جامعة محمد الصديق بن يحيى- جيجل -

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

عنوان المذكرة:

مصدر الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

-دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة جيجل-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي.

من إعداد الطالبتين

لبنى بوسعدية

أحلام بوطبيبة

تحت إشراف الدكتورة

إحسان براجل

لجنة المناقشة:

01	.....	رئيسا
02	**براجل إحسان**	مشرفا ومقررا
03	.....	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2018م/2019م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما نمط مصدر الضبط السائد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مصدر الضبط تعزى لمتغير: الجنس/ المستوى التعليمي/الشعبة.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير: الجنس/المستوى التعليمي/الشعبة.

وأجريت الدراسة في بعض ثانويات مدينة جيجل، على عينة قوامها (150) تلميذا وتلميذة موزعين على جميع الشعب بالاعتماد على المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن.

وقد تم الاعتماد في الدراسة على مقياسين تم التأكد من خصائصها السيكومترية:

- مقياس "**مصدر الضبط لروتر**" تعريب علاء الذين كفافي.
- مقياس "**الدافعية للإنجاز للكتاني** "طوره السامرائي والهيازعي.

وبعد الاعتماد على الأساليب الاحصائية المناسبة ثم التوصل إلى النتائج التالية:

نمط مصدر الضبط السائد لدى أفراد العينة هو مصدر الضبط الداخلي.

- أظهر أفراد العينة مستوى مرتفع من دافعية الانجاز.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مصدر الضبط تعزى لمتغير: الجنس/ المستوى التعليمي/ الشعبة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير: المستوى التعليمي/الشعبة بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.
- توجد علاقة عكسية ضعيفة بين مصدر الضبط ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

Abstract:

The present study aimed to explore the relationship between the locus of control and the achievement motivation among high school students, the following questions was stated:

- What is the type of the comrnon locus of control among high school students?
- What is the lerul of achievement motivation among high school students?
- Are there any statistically significant differences in the locus of control attributed to the variable: gender/educational level/ speciality?
- Are there any statistically significant differences in achievement motivation attributed to the variable: gender/educational level/ speciality?

The study was conducted in some high schools in the municipality of Jijel city on a sample consisted of 150 students, distributed across all disciplines by adopting a descriptive method in its relational and comparative dimensions.

Thus, the study was based on two measures whose psychometric properties were confirmed:

- Rotter's scale of locus of control, translated by Allaa Adine Kafafi.

- And scale of "achievement motivation", developed by Samrai and Hayaziai.

After adopting the appropriate statistical tools, the obtained results can be presented as follows:

- The dominant type of locus of control in the sample is the internal locus of control.
- The sample showed a high level of achievement motivation.
- There are No statistically significant differences in the locus of control, explained by gender, educational level and discipline variable.
- There are No statistically significant differences in the achievement motivation, explained by educational level and discipline variable. However, due to gender variable there are a statistically significant differences in the achievement of motivation (for females).
- There is a low inverse relationship between the locus of control and the achievement of motivation among high school student.

إهداء

إلى من أحمل إسمه بكل إفتخار...إلى من كان سندي...وأخذته الحياة مني دون سابق إنذار...أرجوا من الله أن يرحمك برحمته الواسعة ويسكنك فسيح جنانه... "أبي العزيز"

إلى نور العيون ورمش الجفون...إلى البلسم الشافي والقلب الدافي والحنان الكافي...

إلى من كان دعائها سر نجاحي...إلى من ارتحت كلما تذكرت وجودها في حياتي.

نبع الحنان "أمي"

إلى أخواتي: "إيمان، خديجة، مروة، فتيحة"... وإلى الكتكوتة الصغيرة "رفيف"

إلى من كان سندا لي طوال مشواري الدراسي، وله كل الفضل بعد الله عزّ وجلّ في اتمام هذا العمل، إلى من سيكون رفيق دربي وسندي خطيبي "عادل"

إلى صديقة الغالية ورفيقة عمري "حسينة"

إليكم كلكم أهدي هذا العمل المتواضع.

الطالبة: لبنى

إهـــــــــــــداء

يسعفني الحظ أن أرفع قلمي بعد أن رصت سفينة بحثنا على شواطئ أمنة

إلى من حملتني وهنا على وهن ، إلى من ربتني ورعتني بعطفها وحنانها،

إلى أمي نبض الحياة شمعة الضياء أمدها الله بالصحة والعافية وحفظها من كل

سوء

إلى من ترعرعت بينهم وجمعنا الحب والعطاء إلى من أشد بهم أزري إخواني

"أمير" "نصر الدين" "هشام" وأختي "ماجدة"

إلى كل من تمنى لي النجاح والتوفيق

إلى من هو في ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي زميلاتي وصديقاتي وفقهم الله

وسدد خطاهم نحو النجاحات

"الطالبة أحلام "

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ب
فهرس المحتويات	ج
فهرس الجداول	د
فهرس الملاحق	هـ
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	5
ثانيا: أهمية الدراسة	8
ثالثا: أهداف الدراسة	9
رابعا: الدراسات السابقة	9
خامسا: فرضيات الدراسة	17
سادسا: مصطلحات الدراسة	18
الفصل الثاني: مصدر الضبط	
تمهيد	21
أولا: مفهوم مصدر الضبط	22
ثانيا: الأصول النظرية لمفهوم مصدر الضبط	25
ثالثا: أهمية مصدر الضبط	30
رابعا: مصادر مصدر الضبط	31
خامسا: أبعاد مصدر الضبط	31
سادسا: العوامل المؤثرة في مصدر الضبط	34
سابعا: سمات الأفراد ذوي الضبط الداخلي- الخارجي	37
ثامنا: قياس مصدر الضبط	40
تاسعا: مصدر الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات	41
خلاصة الفصل	44
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	

تمهيد	46
أولا: مفهوم الدافعية	47
1- تعريف الدافعية	47
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية	48
3- وظائف الدافعية	50
ثانيا: مفهوم دافعية الإنجاز	52
ثالثا: التطور التاريخي لدافعية الإنجاز	53
رابعا: أنواع دافعية الإنجاز	54
خامسا: خصائص دافعية الإنجاز	54
سادسا: أهمية دافعية الإنجاز	56
سابعا: نظريات الدافعية للإنجاز	57
ثامنا: العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز	61
تاسعا: قياس دافعية الإنجاز	64
عاشرا: دافعية الإنجاز ومصدر الضبط	65
خلاصة الفصل	67
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
أولا: منهج الدراسة	70
ثانيا: الدراسة الاستطلاعية	70
ثالثا: إجراءات الدراسة	70
رابعا: حدود الدراسة	71
خامسا: مجتمع وعينة الدراسة	71
سادسا: أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية	73
سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة	79
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
أولا: عرض نتائج الدراسة	81
1-عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى	81
2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية	81
3-عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	83

4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	85
5-عرض نتائج الفرضية العامة	86
ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	87
1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى	87
2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية	88
3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	90
4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	91
5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة	93
خاتمة+إقتراحات	96
قائمة المراجع	100
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	**الجدول(1):** يبين صفات ذوي الضبط (داخلي –خارجي)	39
2	**الجدول(2):** يوضح مظاهر الدافعية للإنجاز حسب بعض الباحثين	55
3	**الجدول(3):** يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	72
4	**الجدول(4):** يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي	72
5	**الجدول(5):** يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص العلمي	73
6	**الجدول(6):** يوضح مفتاح التصحيح لاختبار مصدر الضبط	74
7	**الجدول(7):** يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس مصدر الضبط	75
8	**الجدول(8):** يوضح الفروق بين متوسطات الفئة العليا والدنيا على مقياس مصدر الضبط	75
9	**الجدول(9):** يوضح طريقة تصحيح مقياس دافعية الانجاز	76
10	**الجدول(10):** يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس دافعية الانجاز	78
11	**الجدول(11):** يوضح الفروق بين متوسطات الفئة العليا والدنيا على مقياس الدافعية للإنجاز	78
12	**الجدول(12):** يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس مصدر الضبط	81
13	**الجدول(13):** يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة لمقياس الدافعية الانجاز	81
14	**الجدول(14):** يوضح الفروق بين المجموعات على مقياس مصدر الضبط حسب متغير الجنس	83
15	**الجدول(15):** يوضح الفروق بين المجموعات على مقياس مصدر الضبط حسب متغير المستوى التعليمي	84
16	**الجدول(16):** يوضح الفروق بين المجموعات على مقياس مصدر الضبط حسب متغير الشعبة	84
17	**الجدول(17):** يوضح الفروق بين المجموعات على مقياس الدافعية للإنجاز حسب متغير الجنس	85
18	**الجدول(18):** يوضح الفروق بين المجموعات على مقياس الدافعية للإنجاز حسب متغير المستوى التعليمي	85
19	**الجدول(19):** يوضح الفروق بين المجموعات على مقياس الدافعية للإنجاز حسب متغير الشعبة	86
20	**الجدول(20):** يوضح معامل الارتباط بين مقياس مصر الضبط وبين مقياس الدافعية للإنجاز.	86

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
1	**الشكل(1):** يوضح العناصر الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي لروتر	30
2	**الشكل(2):** يمثل فئات الضبط	34
3	**الشكل(3):** يوضح هرم ماسلو في تصنيف الحاجات	49
4	**الشكل(4):** يمثل وظائف الدافعية	51

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
1	مقياس مصدر الضبط لروتر
2	مقياس الدافعية للإنجاز للكتاني
3	الترخيص بالتربص الميداني في كل من الثانويات التي أجرين فيها الدراسة

مقدمة

مقدمة

تعددت الدراسات والأبحاث حول الدافعية وكثرت الأفكار والآراء بشأنها، لكن بغض النظر عن هذا الاختلاف إلا أنهم أكدوا على أن الدافعية ذات ارتباط بسلوك الفرد الذي تحركه وتوجهه وتنشطه من أجل القيام بالمهمات المحددة فالدافعية للإنجاز تعتبر من القوى المحركة للسلوك الإنساني حيث تعمل على استثارة الفرد للقيام بسلوكيات هادفة وعلى درجة من الدقة والفعالية في جميع أطوار حياته، وهذا ما يجعلها محورا أساسيا من محاور البحث في مجال الشخصية، ولقد تم دراسة الدافعية مع الكثير من المتغيرات النفسية والاجتماعية مثل قلق الامتحان، تقدير الذات، الضغوط المهنية، مستوى الطموح التحصيل الدراسي.

وتناول البحث الحالي العلاقة بين مصدر الضبط ودافعية الإنجاز، إذ يعد مصدر الضبط الذي يتمثل في أحد أبعاد الشخصية و من ابرز ما اهتم به علماء النفس والتربية وهذا لما له أهمية بالغة في حياة الفرد وخاصة تلاميذ المرحلة الثانوية، باعتبارها مرحلة فعالة في تحديد مصير التلاميذ من حيث التفكير في مهنة المستقبل و مرحلة جد حساسة كون التلاميذ من فئة المراهقين إذ يتأثروا بمختلف العوامل التي تحدد سلوكهم حيث أن الأفراد يختلفون في مدى التحكم والضبط الداخلي أو الخارجي تبعا لمفهوم الأفراد عن ذاتهم والمدى الذي يؤمن فيه بأن ما يحدث لهم محكوم داخليا ويرجع إلى مجهوداتهم الذاتية أو أنها محكومة خارجيا ومتعلقة بالصدفة والحظ أو العوامل الخارجية، كما أن مصدر الضبط ينظر إليه علماء النفس بوصفه متغيرا أساسيا من متغيرات الشخصية يشير إلى كيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالأحداث والمواقف التي تضبط أحداث البيئة من حوله.

فإن الدور الذي يلعبه تلاميذ المرحلة الثانوية في نجاح المنظومة التربوية بوجه عام وتحقيق رغباتهم والوصول إلى طموحاتهم المستقبلية على وجه الخصوص باعتبارهم محور العملية التعليمية في إطار التعديلات التربوية القائمة حاليا ومن خلال تعرضهم لمختلف الضغوطات والصعوبات في البيئة التعليمية أو في المجتمع والأسرة ولذلك تتباين طرق المواجهة والتكيف من أجل تحقيق النجاح وتجنب عوامل الفشل حيث نجد بعض التلاميذ ورغم الضغوطات والصعوبات في حياتهم إلا أنهم يواجهونها بشكل يسمح لهم بالمضي نحو تعليمهم والرغبة في التفوق، وهنا نتحدث عن الضبط الداخلي أما إذا

اعتقدوا بعدم قدرتهم على التحكم في الأحداث من حولهم وعدم القدرة على مواجهة الضغوط الناجمة عن البيئة التعليمية أو المجتمع المحيط بهم فهذا ضبط خارجي.

ومن هذا المنطلق ستحاول الدراسة الحالية معرفة العلاقة التي تربط كل من مصدر الضبط ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وقد تضمنت هذه الدراسة جانبين: **جانب نظري وآخر ميداني.**
يتضمن الجانب النظري ثلاث فصول يستهلها:

الفصل الأول تحت عنوان " **الإطار المفاهيمي للدراسة** " والذي جاء فيه تحديد إشكالية الدراسة وفرضياتها ومن ثم تبيين أهميتها وأهدافها، وتوضيح المفاهيم الإجرائية للدراسة وفي الأخير تم تناول مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ثم التعقيب عليها.

ونظرا لأهمية الموضوع، ومن أجل تقديم صورة واضحة عن متغيرات الدراسة فقد خصص:

الفصل الثاني تحت عنوان " **مصدر الضبط** "حيث تم في البداية التعرف على مفهوم مصدر الضبط و التطور التاريخي له، أهميته، أبعاده، مؤثراته، سمات الأفراد فيه. ثم شرح طريقة قياس مصدر الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات.

الفصل الثالث فقد خصص للمتغير" **دافعية الإنجاز**" والذي تم التطرق فيه إلى مفهوم دافعية الإنجاز والتطور التاريخي لها، ، أنواعها، خصائصها، أهميتها، النظريات المفسرة لها، قياسها وفي الأخير تم التعرض لمصدر الضبط ودافعية الإنجاز.

أما **الجانب الميداني** فيتضمن فصلين:

الفصل الرابع تحت عنوان " **الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية** " حيث تم التطرق إلى المنهج المستخدم في الدراسة، والدراسة الإستطلاعية،، ثم تطرقنا إلى الدراسة الأساسية وإجراءاتها وقمنا بتقديم شرح لأهم الخطوات التي مرت بها الدراسة من تبيان لحدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة وعرض لأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) في الأخير ذكر الأساليب الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة.

الفصل الخامس تناولنا فيه "**عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها ومناقشتها**" في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة تم تقديم عرض لنتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها، وفي الأخير تم عرض الخلاصة العامة للدراسة، والخروج بمجموعة من التوصيات والاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: أهمية الدراسة

ثالثا: أهداف الدراسة

رابعا: الدراسات السابقة

خامسا: فرضيات الدراسة

سادسا: مصطلحات الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

يمر التلميذ عبر مراحل تعليمية مهمة، وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي أبرز مرحلة في حياة التلميذ الدراسية، كمرحلة حساسة جدا لاحتوائها على فئة مهمة وهي المراهقين، وتعدّ أحد المحطات الهامة في حياة التلميذ لأن مصيره ومستقبله المهني مرتبط ارتباطا وثيقا بنجاح أو فشل هذه المرحلة، على هذا فهي لا تخلو من تلك الضغوطات والتغيرات والتحديات المختلفة النفسية والاجتماعية، والتربوية التعليمية بشكل خاص.

فالتلاميذ أثناء مسارهم الدراسي وباختلاف مستواهم التعليمي (الأولى، الثانية، الثالثة) يواجهون مجموعة من الأحداث إيجابية كانت أو سلبية(مثل النجاح و الفشل)، وطريقة إدراكهم لهذه الأحداث ومدى قدرتهم على التحكم فيها هي التي تحدد شخصية التلميذ ومساره و تحصيله الدراسي، وهذا ما أكّدته دراسة **(بواليف أمال، 2010)** التي توصلت إلى وجود علاقة بين طريقة الإدراك (مركز الضبط) والتفوق الدراسي، إذ يختلف التلاميذ في طريقة إدراكهم لهذه الأحداث باختلاف خصائصهم النفسية والمعرفية إضافة إلى المستوى التعليمي والتخصص، حيث أكدت الدراسة السابقة في هذا الصدد على اختلاف مركز الضبط اختلافا دالا حسب اختلاف التخصص الجامعي.

طريقة إدراك الأحداث هذه يطلق عيها مصطلح "**مصدر الضبط**"، إذ يعد من المفاهيم الحديثة نسبيا التي رصد الكثير من تأثيراتها على الفرد وسلوكياته وتفكيره وعلى الجانب النفسي والاجتماعي وفي خيارات الفرد لممارساته اليومية من جهة أخرى.

ويعود الفضل في ظهور هذا المفهوم إلى العالم الأمريكي "**جوليان روتر**"، بعدها بدأ العلماء الأخرون في الاهتمام به أمثال موريس، حيث تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي (**Locus of control**) من باحث إلى أخر مثل: مصدر التحكم، وجهة الضبط، موضع الضبط، مصدر الضبط.

"وفي هذا السياق اهتم الباحثون بدراسة هذا المفهوم بوصفه متغيرا هاما في تفسير السلوك الإنساني في مختلف المواقف الحياتية الهامة و إمكانية التنبؤ به". **(بن زاهي، بن الزين، 2012، ص24)**. "بهذا يمكن القول أن مصدر الضبط مفهوم يستخدم للتعبير عن مدى شعور الفرد بأنه بإمكانه التحكم في

الأحداث التي يمكن أن تؤثر فيه، ويعرفه روتر:"على أنه توقع معمم يشير إلى اعتقاد الفرد في الجهة التي يعزو إليها ضبط أسباب حصوله على التعزيز".**(معمرية، 2012، ص12).**

فمصدر الضبط يعد سمة من سمات الشخصية ومؤشرا من مؤشراتها كما أنه مهم في فهم السلوك الإنساني في مواقف الحياة المختلفة، سواء كانت مواقف نفسية اجتماعية أو مهنية أو تعليمية، وطريقة إدراك الفرد للأحداث في هذه المواقف هي التي تحدد نمط مصدر الضبط لديه، فإذا كان إدراك الفرد للأحداث الإيجابية أو السلبية في بيئته يعزى لعوامل خارجة عن سيطرته، فإن مصدر الضبط لديه يكون خارجيا، وإذا كان يعزى إلى عوامل داخلية فإن مصدر الضبط لديه يكون داخليا.

بهذا فإن مصدر الضبط ينقسم إلى وجهتين: وجهة الضبط الداخلي و وجهة الضبط الخارجي فالضبط الداخلي يرجع فيه التلميذ أسباب نجاحه أو فشله إلى جهوده الخاصة وقدراته الذاتية، أما الضبط الخارجي فيعني إرجاع التلميذ ما يحدث معه من أحداث إلى عوامل خارج نطاق تحكمه كالقدر والحظ والصدفة ونفوذ الأخرين وقوتهم، وعلى هذا فإن التلاميذ ذو الضبط الخارجي محكومون بعوامل خارجية ليس لديهم القدرة على السيطرة عليها وتحمل للمسؤولية ورغبة في تحقيق التفوق، كما أن أدائهم التعليمي يكون في الأغلب منخفضا وهدا ما أكدته دراسة **(kutanise،2011)** حيث توصلت إلى أن الطلاب الذين يرجعون إلى مصدر ضبط خارجي أدائهم التعليمي متناقص، أما التلاميذ ذو الضبط الداخلي لديهم القدرة على ضبط الأحداث والتحكم فيها إضافة إلى الرغبة في النجاح والتفوق، كما أن تحصيلهم الدراسي أعلى من ذوي الضبط الخارجي حيث جاءت دراسة **(غرايبية، الزريقات،2015)** مؤكدة أن الطلبة من ذوي التحصيل العالي هم ذو مركز ضبط داخلي أعلى من ذوي التحصيل المنخفض، وأن ذوي التحصيل المنخفض هم ذو مركز ضبط خارجي أعلى من زملائهم ذوي التحصيل المرتفع.

بالتالي فإن قدرة التلاميذ على التحكم في الأحداث المدرسية وإدراكهم لها على أنها نتاج قدراتهم وذاتهم، فإن ذلك قد يساعدهم على تحقيق النجاح كما قد يحفزهم على بذل الجهد وتحمل المسؤولية والمثابرة في تحقيق الأفضل والتفوق الدراسي، وهذا ما يطلق عليه بدافعية الإنجاز والتي تمثل رغبة الفرد في تحقيق النجاح والتفوق وتجنب الفشل من خلال المثابرة والطموح.

فالحديث عن الدافعية للإنجاز يزداد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كونهم في مرحلة تتأثر شخصيتهم وسلوكهم بعوامل عدة، فهي من الأمور المهمة و الواجب إثارتها لدى هؤلاء التلاميذ، إذ أنها هي التي تحدد أداء الفرد من خلال تنشيطها للسلوك، وهي أحد مكونات النجاح المدرسي.

ويتحدد مستوى الدافعية للإنجاز من خلال طريقة إدراك التلميذ للأحداث المدرسية أي من خلال مصدر الضبط، فذوي الضبط الداخلي محكومون بدوافع داخلية في تفسير نتائج أدائهم، وهم يتصفون بدافع إنجاز مرتفع، كونهم يرجعون نجاحهم و فشلهم لذاتهم ويبذلون كل الجهد والمثابرة لتحقيق الأفضل ولا يهتمون بالعوامل المدرسية الخارجية، والتلاميذ ذوي الضبط الخارجي محكومون بدوافع خارجية في تفسير نتائج أدائهم الناجح أو الفاشل، وهم يتصفون بدافع إنجاز متدني، كونهم يكتفون بالأعمال والواجبات العادية ويصبون اهتمامهم على البيئة الخارجية.

فإذا كان لمصدر الضبط دور في تحديد طريقة إدراك التلميذ للأحداث (إيجابية، سلبية) أي تحديد طبيعة سلوكه، فإن لدافعية الإنجاز دورا بارزا في تنشيط السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف على ضوء مستوى من المثابرة والامتياز والتفوق.

بناءا على ما سبق ذكره، تأتي الدراسة الحالية من خلال الدور التكميلي لكلا المتغيرين في توجيه الاهتمام بدراسة مصدر الضبط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث أن المعرفة بطريقة إدراك التلميذ للأحداث والمواقف من حولهم تساعدنا على فهم وتفسير لسلوكياته وفشله و مساعدته على تبني مصدر الضبط الذي من شأنه أن يعدل سلوكه ويقلل من فشله والذي قد يكون له شأن في رفع مستوى دافعية الإنجاز.

من خلال هذا الطرح، فإن إشكالية الدراسة تهدف إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

والذي تندرج ضمنه التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما نمط مصدر الضبط السائد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مصدر الضبط تعزى لمتغير: الجنس/المستوى التعليمي/الشعبة؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير: الجنس/المستوى التعليمي/الشعبة؟

ثانيا: أهمية الدراسة

لكل دراسة أهميتها التي تدفع الباحث إلى السير نحوها والتوصل إلى نتائج تجيب عن تساؤلاته. والدراسة الحالية تستمد أهميتها من طبيعة الموضوع الذي تناولناه من جهة ومن نوع الإشكالية من جهة أخرى ،إذ تكمن أهمية البحث في كونه يتناول بعدا هاما من أبعاد الشخصية تتمثل في مركز الضبط ببعديه الداخلي والخارجي، وبدافعية الإنجاز ودورها الفاعل (في حال ارتفاعها) في زيادة إنجازات الفرد بصفة عامة، وفي زيادة إنجاز المتعلم بصفة خاصة. وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد أهمية البحث في ما يلي:

- الاهتمام بفئة مهمة وهي تلاميذ المرحلة الثانوية كونهم في مرحلة حساسة وهي المراهقة.

- إثراء البحوث السابقة حول مصدر الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز.

- تسليط الضوء على عامل مهم في بناء الشخصية وتفسير السلوك وهو مصدر الضبط.

- كذلك تسليط الضوء على عامل مهم في تحقيق النجاح والتفوق وهو دافعية الإنجاز.

- أهمية الكشف عن مصدر الضبط لدى المتعلمين وعلاقة ذلك بزيادة أو نقصان فاعليتهم وإنجازاتهم.

- مساعدة وإرشاد القائمين على العملية التعليمية بكيفية الكشف عن نوع مصدر الضبط لدى التلاميذ مما يساعدهم على اختيار الأسلوب التعليمي المناسب معهم، وتوجيه التلاميذ إلى الوجهة المناسبة.

- أهمية مركز الضبط في المجال الدراسي وأهمية دافعية الانجاز في تحقيق النجاح.

ثالثا: أهداف الدراسة

لكل عمل يقوم به الفرد هدف أساسي يحدده قبل الشروع في التخطيط لتحقيقه، وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة مصدر الضبط بدافعية الإنجاز كهدف رئيسي، وتندرج تحته الأهداف الفرعية التالية:

- الكشف عن نمط مصدر الضبط السائد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- الكشف عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- الكشف عن الفروق في مصدر الضبط لدى أفراد العينة تبعا لمتغير: الجنس، المستوى التعليمي والشعبة.
- الكشف عن الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة تبعا لمتغير: الجنس، المستوى التعليمي، الشعبة.
- إلقاء مزيد من الضوء على مفهوم مصدر الضبط وأهميته في المجال الدراسي.
- الوقوف على أهم أسباب ضعف أو زيادة دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

رابعا: الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع من أهم العناصر المعينة على حل مشكلة البحث والدراسات السابقة تمثل مجموعة من الأبحاث والتقارير التي فيها معلومات مرتبطة بالبحث وقد جاء هذا البحث بهدف الكشف عن العلاقة القائمة بين مصدر الضبط ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

حيث قامت الطالبتان بالاطلاع على عدد كبير من الدراسات ذات الصلة بالموضوع، واختيار الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، فعلى الرغم من وفرة الدراسات التي تهتم بمتغير مصدر الضبط ودافعية الإنجاز كلّ على حدى إلاّ أنّ الدراسات التي تناولت هاذين المتغيرين معا وعلاقتهما ببعضهما كانت قليلة مما يضيف قيمة لدراستنا .

وفيما يلي عرض لأهم الدراسات الأقرب لموضوعنا والتي تمكنّا من الحصول عليها:

الدراسات العربية:

1- دراسة فداء سالم محمد الشافعي(1998): بعنوان: "علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية":

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم مركز الضبط ومفهوم القدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة، كما هدفت إلى دراسة كل منهما اعتمادا على متغيرات" الجنس، التخصص الأكاديمي، المستوى الدراسي ومنطقة السكن، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها(231) طالب وطالبة واستخدم مقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي ومقياس هبنر وتبرسين، وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- خارجية عينة الدراسة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث الأكثر الخارجية في الضبط.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 لدى عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى للجنس لصالح الذكور الأكثر قدرة على حل المشكلات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى للتخصص الأكاديمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 لدى عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى للتخصص الأكاديمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى للمستوى الدراسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 لدى عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى للمستوى الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 لدى عينة الدراسة في مركز الضبط تعزى لمتغير السكن.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 لدى عينة الدراسة في القدرة على حل المشكلات تعزى لمنطقة السكن.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط والقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

2- **دراسة بواللیف أمال (2010):بعنوان:** "**مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي**"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى الدلالة الإحصائية للعلاقة بين مركز الضبط والتفوق الدراسي الجامعي من خلال المقارنة بين الجنسين المختلفين، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 180طالب وطالبة (70 من العلوم الاجتماعية و110 من العلوم الطبية)، وقد تمثل المقياس الذي تمّ اعتماده في اختبار روتر لمركز الضبط مع إضافة بعض البيانات عليه، وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين مركز الضبط والتفوق الدراسي الجامعي.

- يختلف مركز الضبط اختلافا دالا حسب اختلاف التخصص الجامعي بحيث طلبة العلوم الطبية يميلون أكثر إلى الضبط الداخلي.

- عدم وجود علاقة دالة بين مركز الضبط وبعض المتغيرات المتعلقة بالأفراد كالجنس، المستوى الثقافي للوالدين، ومكان الإقامة.

3- دراسة هبة اللّه محمد وآخرون (2012):بعنوان: "**علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان**".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين بالسودان ، حيث تكونت عينة الدراسة من 235 طالب وطالبة (منهم 101 ذكور و134 إناث)، طبق عليهم مقياس جيسم ونيجارد لدافعية الإنجاز، ومقياس جيمس لمصدر الضبط ومقياس كاميليا لمستوى الطموح ، وأشارت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح ومستويات مصدر الضبط على مستوى التحصيل الدراسي.
- يوجد تفاعل دال إحصائيا بين مستويات الدافعية للإنجاز ومستويات موضع الضبط على التحصيل الدراسي.
- توجد علاقة عكسية دالة إحصائيا بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط.

4- دراسة أمحمدي علي (2013): بعنوان: "الأسلوب المعرفي – الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي":

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة موضوع الأسلوب المعرفي الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة ، وتمثلت عينة الدراسة من 352 تلميذ وتلميذة بثانويتين، وتم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من إعداد أولتمان وتكن(تعريب أنور الشرقاوي والشيخ الخضري)، واستمارة نزيكي ستريكلاند لمركز الضبط المختزل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي، علمي) والأسلوب المعرفي الاعتماد.
- الاستقلال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- عدم وجود علاقة بين متغير الجنس ومركز الضبط سواء لعينة ثانوية مراح عبد القادر أو عينة خالد بن الوليد.

5- دراسة إشراق صالح علي خليل (2015): بعنوان: "العلاقة بين مركز الضبط والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية العليا في عينة أردنية"

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مركز الضبط والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وإلى الكشف عن نمط مصدر الضبط لديهم، حيث تكونت عينة الدراسة من 90 طالب وطالبة (40 ذكور و50 إناث) تم اختيارها بالطريقة المتيسرة من طلبة المرحلة الأساسية العليا (صفوف 7و8 و9)، طبق عليهم مقياس مصدر الضبط من إعداد الطالبة ،وتحققت من صدقه وثباته على عينة أردنية من ذوي صعوبات التعلم، ومقياس الدافعية الأكاديمية من إعداد العلوان والعطيات للطلبة العاديين وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- النمط السائد لمركز الضبط لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية هو مركز الضبط الخارجي.
- الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية منخفضة.
- وجود علاقة سلبية ضعيفة جدا بين مركز الضبط والدافعية للإنجاز لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للجنس.

6- دراسة عياش موسى غرايبية، إبراهيم عبد الله الزريقات (2015): بعنوان: "مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بمستوى التحصيل و التخصص الأكاديمي والجنس".

هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة الطلبة الذين يعزون نجاحهم أو إخفاقهم إلى عوامل داخلية في الفرد نفسه، أو إلى عوامل خارجة عنه، ومقارنة هذه النسبة مع نسبة أقرانهم في الجامعات الأمريكية والعمانية كذلك معرفة أثر كل من الجنس ونوع الكلية ومستوى التحصيل في مركز الضبط، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 457 طالب وطالبة، وقد اعتمدت على مقياس ترايس (Trice ،1985) لمركز الضبط الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 55 % من الطلبة الجامعيين في الجامعة الأردنية يعزون نجاحهم أو إخفاقهم لعوامل خارجية.
- عدم وجود فروق لكل من الجنس ونوع الكلية.
- وجود أثر لمستوى التحصيل الطلبة ذوي التحصيل العالي هم ذو مركز ضبط داخلي أعلى من ذوي التحصيل المنخفض وأن ذوي التحصيل المنخفض هم ذو مركز ضبط خارجي أعلى من زملائهم ذوي التحصيل المرتفع.

7- دراسة زهراء عبد الرحمن عبد الله محمد ،عبد الرزاق عبد الله البوني (2017):"دافعية التحصيل وعلاقتها بمركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب بعض الجامعة بولاية الخرطوم":

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة دافعية التحصيل بمركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب بعض الجامعات بولاية الخرطوم ،والكشف عن الفروق بين أفراد العينة في دافعية التحصيل ومركز الضبط ومفهوم الذات تبعا لمتغير الجنس، وقد شملت الدراسة عينة عشوائية طبقية بلغت 400 طالب وطالبة من 4 جامعات بولاية الخرطوم (192 طالب، 208 طالبة)، وتم تطبيق مقياس دافعية التحصيل (تعديل وتطوير الباحثين)، مقياس مركز الضبط لروتر الصورة المعربة الأردنية (تطوير وتعديل

الباحثين)، مقياس مفهوم الذات لموسى جبريل (تعديل وتطوير الباحثين)، وقد أشارت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية سلبية ضعيفة غير دالة إحصائيا بين دافعية التحصيل ومركز الضبط لدى طلاب بعض الجامعات بولاية الخرطوم.
- توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين دافعية التحصيل ومفهوم الذات لدى طلاب بعض الجامعات بولاية الخرطوم.
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين مركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب بعض الجامعات بولاية الخرطوم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في دافعية التحصيل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مفهوم الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الدراسات الأجنبية:

8- دراسة Muanmer Mexi and Rana Ozan Kutanis (2011) بعنوان: "تأثير موضع الضبط في الأداء التعليمي في حالة منظمة أكاديمية":

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن أثر مصدر الضبط على الأداء التعليمي لدى الطلاب، وقد شملت الدراسة على كل الطلبة الذين يكملون دراستهم العليا، وتم استخدام تقنية مسح القياسات لمستوى مواضع الضبط، تقنيات وصفية إحصائية، والانحدار المتعدد بواسطة البرنامج الإحصائي spss وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الأداء التعليمي مع مصدر الضبط مرتفع وطويل المدى وله فاعلية.

- الطلاب الذين يرجعون إلى مصدر ضبط خارجي أدائهم التعليمي متناقص وله فاعلية خلال عملية الدراسة.
- وجود بعض الاختلافات بين ديموغرافية الطلاب وعوامل دراستهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

نظرا لاختلاف الدراسات التي تم عرضها سابقا سواءا من حيث المتغيرات أو الأدوات أو عينات البحث المختلفة، كما نجد أن بعضها اتفق من حيث النتائج، بينما تعارض البعض الأخر في ذلك.

من حيث متغيرات الدراسة:

اختلفت بعض الدراسات وتشابهت بعضها من حيث المتغيرات للتي تناولتها فنجد أن دراسات اعتمدت على متغير مصدر الضبط والدافعية للإنجاز كمتغيرين أساسيين ،ومنها من أضافت لهما متغير مستوى الطموح والتحصيل الدراسي وأخرى جمعت المتغيرين الأساسين بمفهوم الذات، فيما اعتمدت الدراسات الأخرى على الربط بين مصدر الضبط بالمتغيرات التالية: التفوق الدراسي، الأداء التعليمي، الأسلوب المعرفي– الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي، مستوى التحصيل والتخصص والجنس.

من حيث العينة:

اختلفت الدراسات التي تم عرضها سابقا من حيث عينة الدراسة فمنها من اعتمدت على عينة طلبة التعليم العالي مثل: دراسة (هبة الله محمد وآخرون، 2012)، دراسة (زهراء عبد الرحمن عبد الله محمد عبد الرزاق، عبد الله البوني، 2017)، دراسة (Kutanis، 2011)، دراسة (بواليف أمال، 2010) دراسة (غرايبية، الزريقات، 2015)،دراسة (الشافعي،1998)، فيما ركزت دراسة (أمحمدي علي 2013)، على تلاميذ المرحلة الثانوية وهي نفس العينة التي اعتمدنها في دراستنا الحالية.

ونجد أن هذه الدراسات قد أجريت على عينات متباينة من حيث العدد تراوحت بين (90–457)، حيث اعتمدت دراسات كل من: (بواليف أمال،2010)، (إشراق صالح علي خليل،2015)، على عينة أقل من 200، بينما اعتمدت بقية الدراسات على عينة أكبر من 200، ماعدا دراسة (Kutanis 2011)، التي اعتمدت على كل الطلبة الذين يكملون دراستهم العليا.

من حيث المنهج:

اعتمدت كل الدراسات المدرجة على المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن.

من حيث الأدوات:

اتفقت بعض الدراسات في استخدام اختبار روتر لقياس مصدر الضبط كدراسة (بواللیف أمال 2010)، دراسة (زهراء عبد الرحمن،2017)، دراسة (الشافعي،1998)، وهي نفس الأداة التي اعتمدتها الدراسة الحالية، بينما دراسة (هبة الله محمد،2012)، اعتمدت على مقياس جيمس لمصدر الضبط ودراسة(غرايبية، الزريقات،2015) على مقياس ترايس (1985) لمركز الضبط الأكاديمي، بينما تنوعت المقاييس المستخدمة في الدراسات الأخرى بتنوع المتغيرات التي درستها، وهناك من لجأ إلى إعداد مقياس البحث كدراسة (إشراق صالح علي خليل،2015).

من حيث النتائج:

اتفقت دراسة (أمحمدي علي،2013) ودراسة (بواللیف أمال،2010)، ودراسة (غرايبية الزريقات،2015) على أنه لا توجد علاقة دالة بين مركز الضبط ومتغير الجنس، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراستنا، على عكس ما توصلت إليه دراسة(زهراء عبد الرحمن، عبد الرزاق،2017) ودراسة (إشراق صالح، 2015)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس، والأداء التعليمي مع مصدر الضبط مرتفع وطويل المدى، والطلاب الذين يرجعون إلى مصدر ضبط خارجي أدائهم التعليمي متناقض وهدا ما أكدته دراسة(Kutanis، 2011).

وأسفرت نتائج دراسة (الشافعي، 1998)عن سيادة مصدر الضبط الخارجي و عدم وجود فروق في مركز الضبط تعزى للتخصص و المستوى وهذه النتيجة جاءت مطابقة لما توصلت إليه دراستنا.

ودراسة (الزريقات،2015) إلى سيادة مصدر الضبط الخارجي لدى عينة دراستها وهدا عكس ما توصلت إليه دراستنا(سيادة مصدر الضبط الداخلي).

كما أسفرت نتائج دراسة (هبة الله محمد وآخرون، 2012) على وجود علاقة ارتباطية طردية بين دافعية الإنجاز ومستوى الطموح ومستويات مصدر الضبط على مستوى التحصيل الدراسي، وأكدت على وجود علاقة عكسية بين متغيري دافعية الإنجاز ومصدر الضبط، في حين دراسة (زهراء عبد

الرحمن،2017) ودراسة (إشراق صالح،2015) أكدت على وجود علاقة ارتباطية سلبية ضعيفة بين مركز الضبط والدافعية للإنجاز ودافعية التحصيل لدى عينة كل دراسة.

مكانة الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة:

يتضح لنا مما سبق أن الدراسات السابقة التي تم عرضها في الدراسة الحالية قد صبت اهتمامها حول متغيري مصدر الضبط ودافعية الإنجاز مع بعضهما أو كلاهما على حدى، حيث حاولت بعض الدراسات ربطها بمتغيرات مختلفة منها تقدير الذات، التفوق الدراسي، مستوى الطموح، مستوى التحصيل الأداء التعليمي. إلاّ أن الدراسات التي تبنت مصدر الضبط ودافعية الإنجاز هي ثلاث دراسات فقط حيث يلعب هذين المتغيرين دورا هاما في الوسط التربوي، الأول في كيفية إدراك التلميذ للأحداث في بيئته وقدرته على التحكم فيها والثاني في قدرته على تحويل إدراكه وتحكمه إلى القدرة والرغبة في تحقيق النجاح والتفوق ومنه فإن الدراسة الحالية تعتبر دراسة تكميلية للدراسات السابقة، فقد جمعت بين متغيرين هما مصدر الضبط والدافعية للإنجاز بهدف الكشف عن علاقة مصدر الضبط بدافعية الإنجاز لهذا فدراستنا تعتبر مهمة لتخصيصها مرحلة حساسة جدا وهي مرحلة التعليم الثانوي كذلك عدم اكتفائها بالبحث عن العلاقة والتوسع أكثر للتعرف على نمط مصدر الضبط ومستوى الدافعية للإنجاز إضافة إلى دراسة الفروق في كلا المتغيرين حسب الجنس والمستوى والشعبة، لهذا تعد دراسة لها أهميتها النظرية والتطبيقية كما لها أهمية في المجال التعليمي خاصة، دون أن ننسى عامل الجدة الذي يمكن أن يكسبها بعض الأهمية، سيما وأنه يجري في جامعتنا للمرة الأولى.

خامسا: فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

- ❖ توجد علاقة بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وتتفرع منها الفرضيات الجزئية التالية:

1- نتوقع هيمنة مصدر الضبط الخارجي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- يظهر تلاميذ المرحلة الثانوية مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في مصدر الضبط تعزى لمتغير: الجنس، المستوى التعليمي، الشعبة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير: الجنس، المستوى التعليمي، الشعبة.

سادسا: مصطلحات الدراسة

تتضمن دراستنا الحالية مجموعة من المصطلحات والمفاهيم الأساسية حيث يعتبر تحديدها من أهم خطوات البحث العلمي، والتي تحتاج إلى ضبط منهجي دقيق حتى يتضح معناها، والسياق الذي استخدمت به هدا البحث وتتمثل في:

1- **مصدر الضبط:** وهو طريقة إدراك الفرد للأحداث الإيجابية أو السلبية أو للتعزيز الذي يحصل عليه بعد أدائه لمجموعة من الأفعال، إذ يمكن أن يدركها على أنها نتاج أدائه وقدراته أو يدركها على أنها نتيجة لعوامل خارجة عن سيطرته كالحظ والصدفة والأقوياء الآخرين، من هنا يمكن القول على هؤلاء الأفراد أنهم ذوي مصدر ضبط خارجي، بينما الذين يدركون وقوع الحدث على أنه يتوقف على سلوكهم وعلى خصائصهم الشخصية (المهارة، الذكاء) فهؤلاء هم ذوي مصدر ضبط داخلي.

ويقصد بمصدر الضبط في الدراسة الحالية: بأنه طريقة إدراك التلاميذ للأحداث الدراسية والعوامل الأكثر تحكما في أدائهم و مستواهم، ويمكن التعبير عنه من خلال الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس مصدر الضبط، وينقسم مصدر الضبط إلى قسمين:

- **مصدر ضبط داخلي:** وهو اعتقاد التلميذ بأنه المسؤول عما يقوم به من أداء ونتائج أدائه تعود إلى قدراته وإرادته.
- **مصدر ضبط خارجي:** وهو اعتقاد التلميذ بوجود مجموعة من العوامل الخارجية (كالصدفة والحظ والأفراد الأقوياء) مسؤولة عن نتائج أدائه.

2- **دافعية الإنجاز:** هي مجموعة المحركات والمثيرات الثابتة في شخصية الفرد والتي تحركه وتدفعه نحو تحقيق هدف معين وتحقيق التفوق والنجاح وتجنب الفشل.

ويقصد بدافعية الإنجاز في الدراسة الحالية: هي رغبة تلاميذ المرحلة الثانوية في الأداء الجيد للحصول على مرتبة عالية وتحقيق النجاح وتجنب الفشل، ويمكن التعبير عنها من خلال الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للإنجاز.

الفصل الثاني: مصدر الضبط

تمهيد

أولا: مفهوم مصدر الضبط.

ثانيا: الأصول النظرية لمفهوم مصدر الضبط.

ثالثا: أهمية مصدر الضبط.

رابعا: مصادر مصدر الضبط.

خامسا: أبعاد مصدر الضبط.

سادسا: العوامل المؤثرة في مصدر الضبط.

سابعا: سمات الأفراد من فئتي الضبط الداخلي – الخارجي.

ثامنا: قياس مصدر الضبط.

تاسعا: علاقة مصدر الضبط ببعض المتغيرات.

خلاصة الفصل

تمهيد

يعد مصدر الضبط متغيرا من متغيرات الشخصية الهامة، وسمة من سماتها، وقد لقي هذا المفهوم عدة ترجمات مختلفة، حيث يطلق عليه أحيانا مركز الضبط، وأحيانا أخرى مركز التحكم، أو وجهة الضبط، ونشأ هذا المفهوم من نظرية التعلم الاجتماعي لروتر، وحظي باهتمام الباحثين والدارسين في مجال علم النفس وعلوم التربية، ذلك لما له من قدرة على تفسير السلوك الإنساني وفهمه والتنبؤ به، إذ يشير إلى مدى إدراك الفرد للعوامل والأحداث التي يعيشها، ولكل فرد طريقته في إدراك هذه العوامل وعليه فإنه يلعب دورا هاما في حياة الفرد النفسية والاجتماعية.

أولا: مفهوم مصدر الضبط:

صاغ هذا المفهوم **جوليان روتر (1966)** في الستينات من القرن العشرين ونشره عام **1966** تحت عنوان "**التوقعات المعممة للضبط الداخلي – الخارجي للتعزيز**"(**معمرية، 2012، ص 12**).

ويهتم هذا المفهوم باختلاف الأفراد في إدراكهم لمصادر تدعيم سلوكهم، وقد يأتي التعزيز لبعض الأفراد من داخل أنفسهم مثل استنادهم على القدرة والجهد أو المهارة، بينما يأتي من الخارج لدى البعض الآخر مستندا على الحظ أو الصدفة أو نفوذ الآخرين. (**أيمن غريب قطب ناصر، 1994، ص 94**).

ولقد اختلفت الترجمات العربية لمفهوم**(Locus of control)** لدى **روتر**، ما انبثق عنه عدة تسميات ومصطلحات في اللغة العربية، من مصدر الضبط، مصدر التحكم، موضع التحكم، وجهة التحكم، وجهة الضبط، ومحل التبعية إلى غيرها من المصطلحات.

ولكثرة الترجمات والاختلاف فيها، فقد أثار مفهوم مصدر الضبط اهتمام الكثير من الباحثين، وهذه بعض التعاريف التي نرى أنها أكثر شمولية ودقة:

يعرف **روتر (Rotter 1966)** الضبط الداخلي والخارجي بأنه: "عندما يدرك الفرد التعزيز بعد أدائه العديد من الأفعال ويعتقد أن هذا التعزيز لا يتوقف على أدائه كلية، فإن هذا يدرك على أنه نتيجة للحظ والصدفة، والقدرة وتحت هيمنة الآخرين الأقوياء، أو بشيء غير متوقع بسبب أن هناك تعقيدات من القوى التي تحيطه، بينما إذا أدرك الفرد أن وقوع الحدث يتوقف على سلوكه وعلى خصائصه، فنحن نصف هذا الفرد بأنه ذو ضبط داخلي. (**موسى، 1988، ص 321**).

بينما يرى **كراندال (1973) (Crandall)** أن الضبط الداخلي هو أن يتصور الأفراد أن الأحداث الإيجابية التي تحدث لهم تكون نتيجة جهودهم الخاصة، بينما الأحداث السلبية التي تحدث لهم تكون نتيجة القدر والحظ والصدفة، أما الضبط الخارجي هو أن يتصور الأفراد أنهم مسؤولون عما يحدث لهم من مآسي، أما الأحداث الإيجابية فتكون نتيجة لكرم الآخرين أو من القدر". (**معمرية، 2012، ص 15**).

بينما يرى **فارز (Phares) (1987)**: أن مصدر الضبط هو "مدى إدراك الفرد للأحداث الإيجابية والسلبية على نتائج تبعات سلوكه التي يحصل عليها، فإذا أدرك الفرد بأن هذه النتائج تعود إلى الحظ أو الصدفة فإنه في هذه الحالة يكون ذا موضوع ضبط خارجي، أما إذا أدرك الفرد أن النتائج المهمة التي يقوم بها تعتمد على مدى إنجازه فإنه في هذه الحالة يكون ذا موضوع ضبط داخلي". (**الخفاف، 2013، ص173**).

ويعرفه **ووريل وستيل (Worill &Stillwell) (1981)** على أن "مصدر الضبط يصف التوقع العام للفرد حول العلاقة بين مجهوده ومهاراته وهدفه في النجاح والتوقع، فعلى سبيل المثال يمثل الطلاب ذو الضبط الداخلي إلى عزو نجاحهم أو فشلهم لمهاراتهم وجهدهم وإهمالهم، أما الطلاب ذو الضبط الخارجي فيميلون إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية مثل: الحظ أو الامتحان أو الأستاذ". **(أحمان، 2012، ص 206)**.

أما **موريس (1982) (mouris)**: فيرى أن "مصدر الضبط يعتمد على كيفية تأثير التدعيمات في السلوك والتوقع".**(بن زاهي، بن الزين، 2012، ص 25)**.

في حين يعرفه **علاء الدين كفافي 1982**:"هي الطريقة التي يدرك الفرد بها مصدر التدعيمات فبعضهم يرى أن التدعيم يأتي من الخارج أي يعتمد على التأثير على الآخرين والحظ والصدفة وهم ذوي الضبط الخارجي أما إذا كان إدراك الفرد للأحداث يقع بصورة متسقة مع سلوكه الشخصي أو مع سماته المميزة والدائمة فإننا نسمي هذا اعتقادا في الضبط الداخلي". **(ناضر، 2017، ص 45)**.

وتعرف **فاطمة حلمي (1984)**: مصدر الضبط أنه "عبارة عن إدراك الفرد لمصدر المسؤولية عن النتائج للأحداث التي يمر بها، وهل هي مسؤولية داخلية حيث يأخذ الفرد على عاتقه مسؤولية الناجح والفشل، ويعتقد أن هذا نتيجة لجهوده الخاصة وقدراته الشخصية، أم أنها مسؤولية خارجية تخرج عن نطاق تحكم الفرد، ومن ثم فالضبط الداخلي هو زيادة اعتقاد الفرد بأن عمله سوف يحدث له التدعيمات إلى أبعد حد ممكن، أما الضبط الخارجي عبارة عن زيادة اعتقاد الفرد بأن التدعيمات التي يحصل عليها تكون فوق متناول ضبطه الشخصي". **(سليمان، 2008، ص 77)**.

كما عرف **(والتر Walter1981)**: وجهة الضبط بأنها "الدرجة التي يعتقد عندها الفرد أنه يمارس عملية الضبط الذاتي ويشعر بمسؤوليته عما يحدث له باعتباره نتيجة تصرفاته وتحكمه بها، وهذا هو الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي حيث يرجع الفرد النتائج إلى خارج نطاق ضبطه الشخصي".

أما **(لازاروس Lazarus 1966)**: فعرفه أن "الضبط الداخلي يتأثر بمعتقدات الفرد حول كفاءاته وقدرته على ضبط النتائج الإيجابية فيما يتعلق بالثقة والاعتماد على الآخرين، أما الضبط الخارجي عبارة عن توقعات الفرد السلبية مثل عدم قدرته على التحكم في نتائج الأحداث، أو اعتقاده بأنه يعمل في عالم عدائي". **(الخثعمي، 2008، ص 26، 27)**.

في حين عرف **أرشل (Arcler)** "مصدر الضبط بأنه متغير التوقع العام". **(الدوري، 2014، ص301)**.

أما **المعجم العربي لتحديد المصطلحات النفسية** فقد عرفه "بأنه عزو الأفراد وإدراكهم لمصدر التدعيم، فبعض الأفراد يميلون إلى إدراك النواتج والمرتبات الناتجة عن سلوكهم أو عن الأحداث في بيئتهم وكأنها خارج نطاق ضبطه الشخصي، حيث يعتقدون أن ما يحدث لهم يرجع إلى قوى خارجية كالحظ والصدفة. وهذا ما سماه روتر بالضبط الخارجي، والبعض يدركون النواتج وكأنها تحت ضبطهم الشخصي، فهم يعتقدون أن ما يحدث لهم هو نتيجة منطقية لسلوكهم وأفعالهم الشخصية وهذا ما سماه روتر بالضبط الداخلي". **(صالح، 2014، ص155)**

تعليق:

من خلال عرضنا لمختلف التعريفات المقدمة من طرف الباحثين، تبين لنا أن أغلبها يدور حول المفهوم الذي قدمه **روتر**، وهناك من عرفه بشكل عام وهناك من عرفه على أساس بعد مصدر الضبط (داخلي– خارجي).

- ✓ أن مصدر الضبط هو توقع الفرد وإدراكه للأحداث الإجابة والسلبية ونتائج سلوكه.
- ✓ أن مصدر الضبط نوعين (داخلي – خارجي).
- ✓ أن مصدر الضبط يفيد في تفسير سلوك الفرد.

وعليه يمكن للطالبتين تعريف مصدر الضبط على أنه "مدى إدراك الفرد للأحداث ونتائج سلوكه (إيجابية أو سلبية) وقدرته على السيطرة والتحكم فيها، فإذا أرجعها إلى قدراته وإرادته ومسؤوليته فتكون وجهة ضبطه داخلية، أما إذا أرجعها إلى عوامل خارجة كالصدفة والحظ فتكون وجهة ضبطه خارجية".

ونظرا لحداثة هذا المفهوم وإدراكه على أنه عزو للأحداث لا إدراك لها، فإننا نجد خلط بينه وبين العزو السببي لهذا وجب علينا توضيح الفرق بين هاذين المفهومين:

- ➢ **الفرق بين مصدر الضبط والعزو السببي:**

بالرغم من أن المفهومين (مصدر الضبط والعزو السببي) يبدوان متشابهان إلا أنه يوجد نوع من الخلط بينهما، لذلك كان لزاما الإشارة إلى الفرق بن مفهومي مصدر الضبط والعزو السببي حيث يتجلى في:

– من الناحية اللغوية مصدر الضبط يقابله **(Locos of Control)** وصاحب هذا المصطلح **جوليان روتر (1954) (J.Rotter)**، أما العزو السببي يقابله **(Attrifution)** وصاحب المصطلح هو **هايدر (1958) (Heider)** بمعنى مصدر الضبط كمفهوم ولد قبل مصطلح العزو السببي.

– مصدر الضبط مستقل عن التعزيز الذي يحصل عليه الفرد في موقف خاص كما يبين **نويسر (Nuissier) وآخرون** أن مصدر الضبط هو "اعتقاد عام مستقر معد قبل التوصل إلى النتيجة فهو ليس متصل بوضعية خصوصية ما وقع يرجع أو لا يرجع"، في حين أن العزو السبب هو تفسير لهذا الموقف أي البحث عن الأسباب الشخصية أو الغير شخصية لوقوع الحدث حيث تتكون لدى الأفراد تصورات يقيم بها الوضعية ويستخدمها كمرجعية عند وقوع الأحداث في استجابته لها.

– يشير مصدر الضبط إلى وجود أو غياب (ضبط داخلي أو خارجي) لعلاقة بين السلوك وخاصية شخصيته، في حين العزو السببي يحدد مصدر السبب المدرك للتعزيز بغض النظر عن التحكم الممارس من طرف الفرد.

– يعتبر العزو السببي أسلوبا يعود إليه الفرد لتكوين أحكام سلوكه وسلوكيات الآخرين، كما يتعلق بالطرق التي من خلالها ينتج ويقدم للناس تفسيرات وشروحا لأحداث الحياة اليومية وتفسيرها لأسباب شخصية أو غير شخصية يكون مغطى بالدفاع الذاتي حيث يميل الفرد إلى تفسير نجاحه إلى ذاته، والفشل إلى عوامل غير شخصية.

– في حين نجد أن مصدر الضبط يركز على اعتقاد الفرد على إمكانياته في التحكم في الأحداث حيث لا يكتفي بتقديم التفسيرات لهذه الأحداث فقط وإنما يشمل مدى قدرته أو عدم قدرته في التحكم فيها، فهو بذلك يحدد مسؤوليته أو عدمها اتجاه ذلك مسبقا بناء على الخبرات السابقة والتوقع حول موقف معين أو مجموعة من المواقف.

– يرتبط مصدر الضبط الداخلي– الخارجي بالمعززات في حين يرتبط العزو السببي بالسلوكيات. **(أمحمدي، 2012، ص72، 74)**.

ورغم هذه الاختلافات إلا أنه توجد علاقة بين مصدر الضبط والعزو السببي وذلك لاشتراكهما بارتباط تفكير الفرد إزاء موضوعات أو مواقف معينة يفسرون بناءا عليها ما يتعلق بجوانب من هذه الموضوعات أو أحداث هذه المواقف.**(غسيري، 2015، ص 47)**.

ثانيا: الأصول النظرية لمفهوم مصدر الضبط :

نشأ مفهوم مصدر الضبط أو التحكم في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، وقد ارتبط هذا المفهوم بنظرية **روتر (Rotter)** في التعلم الاجتماعي أو العزو الاجتماعي (1954–1957)، وقد تطوّر هذا المفهوم من قبل كل من **فارس وجيمس (Phares, Gemes)**، حيث احتل مكانة هامة في دراسة الشخصية منذ ذلك الحين. **(الأحمد، د.س، ص 209)**.

وقد انبثقت نظرية التعلم الاجتماعي من أصول نظرية سيكولوجية عريقة لمدرستين رئيسيتين هما: المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية، ونظرية الدافعية ونظرية المواقف، في تناسق متكامل لتفسر بعد ذلك كيف يحدث السلوك في المواقف الاجتماعية المعقدة مما جعلها نظرية خصبة واسعة للاهتمام. **(براجل،2017، ص 54)**.

ونشأ موضوع مصدر الضبط والتحكم الإنساني الذاتي بداية في ضوء الاتجاه السبرنيتيكي على يد (Viener) أثناء الحرب العالمية الثانية، ومنذ ذلك الحين لم يتوقف البحث في موضوع الضبط والتحكم الإنساني الذاتي.

وقد تأثر **روتر** بأفكار المحللين النفسيين مثل: **فرويد Freud وادلر Adler**، بالإضافة إلى تأثره بأفكار المنظرين التجريبيين من أمثال **هل Hell و تولمان Tolman**، وقد اتضح تأثير "**أدلر**" بشكل خاص على أفكار **روتر** في تأكيداته على أهمية المكون الاجتماعي في الوظائف النفسية، فأشار "**روتر**" إلى ضرورة الانتباه إلى أن تعلمنا في معظمه يحدث في إطار سياق اجتماعي، وأن أغلب دوافعنا مصدرها الآخرين، أما تأثيرات**(هل) و(تولمان)** فقد ظهرت في أفكار **روتر** وذلك من خلال تأكيده على أهمية المعززات والجوانب المعرفية في الوظائف النفسية.**(براجل، 2018، ص 307)**.

ويعتقد **روتر** أن نظريته تعمل على مستويين على الأقل أحدهما خاص بموقف معطى وآخر يكون على مستوى أوسع وهو ما أطلق عليه المتوقع المعمم (مصدر الضبط). **(العباس، 2017، ص 126)**.

واستند **روتر** في طرحه لهذا المفهوم إلى افتراض مفاده أن الأفراد تنمو لديهم توقعات عامة تبعا لمدى استطاعتهم التحكم في الأحداث البيئية، وتواتر استخدام مصطلح "مصدر الضبط" بين تلاميذ **روتر**، إلا أن المصطلح الأكثر شيوعا هو "مصدر الضبط للسلوك"، وكان **روتر** يستخدم مصطلح الضبط الداخلي – الخارجي للتعزيز بدلا من مصطلح "مصدر الضبط". **(معمرية، 2012، ص 13)**.

وكانت المهارة والصدفة المؤشران التجريبيان للتمييز بين المعتقدين في الضبط الداخلي والمعتقدين في الضبط الخارجي، حيث أكدت تجربة كل من **روتر ووليام جيمس 1951** أن الأداء في ضوء المهارة كان أفضل من الأداء في ظل عوامل الصدفة.

أما المحاولة الأولى لقياس الفروق الفردية في الاعتقاد في مصدر الضبط الداخلي – الخارجي للتعزيز دراسة أحد تلاميذ **روتر** الأوائل وهو **جيري فيرز (J.Phares) (1957)** في دراسته على تأثير مواقف الصدفة مقابل مواقف المهارة على توقع التعزيز ووجد أنه لكي نفسر سلوك الأفراد في مواقف

الإنجاز تفسيرا صحيحا فلا بد من الأخذ بعين الاعتبار كل من قيمة التعزيز (الإجابات الصحيحة) والتوقعات المعممة للضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز كمتغير من متغيرات الفروق الفردية.

ونشر **روتر** مقالة حول المفهوم لأول مرة سنة **(1966)** تحت عنوان "**التوقعات المعممة للضبط الداخلي والخارجي للتعزيز**"، والذي تضمن الإطار النظري لمفهوم الضبط (الداخلي – الخارجي) بالاعتماد على نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها في الخمسينات. **(غسيري، 2016، ص 52، 53)**.

فالبنية النفسية السيكولوجية لمصدر الضبط نشأت من نظرية التعلم الاجتماعي لروتر (1954) على أنه "ضبط داخلي مقابل ضبط خارجي للمحفزات"، عندما يكون إدراك الفرد أن سلوكه ومواقفه الخاصة ستنتج مكافأة ايجابية، يشار إلى الداخلية وعندما يكون إدراكه أن العوامل الخارجية مثل الحظ والنصيب هي المسؤولة عن مكافأة السلوك يشار إلى الخارجية، طور المصطلح في محاولة لشرح لما بعض الأفراد يميلون لتجاهل الأحداث المحفزة حسب فارس1976.**(karaman، 2016، ص32)**.

ويشير **أبو ناهية** إلى أن نظرية التعلم الاجتماعي تهتم بالبحث في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة، فهي لا تعتمد على تقديم تفسير دقيق للأساليب التي من خلالها يتم اكتساب أنماط معينة من السلوك الإنساني، وإنما هي نظرية كلية تهدف إلى التنبؤ بالسلوك الذي يمكن حدوثه في موقف ما، فهي تؤكد على أداء الإنسان في المواقف الاجتماعية، الأمر الذي أدى إلى أن تكون بعيدة عن دراسة سلوك الحيوان أو الدراسات المعملية الفسيولوجية، وتعد بذلك من أوسع نظريات السلوك الإنساني، إذ أنها تقدم إطارا للتعامل مع السلوك الظاهري والسلوك المعرفي والشخصية الإنسانية، بالإضافة إلى العديد من المتغيرات الأخرى.**(براجل،2017، ص64)**.

من خلال ما تم عرضه سابقا، فإن مصدر الضبط نشأ من نظرية التعلم الاجتماعي **لروتر** على أنه ضبط داخلي مقابل ضبط خارجي، بعدها بدأ الباحثون في الاهتمام بهذا المفهوم أمثال فيرز وجيمس.

ويمكن القول أن نظرية التعلم الاجتماعي **لجوليان روتر** تعتبر من أوسع النظريات التي صممت للتنبؤ بالسلوك الإنساني وركزت أساسا على الجانب المعرفي الإدراكي إنطلاقا من مفهوم التوقعات المعممة.

- ✓ **فرضيات نظرية التعلم الاجتماعي لروتر:**

حدد **جازدا (Gaxda 1980)** الافتراضات التي تقوم عليها نظرية **روتر** التي ظهرت لأول مرة في عام 1954 كما يلي:

- **إن السلوك الإنساني نتاج عن تفاعل الفرد مع بيئته:** ويترتب على هذا الافتراض النتائج التالية:

– إن الناس يختلفون في تفاعلهم مع المثيرات البيئية.

- إن خبرات الفرد الماضية وتوقعاته المستقبلية تشكل في بيئته وتفسير لمعانيها.
- لا تعد البيئة وخصائص الشخصية محدد للسلوك.
- إن حاجات الفرد إحدى محددات السلوك.

- **إن الشخصية الإنسانية متعلمة تتغير بتغير الأنماط السلوكية المتعلمة:** ويترتب على هذا الافتراض النتائج التالية:

- إن نمو وتطور وتغير الشخصية يرتبط بمرورها بخبرات جديدة.
- إن خبرات الفرد السابقة تؤثر إلى حد كبير على رؤيته لعناصر المجال البيئي المدرك.
- إن التنبؤ بسلوك الفرد يعتمد على فهم ردود أفعاله واستجاباته إزاء الأحداث السابقة في حياته.

- **الشخصية الإنسانية وحدة أساسية تقوم على التماسك والاتساق:** ويترتب على هذا الافتراض النتائج التالية:

- يتفق هذا الافتراض مع تصور **أدلر** لوحدة الشخصية من ناحية ومع نظرية المجال النفسي من ناحية أخرى.
- تتفاعل خبرات الفرد مع المحددات البيئية فيشكلان كلا متحدا.
- إن وحدة الشخصية تعني خاصية الثبات.

- **إن الدافعية موجهة للهدف:** ويترتب عليها النتائج التالية:

- إن السلوك الذي يقوم به الفرد محكوما بتوقعاته التي تحدد مدى تقدمه نحو الهدف الموجه بدوافعه.
- إن التعزيزات التي يتلقاها الأفراد التي تدعم تقدمهم نحو الأهداف المشبعة لدوافعهم. **(الخفاف، 2013،ص 171)**.

✓ **المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:**

قدم **روتر (Rotter)** مجموعة من المفاهيم التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي والمتمثلة في: إمكانية السلوك، قيمة التعزيز، التوقع، الموقع السيكولوجي.

أ/ إمكانية السلوك (Behavior potential) :

وتعني القدرة الكفاية لأي سلوك يحدث في أي موقف من المواقف أو في أكثر من موقف، كما هو محسوب بالنسبة لأي شكل أو مجموعة أشكال التدعيم، وهذا يعني أن إمكانية حدوث السلوك يكون في موقف ووضع محدد، ففي أي وضع هناك عدة طرق مختلفة للاستجابة، وكل استجابة لها إمكانية الحدوث، حيث أن للسلوك احتمالات مختلفة في حدوثه بمواقف وأوضاع مختلفة. **(براجل، 2007، ص 57)**.

ب/ التوقع (Expectancy):

يعرف التوقع بأنه الاحتمال الذي يعتقد به الفرد أن تعزيزا معينا سيحصل كدالة لحدوث السلوك ويعني أن التوقعات السابقة التي عممها نتيجة لسلوكه سلوكا معينا يتبعه تعزيز، كما يحدث أيضا في تاريخ التعزيزات لديه، والتوقع نوعان:

ب–أ توقع خاص: يعتمد على مقدار ما اكتسبه الفرد من موقف معين.(**الشافعي، 1998، ص19**).

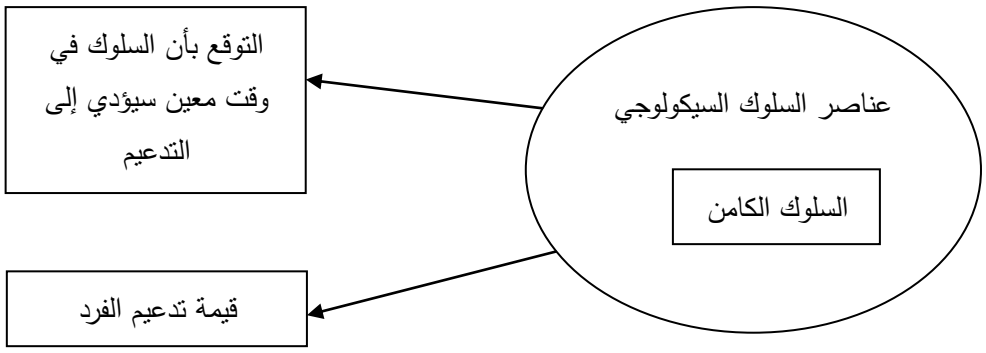
ب–ب توقع عام: يعتمد على انتقال القيمة من مواقف أخرى بنا فيها أنماط السلوك المتقاربة وظيفيا وحين يكون الفرد في موقف جديد نسبي، فإن التوقع العام يلعب دورا أكبر من التوقع الخاص في تحديد التوقع، ولكن حين تكون خبرة الفرد واسعة في موقف ما، فإن دلالة التوقع العامة تكون صغيرة بالمقارنة مع دلالة التوقع الخاص.(**الخفاف، 2013، ص 170**).

ج/ قيمة التعزيز (Reinforcement Value):

ويعني هذا المفهوم في نظرية **روتر:** " تفضيل الشيء ذاتيا لمعزز ما يقدم إليه بالنسبة إلى معززات أخرى ممكنة"، وبشكل عام فإن الناس يتصرفون للوصول إلى النتائج المطلوبة والمرغوبة، لنفترض مثلا أن تذهب هذا المساء إلى السينما، أو حضور حفلة أو للعب فأي منهما تفضل، من الواضح أن الناس يختلفون في القيمة التي يعطونها إلى المعززات والمكافآت، فاختيارك لأمسية خاصة قد يكون مختلف عن أصدقائك، كما أن قيمة التعزيز ليس فقط شيئا فرديا خاصا ولكنه أيضا مرتبط بالمعززات الأخرى الممكنة. (**عبد الله، 2000، ص 495**).

د/ الموقف السيكولوجي –النفسي (Situation Psychological):

إن السلوك لا يحدث في فراغ فالفرد يتفاعل باستمرار مع مظاهر البيئة الداخلية والخارجية، ويحدث هذا التفاعل بطريقة تتفق مع خبرة الفرد الفريدة، والموقف النفسي هو تلك البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز إلى أن يتعلم كيف يمكن الوصول إلى أفضل إشباع في ظروف معينة، والطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو يعرفه تعريفا نفسيا هي التي تؤثر على التوقع وقيمة التعزيز، ومن ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما، فالموقف النفسي يؤدي دورا حاسما في تقرير اتجاه السلوك. (**معمرية، 1995،ص 203، 204**). وعلى سبيل المثال، فالطفل الذي يتصرف بكل حرية وانطلاقا في المنزل (موقف نفسي) ويشبع رغباته بطرق معينة سيجد نفسه في المدرسة (موقف نفسي آخر) أن عليه أن ينضبط لأن هناك دلالات في هذا الموقف يفهم منها أنه إذا لم ينضبط قد يتعرض للعقاب. (**عبد الله، 2012، ص46**).



شكل رقم (1): يوضح العناصر الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي لروتر (براجل، 2017، ص58).

ثالثا: أهمية مصدر الضبط:

- إن مصدر الضبط من المفاهيم النفسية التي تلعب دورا بارزا وحاسما في شخصية الفرد وتقدير سلوكه نحو المثيرات الموجودة في البيئة حيث أن إدراك الشخص لقدرته على التأثير في أمور حياته مرتبط بنظرته إلى العلاقة بين سلوكه ونتائج ذلك السلوك، وهذا له تأثير على نوع تفكير الفرد الذي يعتبر نفسه مسؤولا عما يحدث له لما يكون ذا تفكير سليم وإرادة قوية وثقة بالنفس على عكس الفرد الذي يلقي المسؤولية على غيره ويرتبط بقدرة الفرد على التفكير الجيد والمستقبل وعدم قبول ما هو شائع دون نقد.
- إن مصدر الضبط من أحد الجوانب المهمة في تنظيم التوقعات الإنسانية وتحديد مصادرها، فضلا في كونها أحد المكونات البارزة في تحديد العلاقة الارتباطية بين سلوك الفرد وما يحدث بعده من نتائج.
- لمصدر الضبط أهمية كبيرة في العلاج النفسي، حيث أن تغيير التوقعات يعتبر وظيفة رئيسية للعلاج النفسي، فالتفسيرات التي يقدمها المعالج النفسي لا بد أن تخدم غرض تغيير التوقعات السلوكية وتكون محددة أو مجموعة من السلوكيات وتغيير قيمة التدعيمات أو الحاجات وذلك بتغير التوقعات للتدعيمات اللاحقة. **(ناضر، 2016، ص 75، 76)**.
- متغير من متغيرات الشخصية له تأثير على سلوك الأفراد من خلال اعتقادهم بالأسباب التي تكون وراء ظهور نتائج معينة لأفعالهم.
- يساعد في فهم السلوك الإنساني وتعديله، وتغيير معتقدات الفرد.**(بني عطا، 2012،ص 80،82)**.

رابعا: مصادر مصدر الضبط:

إن المصادر التي يعزو إليها الأفراد أسباب حصولهم على التعزيز متعددة، سواء بالنسبة لفئة الضبط الداخلي أو الخارجي، ويشير **معمرية** إلى هاته المصادر فيقول: "إن كان الحصول على التعزيز مضبوطا بالعالم الداخلي للفرد فإن مصادره المحتملة هي ما يلي":

1- الذكاء والقدرات العقلية: فالفرد يعتقد أنه يستطيع فهم البيئة وضبط أحداثها لصالحه وهو المسؤول عما يناله من ثواب أو عقاب.

2- المهارة والكفاءة والاستفادة من الخبرات السابقة: للسيطرة على البيئة.

3- السمات الانفعالية والمزاجية: فالفرد يكوّن اعتقادا حول نفسه بأنه يتوفر على خصائص تجعله يتحكم في الأحداث البيئية وينال التعزيزات المرغوبة، وهذه الخصائص هي: الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي الطموح، المثابرة والجدية. **(بلوم وحلاسة، 2016، ص 336)**، أما إذا كان الحصول على التعزيز مضبوطا بقوى خارجية، فإن مصادره المحتملة هي ما يلي:

4- الحظ أو الصدفة: حيث يعتقد الفرد أن العالم غير قابل للتنبؤ، أو أن التأثيرات الاجتماعية غير الخاضعة للعقل من وجهة نظره هي المسؤولة عن نتائج سلوكه.

5- القدر: فالفرد يكوّن اعتقادا بأنه لا يمكن أن يغير من مسار الأحداث لأنها مقدرة سلفا.

6- الآخرين الأقوياء: فالتعزيز يكون في أيدي الآخرين كالآباء والمسؤولين والمعلمين، وهؤلاء لا يستطيع أن يؤثر فهم لأنه ضعيف.

هذا المصدر مرتبط بالأول والثاني، حيث يكوّن الفرد اعتقادا بأن العالم صعب والحياة معقدة ويصعب فهمها، وأن نصيب الفرد فيها مقدر سلفا، وهذا يجعل شروط الحصول على التعزيز بعيدة عن الضبط الشخصي. **(بدوي، زكور، د.س، ص 414)**.

خامسا: أبعاد مصادر الضبط:

لقد اختلفت وجهات النظر حول أبعاد مصدر الضبط، فقد صرح الباحثون الأوائل أمثال **روتر (Rotter)، فيرز (Phares) وفرانكلين (Franklin)**، بأحادية وجهة الضبط الداخلي – الخارجي.**(مكاوي،2015، ص23)**. وقد توصل إلى هذه النتيجة من خلال اعتماده على نتائج التحليلات العاملية التي قام بها **Franklin**، وبقي افتراض أحادية البعد مسلما بتقرير **(Gurin et al, 1969)** والذي كشف أن مقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي يحتوي على عوامل عديدة أهمها الضبط

الشخصي، والضبط الإيديولوجي، وهي تتعلق بضبط الناس على المواقف بصفة عامة، كما أن هناك دراسات أخرى تمت حول هذا المفهوم، وتوصلت إلى أن مفهوم مصدر الضبط هو مفهوم متعدد الأبعاد، ومن بين هذه الدراسات دراسات **(Myles) و(Shawartz)** و **(Colins) وآخرون.** **(براجل، 2018، ص 314)**.

فالتناقضات في نتائج الدارسات السابقة تجعلنا نتساءل حول مفهوم مصدر الضبط، هل هو أحادي البعد أم متعدد الأبعاد؟ أو بمعنى آخر هل يعتبر مصدر الضبط توقع عام حول الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي في التعزيز، أم توقعات متعددة للضبط الداخلي – الخارجي تشتمل على عدد مختلف من مراكز التحكم.

ومن بين الدراسات التي كشفت على أن مصدر الضبط هو متغير متعدد العوامل:

– **دراسة كليبر وفالدمان وموناكو (Kleiber, Valdman, Monakaker) (1973)**: وشملت عينة متكونة من 219 من طلبة التدرج بقسم علم النفس، واستخدم فيها مقياس **روتر (Rotter)** لمصدر الضبط الداخلي – الخارجي، وأسفرت النتائج عن ظهور ثلاث عوامل **(أمحمدي، 2013، ص 75)**:

العامل الأول سمي ببعد الاعتقاد في الحظ أو الصدفة.

العامل الثاني سمي ببعد تغيير النظام.

العامل الثالث سمي ببعد المسؤولية الفردية عن الفشل.

– **الدراسة التي قام بها (Shunder, Persons)**: حيث كشفت هذه الدراسة على خمسة أبعاد لمصدر الضبط أو تصنيفات فرعية لمقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي لـ **(روتر)**، وتتمثل هذه الأبعاد في: **(بواليف، 2010، ص 58)**.

- الحظ والقدر (Fate, Luck).
- القيادة والنجاح (Leadership, Succes).
- الاحترام (Respect).
- السياسة (Political).
- الأكاديمية (Academic).

وتوصل **غيورين وآخرون (Gurin et al)** من خلال التحليل العاملي، إلى أن مقياس مصدر الضبط يحتوي على أربعة أبعاد وهي: **(براجل، 2017، ص 61، 62)**.

- الضبط الشخصي (Personal control).

- الضبط الأيديولوجي (Ideological control).
- إمكانية تعدل النظام (System Modifiability).
- إيديولوجية العنصر (Race Ideology).

أما **ليفرسون (leverson, 1973)** فقد أشارت إلى ثلاث عوامل أو أبعاد خاصة بمصدر الضبط والمتمثلة في: **(عزوز، جبالي، 2014، ص 214)**.

- الاعتقاد في الضبط الداخلي.
- الاعتقاد في الآخرين ذوي النفوذ.
- الاعتقاد في الصدفة.

بينما أشار **(صلاح أبو ناهية، 1984)** إلى أن مصدر الضبط متعدد الأبعاد، حيث تم استخراج ثلاث أبعاد لمصدر الضبط وهي:

1- الضبط الشخصي (الداخلي): ويعني اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث الإيجابية والسلبية في بيئته أو عالمه الخاص، كما يشير إلى شعوره بالتمكن والسيطرة على بيئته. **(بوزيد، 2009، ص 53)**.

2- **الضبط الخارجي (عن طريق الآخرين والأقوياء):** يشير إلى اعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ أو السلطة (الأقوياء) يتحكمون في مصيره، ويقررون الأحداث التي تجري في بيئته أو عالمه الخاص.

3- **الضبط الخارجي (عن طريق الصدفة والحظ):** يشير إلى اعتقاد الفرد بأن القوى الغيبية كالصدفة أو الحظ أو القدر هي التي تتحكم في الأحداث الإيجابية أو السلبية في بيئته الخاصة. **(زايد، 2003، ص148)**.

ويضيف **(أبو ناهية 1984)** في هذا الشأن بأنه توجد مجموعة من المجموعتين من ذوي التوجه الداخلي والخارجي معا، حيث يعتقد هؤلاء بأنهم وبالرغم من عدم قدرتهم على تغيير العالم إلا أنهم يستطيعون بزيادة فهمهم للعالم الخارجي أن يزيدوا من إشباع حاجاتهم الخاصة، ويمكن لهؤلاء الأشخاص أن يتصفوا بالمجهودات القوية لتعديل أنفسهم للتوافق مع الأوضاع والمواقف الجديدة ولزيادة فهمهم لأقصى حد لنظام الأشياء أو لطبيعة الناس الآخرين، بعض هؤلاء الأفراد يمكن أن يوصفوا بأنهم يغتنمون الفرص أو "فرصيين".

ويشير **ماك كونيل (Mc Connel 1977)** إلى أنه لا توجد أنماط نقية بين الفئتين، ولا يجب أن نقع في خطأ الاعتقاد أن الفرد يجب أن يكون إما من فئة الضبط الداخلي أو الخارجي، فلكل منا درجته على خط يمتد بين النهايتين والاختلاف في الدرجة وليس في النوع.**(براجل، 2017، ص 62)**.

فئة الضبط الداخلي	فئة الضبط الوسطى (الفرصيون)	فئة الضبط الخارجي

شكل (2): يمثل فئات الضبط

مما سبق نستنتج بأن هناك تصورين لأبعاد مصدر الضبط:

- ✓ تصور بأن وجهة الضبط أحادي البعد (الباحثون الأوائل).
- ✓ تصور بأن مصدر الضبط متعدد الأبعاد (الباحثون الجدد).

وفي هذه الدراسة سوف نتبنى العمل بفكرة مصدر الضبط أحادي البعد (داخلي / خارجي).

وعليه **فالضبط الداخلي هو:** مجموعة العوامل التي يعتقد الفرد أنها سبب في سلوكه وترجع إلى ذاته وقدراته وجهوده وإرادته ومهاراته فهو بهذا الاعتقاد يعد المسؤول عن تصرفاته وأفعاله.

والضبط الخارجي: هو مجموعة العوامل التي يعتقد الفرد أنها كانت سببت في سلوكه ولكنها خارج نطاق إرادته كالصدفة أو الحظ أو تأثير الآخرين فالفرد يكون عاجزا عن التحكم في بيئته والسيطرة على نتائج سلوكه. **(الرشيدي، 2008، ص 18، 19)**.

سادسا: العوامل المؤثرة في مصدر الضبط:

يتأثر تحديد مصدر الضبط بعدة عوامل يمكن إبرازها فيما يلي:

1) البيئة الأسرية:

تعتبر الأسرة الإطار المرجعي الأساسي للفرد، فمن خلالها يكتسب القيم والمعايير، والعادات والخبرات، وأساليب المعاملة الوالدية التي تؤثر في سلوك الفرد حتى يحدد توجهه داخليا أم خارجيا وذلك حسب سلوك الوالدين في الموقف المختلفة حيث أن أساليب المعاملة الوالدية التي يسودها الدفء والحنان والاستقرار في التنشئة تؤدي إلى الاتجاه الداخلي، بينما الأساليب القائمة على القسوة والحماية الزائدة تؤدي إلى الاتجاه الخارجي، ومن هنا يمكن القول أن التنشئة الأسرية لها دور فعال في تحديد نمو مصدر الضبط داخلي كان أو خارجي. **(براجل، 2018، ص 316)**.

2) الجنس:

اتضح من بعض الدراسات وجود فروق في وجهة الضبط تبعا للجنس، فقد وجدت فاطمة حلمي فروقا لصالح الإناث في مصدر الضبط الخارجي، ولاحظ الزيات وجود تأثير دال وموجب للجنس على مصدر الضبط لصالح الذكور.

وذكرت **نادية التيه** نتائج بعض الدراسات الأجنبية، والتي تورد أن الإناث أكثر ميلا لوجهة الضبط الخارجية، وقد يعود ذلك إلى إطار الثقافة التقليدية التي تكون أساليب السلوك المرتبطة بالدور الجنسي لكل من الرجل والمرأة والتي قد تكون أكثر الجوانب الثقافية مقاومة للتغيير حيث أن الأنثى يجب عليها الخضوع لقوى خارجة تؤثر على حياتها، وقد يكون السبب في أن الإناث أقرب إلى وجهة الضبط الخارجية في إدراك مصادر التدعيم. **(العفاري، 2011، ص 24)**.

3) العوامل الثقافية:

تشير الكثير من الدراسات إلى أن العوامل الثقافية لها دور كبير في تحديد مصدر الضبط لدى الأفراد، إذ تم وجود فروق في مصدر الضبط تعود إلى عوامل ثقافية وعرقية وحتى اجتماعية واقتصادية حيث أظهرت البعض منها أن الطبقات الاجتماعية الدنيا والأقليات لها ضبط خارجي. **(براجل، 2018 ص318)**، من بينها دراسة **الديب** التي توصلت إلى أن هناك فروقا بين ذوي مصدر الضبط الداخلي والخارجي وترجع إلى المستوى الثقافي والأكاديمي للأفراد ويرى أنه كلما انخفض مستوى مؤهلات الفرد العلمية انخفضت معه درجته في الضبط الداخلي، وهو ما يؤكد أن ثقافة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها الفرد لها أثرا في تحديد مصدر الضبط لديه. **(العفاري، 2011، ص 22)**.

4) المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

يلعب المستويان الاجتماعي والاقتصادي للفرد دورا مهما في تحديد وجهة الضبط لديه حيث أن المكانة الاجتماعية والاقتصادية تساعد على تنمية أو إعاقة مدى شعور الفرد بإمكانية التحكم في أحداث الحياة والسيطرة عليها فأبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة يميلون إلى الضبط الخارجي، نظرا لوجود فهم غير واضح لمصادر التعزيز في ظل غياب الشعور باستقلال وتشجيع القدرات، في حين أن أبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة يميلون إلى مصدر ضبط داخلي لتوفير عوامل الإحساس بالكفاءة والقدرة على تغيير مجرى الأحداث لما ينشئون عليه من استقرار وتشجيع الفروق الفردية. **(العفاري، 2011، ص 23)**.

5) العمر الزمني:

أثبتت الكثير من الدراسات أن مصدر الضبط يتأثر بالعمر، حيث أن مصدر الضبط يميل مؤشره نحو الوجهة الداخلية مع تقدم العمر لدى الجنسين فمع ذلك ينمو الفرد معرفيا وشخصيا ويزداد إدراكه لقدراته والعلاقات السببية بين الأعمال التي يقوم بها والنتائج المتحصل عليها. **(براجل، 2018، ص 318)**.

6) المستوى الدراسي:

تشير بعض الدراسات إلى تأثير المستوى الدراسي على وجهة الضبط (الداخلي – الخارجي) فقد أكدت دراسة **المومني والصمادي** على وجود فروق دالة في مصدر التحكم بين الطلاب في مختلف المراحل الدراسية، حث يميل طلاب الصفوف العليا إلى التحكم الداخلي، بينما أشارت دراسة دسوقي إلى أن أساتذة الجامعات أكثر تحكما داخليا من معلم المرحلة الثانوية.

واتفقت **دراسة الحربي (2006)** مع النتائج السابقة حيث أظهرت أن طلاب الدراسات العليا أكثر ميلا لمصدر التحكم الداخلي.**(العفاري، 2011، ص 23)**.

ومن هنا يمكن القول أن المؤهل التعليمي المرتفع يؤثر على وجهة الضبط وميل إلى مصدر ضبط داخلي.

ويمكن تلخيص هذه العوامل المؤثرة في شكل متغيرات موقفية ومتغيرات مستمرة حيث يمكن تقسيم المتغيرات المرتبطة بوجهة الضبط إلى قسمين:

1- متغيرات موقفية:

وهي عبارة عن متغيرات في موقف محدد مثل وفاة عزيز أو مواجهة أزمة معينة، وقد تكون على مستوى فردي أو جماعي وما يترتب على هذه المتغيرات هو زيادة معدل الضبط الخارجي لدى الفرد وذلك لشعوره بالعجز عن مواجهة تلك المواقف ولكن بعد انتهاء الأزمة والتغلب عليها يعود المعدل إلى المستوى الذي كان عليه قبل الأزمة. **(الخثعمي، 2008، ص 34)**.

2-متغيرات مستمرة:

وهي متغيرات تؤثر على وجهة الضبط (داخلية – خارجية) بصفة شبه مستمرة، وقد صنفها الباحثون إلى ثلاث فئات:

- التنشئة الاجتماعية.
- حالات العجز الطويلة.
- التمييز الاجتماعي بين الطبقات الاجتماعية.**(الرشيدي، 2008، ص 24)**.

من خلال ما سبق ذكره ومن نتائج الدراسات التي حاولت تسليط الضوء على مصدر الضبط وعلاقته ببعض العوامل الشخصية والثقافية كالجنس وتقدير الذات والمستوى الاجتماعي والاقتصادي حيث تباينت هذه الدراسات من جانب تحديد وجهة الضبط السائدة لدى الأفراد في ظل المتغيرات السابقة، ومنه نستنتج بأن مصدر الضبط سمة من سمات الشخصية ومتغيرا شخصيا يتأثر بهذه العوامل والتي لها دور في تحديد وجهة الفرد سواء نحو الوجهة الداخلية أو الخارجية.

سابعا: سمات الأفراد من فئتي الضبط الداخلي والخارجي:

إن اختلاف الأفراد باعتقادهم بقدراتهم على التحكم في الأحداث ومدى تحملهم لمسؤولية نتائجها (سلبية أو إيجابية) يبرز لنا فروق في أنماط سلوكهم وهذا ما أوضحته مجموعة من الدراسات.

ففئة الضبط الداخلي: هم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم **(عبد الباسط، 1992 ص553)**، ويتميز الأفراد ذوي الضبط الداخلي بما يلي:

حسب **روتر (Rotter)** هناك خصائص محددة للفرد الذي يعتقد في الضبط الداخلي:

1- يكون أكثر حذرا أو انتباها لتلك النواحي المختلفة من البيئة التي تزوده بمعلومات مفيدة لسلوكه المستقبلي.

2- يأخذ خطوات تتميز بالفعالية والتمكن لتحسين حال بيئته.

3- يعطي قيمة كبيرة لتعزيزات المهارة أو الأداء، ويكون عادة أكثر اهتمام بقدراته وبفشله أيضا.

4- يقاوم المحاولات المغرية للتأثير عليه.**(فؤادة،1994، ص 84)**.

وقد أشار **اليعقوب (1988)** بأن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتصفون بقدرات أكثر على المستوى العقلي من حيث استخدام المعلومات وتحليلها، كما لديهم واقعية في تنفيذ النشاطات، يحملون أنفسهم مسؤوليات أعمالهم سواء أكان في النجاح أم الفشل.**(بني خالد، 2009، ص 494)**.

أما **ستريكلاند (Strikland)** فقد استنتج من دراسته أن ذوي وجهة الضبط الداخلي أكثر ذكاء وأكثر نجاحا، وأقل مسايرة، ويؤيدون السلوكيات التي تؤكد على المسؤولية الشخصية، وهم أكثر اعتدالا في تعريض أنفسهم للخطر والأذى. **(العفاري، 2011، ص 18)**.

وقد لخص **(صلاح الدين أبو ناهية)** المجالات التي يختلف فيها أفراد الضبط الداخلي عن أفراد الضبط الخارجي كالآتي:

1- البحث والاستكشاف للوصول إلى المعلومات، ثم استخدام هذه المعلومات بفعالية في الوصول إلى حل للمشكلات التي تعترضهم في البيئة، فضلا عن قدرتهم على استرجاع هذه المعلومات ومعالجتها.

2- القدرة على تأجيل الإشباع، ومقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم.

3- المودة والصداقة في علاقتهم مع الآخرين، فهم أكثر حبا واحتراما من قبل الآخرين، وأكثر تعاونا ومشاركة للآخرين.

4- العمل والأداء المهني، حيث تبين أن لديهم معرفة شاملة بعالم العمل الذي يعملون فيه وبالبيئة المحيطة بهم، كما أنهم أكثر إشباعا ورضا عن عملهم، واهتماما.

5- التحصيل والأداء الأكاديمي، حيث تبين ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي وأساليبهم في حل المشكلات، كما أنهم أكثر تفتحا ومرونة في التفكير وأكثر إبداعا، وأكثر تحملا للمسائل والمشكلات الغامضة، وأكثر توقع للإجابات الصحيحة.

6- الصحة النفسية والتوافق، فهم أكثر احتراما للذات، وأكثر قناعة ورضا عن الحياة، وأكثر اطمئنان وهدوءا وأكثر ثقة بالنفس، وأكثر ثباتا انفعاليا وأقل قلقا وأقل اكتئابا، وأقل إصابة بالأمراض النفسية.(**أبو ناهية، 1989، ص 59**).

أما فئة الضبط الخارجي: فهم الأفراد الذين يعتقدون بأن عملية التحكم في النتائج المرتبطة بسلوكياتهم تخضع لقوى وعوامل خارجية.(**الزروق، 2015، ص 16**).

ولقد توصلت دراسة **مونتراس وسكراف (1970) (Hountras et Sckraf)** إلى أن خصائص الأفراد الذين يتسمون بالضبط الخارجي هي:

- المسايرة المفرطة وعدم الثقة في النفس.
- توقعات منخفضة للنجاح.
- أكثر قلقا واستياء وتمصدر حول الذات. (**أيلاس، 2017، ص 70**).

ويرى **روتر** أن خصائص ذوي الضبط الخارجي هي:

- يكون لديه سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج.
- ينخفض لديه الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة.
- يرجع الأحداث الإيجابية والسلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي، ويفتقر إلى الإحساس بوجود سيرة داخلية عن هذه الأحداث. (**فؤادة، 1994، ص 84**)، كذلك يعتقدون أن الحصول على التعزيز يحدث شرط أن تكون في الموقف المناسب والمكان المناسب وأن تكون محظوظا. (**معمرية، 2012، ص 18**).

مما سبق يمكن رصد أهم خصائص فئتي الضبط (الداخلي –الخارجي) في الجدول التالي:

الجدول رقم (1): يبين صفات ذوي الضبط (داخلي – خارجي).

ذوي الضبط الداخلي	ذوي الضبط الخارجي
يميل إلى عزو الفشل أو التراجع الدراسي إلى عدم بذله الجهد المناسب	يميل إلى عزو الفشل أو التراجع الدراسي إلى الحظ أو الصعوبة المهمة
أكثر ميلا إلى الاستقلالية	أكثر ميلا إلى الخضوع
لديه قدرات جيدة في حل المشكلات	قدرته محدودة في حل المشكلات
ثقته بذاته عالية	ثقته بذاته منخفضة
يتحمل المسؤولية	يميل إلى تجنب المسؤولية
بتمتع بصحة نفسية جيدة	يميل في سلوكه إلى القلق والاكتئاب
أكثر ميلا إلى الاعتماد على الذات	أكثر ميلا إلى الاعتماد على الآخرين
يميل إلى بذل الجهد لحصول على المعلومات	أقل اهتمام في الحصول على المعلومات
أكثر ميلا إلى المثابرة	أقل ميلا إلى المثابرة
يشارك في النشاط الاجتماعي	لا يميل إلى المشاركة في النشاط الاجتماعي
يتحكم في انفعالاته	يميل إلى الاندفاعية
يميل إلى تأكيد الذات	يميل إلى قبول الأمر الواقع
يغلب عليه الشعور بالتفاؤل	أقل ميلا إلى التفاؤل
يميل إلى إيجاد بدائل السلوك غير النجاح	أقل ميلا إلى إيجاد بدائل السلوك عند مروره بخبرة الفشل
يقاول ضغط الجماعة فيما لا يقتنع به	يتأثر بمواقف الآخرين فيما يقوم به

(ناضر، 2017، ص 70).

من خلال ما سبق يتبين بأن ذوي مصدر الضبط الداخلي يتسمون بالقدرة على المقاومة والضغط وبذل الجهد في المواقف التعليمية والتحصيل الدراسي كما أنهم مستقلون وقادرون على توجيه دوافعهم ورغباتهم بعكس ذوي الضبط الخارجي الذين يتصفون بتوقعات منخفضة للنجاح ويفتقرون للمسؤولية والرغبة في التفوق وبذل الجهد.

ثامنا: قياس مصدر الضبط وتشخيصه:

مقياس (I-E):

لقد وضع **روتر 1966** ورفاقه استخبار تقرير الذات لتقويم وتشخيص مصدر الضبط، هذا الاختبار مقياس داخلي – خارجي لمصدر الضبط (**I-E**)،(**Internal-External scale**) يتألف هذا الاختبار من 29 بندا محددة الاختيار 23 منها تحدد مصدر الضبط و6 منها موضوعة لإخفاء الهدف من الاختبار، ويطلب من المفحوص أن يختار البديل الذي يصفه وينطبق عليه في كل حالة. (**محمد قاسم عبد الله، 2000**، ص 497).

إلا أنه أول محاولة ظهرت من طرف **فارز (Phares) في 1957** وهذا لقياس الاختلافات الفردية في التوقع العام أو الاعتقاد في الضبط الخارجي كمتغير نفسي وصاغ سلما على نمط **ليفكورت** يشمل 13 بندا تشير إلى الضبط الخارجي و13 بندا إلى الضبط الداخلي، في دراسته لأثر الحظ والقدرة على توقعات التعزيز في نفس السنة حاول جيمس مراجعة السلم حيث أضاف 6 بنود للتمويه وفي **1961** عدله أيضا **بيالار (Bialar)**.

من خلال اطلاعنا على العديد من المراجع، لاحظنا أن العلماء قد بنوا مقياس الضبط الداخلي– الخارجي لجميع الفئات (أطفال، راشدين ومسنين) مقابل غياب المقاييس العربية باستثناء تلك المقننة لتلائم البيئة العربية. (**ناضر، 2016، ص 100**).

على غرار مقياس **أفنان نظير دروزه** التي قامت بترجمته رفقة مدرس آخر حمل درجة الدكتوراه في التربية في جامعة النجاح وتجريبه على عينة من الطلبة وإجراء بعض التعديلات عليه، وكذلك مقياس **محمد الديب** من جامعة القاهرة الذي قنن و كيّف مقياس **ستيفان وناويكي ومارشال دوك** وكذلك **علاء الدين كفافي** الذي كيّف سلم **روتر** ليلائم البيئة العربية، إضافة إلى ترجمة **محمد صلاح أبو ناهية وفاروق عبد الفتاح موسى** سنة (1999).

تاسعا: مصدر الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات:

هناك العدد من المتغيرات التي تجعل الفرد من ذوي مصدر ضبط داخلي أو خارجي ونعرض مما يلي بعضا من هذه المتغيرات:

1) **مصدر الضبط وعلاقته بتقدير الذات:**

أوضحت نتائج دراسة **كوبر سميث** سنة **1959** ودراسات أخرى أن التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع يكونون عادة أكثر قدرة على التعبير والتفاعل، كما يكونون أكثر نجاحا ليس فقط في المواقف الدراسية، وإنما أيضا في المواقف الاجتماعية كذلك، كما أنهم أكثر إيجابية في المناقشات ويعبرون عن أنفسهم بوضوح.

وبالنسبة للمجموعة المنخفضة في تقدير الذات فقد كان لديهم شعور شديد بالدونية وليس لديهم شجاعة في مواجهة الأمور وغير قادرين على مواجهة المواقف، كما كانوا مكتئبين أحيانا لا يستطيعون الاندماج في الأنشطة التي تتطلب تفاعلا اجتماعيا مع أقرانهم.**(بواليف، 2009، ص 64)**.

2) مصدر الضبط وعلاقته بدافع الإنجاز:

يمكن الإشارة إلى أن دافع الإنجاز هو حاجة الفرد إلى التغلب على العقبات والكفاح من أجل السيطرة على التحديات الصعبة والميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيق الهدف والعمل بمثابرة مستمرة مع الميل لتجنب الفشل الذي هو محصلة لثلاث عوامل متوازية هي:

- استعداد أو دافع ثابت نسبا لتجنب الفشل.
- احتمالات أو توقعات الفشل.
- جاذبية أو قوة الحافز الخارج للفشل.

وهنا اتجه الباحثون **(روتر، وينر...**وغيرهم**)** إلى دراسة مصدر الضبط في الدافع، هل هو داخلي بحيث يكون الفرد مدفوعا للعمل، والإنجاز بوازع من داخله واثقا بقدراته وبدل الجهد والمثابرة أم هو خارجي يكون الفرد مدفوعا إلى العمل والإنجاز بظروف خارجة عن إرادته متواكلا في ذلك على الصدفة والحظ ومساعدة الآخرين في تحقيق النتائج.

فقد افترض **روتر1966** وجود علاقة بين الدرجة العالية في الدافع للإنجاز وبين مصدر الضبط الداخلي للأفراد، لأن هؤلاء يشعرون أن لديهم سيطرة في بيئتهم خلافا لأصحاب الضبط الخارجي الذين

يتكاسلون عن العمل لأنهم يتوقعون أن النتائج محكومة بعوامل ليس لهم السيطرة عليها ولا تعود إلى جهودهم وقدراتهم.

كما تطرق **وينر 1974 (Weiner)** إلى استكمال نظرية الدافع للإنجاز، وذلك ببنائه للنظرية المعرفية عن الإعزاء، حيث اقترح بعدين لتحليل الإعزاء السببي فأشار بأنه داخل محتوى أي موقف يتضمن إنجازا تنسب أسبابه إلى أربعة عوامل: القدرة، الجهد، الحظ، صعوبة العمل، حيث أن القدرة والجهد يعتبرهما عاملان داخليان أما الحظ وصعوبة العمل فهما عاملان خارجيان من بيئة الفرد.**(أيلاس 2016، ص 49)**.

3) مصدر الضبط والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي:

في مجال العلاقة بين مصدر الضبط والمستوى الاجتماعي والاقتصادي فقد كانت أغلب الدراسات تشير إلى أن المجموعات ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض تفتقد أكثر إلى التحكم في العوامل الخارجة في سلوكها وتصرفاتها ومن هذه الدراسات دراسة **كرفز 1961 (Graves)** التي توصل فيها إلى أن البيض يميلون بدرجة أكبر إلى الاعتقاد بأن مصدر الضبط يكون وفقا لعوامل داخلية أما الهنود حيث فرص العمل محددة لديهم بينما الأمريكيون يعتبرونهم من الأقليات فقد كانوا يميلون إلى التحكم الداخلي وهذا يدل على أثر العوامل الثقافية في إكساب توجه مصدر الضبط (داخلي – خارجي).

ويؤكد زو **1981 (Zoe)** على دور المجتمعات في تحديد مصدر الضبط لدى أفراد هذا المجتمع فالمجتمعات التي تركز على قيم معينة كالأصالة في الشخصية تدفع أفرادها إلى أن يكونوا ذوي وجهة تحكم داخلية كما تتدعم وتزداد لدى الأفراد الذين ينشئون في مجتمعات تنمي لديهم الاستقلالية وتشجع فيهم القدرات الفردية.

كما أن للمعايير والاتجاهات والمعتقدات الثقافية للأفراد لها دور كبير في تحديد مصدر الضبط فقد أثبتت الدراسات إلى أن المجتمعات الغربية أكثر تحكما داخليا من المجتمعات الأخرى، إضافة إلى الآباء والأمهات لهم علاقة كبيرة بتحديد مصدر الضبط إذ أن السلوك الوالدي الإيجابي يترتب عنه مصدر ضبط داخلي عكس الفاقدين لآبائهم بشكل مباشر أو غير مباشر يتسمون بمصدر ضبط خارجي. **(الرشيدي، 2007، ص 25)**.

4) علاقة مصدر الضبط بالجنس:

تشير العديد من الدراسات السابقة إلى وجود فروق لصالح الذكور كونهم أكثر ميلا إلى الضبط الداخلي من الإناث ويرجع ذلك حسب بعض الباحثين إلى دور الرجال اجتماعيا ذلك أن يتطلب منهم تحمل المسؤولية في بناء المجتمع أكثر من الإناث أو تركيبتهم الفسيولوجية الفعلية.

بينما أظهرت نتائج دراسة **شاو أون1981 (Shaw un)** أنه لا توجد فروقات بين الذكور والإناث في الضبط الداخلي والخارجي.

أما دراسة **1976(Lao)** فبينت نتائجها أنه توجد فروقا دالة إحصائيا بين الإناث اللواتي يكن أكثر خارجية من الذكور. **(بواليف، 2009، ص 68)**.

5-علاقة مصدر الضبط بالاتجاهات:

تتكون الاتجاهات النفسية من عناصر معرفية وعناصر وجدانية وعناصر نزوعية وبالنظر إلى مصدر داخلي/ خارجي للتعزيز على أنه بعد أوسمة شخصية يمكن اعتبارها أحد المتغيرات التي تساهم في تشكيل اتجاهات الأفراد نحو المواقف والموضوعات المختلفة فقد تبين أن ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي يظهرون تقبلا منخفضا للآخرين، مقارنة بذور الاعتقاد في الضبط الداخلي، وتظهر اتجاهات العدوانية لدى فئات الضبط الخارجي بصورة واضحة مقارنة بذوي الضبط الداخلي.

ومن هنا يمكن القول أن ذو الضبط الخارجي بأنهم أكثر توجها بالقوى الواقعة فوق سيطرتهم الشخصية وأنهم أكثر إيمانا بها لأسباب الغيبية. **(معمرية، 2011، ص 74)**.

خلاصة الفصل:

وختاما لهذا الفصل، نستنتج أن مفهوم مصدر الضبط برز من نظرية التعلم الاجتماعي **لروتر** ويعد سمة من سمات الشخصية، له تأثير على الفرد وسلوكياته تفكيره وخياراته وممارساته اليومية، فهو مفهوم يعبر عن مدى شعور الفرد بأنه بإمكانه التحكم في الأحداث في بيئته الخاصة، وينقسم الأفراد فيه إلى أفراد ذو ضبط داخلي وأفراد ذو ضبط خارجي ولكل منهم ميزاته، وهو متغير يتأثر بعدة عوامل كالجنس والعمر والمستوى الاجتماعي، وبناء على اختلاف الأفراد في مصدر ضبطهم وسمات كل منهم يتضح لنا أهمية مصدر الضبط وبالأخص مصدر الضبط الداخلي، حيث دعا العديد من العلماء إلى تبنيه وتغيير الضبط الخارجي بالضبط الداخلي، وعلى غرار مميزات مصدر الضبط الداخلي فإن مصدر الضبط كمفهوم عام له أهمية كبيرة في شتى المجالات.

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز

تمهيد

أولا: مفهوم الدافعية.

1- تعريف الدافعية.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية .

3- وظائف الدافعية.

ثانيا: مفهوم الدافعية للإنجاز.

ثالثا: التطور التاريخي لدافعية الإنجاز.

رابعا: أنواع الدافعية للإنجاز.

خامسا: خصائص الدافعية للإنجاز.

سادسا: أهمية دافعية الإنجاز.

سابعا: نظريات الدافعية للإنجاز.

ثامنا: العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز.

تاسعا: قياس دافعية الإنجاز.

عاشرا: دافعية الإنجاز ومصدر الضبط.

خلاصة الفصل

تمهيد

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، ففي بداية النصف الثاني من القرن الحالي اتجه العلماء إلى دافعية الإنجاز من حيث هي بعد مهم من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان وبما أنه يوجد اتفاق عام على أهمية الدوافع في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والتحصيل بصفة خاصة، بات هناك اتجاها متزايدا للبحث في هذا المجال.

أولا: مفهوم الدافعية

1-تعريف الدافعية

أ- الدافعية لغة:

الدافع يعني التحريك، واندفع يعني أسرع في السير، والدفع عند علماء النفس يعني كل ما يحرك السلوك الإنساني ومعظمه سلوك مدفوع يهدف إلى إشباع حاجات ما أو إلى تحقيق أهداف معينة. **(المعصومة، المطيري، 2005، ص75)**.

ب- الدافعية اصطلاحا

تعددت تعاريف الدوافع نذكر منها:

تعريف **أحمد عزت راجح** بأنه "حالة داخلية مسجلة ونفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة" **(العبيدي، 2009، ص302)**.

وقد عرف العلماء الدافعية كالآتي:

تعريف ستيرز: "أنها القوى الشاحنة للسلوك والدافعة له والمحافظة عليه، الموجه له، والتي توقفه". **(حامد، 2009، ص 72)**.

ويعرفها **اتكسنون** على أنها: "استعداد الفرد للمجاهدة في سبيل تحقيق أهداف معينة ويتضمن هذا التقرير العلاقة التي توجد بين الجوانب الثلاثة وهي (الدافع، الباعث، وتوقع الباعث)".**(محي الدين، 1988 ص7)**.

وحسب **المعجم العربي لتحديد المصطلحات النفسية** فإن الدافع هو: "حالة داخلية جسمية أو نفسية تستثير السلوك في ظروف معينة حتى ينتهي إلى غاية معينة وهو حالة من التوتر تثير السلوك وتواصله حتى يتخفف هذا التوتر ويزول فيستعيد بذلك الفرد توازنه والدافع له وجهين وجه داخلي محرك ووجه خارجي يمثل الغاية أو الهدف الذي يتجه إليه السلوك".**(صالح، 2014، ص155)**.

وحسب **القاموس الفرنسي لعلم النفس La rousse 1999** هي "السيرورة النفسية والفسيولوجية المسؤولة عن إثارة واستمرارية السلوك". **(بن يوسف، 2007، ص16)**.

وتعرف الدافعية حسب النظريات والمدارس وذلك باختلاف توجهاتها كما يلي:

أ- **من وجهة نظر السلوكية:** الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك السلوك والأداء وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق الهدف.

ب- **من وجهة النظر المعرفية:** حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف للمتعلم وبناه المعرفية وانتباهه، تلح عليه مواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة التوازن في المعرفة. **(أبو جادو، 2008، ص292)**.

ج- **من وجهة النظر الإنسانية:** حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، يهدف إلى إشباع دافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق الذات. **(مقران وآخرون، 2007، ص19)**.

كما تعرف الدافعية على أنها" حالة من الإثارة داخل الكائن العضوي، تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه". **(عبد الخالق، دس ص412)**.

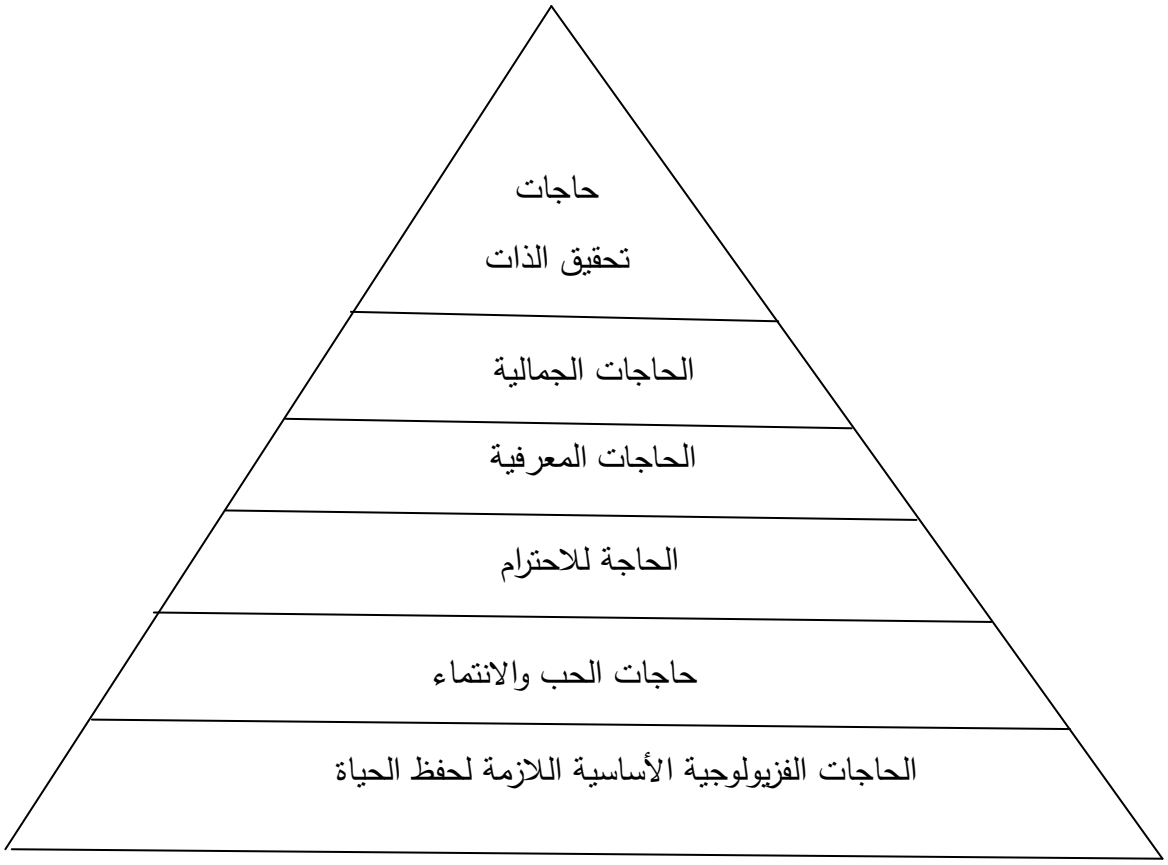
ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الدافعية هي "حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه نحو الهدف المسطر له وتحافظ على ديمومته واستمراريته لتحقيق الإشباع والتوازن الداخلي للفرد".

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

هناك العديد من المفاهيم التي لها علاقة بمصطلح الدافعية فيما يأتي:

أ- **الحاجة Need**: شعور بالنقص لشيء معين، قد يكون نفسيا أو اجتماعيا أو اقتصاديا، يولد الدافع لدى الفرد، أي التوتر وعدم التوازن، أو الاضطراب الجسمي أو النفسي، يدفعه لأن يسلك سلوكا وظيفيا يؤدي لإشباع الحاجة، مثل الحاجة إلى الطعام والحاجة إلى الأمن، وبالتالي فإن الحاجة تمثل دافعا تثيرها حالة داخلية فسيولوجية أو رغبة لبلوغ هدف معين. **(بالرابح، 2011، ص84)**.

ويقترح **(ماسلو)** طريقة معينة لتصنيف الحاجات والدوافع، فقد افترض وجود نظام هرمي للحاجات يبدأ من الحاجات الأساسية التي يولد بها الإنسان، ثم يتصاعد إلى حاجات نفسية أكثر تعقيدا، ولا تصبح الحاجات النفسية هامة وذات دور فعال إلا بعد إشباع الحاجات الأساسي.



شكل رقم (3): يمثل هرم ماسلو لتصنيف الحاجات. (بالرابح، 2011، ص84).

ب-الحافزDrive: هو الباعث المادي أو المعنوي الذي يعمل على توجيه السلوك نحو المجاز أو تحقيق هدف محدد.(**الأغبري، 2012، ص429**).

ج- الباعث Incentive: الباعث موضوع أو شخص أو موقف، ندركه على أنه قادر على إشباع حاجة ما، فالطعام والانتماء والتقبل يمكن أن تعمل كلها بواعث وتؤثر في سلوك الفرد، فالباعث هو الجانب الخارجي المثير للدافع.(**عبدالخالق، دس، ص220**).

وفي ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ الطاقة للكائن الحي ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث.(**خليفة 2000، ص81**).

د- الهدفcool: هو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدافع بنفس الوقت.(**الطريحي، حمادي، 2012 ص124**).

هـ- الغريزة: الغريزة عند الإنسان هي ما لديه من استعدادات فطرية تدفعه إلى القيام بسلوك خاص إذا ما أدرك نفسه في موقف أو مجال معين.(**الرشدان، جعنيفي،1994، ص223**).

نستخلص مما سبق أن الدافعية مفهوم يرتبط بالمفاهيم السابقة، فقد تكون الدافعية سببا ونتيجة حيث أن الحافز والدافعية يعبران عن حالة من التوتر الداخلي نتيجة لشعور الفرد بحاجة معينة، وتنشيط الدافع يحتاج الفرد إلى محفزات البيئة الخارجية وهذا ما يعبر عنه بالباعث.

3- وظائف الدافعية:

ولكي نتعمق أكثر في فهم طبيعة العلاقة بين الدوافع والسلوك لابد وأن ينشر إلى كل من الوظائف الأساسية للدوافع بالنسبة للسلوك وخصائص السلوك الناتج عن الدافع، فقد أشار كل من **(بول توماس يونك 1961) و(دونالد لتدزلي 1937) و(ديسكو1975) و(دونالد لتدزلي 1937)** إلى وظائف الدافعية وهي:

أ- حسب ديسكو 1975:

أ-1)الوظيفة الاستثارية: حيث أن الدافع يستثير الفرد للقيام بسلوك إذ أن درجة الاستثارة والنشاط العام للفرد على علاقة مباشرة بالتعلم.

أ_2)الوظيفة التوقعية: التوقع اعتقاد مؤقت بأن ناتجا معينا يتبع سلوك محدد ويحدد أن يشار إلى أن الناتج لا يرتبط بالضرورة مع التوقع لذلك يوجد تباين بين الناتج الفعلي والتوقع.

أ_3)الوظيفة الباعثة: البواعث هي أشياء تثير السلوك وتحركه نحو غاية وتعني الوظيفة الباعثة. المتغيرات البيئية التي لها تأثير ديناميكي مكتسب كالمدح، التشجيع، التأنيب. (**القيسي، 2008، ص94،97**).

ب-حسب بول توماس يونك 1961 ودونالد لتدزلي1937:

ب_1)الوظيفة التنشطية: حيث أن الدوافع تحرك وتنشط السلوك لإرتضاء بعض الحاجات الأساسية والضرورية.

ب-2)الوظيفة التوجيهية: توجه الدوافع السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى. فلا دافعية بدون هدف يوجه السلوك وجهة معينة.(**العبيدي، 2009، ص298**).

ويمكن للدافعية أن تؤدي الوظائف التالية:

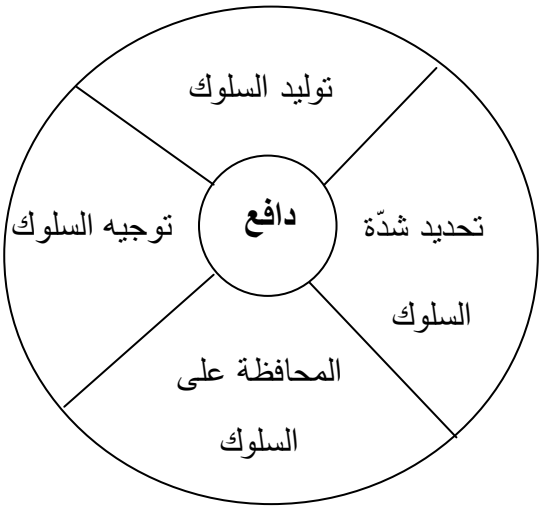
1- توليد السلوك: فهي تنشط وتحرك سلوكا لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة أو استجابة لتحقيق هدف معين.**(الزغول، 2012، ص196)**.

2- توجيه السلوك: إن الدوافع تعمل على توجيه وتركيز انتباه الفرد نحو مرافق معينة لتحقيق أهداف منشودة.**(بني يونس، 2007، ص26)**.

3- تحديد شدة السلوك: اعتمادا على مدى إلحاح الحاجة أو الدافع إلى الإشباع أو مدى صعوبة أو سهولة الوصول إلى الباعث الذي يشبع الدافع.**(الزغول، 2009، ص163)**.

4- المحافظة على السلوك: طالما بقي الإنسان مدفوعا، طالما بقيت الحاجة قائمة والسلوك مستمر ونشط.**(أبو حويج،2012، ص125)**.

ويمكن تلخيص هذه الوظائف في الشكل التالي:



شكل رقم (4): يوضح وظائف الدافعية.

ثانيا: مفهوم دافعية الإنجاز:

يختلف تعريف دافعية للإنجاز من باحث إلى آخر، وكل باحث يعرفه من خلال إطار عمله والنظرية التي يتبناها.

عرَّف "**موراي**" الدافعية للإنجاز بأنها: "الرغبة في إنجاز شيء ما صعب، وإتقان عمل ما بسرعة واستقلال بقدر الإمكان، والتغلب على العوائق للوصول إلى مستوى ممتاز والتفوق على الآخرين". **(الزليتيني، 2008، ص170)**.

أما **ماكليلاند (1953)** فيعرف الدافع للإنجاز بأنه" الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق، فهو عبارة في تصوره عن تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء التقييمي حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز".**(مجدي ، 2013، ص29)**.

ويعرف **أتكنسون (1958)** بأنه "عبارة عن محرك ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز".**(بني يونس، 2015، ص175)**.

أما **فاروق موسى (1987)** فعرف الدافع للإنجاز هو" الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي".**(خليفة، 2000، ص94)**.

في حين عرفه **فتحي الزيات (1990)** بأنه" دافع مركب يوجه سلوك الفرد لكي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعد معايير للامتياز، والتي تكون معايير النجاح والفشل فيها واضحة أو محدودة".

أما **الكناني** فيعرفه **1990** بأنه "سعي الفرد لتركيز الجهد والانتباه والمثابرة عند القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وأفضل نتيجة، والرغبة المستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع، والنضال والمنافسة من أجل بلوغ معايير الامتياز". **(مجدي ، 2013، ص30)**.

وعرف **نيكولز** سلوك الإنجاز بأنه "سلوك موجه وتنمية أو إظهار قدرة الشخص العالية وتجنب إظهار قدرة منخفضة". **(بني يونس، 2004، ص359)**.

وعليه فدافعية الإنجاز هي مفهوم يشير إلى استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو تحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، بهدف الوصول إلى النجاح والتفوق ومنافسة الآخرين.

ومن خلال التعاريف السابقة نستخلص أن:

- ✓ الدافعية للإنجاز هي هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه لتحقيق النجاح.
- ✓ الدافعية للإنجاز دافع بشري معقد أو مركب يتسم بالطموح والمنافسة والاستقلال وحب المخاطرة والرغبة في تحقيق النجاح.
- ✓ الدافعية للإنجاز هي تحقيق وتقديم مستويات عالية من الأداء.

ثالثا: التطور التاريخي لمصطلح الدافعية للإنجاز

يعود استخدام مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى **أدلر** الذي بين أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، **وكيرت ليفن** الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام **هنري موراي** لمصطلح الحاجة للإنجاز وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي **هنري موراي Murray H**، في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز، بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما في مكونات الشخصية.**(خليفة،2000، ص88)**.

ويمكن اعتبار بداية الدراسة الأكاديمية المنتظمة لدافعية الإنجاز بالعمل الذي قام به **موراي** عام (1938) عندما وضع قائمة من عشرين حاجة ذات أصل نفسي (عشرين دافعا اجتماعيا) وتتضمن هذه القائمة الحاجة للإنجاز.**(جعفر ، 2010، ص102)**.

ثم أخذ مفهوم الدافعية للإنجاز في الانتشار منذ بداية الخمسينات من خلال الأبحاث الكثيرة التي قام بها كل من "**ماكليلاند**" و"**أتكنسون**" وعدد كبير من الدارسين، منذ **1953**.**(طبشي، 2007، ص33)**.
حيث اقتفى **ماكليلاند** وزملاؤه خطى **موراي** لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال من خلال الاستعانة ببعض الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع (Tat)، وقدموا نظرية لتفسير الدافعية للإنجاز تعد من أوائل النظريات التي قدمت في هذا الشأن.**(خليفة، 2000، ص90)**.

رابعا: أنواع دافعية الإنجاز:

يميز **شارلز سميث (asmith charles1969)** بين نوعين أساسيين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

1-دافعية الإنجاز الذاتية: وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

2-دافعية الإنجاز الاجتماعية: وهي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف.

كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بالدافعية الاجتماعية أما إذا كانت الدافعية للإنجاز هي المسيطرة في الموقف فإن كلا منهما يمكن أن يكون فعالا في الموقف.(**عثمان 2009، ص78**).

خامسا: خصائص دافعية الإنجاز

يختلف الأفراد فيما بينهم في دافعية الإنجاز، فبعضهم يبذل جهدا كبيرا لتحقيق النجاح والكفاح من أجل التفوق، وبعضهم غير مدفوع للنجاح ولا يحاول بذل جهد لتحقيق إنجاز معين، فالصنف الأول يطلق عليه الأفراد ذو الدافعية الإنجاز المرتفعة، في حين الثاني هم الأفراد ذو الدافعية للإنجاز المنخفضة.

1-خصائص ذو دافعية الإنجاز المرتفعة

- يمتاز الأفراد ذووا الدافعية لإنجاز المرتفعة بالعمل الجاد، والمثابرة والإصرار على تحقيق أهدافهم ويفتخرون بإنجازاتهم.
- يعزون عادة نجاحاتهم السابقة إلى قدراتهم.
- الفشل يزيد من إصرارهم للتحدي ومواجهة الصعوبات.
- يختارون المرافق التي تنطوي على معايير تنافسية.
- رغبتهم في تحقيق معايير مرتفعة في الأداء أكبر من رغبتهم في الشهرة والحظ واعتلاء المراكز المرموقة. (**أبو غزال، 2013، ص216، 217**).

– يميل ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة إلى تحمل المخاطر وإيثار الأعمال التي تعطيهم أكبر قدر من المعلومات عن مدى انجازهم، واختيارهم لأعمال تعطيهم أكبر قدر من التقدير.**(حامد، 2009، ص87)**.

2– خصائص ذو دافعية الإنجاز المنخفضة

- يفضلون أداء كل المهام السهلة جدا، حيث احتمال الفشل فيها محدود.
- يفضلون الأعمال التي لا تتطلب أكبر قدر من المعلومات.
- المبادرة الفردية تكاد تكون منعدمة لديهم.
- لا يهتمون بالفشل في الأعمال أو الوصول إلى الأهداف المرجوة.
- يعتبرون الإدارة المسؤولة الوحيدة عن إيجاد الحلول للمشاكل التي تواجههم.
- يعتبرون المال هو الحافز الوحيد الذي ينتظرونه مقابل قيامهم بالعمل. **(مارس، 2008، ص112)**.

ما يمكن استخلاصه من جملة هذه الصفات أن الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة يتميزون باستقلال الشخصية، والمثابرة وبذل الجهد، ورغبة كبيرة في تحقيق النجاح، وتحمل المسؤولية، والإصرار على حل المشكلات والصعوبات، والأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة يميلون إلى كل ما هو سهل وخال من المخاطرة، يعتمدون على الآخرين في مختلف الأعمال.

وفي ما يلي عرض لأهم خصائص أو مظاهر دافعية الإنجاز (ذوي الإنجاز المرتفع) حسب بعض الباحثين وهي:

الجدول رقم (2): يوضح مظاهر الدافعية الإنجاز حسب بعض الباحثين

حسب هرمانز (1970)	حسب صفاء الأعسر وآخرون	حسب زكريا الشربيني
– مستوى الطموح	– توجه العمل	– الطموح
– سلوك تقبل المخاطرة	– وجهة الضبط	– المثابرة
– الحراك الاجتماعي	– التعاطف الوالدي	– الاستقلال
– المثابرة	– الخوف من الفشل	– قدر النفس
– توتر العمل أو المهمة	– القلق المعوق	– الإتقان
– إدراك الزمن	– وجهة مثير السلوك	– الحيوية والفطنة
– التوجه للمستقبل، واختيار الرفيق	– التقبل الاجتماعي	– التفاؤل والمكانة

- سلوك التعرف - سلوك الانجاز	- قلق التحصيل الإيجابي - المثابرة والاستقلال - احترام الذات - الاستجابة للنجاح والفشل - التوجه نحو المستقبل - الاستغراق في العمل - التحكم في البيئة	- الجرأة الاجتماعية

(خليفة، 2000، ص92، 93)

سادسا: أهمية دافعية الإنجاز

تتزايد أهمية الدافعية للإنجاز يوما بعد يوم بشكل متسارع بحيث أصبحت في عصرنا من المواضيع ذات الأهمية البالغة في مجال علم النفس خاصة وفيما يلي ذكر لهذه الأهمية:

- الدافع للإنجاز يكمن وراء سلوك الإنسان ينشطه ويدفعه ويوجهه نحو النجاح وبلوغ الهدف الذي يسعى إليه، مما ينعكس أثره على ثقة الفرد بذاته وبأدائه فيدفعه إلى المزيد من الأداء.
- يؤدي بالفرد إلى احتلال مكانة راقية وقيمة عالية في مجالات الإنتاج والإبداع وذلك من خلال دفعه بالفرد إلى العمل الجاد.
- تساعد على تماسك الجماعة وازدهارها وذلك من خلال أن الدافعية للإنجاز تؤدي إلى التفوق على الآخرين والاستعداد للتعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف أكبر.**(مجدي ، 2013، ص30، 31)**.
- كذلك تلعب دورا حيويا وذو فائدة بالنسبة للفرد والمجتمع، ذلك لأنه إذا كانت الدافعية عالية لدى الفرد فإن أدائه يتحسن في كافة المجالات، ما يؤدي إلى تطوير المجتمع والارتقاء به.**(كمال، عثمان، 2010 ص92)**.

أما من الناحية التربوية فهي تمثل أحد الأهداف التربوية المهمة، وذلك من خلال سعي العملية التربوية لاستثارة الدافعية لدى المتعلمين وتوجيهها بما يحقق الأهداف النهائية العملية، بالإضافة إلى عمل المدرسة على توليد دافعية تشمل كل اهتمامات ليستفيدوا منها خارج المدرسة وتكون سندا لهم في حياتهم.**(قدوري، 2012، ص73)**.

سابعا: نظريات الدافعية للإنجاز

تناولت الدافعية للإنجاز عدة نظريات اختلفت تفسيراتها نذكر منها ما يلي:

1 – نظرية هنري موراي 1937: H Murray theory

إن محاولات **موراي** هي أولى محاولات التنظير في دافعية الإنجاز فقد تمكن من بناء نظرية مبدعة عن الشخصية الإنسانية بما أسهم به من فنية قياس أو دراسة فهو يقدم نظرية كصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية، فقد حدد **موراي** مفهوم الحاجة على أنها تكوين فرضي يكمن وراء القوة التي تنظم الإدراك والفهم والتعقل والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى وجهة معينة ويشير إلى أن الحاجة قد تستثار في بعض الأحيان مباشرة بواسطة عمليات داخلية من نوع معين ولكنها تستثار أكثر في حالة الاستعداد بواسطة حدوث أحد الضغوط الفعالة.

- ويتضح من التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع الفرد من خلالها إشباع هذه الحاجة، فسبل إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.
- التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دورا فعالا في استثارة الحاجة للإنجاز فهو يؤكد على الدافعية المستثارة وأن الفرد لابد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق.

– اهتم **موراي** بقياس الدافعية حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع.(**الخيري، بن حسين، 2008 ص21**).

2 – نظرية ماكليلاند 1968 theory Meclelland:

لقد كان لنظرية **موراي** أثر كبير على عالم النفس الأمريكي **ماكليلاند** الذي تقوم نظريته على أن الحاجات هي أكبر القوى الدافعة للسلوك الإنساني فقد افترض تفسير الدافعية للإنجاز محتواه أن الحوادث الإيجابية السابقة ينتج عنها أثار إيجابية مهمة، فإذا كانت مواقف الإنجاز نهايتها إيجابية فإن الفرد ينسحب من سلوكه الإنجازي عكس إذا كانت نهاية الموقف سلبية فإن الفرد سينمي دافع الإنجاز وذلك بتجنب الفشل.

ويشير **كورمان** إلى المنطق الأساسي خلف هذا الجانب يمكن تحديده فيما يلي:

- يوجد اختلاف بين الأفراد وانجازاتهم المحققة.
- يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية بالمقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة الكبيرة وقد تنعدم، فإذا تنبأ الفرد بنتائج الموقف أو الأداء فإن الدافع للإنجاز يرتفع وخاصة في المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه. **(بودربالة، 2011، ص22)**.

3 – نظرية أتكنسون Atkinson theory 1969

خلال الخمسينات والستينات، عمل أتكنسون إلى جانب ماكليلاند لتشكيل بحثه حول دافعية الإنجاز، بينما تصور ماكليلاند أن نظرية الدافعية لها ثلاث مكونات أو احتياجات، ركز أتكنسون بدلا من ذلك على ميولات الأفراد فيما يتعلق بالإنجاز والفشل، في هذا السياق تصور أتكنسون سلوك الإنسان كمزيج من الدافعية، التوقع، والدافع، فقد عرف أتكنسون دافعية الإنجاز على أنها تعدد مهام الدافع التوقع، والحوافز للوصول إلى الأهداف المتعلقة بالمهمة، حيث ذكر أن الدوافع تتعلم مبكرا في العمر وتشكل خلال تجارب الطفولة، وأن التوقعات تدل على قدرة الأفراد الإدراكية لقيادة الهدف وتقدير احتمالية النجاح، وتدل الحوافز على حصيلة وقيمة النجاح، إضافة لذلك شرح أتكنسون ثلاث مكونات أساسية تحفز لتحقيق النجاح وهي: الحاجة لتحقيق النجاح، شعور الفرد بالنجاح، قيمة الحصيلة عند الفرد بالموازنة توجد عوامل وراء دوافع تجنب الفشل: الحاجة لتجنب الفشل، إدراك/شعور الفرد بالفشل، وتأثير الحصيلة على الفرد، ومنه أشار أتكنسون إلى أن ميول الفرد ما أو دافعيته لأخذ نشاط ما على عاتقه مرتبط بعاملين هما: الميل لتحقيق النجاح، والميل لتجنب الفشل.**(karaman.2016.22ص)** تميزت هذه النظرية عن نظرية **ماكليلاند** بعدد من الملامح أهمها أن أتكنسون كان أكثر توجها نحو الدراسات المخبرية، وأكثر تركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات فقد أسس نظريته في ضوء معطيات كل من الشخصية وعلم النفس التجريبي.

ولقد حدد كل من **ليتوين و سترينجر** مبادئ نظرية **أتكنسون** في دافعية الإنجاز على النحو التالي:

أ- يتمتع جميع الأفراد بكم هائل من الطاقة، وبعدد من الدوافع الأساسية التي توجه الطاقة وتنظمها.

ب-يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث القوى النسبية لهذه الدوافع ومن حيث درجة الاستعداد لها.(**الغامدي 2000، ص70**).

ج-إن طاقة الفرد تنساب من خلال منفذ ليتحول إلى سلوك يكون حسب الموقف الذي يجد الفرد نفسه فيه.

د- إن خصائص الموقف تثير مواقف مختلفة.

هـ- يؤدي كل دافع إلى نموذج من السلوك يختلف عن نموذج سلوكي لدافع آخر.

و- إن تغير طبيعة المواقف يستثير دوافع مختلفة وبذلك تنشط نماذج مختلفة من السلوك.

لقد عبر **اتكنسون** بثلاث متغيرات يراها دالة فعلا في نظريته على الدافعية المستثارة وهي: الدافع، الحافز، التوقع.

كما أكد على دور الصراع بين الميل لإحراز النجاح والميل نحو تجنب الفشل ويؤكد أن ميل الفرد نحو إحراز النجاح (دافع الإقدام) ينحدر نتيجة التفاعل بين ثلاث متغيرات عبر عنها بالمعادلة التالية:

الميل نحو إحراز النجاح = الدافع X احتمال النجاح + القيمة الحافزة للنجاح.

كما يحدد **أتكنسون** من جهة أخرى دافعية الإنجاز كما تظهر من خلال ميل الفرد نحو تجنب الفشل ويتحدد ذلك كنتيجة التفاعل بين ثلاث متغيرات عبر عنها في المعادلة التالية:

الميل نحو تجنب الفشل= دافع تجنب الفشل X احتمال توقع الفشل X قيمة الحافز للفشل.

ويربط **أتكنسون** بين هذه الاحتمالات المتضادة فيذكر أنه إذا كانت دافعية النجاح أكبر من دافعية

تجنب الفشل فإن الأداء يصل إلى ذروته وفي هذه الحالة نجد أن ذوي الدافعية العالية للإنجاز يتعدون عن الأهداف المضمونة ويفضلون الأعمال المتوسطة الصعوبة، وعندما يكون الميل إلى بلوغ النجاح أقل من الميل إلى تجنب الفشل فيكون الموقف على النقيض ونجد أن الأفراد ذوي دافعية منخفضة يبعدون عن الأعمال المتوسطة الصعوبة ويختارون المهام الصعبة جدا أو المهام السهلة جدا.(**الغامدي، 2000 ص71**).

4- نظرية وينر (1976، 1982) weiner tyeory:

قام **وينر (1966)** بتطوير نظرية **أتكنسون** في دافعية الإنجاز بعد الدراسة والتحليل وافتراض أن النجاح يترتب عليه تقوية وتدعيم الميل نحو الإنجاز لتحقيق الهدف، أما الفشل في أداء مهمة ما ينتج عنه نوعان من التوافق للميل:

- انخفاض احتمالية النجاح حيث يتحقق الفرد من أن المهمة صعبة أكثر مما يتصور.
- تضاف المحاولة السابقة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية وينشأ هذا النوع من التوافق نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الحصول على الهدف المسطر.

وأطلق **وينر** على الدافعية المتبقية في المحاولة الأولى، والدافعية المثارة في المحاولة التالية اسم (ميل القصور الذاتي) وعدل وينر معادلة الميل النهائي من خلال إضافة ميل القصور الذاتي على النحو التالي:

الميل النهائي = (الدافع لبلوغ النجاح – الدافع لتجنب الفشل).

(احتمالية النجاح X القيمة الحافزة للنجاح) +ميل القصور الذاتي.

ومن التنبؤات التي أقيمت في ضوء هذا التصور الذي قدمه "**واينر**" من خلال هذه المعادلة، هو أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتحاشي الفشل سوف يظهرون زيادة في الدافعية بعد الفشل وأن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع لتحاشي الفشل عن الدافع للميل إلى النجاح سيكونون أكثر فقرا أي تقل لديهم مستوى الدافعية، مع زيادة عدد مرات الفشل.

وأوضح "**واينر**" أن ردود الأفعال للفشل تعتمد على مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد فعندما يكون الدافع للإنجاز مرتفعا عند الفرد يزداد مستوى الأداء عند الفشل، حيث يأخذ الأفراد ذو دافعية الإنجاز المرتفعة من فشلهم منطلقا للنجاح بعكس الأفراد ذو دافعية الإنجاز الضعيفة يلاحظ أن أدائهم ينخفض بصورة ملحوظة بعد الفشل.**(خليفة، 2000، ص135).**

نستنتج أن مصطلح الدافعية للإنجاز جاء عبر عدة تطورات ظهرت خلالها عدة نظريات استهلها "**هنري موراي**"، الذي أكّد على أهمية البيئة الاجتماعية وما تحققه للفرد من فرص لإشباع حاجاته انطلاقا من الاستثارة، وكانت لهذه النظرية أثرا بالغا في بروز نظرية **ماكليلاند** التي ركزت على الحاجات

ودورها في دفع سلوك الفرد ، فيميل الأفراد ذو الحاجات المرتفعة إلى العمل بدرجة كبيرة عكس الأفراد ذوي الحاجات المرتفعة. ثم تلتها نظرية **أتكنسون** ، تتميز عن نظرية **ماكليلاند** بالتوجه نحو الدراسات المخبرية ، فقد تأسست هذه النظرية وفق الشخصية وعلم النفس التجريبي، وقد عبر عن الدافعية المستثارة بثلاث متغيرات يرى أنها دالة فعلا هي (الدافع ، الحافز، التوقع).

أما نظرية **واينر** فهي امتداد وتطوير لنظرية **أتكنسون** بعد القيام بعدة دراسات وتحليلها ووضع افتراضات، فأوضح **واينر** أن الأفراد ذوي مستوى الدافع للإنجاز والنجاح مرتفع، مقارنة بالدافع لتحاشي الفشل والذين لديهم مستوى مرتفع من الدافع لتحاشي الفشل يكون لديهم مستوى انجاز منخفض، مع زيادة عدد مرات الفشل.

ثامنا: العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز

أثبت الكثير من العلماء ك "**ماكليلاند**" أن الدافعية للإنجاز تحدد بعدة مصادر من بينها:

1- أساليب التنشئة الاجتماعية:

تشير الدراسات التي قام بها **ماكليلاند** وجماعته إلى وجود ارتباط قوي بين أساليب الرعاية الأسرية وقوة الإنجاز لدى الأطفال فالدافعية للإنجاز تزداد عند الطفل كلما ازداد شعوره بإهمال ونبذ والده له فيلجأ بذلك إلى محاولة الإثبات بالوجود والإبراز لشخصيته برفع التحدي وبعكس ذلك.**(بن زاهي، 2007، ص82)**.

فباعتبار أن الأسرة الخلية الأولى لتنشئة الطفل خاصة في المراحل الأولى من عمره فقد يلعب ترتيب الطفل في الأسرة دورا هاما أيضا في تحديد مستوى دافعية الإنجاز، بحيث يمكن القول أن للطفل الأكبر في الأسرة دافعية للإنجاز لأنه يمكن للوالدين أن يهيئونه ويوجهونه لمستويات عليا، كما يمكنهما أن يولياه اهتماما ورعاية أكثر وأن يكون أكثر حنانا وعطفا مع طفل واحد عنه من الأطفال العاديين حيث أكدت بعض الدراسات على العلاقة بين أساليب التنشئة لدى الوالدين والدافعية للإنجاز وهذا ما أشارت إليه دراسة "**ماريون ونتربوتوم**" على أن ارتقاء الدافعية للإنجاز لدى الأبناء يتوقف بشكل أساسي على الأسلوب الذي يتبعه الوالدان في تنشئة الطفل.**(الزليتني، 2008، ص180، 183)**.

2- أساليب الرعاية في المجتمع ودافع الإنجاز

توصل "**واينـتج**" إلـى أن هنـاك ارتباطـا حاليـا بـين قـوة الـدافع فـي المجتمـع والتأكيـد عـل الاسـتقلال المبكر والحزم في التربية في ذلك المجتمع.

وأثبتت الدراسة المقارنة التي قام بها "**برادبـرن**" بين المجتمعين التركي والأمريكي فوجد أن دافعية الإنجاز لدى الأمريكيين أعلى منها عند التركيين وعليه فإن دافعية الإنجاز تقوى وتزداد سواء انطلقنا من الأسرة أو من المجتمع كلما زاد استقلالية الطفل في سن مبكرة، واستخدام الشدة والحزم في تربيته.

3- المدرسة

تلعب المدرسة دورا هاما في تنمية السلوك المرتبط بالإنجاز أو عرقلته وذلك من خلال عدة عوامل منها:

- المساواة في التشجيع بين التلاميذ عامة وبين الجنسين خاصة، حيث نجد أن بعض التلاميذ المميزين يشجعون من طرف المدرسين على حساب المتوسطين والفئات الأخرى وهذا ما يخفض من دافعية الإنجاز.
- استثارة التلاميذ وتنشيطهم من خلال تقديمهم الدروس بطرائق تدريسية فعالة.
- تخصيص حصص من البرنامج الدراسي للقيام بنشاطات ممتعة وترفيهية لتحديد طاقة التلاميذ التي تشغل في الحصص التدريسية.
- إعطاء الفرص للتلاميذ لإعطاء أرائهم والتعبير عن أفكارهم وتنمية مواهبهم.
- تشجيع المنافسة بين التلاميذ وربط ذلك بتدعيم مادي أو معنوي فيشجع التلاميذ ويقوي دافع الإنجاز لديهم.**(بن زاهي، 2007، ص83، 84)**.

وعلى هذا فإن هذه العوامل تؤثر في ارتفاع أو انخفاض دافعية الإنجاز لدى الأفراد إلا أنه يمكن تحديد أسباب انخفاض الدافعية للإنجاز كما يلي:

1-التوقعات المرتفعة أو المنخفضة التي يضعها الآباء

قد يصنع الآباء سقفا عاليا لمعايير الإنجاز التي ينبغي لأبنائهم الوصول إليها وقد يقسوا الآباء بشدة على الأبناء ليحققوا الإنجاز العالي.

وهذا يشعر الأبناء بالفشل فتضعف دافعيتهم للإنجاز ويجعلهم غير مبالين بالتحصيل.

بالإضافة لذلك إن توقعات الوالدين المرتفعة والمبالغ فيها يطور لدى الأطفال خوفا من الفشل ما يؤدي إلى الإنجاز المنخفض كما أن دافع الطفل الإنجاز العالي قد يولد لديه دافعا لتجنب النجاح وهو دافع اجتماعي مكتسب تستثيره المواقف التنافسية عندما يخشى الأفراد أن يجلب لهم نتائج سلبية.

2-التنشئة الاجتماعية الخاطئة: يعد دافع الإنجاز مكتسبا من البيئة، ولهذا تلعب أساليب التنشئة الاجتماعية دورا هاما إما في إكساب الفرد الاستقلالية والاعتماد على الذات والثقة في النفس والتي تكون دافعية الإنجاز، أو تعلمه الاتكال واللامبالاة في الإنجاز.

كما أن أساليب التنشئة التي تعتمد على التسلط والقهر والمراقبة المستمرة وعدم الثقة تقلل من الدافعية للإنجاز عند هؤلاء الأفراد الذين يتعرضون لمثل هذه الأساليب القهرية.

وتؤكد الدراسات أيضا أن إحدى الطرق التي تجعل دافعية الطفل للإنجاز منخفضة هي من خلال والديه اللذين لا يدركان قدراته ولا يتوقعان منه توقعات تتناسب وهذه القدرات.

3-تدني تقدير الذات: أساليب التنشئة الخاطئة تؤدي إلى تدني تقدير الذات عند الطفل وشعوره بعدم القيمة، وتدني تقدير الذات يؤدي إلى اعتقاد الطفل بأنه غير قادر على الإنجاز ويقلل من قدر نفسه ومن مستوى طموحه مما يضعف دافعيته نحو الإنجاز.

4-معوقات الإنجاز: عندما يتوقع الأفراد الفشل أو يخشون النجاح فإنهم غالبا ما يتوقفون عن بدل المحاولة للوصول إلى النجاح وتبعا لذلك يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث وفيما يلي نقوم بدراسة تلك المعوقات التي تحول دون تحقيق الإنجاز.

5-توقعات الفشل: قد يشكل الفقر في بعض الأحيان عائقا أمام عملية التعلم وبالتالي يمر التلاميذ الفقراء بحالات عديدة من الفشل وبالتالي يتراكم الإحباط المتعلق بالمدرسة، ويكف بعض التلاميذ عن الاشتراك العلمي في الدراسة ويتوقف الكثيرون عن مجرد المحاولة ربما لشعورهم باليأس مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل.

يؤيد عالم النفس "**ريتشارد دي تشارمز**" فكرة أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى لكثير من الصغار الفقراء.

6-الخوف من النجاح: ونلاحظ أن هناك مفهوما متمما للحاجة للإنجاز هو مفهوم (الخوف من الفشل) حيث أننا نجد أن كلا من النجاح والفشل لا يمكن فهمهما بشكل تام إلا في سياق العلاقات بين الأفراد ففي أي مجتمع ينهض على الإنجاز يكون النجاح هو الوسيلة الفعالة في كسب التقدير والاحترام في حين يؤدي الفشل إلى فقدان الاعتبار والتقدير، وهناك ثلاثة أسباب أساسية للخوف من الفشل هي تضاؤل تقدير الذات، هبوط قيمة الفرد بصورة عامة، وفقدان الجزاء نتيجة الانتقال إلى الإنجاز.(**جعفر، 2010، 132 133**).

تاسعا: قياس دافعية الإنجاز:

يمكن تصنيف مقياس دافعية الإنجاز إلى فئتين أولهما: المقاييس الإسقاطية، وثانيهما المقاييس الموضوعية.

1- المقاييس الإسقاطية:

يعتبر اختبار تفهم الموضوع الذي وصفه **مورقان وموراي Morgan Murray** في الثلاثينات أول أدوات القياس التي نبين عليها دراسات عديدة حول الدافع للإنجاز، حيث افترض **موراي** أن الحاجات الاجتماعية قد تعكس بدقة تفكير الأفراد عندما يكونون مضطرين إلى ذلك ويعد هذا الاختبار وسيلة إسقاط للصور المعروضة على المفحوص ويطلب منه تأليف قصة يكشف من خلالها عن مخاوف وذكريات وكذا رغباته.

وبعد ذلك اشتق **ماكليلاند** وزملائه بعض صور المقياس من مقياس **موراي** وأعدوا البعض الآخر منها حيث يقوم الباحث بعرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين دقيقة ثم يطلب من المفحوص كتابة قصة بالإجابة على الأربع أسئلة التي يطرحها لكل صورة من الصور الأربعة.(**السيد، 2008، ص98، 99**).

2- المقاييس الموضوعية:

يعد استخدام هذا النوع من الاختبارات من أكثر الطرق شيوعا في قياس الدافعية إذ يعطي المفحوصين مجموعة من الأسئلة ليجيبوا عليها بين بدائل أو الاختبار من عدة بدائل وتسمى بالمقاييس الموضوعية لأن الباحث لا يتدخل ذاتيا أثناء الدراسة وتطبيق المقياس وكذلك في تصحيح الاستجابات من بين المقاييس الموضوعية نتطرق إلى:

- مقياس فينر"Veiner":

يقيس دافعية الإنجاز لدى الأطفال والمراهقين الذي اشتقت عباراته من نظرية "**Atkinson**" **أتكنسون.**

- اختبار دافع الإنجاز لهرمانز 1970 "Hermens":

بني هذا الاختبار بعيدا عن نظرية "**أتكنسون**" وارتكز على المظاهر الأكثر شيوعا (مستوى الطموح: سلوك تقبل المخاطرة، المثابرة، توتر العمل، إدراك الزمن، التوجه للمستقبل، اختبار الرفيق، سلوك التعرف، سلوك الإنجاز) يتكون هذا الاختبار من 29 عبارة متعددة.

- مقياس دافعية الإنجاز للأستاذ:

وضع هذا المقياس الدكتور **عبد الرحمن صالح الأزرق** صممه في ضوء المواقف التعليمية العامة التي يقوم بها المعلم والمتوقعة منه ويتكون هذا المقياس في صورته النهائية على 32 عبارة يتضمن 5 أبعاد تمثل مكونات دافع الإنجاز لدى الأستاذ وهي (الطموح، المثابرة، الأداء، إدراك أهمية الزمن، التنافس) واستعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات الاختبار واستخدام صدق المفردات للتحقق من صدق المقياس وتوصل إلى نتائج مرضية.**(وسطاني، 2009، ص80، 81)**.

عاشرا: دافعية الإنجاز ومصدر الضبط

يعتبر مصدر الضبط مفهوم مرتبط بالعزو والتي تعد إحدى نظريات الدافعية حيث يبحث في اعتقادات الأفراد حول سيطرتهم على الأحداث أي إلى أي مدى يدرك الأفراد أنهم يتحكمون بما يحدث لهم، حيث إن نوع مصدر الضبط لدى الفرد يؤثر في نوع العزو السببي الذي يستخدمه حول حدث معين فمعرفته إذا ما كان السبب داخليا أم خارجيا هو ما يميز نظرية العزو ويعتبر بعد من أبعادها مما تعني أن الأفراد قد يمتلكون للعزو بالاعتماد على ما يعتقدونه حول حدث ما وحول أنفسهم.**(صالح على خليل 2015، ص36)**.

فكلما كان إدراك الفرد للأحداث (الإيجابية والسلبية) خارجية أي خارج قدرته كان هناك تراجع في الأداء والإنجاز، وكلما كان إدراكه للأحداث (الإيجابية أو السلبية) ذاتيا كلما كان هناك أداء جيد وبذل للجهد وإنجاز أكثر.

فمصدر الضبط يعد أحد المتغيرات الحاسمة والمؤثرة في إدراك الأفراد وتصورهم لقدراتهم وإمكانياتهم على الإنجاز كما يؤثر في سلوك الإنجاز.

وعن علاقة مصدر الضبط ودافعية الإنجاز فقد جاءت العديد من الدراسات نذكر منها:

على المستوى العالمي العديد من الدراسات الارتباطية في مجال دافعية الإنجاز ومصدر الضبط كدراسة **براندت، لاري وهادن (BROUDT LARRY AND HUADEN)** ودراسة **بارتال وقتمان (BAR TAL AND OUTTMAN).**

كما أوضحت الدراسات العاملية كدراسة **كراندال (1965)** أن موضع الضبط يعتبر عاملا دالا في دافعية الإنجاز (**سالم وآخرون، 2012، ص85**)، وفي دراسة **واينر وسيراد (WIENER AND SIERAD) 1975** حيث توصلا إلى أن ذوي وجهة الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع دافعيتهم للإنجاز.

ودراسة **بروندليج (1975)** توصل أن ذوي التحكم الداخلي أكثر دافعية للعمل من ذوي التحكم الخارجي.

أما الدراسات العربية كدراسة **صفاء الأعسر وآخرون (1983)** تناول فيها العلاقة بين دافعية الإنجاز وبعض المتغيرات العقلية والشخصية والاجتماعية توصل إلى عدم وجود علاقة دالة بين وجهة الضبط ودافعية الإنجاز.

بينما أكدت دراسة أجرتها **صفاء الأعسر** عام **(1987)** أن الأفراد اللذين يتسمون بوجهة الضبط الداخلية يتفوقون من حيث دافعية الإنجاز (**مجدي، 2013، ص221**).

خلاصة الفصل

مما سبق نستنتج أن دافعية الإنجاز مصطلح ظهر منذ القدم إلاّ أنه يعود الفضل إلى عالم النفس هنري موراي ثم بدأ مفهوم الدافعية للإنجاز في الانتشار أكاديميا ، وعليه فالدافعية للإنجاز هي الرغبة في النجاح والسيطرة على العوامل المؤدية إلى الفشل ، وهذا بالمثابرة والجد والاجتهاد باختلاف الأفراد وخصائصهم فهناك ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة وذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة وبناءا على هذا التباين فإن كل منهم يوضح لنا أهمية الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ وخاصة ذوي الدافعية المرتفعة إلى أننا لا نغفل عن أهمية دافعية الإنجاز في مجالات العمل الأخرى لتحقيق الأهداف المرجوة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

أولا: منهج الدراسة

ثانيا: الدراسة الاستطلاعية

ثالثا: الدراسة الأساسية

رابعا: حدود الدراسة

خامسا: مجتمع الدراسة وعينة الدراسة

سادسا: أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

أولا: منهج الدراسة

اعتمدت الطالبتان في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي المقارن، فالارتباطي من أجل الكشف عن العلاقة بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والمقارن للكشف عن الفروق بين التلاميذ في مصدر الضبط والدافعية للإنجاز، وذلك حسب متغيرات: الجنس المستوى التعليمي، الشعبة.

ثانيا: الدراسة الاستطلاعية:

قامت الطالبتان بدراسة استطلاعية بثانوية الكندي على تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية جيجل وذلك على عينة قوامها 30 تلميذا وهذا بهدف:

1) التعرف على ميدان الدراسة والصعوبات التي يمكن أن تواجهها الطالبتان خلال الدراسة الأساسية.

2) التأكد من تجارب التلاميذ ومدى صلاحية الأدوات المستعملة في الدراسة وذلك من خلال حساب الخصائص السيكومترية.

3) القيام بالمقابلات مع بعض التلاميذ حول أسباب نجاحهم وفشلهم ومدى مثابرتهم التفوق على زملائهم.

– تم إجراء الدراسة الاستطلاعية يوم 22 أفريل2019 حيث وزعنا 30 استمارة على 30 تلميذا موزعين على مختلف المستويات التعليمية بالثانوية وبعد استرجاعها قمنا بحساب الخصائص السيكومترية للمقياسين.

ثالثا: إجراءات الدراسة الأساسية:

من أجل الوصول إلى أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها قمنا بالخطوات التالية:

أ- اختيار وضبط الموضوع المراد دراسته وتساؤلاته.

ب-جمع المادة النظرية لمتغيرات الدراسة، والاطلاع على الدراسات السابقة من أجل صياغة الفرضيات.

ج) الحصول على أدوات الدراسة والمتمثلة في: مقياس الضبط لروتر ومقياس دافعية الانجاز.

د) إجراء الدراسة الاستطلاعية وحساب الخصائص السيكومترية للمقياسين.

ه) توزيع 200 نسخة من المقياسين على أفراد العينة في عدد من ثانويات بلدية جيجل (4 ثانويات) واسترجاع 150 نسخة وتفريغ البيانات المتحصل عليها في برنامج SPSS وإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة ثم تفسير النتائج ومناقشتها

رابعا: حدود الدراسة:

الحدود المكانية: ويقصد بها المجال الجغرافي لإجراء الدراسة الميدانية، حيث أجريت الدراسة في عدد من ثانويات بلدية جيجل والمتمثلة في 4 ثانويات وهي: (ثانوية الكندي، ثانوية ثرخوش، ثانوية الحدث 8 ماي، ثانوية كعولة تونس).

الحدود الزمانية: تمت الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة من 16أفريل إلى غاية 5ماي.

الحدود البشرية: تمثلت في 150 تلميذ وتلميذة كعينة ممثلة للمجتمع الأصلي.

خامسا: مجتمع و عينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ المرحلة الثانوية الذي بلغ عددهم 2739 حيث قدر عدد التلاميذ في ثانوية الكندي 639 تلميذا وتلميذة وفي ثانوية ثرخوش 1079 تلميذا وتلميذة إضافة إلى ثانوية الحدث 8 ماي قدر عددهم433 وفي ثانوية كعولة تونس بلغ عددهم 588 ، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية بنسبة مئوية قدرها32،49% موزعة كما يلي:

الثانويات	النسبة المئوية
الكندي	%7.82
ثرخوش	%4.63
8 ماي	%11.54
كعولة	%8.50
المجموع	%32.49

وقد تمثلت عينة الدراسة في 150 تلميذ وتلميذة موزعة كمايلي:

أ-خصائص العينة من حيث الجنس:

جدول(3) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	68	%45,33
أنثى	82	%54,67
المجموع	150	%100

نلاحظ من خلال الجدول (3) أن نسبة الإناث مثلت الأعلى التي قدرت ب54،67% من نسبة الذكور التي قدرت ب45،33% من نسبة العينة المختارة البالغ عددها 150 تلميذ وتلميذة.

ب- خصائص العينة من حيث المستوى التعليمي

الجدول (4) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
أولى ثانوي	57	%38
ثانية ثانوي	41	%27,33
ثالثة ثانوي	52	%34,67
المجموع	150	%100

نلاحظ من الجدول أعلاه أن نسبة التلاميذ المتمدرسين في السنة الأولى أكثر حيث قدرت بنسبة 38% مقارنة بنسبة المتمدرسين في السنة الثانية والثالثة ثانوي إذ قدرت نسبتهم ب 27،33%/34،67% على التوالي.

ج- خصائص العينة من حيث التخصص العلمي

الجدول (5): يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص العلمي

التخصص العلمي	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	23	% 15,33
جذع مشترك أداب وفلسفة	35	%23,33
أداب وفلسفة	8	%5,33
علوم تجريبية	28	%18,66
تسير واقتصاد	16	%10,66
تقني رياضي	14	%9,33
رياضيات	10	%6,66
لغات أجنبية	16	%10,66
المجموع	150	%100

نلاحظ من الجدول أن شعبة الآداب وفلسفة تصدرت نسبتها البالغة 23،33% مقارنة بشعبة العلوم والتكنولوجيا التي قدرت نسبتها ب15،33% في حين كانت الأولوية لشعبة العلوم التجريبية بنسبة18،66%تليها شعبة التسيير واقتصاد وشعبة اللغات الأجنبية بنسبة مئوية 10،66% كذلك قدرت نسبة شعبة التقني رياضي وشعبة الآداب والفلسفة ب9،33%/ 5،33%.

سادسا: أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

- مقياس **مصدر الضبط لروتر**. تعريب علاء الدين كفافي.
- مقياس **الدافعية للإنجاز للكتاني**. طوره السامرائي والهيازعي.

1_ مقياس مصدر الضبط لروتر(1966):وصف المقياس:

يعتبر مقياس مصدر الضبط هو آخر صورة لمحاولات عديدة قام بها **روتر Rotter** والعديد من الباحثين وقام بتقنينه في ممر" **علاء الدين كفافي**" في مصر يهدف هذا المقياس إلى إدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية وعلاقته بسلوكه وما يحصل عليه من تدعيم إيجابي أو سلبي، فهو يقيس الاتجاهات

الهامة في الشخصية ويمكن استخدامه في العديد من المجلات التربوية والشخصية ويصلح للاستخدام مع الأسوياء وغير الأسوياء، حيث يتكون المقياس من (23) فقرة، كل واحدة تتضمن عبارتين، إحداهما تشير إلى وجهة الضبط الخارجي والثانية تشير إلى وجهة الضبط الداخلي، وقد أضيفت إلى 23 عبارة 6 عبارات دخيلة تمويهية وضعت لغرض التقليل من ظهور الاستعداد للاستجابة بصورة معينة والمطلوب من التلميذ أن يقوم بقراءة العبارتين معا ثم يختار أيهما تتفق مع وجهة نظره والأكثر قبولا لديه.

✓ **طريقة تصحيح المقياس:** يتم تصحيح العبارات على النحو التالي:

- درجة واحدة على كل عبارة تشير إلى مصدر الضبط الخارجي.
- صفر على كل عبارة تشير إلى الضبط الداخلي.

حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى وجهة الضبط الخارجية والمقدرة بـ(12 فما فوق) أما الدرجة المخفضة لوجهة الضبط الداخلية وتقدر بـ(11 فما أقل).

ويتم تصحيح المقياس وفق المفتاح المبين في الجدول التالي:

الجدول (6): يوضح مفتاح التصحيح لاختبار مصدر الضبط:

الفقرة	التصحيح	الفقرة	التصحيح	الفقرة	التصحيح
1	فقرة دخيلة	11	ب	21	أ
2	أ	12	ب	22	ب
3	ب	13	ب	23	أ
4	ب	14	فقرة دخيلة	24	فقرة دخيلة
5	ب	15	ب	25	أ
6	أ	16	أ	26	ب
7	أ	17	أ	27	فقرة دخيلة
8	فقرة دخيلة	18	أ	28	ب
9	أ	19	فقرة دخيلة	29	أ
10	ب	20	أ		

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

✓ **الثبات:** تم حساب ثبات مقياس مصدر الضبط بطريقتين:

- **طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية:**

الجدول (7): يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس مصدر الضبط.

العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
30	23	0,61	0,71

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل ألفا كرونباخ يقدر ب:**0,61** وهو معامل مقبول ويعبر عن ثبات المقياس، كما أن معامل التجزئة النصفية يقدر ب **0,71** وهو معامل مقبول ويعبر كذلك عن ثبات المقياس.

✓ **الصدق:**

- **الصدق التمييزي:**

لحساب الصدق التمييزي للمقياس تم ترتيب الدرجة الكلية للعينة على المقياس ككل ترتيبا تنازليا ,ثم أخذ المجموعتين الواقعتين تحت الدرجة الميئية **27%** وبالتالي تم اختيار 8 أفراد من الفئة العليا و8 أفراد من الفئة الدنيا ,وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (8): يوضح الفروق بين متوسطات الفئة العليا والفئة الدنيا على المقياس:

مصدر الضبط	الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمةT	مستوى الدلالة
العليا	8	13,88	0,47	8,54	0,01
الدنيا	8	5,82	0,99		

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق بين المتوسطات للفئة العليا والدنيا ,حيث بلغت قيمة"**T**"**8,54** وهي دالة عند مستوى 0,01 وهذا يوضح القدرة التمييزية بين المجموعتين لمقياس مصدر الضبط.

2- مقياس دافعية الإنجاز:

طور هذا المقياس كل من(**باسم السامرائي، وشكوت الهيازعي**) مأخوذ من مقياس (الكتاني 1979) كان يستند على (151) فقرة بعد ذلك قام الباحثان بفحص المقياس فحصا دقيقا توصلا من خلاله إلى مقياس مكون من(52) فقرة تصاحبها خمسة إستجابات (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق لا أوافق بشدة) بحيث يطلب من المبحوث أن يضع علامة (×) على إحداها. والجدول التالي يوضح طريقة تصحيح المقياس.

الجدول(9): يوضح طريقة تصحيح مقياس الدافعية للإنجاز.

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
العبارات التي تعكس مؤثرات إيجابية لدافع الإنجاز	5	4	3	2	1
العبارات التي تعكس مؤثرات سلبية لدافع الإنجاز	1	2	3	4	5

وفي دراسة **محمد فرج الزليتني** قام بعرض المقياس على المحكمين المختصين من أساتذة علم النفس وعلم الاجتماع وفي ضوء ذلك قام الباحث باستبعاد 6 عبارات لعدم تناسبها مع عينة الدراسة وغموضها، وبهذا استقر المقياس في شكله النهائي على (46) فقرة أجمع المحكمين على أنها ذات صلة بما يقيسه، منها 26 فقرة إيجابية(الميل إلى النجاح) و20 فقرة سلبية(الميل إلى الفشل)، وفي دراسة قدوري خليفة والتي تم أخذ القياس منها قام بتعديل شكلي للمقياس حسب خصائص مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث تم تعديل بعض الفقرات دون إحداث أي تغيير في المعنى مثل استبدال كلمة (جامعة بمدرسة، مدرج بالقاعة أو القسم، المحاضرة بالدرس.....) ثم عرضه على المحكمين.

وقد قمنا بحذف المصطلحات المتشابهة في المعنى في بعض عبارات المقياس دون الإخلال بالمعنى مثل ما هو في العبارات رقم (4،21،29) التي كانت مفادها (لدي القدرة على مواجهة صعوبات

الدراسة والتغلب عليها) ،(شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني إلى الجد والمثابرة) ،(أشعر بالخوف والإرتباك عندما يكون لدي إمتحان) على التوالي وأصبحت (لدي القدرة على مواجهة الدراسة)، (شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني إلى الجد)، (أشعر بالخوف عندما عندما يكون لدي إمتحان).

وأخيرا نوضح كيف تم حساب طول خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي 5/4 =0،8

وبالتالي يصبح طول الخلايا كما يلي:

1 ← 1،8 = معارض تماما

1،8 ← 2،6 = معارض

2،6 ← 3،4 = محايد

3،4 ← 4،2 = موافق

4،2 ← 5 = موافق

وبذلك يكون تقييم الفئات كما يلي:

أ- أقل من 2،6 منخفض.

ب-من 2،6 إلى 3،4 متوسط.

ج- أكثر من 3،4 إلى 5 مرتفع.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

✓ **الثبات:**

للتأكد من ثبات المقياس قمنا بتطبيقه على العينة الاستطلاعية التي قدرت ب 30 تلميذ، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) واستعمال معامل الارتباط، ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية.

الجدول(10) يوضح قيمة معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز:

العينة	البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
30	46	0,77	0,52

نلاحظ من خلال الجدول (9) أن معامل ألفا كرونباخ يقدر بـ 0,77 وهو معامل يعبر عن ثبات المقياس، كذلك قدر معامل التجزئة النصفية 0,52 وهو معامل مقبول.

- ✓ **الصدق:**
- ➢ **الصدق التميزي:**

لحساب الصدق التميزي للمقياس، تم ترتيب الدرجة الكلية للعينة على المقياس ترتيبا تنازليا، تم أخذ المجموعتين الواقعتين تحت الدرجة المئوية **%** 27 ، وعليه تم إختيار 8 أفراد من الفئة العليا والفئة الدنيا كمجموعتين متناقضتين، وتم حساب المتوسطات والانحراف المعياري للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول (11): يوضح الفروق بين متوسطات الفئة العليا والدنيا على مقياس الدافعية للإنجاز.

مصدر الضبط	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
العليا	8	174,21	11,73	40,12	0,01
الدنيا	8	4,94	2,17		

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق واضحة بين متوسطات الفئة العليا والدنيا، حيث بلغت قيمة ت **40,12** وهي دالة عند مستوى 0,01 وهذا ما يؤكد القدرة التميزية بين المجموعتين للمقياس دافعية الإنجاز.

سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

من أجل اختبار فرضيات البحث ومعالجة النتائج، استخدمت الباحثتان الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية 20(برنامج SPSS V20)، ذلك بغرض حساب الفروق بين متغيرات البحث، كما استخدمت الباحثتان الاختبارات الإحصائية التالية:

- **النسب المئوية:** من أجل حساب خصائص العينة من حيث: السن، المستوى التعليمي، الشعبة.
- **الإحصاء الوصفي:** استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- **الإحصاء الاستدلالي:** تم استخدام الاختبارات التالية:
- اختبار (T test) وذلك بهدف:
- حساب الصدق التميزي لأدوات البحث، والكشف عن:
- الفروق بين أفراد العينة في الدرجات المتحصل عليها في مقياس مصدر الضبط والدافعية للإنجاز وفق متغير الجنس.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن:
- الفروق بين أفراد العينة في المستوى التعليمي والشعبة من خلال الدرجات المتحصل عليها في كلا المقياسين.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار.
- معامل الارتباط (Person) لحساب الارتباط بين المتغيرات .

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج الدراسة.

1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3 -عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

5- عرض نتائج الفرضية العامة.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.

أولا: عرض نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى: التي مفادها: نتوقع هيمنة مصدر الضبط الخارجي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

جدول رقم (12) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمصدر الضبط.

مصدر الضبط	عدد الأفراد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
	150	2.87	9.74

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمصدر الضبط يقدر بـ: **9.74** فقط وهو أقل من المتوسط المقدر لمصدر الضبط والمقدر بـ (11)، وعليه نستنتج سيادة مصدر الضبط الداخلي لدى أفراد العينة، وهذا يجعلنا نقول أن الفرضية الفرعية الأولى والتي تنص على سيادة مصدر الضبط الخارجي لدى أفراد العينة، غير محققة.

2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية: والتي تنص على: يظهر أفراد العينة مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز.

جدول رقم (13) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة لمقياس الدافعية الإنجاز.

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
1	أنا قادر على حل ما يصعب على التلاميذ الأخرين حله	3،33	1،07
2	لا أترك وقت فراغ دون أن أشغله في الدراسة	2،70	1،20
3	أجتهد في دروسي لأكون شخصا يحترمه الناس	3،83	1،13
4	لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة	4،05	0،86
5	أسعى لأكون دائما في مستوى التلاميذ المتفوقين دراسيا	3،97	1،15
6	يؤلمني الحصول على درجة في الامتحان أقل مما كنت اتوقع	4،37	1،05
7	تعودت على تنظيم اوقات مراجعة دروسي	3،28	1،22
8	أبدل جهدي في الدراسة لإشراف عائلتي	4،42	0،97
9	احافظ على كتبي وأوراقي وأرتبها بشكل جيد	3،61	1،27

10	أنا مجد في أغلب شؤون حياتي	3،89	1،06
11	إن ما اشرحه من موضوعات دراسية يثير اهتمام زملائي التلاميذ	3،41	1،06
12	رغم مشكلاتي العائلية فغني أستمر في الدراسة	3،95	1،22
13	أحاسب نفسي دائما لما أنجزته اليوم وما سوف أنجزه في اليوم التالي	4،23	3،47
14	يؤلمني عدم رضا الأساتذة في تحصيلي الدراسي	3،59	1،42
15	أسرتي تهتم بمتابعة دروسي	4،15	1،07
16	أنا دائم التفكير في مستقبلي الدراسي	4،25	0،96
17	اختار أصدقائي من التلاميذ المجدين	2،95	1،32
18	أحب الاطلاع على ما يجري من تطور علمي وثقافي	3،93	1،12
19	عندما احصل على درجة منخفضة أدرس بجد لأحصل على درجة عالية في الامتحان المقبل	4،15	1،06
20	عندما لا أفهم موضوعا دراسيا معينا أحاول بذل جهدي لفهمه	4،18	0،91
21	شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني إلى الجد	4،42	0،83
22	لا يهمني ما أبذله من جهد إن كان يساعدني على النجاح	4،04	1،01
23	أحب النشاط والعمل داخل حجرة الدراسة وخارجها	3،63	1،14
24	أركز باهتمام على شرح الأستاذ اثناء الدرس	3،75	1،13
25	أناقش الأساتذة حول درجاتي التي أحصل عليها في دروسهم	3،31	1،27
26	أتهيأ قبل الامتحان لفترة طويلة قصد إحراز نجاح أفضل	3،55	1،25
27	احب المدرسة عندما لا تكون فيها امتحانات وواجبات مدرسية	2،23	1،36
28	أجلس في القسم هادئا دون أن ارفع يدي لكي لا يطلب مني الأستاذ الإجابة عن الأسئلة	2،87	1،42
29	أشعر بالخوف عندما يكون لدي الامتحان	2،73	1،45
30	أستمتع بالوقت الطويل الذي أقضيه في أحاديث عامة مع زملائي	2،29	1،39
31	علاقتي مع أصدقائي أهم عندي من الدراسة	2،97	1،32
32	من الصعب علي أن أركز على الموضوع الذي أريد أن أدرسه	2،73	1،31
33	اشعر أن زملائي لا يحترمون أرائي و أفكاري	3،39	1،29
34	علاقاتي العاطفية مع أفراد الجنس الأخر تبعدني عن الدراسة	35،3	1،52

35	أشعر أني لا أستطيع النجاح في كثير من الدروس	3،07	1،30
36	زملائي التلاميذ أفضل مني في المستوى الدراسي	3،07	1،32
37	الرياضة والنشاطات الأخرى أهم عندي من الدراسة	3،29	1،31
38	غالبا ما أدخل قاعة الدراسة دون أن أحضر واجبات ذلك اليوم	2،78	1،34
39	أشعر بالراحة عندما تتعطل الدراسة لأمر ما	2،48	1،36
40	فشلي في مرحلة دراسية سابقة يجعلني غير راغب في مواصلة الدراسة	3،36	1،48
41	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها	3،49	1،32
42	المهن الحرة أفضل عندي من مواصلة الدراسة	3،51	1،47
43	يصيبني الملل من قراءة الكتب والمراجع المقررة	3،24	1،44
44	نادرا ما أطلب مساعدة أحد ما عندما أنصرف إلى أي موضوع دراسي	2،68	1،31
45	لا أهتم بمقارنة درجاتي الإمتحانية بدرجات التلاميذ الآخرين	2،49	1،43
46	جو المدرسة لا يشجعني على الدراسة	2،91	1،50

من خلال الجدول نلاحظ أن أفراد العينة أجابوا على العبارات الميل إلى النجاح (1-26) بمتوسط حسابي ينحصر بين 3،3 و4،42 بانحراف معياري بين 0،87 و1،27 في حين عبارات الميل إلى تحاشي الفشل (27-46) قدر المتوسط الحسابي بين 2،23 و3،39 بانحرافات معيارية 1،29 و1،52، مما يدل على أن التلاميذ يتميزون بدافع انجاز مرتفع.

3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى لمتغير: الجنس والمستوى والشعبة.

جدول رقم (14): يوضح الفروق بين المجموعات في مصدر الضبط حسب متغير الجنس.

مصدر الضبط	المجموعة	المجموع (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
	الذكور	69	9.88	3.02	0.53	0.59
	الإناث	81	9.62	2.75		غير دال

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن اختبار T لم يكشف عن فروق جوهرية بين المجموعتين حيث كانت قيمة T (0.53) بدلالة 0.59 وهي درجة غير دالة وبالتالي فإنه لا توجد فروق بين أفراد العينة في مصدر الضبط حسب متغير الجنس.

جدول رقم (15) يوضح الفروق بين المجموعات في مصدر الضبط حسب متغير المستوى التعليمي:

مصدر الضبط	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
	بين المجموعات	34.99	2	17.49	2.15	0.12
	داخل المجموعات	1195.37	147	8.13		غير دال
	الكلي	1230.37	149			

من خلال الجدول نلاحظ أن اختبار" F " لم يكشف عن فروق دالة بين المجموعات حيث كانت قيمة " F " 2.15 بدلالة 0.12 وهي غير دالة عند 0.05 وبالتالي فإنه لا توجد فروق بين أفراد العينة تعزى إلى المستوى التعليمي.

جدول رقم (16): يوضح الفروق بين المجموعات في مصدر الضبط حسب متغير الشعبة:

مصدر الضبط	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
	بين المجموعات	48.69	7	6.95	0.83	0.55
	داخل المجموعات	1181.67	142	8.32		غير دال
	الكلي	1230.37	149			

يتضح لنا من خلال الجدول أن اختبار" F" لم يكشف لنا عن وجود فروق بين المجموعات حيث كانت " F" **0.83** بدلالة **0.55** وهي غير دالة عند 0.05 وبالتالي لا توجد فروق بين أفراد العينة حسب متغير الشعبة.

4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في دافعية الإنجاز تعزى إلى الجنس والمستوى والشعبة.

جدول رقم (17) يوضح الفروق بين المجموعات في دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس:

دافعية الإنجاز	المجموعة	المجموع (N)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
	الذكور	69	152.79	18.30	- 3.35	0.001
	الإناث	81	162.23	16.14		دال عند 0,01

من الجدول أعلاه يتبين لنا أن اختبار "T" كشف لنا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات حيث قدرت قيمته بـ 3.35 – بدلالة 0.001 وهي دالة عند 0.01 وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ودافعية الإنجاز حسب متغير الجنس لصالح الإناث، بمتوسط حسابي أكبر قدر ب: 162،23.

جدول رقم (18) يوضح الفروق بين المجموعات في دافعية الإنجاز حسب متغير المستوى التعليمي:

الدافعية للإنجاز	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
	بين المجموعات	**594.93**	**2**	**297.46**	**0.94**	**0.39**
	داخل المجموعات	**46365.29**	**147**	**315.41**		**غير دال**
	الكلي	**46960.29**	**149**			

يتضح من خلال الجدول أن اختبار " F" لم يكشف لنا عن وجود فروق بين المجموعات حيث كانت " F" **0.94** بدلالة **0.39** وهي غير دالة عند 0.05، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ودافعية الإنجاز حسب متغير المستوى التعليمي.

جدول رقم (19) يوضح الفروق بين المجموعات في دافعية الإنجاز حسب متغير الشعبة:

الدافعية للإنجاز	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
	بين المجموعات	2038.57	7	291.22	0.92	0.49 غير دال
	داخل المجموعات	44921.72	142	316.35		
	الكلي	46960.29	149			

نلاحظ من الجدول أعلاه أن اختبار" F" للتباين الأحادي لم يكشف لنا عن وجود فرق بين المجموعات حيث قدرت قيمة " F" بـ 0.92 بدلالة 0.49 وهي غير دالة عند 0.05 وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ودافعية الإنجاز حسب متغير الشعبة.

5- عرض نتائج الفرضية العامة

الجدول رقم(20): يوضح العلاقة الارتباطية بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية:

	عدد الأفراد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
مصدر الضبط	150	-0,27	0,01
الدافعية للإنجاز			دال

** عند مستوى دلالة 0،01.

نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون تقدر ب0,27- عند مستوى الدلالة 0,01 مما يدل على أنه توجد علاقة عكسية ضعيفة بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ثانيا: مناقشة وتحليل النتائج:

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى: والتي مفادها: نتوقع هيمنة مصدر الضبط الخارجي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

يبين الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي لمصدر الضبط قدر بـ 9.74 وهو أقل من المتوسط المقدر لمصدر الضبط والمتمثل في (11)، وعليه فإننا نستنتج أن مصدر الضبط السائد لدى أفراد العينة هو مصدر الضبط الداخلي، وقد جاءت هذه النتيجة عكس ما توقعته الباحثتان (سيادة مصدر الضبط الخارجي)، وجاءت مطابقة لدراسة **(أفنان دروزة، 2006)** التي وجدت أن الطلبة يميلون للانضباط الداخلي، وبالرجوع لخصائص العينة نجد أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور، حيث قدرت بـ (54.67%) والذكور بـ (45.33%)، إذ يمكن أن يكون سببا في سيادة مصدر الضبط الداخلي.

كذلك فإن تبني أفراد العينة للضبط الداخلي دليل على أنهم يرجعون الأحداث من حولهم إلى قدراتهم الشخصية حيث أن الضبط الداخلي يرتبط أساسا بدرجة إدراك الفرد لأهم العوامل التي تتحكم في الأحداث من حوله، أي أن الفرد ذو الاعتقاد في الضبط الداخلي يدرك أن أحداث الحياة وعواقبها تعتمد بطريقة مباشرة على قدراته وسلوكياته، أي أن التلاميذ يدركون جيدا أن الأحداث سواء كانت ايجابية أو سلبية كالنجاح والفشل هي مرتبطة أساسا بقدراتهم وامكانياتهم وهذا أمر يساعد كثيرا على تطوير قدراتهم إذ أن الفرد كلما كان مدركا لذاته وقدراته كلما ساهم في تطويرها وتحسينها وتحقيق النجاح في مختلف المجالات لذلك فأفراد العينة على وعي بهذا، لذا فهم يتبنون مصدر الضبط الداخلي.

بالرجوع أيضا إلى نتائج المقابلة التي قامت بها الطالبتان فإن التلاميذ من ذوي التحصيل الجيد يرجعون فشلهم ونجاحهم إلى ذاتهم وقدراتهم، في حين ذوي التحصيل المتدني يرجعون إلى عوامل خارجية مثل صعوبة المادة التعليمية، وتحيز الأساتذة، وهذا ما أكدته أغلب المراجع.

كما ترجع الطالبتان هذه النتيجة إلى السن، حيث أن أفراد العينة هم في سن مقبول يستطيعون فيه تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات، فقد يكون لمتغير السن دور في سيادة مصدر الضبط الداخلي، فكلما تقدم الفرد في السن تغير تفكيره وأصبح أنضج من قبل، وعلى علم تام أنه كلما أرجع أسباب فشله إلى عوامل خارجية بقي في مكانه وزاد إحباطا وفشلا، فمع تقدم النمو وزيادة النضج المعرفي والشخصي يزداد إدراك الفرد لقدراته وإدراكه للعلاقة السببية بينما يقوم به من مجهودات وما يحصل عليه من نتائج.

وترجع أيضا إلى التنشئة الاجتماعية لأفراد العينة والتي تعد البيئة الأسرية جزءا مهم منها، وعاملا مهما في نجاحها، فالأسرة هي الإطار الأساسي للفرد، فمن خلالها يكتسب الخبرات والعادات والقيم وأساليب المعاملة الوالدية هي التي تساعد على تحديد توجه الضبط داخليا أو خارجيا، وذلك حسب سلوك الوالدين في المواقف المختلفة، حيث أن الأسرة التي توفر الإحساس بالأمن والطمأنينة، وتحرك دوافعه في التعلم، وتمهد له عن طريق الاحتكاك بمواقف البيئة الخارجية بحرية وجرأة، وتعوده الاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية، فتنمي بذلك لديه الاعتقاد في الضبط الداخلي، على عكس التنشئة الأسرية القائمة على الحماية المفرطة أو عدم الرعاية الجيدة والعقاب عند الخطأ، ما يفقده الثقة بالنفس فينمو لديه توقع بأنه لا يستطيع أن يضبط ما يحدث له ويسيطر عليه الخوف من الفشل في أي عمل، فيصبح لديه سمة الاعتقاد في الضبط الخارجي.

فالتنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما في مساعدة التلميذ على الاعتماد على نفسه وتقبله لذاته فمعرفة التلميذ بأن من يعمل ينال جيدا وتربيته على الاتكال على نفسه في أموره، فإنه يرجع دائما ما يحدث معه إلى ذاته وبالتالي يكون لديه مصدر ضبط داخلي.

ونستطيع القول أن للعوامل الخارجية تأثير كبير على تشكيل مصدر الضبط لدى التلاميذ فالمواقف التي يعيشها التلميذ داخل أسرته تؤثر في مصدر الضبط لديه فقد يرتفع أو ينخفض تبعا لذلك.

إذ تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من **(غرايبية، الزريقات، 2015)** ودراسة **(إشراق صالح علي خليل، 2015)**. وتعتبرها الطالبتين نتيجة إيجابية تعكس إلى حد ما مستوى النضج الذي وصل إليه أفراد العينة.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية: والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مصدر الضبط تعزى لمتغير: الجنس، المستوى التعليمي، والشعبة.

أثبتت نتائج الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس، وهذا يدل على أن متغير الجنس ليس له تأثير على مصدر الضبط لدى أفراد العينة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **(بواليف أمال، 2010)** في عدم وجود علاقة دالة بين مصدر الضبط ومتغير الجنس، ودراسة **(أمحمدي علي، 2013)**، دراسة **(غرايبية، الزريقات، 2015)** في عدم وجود فروق في مصدر الضبط تعزى لمتغير الجنس.

كما أقر (**روتر، 1984**) من خلال دراسته بأن الفروق بين الجنسين في الضبط الداخلي/الخارجي كانت ضئيلة ولم تصل إلى حد الدلالة إلا في دراسة واحدة. (**أحمان، 2012، ص 217**). وترجع الطالبتان هذه النتيجة إلى تشابه العادات والتنشئة والثقافة الاجتماعية.

كما أن التشابه في التوجهات والأدوار بين الذكور والإناث يزيد من سيادة مصدر الضبط الداخلي لكلا الجنسين، أيضا يمكن القول أن تفكيرهم يتشابه ذلك من خلال الانفتاح الذي أصبح يشهده العالم ككل دون ضوابط أو فصل بين الجنسين في الأدوار والمهام، كما أن انحصار المرأة وقلة التواصل مع الرجل بدأ يتلاشى فيجتمع الذكور والإناث في مدرسة واحدة وتتنافس الأنثى مع الذكر في مختلف المجالات والتخصصات الدراسية، فقد أخذت المرأة نصيبها من الحقوق ولم يبقى دورها منحصر في الواجبات الأسرية فأصبح من حقها العمل في وظيفة مرموقة في دور متكامل مع الرجل، وبالتالي تشابهت الأدوار والعلاقات الاجتماعية لكلا الجنسين.

كذلك عدم وجود اختلاف لمصدر الضبط بين الجنسين، هذا دليل على أن أفراد العينة باختلاف نوعهم إناثا كانوا أو ذكورا يميلون إلى تبني الضبط الداخلي، وهذا ما يشير إلى تمتعهم بالمسؤولية وتقدير الذات، الثقة بالنفس والميل للمثابرة والسعي للنجاح وحل المشكلات، كما أن أفراد العينة هم في سن المراهقة ويمكن إرجاع النتائج إلى هذه المرحلة العمرية، فالمراهقون يتميزون بالرغبة في التحرر من سلطة الوالدين والاعتماد على النفس، فهي مرحلة بارزة يبدأ المراهقون فيها بالتحلي بالمسؤولية وإبراز الذات.

كذلك يمكن إرجاع نتائج هذه الفرضية إلى أن هناك العديد من العوامل التي تجعل تلاميذ المرحلة الثانوية يملكون مصدر ضبط متساوي، فهي مرحلة تتشابه فيها الأهداف وهي النجاح والانتقال للجامعة وهذا ما قد يجعل مصدر الضبط لديهما متشابه، كما يمكن اعتبار الفروق بين أفراد العينة فروق فردية تعود إلى القدرات والاستعدادات أكثر مما هي فروق جنسية، وقد تعارضت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة (**إشراق صالح علي خليل، 2015**) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مصدر الضبط لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى إلى متغير الجنس، وكذا دراسة (**زهراء عبد الرحمن البوني، 2017**) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في مصدر الضبط تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

أما فيما يخص متغير المستوى التعليمي: فكانت النتيجة أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث ترجع الطالبتان هذه النتيجة إلى أسباب منها زيادة الوعي

والقدرة على الضبط النفسي والاجتماعي لدى أفراد العينة، كما أن مرحلة التعليم الثانوي يتصف فيها الأفراد بالنضج الجسمي والعقلي وبداية النضج الانفعالي مما يساعد على الاستقرار لكثير من السمات النفسية والتربوية مما يزيل الفروق بين أغلب التلاميذ.

كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بسبب طبيعة الدراسة التي انحصرت ضمن ثلاث مستويات دراسية متتالية انتقالية وبالتالي وجود عناصر تعليمية مشتركة بين الثلاث مستويات والمقررات الدراسية المكملة لبعضها البعض والتي تؤثر بدورها على الحفاظ على مصدر الضبط باختلاف السنوات الدراسية.

كذلك التنشئة الاجتماعية للتلميذ، فإذا تعود على إرجاع أسباب نجاحه وفشله إلى ذاته، فإنه يبقى على تلك الحال مهما انتقل من مرحلة دراسية إلى أخرى، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة **(الشافعي، 1998)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

أما فيما يخص متغير الشعبة فأسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الشعبة، وبالرجوع للظروف التعليمية تفسر الباحثتان هذه النتيجة أن التلاميذ وبالرغم من اختلاف الشعب إلا أنهم قد يمرون بنفس الظروف التعليمية، كما وتلعب التنشئة الأسرية والاجتماعية والمدرسية دور مهم في عدم اختلاف مصدر الضبط مهما اختلفت الشعب فإذا تعلم التلميذ الاعتماد على نفسه في شتى المجالات واتخاذ القرارات بنفسه وعدم التأثر بأي عوامل كانت فإنه يبقى على مصدر ضبط واحد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **(الشافعي، 1998)** التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى لمتغير التخصص، في حين تعارضت مع دراسة **(بواليف أمال، 2010)** التي توصلت أن هناك اختلافا دالا في مركز الضبط حسب اختلاف التخصص لدى أفراد العينة.

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: التي مفادها: يظهر أفراد العينة مستوى مرتفع لدافعية الإنجاز.

يبين الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي لدافعية الإنجاز مرتفع بمتوسط حسابي ينحصر بين 3،3 و4،42 بانحراف معياري بين 0،87 التي تدل على الميل إلى النجاح وذلك حسب إجابة التلاميذ على العبارات: (1،26)، مقارنة بتقييم الفئات الأكثر من 3،4 إلى 5 إنجازهم مرتفع، ومنه نقول بأن الفرضية الثالثة تحققت وهذا ما تعارضت فيه مع نتائج دراسة **(إشراق صالح علي خليل، 2015)** بعنوان

"العلاقة بين مركز الضبط والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية العليا" التي أسفرت على أن الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة دوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية منخفضة بالرغم من اختلاف العينة.

وقد أشارت دراسة ماكليلاند إلى وجود علاقة ارتباطية بين أساليب الرعاية الأسرية وقوة الإنجاز فربما يكون لترتيب التلاميذ في الأسرة دورا هاما في تحديد مستوى الإنجاز، فالفرد الذي ترتيبه أولي في الأسرة تكون دافعيته مرتفعة مقارنة بالترتيب الأوسط والأصغر كما أنه يمكن للمجتمع أن يساهم في الرفع من مستوى دافع الإنجاز فكلما استقل الطفل أو التلميذ مبكرا كان أكثر حزم لمواجهة الصعوبات والمشاكل لتحقيق أهدافه المسطرة، كما نرجع هذه النتيجة إلى رغبة التلاميذ في الوصول إلى مستوى عال من النجاح والتفوق، واجتنابهم التفكير في عوامل الفشل والتركيز على الأساليب والطرق المؤدية إلى نجاحهم.

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة: والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ودافعية الإنجاز تعزى إلى الجنس والمستوى والشعبة.

من خلال الجدول رقم (17) يتبين لنا أن اختبار " T" كشف لنا عن فروق ذات دلالة احصائية بين الذكر والأنثى ودافعية الإنجاز حيث قدرت قيمة "T" بـ 3.35- ذات دلالة 0.001 وهي دالة عند 0.01 لصالح الإناث بـ 16.14 بينما بلغ متوسط دافعية الإنجاز لدى الذكور بـ 152.79 بانحراف معياري يقدر بـ 18.30.

وتلتقي هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي قامت بها **(زهراء عبد الرحمن، عبد الله البوني، 2017)** حول "دافعية التحصيل وعلاقتها بمركز الضبط ومفهوم الذات لدى طلاب بعض الجامعات"، حيث أسفرت نتائجها على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في دافعية التحصيل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

في حين تتعارض نتيجة الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة **(حمري صارة، 2012)** التي أجرتها على تلاميذ الثانوية فقد أسفرت على وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الذكور.

ويمكن أن نرجع النتيجة التي تم التوصل إليها إلى تباين الخصائص والسمات الشخصية بين الجنسين وإلى ظروف وعوامل التنشئة الاجتماعية فالذكر في المرحلة الثانوية يبدأ في تكوين وبناء

مستقبله من خلال رسمه للأهداف المستقبلية والتفكير بمستقبله المهني مما قد يؤثر في تحصيله وأدائه التعليمي، فيسعى إلى الاهتمام بالمهن الحرة ويعتبر أن الدراسة والعمل الجاد بالمؤسسة التعليمية والمثابرة في الدراسة شيء ممل لا يحقق له رضا نفسي وهذا ما تعكسه ثقافة البيئة التي ينتمون إليها، وهذا ما صرح به أحد التلاميذ في مناقشة بيننا بقوله " لا يهمني أن أحقق النجاح المهم عندي أن أعمل فضعف نتائجي تعود إلى عدم دراستي بجد" (تلميذ أولى ثانوي آداب وفلسفة)، كما يمكن أن تؤثر التنشئة الاجتماعية الخاطئة التي تعتمد على التسلط والقهر وعدم الثقة في التقليل من دافعيتهم للإنجاز.

أما بالنسبة للإناث فيمكن إرجاع ارتفاع الدافعية للإنجاز لديهم إلى محاولة الأنثى التخلص من القيم الاجتماعية، والنظرة المحدودة إليها وتحقيق المكانة الاجتماعية من خلال النجاحات، ونظرا لتغير النظرة الدونية للأنثى فقد تم فتح المجال أمامها لمواصلة الدراسة في مختلف الأطوار التعليمية، شأنها في ذلك شأن الذكور، الأمر الذي سمح لها بالارتقاء بمختلف المستويات التعليمية وتحسين مستوى تحصيلها الدراسي، وربما يعود ارتفاع الدافعية للإنجاز عند الإناث إلى أهمية الدراسة في حياة الأنثى على اختلاف الذكور لكي لا تكون عائقا على أسرتها وزوجها مستقبلا لتلبية رغباتها واحتياجاتها العامة والخاصة دون طلب من الآخرين، كذلك مكوثهن في البيت بعد الفشل الدراسي الذي أصبح هاجسا ودافعا في الوقت نفسه لتحقيق النجاح .

كذلك فقد تغيرت نظرة الأسرة الجزائرية للأنثى، فيما يتعلق بحظوظها وفرصها في التعليم إذ أصبحت الأنثى اليوم تحظى بالتشجيع من قبل والديها، لمواصلة الدراسة وتحقيق التفوق الدراسي، وهو ما شجعها أكثر للتفوق والتميز وتحقيق النجاح، واعتبار التعليم ضمانة لرسم مستقبل واعد وتحقيق المكانة الاجتماعية وتحسين ظروفها، مما يجعل من الإناث أكثر دافعية للإنجاز من الذكور.

في حين توصلت الباحثتان من خلال نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة ودافعية الإنجاز حسب المستوى التعليمي والشعبة، مما يدل على عدم تأثر دافعية الإنجاز بالمستوى التعليمي إذ توجد ثلاث مراحل انتقالية متتالية مكملة لبعضها البعض من السنة الأولى ثانوي إلى السنة الثالثة ثانوي فكل تلميذ لديه قدرات جسمية وعقلية ونمائية أكاديمية تتناسب مع كل مستوى تعليمي أما بالنسبة للشعبة فإن التلاميذ يتوجهون إلى تخصصات حسب رغبتهم ورضاهم النفسي الذي يدفعهم إلى تحقيق النجاح والرغبة في التفوق إلى أنه هناك من يكون ضحية التوجيه المدرسي حسب

الدرجات التي يتحصلون عليها أو من جراء الضغط العائلي لاختيار تخصص لا يناسب التلميذ فيدرسون من أجل الانتقال فقط من مرحلة إلى مرحلة أخرى.

5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة: والتي مفادها: توجد علاقة ارتباطية بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

لقد وضح الجدول رقم(20) أنه توجد علاقة عكسية ضعيفة بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.27-) وهي قيمة دالة عند (0.01).

وبالتالي فإن وجود العلاقة العكسية بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز توضح بأنه كلما زاد مستوى الدافعية للإنجاز كلما دل على تميز التلاميذ بمصدر ضبط خارجي، وفي المقابل كلما انخفض مستوى الدافعية للإنجاز كلما دل ذلك على مستوى ضبط داخلي.

بمعنى أن أغلبية التلاميذ قريبون من مصدر الضبط الداخلي أي أن ذوي مصدر الضبط الداخلي أكبر عدد من التلاميذ دوي مصدر الضبط الخارجي و قريبون من المتوسط الحسابي 9,74، وهذا يعني أن أغلبية التلاميذ يميلون إلى ضبط داخلي و اللذين هم قادرون على تحمل المسؤولية و اجتياز الصعاب ويرجعون نتائجهم إلى ذاتهم وقدراتهم الخاصة ، وهذا ما يتفق مع دراسة(**هبة الله محمد وأخرون، 2012**) بعنوان "علاقة الدافعية للإنجاز" بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي حيث توصلت إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين الدافعية للإنجاز وموضع الضبط، ويعود ضعف العلاقة بين المتغيرين ذات دلالة إحصائية ربما إلى عوامل دخيلة تنتمي إلى مصدر الضبط الخارجي فقد يكون للصدفة والحظ والعوامل الخارجية حافزا لتحقيق النجاح الدراسي والرغبة في التفوق.

كما قد ترجع هذه النتيجة إلى أن المرحلة الثانوية على وجه الخصوص تمثل مرحلة الاختيار المهني والدراسي حيث يتميز التلاميذ إلى حد ما بالاستقلالية في تفكيرهم وتوجهاتهم إذ تعتبر مشكلة اختيار المهنة و الدراسة أولى اهتمامات التلاميذ باختلاف الجنس فالفرص المتاحة للإناث هي نفسها المتاحة للذكور وبدلك تصبح منافسة له في شتى المجالات الدراسية والمهنية .

وهذا وقد يعد المعلم من المتغيرات الهامة فهو القطب الفاعل في جعل المتعلم متكيفا مع المواقف أو غير متكيف، وذلك حسب الطرق والأساليب التي ينتهجها أثناء العملية التربوية فللمعلمين أساليبهم الخاصة في

التعامل مع المتعلمين وما يترتب عن ذلك التفاعل من تدعيم للدافعية للإنجاز فللمناخ الصفي التربوي دور هام في الرفع من الدافعية للإنجاز التي تسمح للتلاميذ للوصول إلى مستويات عليا أو العمل على خفض الدافعية لدى التلاميذ مما يشعرهم بالإحباط والميل إلى الفشل .

إضافة إلى طبيعة الدروس المتبعة وكثافتها، وعدم إشراك التلاميذ في نشاطات المدرسة وغياب الدروس التطبيقية إذ يكتفي الأساتذة بالنظري والبحث عن كل سبل حشو الدروس من أجل إنهاء المحتوى فقط مما يحبط عزيمة التلاميذ مهما كانوا من دوي مصدر الضبط الداخلي كذلك الرتابة في سلوك الأساتذة والتلاميذ داخل القسم، والجو الصفي المنفر، وطبيعة النظام المدرسي وصرامته قد يبث في نفسية التلاميذ الملل والميل إلى الروتين اليومي وعدم البحث والاطلاع الجديد كل هذا لديه علاقة بانخفاض الحاجة إلى تحقيق غاياته وضعف الرغبة النفسية بأهمية النجاح والوصول إلى التفوق المرغوب، ويمكن أن تؤثر الأسرة و أساليب المعاملة الوالدية القائمة على التسلط أيضا على دافعية التلميذ للإنجاز، فقد يصنع الآباء سقفا عاليا لمعايير الإنجاز التي ينبغي لأبنائهم الوصول إليها وربما يقسوا عليهم ليحققوا الإنجاز العالي وهذا ما يشعر التلاميذ بالضعف والفشل فمهما كان التلميذ مثابرا ومجدا في عمله إلى أنه من كثرة التفكير في العقوبات التي يتلقاها من والديه تنخفض نتائجه الدراسية وقد تجعله غير مبالي بالتحصيل كما للتنشئة الاجتماعية دورا بارزا في التقليل من دافعية الإنجاز رغم قدرته على المنافسة وتحقيق التفوق الدراسي وامتلاكه قدرات عالية، وخاصة الثقافة السائدة في مجتمع أفراد العينة مثل المقارنة بين الزملاء، والحديث عن الهجرة غير الشرعية ، ومن هذا المنطلق اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **(هبة الله محمد الحسن سالم، 2012)** بعنوان "موضع الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي "التي أسفرت على وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين موضع الضبط الداخلي ودافعية الإنجاز.

الخاتمة

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج السابقة للدراسة الحالية التي حاولت الكشف عن العلاقة القائمة بين مصدر الضبط ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية يمكن تلخيص النتائج فيما يلي:

- سيادة مصدر الضبط الداخلي على أفراد العينة.

- أظهر تلاميذ المرحلة الثانوية مستوى مرتفع من دافعية الانجاز.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحل الثانوية في مصدر الضبط تعزى لمتغير: الجنس/المستوى التعليمي/الشعبة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحل الثانوية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير: الجنس/المستوى التعليمي/الشعبة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحل الثانوية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

لقد أثبتت نتائج الفرضية الأولى أن تلاميذ المرحلة الثانوية يسود لديهم الضبط الداخلي، وهذا يدل على مستوى الوعي الذي وصلت إليه عينة الدراسة، وإلى اعتقاد التلاميذ بقدرتهم على الضبط والتحكم في الأمور والأحداث من حولهم، وإيمانهم في إمكانيتهم التي تأهلهم إلى مواجهة هذه الأحداث، كما أن التلاميذ يرون أنهم هم المسئولون عن نجاحهم وفشلهم، وأنهم قادرون على التحكم في سلوكهم، ومواجهة الضغوطات و مختلف الأحداث، وبالتالي فإن التلاميذ ذوي الضبط الداخلي يتسمون بالثقة بالنفس والقدرة على المثابرة والانجاز وتوقع عال للنجاح والتفوق وأنهم أكثر تحملا للمسئولية، وأكثر إيجابية من ذوي الضبط الخارجي، كذلك وبما أن نتائج الفرضية الثانية أدلت على إظهار إفراد العينة لمستوى من دافعية الإنجاز، فهذا يدل على أن أفراد العينة يملكون رغبة كبيرة في تحقيق النجاح والتفوق ووعيهم الكامل بأن هذا النجاح والتفوق يتحقق من خلال مدى إدراكهم للأحداث وقدرتهم على التحكم فيها.

فالتلميذ المنجز لديه القدرة على تحقيق ما يراه الآخرون صعب ولديه القدرة على السيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والاستقلال والاعتماد على الذات.

كما أدلت نتائج الفرضية الثالثة والرابعة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس/المستوى/الشعبة، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الفروق بين أفراد العينة هي فروق فردية أكثر منها فروق جنسية، كذلك تشابه الخبرات والطرائق التدريسية في هذه المرحل، كما تدل على التشابه في الثقافة، والتنشئة الأسرية والاجتماعية كانت جيدة ويمكن أن نضيف إلى ذلك عامل التجانس أو التكافؤ الذي برز بين الجنسين أي المساواة مع الرجل.

ونستنتج أن التلاميذ مهما كان سنهم ومستواهم التعليمي وتخصصهم فإنهم يؤمنون بقدرتهم على التحكم في الأحداث من حولهم.

كما أن النتائج أشارت إلى وجود فروق بين التلاميذ في دافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، من خلال هذه النتيجة نستنتج أن الأنثى أكثر رغبة في النجاح والتفوق من الذكر فهو يحاول النجاح فقط، لا يهمه المعدل أو التفوق، في حين نجد أن الأنثى هي دائما هي تسعى للتفوق وتحقيق الأفضل.

كما أسفرت نتائج الفرضية العامة عن وجود علاقة عكسية ضعيفة بين مصدر الضبط والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

نستنتج أن العلاقة بين دافعية الإنجاز وموضع الضبط علاقة إرتباطية عكسية إلى إن كل منهما يشكل بعدا دافعا وأن كل منهما يعبر عن السمات الشخصية التي تتطور مع العمر، فمصدر الضبط يقوم بدور البعد الدافعي للسلوك ويفسر لماذا يتم الفرد بالفاعلية في التعامل مع متغيرات المواقف الخارجية، فعندما يحدد الفرد انجازه باعتباره محطة عوامله الدافعية يترتب على ذلك تحديد نمط إنجازه ومستوى كفاءته لأنه من ذوي الضبط الداخلي إما إذا كان من الفرد من ذوي الضبط الخارجي فيعتمد على المتغيرات المرفقية كالحظ والصدفة وبالتالي يختلف نمط انجازه وتوقعاته.

وبناء على ما سبق فإن الدراسة الحالية حاولت أن توجه وجهة البحث نحو تلاميذ المرحلة الثانوية وجاءت بنتائج تعكس واقع مصدر الضبط ومستوى الدافعية للإنجاز لديهم.

وعليه فإن الطالبتان ومن خلال هذه الدراسة تقترحان ما يلي:

- ❖ تنظيم دورات ومحاضرات للتعريف بمصطلح مصدر الضبط وتصحيح طريقة إدراك التلاميذ الأحداث من حولهم.
- ❖ ضرورة الاهتمام بفئة تلاميذ المرحلة الثانوية كونهم في مرحلة حساسة وهي مرحلة المراهقة.
- ❖ دراسة أسباب تدني دافعية الانجاز لدى الذكور مقارنة بالإناث في ثانويات جيجل.
- ❖ إجراء دراسات حول مصدر الضبط في المراحل التعليمية المختلفة.
- ❖ الإهتمام بفئة ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة والعمل على إستثارتها لدى منخفضي دافعية الإنجاز.
- ❖ إعداد برامج تدريبية تهدف لتغيير مصدر الضبط الخارجي إلى الداخلي وتنمية الضبط الداخلي لدى التلاميذ.
- ❖ إجراء دراسات حول مصدر الضبط ومتغيرات أخرى : كالتحصيل الدراسي، والتفوق الدراسي تقدير الذات، والفاعلية الذاتية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

1. أبو حويج، مروان (2012): **المدخل إلى علم النفس العام**، الأردن، دار اليازوري للنشر والتوزيع.
2. أبو غزال، معاوية محمود (2013): **علم النفس العام**، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
3. أبو ناهية، صلاح الدين (1989): **العلاقة بين الضبط الداخلي – الخارجي وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،
4. أحمان، لبنى (2012): **العلاقة بين مصدر الضبط والمعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من الطلبة الجامعيين**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (16).
5. أحمد محمد عبد الخالق (د س): **أسس علم النفس**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
6. أمحمد، علي (2013): **الأسلوب المعرفي الاعتماد – الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والخبرة والبيئة**، مذكرة ماجستير، جامعة وهران، الجزائر.
7. أيلاس، محمد (2017): **مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان**، أطروحة دكتوراه، جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان، الجزائر.
8. الأحمد أمل (د.س): **بحوث ودراسات في علم النفس**، مؤسسة الرسالة.
9. الأغبري، عبد الصمد (2012): **الإدارة المدرسية البعد التنظيمي والتخطيطي المعاصر**، لبنان، دار النهضة العربية.
10. الخثعمي، صلاح بن سفير بن محمد (2008): **وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهروين**، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
11. الخفاف، إيمان عباس (2013): **الذكاء الانفعالي، تعلم كيف تفكر انفعاليا**، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
12. الدوري، سعاد معروف (2014): **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
13. الرشدان عبد الله جعبيني نعيم (1994): **المدخل إلى التربية والتعليم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
14. الرشيدي، خالد عبيد خالد (2008): **وجهة التحكم وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل**، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

15. الزروق، فاطمة الزهراء (2015): **علم النفس الصحي (مجالاته، نظرياته والمفاهيم المنبثقة عنه)**، ديوان المطبوعات الجامعية.

16. الزغول، عماد عبد الرحيم (2012): **مقدمة في علم النفس التربوي**، دار الشروق للنشر والتوزيع.

17. الزليتي، محمد فتحي فرج (2008): **أساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية ودوافع الإنجاز الدراسية**، القاهرة، مجلس الثقافة العام.

18. السيد، نوال (2009): **الضغط النفسي وتأثيره على الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا**، رسالة ماجستير، الجزائر.

19. الشافعي، فداء سالم محمد(1998):**علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية** ،مذكرة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

20. الطريحي، فاهم حسين حمادي وحمادي حسين ربيع (2012): **مبادئ في علم النفس التربوي**، ط1، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

21. العباس، سوسن حمزة (2016): **الوسواس القهري وعلاقته بمصدر الضبط لدى عينة من طلاب جامعة البعث**، مجلة جامعة البعث، المجلد (38)، العدد (17).

22. العبيدي، محمد جاسم (2009): **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

23. العرفاوي، ابتسام بنت هادي بن أحمد (2011): **العلاقة بين وجهة الضبط والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

24. العطاس الخيري، حسن بن حسين (20017): **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام**، رسالة ماجستير ،جامعة أم القرى.

25. القيسي، رؤوف محمود (2008): **علم النفس التربوي**، الأردن، دار دجلة للنشر والتوزيع.

26. المطيري، المعصومة سهيل (2005): **الصحة النفسية مفهومها اضطراباتها** ،الأردن، دار حنين للنشر والتوزيع.

27. بالرابح، محمد (2011): **الدافعية الإنسانية**، الجزائر، دار المطبوعات الجامعية.

28. بدوي عائشة، زكور مفيدة (د.س): **مصدر الضبط وعلاقته بمهارات التعامل مع الضغوط المهنية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بالملتقى الدولي حول المعاناة في العمل، جامعة ورقلة.

29. براجل إحسان (2017): **علاقة مصدر الضبط بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى أمهات أطفال التوحد**، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

30. براجل إحسان (2018): **مصدر الضبط (الداخلي والخارجي) بن النظرية والمفهوم**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(2).

31. بلوم محمد، حلاسة فايزة (2016): **تصميم مصدر الضبط في المجال الدراسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد(2).

32. بن خالد محمد سليمان (2009): **مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، الأردن، المجلد (17)، العدد (2).

33. بن زاهي منصور (2007): **الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات**، رسالة دكتوراه، جامعة قسنطينة.

34. بن زاهي منصور، بن الزين نبيلة (2012): **مصدر الضبط (الداخلي/الخارجي) في المجال الدراسي (المفهوم وطرق القياس)**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ورقلة، العدد (7).

35. بن يوسف أمال (2007): **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

36. بني يونس (2004): **مبادئ علم النفس**، ط1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

37. بني يونس، محمد محمود (2015): **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

38. بواللیف، أمال (2010): **مصدر الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي**، مذكرة ماجستير، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

39. بودربالة شهرزاد (2012): **الدافعية للإنجاز، القلق والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية**، رسالة ماجستير، جامعة وهران.

40. بوزيد، إبراهيم (2009): **علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة من العائدين إلى الجريمة**، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

41. جعفر صباح (2010): **تقدير الذات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى متربصي المعهد الوطني المتخصص للتكوين المهني**، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة.

42. زايد نبيل محمد (2003): **الدافعية والتعلم**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

43. سلمان أحمد محمد (2008): **أساليب مواجهة الضغوط المهنة وعلاقتها بمصدر الضبط لدى معلم التربية الخاصة**، رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق.

44. سليمان حامد (2009): **الإدارة التربوية المعاصرة**، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.

45. صالح علي خليل ،إشراق (2015):العلاقة بين مركز الضبط و الدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية في عينة أردنية، رسالة ماجستير ،جامعة البلقاء التطبيقية ،الأردن .

46. طارق كمال، سعيد عثمان (2010): **علم النفس التربوي**، ملحق خاص بمصطلحات علم النفس والتربية، مصر، مؤسسة الشهاب الجامعي.

47. طبشي، بلخير بن الأخضر (2007): **الاتجاهات نحو مهنة التدريس وعلاقته بدافعية الإنجاز**، رسالة ماجستير ،جامعة ورقلة.

48. عبد الباسط، عبد العزيز محمود (1992): **علاقة مركز الضبط بالدافع للإنجاز لدى طالبات الكليات المتوسطة بسلطنة عمان، دراسات نفسية**، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، جامعة الزقازيق.

49. عبد اللطيف، محمد خليفة (2000): **الدافعية للإنجاز**، القاهرة، دار غربي للنشر والتوزيع.

50. عبد الله محمد قاسم (2000): **الشخصية: استراتيجياتها، نظرياتها، تطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية**، دمشق، دار المكتبي.

51. عبد اللّه مسكين (2012):مصدر الضبط حسب نظرية التعلم الاجتماعي بالتوقع وقيمة التعزيز لروتر وعلاقته بالتوافق النفسي ،مذكرة ماجستير ،جامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم ،الجزائر

52. عثمان مريم (2010): **الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أعوان الحماية المدنية**، جامعة قسنطينة.

53. عزوز اسمهان، جبالي نورالدين (2014): **مصدر الضبط الصحي وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى القصور الكلوي المزمن**، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد (19).

54. علي عبد الرحيم صالح (2014): **المعجم العربي لتحديد المصطلحات النفسية**، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

55. غسيري، يمينة (2016): **وجهة الضبط الزواجي وعلاقته بكل من مصدر الضبط العام وبعض المتغيرات التفاعلية في العلاقة الزوجية**، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

56. فؤادة، محمد علي هدية (1994): **دراسة لمصدر الضبط داخلي وخارجي لدى المراهقين من جنسين**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، العدد (32).

57. قدوري، خليفة (2012): **الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية الإنجاز لدى العمال من خلال آراء إطارات منفذي المؤسسة**، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة.

58. قطب ناضر أيمن غريب (1994): **حالة تقدير الذات وعلاقتها بمصدر الضبط المدرك**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (31).

59. مجدي أحمد محمد عبد الله (2013): **سيكولوجية الدافع للإنجاز دراسة عامة مقارنة**، مصر، دار المعرفة الجامعية.

60. محي الدين، حسن(1988): دراسات في الدافعية والدوافع، ط1، مصر، دار المعارف للنشر والتوزيع.

61. معمرية، بشير (1995): **نظرية التعلم الاجتماعي لروتر**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانة، جامعة باتنة، العدد (4).

62. مقران، فضيلة وآخرون (2008): **مدخل إلى علم النفس التربوي**، المكتبة الإلكترونية، جامعة التكوين المتواصل.

63. مكاوي، هناء (2015): **وجهة الضبط (الداخلية – الخارجية) وأثرها على الجانب العلائقي لدى الأستاذ المصاب بارتفاع ضغط الدم الشرياني**، مذكرة ماستر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

64. موسى رشاد عبد العزيز (1988): **سيكولوجية الفروق بين الجنسين**، د.ط، القاهرة، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

65. ناضر، عبد القادر (2017): **الضبط الداخلي /الخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الالكتروني**، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران 2، الجزائر.

66. وسطاني، عطاف (2010): **دافعية الإنجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة**، رسالة ماجستير، جامعة سطيف.

المراجع الأجنبية

67. MEHMET AKIF KARAMAN(2016) : the Relationship among life satisfaction, academic stress, locus of control, and achivement motivation : acomparison of domestic and international students, submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy, texas A&M university-corpus christi, texas.

الملاحق

ملحق رقم (02): مقياس الدافعية للإنجاز

التعليمات:

على الصفحات التالية تجد مقياس يتكون من **(46)** فقرة كل فقرة لها خمسة بدائل(**موافق بشدة،موافق،لا أدري،لا أوافق،لاأوافق بشدة)**، والمرجو منك عند الإجابة على كل فقرة من الفقرات أن تختار بديل من البدائل الخمسة، والذي تعتقد أنه ينطبق على حالتك أكثر من الآخر.وأن تضع علامة **(x)** حول البديل الذي تختاره، علما أنه لا يوجد صح أو خطأ في هذه الإجابات.

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أنا قادر على حل ما يصعب على التلاميذ الآخرين حله.					
2	لا أترك وقت فراغ دون أن أشغله في الدراسة.					
3	أجتهد في دروسي لأكون شخصا يحترمه الناس.					
4	لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة.					
5	أسعى لأكون دائما في مستوى التلاميذ المتفوقين دراسيا.					
6	يؤلمني الحصول على درجة في الامتحان أقل مما كنت أتوقع.					
7	تعودت على تنظيم أوقات مراجعة دروسي.					
8	أبذل جهدي في الدراسة لكي أشرف عائلتي.					
9	أحافظ على كتبي وأوراقي وأرتبها بشكل جيد.					
10	أنا مجد في اغلب شؤون حياتي.					
11	إن ما أشرحه من موضوعات دراسية يثير اهتمام زملائي التلاميذ.					
12	رغم مشكلاتي العائلية فإني استمر في الدراسة.					
13	أحاسب نفسي دائما لما أنجزته اليوم وما سوف أنجزه في اليوم التالي.					
14	يؤلمني عدم رضا الأساتذة في تحصيلي الدراسي.					
15	أسرتي تهتم بمتابعة دروسي.					
16	أنا دائم التفكير في مستقبلي الدراسي.					
17	أختار أصدقائي من التلاميذ المجدين.					
18	أحب الإطلاع على ما يجري من تطور علمي وثقافي.					
19	عندما احصل على درجة منخفضة أدرس بجدّ لأحصل على درجة عالية في الامتحان المقبل.					
20	عندما لا أفهم موضوعا دراسيا معينا أحاول بذل جهدي لفهمه.					

21	شعوري بالحاجة لتطوير نفسي يدفعني إلى الجد.					
22	لا يهمني ما أبذله من جهد إن كان ذلك يساعدني على النجاح.					
23	أحب النشاط والعمل داخل حجرة الدراسة وخارجها.					
24	أركز باهتمام على شرح الأستاذ أثناء الدرس.					
25	أناقش الأساتذة حول درجاتي التي أحصل عليها في دروسهم.					
26	أتهيأ قبل وقت الامتحان لفترة طويلة قصد إحراز نجاح أفضل.					
27	أحب المدرسة عندما لا يكون فيها امتحانات وواجبات مدرسية.					
28	أجلس في القاعة هادئا دون أن أرفع يدي لكي لا يطلب مني الأستاذ الإجابة عن الأسئلة.					
29	أشعر بالخوف عندما يكون لدي امتحان.					
30	استمتع بالوقت الطويل الذي أقضيه في أحاديث عامة مع زملائي.					
31	علاقتي مع أصدقائي أهم عندي من الدراسة.					
32	من الصعب علي أن أركز على الموضوع الذي أريد أن ادرسه.					
33	أشعر أن زملائي لا يحترمون أرائي وأفكاري.					
34	علاقاتي العاطفية مع أفراد الجنس الأخر تبعدني عن الدراسة.					
35	أشعر أني لا استطيع النجاح في كثير من الدروس.					
36	زملائي التلاميذ أفضل مني في المستوى الدراسي.					
37	الرياضة والنشاطات الأخرى أهم عندي من الدراسة.					
38	غالبا ما ادخل قاعة الدراسة دون أن احضر واجبات ذلك اليوم.					
39	أشعر بالراحة عندما تتعطل الدراسة لأمر ما.					
40	فشلي في مرحلة دراسية سابقة يجعلني غير راغب في مواصلة الدراسة.					
41	أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لا أستطيع تحملها.					
42	المهن الحرة أفضل عندي من مواصلة الدراسة.					
43	يصيبني الملل من قراءة الكتب والمراجع المقررة.					
44	نادرا ما أطلب مساعدة أحد ما عندما أنصرف إلى أي موضوع دراسي.					
45	لا أهتم بمقارنة درجاتي الإمتحانية بدرجات التلاميذ الآخرين.					
46	جو المدرسة لا يشجعني على الدراسة.					

جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

عنوان المذكرة

مصدر الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
دراسة ميدانية بثانويات بلدية جيجل

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية
تخصص: علم النفس التربوي

أخي التلميذ/ أختي التلميذة:

خدمة للبحث العلمي والمساهمة في إثراء موضوع دراستنا الذي نسعى من خلاله إلى معرفة مدى إدراكك للأحداث في بيئتك وقدرتك على التحكم فيها وعلاقة ذلك الإدراك برغبتك في تحقيق النجاح والتفوق.

نضع بين أيديكم هذين المقياسين راجين ملأها بأمانة وصدق، حسب التعليمات المرفقة، والمطلوب منك أن تجيب على كل الفقرات بعناية ووضوح.

ونحيطك علما أن المعلومات فيها تبقى سرية ولا تستعمل إلا للغرض العلمي.

وتقبلوا منا فائق التقدير والاحترام لتعاونكم

البيانات الشخصية:

ضع علامة (x) أمام العبارة المناسبة:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي: أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

الشعبة: جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ☐ جذع مشترك آداب وفلسفة ☐ علوم تجريبية ☐ رياضيات ☐
تقني رياضي ☐ تسيير واقتصاد ☐ لغات أجنبية ☐ آداب وفلسفة ☐

ملحق رقم (01): مقياس مصدر الضبط

التعليمات:

على الصفحات التالية تجد مقياس تتكون كل فقرة فيه من عبارتين أشير إليهما بالرمزين(أ). (ب)، نرجو عند الإجابة على كل فقرة من الفقرات أن تختار إحدى العبارتين والتي تعبر عن حالتك أكثر من الأخرى وان تضع دائرة حول الحرف الموجود أمام العبارة التي تختارها، علما بأنه لا يوجد صح أو خطأ في هذه الإجابات.

الرقم	فقرة السؤال	الإجابة
1.	أ. يقع الأولاد في المشكلات لأن أبائهم يعاقبونهم أكثر من اللازم ب . مشكلة غالبية الأولاد في هذه الأيام أن الآباء يتساهلون معهم .	أ. ب.
2.	أ. الكثير من الأمور الغير سارة التي تحدث للناس في حياتهم ترجع في جزء منها إلى الحظ السيئ . ب . يرجع سوء الحظ الذي يلاقيه الناس إلى الأخطاء التي يرتكبونها .	أ. ب.
3.	أ, من الأسباب الرئيسية لاشتعال الحروب عدم إهتمام الناس بالأمور السياسية اهتماما كافيا ب . سوف تستمر الحروب وتبقى مهما حاول الناس منع وقوعها.	أ. ب.
4.	أ. بمرور الزمن يستطيع الفرد أن ينال الاحترام الذي يستحق . ب. لسوء الحظ أن جدارة الفرد وقيمته غالبا ما لا يعترف بها مهما جاهد الفرد في هذا السبيل.	أ. ب.
5.	أ. الاعتقاد بأن المعلمين لا يعدلون بين الطلبة، اعتقاد غير صحيح . ب. معظم الطلبة لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر درجاتهم المدرسية بعوامل عارضة.	أ. ب.
6.	أ. فعالا بدون توفر الفرص الثمينة. لا يمكن للإنسان أن يصبح قائدا فعالا. ب. عندما يفشل الأفراد من ذوي الكفاءة في أن يصبحوا قادة، فإن ذلك يرجع إلى أنهم لم يحسنوا الاستفادة من الفرص التي أتيحت لهم..	أ. ب.
7.	أ. مهما بذل الفرد من جهد فلن يستطيع أن يظفر بحب بعض الناس . ب. إنما يفشل في اكتساب مودة الآخرين من لا يعرف كيف يندمج معهم.	أ. ب.
8.	أ. تلعب الوراثة الدور الكبير في تحديد شخصية الفرد . ب. خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد سلوكه .	أ. ب.
9.	أ. أعتقد في صحة المثل العامي القائل: اللي مكتوب على الجبين لازم تشوفه العين. ب. عندما أترك الأمور تحدث تحت رحمة الظروف، فإن النتائج تكون أسوأ مما لو بادرت واتخذت قرارا معينا	أ. ب.
10.	أ. نادرا ما يقبل الطالب الذي أحسن الاستعداد للامتحان أسئلة صعبة ب. في كثير من الأحيان تكون أسئلة الامتحانات لا صلة لها بالمنهج بحيث نجد أن الاستذكار قد ضاع هباء.	أ. ب.
11.	أ. يعتمد النجاح على العمل الجاد، أما الحظ فليس له إلا دور بسيط جدا أو لا دور له على الإطلاق. ب. الوصول إلى الوظائف المرموقة يتوقف بالدرجة الأولى على أن تكون في المكان المناسب في الوقت المناسب.	أ. ب.
12.	أ. يستطيع المواطن العادي أن يكون له تأثير في القرارات السياسية والاجتماعية العامة. ب. عالمنا هذا تتحكم فيه قلة من الأقوياء ولا يستطيع البسطاء فعل شيء إزاء ذلك .	أ. ب.
13.	أ. عندما أضع خططي فإنني غالبا ما أكون متأكدا من قدرتي على تنفيذها بنجاح. ب. ليس من الحكمة دائما أن نضع خططا طويلة المدى لان كثيرا من الأمور احتمالات النجاح والفشل فيها ترجع إلى الحظ.	أ. ب.

14.	أ. هناك بعض الناس لا يرجى منهم خير أو نفع . ب. في كل الناس جانب من الخير.	أ. ب.
15.	أ. في حياتي أرى أن وصولي إلى أهدافي لا يعتمد على الحظ إلا قليلا أو لا يعتمد عليه مطلقا. ب.في كثير من الأحيان لا يفيد التدبر أو التعقل شيئا بحيث يستوي اتخاذ القرار عن تدبر وتخطيط واتخاذ القرار عن طريق إجراء القرعة.	أ. ب.
16.	أ. في أغلب الأحيان يظفر بالرئاسة من أسعده الحظ، فكان أول من وصل إلى المكان المناسب . ب. إن حمل الناس على عمل الأشياء الصحيحة أمر يتوقف على القدرة وليس للحظ في ذلك إلا دور ضئيل أو لا دور له على الإطلاق .	أ. ب.
17.	أ. في أمور دنيانا، نجد معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو التحكم فيها . ب. إذا قام الناس بأدوار نشطة في الشؤون السياسية والاجتماعية، فإنهم يستطيعون أن يؤثروا في الأحداث من حولهم .	أ. ب.
18.	أ. معظم الناس لا يعرفون إلى أي مدى تتأثر حياتهم بأحداث عارضة. ب. لا يوجد شيء اسمه الحظ .	أ. ب.
19.	أ. يجب أن يكون الإنسان مستعدا على الدوام للاعتراف بأخطائه . ب. من الأفضل دائما أن نتستر على أخطائنا .	أ. ب.
20.	أ. من الصعب أن تعرف ما إذا كان الآخرون يحبونك أم لا . ب. يتوقف عدد أصدقائك على مدى لطفك وحسن معشرك .	أ. ب.
21.	أ. على المدى الطويل، نجد أن ما يقع لنا من أحداث سيئة تقابلها أحداث طيبة. ب. إن معظم الأحداث السيئة تنتج عن نقص القدرة أو الجهل أو الكسل أو كل أولئك .	أ. ب.
22.	أ. لو أننا نبذل مجهودا كافيا لاستطعنا القضاء على مختلف صور الفساد. ب. من الصعب على الناس أن يتحكموا فيما يفعله أصحاب المناصب السياسية.	أ. ب.
23.	أ. لا استطيع أحيانا أن افهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يعطونها . ب. هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في الاستذكار والعلامات التي احصل عليها .	أ. ب.
24.	أ. الزعيم الناجح يتوقع من الناس أن يقرروا لأنفسهم ما يجب أن يفعلوه . ب. الزعيم الناجح يوضح لكل فرد ما يجب أن يفعله.	أ. ب.
25.	أ. كثيرا ما أشعر أن تأثيري ضعيف على الأحداث التي تقع لي. ب. من المستحيل أن أصدق أن الحظ أو الصدفة يلعبان دورا هاماً في حياتي .	أ. ب.
26.	أ. يشعر الناس بالوحدة لأنهم لا يحاولون أن يتعاملوا معا بروح الود والصداقة. ب. ليس من المجدي أن تحاول جاهدا اكتساب مودة الآخرين لأن هذا أمر ليس لك سيطرة عليه.	أ. ب.
27.	أ. هناك اهتمام مبالغ فيه بالألعاب الرياضية في المدارس الثانوية . ب. الألعاب الرياضية الجماعية فرصة طيبة لتنمية الشخصية .	أ. ب.
28.	أ. كل ما يحدث لي هو من صنع يدي. ب. اشعر أحيانا أنه ليس لي سيطرة كافية على الوجهة التي تسير فيها حياتي .	أ. ب.
29.	أ.في كثير من الأحيان لا استطيع أن افهم لماذا يسلك السياسيون على النحو الذي يسلكون عليه. ب. على المدى الطويل يمكننا القول أن الناس هم المسئولون عن فساد الإدارة سواء على المستوى المحلي أو المستوى القومي.	أ. ب.