جامعة يحـــــــــي فارس – المدية –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

دور مركز الضبط في تنمية الدافعية ورفع مستوى الطموح لدى تلاميذ الثانوي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي - بعين بوسيف

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر –علوم التربية ارشاد وتوجيه

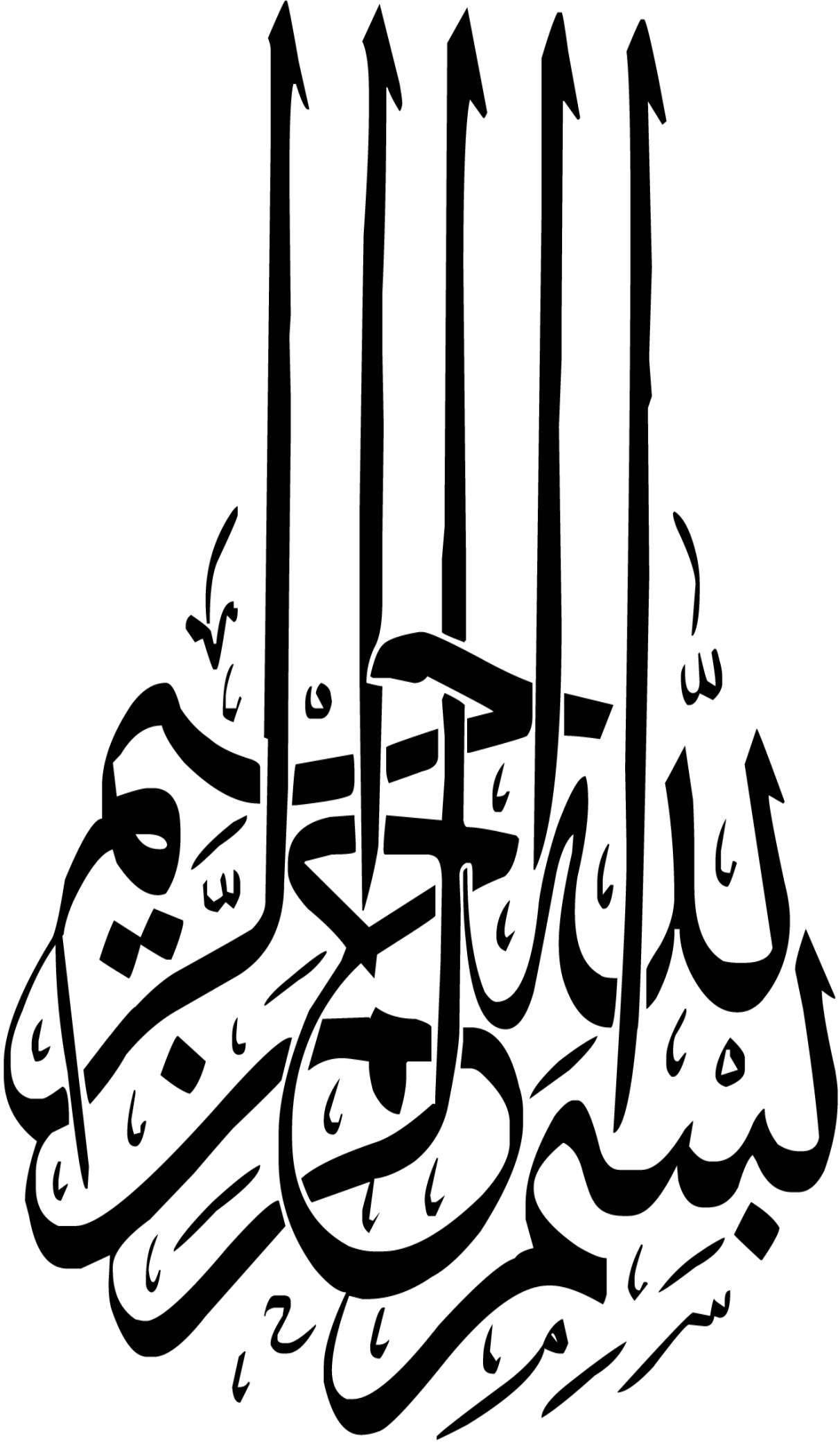
من إعداد الطلبتين:

- بن سعيدي سمية
- قربوسي عيدة

تحت إشراف الاستاذ:

جاب الله يوسف

2018/2017


بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر

بسم الله والصلاة والسلام على حبيبنا ورسولنا و شفيعنا محمد صلى الله عليه وسلم

كيف لنا بهذا المقام لولاه سبحانه وتعالى.. فهو من لا تعد ولا تحصى نعمه وفضائله علينا من يوم أن نفخ فينا الروح... نحمده حمدا مباركا على توفيقه لنا في إتمام هذا البحث وإمدادنا بالقوة والصبر في تخطي الصعاب وأمدنا بالعزم والتصميم لإتمام هذا العمل العلمي.

" رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ"

شكرنا في المقام الأول لمن كان لهم الفضل في تربيتنا وتعليمنا، من رسما لنا دروب العلم وتعبوا من اجلنا إلى من نعتز بهما ونفتخر، والدينا

وخالص الشكر والتقدير الى استاذنا المشرف" استاذ "جاب الله يوسف" الذي لم يبخل علينا بالنصائحه وتوجيهاته ومعلوماته القيمة. وتشرفنا على التلمذة على يده

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر إلى طاقم إدارة ثانوية المجاهد بهلول عبد القادر بعين بوسيف ونخص بالذكر مدير الثانوية، ومستشارة التوجيه.

والشكر الى اهلنا واقاربنا على رأسهم اخوتنا على كل صغيرة وكبيرة، و اصدقائنا طوال مشوارنا الدراسي خاصة اصدقائنا في دفعة التخرج2018. وكل الى استاذ درسنا وعلمنا وارشدنا خلال الفترة الجامعيـــــــة.

وفي الأخير نشكر كل من قدم لنا يد العون والمساعدة من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا العم.

قربوسي+ بن سعيدي

الاهداء

إلى التي أخذت بيدي إلى بر الامان دون اجر وامتنان

إلى التي سقتني من حبها وعطائها ،وافنت من اجلي عمره، وتضرعت لله في الصلوات ان يمنحني النجاح والسعادة ،متناسية نفسها لأجلنا ،إليك أمي الغالية

إلى من أحب العلم وأصر أن يشرف على تعليمنا والدي الحبيب

إلى أشقائي :عبد الحميد، خالد ،عبد القادر ،كمال جمال ،حمزة ،عبد الكريم، عبد العالي

وإلى الاخي الغالي عبد الرحمان

إلى روحي إلى شقيقاتي العزيزات :مريم ، زهية ،زينب

وإلى زوجاتي إخوتي :خديجة ،فريدة ،لويزة، زهية وأولاد إخوتي عبد الواحد، أمال ،حياة ،نور ،زكريا صفية ،عبد القادر صلاح الدين ،جواد حبيب الله والكتكوتين شعيب وأميرة.

وإلى جميع عائلتي بن سعيدي وزكراوي

وإلى من عاشتا وقاستا حلو الحياة ومرها معي :مريم ،خديجة

وإلى رفيقات الدراسة في قسم العلوم التربية إرشاد وتوجيه دفعة 2018

والى من شاركتني هذا العمل وتقاسمت هدف التخرج معي، صديقتي العزيزة عيدة

وإلى كل من ابتسم في وجهي وأسعده قولي وقدم الجميل من أجلي

إلى كل الذين حملتهم ذاكرتي ولم تحملهم صفحتي

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي وخالص عملي.

سمية

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى معرفة دور مركز الضبط في تنمية دافعية التعلم ورفع من مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي-بعين بوسيف-المدية، بلغ حجم العينة 100تلميذ وتلميذة، تم إختيارهم بطريقة عشوائية قصدية، ولقد إستخدمنا المنهج الوصفي، ولجمع المعلومات من أفراد العينة إستخدامنا "، مقياس لمركز الضبط" ،"مقياس لدافعية التعلم "،"و مقياس مستوى طموح"، ولمعالجة بيانات الدراسة إستخدمنا الاساليب الاحصائية التالية: متوسط الاحسابي، الفا كرونباخ، انحراف معياري، اختبار "ت" ، خطا معياري.

أظهرت النتائج بأنه:

1)لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في دافعية التعلم حسب مركز الضبط(داخلي خارجي).

2) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في مستوى الطموح حسب مركز الضبط(داخلي خارجي).

3) توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في دافعية التعلم حسب التخصص(علمي-أدبي).

4)لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في مستوى الطموح حسب التخصص(علمي-أدبي).

فهرس المحتويات

البسملة	
الاهداء	
الشكر	
ملخص	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الاشكال	
مقدمة	أ-ت
الجـانب النـظري	
الفصل الاول: مدخل الى الدراسة	
1-تحديد اشكالية الدراسة	7
2-تساؤلات الدراسة	11
3-فرضيات الدراسة	11
4-اهمية الدراسة	12
5-اهداف الدراسة	12
6-تحديد المصطلحات اجرائيا	13
7-الدراسات السابقة	15
8-التعقيب على الدراسات السابقة	19

الفصل الثاني: مركز الضبط	
تمهيد	21
1-اتطور التاريخي لمركز الضبط	21
2-تعريف مركز الضبط	22
3-مفهوم مركز الضبط لدى سيكولوجيين آخرين	22
4-الفرق بين مفهوم العزو السببي ومركز الضبط	24
5-أبعاد مركز الضبط	24
6-فيئات مركز الضبط	25
7-سيمات مركز الضبط (الداخلي والخارجي)	27
8-النظرية مركز الضبط	28
9-العوامل مؤثرة ي مركز الضبط (الداخلي والخارجي)	29
10 - تنمية مركز الضبط	31
خلاصة	32
الفصل الثالث: دافعية التعلم	
تمهيد	35
1-تعريف دافعية التعلم	35
2-انواع الدافعية	37
3-عناصر دافعية التعلم	38
4-النظريات المفسرة لدافعية	39
5-وظائف دافعية التعلم	43
6-شروط دافعية التعلم	44
7-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم	47
8-علاقة الدافعية بالتعلم	48

9- دور المعلم في اثارة الدافعية	48
10- أساليب زيادة دافعية التعلم	49
خلاصة	50
الفصل الرابع: مستوي الطموح	
تمهيد	51
1- مفهوم مستوى الطموح	51
2- تطور تاريخي لمستوى الطموح	52
3- نظريات مستوى الطموح	54
4-نمو مستوى الطموح	59
5-مستويات مستوى الطموح	59
6- طبيعة مستوى الطموح	61
7-خصائص الشخص الطموح	61
8- عوامل المؤثرة في مستوى الطموح	63
9-بعض اساليب لتحقيق مستوى الطموح	65
10-ضروريات نجاح كتنمية لمستوى طموح لدي تلاميذ	66
خلاصة الفصل	66
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: منهج الدراسة	
تمهيد	70
1-منهج الدراسة	70
2-حدود الدراسة	70
3-الدراسة الاستطلاعية	71
4-الدراسة الاساسية	72

5-كيفية جمع المعطيات	73
6-ادوات الدراسة	73
7-الاساليب الاحصائية المستعمل	81
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	
1-عرض النتائج الخاصة بالفرضيات	
عرض وتحليل الفرضية الأولى	
عرض وتحليل الفرضية الثانية	
عرض وتحليل الفرضية الثالثة	
عرض وتحليل الفرضية الرابعة	
2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات	
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى	
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	
مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	
استنتاج عام	
الخاتمة	
الاقتراحات	
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	سمات وخصائص مركز الضبط الداخلي والخارجي	25
02	يمثل توزيع افراد العينة الدراسة الاساسية	71
03	يبين نتائج اختبار" ت" لقياس الفروق بين المجموعة العليا و المجموعة الدنيا لمقياس مركز الضبط	73
04	يوضح لنا معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين التطبيق الاول والثاني لمقياس مركز الضبط	74
05	يبين نتائج اختبار"ت" لقياس الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لمقياس دافعية التعلم.	76
06	يبين نتائج الفا كرونباخ لمقياس دافعية التعلم	76
07	يبين نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لمقياس مستوى الطموح	78
08	يبين نتائج الفا كرونباخ لمقياس مستوى الطموح.	78
09	يوضح بيانات وصفية عن مجموعتي الضبط الداخلي والضبط الخارجي في متغير دافعية التعلم	81
10	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط مجموعة الضبط الداخلي ومجموعة الضبط الخارجي في الدافعية التعلم	82
11	يوضح بيانات وصفية عن مجموعتي الضبط الداخلي والضبط الخارجي في متغير مستوي الطموح	82
12	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسط مجموعة الضبط الداخلي ومجموعة الضبط الخارجي في مستوى الطموح.	83
13	يمثل بيانات وصفية في متغير دافعية لتعلم حسب التخصص	83
14	يوضح نتائج لدلالة الفروق بين التخصصين أدبي /علمي في دافعية التعلم لدى افراد العينة	84
15	يمثل بيانات وصفية في متغير مستوى الطموح حسب التخصص.	85
16	يوضح نتائج لدلالة الفروق بين التخصصين أدبي /علمي في مستوى الطموح لدى افراد العينة	85

فهرس الاشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح التكامل بين نظريتي خفض الحافز والبواعث	41
02	يوضح التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو	58

مقدمة

مقدمـــة

ان الدراسات النفسية تهدف بصفة عامة إلى فهم السلوك الإنساني قصد ضبطه والتنبؤ به وتفسيره، ويحاول علماء النفس تحقيق هذا الهدف من خلال التعرف على متغيرات هذا السلوك وبيان العلاقات الوظيفية بينهم في سبيل تحقيق المزيد من السيطرة على المظاهر السلوكية وذلك عن طريق صياغة قوانين ونظريات تخدم العلم خصوصًا والبشرية عمومًا.

ويمثل طالب العلم في كل أمة أملها ووسيلتها في تجديد نفسها وأداتها في النهوض بجوانب حياتها، لذلك نرى توجه الأمم المعاصرة بتوفير العناية والإهتمام الكبيرين من خلال ما تقدمه من جهود كثيرة من اجل رعاية طلبتها علميا، والتصدي لمشكلاتهم الدراسية من أجل أن تضمن لهم حياة دراسية مناسبة مهما كلفها ذلك العمل من جهد ووقت، إيمانا منهم أن هؤلاء الطلبة يمثلون المستقبل المأمول والرصيد الاستراتيجي والثروة الحقيقية التي تعقد عليها الآمال في بناء المجتمع وتقدمه.

وفي هذا صدد يعتبر موضوع مركز الضبط إحدى أبرز المواضيع الشائعة في عصرنا، إذ يلعب هذا الأخير دوارً هاما في حياة الفرد لما له من أبعاد مهمة في شخصية الإنسان، وذلك لأنه يعتبر مؤشرا يميز ويوضح أسلوب تعامل الإنسان مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، وله اهمية بالغة إذا ربطناه مع الجانب التربوي وبضبط مع تلاميذ الطور الثانوي.

وتعود نشأة هذا المفهوم الى نظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها جوليان روتر Rotter حيث يعرفه بأنه الطريقة التي يدرك بها الفرد التدعيمات التي تحدث له في حياته سواء منها الإيجابية أو السلبية فبعض الافراد يرون أن هذه التدعيمات ترتبط بشكل مباشر بسلوكهم وقراراتهم وهم فئة الضبط الداخلي، وفي حين نجد البعض الأخر من فئة الضبط الخارجي.

وتتأثر دافعية التعلم بالنشاط والجيد الذي يبذله المتعلم، كما يتطلب قدرات ذهنية ومستوي ضبط النتائج التحصيلية التي يحققها، لذلك فأن الضبط الداخلي يسهم في زيادة دافعية التعلم لاشتراك في المهمات التحصيلية ويكون ذلك باستخدام قدراته الذهنية بفعالية وبما يبذله من جهد لأنه يسعي بذلك نحو تحقيق توازن معرفي في أهداف التفاعل والأنشطة التي يندمج بها وبذلك يتم ربط الجوانب المعرفية المتمثلة في مركز الضبط الداخلي وما يرتبط بها من أنشطة انفعالية وما

يصاحبها من فاعلية ومثابرة ونشاطات مختلفة أو ما يسمي بالدافعية التي تركز عليها النظرية المعرفية.(أبوزنيد،2004،ص41)

وتعتبر ودافعية التعلم من المواضيع ذات أهمية في بناء وتكامل شخصية هذا التلميذ بجانب مركز الضبط، فعملية التعلم ليست عملية سهلة وبسيطة بل عملية معقدة ومتشعبة تدخل في تكوينها عدة عوامل وعمليات معرفية وعقلية، وعليه فالدافعية شرط من شروط عملية التعلم التي تمثل الحافز الذي يدفع هذا التلميذ نحو الدراسة، وتختلف درجتها من تلميذ الى اخر.

ولأهمية المتغيرين السابقين في تكوين ابعاد شخصية التلميذ نظيف في هذا الصدد متغير اخر لا يقل اهمية عليهما وله اهمية بالغة في تحديد مستقبل واهداف التلاميذ وهو مستوى الطموح، حيث يعد هذا الاخير الوسيلة التي تستمر بها عجلة الحياة في التقدم والرقي الافراد والمجتمعات، وهو سر النجاحات و بلوغ الاهداف، كما أنه يعتبر من مميزات الشخصية السوية، وبقدر ما يكون الطموح مرتفعا بقدر ما تكون الشخصية متميزة، وكذلك بقدر ما يتوفر هذا الطموح في عنصر الشباب بقدر ما يكون المجتمع متماسكا وقويا، ذلك لأنه يعد مؤشرا يميز بوضوح أسلوب تعامل التلميذ مع نفسه ومع الآخرين.

فيمس كل من متغير مركز الضبط ودافعية للتعلم ومستوى الطموح شخصية وكيان التلميذ، وكل هذه المتغيرات تتصادم مع الواقع المعاش وتفسر على ضوئه، فكلما كان المحيط الاجتماعي والاسري ايجابيين واشخاص صارمون ومتفائلون ولديهم قدرة لمواجهة ضغوطات ومشاكل وعقبات الحياة كلما زادة نسبة ودرجة هذه المتغيرات والعكس صحيح، ويختلف كل تلميذ عن الاخر في كيفية تفسيرهم ظروفهم ونجاحاتهم وفشلهم وحتى ومشاكلهم الخاصة، وعليه نجد نوعين من تلاميذ نوع الاول الذي يبرر نتائج افعاله على حساب الاخرين ويبعد شبهات عن نفسه ويتميزون بعدم الثقة في انفسهم وهم" اصحاب ضبط الخارجي" ونوع الثاني الذي يتحمل مسؤولية افعاله سواء كانت سلبية أو ايجابية وله ثقة في نفسه وقدراته وهم "اصحاب ضبط الداخلي" وهذا بدوره يعزز او يدني من نظرة التلميذ للمستقبل ودافعه نحو تعلم والتقدم.

وبما ان العملية التربوية اصبحت تهتم بالجوانب النفسية والابعاد الشخصية جاءت فكرة الباحثتان لدراسة هذه المشكلة التربوية المتعلقة بالتلاميذ الثانوي تحت عنوان:"

"دور مركز الضبط في تنمية دافعية للتعلم ورفع من مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة اولى ثانوي بعين بوسيف–المدية."

ولمعالجة هذه الدراسة قسمنا الموضوع إلى إطارين، إطار نظري، وإطار تطبيقي.

فالجانب النظري سيشتمل على اربع فصول تتمثل في الفصل الأول والذي يعتبر كفصل تمهيدي ويمثل الإطار العام للدراسة وفيه تعرض اشكالية الدراسة وفرضياتها كحلول مؤقتة للتساؤلات المقترحة بالإضافة الى ابراز أهميتها، أهدافها وتحديد مصطلحات الدراسة وعرض الدراسات السابقة. وخصصنا الفصل الثاني بعنوان مركز الضبط، حيث تم فيه التعريف بمركز الضبط و تطوره التاريخي بالإضافة الى أبعاده سمات مركز الضبط الداخلي والخارجي واهم العوامل المؤثرة فيه واخيرا تنمية مركز الضبط وختمنا بخلاصة. ويخصصنا الفصل الثالث لدافعية التعلم وشمل تعريف دافعية التعلم وأهم النظريات المفسرة لها، كذلك أدرجنا كل من وظائف وشروط والعوامل المؤثرة في دافعية وختمنا بأساليب الزيادة تليها الخلاصة.

وتحدثنا في الفصل الرابع حول مستوى الطموح بداية بتعريفه وأهم النظريات ومستوياته وطبيعة مستوى الطموح و تكلمنا على اهم العوامل المؤثرة فيه واساليب تحقيق الطموح ثم خلاصة للفصل.

أما الجانب الميداني فيشمل على فصلين الفصل الأول خصصناه لمنهجية الدراسة الميدانية وتناولنا فيه منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع وعينة الدراسة، ادوات جمع الدراسة والاساليب الاحصائية المستعملة، وبطبيعة الحال الفصل السادس خصصنا لعرض وتحليل ومناقشة النتائج، ثم الاستنتاج العام وبعدها الخاتمة وتقديم الإقتراحات، تعقبها قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري



1-الاشكالية

2-الفرضيات

3-أهمية الدراسة

4-أهداف الدراسة

5-مصطلحات الدراسة

6-الدراسات السابقة

7-تعقيب على الدراسات السابقة

1- الإشكالية

تعد الدراسات والأبحاث السيكولوجية المرتبطة بمركز الضبط على العموم حديثة باعتبار أن مفهوم مركز الضبط من المفاهيم الحديثة نسبيا والتي تطورت في العشرينات الأخيرة في القرن المنصرم ويشير إلى بعد من الأبعاد الشخصية الذي يؤثر في العديد من أنواع السلوك.

ويعد مفهوم الضبط من المفاهيم الأكثر شيوعا في علم النفس الاجتماعي والشخصية، وذلك لقدرته على التنبؤ بدوافع الفرد وسلوكه في مواقف الحياة المختلفة، كما انه يساعد في تنظيم التوقعات الانسانية ومصادرها، بالإضافة الى ذلك فإنه يمثل أحد المكونات التي تساعد على معرفة العلاقة بين سلوك الفرد ونتيجة هذا السلوك، ومدى عزوه لإنجازاته وأعماله ونجاحه فيها أو فشله، سواء على ضوء قدرته أو قدرات الآخرين. (الغفاري،2011،ص2)

ومركز الضبط هو مفهوم يستخدم للتعبير عن مدى شعور الفرد بقدرته على التحكم في الأحداث التي يمكن أن تؤثر فيه، واختلاف الواقع يبين لنا اختلاف الافراد فيما بينهم في عملية تفسيرهم للوقائع والأحداث التي يمرون بها وفي عملية ادراكهم للأسباب الكامنة وراء حدوثها، فمنهم من يرد ذلك الى عوامل وأسباب داخلية كالنشاط الذاتي والجهود المبذولة لتحقيقه والقدرات الخاصة، وهو ما يعرف بمركز الضبط أو الضبط الداخلي (Lieu de control Interne) ومنهم من يرده الى أسباب و عوامل خارجية كالحظ و الصدفة و قوة و نفوذ أشخاص آخرين، فيوصفون بأنهم من ذوي مركز الضبط الخارجي(Lieu de control externe)

ويرى روتر (Rottre) 1966 صاحب نظرية مركز التحكم أن تجارب الفرد المتعلقة بالنجاح والفشل في أداءه وسلوكاته وملاحظاته لسلوكات الآخرين ونتائجها تساهم بشكل أساسي في تحديد مركز الضبط أو التحكم لديه، فمركز الضبط هو مجموعة الإعتقادات الداخلية أو الخارجية العامة المتجانسة والثابتة نسبيا تفصل بين الافراد في ادراكهم للأحداث والوقائع وتوجه سلوكاتهم، وهو سمة من سمات الشخصية. (لزروق،2015،ص31)

عندما يدرك الفرد بأن الأحداث والنواتج الايجابية والسلبية هي نتيجة منطقية للأفعال الخاصة به، وليست لعوامل خارجية اخرى، فإنه ينشا لديه ما يعرف بمركز الضبط الداخلي.

وعلى نقيض ذلك، أن الفرد الذي يدرك بأن الأحداث والنواتج لا ترجع الى تحكمه الشخصي، وانما يدركها بأنها مجرد حظ وتحكم من طرف الآخرين(واسطة ومصالح)، فإنه ينشا لديه اعتقاد بمركز الضبط الخارجي.

ويضيف بشير معمرية (2009) ان افراد داخلي الضبط يتميزون بصفات ايجابية كالذكاء والمهارة والثقة بالنفس والاعتماد على الذات والمثابرة .اما ذوي الضبط الخارجي فيتميزون بصفات سلبية كالعجز والايمان بالغيبيات كالحظ والصدفة وقراءة البروج والاعتماد على الاخرين.

(بشير معمرية ، 2009،ص14)

ولمركز الضبط دور كبير في نواحي عديدة من جوانب الحياة (الجانب المهني، التربوي، الجانب الاسري، الجانب الاجتماعي، الجانب النفسي....الخ)

ويعتبر مجال التربية والتعليم، من مجالات المهمة في العصر الحالي، باعتبار ان عملية التعلم ليست بالعملية السهلة والبسيطة بل عملية معقدة ومتشعبة وتدخل فيها وفي تكوينها عدة عوامل وعمليات معرفية وعقلية.

بالإضافة إلى ذلك فإنه لا يمكن أن تحدث أية عملية تعلم ما لم تتوفر في المتعلم عوامل وشروط وقوى تدفعه وتوجهه نحو التعلم وطلب التحصيل الدراسي، وهذه القوى إما أن تكون داخلية أو خارجية فقد تكون عاملا داخليا نابعا من المتعلم أو خارجية تدفعه للتعلم، وهي ما تعرف بالدافعية للتعلم ،وهذه الأخيرة شرط أساسي يتوقف عليها تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة ،فالدافعية للتعلم حالة مميزة من الدافعية العامة ،تشير إلى حالة معرفية داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي. والإقبال عليه بنشاط محدد والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (قطامي وعدس،2000، ص32).

وفي هذا الصدد نجد دراسة الباحثة زهراء عبد الرحمن عبد الله محمد (2017) بعنوان دافعية التحصيل وعلاقتها بمركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب بعض الجامعات بولاية الخرطوم، بحيث هدفت إلي الكشف عن علاقة دافعية التحصيل بمركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب، بلغت عينتها 400 طالباً من أربع جامعات بولاية الخرطوم وبعد تطبيق أدوات الدراسة أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية سلبية ضعيفة غير دالة إحصائياً بين دافعية

التحصيل ومركز الضبط لدي طلاب بعض الجامعات بولاية الخرطوم، توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مركز الضبط ومفهوم الذات لدي طلاب بعض الجامعات بولاية الخرطوم. (عبد الله محمد، 2017)

فالدافعية عملية إثارة ومساندة السلوك وتوجيهه نحو هدف التعلم، حيث أن معرفة درجة الدافعية أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم وهي كالتعلم لا تلاحظ مباشرة وإنما يستدل عليها من خلال مؤشراتها السلوكية ومن الألفاظ الدالة عليها وإلى جانب ذلك تعتبر الدافعية مفهوما تعليليا يساعد في فهم سبب تصرف الناس بطريقة ما وعلى نحو معين إلا أنها تلعب دورا مهما في التعلم، حيث تجعل الطلبة ينهمكون في نشاطات تسهل التعلم. (السلطي، 2004 ،ص127).

وتتأثر دافعية التعلم بالنشاط والجهد الذي يبذله المتعلم، كما يتطلب قدرات ذهنية ومستوى ضبط النتائج التحصيلية التي يحققها، لذلك قد يسهم الضبط الداخلي تنمية دافعية التعلم لاشتراك في المهمات التحصيلية ويكون ذلك باستخدام قدراته الذهنية بفعالية وبما يبذله من جهد لأنه يسعي بذلك نحو تحقيق توازن معرفي في أهداف التفاعل والأنشطة التي يندمج بها وبذلك يتم ربط الجوانب المعرفية المتمثلة في مركز الضبط الداخلي وما يرتبط بها من أنشطة انفعالية وما يصاحبها من ادارات فاعلة ومثابرة ونشاطات مختلفة أو ما يسمى بالدافعية التي تركز عليها النظرية المعرفية. (أبوزنيد،2007،ص41).

ولهذا تعتبر عملية تنمية الدافعية للتعلم من الإشكاليات التي شغلت ولازالت تشغل بال الباحثين والمختصين بصورة مستمرة، خاصة فيما يخص كيفية ضمان وصول أغلبية التلاميذ إلى مستويات عالية ومتقدمة من التعليم وبالتالي الابتعاد عن ظاهرة تدني التحصيل الدراسي، وخاصة اذا تعلق الامر بطموحات التلاميذ المستقبلية، فالدافعية المرتفعة تدفع التلميذ بمستوى عال من الطموح للحصول على درجات عالية في التحصيل، فاذا كانت رغبة التلميذ كبيرة في مواصلة مشواره الدراسي وتغلب على عوائق المصادفة له. فالدافعية عامل يأثر ويتأثر بمستوى الطموح.

وهذا ما اكدته دراسة جناد عبد الوهاب (2013) في رسالة دكتوراه بعنوان الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بدافعية التعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط بلغ عددهم 624 تلميذ وتلميذة، التي اسفرت نتائجها تتنبأ بدافعية للتعلم في ضوء الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح

وعلى أساس هذه النتيجة توجد علاقة بين متغيرين المستقلين(الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح) والمتغير التابع الدافعية للتعلم. (جناد عبد الوهاب، 2013)

ويقصد بمستوى الطموح انه خطوات واهداف ومعايير يضعها الفرد في اطار اهدافه المرحلية والبعيدة في الحياة ويتوقع الوصول اليها عن طريق سعيه المتواصل في ضوء خبراته وقدراته الراهنة ويكون الفرد سبق ان حددها للوصول اليها وبالتالي تمثل مستوى الطموح الذي يرغب في الوصول اليه مع الاعتقاد بتوفير المقدرة لديه.(عبد العال، 1976،ص22)

ولقد تعددت الدراسات التي تناولت متغير مستوى الطموح بالدراسة التحليل ومن بينها دراسة الباحثة "كامليا عبد الفتاح "1971م بعنوان (الفروق بين الجنسين في مستوى الطموح) حيث طبقت استبيان الطموح للراشدين، على عينة قوامها (222) طالبا جامعيا، ومن نتائج هذه دراسة" أن مستوى الذكور أعلى من الإناث في درجات مستوى طموح.(كاميليا عبد الفتاح 1984،ص156)

ومن هنا تتضح لنا أهمية هذا المتغير بالنسبة للتلميذ في مجال التعليم وفي كل مجالات حياته، اذ يعتبر القوة المحركة لتحقيق اهدافه.

وباعتبار ان تلاميذ الثانوي كغيرهم من الأفراد، يختلفون في سمات شخصياتهم تبعا لتكوينهم النفسي وتأثرهم بفترة المراهقة، واختلافهم في مستويات طموحهم نظرتهم للمستقبل وكيفية رسم اهدافهم ومدى تحكمهم في الظروف، حيث أن التلميذ إذا كان يتحلى بمركز ضبط داخلي ويتقبل نتاج افعاله وينسبها الى نفسه يحتمل ان تزيد درجة دافعيته نحو التعلم، يمكن ان يحدد اهدافه المستقبلية بدقة ويرفع من درجة طموحه، والعكس صحيح أي كلما كان التلميذ يتحلى بمركز ضبط خارجي وينسب جل اخطائه نحو لأخرين يحتمل أن يدني هذا فيه درجة دافعية للتعلم ويقتل فيه طموحاته المستقبلي وتقل درجة طموحه.

وعلى اساس هذه الفكرة وفي ضوء التناول النظري السابق تستشعر الباحثتان بوجود حاجة ماسة لإجراء دراسة علمية تهدف إلى الكشف عن دور مركز الضبط في تنمية دافعية للتعلم ورفع من مستوى الطموح لدى مرحلة مهمة من الطور الثانوي وهم تلاميذ السنة اولى ثانوي.

وعليه نطرح تساؤلات الدراسة وهي كالتالي:

1)هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في دافعية التعلم حسب مركز الضبط(داخلي خارجي) ؟

2)هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في مستوى الطموح حسب مركز الضبط(داخلي خارجي) ؟

3)هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في دافعية التعلم حسب التخصص(علمي-أدبي) ؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في مستوى الطموح حسب التخصص(علمي-أدبي) ؟

2- فرضيات

1)توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في دافعية التعلم حسب مركز الضبط(داخلي خارجي).

2) توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في مستوى الطموح حسب مركز الضبط(داخلي خارجي).

3)توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في دافعية التعلم حسب التخصص(علمي-أدبي).

4) توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة اولى ثانوي في مستوى الطموح حسب التخصص(علمي-أدبي).

3-أهمية البحث

تنبثق أهمية البحث في أنه يعالج أحد أهم المواضيع الهامة والحديثة في مجالي التربية والتعليم. وأنه يسلط الضوء على مرحلة هامة في حياة التلاميذ الدراسية وهي أول مرحلة للتلميذ في الطور الثانوي والتي تتزامن مع مرحلة المراهقة.

1) أهمية مركز الضبط في حد ذاته بإعتباره من متغيرات الشخصية لما له دور في تفسير التلميذ لنتائج سلوكه.

2) الاهتمام بدافعية التعلم لدى التلاميذ باعتبارها مؤشر من مؤشرات جودة الأداء المدرسي.

3) إضافة إلى متغير مستوى الطموح الذي يعد أحد موجهات السلوك لدى التلاميذ

4) تعتبر هذه الدراسة فرصة لتعريف التلاميذ والأساتذة والقائمين بأمور التربية وأولياء الأمور مركز الضبط في دافعية التعلم ومستوى الطموح.

4-أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الراهنة لتحقيق الأهداف الآتية:

1) هدفنا الرئيسي لكل دراسة هو الوصول الى نتائج. وفي دراستنا هذه تهدف الى الكشف عن دور مركز الضبط في تنمية دافعية للتعلم ورفع من مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة اولى. ثانوي. والسعي للاجابة عن فرضيات الدراسة والاجابة عن تساؤلات الواردة في الاشكالية.

2) الكشف عن الفروق بين درجات دافعية التعلم حسب مركز الضبط وحسب التخصص.

3) الكشف عن الفروق بين درجات مستوى الطموح حسب مركز الضبط وحسب التخصص.

4) نهدف من خلال هذه الدراسة الى الحصول على شهادة الماستر.

5-تحديد المصطلحات

تعتبر التعريفات والمصطلحات وجهة نظر يلتزم بها الباحث في دراسته، ولذا فإنه سيتم ادراج

التعاريف الاجرائية للمفاهيم الأساسية في الدراسة للإعتماد عليها والالتزام بها وهي كالآتي:

5-1- مركز الضبط

5-1-1-التعريف الاصطلاحي: هو ادراك الفرد لمصدر مسؤوليته عن نتائج أفعالة من نجاح أو فشل وهل هي مسؤولية داخلية حيث يأخذ على عاتقه مسئولية النجاح أو الفشل نتيجة جيوده الخاصة وقدراته الشخصية أو انها مسؤولية خارجية تخرج عن نطاق تحكمه نتيجة للحظه الصدفة.(سالم،2004،ص07)

5-1-2-التعريف الاجرائي

اعتقاد التلميذ بمدى قدرته أو عدم قدرته على التحكم في الأحداث المحيطة به الإيجابية منها أو السلبية، ويعبر عنه بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال إجابته على فقرات مقياس مركز الضبط لـ

ولمركز الضبط بعدان هما :مركز الضبط الداخلي ومركز الضبط الخارجي.

5-1-2-1-مركز الضبط الداخلي (Lieu de control Interne)

ويعرف في الاصطلاح" : اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث الإيجابية أو السلبية في بيئته أو عالمة الخاص، وكذلك اعتقاده بأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها، كما يشير إلى شعوره بالتمكن والفاعلية والسيطرة على بيئته والى اعتقاده بوجود حب ووضوح في البيئة الخارجية، بحيث يقبل المسئولية عن الأحداث التي تجري في بيئته أو عالمه.

(سرور،2003،ص14)

ويعرف إجرائيا: ادراك الفرد أن الاحداث هي نتيجة منطقية للافعال التي يقوم بها وليست نتاج لعوامل أخرى خارجية، هو ما تحصل عليه التلميذ من درجات منخفضة على مقياس روتر للضبط المستخدم في الدراسة؛ أي ما بين صفر وأحدي عشر درجة.

5-1-2-2- مركز الضبط الخارجي (Lieu de control externe)

ويعرف في الاصطلاح: اعتقاد الفرد بان أصحاب النفوذ أو السلطة يتحكمون في مصيره ويقررون الأحداث التي تجرى في بيئته، أو عالمه الشخصي، كما يشير إلي شعور الفرد بالعجز وضعف المسئولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة، وكذلك اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية مثل الحظ والصدفة هي التي تتحكم في الأحداث الإيجابية والسلبية.(سرور، 2003،ص14)

ويعرف إجرائيا: ادراك الفرد ان الاحداث نتيجة منطقية لأفعال غير مسؤول عنها ويرجعها لعوامل خارجية، **وهو** ما تحصل عليه التلميذ من درجات مرتفعة على مقياس" روتر" لمضبط المستخدم في الدراسة؛ أي ما بين أثني عشر وثلاث وعشرون درجة.

5-2-دافعية للتعلم

5-2-1-التعريف الاصطلاحي:

حسب معجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية (1997) فإن الدافعية اصطلاح عام يشمل الحوافز لبواعث والدوافع والتي قد تكون داخلية أو خارجية ،فطرية أو مكتسبة، شعورية أو لا شعورية.

وتعتبر الدافعية حالة داخلية أو خارجية للعضوية وهي تحرك السلوك نحو تحقيق هدف أو غرض معين تعمل للمحافظة على استمرار السلوك والمواظبة عليه لتحقيق الهدف المنشود.

ويضيف ثائر احمد غباري أن دافعية **التعلم** هي حالة خاصة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم. (غباري، 2008، ص5)

5-2-2-التعريف الاجرائي: تتبنى هذه الدراسة تعريفا إجرائيا مفاده أن الدافعية للتعلم تشير إلى تلك القوة التي تجعل المتعلم يرغب في الدراسة ويقبل عليها رغبة منه في الحصول على المزيد من التحصيل وهي حالة داخلية أو خارجية تستثير سلوك المتعلم وتدفعه.

وتتمثل في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للتعلم المطبق في دراستنا الحالية.

5-3-مستوى الطموح

5-3-1-التعريف الاصطلاحي: هو سمه ثابتة ثباتاً نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد، وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها. (عبد الفتاح،1984، 14)

5-3-2-التعريف الاجرائي:

هو ذلك المستوى الايجابي من الأداء المتوقع نحو تحقيق هدف بعيد المدى نسبيا، والذي يمكن أن يدفع الى مكانة أعلى مما هي عليه، وفقا لقداتهم وتطلعاتهم اي تلك الأهداف الدراسية المستقبلية الواقعية التي يضعها تلميذ مسبقا ويسعى لتحقيقها تدريجيا خلال مساره الدراسي عن طريق نجاحاته الدراسية المتلاحقة وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس مستوى الطموح لفرحات أحمد.

6- الدراسات السابقـــــــــة

ترتكز أي دراسة على تراكم الخبرة الانسانية من البحوث والدراسات السابقة، حيث تعتبر هذه الأخيرة من أهمم العناصر المعينة لحل مشكلة البحث لما ليا من اسهامات سواء في التوجيه أو التخطيط أو ضبط المتغيرات، كما أن الباحث يمكن أن يوظفها في الحكم والمقارنة أو الاثبات والنفي، فيستلزم على الباحث الانطلاق على أساس ما توصل اليه سابقه، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تم الحصول علميا ولقد سيقت الدراسات المختارة على النحو التالي:

6-1- دراسات التي تناولت بمركز الضبط

6-1-1- دراسة أبو مسلم(1994)

بعنوان العلاقة بين ادراك الطلاب لوجهة الضبط و كل من التحصيل الدراسي وقلق ومستوى الطموح الاكاديمي وذلك عند تثبيت المستوى الاجتماعي والاقتصادي. هدفت الى الكشف عن طبيعة بين متغيرات الدراسة.

عينة الدراسة: 224 طالبا من المرحلة الثانوي.

أداة الدراسة: مقياس وجهة الضبط "روتر"، اختبار سمة القلق، اختبار سمة الطموح، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

نتائج الدراسة: وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة احصائيا عند مستوى 0.01 بين درجات التي تحصل عليها الطلاب في مقياس وجهة الضبط ودرجاتهم في كل من التحصيل الدراسي والطموح الاكاديمي و مستوى الاجتماعي الاقتصادي، وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى0.01 بين متوسط درجات مجموعتي الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي ومستوى الاجتماعي- الاقتصادي المرتفع و طلاب ذوي الضبط الخارجي من نفس المستوى في كل من التحصيل الدراسي وسمة قلق ومستوى الطموح الاكاديمي وذلك لصالح المجوعة الاولى. (دراسة أبو مسلم،1994،ص255)

6-1-2- دراسة بواليف أمال(2010)

قامت الباحثة بدراسة تحت عنوان: مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي، هدفت من خلالها الى معرفة هل هناك علاقة بين مركز ضبط الداخلي ومركز الضبط الخارجي والتفوق الدراسي.

حجم العينة: 180 طالبا من كلية العلوم الاجتماعية و كلية الطب.

أداة القياس: مقياس مركز الضبط لـ"روتر"

الاساليب الاحصائية: معامل الارتباط بيرسون، اختبار "ت"، الانحراف والخط المعياري، متوسط الحسابي

نتائج الدراسة: بينت النتائج بشكل واضح أن الطلبة بشكل عام يميلون إلى الضبط الخارجي أكثر من الداخلي، حيث بلغ متوسط الدرجة على مقياس مركز 11.22 = X .

وهذا معناه ان الطلبة لا يؤمنون بمسؤولياتهم عن نتاج اعمالهم وما يحققونه من نتائج سواء كانت ايجابية أو سلبية، فهم يعزون نتائجهم غالى عوامل خارجية كالحظ و الصدفة. (بواليف أمال،2010،)

6-2- دراسات التي تناولت بدافعية التعلم

6-2-1- دراسة نايفة قطامي(2003)

عنوان الدراسة أثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى." لقد حاولت الباحثة تسليط الضوء على الطلبة المتفوقين وهدفت إلى الكشف عن اثر متغير الجنس والصف، ودرجة الضبط الداخلي على درجة الدافعية للتعلم لدى الطلبة المتفوقين.

عينة الدراسة: 140 طالبا ثم اختيارهم 38 مدرسة. مستعملة مقياس مركز ضبط ودافعية التعلم ادوات الاحصائية: معامل الانحراف، الخطا المعياري، الفا كرونباخ، متوسط الحسابي

النتائج الدراسة: أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائية على مستويات متغير الصف، ولصالح طلبة الصف العاشر، وعلى مستوى التفاعل بين متغير الصف ودرجة الضبط الداخلي لصالح الطلبة المتفوقين من الصف العاشر وذوي الدرجة العالية في الضبط الداخلي.

(نايفة قطامي،2003،ص)

6-2-2-دراسة بلحاج فروجة (2011)

عنوان الدراسة: التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بدافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي(2011).

حجم العينة: **300 مراهق.**

اداة الدراسة: استبيان قياس الشخصية لعطية محمود هنا"و مقياس دافعية التعلم "قطامي يوسف"

الاساليب الاحصائية المستعملة: معامل الارتباط برسون، الفا كرونباخ، المتوسط الحسابي، انحراف المعياري، t test.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى وجود علاقة بين التوافق الاجتماعي و دافعية التعلم لدى المراهقين، حيث بلغت قيمة r=0.45.(بلحاج فروجة،2011، ص)

6-3- دراسات التي تناولت بمستوى الطموح

6-3-1-دراسة جوهرة الذواد(2002)

جاءت الدراسة بعنوان طبيعة العلاقة بين وجهة الضبط الداخلية ومستوى الطموح لدى عينة من طالبات الجامعة السعودية والمصرية.

عينة الدراسة: 120طالبة من جامعة السعودية والجامعة المصرية

أداة القياس: مقياس وجهة الضبط" كفافي"، مقياس مستوى طموح "كاميليا عبد الفتاح"

أساليب الاحصائية: متوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط

نتائج الدراسة: توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين وجهة الضبط الداخلي ومستوى الطموح لدى طالبات جامعة السعودية والمصرية. (جوهرة الذواد،2002،ص119)

6-3-2- دراسة يوسفي دلال (2013)

بعنوان القلق الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

تهدف هذه الدراسة الى معرفة العلاقة بين المتغيرات وكذا دلالة الفروق بين الجنسين والتخصصين(علمي و أدبي) حسب متغيرات الدراسة.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من(160) تلميذا وتلميذة بمدينة المسيلة.

أدوات الدراسة: تم تطبيق مقياس القلق الاجتماعي من اعداد " سامر جميل رضوان "ومقياس مستوى الطموح من اعداد " معوض وعبد العظيم.

أدوات الاحصائية: تم استعمال اساليب احصائية معينة من متوسط حسابي وانحراف المعياري معامل الارتباط برسون والفا كرونباخ .

نتائج الدراسة: وجو علاقة سالبة بين القلق الاجتماعي ومستوى الطموح على المقياس بمعامل ارتباط0.38 -.

-وجود فروق دالة بين التخصصين العلمي والأدبي في مستوى الطموح عمى المقياس لصالح التخصص العلمي بمتوسط حسابي قدره (60.37) ،مقابل (58.75)عند التخصص الأدبي.

(يوسفي دلال ،2013)

7-التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت مركز الضبط (داخلي -خارجي) وبعضها الاخر الذي تناولت دافعية التعلم وأخرى مستوى الطموح، في حدود علم الباحثتين وحسب اطلاعتنا اتضح أن عدد الدراسات التي حاولت دراسة ربط هذه المتغيرات معا قليلا جدا، حيث لم نجد أي دراسة جمعت متغيرات الدراسة الحالية (مركز الضبط، دافعية التعلم، مستوى الطموح) في النسق واحد لدى عينة من طور الثانوي في جامعتنا بصفة خاصة وفي جامعات الاخرى بصفة عامة، ، وبالتالي تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة باختلافها عنها في تناولها لمركز الضبط (داخلي-خارجي) في تنمية دافعية التعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ سنة الأول ثانوي ودراستها لأهم متغيرات التي قد تأثر وتساعد التلاميذ في هذه المرحلة في العملية التعلمية وفي حياتهم بشكل عام.

وإستفادت الباحثتين من الدراسات السابقة في اختيار مقاييس الدراسة الحالية وفي استخدام المنهج الوصفي اكثرا قربا من الميدان التطبيقي، واستفدنا التعرف على الخلفية النظرية لكل من متغير مركز الضبط ودافعية التعلم ومستوى الطموح.

تمهيد

1-التطور التاريخي لمركز الضبط

2-تعريف مركز الضبط

3-مفهوم مركز الضبط لدى سيكولوجيين آخرين

4- الفرق بين مفهومي العزو السببي و مركز الضبط

5-أبعاد مركز الضبط

6-فئات مركز الضبط

7-سيمات مركز الضبط (الداخلي والخارجي(

8-المفاهيم الاساسية لنظرية التعلم الاجتماعي

9-العوامل مؤثرة على مركز الضبط (الداخلي والخارجي(

10-تنمية مركز الضبط

الخلاصة

تمهيد

يتعرض الافراد في حياتهم للعديد من المواقف الضاغطة التي تأثر فيهم سواء بالإيجابية، أو بالسلبية، فبعض الافراد يرجعون ما يحدث لهم إلى ذواتهم وقدراتهم الشخصية، ويتصور أنهم المسؤولين عما يجري معهم، والبعض الاخر يرجع ما يحدث لهم إلى عوامل لا يستعطون التحكم فيها لأنهم يتصورون انها خارج نطاق تحكمهم، وبالتالي فهم غير مسؤولين عما يجري لهم.

ومن هنا نجد أن الافراد ينقسموا إلى فئتين فئة ترجع كل ما يحدثها لذاتها أما الفئة الآخر فتراي العكس وهذا ما أطلق عليه الباحثة"جوليان روتر " Rotter سنة 1954 مركز الضبط فهو يمثل إذن أحد المتغيرات المهمة للشخصية وقد حضي بعناية بالغة في مجال الدراسات النفسية الحديثة، لأنه من المفاهيم الأساسية في تناول المعرفة ألاجتماعية التي تسمح بتفسير السلوكات التي يبديها الفرد في تفاعله مع المحيط الخارجي، في هذا الفصل سيتم التطرق بنوع من التفصيل إلى مركز الضبط، وذلك بتحديد التطور التاريخي لمركز الضبط (الداخلي الخارجي) تعريف مركز الضبط فئات مركز الضبط، سمات وخصائص ذوي وجهة الضبط الداخلي والخارجي وسياقه النظري، والعوامل المؤثرة فيه، تنمية مركز الضبط وخلاصة الفصل.

1-التطور التاريخي لمركز الضبط (الداخلي الخارجي)

نشأت نظرية مركز الضبط او مصدر الضبط أو وجهة الضبط والتحكم الإنساني على يد العالم وينر weiner بعد الحرب العلمية الثانية على الجنود الامريكيين لتدريبهم على استخدام العقول الالكترونية المعقدة، ولاحظ "وينر" أن هناك شبها بين الضبط الإنساني والضبط الآلي، فالانسان يمتلك آلة يستخدمها في التحكم والضبط الذاتي لسلوكه، ويقصد بالآلة "الجهاز العصبي "فهو يمثل جهاز الضبط والتحكم الذاتي، ويتمتع هذا الجهاز بالمرونة والقدرة بين النشاط الصادر عنه وبين الهدف المراد الوصول إليه.

وفي أواخر الأربعينات واوائل الستينيات من القرن الماضي قام "روترٌ" بتنفيذ العديد ن الابحاث الضرورية لإرساء دعائم وجهة النظرية التعليم الاجتماعي و وتوجهت هذه الأبحاث بنشر كتاب في التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي في 1954م،

وفي عقد الستينات كرس "روتر" نفسه لتقصي وتوضيح تطبيق نظريته في مجالات متعددة وتوجت هذه الفترة بنشره لكتاب تطبيقات لنظرية التعلم الاجتماعي في الشخصية.

(منصور، 2007، ص 1-4)

أما في السبعينيات ونتيجة لانطلاق حركة الحقوق المدنية والحري الفيتنامية ظهر كتيب روتر Rotter الخاص بالضبط الداخلي والخارجي، والذي أعده في عام 1966 م، الأمر الذي أدي إلى أن يصبح هذا المفهوم من أكثر المفاهيم علم النفس خضوعا للبحث الواسع سواء في الولايات المتحدة أو خارجها .(المحمدي، 2004، ص، 25)

2- تعريف مركز الضبط

يشير معجم علم النفس إلى ان وجهة الضبط هو مركز المسئولة في السيطرة على السلوك فوجهة الضبط الداخلية تشير إلى ان الفرد يستطيع أن يوظف سلوكه لتحقيق الاهداف المرغوب فيها معتمدا على نفسه اساسا .أما من جهة الضبط الخارجية تشير إلى الاعتقاد بأن القوي الحقيقية توجد خارج الفرد، وان قوي اخري غير الذات هي التي تحدد حياته.

(جابر وكفافي،1991ص، 200)

يعرفه روتر "إدراك الفرد بأن التعزيز الذي يحصل عليه يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة نسبيا فإنه يكون من ذوي الضبط الداخلي، أما إذا ادرك الفرد أن التعزيز لا يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة ولكنه يعتمد على العوامل الخارجية كالخط والفرص أو القدر فأنه يكون من ذوي الضبط الخارجي".(خطيب، 1990ص83)

3-مفهوم مركز الضبط لدى سيكولوجيين آخرين

لقد قدم العديد من السيكولوجيين تعريفات لهذا المفهوم، وقد اختلفت تعريفاتهم في بعض الجوانب نظرا للمقاربات العديدة التي ينتهجونها، ومن بين هذه المفاهيم نجد:

- ليفكورت (Le fcourt) 1976

يعتبر أن مركز الضبط بعدا من أبعاد الشخصية حيث يؤثر في العديد من أنواع السلوك، وأن اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة والعامة، يسمح ذلك له بالاستمرار على قيد الحياة دون قهر ويتمتع بحياته ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها. (منصور وآخرون،2012 ص25)

- سبرينثال (Spritha) 1994

هو مفهوم نفسي يتحدد بنمط السيطرة الشخصية للفرد، فعندما يكون نمط السيطرة الداخلية يرى الأفراد أنهم مسيطرون على أنفسهم والأحداث التي تقع لهم، وعندما يكون نمط السيطرة خارجي يشعر الفرد أن عوامل خارجية هي التي تتحكم بالأحداث وتحدد حركتهم.

- ماريا روب (Maria vupp) 1974

إن الاعتقاد في سمات الفرد الشخصية هو الذي يحدد التدعيمات، فإذا اعتقد الفرد أن صفاته وسماته الشخصية هي التي لها القدرة على التأثير في الأحداث الحيوية الهامة في حياته، يكون ذا تحكم داخلي، أما إذا نسب التدعيم إلى الحظ أو الصدفة فيكون ذا تحكم خارجي.(تهاني، 1985 ص22)

-كما عرفه والتر(Walter) 1981

بأنها الدرجة التي يعتقد عندها الفرد أنه يمارس عملية الضبط الذاتي ويشعر بمسؤوليته عما يحدث له باعتباره نتيجة لتصرفاته وتحكمه بها، وهذا هو الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي حيث يرجع الفرد النتائج (سلبياتها وايجابياتها) إلى خارج نطاقه الشخصي .

(الخثعمي، 2008، ص28)

-صلاح الدين أبو ناهية1985

من منظور أن مركز الضبط متغير متعدد الأبعاد حيث يقول:

1-الضبط الشخصي (الداخلي): يعني اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث (الايجابية أو السلبية) في بيئته أو عالمه الخاص وأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها،

كما يشير إلى شعوره بالتمكن والفعالية للسيطرة على بيئته واعتقاده بأن هناك عدل وإنصاف في البيئة المحيطة بحيث يقبل المسؤولية عن الأحداث في بيئته.

2-الضبط الخارجي: (عن طريق الآخرين الأقوياء) ويعني اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقررون الأحداث في بيئته أو عالمه الشخصي ويشعر بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة.

3-الضبط الخارجي (عن طريق الصدفة والحظ): ويعني اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية كالصدفة أو القدر أو الحظ هي التي تتحكم في الأحداث الايجابية والسلبية في بيئته الخاصة أو عالمه الخاص وأن تلك الأحداث غير مرتبطة بأفعاله الخاصة أو صفاته الشخصية.

(عبد الرحمن ابراهيم، 1986ص48)

4-الفرق بين مفهومي العزو السببي ومركز الضبط

كثر الخلط بين الباحثين في تناول المفهومين وفقد وجدنا تعاريف كثيرة تفسير الضبط في ضوء العزو مع أن تعريف كل منها ظاهر شكل مفهوم وواضح فمركز الضبط يتعلق بادراك مصدر الضبط في التعزيزات والغزو هو سياق التفسير السببي للسلوكيات والوجدانيات، كان هذا في البداية– ثم تقارب المفهومان واختلطا حتى أصبح من الصعب التمييز بينهما لدرجة اعتبار بعض الباحثين الضبط جزء مكمل للانتساب، وهناك من شبه المفهومين ببعضهما أو تفسير مركز الضبط في ضوء نظريات الإسناد حيث نجد collins 1924 حلل سلم روتر في إطار نظريات الانتساب للعزو، كذلك miller 1911 أما فارس 1911 و crandall فقد حللا مركز الضبط كقياس لسياق العزو. (المحمدي،2004،ص26)

5-أبعادمركز الضبط:

لقد اختلفت وجهات النظر حول أبعاد مركز الضبط، فقد صرح الباحثون الأوائل أمثال روتر Rotter وفرانكلين Franklin ، فيرز Phares بأحادية وجهة الضبط وذلك لاستعمالهم مقياس روتر الذي يظهر عامل واحد وهو التحكم الداخلي/الخارجي، لكن البحوث الحالية أقرت أن لوجه الضبط أبعاد كثيرة وعوامل مختلفة مستقلة، على الرغم من أنها تختلف من عينة إلى أخرى، كما أنها تختلف حسب الأجناس، وهذا ما تشير إليه أبحاث جيرون1969، حيث وجد

أربعة أبعاد مرتبطة بمركز الضبط هي: إيديولوجية التحكم، التحكم الشخصي، والتحكم الداخلي، قابلية النظام للتعديل، وإيديولوجية السلالة والعنصر. (مدور مليكة، 2005 ص24)

كما جاءت دراسة1982 Levenson ليفينسون: لتبين نقائص في الدراسات التي استخدمت مقياس الضبط الداخلي والخارجي لروتر لتوسع في مفهوم الضبط الخارجي الذي يشمل الأفراد الذين يعتقدون في الحظ والصدفة، القدر والآخرين الأقوياء، ولذلك فقد وضعت Levenson مقياسا لوجهة الضبط فرقت فيه بين الضبط الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء، والضبط الخارجي عن طريق الاعتقاد في الغيبيات كالصدفة، الحظ، القدر، معتمدة في ذلك على أن الفرد الذي يعتقد في الضبط الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء يعتقد أن العالم قابل للتنبؤ لكن قوى الآخرين هي التي تتحكم في سير الأحداث فيه، وهو ما يختلف تماما عن الاعتقاد السائد عند بعض الأفراد بأن العالم الخارجي محكوم بالقدر، الحظ، والصدفة وهؤلاء يعتقدون أن العالم معقد وصعب وغير قابل للتنبؤ. (ابراهيم بوزيد،2010، ص5)

وقد أشار وانر بأن هناك أربعة عوامل يمكن أن تؤثر في نتائج الموقف هي: قدرة الفرد، المجهود الذي يبذله الشخص، صعوبة الموقف، الحظ، الصدفة، ويختلف الأفراد في تقريرهم لأهمية هذه العوامل. (مدور مليكة،2005، ص24)

وكذلك دراسة SANGERWALKER 1972 التي وجدت عوامل بناء تتدخل في الضبط أهمها الضبط الشخصي، الضبط من خلال النظم الثقافية المختلفة، في حين وجدت دراسة COLLINS (1973) من خلال التحليل العاملي لنتائج اختبار مقياس روتر أربعة عوامل تعتبر مقاييس جزئية للضبط الخارجي، هي العالم الصعب، العالم الغير عادل، العالم المضبوط بواسطة الحظ، العالم الغير مستجيب سياسيا.(معمرية، 2009،ص22)

6- فئات مركز الضبط

ينقسمون إلي فئتين بناءا على مفهوم مركز الضبط، وفي ما يلي توضيحا لفئتي مركز الضبط:

*فئة الضبط الداخلي : يشير" معتز سيد عبد الله "إلي أن " فئة الضبط الداخلي هم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم ". (سيد عبد الله، 1997، ص121)

وهذا ما يتفق مع " فتحي مصطفى الزيات (1990) " الذي يرى انه في فئة الضبط الداخلي يتكون لدى الافراد اعتقادا بأن مصادر النجاح او الفشل تكمن داخل ذواتهم وهذا نتيجة لما تلقوه من تكوين الثقة بالنفس في مواجهة المواقف المختلفة والقدرة على تحمل المسؤولية.

(جندي،1995 ،ص175)

مما سبق نستطيع أن نخلص إلي أن الفرد ذو الضبط الداخلي يعتقد أن الأحداث الايجابية هي نتيجة لجهده وكفاءته ومهارته .

*فئة الضبط الخارجي : يري " لاثروب M–Lathrop1998 "ان الفرد ذو الضبط الخارجي يعتقد أن الحظ أو القدر، أو أشياء أخرى المسؤولة عن نتائجه وأفعاله.

ونجد ايضا كل من "اسكيفس ولهربو (Skevis et Herpeux1967–1989")في تعريفهما بأن فئة الضبط الخارجي يعتقدون ان الاحداث التي يعيشونها ليست نتيجة سلوكهم وخصوصياتهم الذاتية بل نتيجة للصدفة، القدر الحظ وآخرين أقوى منهم، وتتعدى تحكمهم.

(خطار، 2001 ،ص71)

تتفق هذه التعاريف على مفهوم فئة الضبط الخارجي فهو اعتقاد الفرد بأن الأحداث الناجحة هي نتيجة حسن الحظ والقدر، ومساعدة الآخرين له وغير ذلك من القوى الخارجية، وإذ كانت الأحداث فاشلة فيرجع ذلك إلي سوء الحظ والقدر، أو إلى ظلم الآخرين له لأنهم الأقوياء.

والمقصود بفئة الضبط الخارجي اعتقاد الفرد بأنه غير مسؤول عن الأحداث التي تحدث له سواء كانت الأحداث ايجابية أم سلبية يمثل هذين المصطلحين(فئة الضبط الداخلي/فئة الضبط الخارجي)حسب" روتر Rotter" طرفي متصل يحتل مختلف الافراد نقاط معينة عليه، فمن يقرب من القطب الأول فهو من الفئة ذات الوجهة الداخلية في الضبط ومن يقرب من القطب الثاني فهو من الفئة ذات الوجهة الخارجية في الضبط. (كفافي، 1982 ص05)

وفيما يلي جدول للمقارنة بين سمات وخصائص ذوي وجهة الضبط الداخلي وذوي وجهة الضبط الخارج.

7-سمات وخصائص مركز الضبط الداخلي والخارجي

الرقم	سمات ذوي وجهة الضبط الداخلي	سمات ذوي وجهة الضبط الخارجي
1	أكثر ذكاء وطموحا ومستوى التحصيل مرتفع لديهم	أقل ذكاء وطموحا ومستوى التحصيل منخفض لديهم
2	أكثر تحمل للمسؤولية الشخصية على أفعالهم	أقل تحمل للمسؤولية الشخصية على أفعلهم ونتائجهم
3	الميل إلى مشاركة الآخرين	قلة المشاركة الاجتماعية الشخصية
4	يهتمون بالعمل ويكنون أكثر رضا واشباعا وانهماكا في عملهم يتسرعون في اتخاذ القرارات	يتسرعون في اتخاذ القرارات
5	المرونة في التفكير والقدرة على كل المشكلات	أقل اهتماما ومشاركة وضعفا في الإنتاج
6	المرونة في التفكير والقدرة على كل المشكلات	يملون إلى التصلب في التفكير والهروب من حل مشكلات
7	الاتصاف بالصحة النفسية والتوافق والثبات الانفعالي والثقة بالنفس	ارتفاع مستو القلق، وسوء التوافق،,وعدم الثقة بالنفس

الجدول رقم (1): يبين خصائص ذوي وجهة الضبط الداخلي والخارجي. (معمرية، 2009، ص33)

ولكن مما سبق يتضح أنه من الأفضل أن تتصف بالضبط الداخلي، ولكن هناك بعض الاستثناءات ففي بعض الظروف قد يكون أصحاب الضبط الخارجي أكثر تكيفا، وذلك في المواقف التي تكون فيها فرصة الضبط الشخصي قليلة، بحيث لا يوجد مجال عند الشخص للتحكم بالموقف لأنه خارج نطاقه تماما، ولذلك يصبح التوجه الخارجي أكثر تكيفا.

كما أشرت فيروز phares إلى أن كل فئة الداخلية أو خارجية لها مزايا ومساوئ، حيث إن ذوي الضبط الداخلي لا يتصفون كلهم بالفعالية والتفوق، لأن البعض منهم يكونوا متصلبين قاسين أخلاق يا، أو محاصرين بمشاعر الفشل والخوف من الإحباط وخيبة الأمل ويواجهون: مشكلات الحياة بانفعال مبالغ فيه، إنهم لا يتعاملون مع الآخرين الذين يكونوا في حاجة إلى المساعدة لأنهم يعتقدون أن الشخص الذي يواجه المتاعب لابد وأنه السبب في تلك المتاعب

وكذلك بالنسبة لذوي الضبط الخارجي فلديهم مها ا رتهم النوعية التي لا تتوفر لدى داخلي الضبط فهم يعتقدون أن الحصول على التعزيز يحدث بشرط أن يكون في الوقت المناسب، والمكان المناسب، وأن تكون محظوظا. (معمرية، 2009، ص33)

8- نظرية مركز الضبط

1/8-المفاهيم الاساسية لنظرية التعلم الاجتماعي

من اجل فهم مركز الضبط (الداخلي والخارجي) ولتفسير هذا المفهوم بصفة جيدة قمنا بتناول الاساس النظري الذي انبثق منه هذا المفهوم، وهو نظرية التعلم الاجتماعي التي كانت من طرف " جوليان روتر Rotte.J 1966 " هذه الاخيرة التي قدمت أربع مفاهيم أساسية في نظريتها للتعلم الاجتماعي وهي الطاقة السلوكية، الموقف النفسي، التعزيز، التوقع، وجمبعها متغيرات مفسرة لسلوكات الأفراد وتنبئنا بهذه السلوكات .

-**الطاقة السلوكية** : يعرفها " بأنها إمكانية حدوث سلوك معين في موقف معين في علاقته بتعزيز معين أو مجموعة من التعزيزات ولهذا يقدم فارس phares1976 "نظرية "روتر" على أنها نظرية تأخذ بعين الاعتبار السلوكيات الاجتماعية والمعتقدات وتساعده في فهم لماذا يقوم الفرد بسلوك محدد من تلك السلوكيات المختلفة. (رشاد موسي، 1991، ص223)

-**الموقف النفسي**: وحسب (Retter) الموقف النفسي هو الطريقة التي يرى بها الفرد الموقف أو التفسير النفسي للموقف.

وكما يعرف بأنه البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز الفرد بناء على خبراته وتجاربه لتعلم كيف يستخلص أعلى مستوي من الاشباع في مجموعة من المواقف والظروف أي أن السلوك لا يأتي من فراغ، وأن الخبرات والنتائج السابقة تلعب دور، مهما في حدوث السلوك.

التعزيز: أننا نجد التعزيز حسب النظرية الاجتماعي ماله تأثير في حدوث نوع من السلوك وكما أن قيمته مرتبطة بمعززات مختلفة مبنية على خبرات ماضية وخارج هذه المترابطات تشكل توقعات المستقبل، وهذا يعني وجود علاقة بين التعزيز والنتيجة المتوقعة .

التوقع: من المحددات الهام في النظرية التعلم الاجتماعي، ونجد روتر تقوا في هذا " بأن احتمال حدوث سلوك ما عند فرد معين يحدد ليس فقط بأهمية الاهداف والتعزيزات، وانما أيضا بتوقع الفرد للوصول إلى هدف معين"

التوقع هو "الاحتمال الذي يضعه الفرد لحدوث تعزيز معين كدلالة على سلوك معين يصدر عنه في موقف ما".(بن بركة 2004، ص28)

9- العوامل مؤثرة على مركز الضبط

نجد عدة عوامل ترتبط مركز الضبط وأن هذه العوامل تؤثر في تحديد مصدر مركز الضبط ومن أهم هذه العوامل ما يلي :

9-1-أساليب المعاملة الوالدية

أن الاسرة هي النواة والمصدر الرئيسي للفرد، فمنها يشبع الفرد رغباته وحاجاته، وفيها يكتسب خبرات وعاداته وأهم القيم والمعتقدات وهنا يتكون المصدر الأول لمركز الضبط.

ونجد أن أساليب المعاملة الو الدية القائمة على السيطرة والقسوة كانت مرتبطة ارتبطا موجبا مع بمركز الضبط الخارجي، أم المعاملة التي تتسم بالقبول تكون مرتبط بمركز الضبط الداخلي.

ونجد في هذا الصدد دراسة نار لينج Barling التي أظهرت أنه يوجد ارتباط موجب بين معاملة الامهات للأطفال بالحماية الزائدة وبين الضبط الخارجي لدي الابناء .

أما دراسة دفيز Davis فقد إظهرت أن عدم قدرة الفرد على التنبؤ سلوك الوالدين يجعل الفرد ليظهر لدية الضبط الخارجي وهنا نجده يشير إلى أهمية الثبات في سلوك الوالدين في جميع المواقف التي يمر بها الطفل أو الابن.(منصور2007، ص64)

أن الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي الذين غالبا ما ينتمون إلى أسر فيها الحرمان العاطفي والتسيب في المعاملة الوالدية، أو الحماية الزائدة، أو التنشئة المتسلطة وهذا الأمر يؤدي الى الحرمان من الحصول على الكثير من الحقوق مقارنة بالغير.

أما بنسبة للأفراد الذين يتصفون بالضبط الداخلي يكونون من أسر تتسم فيها الحب والديمقراطية وكذلك النظام والمعايير المستقرة، وبالإضافة للرعاية النفيسة وكما انها تدفعهم إلى تحمل المسؤولية، وكذلك اتخاذ القرارات في ظل إعطائهم الحرية الكافية لإدارة شئون حياتهم الخاصة، الامر الذي يرسخ لديهم مفهوم الذات كمصدر اساسي للحصول على التعزيز من قبل الاخرين. (الحمدي، 2004، ص33)

2/9-المستوى الاجتماعي والاقتصادي

أن المستوي الاجتماعي والاقتصادي يلعب دورا مهما للفرد في تحديد مركز الضبط، لديه حيث إن المكانة الاجتماعية والاقتصادية تساعد على تنمية شعور الفرد في إمكانية التحكم في أحداث الحياة والسيطرة عليها فأبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة يميلون إلى الضبط الخارجي، وهذا راجع إلى عدم وجود فهم واضح لمصادر التعزيز في ظل غياب الشعور باستقلال وتشجيع القدرات، في حين ان أبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة يميلون إلى وجهة الضبط الداخلي لتوفر عوامل الاحساس بالكفاءة والقدرة على تغيير مجرى الأحداث لما ينشؤون عليه من استقلال وتشجيع. (المحمدي، 2004، ص 33)

9-3-المستوى الدراسي

تشير بعض الدراسات إلى المستوي الدراسي على وجهة الضبط (الداخلي – الخارجي) ولقد أشارت دراسة بوس وتايلر إلى وجود علاقة بين مركز الضبط الداخلي والخارجي والمستوي الدراسي، حيث نجد أن الطلاب ذوي المستوى الدارسي المرتفع كانوا يتمتعون بدرجة عالية من الضبط الداخلي.

وكما أكدت دراسة المومني والصمادي على وجود فروق دالة في مركز الضبط بين الطلاب في مختلف المراحل الدراسية حيث يميل طلاب الصفوف العليا إلى التحكم الداخلي.

(صفية الشافعي، 2009.ص103)

ويتضح لنا من هذه الدراسات ان الفرد كلما ارتفع المؤهل الدارسي او المستوي الدراسي يزيد مركز الضبط الداخلي.

10-تنمية مركز الضبط

أن مفهوم مركز الضبط يشير إلى موقف لتفاعل الفرد مع الأداء الذي يربطه بالتدعيم الموجود في البيئة المحيط به .

ونجد قطامي(2003) أنها ترى بأننا من الممكن تنمية وتقوية مركز الضبط الداخلي باعتباره متغير ينمو ويتبلور منذ مرحلة الطفولة، وقد افترض الباحثون أن هناك علاقة تطور بين مركز الضبط الداخلي والعمر.(الغفاري، 2011، ص25)

فمركز الضبط الداخلي إذن متغير شخصي ينمو ويتطور مع التقدم في العمر، ويتم ذلك من خلال ما يكتسبه الطفل من معتقدات حول إمكانية القيام بعمل الأشياء الصالحة والنافعة عن طريق الأنشطة التي يقوم بها، وما يترتب عليها من مكافئة وتدعيم. ويؤكد Lefcourt 2003على ذلك، ويضيف بأن محاولة الأخصائي النفسي تعليم المريض النفسي طريقة التكيف مع المواقف الضاغطة، أو تعليمهم كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجههم، تعتبر في حد ذاتها تربية مركز الضبط الداخلي لديهم.(بن الزين2005، ص، 82)

وفي هذا السياق، اقترح العديد من الباحثين نماذج مختلفة، حيث نجد بعض التطبيقات لدعم التوافق المدرسي من خلال تنمية الاحساس بالقدرة على الضبط، ومن هذه التطبيقات نذكر:

-وضع ذوي مركز الضبط الخارجي للمشاركة في العملية التعليمية، أكثر من أن يكونوا مستقبلين سلبيين.

-على المدرسة مساعدة الآباء على تعزيز مركز الضبط الداخلي لدى الأبناء، فذلك يساعد على تنمية إدراكهم للعلاقة بين سلوكياتهم ونتائجهم أثارا قويا في إنجازهم الدراسي على المعلم أن يتأكد من توفر الظروف المعززة للنجاح، فالتعزيزات السابقة للطلاب تؤثر على توقعاتهم المعرفية وتقييمهم الوجداني لنتائج خبراتهم.

-على المعلم أن يظهر للطلاب علاقة سلوكهم بأدائهم، وذلك من خلال تعزيز الاعتقاد بأن الجهد المبذول سيؤثر على الأداء، ومن خلال تعزيز قبول الطالب للمسؤولية على النجاح . على المعلم أن يحدد توقعات عالية من السلوك والأداء بالنسبة للطلاب ذوي مركز الضبط الخارجي. (الغفاري2011، ص68)

خلاصـــــــــــة

أحدث مركز الضبط تغيرات كبيرة على مستوي فهم السلوك وتفسيره، وقد ظهر في بادى الأمر من خلال نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغتها الباحثة "جوليان روتر" سنة 1954"، وهو مصطلح جدير بالدراسة وخاصة مع متغيرات ذات اهمية نفسية، وفي هذا الفصل حاولنا الالمام قدر الامكان بجوانب بمركز الضبط من التطور التاريخي له، تعريف مركز الضبط، فئاته ، سمات وخصائص ذوي وجهة الضبط الداخلي والخارجي وسياقه النظري، والعوامل المؤثرة فيه، تنمية مركز الضبط، وخلاصة.

تمهيد

1- تعريف الدافعية التعلم

2- انواع الدافعية

3- عناصر دافعية التعلم

4- النظريات المفسرة للدافعية

5-وظائف دافعية التعلم

6-شروط دافعية التعلم

7-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعليم

8- علاقة الدافعية بالتعلم

9-أساليب زيادة دافعية التعلم

10- دور المعلم في اثارة الدافعية

الخلاصة

تمهيد:

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة ما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة المجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية، إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلاميذ لمعمل والمثابرة.

فالدافعية هي من شروط التعلم، حيث أكدت جل الابحاث أن المتعلم لا يستجيب لموضوع دون وجود دافع معين، لذلك سنتطرق في هذا الفصل الى مفهوم الدافعية ومفهوم دافعية التعلم ،وظائفها وكذلك عناصرها والنظريات المفسرة لدافعية والعوامل المؤثر فيها، وعلاقة الدافعية بالتعلم وأساليب زيادة الدافعية عند المتعلمين.

1- تعريف الدافعية التعلم

1-1- تعريف الدافعية

تشير التعريف المختلفة للدافعية بأنها مفهوم افتراضي يشير إلى مجموع القوى (داخلية أو خارجية) تثير السلوك أو تحافظ على استمراره أو تعمل على تغييره لتحقيق هدف أو إشباع حاجة.

ويعرف"**مروان أبو حويج** الدافعية على أنها هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية" (أبو حويج، 2004 ، ص143).

وكما عرفها" **محمد عودة الريماوي** :"هي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف.

(الريماوي، 2004 ، ص201)

إذ ويرى أن دافعية تعمل على إثارة السلوك نحو هدف والمحافظة عليه.

ويعرفها" **أحمد محمد عبد الخالق** على أنها حالة من الإثارة أو التنبه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيه. (عبد الخالق، 2006 ، ص361)

حسب هذا التعريف أن الدافعية هي حالة داخلية من الإثارة تنتج عن حاجة ما تقوم بتحريك السلوك وتنشيطه نحو هدف معين.

وتعرفها **العناني:**" على أنها حالة داخلية في المتعلم تستثير سلوكه، وتدفعه للاستجابة في الموقف التعليمي و تعمل على استمرار هذا السلوك وهذه الاستجابة حتى يحدث التعلم.

(العناني، 2005 ، 133)

وكما يعرفها كوني "Connie " 1997 بأنها الحافز داخلي توجه السلوك نحو بعض الغايات، وتعمل الدافعية على مساعدة الافراد على التغلب على حالة الكسل والقصور ،وقد تعمل القوي الداخلية على التأثير في السلوك، ولكن القوي الداخلية للدافعية هي التي تعمل على السلوك وتحفيزه أي أن الدافعية هي مثير داخلي يحرك سلوك الأفراد ويوجه للوصول على هدف معين.(الغفاري،2011 ،ص17-18)

1-2-تعريف دافعية التعلم:

تعريف محي الدين توق: هي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.

(محي الدين توق، 2003 ، ص211)

ونرى من خلال هذا التعريف للدافعية على أنها حالة داخلية توجه الانتباه نحو الموقف التعليمي والإقبال عليه والاستمرار فيه.

تعريف" نايفة قطامي: هي حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل.

(نايفة قطامي، 2004 ، ص133)

نرى من هذا التعريف تركيز دافعية تلميذ على عملية سعي المتعلم في إيجاد بيئة تحقق له السعادة والنجاح وتكيف.

2-أنواع الدوافع

أن أكثر التصنيفات شيوعا هي التي تصنف الدوافع إلى فسيولوجية المنشأ وآخري سيكولوجية المنشأ وكما انها تسمي احيانا الدوافع الاولية والدوافع الثانوية وهذا التصنيف لا يعني ان الدوافع الاولية لها اهمية من الدوافع الثانوية، ولكن يعني أن الدوافع الاولية لها أولوية للإشباع لأنها تعمل على المحافظة على البقاء الكائن الحي.

2-1- الدوافع الفسيولوجية

فالدوافع من هذا النوع تكون فطرية ومرتبطة بالجانب الفسيولوجي العضوي للفرد مثل الحاجة للغذاء والهواء وهي تركز على الأساس البيولوجي الغريزي ويطلق عليها كذلك بالدوافع الفطرية أو الأولية فهي ترجع إلى الوراثة وتنشئ عن حاجة الجسم الخاصة وتسمى الدوافع أو بأنها دوافع فطرية بيولوجية غير المتعلمة وأحيانا تسمى بدوافع البقاء ويرجع ذلك إلى أنها ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد واستمراره ووجوده ومن مثلها نذكر دافع الجوع والعطش وغيرها. (الداهري، 1999 ،ص102)

2-2الدوافع السيكولوجية

كما يطلق عليها ايضا الدوافع الثانوية وكما انها ترتبط بالتعلم والشخصية، وإنها تسمي ايضا الدوافع المتعلمة أو الاجتماعية أو دوافع الاكتفاء .

وهذه الدوافع متعلمة مصدرها المادي والاجتماعي معا المحيط بالإنسان، ولقد صنفت إلى نوعين هما الدوافع الداخلية الفردية والخارجية:

2-2-1-الدوافع الداخلية الفردية: وتتمثل هذه الدوافع في سعي الشخص للقيام بشيء معين لذاته، فهي بمثابة دوافع الفردية لتحقيق الذات للفرد، حيث ترتبط بوظائفه الذاتية وتحقيق توازنه من خلال الاستجابات المختلفة ،وهذا النوع يقف وراء الانجازات والإبداعات البشرية في الفكر والسلوك مثل:(الانتماء، القبول الاجتماعي، والاستكشاف والاستطلاع، وتأكيد الذات ودافع الانجاز .....إلخ)

2-2-2-الدوافع الخارجية الاجتماعية: وهي التي تنشا نتيجة لعلاقة الشخص بالأشخاص الاخرين ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحطتين به أو الحصول على تقدير هم وتحقيق نفع مادي او معنوي ومن بين هذه الدوافع الانتماء، والاستقلالية عن الاخرين.

(الغفاري 2011- ص 32-37)

3-عناصر دافعية التعلم

هناك عدة عناصر تشير إلى دافعية التعلم لدى المتعلم وهذه العناصر هي:

3-1-حب الاستطلاع: الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلمها، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية، إن المهمة الأساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام الاستطلاع كدافع للتعلم.

3-2الكفاية الذاتية: يعني هذا المفهوم اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة، أو الوصول إلى أهداف معينة، ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم وليست لديهم دافعية التعلم.

3-3-الاتجاه: يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا يظهر دائما من خلال السلوك، فالسلوك الايجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرس ولا يظهر في الأوقات الأخرى.

3-4-الحاجة: يعرفها" مورفي Murphy أنها الشعور بنقص شيء معين وتختلف من فرد لآخر، وقد تحدث" ماسلو Maslow" عن حاجات هي:

-الحاجات الفسيولوجية.

-حاجات الأمن.

-حاجات الحب والانتماء.

-حاجات تقدير الذات.

-حاجات تحقيق الذات.

3-5-الكفاية: هي دافع داخلي يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية والفرد يشعر بالسعادة عند إنجازه للمهمات بنجاح (الغفاري2011، ص45-47)

4- النظريات المفسرة للدافعية:

هناك عدة نظريات فسرت موضوع الدافعية نظرا للمكانة التي تحظ بها الدافعية لدى العلماء والبحثين ، ويمكن تصنيف النظريات التي تناولت الدافعية على النحو التالي:

4-1النظرية البيولوجية:

تفسر هذه النظرية عملية الدافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط ويرى العالم "والتر Walter" (1951) صاحب نظرية الاتزان الداخلي، أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في التوازن العضوي، الأمر الذي يسبب استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقق التوازن ويؤكد" والترWalter" أن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفيه مما يؤدي إلى ظهور السلوك الذي يهدف إلى إشباع الحاجات وإعادة حالة التوازن الداخلي لدى الأفراد . (بني يونس، 2007 ص20)

4-2- النظرية التحليلية:

ترى هذه النظرية ان الدافعية حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد وذلك من اجل اشباع دوافعه والى المعرفة وتحقيق ذاته وتعود هذه النظرية الى الباحث فرويد وتتضمن نظريته عدة مفاهيم اساسية منها الدافع اللاشعور الذي يفسر معظم سلوكات التي يقوم بها الناس دون ان يكون قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تمكن وراء سلوكهم بفعل الكبت ويعتبر الجنس والعدوان دافعان أساسيان يحكمان السلوك كما تؤكد نظرية التحليل النفسي على ان خبرات الطفولة تؤثر على الدافعية فان الاطفال يكتبون دوافع- الجنس والعدوان -في الحاضر ولكنها تظهر على شكل سلوك في المستقبل حيث يعرف الهو بانه مظهر الشخصية والسلوك المحكومان بالدوافع الفيزيقية الضرورية للبقاء. (فتحي الزيات، 2004، ص459)

تبدو نظرية التحليل النفسي في الدافعية بعيدة الصلة بالتعلم والتحصيل، غير أن التدقيق فيما تقدمه من المفاهيم والتفسيرات لتطور السلوك الإنساني وآلياته تساعد المعلم على فهم

المزيد من سلوك طلابه، وتمكنه من تحقيق تواصل أكثر فعالية معهم، الأمر الذي يؤدي، بدوره إلى انجاز تعليم أفضل. (نشواتي،2003،ص215)

4-3- النظريات السلوكية:

تفسر هذه النظريات الدافعية على أنها تنشأ بفعل مثيرات داخلية أو خارجي

4-3-1- نظرية خفض الحافز

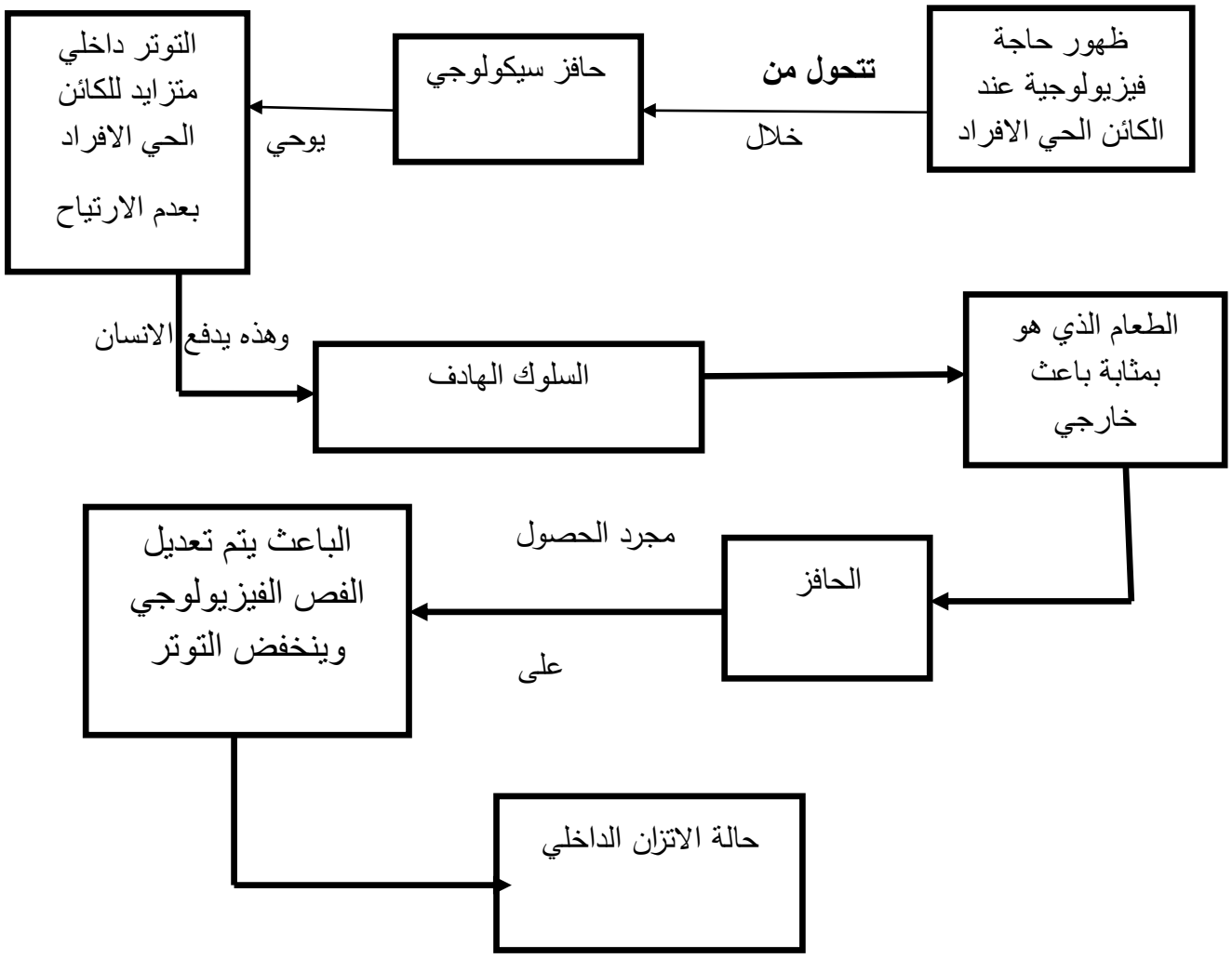
تعرف هذه النظرية الدافع على أنه حالة عامة من الإثارة ناتجة عن حالة جسمية أو نسيجية كالحاجة للغذاء، وهذه الحالة من الإثارة تحفز العضوية للقيام بسلوك يشبع الحاجة، وقد سادت هذه النظرية في الأربعينات من القرن الماضي إثر " أعمال عالم النفس "هل Hall " ولقد ركزت هذه النظرية على دور الحافز الداخلي في تحريك السلوك وتري هذه النظرية انه يوجد نوعين من الحوافز هما:

-**حافز أولية:** وهي ذات أساس بيولوجي.

-**حوافز ثانوية:** وهي لا تشبع حاجات بيولوجية مباشرة بل ترتبط بالحاجات البيولوجية من خلال عمليات شرطية. ولقد تفسر هذه النظرية نشوء العادات وتربطها ان هذه النظرية ركزت على الحافز الداخلي واهمية دور المثيرات الخارجية لتحريك السلوك للفرد.

4-3-2-نظرية البواعث:

صاحب هذه النظرية هو" هارلو" ولقد ركزت هذه النظرية على دور المثيرات الخارجية كمحركات للسلوك نظريته على دور المثيرات الخارجية لمحركات السلوك وهناك تكامل بين نظريتي خفض الحافز و البواعث، ويمكن توضيح ذلك التكامل وفق للمعادلة الآتية:



الشكل رقم:01 يوضح التكامل بين نظريتي خفض الحافز والبواعث. (بني يونس، 2007، ص 107-108)

4-3-3- نظرية الاستثارة:

كثيرا ما يقوم الناس بأفعال لا تخفض التوتر ولا تشبع حاجة فيزيولوجية، وإنما على العكس من ذلك تزيد الاستثارة أو ترفع من النشاط كما في السلوك المدفوع بحب الاستطلاع أو إشباع الفضول.

ويمكن أن يقاس مستوى الاستثارة بالنشاط الكهربائي للدافع أو بفاعلية القلب أو التوتر العضلي، وتكون الاستثارة عادة في أدنى مستوى لها في حالات النوم العميق بينما تكون في أعلى مستوى لها في حالة الرعب. وترى هذه النظرية أن الناس يندفعون لأن يسلكوا بأساليب تبقيهم في المستوى المثالي للاستثارة. (الوقفي،2003ص120)

4/4- نظرية التعلم الاجتماعي

تنطلق هذه النظرية من افتراض مفاده أن الإنسان كائن إجتماعي يعيش ضمن مجموعات يِثير ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوك الآخرين، ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف، والإتجاهات وأنماط السلوك الأخرى، من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاة هذا السلوك، حيث قام "باندورا" بدمج العناصر المعرفية والسلوكية عندما فسر الدافعية، حيث أن هذه النظرية في التعلم المعرفي الإجتماعي وثيقة الصلة بالدافعية والتعلم الموجه ذاتيا، حيث يرى باندورا أن كل الطلبة القادمين إلى المدرسة لديهم القدرة والرغبة في التقليد، لذا ينبغي أن يتوفر لهم نموذج يستطيعون تقليده، فالمعلمون ينبغي أن يكونوا نماذج بقدر المستطاع، ليكون سلوكهم قوة دافعة لسلوك الطلبة، كذلك ترتكز النظرية على دور التعزيز والمحاكاة في التحكم بالسلوك حيث تِكد هذه الأخيرة على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر لكل من السلوك والمعرفة والتأثيرات البيئي.

(رياش وآخرون،2006،ص84)

4-5- النظرية الإنسانية:

ولقد ركزت هذه النظرية على تأثير السلوك الانسان وفقا لمفهوم الحاجات أي ان وراء كل سلوك حاجات معينة وقد رتبها ماسلو ترتيبا هرميا تبعا لأولوياتها ، حيث صنفها في مجموعتين هما:

الحاجات الاساسية او الحاجات الفسيولوجية الازمة لبقاء الانسان واستمراره كحاجات الطعام والهواء والحاجات النفسية والاجتماعية أو الحاجات النمائية كحاجات للأمن والانتماء وتحقيق الذات.

وقد أشار "ماسلو" إلى أن الانسان حر في إرادته واختياره، كما يري بأنه يملك الحق في تقرير مصيره وأنه ليس منفعلا فحسب بل فاعلا أيضا.

أما نظرية "**موراي**" فأنه يري بأن الحاجة مفهوم افتراضي يعبر عن قوة تؤثر في ادراك وسلوك الافراد ليحاولوا تغيير مواقف غير مرضية وانها توتر يقود الفرد إلى متابعة هدف ، فعندما يتم إدراك هذا الهدف فإن التوتر يقل .وانه توصل إلى قائمة تتألف من (20 حاجة إجتماعية)، يتم

تعلمها بفعل تاثير أطراف عملية التنشئة الاجتماعية كالآسرة ومن بين هذه الحاجات الاستقلالية والدفاع والفهم والإنجاز. (يونس، 2007، ص110-111)

4-5- النظرية المعرفية:

تؤكد هذه النظرية المعرفية على كيفية فهم وتوقع الاحداث ، من خلال الفهم الادراك أو التفكير أو الحكم **نظرية التنافر المعرفي** :قدم هذه النظرية" فسيتنجر Festinger الذي اهتم بأحد مظاهر الدافعية وهو الرغبة في المنطقية الاتساق وعدم التناقض، فعندما تتسق الافكار والمعلومات المرتبطة بها لا ينشأ ما تسميه مشكلة بل يحدث التالف المعرفي.

أما اذا تعارضت هذه الافكار والمعلومات بعضها مع بعض أو تناقضت فيها بيها نشأت حالة التنافر المعرفي وتدفع الانسان إلى السعي لاختزال هذا التنافر.(الداهري ، 2011 ص120)

5- وظائف الدافعية لمتعلم:

إذا كانت الدافعية وسيمة لتحقيق الأهداف التعليمية في تبدو في علاقاتها بالسلوك الإنساني والتعميم على وجو الخصوص في الوظائف التالية:

* تساعد الفرد(المتعلم) على أن يستجيب لموقف معين ويسيل باقي المواقف الأخرى كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف، أي عندما يكون الفرد في حالة توتر فإنه يبحث عن سلوك يجعله يزيل بواسطته هذا التوتر ويختار السموك الذي يتناسب مع الوضع الاقتصادي والسياسي والاجتماعي الذي يوجه في هذا الشخص.

* كما تساعد على تحصيل المعرفة، المهارات وغيرها من الأهداف، فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر، في حين المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مصدر شغب وسخرية داخل القسم. (بدر عمر، 1987 ، ص95)

* تعمل الدافعية على تحديد مجال النشاط السلوكي ، الذي يوجه إليه الفرد اهتمامه من أجل تحقيق أهداف وأغراض معينة، فالسلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائيا وغير هادف.

*كذلك تعمل على جمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما، مما يؤدي إلى تنشيط سلوك الفرد ودفعه إلى القيام بعمل من أجل إزالة التوتر وإعادة الجسم إلى الاتزان السابق.

(الداهري،2005، ص181)

ومن الواقع اليومي تحدث الدافعية عند (المتعلم)على تكرار السلوك الناجح و الذي يجلب له النظر، وتحاشي السلوك المؤدي إلى العقاب والحرمان، بسبب عمليات التعزيز إذ يصبح المتعلم في هذه الحالة هو الحصول على الثواب على شكل مادي أو معنوي وتجنب الفشل أو اللوم أو العقاب.

6- شروط دافعية التعلم

يجب أن تشتمل دافعية التعلم على ما يلي:

-الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

-القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

-الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه.

-تحقيق هدف التعلم.(الخطيب، 2006 ، ص154)

7- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم

تعتبر الدافعية للتعليم حصيلة عدة عوامل متداخلة ومتفاعلة فيما بينيا كالعوامل الاجتماعية والشخصية التي تتوقف عليها قوة الدافعية لمتعلم وذلك بتجنبها وهي كالتالي:

7-1-العوامل الاجتماعية:

تتمثل العوامل الاجتماعية المؤثرة في دافعية الفرد في كل ما يحيط به من قريب أو من بعيد فنجد أولا الأسرة التي تعتبر المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل والتي تقوم بتنشئة وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، ثم المدرسة التي تعتبر الأسرة الثانية لو والتي يقضي فيها جزءا كبيرا من حياته يتلقى فيها أنواع المعرفة التربية والتعليم (محمد شفيق، 2002، ص143)

إذ يعد التعليم من الطرق الناجحة في تعديل السلوك واكتساب الخصائص السيكولوجية مثل الرغبة في النجاح، المثابرة والتوجه نحو المستقبل.

بما أن الدافعية لمتعلم من الدوافع المكتسبة، فالجو الأسري السائد يلعب دورا هاما في نمو هذا الدافع أو انخفاضه ولقد توصلت الأبحاث الحديثة إلى إظهار أهمية التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية للرفع من دافعية التعلم لدى التلاميذ.(خليفة عبد اللطيف، 2001،ص156)

فدراسة "**تيفين**" **1972** أوضحت مدى ارتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية التي تشجع على الاستقلال المبكر، وكذلك ارتباطها بالجو الأسري المحفز والمشجع على الطموح المبكر ويأكد الباحث" **روم** "أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية عالية ينشؤون من أسر تتسم بالتفاعل الإيجابي بين الآباء. (سهيل كامل، 1999 ،ص28)

وكما تعمل المدرسة على تعزيز الكثير من القيم التي تساهم في تحديد مكونات شخصية المتعلم من خلال المناهج والعلاقات فقد أثبتت دراسات كل من الباحثة " **ميوس 1979**" و**ميمن كلاي 1989** أن العلاقة الإيجابية (أستاذ، تلميذ) ترفع من مستوى الدافعية لمتعلم عند التلميذ في المرحلة المبكرة .(خليفة عبد اللطيف، 2001 ، ص157)

أما المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة وعلاقته بالدافعية لمتعلم فقد اهتمت به العديد من الدراسات، من بينيا دراسة تمت في المجتمع الأمريكي وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباط مرتفعة بين الدافعية لمتعلم والمستوى الاقتصادي أما المستوى الثقافي فقد أثبتت الدراسات أن الثقافة ليست موروثة بل تكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية ووجد الباحث " **كشال** "فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الدافعية لمتعلم بين المراهقين الثقافة المتدنية، وذلك أن البيض أكثر دافعية للتعلم من السوء. (سهير أحمد كامل، 1999 ،ص29)

7-2-العوامل الشخصية:

توجد مجموعة كبيرة من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية الاجتماعية، العقلية والجسمية التي تؤثر في الدافعية لمتعلم وتؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل أو تدنيه فمفهوم الذات على سبيل المثال هو الصورة التي يعرفها الشخص عن نفسه من نظرته لنفسه ومن خلال تعامله مع الآخرين، ومن نظرة الناس إليه يؤدي إلى التأثير بشكل كبير على ما يبذله الفرد من مجهود لمتعلم، وهذا يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا المجهود من نتائج مرغوبة.

(الدهراي، 2005 ،ص185)

كما تؤثر طبيعة الشخصية من حيث الانبساط أو الانطواء ومقدار الثقة بالنفس ومستوى الطموح أو أسلوب التفكير على اكتساب الدافعية للتعلم، ويختلف الأفراد في دوافعهم للتعلم والنجاح ويتوقف هذا على مفهومهم للذكاء، فإذا اقتنع المتعلم أن الذكاء سمة ثابتة ملزمة لكل

فرد فسوف تكون لديه دافعية بحكم ثقته بقدراته الفكرية ويلجأ إلى استعمال كل الوسائل للنجاح، أما إذا لم تكن لديه ثقة فإنه يتجنب كل التحديات والوسائل للنجاح.

كما تلعب الانفعالات التي هي عبارة عن استجابات فيزيولوجية ونفسية في الإدراك والتعلم و الأداء، دورا أساسيا حيث ينظر لانفعالات الدافعية الداخلية للتلاميذ في حجرة الدراسة على أنها استجابات قوية لها تأثير الدوافع على السلوك وتقاس إجرائيا بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الانفعال السار بطرق معينة تتمثل في حب الاستطلاع والاستمتاع في مقابل الانفعال الغير سار الذي يعبر عن الانفعالات الدافعية الخارجية مثل القلق، الملل... إلخ

(نبيل ازيد، 2003 ،ص82 ،81)

من خلال ما تناوله من العوامل المؤثرة في الدافعية لمتعلم نجد أن هذه العوامل لها دور أساسي وفعال إما في رفع أو تدني الدافعية للتعلم لدى المتعلم، حيث تلعب كل من الأسرة والمدرسة دورها، وذلك حسب طبيعة المعاملة الوالدية، من تشجيع وتعزيز أو إهمال وعدم رعاية الذي يؤثر على نفسية المتعلم ومن ثم دافعيته لمتعلم، أما المدرسة تنحصر في العلاقات ما بين التلميذ /تلميذ أو تلميذ/ معلم التي يجب أن تكون إيجابية حتى ترفع من ثقة المتعلم بنفسه وبالتالي زيادة الدافعية لمتعلم، وأخيرا العوامل الخاصة بالتعلم وطبيعة شخصيته من انبساطي وانطوائي نسبة الذكاء والتحكم في الانفعالات يؤدي إلى وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى المتعلمين.

كما نجد عوامل أخرى يمكن أن تؤثر في الدافعية للتعلم، كتوقعات الوالدين سواء كانت مرتفعة أو منخفضة، حيث يمكن أن تولد لدى المراهق الشعور بالخوف المسبق من الفشل وذلك بالضغط الدائم والزائد من أجل الدراسة والنجاح، أو العكس عدم تشجيع المراهق على بذل الجهد للحصول على نتائج جيدة، أي الإهمال الكلي مما يولد لديه عدم الميل للعمل الدراسي، بالإضافة إلى تدني تقدير الذات قد يؤدي إلى انخفاض الدافعية للتعلم وذلك باعتقاد المراهق بعدم قدرته على تحقيق النجاح ورغبته بالفشل الذي يعكس الصورة السلبية، وخاصة انه أهم عنصر فيها ألا وهو المعلم الذي يلعب دورا هاما في العملية التعلمية وخاصة في مراحل ما قبل الجامعة، فيه يقضي ساعات طويلة في التفاعل مع التلاميذ، وعلاقة المتعلم المراهق مع

معلمه وزملائه تعتبر من أهم المشاكل التي يمكن أن تؤثر على الدافعية لمتعلم وذلك حسب نوعية العلاقة والمعاملة التي تربط المعلم بتلاميذه، حيث يجب أن تكون إيجابية يسعى من خلالها إلى رفع ثقة المراهق بنفسه وتحبيبه في المدرسة، وبالتالي زيادة دافعيته للتعلم والبحث والنجاح.

8-علاقة الدافعية بالتعلم

تعد دافعية التعلم من العوامل الرئيسية التي تقف وراء التعلم الإنساني في القوة التي تدفع بالإنسان إلى اكتساب الخبرات والمهارات وأنماط السلوك المتعددة على اعتبار أن تعلم مثل هذه الخبرات يساعد على تحقيق أهداف ويساعده في عمليات التكيف والسيطرة على الخبرات والمواقف التي تحيط به.

وتمثل الدافعية عاملا هاما يتفاعل مع محددات الطالب ليؤثر على السلوك الأدائي الذي يبديه الطالب في الصف، وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي أي قوة الرغبة للقيام بمهام الدرس، وهذه القوة تنعكس في مقدار الجيد الذي يبذله الطالب، أو في درجة مثابرته واستمراره في الأداء العملي وفي مدى تقديمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس. (مريم سليم، 2003 ،ص499)

كما أنه لا يوجد تعلم دون دافع، ونجاح المعلم في عملة يتمثل في قدرته على دفع تلاميذه نحو التعلم ويشير العلماء إلى أن التعلم في بدايته يكون مدفوعا بمساعدة دوافع خارجية ثم يواصل الطفل نشاطه حتى يحقق له الاشباع ،وفي مرحلته الأخيرة ويندفع الطفل وراء التعلم لأنه يكون مدفوعا لإحراز التفوق والإتقان. (ملحم سامي، 2001 ،ص 148)

كما أكد العديد من علماء النفس والتربية على الدافعية وكيفية أثارتها لدى المتعلمين والحفاظ عليها، حيث يرى بعض العلماء أن ضعف التحصيل لدى بعض المتعلمين وفشلهم في تحقيق نتائج التعلم، أو تعلم مواد ومواضيع معينة وكذالك التباين في مستوى الدافعية ووجود الفروق الفردية لديهم في هذا المجال ليس بعدم كفاية أو قدرة المتعلمين على التعلم أو بسبب ضعف قدرتهم العقلية لكن بسبب غياب الدافعية لديهم، وقد يرجع غياب أو ضعف الدافعية لدى

المتعلمين إلى جيل المعلمين بدور الدافعية في عملية التعليم، أو لعدم قدرتهم لإثارة الدافعية لدى المتعلمين وتحفيزهم على بذل الجيد والمثابرة خلال عمليات التعلم.

(عماد الزغلول، 2007 ، ص 100 ،101)

وتعد الدافعية وسيمة يمكن استخدامها في سيل انجازات تعليمية معينة على فعال وذالك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على التحصيل لأن الدافعية علاقة بميول التلميذ وحاجاته فنجعل من بعض المثيرات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشيط وفعال لذا فالدوافع لها أثر كبير في عملية التعلم، لأن نشاط الفرد وعمله الناتج في موقف خارجي معين تحدده ظروف الدافعية الموجودة في هذا الموقف.

9- دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم

تعتبر إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار قدرات واستعدادات المتعلمين فدافع المتعلم لأداء مهام لا تتناسب مع قد رته وامكانياته لا شك أنه سوف يتعثر ويفشل ويشعر بالإحباط نحو التعلم ومن ثم عدم الاستمرار في الدراسة.

لذلك يمكن للمعلم أن يعمل على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعداداتهم وميولهم وقدرتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى لهم النجاح والاستمرارية في الأداء، وعدم التعريف للإحباط مع أخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في التعلم.

وعلى المعلم أن يراعي الهدف الذي يختاره بحيث يكون مناسب لمستوى استعدادات التلاميذ، وهذا يؤدي الى رفع الدافعية لديهم، فالأهداف المحفزة يجب أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة وتنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، وهذا ما يشجع التلاميذ في التحصيل الجيد، ويجب على المعلم الاهتمام بحاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية، والعمل على إثارة حب الاستطلاع لديهم من خلال تقديم مادة تعليمية جديدة.

وذلك من أجل جلب اهتمام وانتباه التلاميذ لدرس طوال الحصة. ويجب كذلك على المعلم اعتماد استراتيجيات للتدريس، وتقديم فرص لانتقال أثر التعلم إلى المتعلمين ومن بين أهم هذه الاستراتيجيات نجد:

* تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور ايجابي في التعلم ، بإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ما تعلموه.

* تقديم المعرفة في صورة قابلة للاستخدام حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها في مواقف جديدة.

* تجنب المواقف التي تسبب التوتر مثل: الامتحانات الفجائية والأنشطة التي تتطلب مناقشة حادة.

* تهيئة فرص مناسبة للمتعلمين للتحدث عن أنفسهم واهتماماتهم في مواقف مخطط لها مسبقا.

ومن خلال ما سبق يمكن القول: أن للمعلم دورا أساسيا في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وذلك بمراعاة الفروق الفردية والعمل على جلب انتباههم وتنمية رغبتهم لتحصيل وتشجيعهم اكتساب المعرفة وتلقي المعلومات. (عطية هنا, 1984 , ص8)

10-أساليب زيادة دافعية التعلم عند المتعلمين

*تشجيع المتعلمين على الأسئلة وكذالك توجيهم اثناء طرحهم للمناقشة فيما بين المتعلمين أنفسهم كلما سمح الوقت بذلك مع مراعاة اشتراك أكبر عدد من المتعلمين في مناقشة هذه الأسئلة والإجابة عنها.

*مراعاة تنوع الأنشطة التعليمية بما يضمن مناسبتها لحاجات جميع المتعلمين واهتماماتهم وميولهم.

* مراعاة توفير علاقات اجتماعية سوية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين مع بعضهم البعض داخل الصف ومن الضروري أن يحرص المعلم على التقرب من المتعلمين وإتباع الأساليب المختلفة ليجعلهم يحبونه ويشعرون تجاهه بالمودة والاحترام لأن التلاميذ إذا أحبوا معلم المادة فإنهم غالبا يحبون المقرر الذي يقوم بتدريسه لهم ويقبلون على دراسته بدافعية. (الطنطاوي،2009،ص55)

* مساعدة الطلاب على رؤية أهمية الموارد الدراسية وقيمتها العلمية، ويبين لهم أن نجاحهم في المواد الدراسية يكون ذا أثر بالغ في وظائفهم المستقبلية أن يظهر المعلم للطلاب اهتمامه للمادة الدراسية ورغبته في أن يتعلم الكثير عن المواد الدراسية. (العتومي، 2005 ، ص205)

* أن يحدد المعلم الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم التلاميذ للموقف الذي يعملون ربط الأهداف بالدافع وبنوع النشاط الممارس مما يزيد في تحصيل المتعلم وتعزيز الاستجابة مباشرة. (إبراهيم الخطيب، 2006 ، ص155)

خلاصـــــــــة

قمنا بتسليط الضوء في هذا الفصل على دافعية التعلم باعتبارها حافز مهم لنجاح التلاميذ ،حيث تطرقنا لتعريف الدافعية التعلم كما تطرقنا الى انواع الدافعية وكذلك عناصرها ،وقمنا بدراسة بعض النظريات المفسرة لها تنحصر اهمها في"النظرية البيولوجية، التحليلية، النظريات السلوكية والاجتماعية و النظريات الإنسانية وكما ذكرنا وظائفها وشروطها، والعوامل المؤثرة فيها ختمنا بأساليب زيادة ودور المعلم في اثارة الدافعية.

تمهيـــــد

1-مفهوم مستوى الطموح

2 -النظريات المفسرة لمستوى الطموح

3-التطور التاريخي لمصطلح مستوى الطموح

4-نظريات مستوى الطموح

5-مستويات مستوى الطموح

6-طبيعة مستوى الطموح

7-خصائص الفرد الطموح

8-العوامل المؤثرة في مستوى الطموح

9-بعض اساليب تحقيق النجاح

10-ضروريات النجاح كتنمية لمستوى الطموح لدى التلاميذ

الخلاصة

تمهيد

يعتبر مستوى الطموح من أهم المصطلحات المتداولة في العلوم الإجتماعية، ومن الامور المسلم بها أن الإنسان يولد ومعه قدرات ومواهب يستطيع من خلالها الوصول الى الرقي بنفسه وبمجتمعه، وهذا من خلال المثابرة والجهد والتفكير الإيجابي وفق معادلة مستوى الطموح. ويعد هذا الأخير محورا هاما في حياة الفرد والجماعة ،فهو الدافع الذي يقوم بشحذ الهمم وترتيب الافكار للإرتقاء بمستوى الحياة من مرحلة الى أخرى. وهومن المتغيرات التي لها تأثير يومي للأفراد من خلال ما يحقق له من توافق وتكيف نفسي وإجتماعي، وعلى هذا الأساس نتناوله في مجال التربية والتعليم لأهمية نمو لدى التلميذ خاصة في مرحلة الثانوي.

هذا ما يجعلنا نتسائل عن ماهية هذا المصطلح(مستوى الطموح).

وفي هذا الفصل نحاول تجسيد كل من تعريف مستوى الطموح والنظريات الخاصة به، طبيعته ومستوياته، ثم نتطرق الى العوامل المؤثرة فيه، وفي اخر نبرز أهم الأساليب لتحقيق الطموح.

1-مفهوم مستوى الطموح "Level of Aspiration "

1/1- التعريف اللغوي:

يعرف الطموح في لسان العرب لإبن منظور: بأنه الإرتفاع

فيقال بحر طموح الموج بمعنى: مرتفع الموج، وطمح ببصره: رفعه، ورجل الطماح: بعيد الطرف

وإمرأة طماحة: تكر بنظرها يمينا وشمالا إلى غير زوجها، وطمح بمعنى أبعد في النظر.

وجاء في أساس البلاغة اصل الطموح من مادة (طمح)،طمحت ببصري إليه، والنساء طوامح للرجال، وطمح المتكبر بعينيه: شخص بها.

وطمح الفرس طموحا وطماحا: ركب رأسه في عدوه رافعا بصره.

وطمحت بالشيء في الهواء: رميت به. (إبن منظور،1993،ص103)

وعليه من خلال التمعن في التعريفات اللغوية يرى الباحث أن الطموح يشير الى: الامر العالي الذي يريد الإنسان الوصول إليه ويرغب في تحقيقه.

1/2- التعريف الاصطلاحي

ترى كاميليا 1984:" ان مستوى الطموح هو سمة ثابتة نسبيا تفرق بين الأفراد في الوصول الى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد والإطار المرجعي ويحدد حسب خبرات النجاح والفشل التي مر بها.(كاميليا عبد الفتاح،1984،ص12)

تعريف إبراهيم قشقوش1975:" مستوى الطموح هو الهدف ذو مستوى محدد يتطلع الفرد إلى تحقيقه في جانب معين من حياته."(سهيل كامل أحمد،1999،،ص185)

كما نجد تعريف اخر: مستوى الطموح بأنه الهدف الذي يصنعه الفرد لذاته في مجالات التعليمية أو المهنية أو الأسرية أو الإقتصادية ويحاول تحقيقها ويتأثر بالعديد من المؤثرات الخاصة بشخصية الفرد.(باظة،2004،ص7)

وفي اخير نذكر تعريف عبد العظيم :بأن مستوى الطموح هو الذي يتصف بتقبل حمل ما هو جديد ويتحمل الإحباط ويكون قادر على وضع الأهداف وأيضا يتسم بالتفاؤل.(عبد العظيم،2005،ص3)

2- التطور التاريخي لمستوى الطموح

في عام 1931أجريت أول تجربة نفسية تتعلق بمستوى الطموح من طرف "هوبيHoppe" 1931"، حيث درس العوامل التي تؤثر في تحديد أهداف السلوك عن طريق قياس تأثير النجاح والفشل على قرارات الأفراد في رفع أو خفض مستوى الطموح وقام هوبي بتقييم مستوى الأفراد على أساس ثلاث معايير هي:

– التصريحات العفوية للموضوع.

–خبرات التوقع النجاح والفشل.

–طريقة الذهاب إلى المهمة.

وترى مجموعة من الباحثين حسب الحقبة الزمنية:

* يعرفه "هوبي (HOPPE) 1930: هو أول من عرفه في مجال دراسته عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح حيث يرى بأنه عبارة عن أهداف الشخص أو غاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة.

* ويعرفه "فرانك (Franck) 1935": انه مستوى الإجادة المقبل في واجب مألوف، يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفته مستوى إجادته من قبل ذلك الواجب.

*وحسب "ايزنك"(Aysenck) 1945": يعرف مستوى الطموح بأنه الميل الى تذليل العقبات وتدريب القوة ، والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عال مع تفوق على النفس.

* يرى "جاردنر "Gardner" 1949 ": حدد مستوى الطموح بمفهوم القرار أو البيان الذي يتخذه الفرد بالنسبة لادائه المقبل.

* وعرفه "دريفر " 1952Driver ": هو الاطار المرجعي الذي يتضمن إعتبار الذات أو هو مستوى الذي على اساسه يشعر الفرد بالنجاح أو الفشل.(كاميليا عبد الفتاح،1984،ص7–8)

وهكذا استمر الباحثون فترة طويلة يتناولون مستوى الطموح على انه مستوى الذي يتطلع الفرد الى تحقيقه في موقف معين، الا انه مع مرور الوقت وجهت اليه انتقادات كثيرة اهمها أنه يقصر المطامح الانسانية على معنى ضيق، ومن هنا بدا الباحثون في تصميم واستخدام ادوات لقياس مستوى الطموح على نحو أكثر دقة وموضوعية، واكثر اتصالا بالحياة الواقعية، فظهرت استبيانات

لقياس الطموح المهني والتعليمي في الكثير من الدراسات الاجنبية (شيلد وويتنج1949، اتكنسون 1951، أيمبي1956، سويل 1957، هللرويتروث 1960،ماهون1960، بل 1963، الكسندر وكمبل1964). (حجازي علية عبد المنعم،1981،ص155)

3- النظريات المفسرة لمستوى الطموح

تعددت النظريات المفسرة لمستوى الطموح وأهمها ما يلي :

3-1-نظرية أدلـر:

يعتبر أدلر من المدرسة التحليلية الجديدة، وهو مؤمن بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والإرتفاع، وذلك تعويضا عن مشاعر النقص، وعليه لقد أصبحت هذه الفكرة من نظريات الشخصية الجديدة كما أنه يؤكد على أهمية الذات كفكرة مضادة لفكرة فرويد المتمثلة في الأنا الدنيا والأنا الوسطى والأنا العليا. كما أكد على أهمية العلاقات الإجتماعية وعلى أهمية الحاضر بدلا من أهمية الماضي كما فعل فرويد. (العيسوي،2004،ص101)

كما يَعتبر أدلر الإنسان كائن إجتماعي تحركه دوافع إجتماعية في الحياة، فهوله أهداف في حياته يسعى إلى تحقيقها، وقد استخدم أدلر عدة مفاهيم أبرزها:

*الذات الخلاقة: وتعنـي ذات الفرد التي تدفعـه إلى إبتكار.

*الكفاح في سبيل التفوق: يتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم.

*الأهداف النهائية: هنا يفرق الفرد الناضج بين الأهداف القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية.

وعليه فالفرد يسعى للكفاح في رأي أدلر من أجل التفوق وذلك منذ ميلاده إلى وفاته، وهذا الكفاح هو مبدأ فطري وهو غاية التي يسعى جميع البشر إلى بلوغه، وتعتبر الغاية التي تنشط الشخص لتحقيقها عامل حاسم في توجيه سلوكه.(سرحان نظيمة،1993،ص114)

3-2- نظرية القيمة الذاتية للهدف:

ترى في هذا الصدد" أسكالونا ascalona" أنه على أساس قيمة الشئ الذاتية يتقرر الإختيار، بالإضافة إلى إحتمالات النجاح والفشل المتوقعة، والفرد سيضع توقعاته في حدود قدراته، وتقوم هذه النظرية على ثلاث حقائق:

*هناك ميل لدى الفرد للبحث عن مستوى الطموح مرتفع نسبيا.

*لديهم ميلا لجعل لمستوى الطموح يصل إلى حدود معينة.

*أن هناك فروقا كبيرة بين الناس فيما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم للبحث عن النجاح وتجنب الفشل وبعض الناس يظهرون الخوف الشديد من الفشل فيسيطر عليهم، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف.(سرحان نظيمة،1993،ص115)

كما تؤكد النظرية على ما يلي:

*الفشل الحديث يميل إلى إنقاص لمستوى الطموح والحالات التي ترتفع بعد فشل تأتي إما نتيجة لإنقاص الشعور بالواقع أو نتيجة لتقبل الفشل.

* مستوى الطموح يتناقص بشدة بعد الفشل القوي أكثر منه من الفشل الضعيف.

*الشخص المعتاد على الفشل يكون لديه درجة اختلاف أقل من الشخص الذي ينجح دائما.

*البحث عن النجاح والابتعاد عن الفشل هو أساس في مستوى الطموح.(كاميليا ،1984،45)

3/3-نظرية كيرت ليفين

حيث يشير ليفين إلى وجود عوامل عديدة من شأنها أن تعمل كدافع للتعلم في المدرسة، أجملها جميعاً فيما أسماه بمستوى الطموح ، حيث أن شعور الفرد بالرضا والاعتداد بالذات يجعله يسعى إلى مزيد من هذا الشعور، ويجعله يطمح في تحقيق أهداف أبعد، ومستوى الطموح يخلق أهداف جديدة للفرد، وأهداف الفرد تترتب بعضها على الآخر، وكلما حقق منها شيئاً طمح إلى

تحقيق آخر والذي تكون في الغالب أصعب وأبعد منال، وتسمى الحالة العقلية هنا بمستوى الطموح، وهناك العديد من الدراسات السيكولوجية التي دلت على أن الطموح درجات ، فرغبة الفرد في تحقيق هدف تجعله يعمل على تحديد هدفه ويهيئ كل قواه لتحصيله، مما يجعلنا نطلق على الفرد هنا أن طموحه عالٍ أوراق. (الغريب،1990، ص227)

ويشير ليفين الذي يعتبر من أهم دعاة هذه النظرية إلى أن هناك العديد من القوى التي تعتبر دافعة ومؤثرة في مستوى الطموح منها:

– عامل النضج: حيث أن الفرد كلما كان ناضجاً كان تحقيق أهدافه وطموحه أسهل نظراً لكونه قادرا على التفكير في الغايات والوسائل على السواء .

–القدرة العقلية: حيث أن الفرد الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية يساعده ذلك في تحقيق أهداف وطموحات أكثر صعوبة.

– النجاح والفشل: لهما دور مهم أيضاً في مستوى الطموح نظرا لأن النجاح يساعد في رفع مستوى الطموح من خلال شعور صاحبه بالرضا عكس الفشل الذي يعرقل التقدم ويؤدي للإحباط.

–الثواب والعقاب: الثواب المادي والمعنوي يرفع من مستوى طموح الفرد، ويجعله يعمل على تنظيم نشاطه وتوجيهه نحو تحقيق الهدف.

– القوى الانفعالية: وهي طبيعة الجو الذي يمارسه العمل، حيث أن شعور الفرد بتقبل الآخرين له، وتقديرهم وإعجابهم بنشاطه وإنتاجه، وعاقته الجيدة بالزملاء والمسئولين، يعمل على رفع مستوى طموح الفرد، وعكس ذلك صحيح.

– القوى الاجتماعية والمنافسة: حيث إن المنافسة بين الزملاء تؤدي إلى رفع مستوى طموح الفرد، ولكن هنا لا بد من الأخذ بعين الاعتبار أن لا تنقلب هذه المنافسة إلى أنانية أو تنازع.

–مستوى الزملاء : حيث إن معرفة الفرد لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه الشخصي قد يكون سبباً في رفع مستوى طموحه، ودفعه للعمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف.(سرحان، 1993،،ص115)

4-4- نظرية انسانية

تعتمد النظرية الانسانية في تفسيرها لمستوى الطموح من حيث علاقته بدراسات الشخصية أكثر من علاقته بدراسات التعلم، كما هو الشأن في النظريتين السلوكية والمعرفية وتعود معظم مفاهيم النظرية الى "ماسمو" الذي يرى انه لا يمكن تفسير مستوى الطموح انطلاقا من مفاهيم سلوكية أو ارتباطية، مثل مفاهيم الحافز والحرمان والتعزيز وذلك رغم اعترافه بأهمية مستوى الطموح في توجيه وتنشيط بعض اشكال السلوك الانساني، حيث يرى أن الحاجات الانسانية تنمو على النحو الهرمي من الحاجات الأدنى الى الحاجات الأعلى:

4/4-1-الحاجات الفسيولوجية

وتمثل نقطة البداية في هرم "**ماسمو** "، وتتحدد في االاكل، والشرب الملبس، والنوم... الخ. وهي أكثر الحاجات هيمنة وسيطرة ، ففي حالة عدم إشباعيا تتلاشى كافة الحاجات الأخرة من الوجود.

4/4-2-حاجات الأمن

وتشمل هذه الفئة الضمانات الوظيفية ،والاستقرار التحرر من الخوف، والحاجة إلى التنظيم والقوانين التي تحدد المسؤوليات الواجبات.

4/4-3-الحاجات الاجتماعية

وتتمثل في الحاجة إلى الحب والتعاطف والانتماء حيث يميل الفرد إلى تكوين العلاقات الاجتماعية القائمة على الود والتعاطف ويسعى لايجاد مكانة له ضمن الجماعة التي يعمل معها.

4/4-5-الحاجات الخاصة بالمكانة والتقدير

وتمثل موقفا أعلى في سلم ترتيب الحاجات يمكن ادراكها من جانبين:

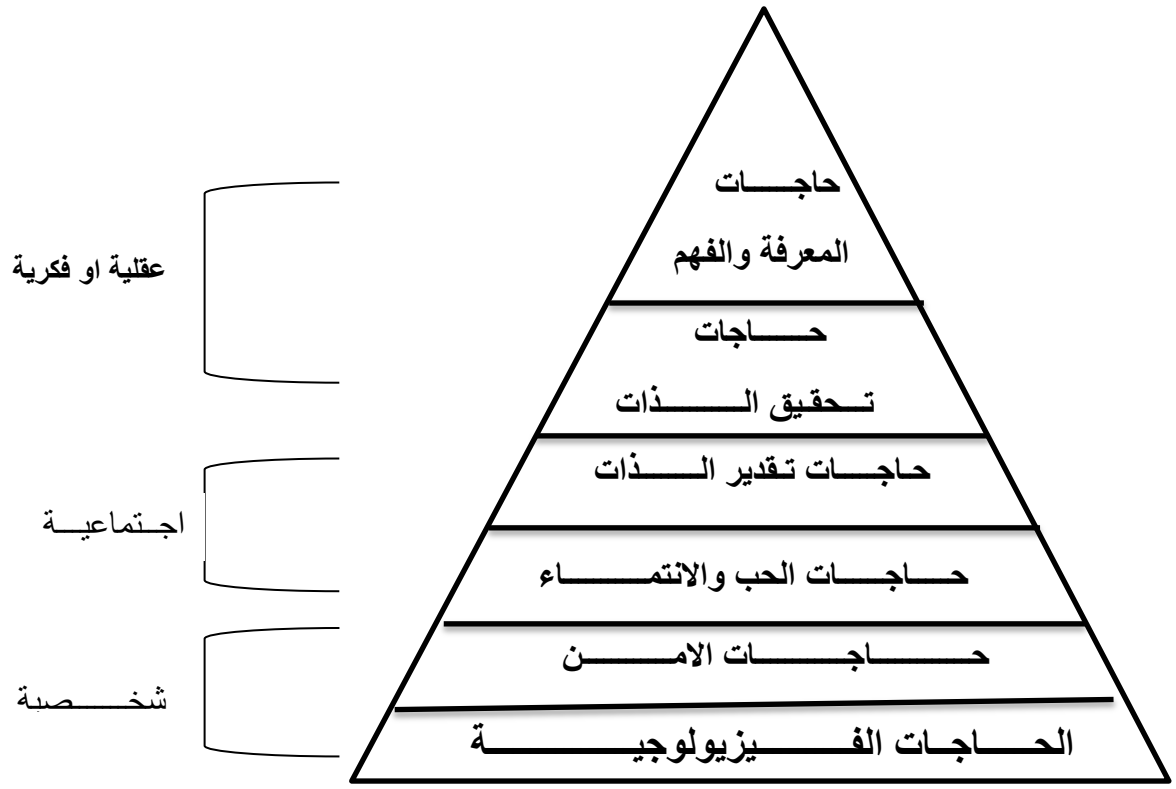
أ- جانب داخلي يتعلق بالمكانة الذاتية، والحاجات المتعمقة بالثقة بالنفس والاستقلال والقدرة على الانجاز والأهمية والمعرفة.

ب- جانب خارجي ويتعلق بالسمعة ك الحاجة لأن يكون للفرد وضعا اجتماعيا مقبولا والتقدير من طرف الآخرين وكسب احترام الآخرين.

6-4/4-الحاجات الخاصة بتحقيق الذات

وهي تتعلق بالحاجات الخاصة بنجاح الفرد في التعبير عن ذاته، وممارسة قدراته، ومواصلة تطوير شخصيته، والقدرة على الإبداع والابتكار، أك كما يقول ماسلو: " هي التطلع لأن يكون الشخص كل ما يستطيع أن يكون".

وبمعنى آخر الكفاح من اجل أقصى القدرات الذاتية(. بن زاهي منصور،2007،ص68-69)



شكل رقم(2) : التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية "ماسلو"

(خليفة، بن بركات عبد اللطيف محمد،2000،ص86)

4- نمو مستوى الطموح

بينت دراسات" ليفن" levine" أن مستوى الطموح يظهر لدى الاطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر من خلال رغبة الطفل في تخطي الصعوبات مثل: محاولته أن يقف على قدميه غير مستعينا بأحد وأن يمشي وحده، أو محاولته الجلوس على الكرسي، أو جذب قطعة من الملابس، ويعتبر" ليفن" ذلك دلالة على بزوغ مستوى الطموح، وهو في ذلك يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي، فيقول " إن رغبة الطفل في العمل أي شيئ بنفسه دون الإستعانة بأحد تعد مرحلة التي تسبق مستوى الطموح الناجح". وهذا النمط من السلوك تسميه (فيلز fales) الطموح المبدئي. وقد إعتبرت فيلز "رغبة الطفل في عمل أي شيء دون مساعدة الاخر خطوة لمرحلة نمو النهائي لمستوى الطموح، فهو المرحلة التي يمكن التمييز فيها بين مستويات التحصيل ويتدرب الطفل على الاستقلال حين يواجه مشكلات متوسطة في حدود قدرته، ولقد درست (فيلز) الاطفال بدار الحضانة، تتراوح أعمارهم ما بين سنتين وثلاث سنوات، فيما يتعلق الامر في ارتداء وخلع الملابس. واعتبرت أن نسبة رفض المساعدة في هذه العملية مقياسا للطموح المبدئي. وقد وجدت هذا المستوى عند الاطفال في السن سنتين من العمر، وبعد ذلك دربت "فيلز "مجموعة من هؤلاء الاطفال على ذلك العمل.

ثم قامت بمقارنة هذه المجموعة قبل التدريب وبعده بمجموعة مماثلة لم تتدرب، فوجدت أن المجموعة التي تلقت التدريب أي المجموعة التي أصبحت أكثر مهارة في ذلك العمل. قد ازدادت نسبة رفضها للمساعدة بالمقارنة مع المجموعة التي لم تتلق تدريب.(كاميليا،1990،ص13)

5- مستويات الطموح

هناك ثلاثة مستويات للطموح :

5-1- الطموح الذي يعادل الإمكانيات

الطموح الذي يعادل الإمكانية هو الطموح السوي الواقعي أي أن الشخص يدرك أولا كم إمكانياته ثم يطمح في أن يحقق ما يوازي هذه الإمكانية، فالطالب المتفوق لديه قدرة في إصدار

حكمه وتقديره الدقيق لحالته تماما طبقا لإمكانياته أكثر من الطالب العادي الذي قد يبالغ أو يقلل من مستوى طموحه، فإما أن يكون طموحه ، أقل من إمكانياته أو أكثر من إمكانياته.

(أحمد،2000، ص191)

5-2- الطموح الذي يقل عن الإمكانيات

هو أن يكون للفرد إمكانية كبيرة ولكن طموحه يكون أقل من إمكانياته، فدائما يقلل بقدر نفسه أي أنه يستطيع أن يحل مشكلته ما في وقت قصير ولكن حين نسأله يعطي لنفسه وقت أكبر مما يستطيع وهذا يعتبر ضعف في ثقته بنفسه.(محمد وأحمد،2002،ص231)

5-3-الطموح الذي يزيد عن الإمكانيات

هو ذلك الشخص الذي يزيد طموحه عن إمكانياته أي يريد أن يكون ولكن إمكانياته أقل بكثير من ذلك.(أحمد،2000،ص191)

هذا المستوى من الطموح عكس المستوى السابق، حيث أن الإمكانيات التي يملكها الفرد لا تمكنه من تحقيق أهدافه التي سطرها، ولكنه طموح لتحقيق هذه الأهداف .

فقد لأفادت دراسة أجراها أحد العلماء عام 1959 وجد أن مستويات الطموح الواقعية تنبأ عن النجاح في المدرسة ،حيث أخذ 420 طالبا جامعيا وقارن بين مستويات طموحهم كما حدد أجوبتهم في اختبار وزعهم عليهم، فوجد أن الطلاب الذين يعينون لأنفسهم أهدافا يميلون إلى أن يكونوا ناجحين جامعيا، في حين أن أولئك الذين يعينون أهدافا غير واقعية ينزعون إلى أن يكونوا أقل نجاحا.(محمود،2006،ص44)

6- طبيعة مستوى الطموح

6-1- مستوى الطموح بإعتباره استعداد نفسيا

ونقصد به الاستعداد النفسي بالنسبة مستوى الطموح أن بعض من الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديرا يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض وفي كلتا الحالتين فإن هذا التحديد يتأثر بما لدى الفرد من عوامل تكوينية وعوامل التدريب والتربية.

2/6- لمستوى الطموح كإطار تقدير

ويتكون هذا المستوى من عاملين:

*الاول: التجارب الشخصية التي يمر بها الفرد والتي يعمل على تكوين اساس يحكم به مختلف المواقف.

*الثاني: أثر الظروف والقيم والعادات وإتجاهات الجماعة في تكوين لمستوى الطموح.

6-3-مستوى الطموح كسمة

نعتبر السمة ما يميز بين الناس من حيث كيفية تصرفهم وسلوكهم، ولهذا نجد إستجابات الناس متعددة تجاه الموقف معين واحد. فلكل سماته يتميز بها وتميزه، ولكن هذه السمة ليست مطلقة بل هي ثابة نسبيا ولهذا نجد تأثير لمستوى الطموح بما لدى الفرد من إستعدادات فطرية ومكتسبة وما لديه من اتجاهات وعادات وتقاليد يتأثر فيها في المواقف والظروف.

[كاميليا،(1984)،ص13]

7- خصائص الفرد الطموح

تشير" قندلفت "إلى سمات الشخص الطموح حيث ترى ان الإنسان الطموح:

- يحاول دائماً الانتقال من نجاح لآخر وما يحققه ليس النهاية بل البداية لنجاح جديد من خلال اعتماده على جهده الخاص وقدراته و امكانياته وليس على حساب الآخرين.
- يؤمن بأنه بذل مزيداً من الجهد وعمل على تطوير نفسه وتنمية قدراته كان هذا سبباً للنجاح والحظ ليس عاملاً أساسياً في النجاح، وأيضاً يُرى أنّ الإنسان الطموح هوالذي يرسم مستقبله بجهده وعمله ويضع الخطط المناسبة لتحقيق أهدافه ولا يتركها للظروف.
- لا يخشى المنافسة بل يعتبرها عاملاً مساعداً لتطوير نفسه وأيضا يتحمل الخطوات التي يقوم بها وما يتخذه من قرارات، وأيضاً لا يخشى الفشل بل يكون دافعاً له لتحقيق النجاح.

– يعمل على خلق الفرص التي تساعده على التقدم والرُقي ولا ينتظر حدوث هذه الفرصة التي قد تحتاج لزمن طويل.

–يعمل على الاستفادة من أخطائه وفشله كي تكون دافعاً له للنجاح وهويتوقع أن لا يحصد نتائج جهده بشكل سريع بل يصبر عليها .(قندلفت،2002،ص79)

كما يتميز بمجموعة من افعال:

– لا يقتنع بالقليل، ولا يرضى بمستواه الراهن ويعمل دائماً على النهوض به، أي : لا يرى أن وضعه الحاضر أحسن ما يمكن أن يصل إليه.

– لا يؤمن بالحظ ولا يعتقد أن مستقبل الإنسان محدد لا يمكن تغييره، ولا يترك الأمور للظروف.

– لا يخشى المغامرة، أو المنافسة، أو المسئولية، أو الفشل أو المجهول.

–لا يجزع إن لم تظهر نتائج جهوده سريعا.

– يتحمل الصعاب في سبيل الوصول إلى هدفه، ولا يثنه الفشل عن معاودة جهوده، ويؤمن بأن الجهد والمثابرة كفيلان بالتغلب على الصعاب.

–النظرة المتفائلة إلى الحياة، والاتجاه نحو التفوق، والميل نحو الكفاح، وتحديد الأهداف، وتحمل المسئولية.

–الاعتماد على النفس ، المثابرة وعدم الإيمان بالحظ. (سرحان،1993،ص114)

كما أشارت حنان الحلبي(2000) الى مجموعة من السمات التي يتسم بها الشخص الطموح:

– محترم لذاته

– يحدد اهدافه وخططه المستقبلية

– موضوعي في تفكيره.

– متكيف اجتماعيا.

–متعاون مع الجماعة. (حنان خليل الحلبي،2000،ص59)

8- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح

8-1- خبرات النجاح والفشل

النجاح يؤدي عادة الى رفع مستوى الطموح، بينما الفشل يؤدي الى خفض ذلك مستوى. كما ان إحتمالات ارتفاع مستوى الطموح يزداد تبعا الازدياد حجم النجاح واحتمالات انخفاضه تزداد تبعا لازدياد حجم الفشل.[سهير، (1999)،ص191]

فالتلميذ الذي ينجح في امتحان بكالوريا يرتفع مستوى طموحه عن التلميذ الذي أخفق فيها، وهذا ما بينته دراسات جاكانيا (1977)على 30 طفلا حيث توصلت أنه كلما كان النجاح كبيرا كلما كبرت نسبة ارتفاع مستوى الطموح، وكلما كان الفشل كبيرا كبرت نسبة انخفاض مستوى الطموح. (كاميليا،1984،ص19)

8-2- الذكاء

اكدت الباحثة "هارلوك Harlock" 1990 أن الذكاء يلعب دورا هاما في تحديد مستوى الطموح، حيث تؤكد رمزية غريب أن مستوى الطموح ودرجته يتوقف على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان بمقدوره القيام بتحقيق اهداف أبعد واكثر صعوبة. (رمزية الغريب،1990،ص329)

وعليه يتضح لنا ان الأفراد ذوي الذكاء المرتفع يدركون أهدافهم وطموحاتهم بوعي وواقعية ويسلكون اقصر الطرق لتحقيق تلك طموحات على عكس ذوي ذكاء منخفض الذين يرسمون لأنفسهم أهدافا وطموحات مبالغ فيها غير مناسبة لقدراتهم واستعداداتهم.(محمد النوبي،2010،ص77).

(أحمد عزت راجح،1976،ص121)

8-4- التربية الاسرية

يؤدي أسلوب التربية عند الأسرة المتضمنة للقسوة والعقاب والحرمان من اشباع الحاجات النفسية والاهمال وسوء المعاملة وانعدام حرية التعبير الى خفض مستوى طموح الافراد، هذا ما

أكدت عليه دراسة "صابر حجازي المولى 1984 الى وجود علاقة ايجابية بين مستوى الطموح وبين اتجاهات الاباء في التنشئة الاجتماعية التي تتسم بالتقبل والديمقراطية ووجود علاقة سلبية بين مستوى الطموح والاتجاهات التي تتسم بالتسلط والتدليل المفرط. (علاء الكفافي،1999،ص102)

8-5-نمط الشخصية

هناك علاقة بين نمط شخصية الفرد وبين مستوى طموحه وهذا ما أكده علماء بين شخصية الفرد الراضي عن نفسه والمتوافق معها وبين الفرد سيئ التوافق غير الراضي لذاته، فالاول عندما يفشل في تحقيق هدفه الذي قد وضعه لنفسه، ينزع الفرد على الفور الى تعديل سلوكه وبالتالي تعديل مستوى طموحه، بينما يندفع الثاني نحو اساليب تبريرية لعله يغطي بها فشله.

وحتى نمط التنشئة الاسرية يدخل في نوع تكوين شخصية الطفل، فمستوى الطموح الفرد يتأثر تأثيرا مباشرا بالجماعة.(سهيل كامل،2000،ص188)

8-6-الإتزان الانفعالي

الاتزان او ما يعرف بالثبات الانفعالي، هو عامل للشخصية السوية المتزنة في جميع نواحي الحياة، وعليه يتسم الشخص غير متزن لانفعاليا بإنخفاض مستوى طموحه وتوافقه، فهو يخشى الفشل من خلال شعوره بعدم القدرة على القيام بما يطلب منه إنجازه، أما الشخص السوي يوازن بين قدراته وإمكانياته في وضعه لأهدافه. (محمد النوبي،2010،ص83)

9- بعض الأساليب لتحقيق الطموح

هناك بعض الأساليب التي من خلالها يمكن تحقيق أفضل مستوى الطموح، وتتمثل في الخطوات التالية:

*على الفرد أن لا ينعزل عن مجتمعه، بل يجب عليه أن يأخذ قسطه من كل ما يمكن أن يقدمه المجتمع له ،كما عليه بالمقابل أن يقدم للمجتمع كل ما يستطيع.

*إن اختيار المهنة تلعب دورا أساسيا في تحقيق الذات ،فاختيار المهنة ،والمهنة نفسها مرتبطان مباشرة بالواجب والمسؤولية على الفرد أن يشعر بقوة أن المجال أمامه للخيار بين ذاته والآخر ،وبين أمته والأمم الأخرى من أجل تنمية الذات ،لابد من وجود نوع من معاكسة الظروف ،لأن السهولة عدو لدود لكل إبداع وتقدم ،إذا فالمشكلة ليست في عدم وجود التحديات، بل في طريقة الإحساس بها.

*البيئة الملائمة لها أثر كبير في تحقيق الذات ،لأن البيئة الضاغطة التي تقيد الفرد بالقواعد والضوابط وسوف تعمل على عدم تحقيق المسار الطبيعي لتحقيق الذات .(علي شعبان، 2013 ،ص7)

أما عن أهم القواعد المتبعة لتحقيق النجاح نذكر:

-لا تغضب اذا انتقدك شخص ما ذو خبرة اكبر بل حاول ان تعدل سلوكك واسلوبك في الحياة. ولا قيمة للإنسان اذا عاش منفصلا عن الاخرين، فكن متواضعا ومدركا ان كل فرد معرض للخطأ.

-استمع للنصائح المفيدة من اقربائك وأصدقائك المخلصين، واستشرهم في امور حياتك فأنهم يقدمون لك خبرة سنين بما فيها من نجاح وفشل.

- لا يكفي ان تستمع للنقد فقط، بل تعلم النقد الذاتي، والنقد الذاتي يحتاج الى تدريب، بأن تحاسب نفسك يوميا على كل ما صدر منك وحكم الضمير في كل ما تفعله خاصة في تعاملك مع الناس.

-كن راغبا في التقدم في الاستمرار، وعدم الاكتفاء بما حققته حتى الوقت الراهن، ولتحقيق هذا يجب عليك وضع اهداف يمكن تحقيقها.

-ان الانسان الناجح كلما حقق شيئا اشتاق لما هو أعلى وافضل.

-ليكن طموحك لاجل نفسك وخدمتا للمجتمع الذي تعيش فيه.

-كن واقعيا مدركا لقدراتك، وتيقن ان الطموح يختلف تماما عن احلام اليقظة.

(عمر وحسن، بدران. بدون سنة،ص17-18)

10-ضروريات النجاح كتنمية لمستوى الطموح لدى التلاميذ

1)القابلية والفاعلية للتعلم.

2)الرغبة الصادقة التي تنمو بدورها مع الفهم الصريح للهدف من الدراسة

3)اساليب الدراسة الناجحة الصحيحة وطريقة تطورها. ولقد أضاف (كولن و ودلي) في كتابه بعض عناصر اخرى ضرورية للنجاح:

4)الرغبة في الدراسة وعدها العصا السحرية والاساس في النجاح.

5) تنظيم الوقت

6)الثقة بالنفس وعدم إيمائها بصعوبة المواد الدراسية.

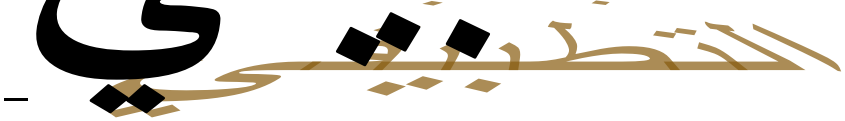
7)الطموح هو عنصر مهم لتقوية التحصيل الدراسي.

8)حب الاستطلاع، حيث لا يفوت فرصة في استفسار من معلمه او زميله في الدراسة حول موضوع يجهله.(جمعة اسعد،1988،ص78)

خلاصـــــــة

حاولنا في هذا الفصل إلى الإلمام قدر الامكان بالجوانب المتعلقة بمستوى الطموح حيث اتضح أن لمستوى الطموح دورا هاما لحياة الافراد عامة وللتلاميذ خاصة في مشوارهم الدراسي، إذ يعد بمثابة حافز قوي يدفع المتعلمين للقيام بسلوكيات معينة للوصول الى طموحاتهم المستقبلية، ومع ما هو سائد في الوقت الراهن، وهذا ما أشرنا إليه في هذا الفصل وما عرضناه من مفهوم مستوى الطموح وطبيعته وخصائص الافراد الطموحين وأهم النظريات المفسرة له والعوامل المؤثرة فيه كل هذا يساعد الاساتذة والمعلمين في رفع من مستوى طموح تلاميذهم. وبعض اساليب تحقيقه.

الجانب التطبيقي



تمهيد

1-منهج الدراسة

2-محدود الدراسة

3-الدراسة الاستطلاعية

4-الدراسة الاساسية

5-كيفية جمع المعطيات

6-أدواة الدراسة

7-الاساليب الاحصائية المستعملة

تمهيد

إن الوقوف على النتائج النهائية للدراسة يتطلب معرفة الإجراءات المنهجية المستخدمة للوصول إليها، فصحة النتائج أي الدراسة يرجع في الأساس إلى خطوات المنهجية المتبعة في المنهج، وتجانس العينة وسلامة طرق تحديدها وإختيار أدوات القياس وأساليب الإحصائية المناسبين لذلك، فكلها إجراءات تساعد الباحث على الوصول الى النتائج دقيقة وذات قيمة علمية، وهذا ما ستعرضه بإذن الله في هذا الفصل.

1- منهج الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة التي تسعى إلى معرفة دور مركز الضبط في تنمية دافعية التعلم ورفع من مستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة اولى الثانوي، اعتمدت الباحثتان في معرفة هذا الدور على المنهج الوصفي وهذا مدى ملائمته لدراسة وللإجابة عن تسائلاتنا.

وهو المنهج الذي ينصب على وصف الظواهر وتحليلها كما هي موجودة في الواقع، كما أنه يأخذ بالمنحى الإحصائي في دراسة العلاقات الإرتباطية بين المتغيرات ودلالة الفرق فضلا على أنه الأكثر إستخداما في مجال الدراسات النفسية والإجتماعية.

والمنهج الوصفي هو منهج التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة او مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة او المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة دقيقة. (ملحم،2007،ص370)

2- حدود الدراسة

2-1-المجال الزمني

لقد تم اجراء الدراسة الميدانية في فترة ممتدة بين شهري مارس وماي 2018 في الفصل الثاني والثالث من العام الدراسي2018/2017.

2-2-المجال المكاني

-ثانوية بهلول عبد القادر الواقعة بـ: عين بوسيف- المدية

3- الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات الميدانية في البحوث العلمية، يستخدمها الباحث للتعرف على الظاهرة التي يريد دراستها وتهدف إلى استطلاع على الظروف المحيطة بها، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها واخضاعها للبحث العلمي، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.(مروان ،2000،ص38)

ولقد تم اجراء الدراسة الاستطلاعية في هذه الدراسة ثانوية بهلول عبد القادر بتاريخ الأسبوع الأول من شهر مارس2018 حيث شملت على 30 تلميذا وتلميذة، من قسم سنة أولى ثانوي. سحبت بطريقة عشوائية.

الشعب	العدد	النسبة المؤوية%
ادبي	15تلميذا	%50
علمي	15 تلميذا	%50

جدول رقم(02) يمثل توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية

3-1-أهداف الدراسة الإستطلاعية:

لقد هدفت دراستنا الاستطلاعية لتحقيق ما يلى:

1)التعامل المباشر مع أفراد العينة والتعرف على مدى تجاوبهم مع اجراءات البحث وتحديد الزمن اللازم لتطبيق الأدوات المستعملة.

2)التحقق من ملائمة المقاييس ومدى فهم الطلبة لمصطلحاتها.

3)التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مركز الضبط ومقياس الدافعية للتعلم، ومقياس مستوى الطموح

4)التعرّف على الظروف التي سيتم اجراء البحث والصعوبات التي ربما تواجهنا في تطبيق أدوات البحث.

5)اكتشاف بعض جوانب القصور في اجراءات تطبيق المقاييس لتفاديها في اجراء الدراسة الأساسية..

3-2-نتائج الدراسة الإستطلاعية

من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية تم التوصل إلى ما يلي:

1)تحديد مجتمع الدراسة وضبط العينة.

2) التأكد من تمتع أدوات الدراسة بالخصائص السيكومترية التي تعطينا الثقة لاستخدامها.

3)تقدير الوقت اللازم اجراءات الدراسة الأساسية والفترة الزمنية المناسبة لذلك.

4)تحديد خطة تطبيق اجراءات الدراسة الأساسية.

4- الدراسة الاساسية

4-1-مجتمع البحث

إن تحديد مجتمع الدراسة هو أكثر أهمية ،حيث أنه يساعد في تشكيل الأسلوب العلمي الأمثل للدراسة.

مجتمع الاصلي هو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة من قبل الباحث، وانه الكل الذي نرغب في دراسته.(بوعلاق،2009،ص15)

ومجتمع الدراسة الحالية هم تلاميذ السنة الاولى المسجلين في ثانوية المجاهد بعلولي عبد القادر. الذي يبلغ حجمهم 170 تلميذا وتلميذة.

4-2- العينة وطريقة اختيارها

العينة" جزء من الكل، على ان يكون الجزء ممثلا للكل بمعنى انه يجب ان تكون العينة ممثلة للمجتمع المسحوبة فيه تمثيلا صادقا حتى يتسنى للباحث استخدام بيانات ونتائج العينة في تقدير معالم المجتمع بشكل جيد.(بو علاق،2009،ص15)

ولقد سحبت عينة دراستنا وفق الطريقة عينة حصصية، بحيث أخذنا 50 تلميذ ادبي و50 تلميذ علمي مباشرة باسلوب قصدي.

ولقد بلغ حجم العينة دراستنا الحالية (100) تلميذا وتلميذة.

الشعب	العدد	النسبة المؤية%
ادبي	50 تلميذا	%50
علمي	50 تلميذا	%50

جدول رقم(03) يمثل توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية

5- كيفية جمع المعطيات

للحصول على معلومات وبيانات قمنا بالتوجه إلى مكان إجراء الدراسة، وهي ثانوية وتقابلنا مع المدير وتم شرح الموضوع له وطلبنا منه تقديم يد المساعدة والسماح لنا بإجراء البحث في مؤسساته والتعامل مباشرة مع التلاميذ والسماح بمساعدة المستشارين لنا في التطبيق معنا نظرا لكفاءتهم وخبرتهم في ذلك ثم قمنا بتقديم نموذج لمدير والمستشارين، وثم تم تحديد موعدا، بعدها قمنا بتوزيع مقاييس في أن واحد حيث كان الاتصال مباشر بالطلبة، وقمنا بشرح التعليمات وتقديم ملاحظات، بعدها قمنا بجمع المقاييس.

6- ادوات الدراسة

تعرف أداة الدراسة بأنها: مصطلح منهجي يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها. (عساف، 1995،ص101).

6-1- مقياس مركز الضبط

صمم من طرف"جوليان روتر "1966" « jolian rotter" وقام علاء الدين كفافي (1982) " بتعريبه و تكييفه وتعديل بعض فقراته تعديلا يتفق والمعايير السائدة في الثقافة العربية، ويتكون هذا المقياس من 23 فقرة، تتضمن آل واحدة منها عبارتين، إحداهما تشير إلى الوجهة الداخلية في التحكم، والثانية تشير إلى الوجهة الخارجية، وقد أضيفت إلى هذه الفقرات 06 فقرات دخيلة، وضعت حتى لا يكتشف أفراد العينة الهدف من المقياس، وهذه الفقرات لا تصحح وهي: (1،8،14،19،24،27)

والمطلوب من المفحوص أن يقرأ العبارتين معا ثم عليه أن يختار أيهما تتفق مع وجهة نظره، وإذا كان يوافق على العبارتين فإن عليه أن يختار أآثرهما قبولا لديه.

-استعلامات المقياس:

يقيس المقياس إدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بسلوكه، وما يحصل عليه من تدعيمات إيجابية أو سلبية، لذا فإن المقياس يقيس بعض الاتجاهات الهامة في الشخصية، ومن هنا كانت استخداماته كثيرة تتعلق بمختلف المجالات، النفسية والتربوية والاجتماعية والسياسية والشخصية أيضا، أما يستخدم المقياس في الجوانب السوية والمرضية معا.

-طريقة التصحيح

أما طريقة التصحيح فيعطى المفحوص درجة واحدة إذا اختار الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الخارجي والتي تخص العبارة (أ) المتمثلة في الفقرات التالية :

(2،6،7،9،16،17،18،20،21،23،25،29)

أما التي تخص العبارة (ب) فتتمثل في الفقرات: (3،4،5،10،11،12،13،15،22،26،)

وهكذا تكون درجة الفرد على المقياس عبارة عن مجموع الدرجات التي تعبر عن الاتجاه الخارجي، ومدى الدرجات على هذا المقياس يتراوح من 0 إلى 23 درجة.

ويصنف المستجوبون على هذا المقياس إلى فئتين:

-**الفئة الأولى** :من 0 إلى 10 تعبر عن اتجاه داخلي.

-**الفئة الثانية** :من 13 إلى 23 تعبر عن اتجاه خارجي

ومن تحصل على الدرجة 11 أو 12 يعتبر حياديا.

أما في الدراسة الحالية فقد قمنا بتغيير الاساس الذي من خلاله تفسر النتائج وذلك بالتشاور مع عدد من الاساتذة في القياس النفسي، فأصبحت تفسر على النحو التالي:

-من 0 إلى 11 تحكم داخلي.

-من 12 إلى 23 تحكم خارجي.

وكما يظهر فإننا قمنا بإدماج الدرجة 11 مع فئة التحكم الداخلي، والدرجة 12 مع فئة التحكم الخارجي، وهذا لكي لا يكون هناك مستجوبون حياديون يعرقلون لنا عملية تفسير نتائج هذا المقياس، ومقارنتها بنتائج المقياسين الآخرين المعتمدين في هذا البحث.

6-1-1-الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس

ويعرف صدق بأنه: قياس الاختبار أو المقياس لما وضع أصلا لقياسه، أي أن مقياسا وضع لقياس الذكاء يجب أن يقيس الذكاء ولا يقيس التحصيل". (الزيادي والخطيب،2001،ص101)

تم التحقق من صدق الاداة بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) حيث تم ترتيب افراد العينة الاستطلاعية (30) فرد ترتيبا تنازليا من أعلى درجة الى ادنى درجة، ثم قمنا بتكوين الثلث الاعلى (27%) وهذا ما يمثل 8 أفراد من أصحاب الدرجات العليا ثم قمنا بتكوين الثلث الادنى (27%) وهذا ما يمثل 8 أفراد وهم أصحاب الدرجات الدنيا، بعدها قمنا بحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة العليا و المجموعة الدنيا باستخدام اختبار "ت"

جدول رقم (4): يبين نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين المجموعة العليا و المجموعة الدنيا لمقياس مركز الضبط

المؤشرات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطا المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	11,87	0,83	0,29	12.19	14	0.000
المجموعة الدنيا	6,50	0,92	0,32			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(4) نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة العليا بلغ(11.87) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الفئة الدنيا (6.50) بفارق قدر بـ (5.37)أما بالنسبة للانحراف المعياري الانحراف قد بلغ (0.83) بنسبة للمجموعة العليا و(0.92) بالنسبة المجموعة الدنيا بفارق (0.09). وبلغ الخطأ المعياري (0.29) بنسبة للمجموعة العليا، و(0.32) بالنسبة المجموعة الدنيا بفارق قدر بـ0.03.اما قيمة "ت" فقد بلغت12.19 بدرجة حرية

14 وهي قيمة دالة احصائيا لان المؤشر بلغ0.000 و هو اقل من0.01 ومعنى ذلك هناك فروق جوهرية بين المجموعتين وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بقدرة تمييزية مقبولة وبذلك يصبح صالح لقياس نوع مركز الضبط لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

6-1-2- ثبات المقياس:

يشير ثبات المقياس مدى اتساق نتائج المقياس، فإذا حصلنا على درجات مشابهه عند تطبيق نفس المقياس علي نفس مجموعة الأفراد مرتين مختلفتين، فإننا نستدل من ذلك على أن نتائجنا لها درجة عالية من الثبات من إجراء لآخر.(أبو علام،1998،ص403)

ـ تم حساب ثبات الاداة باستخدام طريقة تطبيق وإعادة التطبيق بمعامل الارتباط بإعتباره مناسبا لهذه الحالة.

المؤشرات / المتغيرات	العينة	معامل الارتباط بيرسون	المؤشر	الدلالة
التطبيق الاول	30	0.75	0.00	0.01
التطبيق الثاني	30			

جدول رقم (5): **يوضح لنا معامل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين التطبيق الاول والثاني لمقياس مركز الضبط**

ومن خلال الجدول التالي تبين ان قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين تقدر بـ(0.75) عند مؤشر 0.00 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.01، وعليه وهي قيمة مرتفعة، وهذا ما يجعلنا نقبل الاداة القياس.

6-2-مقياس الدافعية للتعلم

لقد اعتمدنا على مقياس الدافعية لتعلم والذي يعتبر من أهم الادوات المستعملة لقياس دافعية التعلم لدي التلاميذ المتمدرسين في التعليم الثانوي، وضع هذا المقياس من طرف "يوسف قطامي" "أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية سنة "1989" اعتماد على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من "كوزيكي "و" أنروفيستا " ومقياس "ورسال " للدافعية للتعلم ويحتوي المقياس على ستة وثلاثون

(36) عبارة أجمع المحكمون وأساتذة علم النفس بالجامعة الاردنية على صلاحيتها بعد استبعاد أربعة وعشرين (24) عبارة ويجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة (x) على إحدى الاختيارات الخمسة المتواجدة أمام كل عبارة وهي كالآتي:

أوافق بشدة ، أوافق ، متردد ،لا أوافق ، لا وافق بشدة.

طريقة التصحيح:

ويتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة خمسة نقاط من 1 إلى 5

العبارات الايجابية (من 5 إلى 1) .و يتم تنقيط العبارات السلبية عكس اتنقيط العبارات الايجابية أي (من 1إلى5)

- العبارات السالبة هي (2-4-6-9-10-13-16-17-18-28-29-33-34).

وهذا حسب سلم "ليكوت likerte" وعليه فان دراجات مقياس الدافعية للتعلم تتراوح بين (36)درجة كحد ادنى و(180) درجة كحد أقصى.

6-2-1-الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق الاداة بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) حيث تم ترتيب افراد العينة الاستطلاعية (30) فرد ترتيبا تنازليا من أعلى درجة الى ادنى درجة، ثم قمنا بتكوين الثلث الاعلى (27%) وهذا ما يمثل 8 أفراد من أصحاب الدرجات العليا ثم قمنا بتكوين الثلث الادنى (27%) وهذا ما يمثل 8 أفراد وهم أصحاب الدرجات الدنيا، بعدها قمنا بحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة العليا و المجموعة الدنيا باستخدام اختبار "ت" .

جدول رقم (6): يبين نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين المجموعة العليا ولمجموعة الدنيا لمقياس دافعية التعلم

المؤشرات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	136,8	10,8	3,84	4.51	14	0.001
المجموعة الدنيا	103,6	17,7	6,28			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (6) نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة العليا بلغ

(136,8) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الفئة الدنيا (103,6) بفارق قدرب (33.2) أما بالنسبة للانحراف المعياري الانحراف قد بلغ (10.8) بنسبة للمجموعة العليا و(17.7) بالنسبة المجموعة الدنيا بفرق (6.9). وبلغ الخطا المعياري (3.84) بنسبة للمجموعة العليا، و(6.28) بالنسبة المجموعة الدنيا بفارق قدر بـ2.44.

أما قيمة "ت" فقد بلغت 4.51 بدرجة حرية 14 وهي قيمة دالة احصائيا لان المؤشر بلغ0.001 وهو اقل من 0.01 ومعنى ذلك هناك فروق جوهرية بين المجموعتين وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بقدرة تمييزية مقبولة وبذلك يصبح صالح لقياس الدافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

الثبات المقياس:

تم تأكد من ثبات الاداة بطريقة ألفا كرونباخ وهي طريقة مناسبة لهذه الأداة نظرا لاستخدامها عندما تكون احتمالات الإجابة ثلاثية فأكثر وبعد حساب تباين كل بند من بنود الاستبيان ،وذلك بالاستعانة بنظام ال spss وجدنا معامل الثبات لأداة دافعية التعلم المقدر ب 0.83 وهو يدل على أن قيمة الثبات مرتفعة، هذا ما يجعلنا نقبل الاداة و نعمل بها.

عدد البنود	الفا كرونباخ
36	0.83

جدول رقم (7): يبين نتائج الفا كرونباخ لمقياس دافعية التعلم

6-3-مقياس مستوى الطموح

اعتمدنا على مقياس مستوي الطموح المصمم من صرف "عوض عبد العاضي" سنة 2016 المستخدم في مذكرة فرحات أحمد لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان "قلق المستقبل وعلاقته بمستوي الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعة "

تكون المقياس من ستة وثلاثون (36) عبارة وهي موزعة على اربعة ابعاد وهي كالتالي:

ـ بعد التفاؤل :يتكون من العبارات التالية (6-7-9-11-12-13-14-18- 19- 25-26-32).

ـ بعد القدرة على وضع الأهداف يتكون من العبارات التالية (4-8-10-16-17-36).

ـ بعد تقبل الجديد يتكون من العبارات التالية(15-28-29-30-31-33-34-35).

ـ بعد الإحباط يتكون من العبارات التالية (5-20-21-22-23-27).

ويجيب المفحوص على العبارات بوضع إشارة (x) على إحدى الاختيارات الثلاثة المتواجدة أمام كل عبارة وهي كالآتي : دائما ، كثيرا ،أحيانا

ويتم تنقيط العبارات بالاعتماد على سلم فئة ثلاث نقاط من 1 إلى 3 .علما بأنه تم عكس تنقيط بالنسبة للعبارات السالبة

أما العبارات السالبة هي كالتالي: (16-18-22-34)

وعليه فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (0- 108) كحد اقصى.

6-3-1الخصائص السيكو مترية للمقياس:

-صدق المقياس:

ومن اجل هذا قمنا بأخذ درجات المفحوصين على الأداة ترتيب درجات الأفراد ترتيبا تنازليا وأخذ نسبة% 33 من حدود الطرفين(الدرجات الدنيا و العليا) وحساب المتوسط الحسابي وقيمة انحراف المعياري و معرفة دلالة الفروق من خلال اختبارات" ت"

جدول رقم(8): يبين نتائج اختبار "ت" لقياس الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لمقياس مستوى الطموح

المؤشرات / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطا المعياري	ت محسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	94,7	2,6	0,92	-42.20	14	0.000
المجموعة الدنيا	187,2	5,6	1,9			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(8) نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة العليا بلغ(94.7) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات الفئة الدنيا (187.2) بفارق قدرـ (92.5) أما بالنسبة للانحراف المعياري الانحراف قد بلغ (2.6) بنسبة للمجموعة العليا و(5.6) بالنسبة المجموعة الدنيا بفارق قدر بـ (3). وبلغ الخطأ المعياري (0.92) بنسبة للمجموعة العليا، و(1.9) بالنسبة المجموعة الدنيا بفارق قدر ب (0.98).

اما قيمة "ت" فقد بلغت"42.20-" بدرجة حرية 14 وهي قيمة دالة احصائيا لان المؤشر بلغ0.000 وهو اقل من 0.01 ومعنى ذلك هناك فروق جوهرية بين المجموعتين وهذا يدل على ان المقياس يتمتع بقدرة تمييزية مقبولة وبذلك يصبح صالح لقياس مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

-ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الاداة باستخدام طريقة الفا كرونباخ بإعتبارها انسب طريقة، ومن خلال الجدول التالي تبين ان قيمة ألفا كرونباخ تقدر ب 0.73 وهي على قيمة مرتفعة ودالة احصائيا ومن خلال هذه النتيجة يمكن الحكم على هذا المقياس بأنه ذو ثبات عال.

عدد البنود	الفا كرونباخ
36	0.73

جدول رقم (9): يبين نتائج الفا كرونباخ لمقياس مستوى الطموح

7- الاساليب الاحصائية المستعملة

ـ المتوسط الحسابي: لحساب متوسط الحسابي لدرجات افراد العينة على بنود الاختبار ويعد من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات من بعضها واقترابها من المتوسط، وهو مجموعة الدرجات المتحصل عليها على مجموع أفراد العينة . (سامي محمد ملحم ،2007ص90).

ـالانحراف المعياري: يعتبر الانحراف المعياري من أهم مقاييس التشتت ويعرف على انه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي، والانحراف المعياري يفيدنا في معرفة توزيع افراد العينة ومدى إنسجامها. (مقدم ،2003،ص71)

ـ معامل ارتباط بيرسون: يستخدم هذا المعامل في حساب قيمة العلاقة بين متغيرين متصلين، وتتوزع ويمها توزيعا إعتداليا بشرط ألا يقل عدد افراد العينة عن 30 فردا. (الدريدي، 2006،176)

نرمز لهذا المعامل (r) ليدلنا على قوة العلاقة بين متغيرين وعلى إتجاه هذه العلاقة موجبة أو سالبة. (أبو زينة،2006،ص146)

ـ اختبار "ت" للفروق وتم استخدامه في هذه الدراسة لاختبار ومعرفة الفروق بين مجموعتين، وعما إذا كانت هذه الفروق جوهرية أي لها دلالة إحصائية أولا. (عوض، 2002 ، ص121)

ـ معامل الارتباط الفا كرونباخ وللتاكد من ثبات المقياس، المقارنة الطرفية لتاكد من صدق المقاييس.

خلاصـــــــة

لقد استعرضنا قدر الامكان اهم الجوانب التطبيقية لهذه الدراسة وشرحها بالتفصيل من حيث المنهج المستخدم وحدود الدراسة، وعينة الدراسة ونوعها، ولقد قدمنا خطوات والاجراءات التي إتبعناها في الدراسة الاستطلاعية وكيفية التأكد من ثبات ومصداقية المقاييس والدراسة الاساسية، كما قما بشرح كيفية جمعنا للمعطيات وقدمنا مقاييس الدراسة بدقة، واخيرا الاساليب الاحصائية التي استخدمناها في حساب الصدق والثبات وفي تحليل البيانات للوصول الى نتائج.

تمهيد

1 -عرض وتحليل نتائج الفرضيات

-عرض وتحليل نتائج الفرضية الاولى.

-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.

2-مناقشة وتفسير النتائج

-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولى.

-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

تمهيد

سنحاول باذن الله في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها بعد تفريغ النتائج، وذلك وفقا للفرضيات المقترحة ثم نقوم بمناقشة هذه النتائج التي توصلنا إليها، ثم نتطرق الى الاستنتاج العام لنصرح بأهم ما توصلت اليه دراستنا العلمي مقدمين في الأخير أهم الاقتراحات بناءا على نتائج هذه الدراسة و اهم صعوبات التي واجهتنا.

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1-عرض وتحليل النتائج الفرضية الاولى

تنص الفرضية الاولى على انه: توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة الاولى ثانوي في دافعية للتعلم حسب مركز الضبط (داخلي-خارجي) بثانوية المجاهد بهلول عبد القادر ،عين بوسيف-المدية.

الجدول رقم (10): يوضح بيانات وصفية عن مجموعتي الضبط الداخلي والضبط الخارجي في متغير دافعية التعلم .

متغيرات المقياس	مركز الضبط	العينة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المعياري
دافعية لتعلم	داخلي	58	124.84	15.18	1.99
	خارجي	42	120.97	12.48	1.92

من خلال الجدول رقم (10) يتضح لنا أن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الضبط الداخلي قد بلغ (124.18) وهو أكبر من المتوسط الحسابي لعينة الضبط الخارجي الذي بلغ (120.97) بفارق قدر بـ (3.21)، أما الانحراف المعياري المجموعة الأولى فقد بلغ (15.18) وهو اكبر من الانحراف المعياري للمجموعة الثانية الذي يساوي(12.48) ويقدر الفارق بينهما بـ(2.7) لصالح مركز الضبط الداخلي، أما الخطأ المعياري في المجموعة الأولى بلغت (1.99) وهو أكبر من الخطأ المعياري للمجموعة الثانية (1.92) بفارق يقدر ب(0.07) .

جدول رقم(11): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط مجموعة الضبط الداخلي ومجموعة الضبط الخارجي في الدافعية التعلم .

قيمة F	المؤشر	قيمة "ت"	درجة الحرية	المؤشر
0.41	0.52	1.35	98	0.17

من خلال الجدول رقم (11) نجد ان قيمة F قد بلغت(0.41) وهي قيمة غير دالة احصائيا كون ان المؤشر (0.52) اكبر من (0.01) .

أما قيمة "ت " فقد بلغت (1.35) بدرجة الحرية(98) وهي قيمة غير دالة كون المؤشر (0.17) وهو اكبر من (0.01)، ومعنى ذلك نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق في الدافعية لتعلم لدى التلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب مركز الضبط.

1-2-عرض وتحليل النتائج الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على انه: توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة الاولى ثانوي في مستوى الطموح حسب مركز الضبط (داخلي-خارجي) بثانوية المجاهد بهلول عبد القادر عين بوسيف -المدية.

الجدول رقم (12): يوضح بيانات وصفية عن مجموعتي الضبط الداخلي والضبط الخارجي في متغير مستوى الطموح .

متغيرات المقياس	مركز الضبط	العينة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المعياري
مستوى الطموح	داخلي	58	89.53	6.60	0.66
	خارجي	42	87.16	10.90	1.68

نلاحظ من خلال جدول رقم(12) أن قيمة المتوسط الحسابي لمجموعة الضبط الداخلي قد بلغ (89.53) أكبر من المتوسط الحسابي مجموعة الضبط الخارجي الذي بلغ (87.16) الذي قدر بـ (2.37)، أما الانحراف المعياري مجموعة الأولى فقد بلغ (6.60) وهو اكبر من الانحراف المعياري للمجموعة الثانية الذي ساوي(10.9) ويقدر الفارق بينهما بـ(4.3) لصالح مركز الضبط الخارجي ،اما الخطأ المعياري للمجموعة الاولى(0.06) وهو اصغر من الخطأ المعياري للمجموعة الثانية (1.68) بفارق يقدر بـ (1.62) .

جدول رقم(13): يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط مجموعة الضبط الداخلي ومجموعة الضبط الخارجي في مستوى الطموح.

قيمةF	المؤشر	قيمة "ت"	درجة الحرية	المؤشر
3.26	0.07	1.34	98	0.18

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة F قد بلغت(3.26) وهي قيمة غير دالة احصائيا نظرا لان قيمة المؤشر التي بلغت (0.07) وهي أكبر من المستوى الدلالة (0.01).

اما قيمة "ت" بلغت (1.34) بدرجة حرية (98) وهي قيمة غير دالة كون قيمة المؤشر (0.18) الذي هو اكبر من مستوى الدلالة (0.01) ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية بمعنى لا توجد فروق في مستوى الطموح لدى التلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب مركز الضبط.

1-3-عرض وتحليل النتائج الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الاولى على انه: توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم حسب لتخصص (علمي - أدبي) لدي التلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية المجاهد بهلول عبد القادر عين بوسيف -المدية.

الجدول رقم(14): يمثل بيانات وصفية في متغير دافعية لتعلم حسب التخصص .

متغيرات المقياس	التخصص	العينة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المعياري
دافعية التعلم	أدبي	50	119.78	13.10	1.85
	علمي	50	126.49	14.46	2.04

من خلال الجدول رقم (14) يتضح لنا أن قيمة المتوسط الحسابي لتخصص أدبي قد بلغت (119.78) أما الانحراف المعياري فبلغ (13.10)عند الخطأ المعياري الذي يساوي (1.85)، أما قيمة المتوسط الحسابي الخاص تخصص علمي قد بلغت (126.49) أما الانحراف المعياري (14.46) ودرجة الخطأ المعياري بلغت (2.04) ونجد أن الفارق بين المتوسط الحسابي بين التخصصين يقدر ب(6.71) لصالح التخصص العلمي، أما الانحراف المعياري بين تخصصين كان لصالح التخصص العلمي بـ الفارق (1.36) ،اما بنسبة لخطأ المعياري فكان الفراق يقدر بـ(0.19) لصالح التخصص العلمي.

الجدول رقم (15): يوضح نتائج لدلالة الفروق بين التخصصين أدبي /علمي في دافعية التعلم لدى افراد العينة .

قيمة F	المؤشر	قيمة "ت"	درجة الحرية	المؤشر
1.42	0.76	-2.49	98	0.01

يوضح الجدول رقم (15) ان قيمة F تساوي (1.42) وهي قيمة غير دالة احصائيا نظرا لان قيمة المؤشر (0.76) هي اكبر من (0.01).

اما قيمة "ت" بلغت (-2.49)بدرجة حرية (98) وهي قيمة دالة كون المؤشر (0.01) يساوي (0.01) ومنه نقبل الفرضية توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم حسب التخصص.

1-4-عرض وتحليل النتائج الفرضية الرابعة

تنص الفرضية الاولى على انه: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح حسب تخصص (علمي – أدبي) لدي التلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية المجاهد بهلول عبد القادر عين بوسيف –المدية.

جدول رقم (16) يمثل بيانات وصفية في متغير مستوى الطموح حسب التخصص.

متغيرات المقياس	تخصص	العينة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	خطأ المعياري
مستوى الطموح	أدبي	50	88.38	9.52	1.34
	علمي	50	88.70	7.88	1.11

من خلال الجدول رقم (16) يتضح لنا أن قيمة المتوسط الحسابي لتخصص الأدبي قد بلغت (88.38) أما درجة الانحراف المعياري فبلغت (9.52) ودرجة الخطأ المعياري قدرت بـ (1.34)، مقارنة بتخصص العلمي فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي (88.70) أما درجة الانحراف المعياري قدرت بـ(7.88) ودرجة الخطأ المعياري الذي بلغت (1.11)، وقدر فارق قيمة المتوسط الحسابي بين التخصصين يقدر بـ(0.32) لصالح التخصص العلمي، أما درجة الانحراف المعياري لتخصصين كان لصالح التخصص الأدبي بالفارق قدر ب (1.64)، اما بنسبة لدرجة الخطأ المعياري فكان الفراق يقدر ب(0.23) لصالح التخصص الأدبي.

الجدول رقم (17): يوضح نتائج لدلالة الفروق بين التخصصين أدبي –علمي في مستوى الطموح لدى افراد العينة .

قيمةF	المؤشر	قيمة "ت"	درجة الحرية	المؤشر
2.13	0.14	- 0.18	98	0.85

يتضح لنا من الجدول رقم (17)اعلاه ان قيمة F تساوي (2.13) وهي قيمة غير دالة احصائيا نظرا لان قيمة المؤشر (0.14) هي اكبر من (0.01).

وقدرت قيمة "ت" 0.18-) بدرجة حرية (98) وهي قيمه غير دالة احصائيا كون المؤشر (0.85) وهي اكبر من(0.01) ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية اي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح حسب تخصص.

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

2 -1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الاولي

تنص الفرضية على انه: توجد فروق ذات دلالة احصائية لدي تلاميذ سنة الأولي ثانوي في دافعية التعلم حسب مركز الضبط (داخلي – خارجي)

ولقد دلت نتائج التحليل باستخدام اختبار(ت) توصلنا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدي تلاميذ سنة الأولي ثانوي في دافعية التعلم حسب مركز الضبط(داخلي – خارجي)، بمعنى نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق في دافعية التعلم لدى التلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب مركز الضبط(الداخلي والخارجي).

من المحتمل أن المتفوقين في دراسة يتميزون بمركز ضبط داخلي، ويتحملون المسؤولية، ويتمتعون درجة كبيرة من الدافعية نحو التعلم، وأن غير المتفوقين يتميزون بمركز ضبط خارجي وينسبون فشلهم للظروف الخارجية وصعوبة الاسئلة وتتدنى دافعيتهم نحو التعلم، لكن من خلال نتائج دراستنا الحالية إتضح لنا أن الدافعية للتعلم لا تتأثر بمركز الضبط (الداخلي –الخارجي)، وأن التلاميذ الذين يمتلكون دافعية للتعلم ليس بضرورة يكون لديهم مركز ضبط داخلي او مركز ضبط خارجي، ورغم اهمية متغير مركز ضبط الا انه ليس له دور في تنمية دافعية للتعلم لدى التلاميذ، و نستنتج انه ليس بضروري ان ترتبط دافعية بهذا المتغير فربما تتأثر بعوامل اخرى مثل: التوافق النفسي، التوافق الاسري، عامل الشخصية، تقدير الذات...

وقد يعود عدم تحقق الفرضية لعوامل دخيلة، مثل أن تلاميذ في هذه الفترة في نمو نفسي ونمائي وكل يوم لهم انطباع، وليست لهم مسؤولية كبيرة في تفسير اعمالهم، وكذلك طبيعة الدراسة موضع الضبط مصطلح جديد لديهم وتطبيق المقاييس الثلاثة في نفس الوقت وقد نتج

عن ذالك كثرة البنود لتي وصلت إلى (101) ولصدفة. وعدم الاجابة بصراحة وصدق على بنود المقياس خوفا وتحفظا.

في دراسة مستقلة حديثة، فقد توصل" أمندا ستانك " Stanke 2004 أن المنضبطين داخليا أقل إيمانا بالسلوك الخرافي والشعوذة وغيرها من الأعمال الغيبية غير المنطقية من الناس المنضبطين خارجيا .كما أنهم أقل إيمانا بحدوث الأشياء الخارقة والمعجزات، ووجد أن تفكيرهم يتصف بالعلمية والواقعية والمنطقية .في حين أن المنضبطين خارجيا كان معظمهم يؤمن بالخرافة والقوى الخارقة وحدوث المعجزات، علاوة على اتسام تفكيرهم بعدم المنطقية أو العلمية أو الواقعية. ولكن" ستانك "لم يجد علاقة بين درجة تدين الفرد سواء كانت هذه الدرجة عالية أو منخفضة، والسلوك الخرافي، أو الإيمان بالخوارق، وذلك عندما استخدم (189) طالبا وطالبة جامعيين في الوسط الغربي من أمريكا كان غالبيتهم من الإناث 69.3 % وطبق عليهم مقياس مركز الضبط، ومقياس السلوك الخرافي، ومقياس التدين.(أفنان نظير دروزه،2004)

دراسة **أحمد عطية أبو زنيد 2007 بعنوان:** علاقة دافعية التحصيل بمركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدي طلبة الصف الحادي عشر في المدارس الحكومية، على عينة بلغت 466 طالبا، وأظهرت الدراسة أنه توجد علاقة سلبية ضعيفة بين كل من دافعية التحصيل ومركز الضبط غير دالة إحصائياً، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات الطلبة في كل من دافعية التحصيل ومركز الضبط ومفهوم الذات.

2 -2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

تنص الفرضية على انه: توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة الاولى ثانوي في مستوى الطموح حسب مركز الضبط(داخلي-خارجي) بثانوية المجاهد بهلول عبد القادر عين بوسيف -المدية.

وبعد بستخدام اختبار (ت) تحصلنا على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدي تلاميذ سنة الأولي ثانوي في مستوى الطموح حسب مركز الضبط(داخلي -خارجي)، **أي** نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية بمعنى لا توجد فروق في مستوى الطموح لدى التلاميذ السنة الأولى ثانوي حسب مركز الضبط.

لقد كان من المحتمل ان يتموضع أصحاب النظرة المستقبلية الهادفة وأصحاب الطموح العالي واصحاب الثقة في النفس وتحمل المسؤولية ومن هم أكثر مقاومة للأمراض النفسية والوهمية، أقل عدوانية وأقل قلقا وأكثرهم تفاؤلا للحياة ضمن مركز الضبط الداخلي، أن أصحاب مركز الضبط الخارجي يكونون أقل طموحا من غيرهم ويتصفون بتسرع في الحكم على الاحداث وأكثرهم قلقا وإندفاعا ويعزون فشلهم للظروف الخارجية ومن هم متشائمون و ذو نظرة سلبية للحياة.

رغم اهمية متغير مركز الضبط في تفسير السلوك الانساني والتنبؤ بمختلف المواقف الحياتية الا ان النتيجة توحي ان مركز الضبط ليس له دور في رفع من مستوى الطموح لا يوثر بشكل احصائيا فيه، و يمكن ارجاع هذه النتيجة الى ان متغير مركز الضبط سواء كان داخلي او خارجي لا يؤثر في مستوى الطموح بل توجد متغيرات اخرى اكثر تأثيرا فيه، مثل التنشئة الاجتماعية، تقدير الذات، الاتزان الانفعالي.

كما يمكن تفسير نتيجة الفرضية الى عدم تجاوب عينة الدراسة(تلاميذ) مع ادوات الدراسة التي طبقت مقياس مستوى الطموح "و " مقياس مركز الضبط"، حيث لم تقد عينة الدراسة الاجابات الصادقة على المقاييس المطبقة عليهم، وقد يعود ذلك الى ان سلوك توزيع الاستبيانات وطلب الاجابة عليها يعد أمرا جديدا بالنسبة للعينة، وهذا ما جعلها ترتبك اثناء الاجابة او التحفظ عن آرائها بصراحة وصدق.

وهذا يدل على انه مستوى طموح لا يتاثر بنوع مركز الضبط(الداخلي –الخارجي) لدى تلاميذ حسب الدراسة الحالية، وأن التلاميذ الذين يمتلكون مستوى الطموح ليس بضرورة يكون لديهم مركز ضبط داخلي وتلاميذ عديمي نسبة الطموح ليسوا بضرورة ينتسبون لمركز ضبط خارجي، أي ان مركز الضبط ليس له دور بضرورة في زيادة مستوي الطموح لدى التلاميذ العينة الحالية. أو انهم في فترة اولى من الاستقلالية والتغيير من المؤسسة الى الثانوية ولا يتمتعون بطموحات حول المستقبل.

وفي دراسة مستقلة" لبار –تال وآخرون(1980) "استخدم فيها عينة عشوائية تكونت من 2438 طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي كانوا ينحدرون من قوميات إفريقية آسيوية كمجموعة، وأوروبية أمريكية إسرائيلية كمجموعة أخرى، حيث درس العلاقة بين مقياس مركز الضبط وكل من التحصيل الأكاديمي للطالب، ومستوى القلق، ومستوى الطموح، وتوصل إلى علاقة تفيد بأن الطلبة المنضبطون داخليا كانوا أعلى تحصيلا، وأقل قلقا، وأعلى طموحا من نظائرهم المنضبطين خارجيا.

2 – 3– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

تنص الفرضية على انه: توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم حسب لتخصص (علمي – أدبي) لدي التلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية المجاهد بهلول عبد القادر عين بوسيف–المدية.

وبعد نتائج اختبار (ت) للفروق تحصلنا على ان التخصص العلمي كان لديه دافعية للتعلم مرتفعة مقارنة بالأدبيين، ومنه نقبل الفرضية الثالثة "توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية لتعلم حسب التخصص(علمي –أدبي).

وهذا ما لمسناه من خلال تطبيقنا للمقاييس أن هناك شكوى من طرف تخصص أدب أنهم اقل قيمة في نظر العلميين و الاساتذة والادارة بصفة خاصة.

وتتناقض هذه النتائج مع دراسة التي قام بها "غوتفراد" (1985) وقد ارجع عدم وجود فروق بين التخصصين في مستوي الدافعية للتعلم هو انتشار الوعي بين الطلبة والارتقاء بمستواهم الاكاديمي والانفعالي والاجتماعي .

نرجع سبب هذه النتائج لانه التخصص علمي يكون لدية رأي واسعة، وتخصصات عديدة للالتحاق بها، وكذلك قلة التفاعل الحاصل بين التخصصين في الوسط المدرسي، من خلال تعارضهم في بعض الاهتمامات والانشغالات والطموحات المستقبلية وعدم الاتفاق في المحددات الوجدانية المتمثلة في رغبة ودافعية لطلبة في الشعبتين ،وإطلاع على أكثر التخصصات الجامعية

التي بين يديهم. أيضا من خلال التحاقنا بطور الثانوي نلاحظ أن الأقسام العلمية أكثر من الأقسام الأدبية أي أن رغبات التلاميذ وحتى أولياء الأمور كلها تميل نحو العلوم، وأيضا نجد الأقسام العلمية أكثر ديناميكية في ترجمة المعارف الى أنماط سلوكية فعلية وذلك لما تفرضه طبيعة تخصصهم، على عكس الأقسام الأدبية الذين يتعاملون بأشياء والحقائق الفطرية الثابتة.

2 – 4– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

تنص الفرضية على انه: توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح حسب لتخصص (علمي – أدبي) لدي التلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية المجاهد بهلول عبد القادر عين بوسيف–المدية.

وبعد اختبار نتائج اختبار (ت) للفروق تحصلنا على ان التخصصين ليوجد بينهما فروق في مستوي الطموح، ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية اي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح حسب تخصص (علمي – أدبي).

بالرغم اختلاف تخصص التلاميذ بين الأدبيين والعلميين إلا أن تبقى العينة مأخوذة من نفس البقعة الإجتماعية وتقريبا يندرجون من نفس المستوى الاقتصادي وبطبيعة الحال ان تلاميذ من نفس السن تقريبا من (15–18سنة)، وبالتالي الفروق بينهما لم تكن واضح بشكل مناسب وكذا عدم إكتمال نضجهم في كامل جوانب شخصيتهم، لان كلا منهم يريد أن يثبت وجوده وأمله في تحقيق الأهداف التي يطمح إليها. فالتلاميذ يعملون جاهدين لتحقيق طموحاتهم المستقبلية، هذا ليكونوا أكثر فاعلية سواء في المهنة أو الدراسة أو الأسرة وغيرها من المجالات الأخرى، ونفسر هذه النتيجة بوجود مستوى طموح لجميع أفراد العينة، ويرجع ذلك إلى إدراكهم إلى الحياة الواقعية أي إلى عوامل أخرى تساهم في ارتفاع مستوى الطموح لدى التلميذ في هذه المرحلة. حيث تتميز هذه المرحلة العمرية(15–18) بالاستعداد الجيد للتطلع نحو المستقبل، إذ يبدأ تلميذ الثانوي بالتخطيط للمستقبل على ضوء فلسفة حياة واضح، إذ تتسم هذه المرحلة بالميل الألفة الاجتماعية المستقرة وتوجيه السلوك نحو المستقبل وقد يبدأ ذلك بتحقيق الاستقلالية التدريجية عن الوالدين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة ان اساليب التدريس التي يتبعها القائمين على العملية التعليمية قد تكون متشابهة و من النوع الذي يعتمد على عدم الاثارة او رفع مستوى الطموح لدى التلاميذ ، كما أن المناهج الدراسية السائدة المقدمة من طرف القائمين على العملية التعليمية و طريقة عرضها قد يكون لها دور في عدم وجود فروق واضحة في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي في كلتا التخصصين(ادبي–علمي) وكذلك فإن الحرية التي تعطي للتلميذ لاختيار التخصص بنفسه يعطيه مجال واسع أن ينجح فيه وأن يبدع، وبما انه قد دخله بناء على رغبته الخاصة، إذن هو مقتنع به ويثابر من اجل أن ينجح فيه.

وهذا ما اتفق مع دراسة وجهة الضبط الداخلي والخارجي وعلاقتها بمستوى الطموح في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى الطلبة جامعة أنه لاتوجد فروق بين طلبة العلوم الانسانية والعلوم الطبيعية في متوسط درجاتهم على مقياس مستوى الطموح بقيمة 1.199 وهي قيمة غير دالة احصائيا. وتتفق مع نتائج دراسة مستقلة" لدروزه "1988 ربطت فيها بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي للطالب الجامعي، وجنسه، وتخصصه وفق امتحان الثانوية العامة (علمي– أدبي) ولم تظهر النتائج علاقة بين مركز الضبط الداخلي والخارجي والتخصص الأكاديمي للطالب سواء كان علميا أو أدبيا.

وكذا ما لم تتفق نتائج دراستنا مع دراسة " توفيق"(2002)إلى ان التخصصات العلمية أعلى انجازا وطموحا من التخصصات الادبية، وكلا التخصصين (العلمي والأدبي) لديهم نفس الطموحات وهي اجتياز مرحلة الثانوية وبلوغ الجامعة، من اجل ضمان مهنة المستقبل ويقعد الميل .

وكما تتفق ايضا مع دراسة" فايز الاسود "(2003) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى طموح تعزى لمتغير التخصص.

وربما نجد فروق في متغير مستوى الطموح تعزى لمتغيرات اخرى غير التخصص مثلا نجد دراسة أجرتها الباحثة كامليا عبد الفتاح 1984 بعنوان علاقة الاتزان الانفعالي ومستوى الطموح، أين توصلت إلى أن مستوى الطموح الذكور أعلى من مستوى الطموح لدى الإناث،

وأكدت على أن الذكور أكثر تقديرا لمستوى الطموح من الإناث. أو نجد متغير التحصيل الدراسي أو المستوى التعليمي.

الاستنتـــــاج العـــــــام

انطلاقا مما تم عرضه من خلفية نظرية لكل ما يتعلق بمركز الضبط ودافعية التعلم ومستوى الطموح، وميدان التطبيقي وتطبيق مقاييس الثلاثة على عينة الدراسة ،واعتماد على المعالجة الاحصائية للبيانات ... وفي إطار الهدف الرئيسي لدراسة هو معرفة دور مركز الضبط في تنمية دافعية التعلم ورفع مستوى الطموح لدي تلاميذ السنة الأولى ثانوي، توصلنا الى مجموعة من النتائج مجملها كالتالي:

ـ نستنتج من الفرضية الاولى انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدي تلاميذ سنة الأولى ثانوي في الدافعية للتعلم حسب مركز الضبط(الداخلي والخارجي) لدى عينة الدراسة وعليه لم تتحقق هذه الفرضية التي مانت تؤول انه هناك فروق في الدافعية للتعلم حسب مركز الضبط.

ـ أما الفرضية الثانية لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي في مستوى الطموح حسب مركز الضبط(الداخلي والخارجي) لدي عينة الدراسة وبعد نتائج الدراسة لم نقبل الفرضية التي نصة انه يوجد فروق في مستوى الطموح حسب مركز الضبط.

ـ أما الفرضية الثالثة تنص انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية لتعلم حسب التخصص (علمي– أدبي)، و لقد تم قبول هذه الفرضية.

ـ وأخر فرضية تتمحور حول انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الطموح حسب التخصص (علمي – أدبي) وعليه لم نقبل الفرضية التي نصت انه توجد فروق في مستوى الطموح حسب التخصص.

الخاتمـــة

وبناءا على ما سبق ومن خلال النتائج الدراسة الحالية نستنتج أن كل تلميذ بإمكانه التحكم في افعاله ويتحمل نتائج اعماله، ومواجهة المواقف الصادمة، كي تتفق تلك النتائج مع المواقف الخارجية التي يتعرض لها التلميذ الثانوي والتغلب عليها من خلال دافعيته نحو التعلم ومواجهة صعوبات وتكيفه مع العوائق وتجاوزاتها ومع تفاؤله حول مستقبله، لان هذا يؤثر بشكل كبير على مستوى طموحه وتطلعاته المستقبلية ويعود هذا التأثير بالسلب أو الإيجاب وهذا حسب نوع شخصيةالتلميذ وكيفية تعامله مع المواقف الخارجية التي يتعرض لها سواء يرجعها لنفسه ويمثل مركز الضبط الداخلي، او يرجعها للأخرين ومجتمع ويمثل لنا اصحاب مركز الضبط الخارجي. ومع العمل بكل جهد في هذا العمل الا انه لم نتحقق من وجود فروق في دافعية ومستوى تعود الى دور مركز الضبط، رغم اهمية هذا الاخير وهذا راجع ربما لخصائص عينتنا ومستوى التعليمي لانهم في اول فترة في الثانوي، و تبقى هذه البحوث في نسبية وفي تداول مستمر.

الاقتراحـــــات

وفي الأخير وبعد الانتهاء من هذه الدراسة، وبعد معرفة الأهمية البالغة التي يكتسبها مركز الضبط في الوسط التربوي، وخاصة علاوته الكبيرة في دافعية التعلم ومستوى الطموح لدى التلاميذ، والارتقاء بهم إلى صفوف تعليمية أفضل.

وبناء على النتائج المحصل عليها من خلال الدراسة يمكن لإدراج جملة من المقترحات، والتي نتوجه بها خاصة إلى الباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية وذلك من أجل توفير للمتعلمين بيئة تشجع على التعلم والتعليم.

وبما أن الدراسة الحالية توصلت إلى عدم وجود علاوة بين مركز الضبط وتنمية دافعية للتعلم ورفع مستوى الطموح، فإن الدراسة تقترح ما يلي:

1).إجراء بحوث مشابهة في متغيرات الدراسة (مركز الضبط، دافعية التعلم، مستوى الطموح) وتختلف في مستوى التعليمي .

2).إجراء دراسات في بناء برامج إرشادية وتوجيهية تهدف إلى تنمية كل من دافعية التعلم ورفع مستوى الطموح.

3). اجراء بحوث ودراسات في إبراز أهمية ودور مركز الضبط بصفة عامة في تنمية دافعية التعلم ورفع من مستوى الطموح بصفة خاصة في الطور الثانوي.

4). تقديم دورات تدريبية للآباء والاساتذة لمساعدتهم على تعزيز مركز الضبط الداخلي لدى التلاميذ، وتوفير الظروف المعززة للنجاح.

قائمة المراجع

المراجـــــــع

1-قائمة الكتب

1. إبراهيم الخطيب (2006)، **علم النفس المدرسي**، دار قنديل، عمان، طبعة 1.
2. إبن منظور (1993) ،**لسان العرب** ،ط1،دار الكتب العلمية، بيروت ،لبنان.
3. ابو رياش، حسين محمد وآخرون (2006)، **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم**.الأردن، دار الثقافة،ط1
4. أبو علام ورجاء (1998)**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**"، دار النشر للجامعات، القاهرة ،الطبعة 1،مصر.
5. أبو علاق، محمد(2009)، الموجه **في الإحصاء الوصفي والاستدلال في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية** .دار الأمل للطباعة.ط1
6. أحمد عزت راجح (1974)، **أمراض النفسية والعقلية اسبابها وأثارها الإجتماعية**، دار المعارف، الاسكندرية، مصر.
7. أحمد عزت راجح(1976)، **أصول علم النفس** ،المكتب المصري الحديث ،الإسكندرية.
8. أحمد محمد عبد الخالق (2006)، **علم النفس العام**، دار المعرفة الجامعية، مصر، دون طبعة.
9. احمد، سهير كامل (2000): أسس تربية الطفل بين النظرية والتطبيق .القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.
10. باظة أمال (2004)،**مقياس مستوى الطموح للمراهقين ولشباب كدراسة التعليمات** ،مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة.
11. بشير معمرية (2009)، **مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه السلوكي المعرفي**، المكتبة العصرية، القاهرة.
12. بلال محمد إسماعيل(2008)،**السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق**، دار جامعة مصر
13. بني يونس محمد محمود(2007)، **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، دار المسيرة، الطبعة الثانية، عمان.
14. ثائر أحمد غباري (2008)،**الدافعية النظرية والتطبيق**، دار الميسرة للنشر والتوزيع عمان، الاردن ،الطبعة الأولي.

15. جابر عبد الحميد وصاء الأعسر (1999)،**استراتيجيات التعلم ،بناء مختلف للفصل الدراسي**، دار قباء ،ط1.
16. حنان خليل حلبي(2000)، **مستوى طموح ودوره في علاقات الزوجية**، دمشق.
17. زايد محمد نبيل (2003)، **الدافعية والتعلم** ،مكتبة النهضة المصرية، مصر
18. الزيات فتحي.(2004)، **سيكولوجية التعلم بين الإرتباطي والمنظور المعرفي**، القاهرة دار النشر للجامعات، ط2
19. زيد عادل (2003) مرجعة عامة للمناهج الجديدة، المركز الوطني للوثائق ،الجزائر.
20. السيد خير الله (1981)**بحوث نفسية وتربوية**.دار النهضة العربية بيروت– لبنان
21. سهير كامل احمد (1999) ،**الصحة النفسية والتوافق**، مركز الاسكندرية للكتاب ،مصر، ط1.
22. سهير كامل أحمد (1999)،**أساليب تربية الفرد بين النظرية والتطبيق**، الإسكندرية.ط1
23. صالح حسن الداهري،(1999) **أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، طبعة 1.
24. صالح حسين الداهري (1999)، **علم النفس العام** ،دار الكندري للنشر، الاردن، طبعة1.
25. صالح حسين الداهري، **مبادئ الصحة النفسية** ، دار وائل للنشر ،الطبعة الأولي.
26. عباس محمود عوض(2002)، **علم النفس الإحصائي**، دار المعرفة الجامعية، مصر.
27. عبد الحفيظ مقدم (2003)، النفسي الاحصاء والقياس والتربوي ،ديوان النشر ،الاسكندرية مصر، طبعة 3.
28. عبد الرحمان العيسوي(2004)، علم النفس التربوي، الطبعة الاولى، دار النهضة، لبنان
29. عبد الرحمن العيسوي (بدون سنة)، **دراسة في نمو الطفل والمراهق**، دار النهضة العربية بيروت.
30. عبد القادر كراجة (1990)، سيكولوجية التعلم،ط1 ،دار البارودي العلمية لنشر والتوزي عمان.
31. عبد القادر كراجة (1997)، القياس والتقويم في علم النفس الرؤية الجديدةً، الطبعة 1،عمان.
32. عبد المجيد نشواتي (2003)، علم النفس التربوي ،الطبعة الرابعة ،دار الفرقان، عمان.
33. عبدالرحمان قطامي، عدس (2002)،**علم نفس عام**، دار الفكر لطباعة والنشر، الأردن ،الطبعة2.
34. العتومي ،عدنان يوسف وآخرون(2005) ، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، طبيعة الأولى.
35. عطية محمود هنا (1984)، **الصحة النفسية**، مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

36. عفت مصطفى الطنطاوي (2009)، **التدريس الفعال**، دار المسيرة للنشر، طبعة1

37. عمرو حسن بدران أحمد(بدون سنة)، **الشخصية الطموحة** ،مكتبة إيمان ،دار الورد للنشر ،المنصورة.

38. الغريب رمزية (1999)، **التعلم دراسة نفسية تفسيرية**، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة.

39. فاطمة مزروق(2015)، **علم النفس الصحي مجالاته، نظرياته ومفاهيم منبثقة منه**، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر.

40. كاميليا عبد الفتاح (1994)،**مستوى الطموح والشخصية** ،دار النهضة العربية ،لبنان ،الطبعة 2.

41. كفافي، علاء الدين.(1982)، **مقياس وجهة الضبط**، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة.

42. محمد النوبي(2010)، **مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقات السمعية والعاديين** ،دار صفاء للنشر والتوزيع.

43. محمد بني يونس (2004)، **مبادئ علم النفس النمو**، الشروق للنشر والتوزيع، غزة دون طبعة.

44. محمد خليفة عبد اللطيف(2001)،**الدافعية والتعلم** ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة ،مصر، الطبعة1.

45. محمد خليفة عبد اللطيف.(2000)، **الدافعية الإنجاز**، القاهرة دار غريب ،الأردن.

46. محمد سامي محمد (2007)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الاردن ، دار المسيرة.

47. محمد شفيق(2002)، **العلوم السلوكية**، دار الهناء، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر

48. محمد عودة الريماوي (2004)، **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر، الأردن، طبعة1.

49. محمود، محمد اقبال(2006)، علم النفس المدرسي، مكتبة المجتمع العربي، ط1

50. مروان أبو حويج (2004) ، **علم النفس التربوي**، اليازوري للنشر، الأردن، الطبعة العربية.

51. مروان عبد المجيد إبراهيم(2000)، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ،الأردن ،ط1

52. مريم سليم (2003)، **علم النفس النمو** ، دار النهضة العربية، لبنان، طبعة1.

53. موسى الرشاد علي عبد العزيز (1991)، **علم النفس الدافعية**، دار النهضة العربية القاهرة.

54. نادية سميح السلطي (2004)، **التعلم المستمد إلى الدماغ**، ،دار ميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.ط1

55. نايفة قطامي (2004)، **مهارات التدريس الفعال**، دار الفكر، عمان، طبعة1.

56. هشام احمد والخطيب"(2001) **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**"، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة1.

2-قائمـــــــــةالرسائـــل

1. ابراهيم بوزيد (2010)، **علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة من العائدين إلا الجريمة،** شهادة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة ،الجزائر.

2. أبو زنيد، عطية أحمد طلب (2007)، علاقة دافعية التحصيل بمركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة السودان لعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم /السودان.

3. احمد عبد الرحمان ابراهيم(**1986) بعض الاساليب المعاملة الوالدين وعلاقتها بموضع الضبط** ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، كمية التربية ، جامعة لزقاقير ، مصر

4. بن الزين نبيلة (2005)، **مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا،** مذكرة ماجستير، ورقلة.

5. بواليف، آمال (2009)، **مركز الضبط الداخلي وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي، دراسة مقارنة بين طلبة كلية العلوم الطبية وطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باجي مختار، عنابة.

6. تهاني عبد العزيز (1985)، علاقة مركز الضبط بالتوافق الشخصي والاجتماعي ، كمية التربية جامعة الزقازيق، مصر

7.الخثعمي، صالح بن سفير بن محمد (2008)، **وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين لهيروين،** دراسة ميدانية مقارنة بمجمع الأمل لمصحة النفسية بالدمام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعموم الأمنية.

8. زهية خطار (2001)، **التداخل بين استراتجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر.

9. زياد بركات(2004)، **علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات** ،رسالة ماجيستير، جامعة القدس ،فلسطين.

10. زينب بن بريكة (2004) **علاقة مركز الضبط بمستوى الطموح وتأثيرها على الأداء الدراسي رسالة** ماجيستير، غير منشورة، الجزائر.

11. عبد ربه علي شعبان (2013) ،**الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى- المعاقين بصريا** ،رسالة ماجستير ،الجامعة الإسلامية ،غزة ،فلسطين

12.عبد العال سيد (1976)، **دينامية العلاقة بين القيم ومستوى الطموح في ضوء مستوى الاجتماعي والاقتصادي في نماذج من المجتمع المصري** ،رسالة دكتوراه ،جامعة عين الشمس ،القاهرة ،مصر.

13. قندلفيت، اولغا (2002) : التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطموح وتنمية القدرات المهنية لدى الصف الأول والثاني الثانوي مهني بمدينة دمشق ، رسالة ماجستير ، جامعة دمشق سوريا

14. المحمدي مروان (2004)، **الافكار العقلانية وغير العقلانية وعلاقتها بوجهتي الضبط الداخلي – الخارجي لدي عينة من طلاب كلية المعلمين بمحافظة جدة** ،رسالة ماجستير ،جامعة أم القرى مكة المكرمة.

15. منصور، منيرة (2007)، **الخجل وعلاقته بوجهة الضبط الداخلي –الخارجي لدي عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير** ، جامعة أم القرى ،مكة المكرمة.

16. نبيلة بن الزين (2005) مركز لضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا ، مذكرة ماجستير، ورقلة.

17.يوسفي دلال(2013)، **القلق الإجتماعي وعلاقته بمستوى طموح المهني** –لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ،رسالة ماجستير جامعة محمد خيضر –بسكرة.

3-المجـــــلات

1. ابو مسلم(1994) ادراك الطلاب لمركز التحكم وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والقلق ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي والاقتصادي، مجلة البحوث النفسية والتربية، كلية التربية، جامعة المنوفية- مصر، مجلد10، ط5

2. أحمد يوسف، غرايبة(2005)، دافعية التعلم وعلاقتها ببعض العوامل الاسرية، مجلة علوم التربية، عدد7، قطر

3. أفنان نظير دروزه(2008) **العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا،** كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية، مجلة الجامعة الإسلامي) سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد الخامس عشر، العدد الأول، ص 443

4. بدر عمر (1987)، "**دراسات مسحية للدافعية لدى طلاب الجامعة**" مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الرابع، الكويت.

5. جواد الجوهر عبد الله(2002)، وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طالبات الجامعات السعوديات والمصريات، " دراسة عبر الثقافية" دراسات عربية في علم النفس، مجلد رقم 01، العدد الثالث.

6. حجازي علية عبد المنعم(1981)، **العلاقة بين مستوى الطموح و مفهوم الذات وبين التحصيل في العاب لدى طالبات كلية التربية الرياضية بالإسكندرية**، دراسات وبحوث، جامعة الحلوان، مصر، مج(4) ع(2).

7. زهراء عبد الرحمن واخرون(2017)، **دافعية التحصيل وعلاقتها بمركز الضبط ومفهوم الذات لدي طلاب بعض الجامعات** –سودان، مجلة الدراسات العليا، النيلين،مج08–ع29–

8. سرحان نظيمية (1993)، **العلاقة بين مستوى الطموح والرضى المهني للإخصائيين**، مجلة علم النفس، السنة السابعة، العدد 28.

9. سرور سعيد عبد الغني ،**مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز الضبط،** مجلة مستقبل التربية ،تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلد التاسع، العدد 29،الاسكندرية

10. عبد الله فلاح والعبدلات، سعاد(1995): **موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي، دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين**، سلسلة دراسات العلوم الإسلامية، مجلة علمية محكمة، عمان /الأردن، عمادة البحث العلمي، المجلد الثاني والعشرون، العدد 6–ص229

11. علوان سالي(2013)، **دعم وعدالة المدرسين وعلاقتها بمستوى الطموح عند الطلبة مرحلة الإعدادية** ،مجلة كلية التربية للبنات ،جامعة بغداد ،العدد24،العراق.

12. محمد بن مترك أل شري القحطاني(2014)، وجهة الضبط (داخلي خارجي وعلاقتها بمستوى الطموح في ضوء بعض متغيرات الديموغرافية لدى طلاب جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، كلية العلوم التربوية، العدد الرابع.

13. منصور بن زاهي ونبيلة بن الزين (2013)، **مركز الضبط الداخلي الخارجي في المجال الدراسي (المفهوم وطرق القياس)**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع.

14. نايفة قطامي (2003)، **أثر متغير جنس الصنف ودرجة داخلة الضبط في درجة دافعية المعرفية للتعلم عند المراهقين** ،دراسة في منطقة الأغوار الوسطى ،مجلة العلم التربوية ،العدد 4.

4-قائمة المعاجم

1. ابن منظور(1975)، **لسان العرب**، المجلد السابع، بيروت، دار الصادر

الملاحق

مقياس الدافعية للتعلم

السن:..... الجنس:.....

السنة الدراسية:.....

التعليمة:

نرجوا من تلاميذ الأعزاء قراءة هذه البنود والاجابة على هذه الفقرات المقترحة بكل صدق وموضوعية والتي تندرج في إطار البحث العلمي لنيل شهادة الماستر، ونعلمكم أنه ليست هناك إجابة صحيحة او خاطئة، لذلك رجاءا من كل تلميذ وضع علامة (x)على الاجابة المختارة بكل دقة وموضوعية.. وجزاكم الله خيرا

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا وافق	لا وافق بشدة
1	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة					
2	قليلا ما يهتم والدي بعلاماتي في مدرسية					
3	أفضل القيام بالواجب المدرسية ضمن مجموعة من الزملاء					
4	اهتمامي ببعض المواد الدراسية يؤدي إلى إهمال ما يدور حولي					
5	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
6	أحب المدرسة بسبب قوانينها الصارمة					
7	أحب القيام بمسؤوليتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها					
8	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
9	يصعب علي الانتباه لشرح المدّرس ومتابعته					

10	أشعر بأن غالبية الدّروس التي يقدمها المعلم غير مثيرة					
11	يصغي إلى والدي عندما اتحدث عن مشكلاتي الدراسية					
12	أحب أن يرضى عني زملائي في المدرسة					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تحمّلني المسؤولية					
14	لا أحب أن يعاقب التلميذ مهما كانت الاسباب					
15	يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة(أحب المدرسة أم أكرهها)					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات					
17	أشعر بالضيق أثناء قيامي بالواجبات المدرسية					
18	أشعر بلا مبالات أحيانا فيما يتعلق بأداء الواجبات المدرسية					
19	افضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير					
20	أفضل بأن اهتم بدروسي على حساب أي شيء آخر					
21	أحرص أن أتقيد بالسلوك الذي تفرضه المدرسة					
22	أشعر بالرضي عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهارات المدرسة					
23	يسعدني أن تعطي المكافأة للطلبة بقدر جهدهم المبذول					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون والوالدين بخصوص الدراسة					
25	كثيرا ما أشعر أن مساهمتي في كل أشياء جديدة في المدرسة لا تقنعي					
26	اشارك كثير ا في النشطات المدرسية					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية وفي الجمعيات الطلبية					
28	لا يأبه والديا عندما أتحدث اليهما عم علامتي المدرسية					
29	يصعب على تكون صداقة بسرعة مع					

	الزملاء في المدرسة					
30	لدي الرغبة قوية للاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالمدرسة					
31	يحرص والديا على قيامي بآداء واجبتي في المدرسة					
32	لا يهتم والديا بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية					
34	المراجعة مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات جيدة					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود على بالمنفعة					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة					

مقياس مركز الضبط

بيانات الشخصية:

الجنس :.....

التخصص الدراسي:.....

التعليمة :

هذا المقياس من مجموعة من أسئلة، الهدف منها معرفة الطريقة التي تؤثر بها بعض الحوادث الهامة في حياة الناس .وهو عبارة عن عدد من الفقرات، كل فقرة تتكون من زوج من العبارات.

والمطلوب منك أن تقرأ العبارتين اللتين تكونان كل فقرة ، ثم تحدد أيهما تتفق مع وجهة نظرك، وسجل اختيارك بوضع العلامة (x) أمام العبارة التي تفضلها، وإذا كنت تعتقدأن العبارتين صحيحتين ،فضع العلامة أمام العبارة التي ترجحها بصورة أكبر ،مع العلم بأنه ليست هناك عبارة صحيحة وأخري خاطئة ،وإنما هي عينة من وجهات النضرك الشخصية، والمرجو منك أن تجيب على كل الفقرات بعناية ووضوح

الرقم		العبارات	
1	أ	يقع الأبناء في المشكلات لأن الآباء يعافبونهم أكثر من اللازم	
	ب	مشكلة الأبناء هذه الأيام هي أن يتساهلون معهم	
2	أ	كثير من الأمور غير السارة التي تحدث للناس في حياتهم ترجع في جزء منها إلى الحظ السيء .	
	ب	يرجع سوء الحظ الذي يلاقيه الناس إلى الأخطاء التي يرتبكونها.	
3	أ	من الاسباب الرئيسية لاشتغال الحروب عدم اهتمام الناس بالأمور السياسية اهتماما كافيا.	
	ب	سوف تستمر الحروب وتبقي مهما حاول الناس أن يمنعوا وقوعها .	
4	أ	بمرور الزمن يستطيع الفرد أن ينال الاحترام الذي يستحق .	
	ب	من سوء الحظ أن جدارة الفرد وقيمته غالبا مالا يعترف بهما مهما جاهد الفرد في هذا السبيل	
5	أ	الاعتقاد بأن الاستاذة لا يعدلون بين الطلبة غير صحيح	
	ب	معظم الطلبة لا يعرفون إلى أي مدى تتاثر درجاتهم الدراسية بعوامل عارضة .	
6	أ	بدون الفرص الثمينة لا يمكن للإنسان أن يصبح قائدا فعالا	
	ب	عندما يفشل الافراد من ذوي الكفاءة في أن يصبحوا قادة فإن ذلك يرجع إلى أنهم لم يحسنوا الاستفادة من الفرص التي اتيحت لهم .	
7	أ	هما بذل الفرد من جهد مفلن يستطيع أن يظفر بحب بعض الناس	
	ب	إنما يفشل في اكتساب مودة الآخرين من لا يعرف كيف يندمج معهم .	
8	أ	تلعب الوراثة الدور الأكبر في تحديد شخصية الفرد.	
	ب	خبرة الفرد في الحياة هي التي تحدد سلوكه .	

9	أ	أعتقد في صحة القائل :"اللي مكتوب على الجبين ما ينحوه اليدين ".	
	ب	عندما أترك الامور تحدث تحت رحمة الظروف لوحدها فإن النتائج تكون أسوء مما لو بادرت واتخذت قرارا معينا.	
10	أ	نادر اما يقابل الطالب الذي أحسن الاستعداد للامتحان أسئلة صعبة	
	ب	في كثير من الاحيان تكون أسئلة الامتحانات ليست لها صلة بالمنهج بحيث نجد أن الاستذكار قد ضاع هباء	
11	أ	يعتمد النجاح على العمل الجاد، أما الحظ فليس له إلا دورا بسيط جدا ،ل ادور له على الإطلاق	
	ب	الوصول إلى الوظائف المرموقة يتوقف بالدرجة على أن تكون في المكان المناسب في الوقت المناسب .	
12	أ	يستطيع المواطن العادي أن يكون له تلاثير في القرارات السياسية والاجتماعية العامة.	
	ب	عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء ، ولا يستطيع البسطاء أن يفعلوا شيئا إزاء ذلك.	
13	أ	عندما أضع خططي فإنني غالبا ما أكون متأكدا من قدراتي على تنفيذ ها بنجاح.	
	ب	ليس من الحكمة دائما أن نضع خططا طويلة المدي لأن كثيرا من الأمور يتضح فيها بعد أن احتمالات النجاح أو الفشل فيها ترجع إلى الحظ	
14	أ	هناك بعض الناس لا يرجى منهم خير أو نفع.	
	ب	في كل واحد من الناس جانب من الخير.	
15	أ	في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ إلا قليلا ،أو لا يعتمد عليه مطلقا .	

	ب	في كثير من الحالات يستوي اتخاذ القرار عن تدبر وتخطيط واتخاذ القرار عن طريقإجراء القرعة .	
16	أ	في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من أسعدهالحظ فكان أول من وصل إلى المكان المناسب .	
	ب	إن حمل الناس على الأشياء الصحيحة أمر يتوقف على القدرة وليس للحظ في ذلك إلا دور ضئيل أولا دور على الاطلاق	
17	أ	في أمور دنيانا نجد معظمنا ضحايا لقوي لا نستطيع أن نفهما أو نتحكم فيها .	
	ب	إذا قام الناس بأدوار نشطة في الشؤون السياسية والاجتماعية فأنهم يستطيعون أن يؤثروا في أحداث الدنيا حولهم	
18	أ	معظم الناس لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر حياتهم بأحداث لم تكن في الحسبان .	
	ب	لا يوجد في الواقع شيء اسمه الحظ .	
19	أ	يجب أن يكون الانسان مستعدا على الدوام للاعتراف بالخطأ.	
	ب	من الأفضل دائما أن نتستر على اخطائنا .	
20	أ	من الصعب أن تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا.	
	ب	يتوقف عدد أصدقاء على مدى لطفك وحسن معشرتك	
21	أ	على المدى الطويل نجد أن ما يقع لنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث سيئة تقابلها احداث طيبة	
	ب	معظم الاحداث السيئة أنما نحن من تسبب فيها نتجة نقص القدراة ، أو الجهل ، أو الكسل ، أو كل ذلك	
22	أ	لو أننا بذلنا مجهودا كافيا لأمكننا القضاء على مختلف صور الفساد.	
	ب	من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعله أصحاب المناصب العليا.	

23	أ	أحيانا لا أستطيع أن افهم كيف ينتهي الأساتذة إلى الدرجات التي يعطونها للطلبة.	
	ب	هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في الاستذكار والدرجات التي أحصل عليها .	
24	أ	الزعيم الناجح يتوقع من الناس أن يقرروا لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه .	
	ب	الزعيم الناجح يوضح لكل فرد ما يجب أن يفعله .	
25	أ	كثيرا ما أشعر أن أصدق أن الصدقة أو الحظ يلعبان دورا مهما في حياتي .	
	ب	من المستحيل أن أصدق أن الصداقة أو الحظ يلعبان دورا مهما في حياتي	
26	أ	يشعر الناس بالوحدة لأنهم لا يحاولون أن يتعاملوا معا بروح الود والصدقة	
	ب	ليس من المجدي أن تحاول جاهدا اكتساب مودة الآخرين لان هذا أمر ليس لك سيطرة عليه	
27	أ	هناك اهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية	
	ب	الألعاب الرياضية الجماعية (التي تمارس في فريق)	
28	أ	كل ما يحدث لي من صنع يدي .	
	ب	أشعر أحيانا أنه ليس لي سيطرة كافية على الوجهة التي تسير فيها حياتي .	
29	أ	في أكثر الاحيان لا أستطيع أن أفهم لماذا يسلك السياسيون على النحو الذي يسلكون عليه	
	ب	على المدى الطويل يمكننا القول أن الناس مسؤولون عن فساد الإدارة سواء على المستوي القومي	

مقياس مستوى الطموح

ضع(x)في المكان المناسب ، حسب رايك عزيزي التلميذ وبصدق

العبارات	تنطبق	احيانا	لا تنطبق
أري أن الحياة لا تتوقف وستستمر مهما حدث			
أستطيع وضع أهداف واقعية في حياتي			
لدي الرغبة في في مواكبة التحولات التي يشهدها العالم			
أعتقد أن الفشل أول خطوات النجاح			
أسعي لتحقيق ما هو أفضل			
أسعي لتحقيق الاهداف التي رسمتها ووضعتها			
أري أن التجديد أساس استمرارية الحياة بشكل جديد			
أجتهد لأضع أهدافا بديلة في الحياة			
ينبغي الاستفادة من التجارب الفاشلة			
أعرف جيدا ما أريد أن أفعله			
أعتقد أن توظيف التطورات التكنولوجية ضروري			
أؤمن بالقول "رب ضارة نافعة"			
أعتقد أن المعاناة تكون دافعا لانجاز			
أستطيع التغلب على ما يواجهني من عقبات وصعوبات			
أدرك أن الحياة متغيرة وغير ثابتة			
يصيبني الشعور باليأس والاحباط			
الوقت الذي نعيشه حسب اعتقادي مختلف عن الوقت السابق			
أجد صعوبة في تخطيط لما أقوم به من نشاط			
أرغب في الإطلاع على كل ما هو جديد ومثير			
أجد في نفسي رغبة في التفاؤل نحو المستقبل			
أنني واثق من تحقيق أهدافي التي وضعتها			
أجد صعوبة في تقبل كل ما هو جديد			
أؤمن بأن بعد العسر يسر			
تفكيري بالمستقبل ضمن اهدافي اليومية			

أحدد أهدافي في ضوء إمكانياتي			
ينبغي أن يستعد الإنسان لمواجهة المستقبل بتحدياته			
لدي القدرة على تعديل أهدافي حسب الظروف			
أؤمن أن كل ما هو جديد ناتج لمجهودات سابقة			
أسعي وراء المعرفة الجديدة			
أستطيع استبدال أهدافي التي لا تتحقق			
أشعر بالرغبة في الحياة			
أتطلع دائما إلى المستقبل			
لدي المقدرة على تحقيق أهدافي			
يشغلني التفكير في الماضي بمشكلاته			
ينبغي عدم الاستسلام للفشل			
لدي القدرة على توجيه إمكانياتي والاستفادة منها			