



جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الموضوع:

فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي
لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي
دراسة تجريبية بورقلة

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

د/ منصور بن زاهي

إعداد الطالبة:

نبيلة بن الزين

أعضاء لجنة المناقشة:

- أ. د/ عبد الكريم قريشي - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة (رئيسا)
- د/ منصور بن زاهي - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة (مشرفا ومقررا)
- أ. د/ الهاشمي لوكيا - جامعة منتوري - قسنطينة (عضوا)
- أ. د/ ناصر الدين جابر - جامعة محمد خيضر - بسكرة (عضوا)
- د/ محمد الساسي الشايب - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة (عضوا)
- د/ زهير بـغـول - جامعة فرحات عباس - سطيف (عضوا)

السنة الجامعية: 2013/2012

شكر و تقدير

امتنالا للتوجيه الرياني الوارد في الآية (8) في سورة إبراهيم «... لئن شكرتم لأزِيدَنَّكُمْ...» فإني أشكر الله العلي القدير أن من على بإتمام هذا العمل، فلك الحمد يا رب كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، فلك يا الله كل الحمد والشكر وعظيم الامتنان.

وأقدم بوافر الشكر والتقدير بعد الله عز وجل لسعادة أستاذي الفاضل المتميز الدكتور منصور بن زاهي الذي أضاء مشوار البحث بجهوده المخلصة وتوجيهاته القيمة ومنهجيته الفذة في كل مرحله.

كما أسجل شكري لأساتذتي الأفاضل، الأستاذ الدكتور رابح العايب والدكاترة نادية بوشلاق، محمد الساسي الشايب، الأخضر عواريب، نادية بن زعموش، عبد الفتاح أبي مولود، حورية عمروني، وردة بلحسيني، سميرة ميسون. والشكر موصول إلى الأستاذ جابر نوبيات والأستاذ سليم خميس على معالجة بيانات هذه الدراسة إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS).

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أشكر مدير ثانوية مالك بن نبي ، علي بن حدة والناظر عبد الله جلاخ، ومستشار التربية محمد الداوي، والمراقبات خديجة بن ساسي وأمال بن ساسي على مساعدتهم في تطبيق البرنامج الإرشادي الخاص بهذه الدراسة. كما أتقدم بالشكر إلى السيد محمد بن الحبيب و حكيمة بن الزين على كتابة الرسالة وإلى كل من قدم لي يد العون من قريب أو بعيد.

وبالغ الشكر والعرفان لوالدتي الحبيبة، ووالدي الحبيب (رحمه الله) اللذان قدما لي القوة المادية والمعنوية لإنجاز هذه الدراسة ... فأعني يا رب على البر بهما. وشكر خاص لزوجي خليفة بن عريمة على مساندته وتشجيعه لي لإنجاز هذه الدراسة. إلى جميع هؤلاء أقول جزاكم الله عني خير الجزاء، والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين ... جف القلم.

نبيلة بن الزين

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية بالبحث عن مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي بورقلة، وبناءً على التساؤلات التي طرحت في هذه الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية:

- 1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط.
 - 2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط.
 - 3 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط.
 - 4 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس مركز الضبط.
 - 5 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط.
 - 6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط.
- للتأكد من صحة فرضيات الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:
- مقياس مركز الضبط (الخاص بالمجال الدراسي) من إعداد الباحثة.
 - برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة الدراسة من إعداد الباحثة.
 - استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة لـ "عبد الكريم قريشي".

وبعد التأكد من صلاحية الأدوات للاستخدام من خلال دراسة خصائصها السيكومترية، تم تطبيق مقياس مركز الضبط على عينة الدراسة التي تكونت من

(108) طالبة في السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا بثانوية مالك بن نبي بورقلة.

ولقد تكونت عينة البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي من (28) طالبة تم اختيارهن من ذوات الضبط الداخلي المنخفض، وقد تم توزيعهن على مجموعتين، مجموعة تجريبية (ن:14) ومجموعة ضابطة (ن:14)، حيث تلقت المجموعة الأولى البرنامج الإرشادي، في حين لم تتلق المجموعة الثانية أي تدخل إرشادي، ولقد أخذت القياسات القبلية والبعدي والتتبعية على مقياس مركز الضبط.

ولقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS) للعلوم الاجتماعية في نسخته السابع عشر، و كانت النتائج كالتالي:

- 1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس مركز الضبط لصالح القياس البعدي.
- 2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس مركز الضبط.
- 3 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط لصالح المجموعة التجريبية.
- 4 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس مركز الضبط لصالح المجموعة التجريبية.
- 5 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط.
- 6 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط.

وقد نوقشت النتائج بناءً على بعض الدراسات (رغم قلتها) والجانب النظري، كما ختمت الدراسة ببعض التوصيات.

Résumé :

L'objectif de cette étude est la recherche sur l'efficacité de programme cognitive comportementale basée sur la méthode de résolution de problèmes dans le développement du contrôle interne dans un échantillon d'étudiants dans l'enseignement secondaire à Ouargla, et sur la base des questions soulevées dans cette étude a été formulée les hypothèses suivantes :

1. Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe expérimental pour les mesures pré - traitement et post traitement sur le Test de Locus de control, en faveur de mesure pré-test.
2. Il n'existe pas des différences statistiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe expérimental pour la mesure post-test et la mesure de suivi sur le test de locus de control.
3. Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe expérimental et groupe témoin pour la mesure post- traitement sur le teste locus de control en faveur du groupe expérimental.
4. Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe expérimental et groups témoins pour la mesure de suivi sur le teste locus de control.
5. Il n'existe pas différence statistiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe témoin pour les mesures prétraitement et post traitement sur le teste locus de control.
6. Il n'existe pas différences statistiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe témoin pour la mesure de post test et la mesure de suivi sur le test locus de control.

Pour Vérifier les hypothèses de l'étude On a utilisé les outils suivants :

Le test de locus de control (Domaine Scolaire) et programme cognitive-comportementale basée sur la méthode de résolution de problèmes dans le développement de control interne (préparé par le chercheur), le questionnaire de niveau socio-économique de la famille (Abdelkrim Korichi).

Après l'étude de caractéristiques psychométriques de l'outil de mesure, sa validité d'utilisation était confirmée ce qui a permis son application.

On a appliqué le Test de Locus de control sur l'échantillon de l'étude qui se compose de (108) étudiants (les filles) en première Année de l'enseignement Secondaire (Tronc-Commun Science et Technologie) dans Lycée « MALEK BEN NABI » à Ouargla.

L'échantillon du programme se compose de (28) étudiantes qui ont été sélectionnés avec un Faible control interne, les participantes à ce programme ont été réparties en deux groupes : groupe expérimental (N 14) et groupe témoin (N 14) dont le 1^{er} groupe seulement a subit le traitement.

On a pris par suit, les mesures pré-test, post-test, et la mesure de suivi du Test de locus de control pour les deux groupes.

On a utilisé le programme (SPSS17) pour le traitement statistique des données de l'étude.

Notre étude a abouti aux résultats suivantes :

1. Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe expérimental pour les mesures pré -traitement et post traitement sur le Test de Locus de control, en faveur de mesure pré-test.
2. Il n'existe pas des différences statistiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe expérimental pour la mesure post-test et la mesure de suivi sur le test de locus de control.
3. Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe expérimental et groupe témoin pour la mesure post- traitement sur le teste locus de control en faveur du groupe expérimental.
4. Il existe des différences statistiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe expérimental et group témoins pour la mesure de suivi sur le teste locus de control.
5. Il n'existe pas différence statistiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe témoin pour les mesures pré-traitement et post traitement sur le teste locus de control.
6. Il n'existe pas différences statiquement significatives entre la moyenne de degré des individus du groupe témoin pour la mesure de post-test et la mesure de suivi sur le test locus de control.

La discussion des résultats fut à partir des études précédentes et les écrits théoriques sur le Thème, cette étude était sanctionnée par quelques suggestions.

فهرس المحتويات

أ	 كلمة شكر وتقدير
ب	 ملخص الدراسة
هـ	 ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
ح	 فهرس المحتويات
ل	 فهرس الجداول
ن	 فهرس الأشكال
س	 مقدمة

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول : موضوع الدراسة و أهميته

3	 1. تحديد إشكالية الدراسة
8	 2. تساؤلات الدراسة
9	 3. فرضيات الدراسة
10	 4. أهمية الدراسة
10	 5. أهداف الدراسة
12	 6. التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة
12	 7. حدود الدراسة

الفصل الثاني: مركز الضبط

15	 - مدخل
18	 1. مفهوم مركز الضبط
20	 2. فئتي مركز الضبط
23	 3. تعدد مؤشرات فئتي مركز الضبط
25	 4. أبعاد مركز الضبط
27	 5. خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط
30	 6. بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط
35	 7. تفسير مركز الضبط

40	 8. مركز الضبط في المجال الدراسي
44	 9. تنمية الضبط الداخلي
49	 10. علاقة مركز الضبط بأسلوب حل المشكلات
51	 خلاصة الفصل

الفصل الثالث: أسلوب حل المشكلات

54	 مدخل
54	 1. مفهوم المشكلة
56	 2. مفهوم أسلوب حل المشكلات
59	 3. خطوات أسلوب حل المشكلات
65	 4. أهمية أسلوب حل المشكلات
67	 5. بعض العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات
70	 6. النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات
75	 7. أسلوب حل المشكلات و الإرشاد النفسي
78	 8. تنمية أسلوب حل المشكلات
81	 خلاصة الفصل

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية

84	 1. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية
85	 2. أدوات الدراسة
108	 3. الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات
116	 خلاصة الفصل

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية

118	 1. المنهج المستخدم
121	 2. عينة الدراسة الأساسية
122	 3. وصف العينة في المتغيرات غير التجريبية
125	 4. متغيرات الدراسة
126	 5. أدوات الدراسة

126	 6. تنفيذ البرنامج الإرشادي
127	 7. الأساليب الإحصائية المستخدمة
127	 خلاصة الفصل

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة

129	 مدخل
131	 1. عرض نتيجة الفرضية الأولى
132	 2. عرض نتيجة الفرضية الثانية
133	 3. عرض نتيجة الفرضية الثالثة
134	 4. عرض نتيجة الفرضية الرابعة
136	 5. عرض نتيجة الفرضية الخامسة
137	 6. عرض نتيجة الفرضية السادسة
138	 خلاصة الفصل

الفصل السابع: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

140	 1. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى
143	 2. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية
145	 3. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة
147	 4. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الرابعة
148	 5. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الخامسة
149	 6. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية السادسة
150	 خلاصة نتائج الدراسة
151	 اقتراحات

153	 المراجع
-----	----------------------

168	 الملاحق
-----	----------------------

169	 ملحق رقم (1) يوضح الصورة الأولية لمقياس مركز الضبط
172	 ملحق رقم (2) يوضح استمارة صدق التحكيم الخاصة بالمقياس
182	 ملحق رقم (3) يوضح استمارة صدق التحكيم الخاصة بالبرنامج الإرشادي
197	 ملحق رقم (4) قائمة أسماء لجنة التحكيم على مقياس مركز الضبط

198	ملحق رقم (5) قائمة أسماء لجنة التحكيم على البرنامج الإرشادي.....
199	ملحق رقم (6) يوضح الصورة النهائية لمقياس مركز الضبط
201	ملحق رقم (7) يوضح استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي.....
203	ملحق رقم (8) يوضح نتائج حساب الصدق والثبات لمقياس مركز الضبط
206	ملحق رقم (9) يوضح نتائج التحليل الإحصائي.....
211	ملحق رقم (10) يوضح وصف جلسات البرنامج
	ملحق رقم (11) يوضح الاستمارة الخاصة بإعلام أولياء أفراد المجموعة التجريبية باستفادة بناتهم
234	من البرنامج
235	ملحق رقم (12) يوضح المطبوعات التي تم استخدامها في البرنامج الارشادي

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	84
02	يوضح نتائج تحكيم مقياس مركز الضبط من حيث (قياس الفقرات - التعليمات - بدائل الأجوبة - المثال المقدم رفقة التعليمات) للموضوع المقاس	109
03	يوضح الضبط الملحق بالصبغة اللغوية للفقرات التي تحتاج إلى تعديل انطلاقاً من آراء المحكمين	110
04	يوضح نتائج اختبار (ت) بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس مركز الضبط	111
05	يوضح معاملات ارتباط فقرات مقياس مركز الضبط بالدرجة الكلية	112
06	يوضح الفقرات التي تم حذفها بناءً على حساب الثبات عن طريق الاتساق الداخلي	114
07	يوضح نتائج تحكيم البرنامج الإرشادي من حيث التصميم والمحتوى والوثائق المرتبطة بالبرنامج	115
08	يوضح توزيع عينة الدراسة على خمسة أفواج تربوية	121
09	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في متغير السن.	123
10	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس مركز الضبط	123
11	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على استمارة المتوسط الاجتماعي الاقتصادي	124
12	يوضح درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي المتبعي على مقياس مركز الضبط.	129
13	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط.	131
14	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمتبعي على مقياس مركز الضبط	132

134	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط	15
135	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس مركز الضبط	16
136	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط	17
138	يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط	18

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع الأفراد بالنسبة لفتتي مركز الضبط على خط متصل	23
02	يوضح نظرية التعلم الاجتماعي المفسرة لمفهوم مركز الضبط	39
03	يوضح خطوات أسلوب حل المشكلات	65
04	يوضح التصميم التجريبي المستخدم في هذه الدراسة	120

مقدمة:

يسعى الباحثون و العلماء في مجال علم النفس من خلال دراساتهم و أبحاثهم بصفة عامة إلى فهم السلوك الإنساني قصد ضبطه و التنبؤ به، و هذا الهدف يتحقق «من خلال التعرف على متغيرات هذا السلوك و بيان العلاقات الوظيفية بينها في سبيل تحقيق المزيد من السيطرة على المظاهر السلوكية» .

(نصر يوسف مقابلة و ابراهيم يعقوب، 1994، ص: 24)

وتظهر هذه السيطرة في المظاهر السلوكية في شكل صياغة قوانين و نظريات تخدم الإنسانية عموماً.

يعتبر مفهوم مركز الضبط من أحدث المتغيرات التي تفسر السلوك الإنساني و تنتبأ به حيث يرى "السرطاوي" و "الصمادي" ان مركز الضبط يعدّ «من المفاهيم النفسية التي ظهرت حديثاً، و هو يلعب دوراً بارزاً و حاسماً في شخصية الفرد و تقرير سلوكه نحو المثيرات الموجودة في البيئة» .

(سالم علي سالم الغرابية، 2002، ص: 34)

كما يكتسي مفهوم مركز الضبط أهمية بالغة في دراسة التوافق النفسي في الشخصية النفسية و الشخصية الإنسانية و في بناء و تكوين شخصية الإنسان و في تحديد و تقسيم سلوك الإنسان و توجيهه .»

(أحمد المومني و أحمد الصمادي، 1994، ص: 11)

تعود نشأة هذا المفهوم إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها "جوليان روتر J.ROTTER" الذي يعرف مركز الضبط على أنه «الطريقة التي يدرك بها الفرد التدعيمات التي تحدث له في حياته، سواء منها التدعيمات الإيجابية أو التدعيمات السلبية» .

كما يشير "علاء الدين كفاقي" إلى أن بعض الأفراد يرون أن هذه التدعيمات ترتبط بشكل مباشر بسلوكهم وقراراتهم أي أنهم ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي، ولهذا فهم يتحملون المسؤولية بصورة أكبر وعلى استعداد لتحمل تبعات سلوكهم، وهذا ما يجعلهم أفراد إيجابيين، ويؤكد ذلك "كليفورد وكليري" في قولهما «بأن الذي يتمتع بالإرادة والقادر على السيطرة والتحكم في النواحي المختلفة من بيئته، هذا الفرد

المتمكن من قدراته والواثق من نفسه هو الأساس الأول لبناء المجتمع المتطور وتحديثه باستمرار».

(كليفرود وكلييري، 1990، ص: 01)

في حين نجد أن البعض الآخر يرون أنه لا يوجد ارتباط بين التدعيمات التي يحصلون عليها والسلوكيات التي يصدرونها، أي أنهم ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الخارجي وهذا ما يؤدي به إلى انخفاض درجة الشعور بالمسؤولية عندهم لكونهم لا يدركون العلاقة بين سلوكهم وما يترتب عنه من نتائج لإيمانهم بتدخل القوى الخارجية في ذلك، ولقد «أشير في الدراسات السابقة من تميز أصحاب الضبط الخارجي بنتائج شخصية وتوافقية سالبة، فقد اتسموا بضعف تقبل الذات مقارنة بأصحاب الضبط الداخلي».

(أيمن غريب قطب ناصر، 1999، ص: 96)

من هنا تتجلى أهمية فئة الضبط الداخلي في التوافق النفسي للأفراد ومنه إنتاجيتهم وفعاليتهم في تطوير المجتمع بالإبداع والتميز نظرا لتحملهم روح المسؤولية في مختلف المواقف الحياتية، ومن بين أهم هذه المواقف بالنسبة للطلاب تلك التي يتعرض لها في المجال الدراسي لكونه يقضي معظم وقته في هذا المجال.

بناءً على أهمية فئة الضبط الداخلي فإنه من الضروري تنميته لدى الطلبة وفي مختلف المستويات، ولعل من أهم أساليب تنميته هو أسلوب حل المشكلات وذلك وفق برنامج إرشادي معرفي سلوكي، حيث يؤكد "روتر" ROTTER سنة 1978 أن الضبط الداخلي يرتبط بشكل قوي بقدرة الفرد على حل المشكلات، كما أوجدت العديد من الدراسات منها دراسة "صلاح الدين بوناية" (1983) و"فولجر" (1969) أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتصفون ويتميزون باستخدام أسلوب حل المشكلات في المواقف الصاغطة عموماً.

وعليه جاءت هذه الدراسة لتبحث عن مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي، وفقاً لخطة منهجية شملت سبعة فصول كانت على الشكل التالي:

الفصل الأول: تناول موضوع الدراسة وأهميته، حيث يتضمن تحديد إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وفرضياتها، أهميتها وأهدافها، والتحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة ثم حدودها.

الفصل الثاني: خصص لمركز الضبط حيث تناول مفهوم مركز الضبط و فئتي مركز الضبط، وتعدد مؤشرات فئتي مركز الضبط، أبعاد مركز الضبط، خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط، بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط، تفسير مركز الضبط، مركز الضبط في المجال الدراسي، تنمية الضبط الداخلي ثم علاقة مركز الضبط بأسلوب حل المشكلات.

الفصل الثالث: تناول أسلوب حل المشكلات حيث يتضمن مفهوم المشكلة، مفهوم أسلوب حل المشكلات، خطوات أسلوب حل المشكلات، أهمية أسلوب حل المشكلات، بعض العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات، النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات أسلوب حل المشكلات والإرشاد النفسي، تنمية أسلوب حل المشكلات.

الفصل الرابع: خصص للدراسة الاستطلاعية حيث تناول وصف عينة الدراسة الاستطلاعية، أدوات جمع البيانات المستخدمة، الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات.

الفصل الخامس: وهو فصل الدراسة الأساسية ويتضمن: المنهج المستخدم، عينة الدراسة الأساسية، وصف العينة في المتغيرات غير التجريبية، متغيرات الدراسة، الأدوات المستخدمة، تنفيذ البرنامج الإرشادي، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: ويتضمن عرض متسلسل للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وفقا للفرضيات الواردة.

الفصل السابع: خصص لمناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها مع تقديم خلاصة نتائج الدراسة وبعض الاقتراحات، وختم الفصل بتقديم قائمة المراجع والملاحق.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

موضوع الدراسة وأهميته

- 1 تحديد إشكالية الدراسة
- 2 تسـاؤلـة الدراسة
- 3 فـوضيـة الدراسة
- 4 أهـمـيـة الدراسة
- 5 أهـداف الدراسة
- 6 التـحـديـد الإـجـرائي لمفاهيم الدراسة
- 7 حـدود الدراسة

1-تحديد إشكالية الدراسة:

انبتقمفهوممركزالضبطمنخلالنظريةالتعلمالاجتماعياتيصاغها"روتر ROTTER" سنة1954 حيث أستند في ذلك إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس وهما: المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية،وتهدفهالنظريةإلىمحاولةفهموتفسيرالسلوكالإنسانيفيالمواقفالمعقدة،كماتسعىإلىالبحتعناثرالتعزيزفيالسلوكولهذهالنظريةتطبيقاتعديدةفيمجالالتعليموتطورالشخصيةوعلمالنفسالاجتماعيوتعديلالسلوكوالعلاجالنفسي.

ولقدشغلهذاالمفهوماهتمامالباحثينفيمجالعلمالنفسالاجتماعيوالشخصيةلماهمقدرةعلىالنتنبؤبذووافعسلوكالفردفيمواقفالحياةالمختلفةفمنذظهورهوهو«يمدنابناتاجتساعدعلىدقةالنتنبؤبالسلوكالإنسانيفيالمواقفالمختلفة،سواءفيالمواقفالعلميةالتجريبيةأوفىالمواقفالطبيعيةالاجتماعية،ويوضحذلكمنخلالمراجعةالأمطروحاتالنظريةوالدراساتالتجريبيةفيالتراثالسيكولوجيمثلدراسات"روتر ROTTER" (1966)،"جو JOE" (1971)،"ليفكورت LEFCOURT" (1972)».

(صلاحالدينمحمدأبوناهية،1989،ص:59)
وهذافضلاعنكونهاأحدالمكوناتالأساسيةفيتحديدالعلاقةالارتباطيةبينسلوكالفردومايتبعهممننتائج،كمايهتمهذاالمفهومالمعرفي«بالمعتقداتالتييحملهاالفردبخصوصأيالعواملهو الأكثرتحكما في النتائج الهامة في حياته».

(نصر يوسف مقابلة،1994، ص : 82)

لقد قسم"روتر ROTTER" مفهوممركزالضبطإلىفئتينوهمافئةالضبطالداخلىوفئةالضبطالخارجي،فالأفرادذويالضبطالداخلىيعتقدونأنهممسؤولونعمايحدثلهمويرونأننتائجقراراتهمسلوكاتهمتحكمهاقوبدالخلىةكالقدرةوالجهدوالمهارة،أماالأفرادذويالضبطالخارجيرونأنهمغيرمسؤولينعمايحدثلهمويعتقدونأننتائجقراراتهمسلوكاتهمتحكمهاقوبخارجيةكالخطوالقدرةوقوةالآخرين.

اختلافاًلأفرادفيمركزالضبطلابدأنيعكسفرواقفاًنماطسلوكهم،فلقد«أوضحناالدراساتأنهناك علاقةبينمركزالضبطالداخلىوالسماتالإيجابيةللشخصية،ومنأمثلةهذهالدراساتدراسة

"روبرت آرشير ROBERT P. ACHER "تامبا TAMPA"». (علي محمد الديب، 1987، ص: 37)

إضافة الدراسة "روتر ROTTER" (1966)، "جيلمور GILMORE" (1978)
"دالان DALANE" (1981)، "بنيوك BENUCK" (1982)، "فاطمة حلمي" (1984)،
"صلاح الدين محمد أبو ناهية" (1984).

وعليها لأفراد الذين ينتمون إلى الضبط الداخلي تصفون باليجابية عكسا لأفراد الذين ينتمون إلى الفئة ال
ضبط الخارجي «الذين يرون أنحياتهم محكومة بما لأحداث الخارجية عن تحكمهم ويعتقدون أن سلوكهم ملام
عنه لا يؤثر في حياتهم». (LIZABETH .G AND LUNCH D, 1997, P :313)
ويتوجهون بذلك نحو تأنيبا لآخرين والحظ في وقوع أحداث دون التفكير في سلوكياتهم ومحاولة تغيير
استراتيجياتهم للوصول إلى النتائج المرغوبة وعليه يتصفون بالسلبية بصفة عامة.

من هنا تتجلى أهمية الضبط الداخلي خاصة إذا علمنا أن «وعيا لأفراد إدراكهم لأحداث الواقع كانت
يجب أن تكون تصرفاتهم موجهة لمواجهة مشاكل لأحداث الواقع فتكونها والتحكم فيها».

(الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان، 1997، ص: 229)

وبالتالي الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة وهذا يعني أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يعتقدون أن نتائج
لأحداث إيجابية أو السلبية لها علاقة بتصرفاتهم ومهاراتهم وقدراتهم، وهذا ما يدفعهم إلى السعي نحو الت
حكم فيها، وهذا ما قد يؤدي إليهم بالنجاح في حياتهم بصورة عامة وتحقيق إنجازات المرغوبة علما أن ضالوا
قع، فهذا الاعتقاد الإيجابي يساهم في تطوير الفرد والانتقال بخطوة إلى الخطوة الأخيرة بدمالنا بقاء في نفس المكا
نلانتظار الأحداث الحظ والصدفة لتغيير النتائج وتحسينها.

وهذا ما يؤكد "التوجيهي" (1989) الذي يرى أن الفرد ذو الضبط الداخلي
يتصف بكونه «أكثر قدرة وفعالية على إدراك نفسه وفهمها، وهو يعتمد على أنه المقرر
لمصيره والمتحكم في ذاته وقدراته ومهاراته، وهو مسؤول مباشر عنها في عزو سلوكه
إلى قدراته ومهاراته وجهوده، وإذا فشل أو نجح يعد نفسه المسؤول عن فشله أو
نجاحه». (سامر عبد الكريم سعيد سليمان، 2003، ص 13-14)

وبما أن الأفراد ذوي الضبط يتصفون بخصائص إيجابية تساعدهم على النجاح والتوافق مع ذواتهم
ومع العالم الخارجي فإن هذا يؤدي بالفرد والبلاد إلى التقدم للوصول إلى الأهداف من تنمية الضبط الداخلي

لأجبالوذلكمنخلال«مساعدتهمعلماستغلالقدراتهموتهيئةالبيئةالصالحةحتينمو مركزالضبطالن
موالسليم».(رجاءعبدالرحمانالخطيب،1990،ص:82)

ويتمذلكبتوفيركلاإلمكانياتالمساعدةعلتفجيرطاقاتهمالعقليةواستغلالهاوتشجيعهمعلماإبدا
المبادرات.

وترى"آمالعبدالسميعأباظه"(1999)بأنالضبطالداخلييعتبر«كمهارقيتنموهاوتعلمهاطب
قالوجهةالنظرالتدعيميةللمواقفوفكرةالفردعذاتهوامكانياته».
(آمالعبدالسميعأباظه،1999،ص:142)

وهذامايشيرإلىإلمكانيةتنميةالضبطالداخليلدا لأفراد،حيثيؤكد" ليفكورت LEFCOURT
"أنتنميةالضبطالداخليممكنتويقومبهاالأخصائيونالنفسانيون،حيثيعملونعلتنميةوتقويةالضبط
الداخليلداالمتزددينعليهمو«استجابةالمرضلعلاجهمفيحددأتهذليلعلبارتفاعمستوىضبطهمال
داخلي».(عبدالرحمانسيدسليمانوهشامإبراهيمعبدالله،1997،ص:10)

ويضيفالباحثأنأماحولةالأخصائيالنفسيتعليمالمرضاالنفسيطريقةالتكيفالمواقفالمضاغ
طة،أوتعليمهمالتعاملمعالمشكلاتالتييتواجههمتعتبرفيحددأتهاتتنميةالضبطالداخليديهم.
ولانتقتصرتنميةالضبطالداخليعلمستوىالعياداةالنفسيةوانماتشملعناصرالعمليةالتعليمية
(مناهجدراسية،طرائقالتدريس،الكتابالمدرسي،الوسائلللتعليميةالتفاعلاصفي)،كماتشملالعلم
لالإرشاديداخلالمؤسساتالتربوية.

ويؤكد" عبدالرحمانسيدسليمان"و"هشامإبراهيمعبدالله"(1997)
علأهميةالنموذجالمعرفيفيمساعدةالفردوإدراكالعلاقةبينالسلوكوالنتائج،كمايؤكدانعلأهميةأسل
وبحلالمشكلاتتفيتهاضبطالداخليلدا لأفرادومنهنأجاعتهاالدراسةمحاولتنميةالضبطالداخ
ليلدعينةالطلبةوفقاأسلوببحلالمشكلات.

يكتسبأسلوببحلالمشكلات أهميةبالغةفيحياةالفرد،فيرى" بيكر وآخرون BAKER
) PEMOADS "(1988)

أنأسلوببحلالمشكلاتهوأسلوبعلميمعرفيزودالفردبتقنياتتعليميةوقوانينعامةعناالمشكلةتختلفعننظ
المالعدأوالحسابويهدف هذا الأسلوب إلى إيجاد حلول ممكنة من خلال عدة إجراءات.

يعتبرأسلوببحلالمشكلاتلستراتيجيةإرشاديةوأحدأسكالالضبطالذاتيوبالتاليهيتضمنفوائدب
عيدةالمدلضبطالذاتكالاستقلاليةومرونةالتصرفوالكفاءة».(باسم محمد عليحداحة،1995
ص:12)

كما يساهم هذا الأسلوب في زيادة الوعي بالاستجابة الفعلية ليتمكن الفرد من التكيف مع مواقف الحياة بشكل أكثر استقلالية وللاشارة «أنالدراساتقد أظهرتأنهنا كإجماعا بينالعلماء والمربين بخصوص ضرورة فتح ليموتطويرالمهاراتوالأساليبالتفكيريةلجميعأفرادالمجتمع، وفيجميعالمراحلالعمرية، خاصة لدى طلبة المدارس والجامعات وذلك بهدف بناء جيل مفكر».

(عدنان يوسف العتوم وآخرون، 2007، ص: 43)

ومن هذا الأساليب هو أسلوب بحل المشكلات، وهذا ما يضيف أهمية لهذا الأسلوب المعرفي. فأسلوب حل المشكلات يعتبر بمثابة انتقالا لتحكمنا المحيط الخارجي وعوامل خارجية إلى الفرد ذاته، فسعالفردنحوحلالمشكلاتيشيرإلى اعتقاد الفرد بأنها المسؤولية عما يحدث لهما سواء كانتا إيجابية أو سلبية، كما يشير ذلك إلى احتمال المسؤولية في حل مشاكلهم معتمدا في ذلك على قدراتهم ومجهوداتهم وخصائصها لشخصية وهناتتضحعلاقة أسلوب حل المشكلات بتبني الضبط الداخلي.

وما يدعم ذلك دراسة " يونغ YOUNG" (1986) المعنونة بـ "تأثيرات أسلوب حل المشكلات على مستوى التحصيل ومركز الضبط ومستوى قلق الامتحان" والتي أجراها علي نة تكونت من 54 طالبا، حيث أسفرت هذه الدراسة التجريبية عن وجود تأثيرات إيجابية للمعالجة علمية بمستوى التحصيل ومركز الضبط. بط.

إضافة إلى دراسة "الصمادي" (1992) المعنونة بـ "أثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط في القدرة على حل المشكلات، حيث توصلت هذه الدراسة إلى «أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي أكثر قدرة على حل المشكلات من الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي».(أيمن علي أحمد، 2001، ص: 35)

وتجدر الإشارة إلى أن التجربة في دراسة المتغيرين مع بعض () مركز الضبط وأسلوب حل المشكلات () لازالت رائدة في الدراسات في هذا الجانب بدو ضئيلة جدا في حدود اطلاع الباحثة.

وعليه تسع هذه الدراسة لمعرفة مدى فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من طلبة المرحلة التعليمية الثانوية (السنة الأولى والثانية) عموما وعلموا تكنولوجيا نموذج () . ولقد تم اختيار الإناث على أساس العديد من الدراسات التي توصلت إلى أن الإناث هن الأكثر ضبطا خارجيا من الذكور، ومن هذه الدراسات دراسة "فاطمة حلمي"

(1984) التي أجريت على عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي وتوصلت الدراسة إلى أن «الإناث أكثر ضبطاً خارجياً من الذكور».

(السيد عبد الرحمان الجندي، 1995، ص: 189)

وهذا ما أكدته دراسة "نشواتي وآخرون" (1988) في الأردن التي طبقت مقياس مركز ضبط لروتر "ROTTER" على عينة قوامها 323 طالباً بالمرحلة الثانوية «وتوصلت إلى أن الإناث أكثر ضبطاً خارجياً وأن الذكور أكثر ضبطاً داخلياً».(نصر يوسف مقابلة وإبراهيم يعقوب، 1994، ص: 122)

وفي نفس السياق توصلت "دروزه" (1988) في دراسة لها حول علاقة مركز الضبط بالتحصيل الأكاديمي للطلاب الجامعي إلى أن «الطلاب الذكور كانوا أكثر ميلاً للضبط الداخلي من الطالبات الإناث وبفرق له دلالة إحصائية».

(أفنان نظير دروزه، 2007، ص: 448)

واتسقت هذه النتيجة مع دراسة "زيرقا وآخرون" 'Zerga et al' (1976) التي طبقت على عينة قوامها 541 طالباً في التعليم الثانوي مستخدمين مقياس "روتر ROTTER" «فتبين من نتائجها أن الإناث خارجيات الضبط والذكور داخلي الضبط وكان الفرق بينهما دالاً إحصائياً».(بشير معمريّة، 2009، ب، ص: 16) كما أكد ذلك "الصفطي" (1993) في دراسة له معنونة بـ "موضع الضبط (الداخلي-الخارجي) وعلاقته بالاختيار الدراسي، حيث تكونت العينة من 224 طالباً وطالبة بكلية التربية" وأسفرت هذه الدراسة على «وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في اتجاه الضبط بين مجموعتين الطلبة والطالبات لصالح مجموعة الطلبة (مصطفى محمد الصفطي، 1993، ص: 272)

وهذا ما انتهت إليه دراسة زيدان (1997) في دراسته للعلاقة بين اتجاه الضبط والدافع للإنجاز وتكونت عينة الدراسة من 413 طالباً وطالبة، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في بعد الضبط الداخلي لصالح البنين».(حنان حمادي الحربي، 2006، ص: 69)

كما توصلت دراسة "سالم علي سالم الغرايبة" (2002) في دراسة له معنونة بـ: الشعور بالوحدة ومركز الضبط لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيلياً من طلبة المرحلة الثانوية إلى «وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى إلى الجنس،

حيث أظهر الذكور ميلاً نحو الضبط الداخلي أكثر من الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة الجابري (1993)، ودراسة الرشدان (1993)، ودراسة مقابلة ويعقوب (1994)».

(سالم علي سالم الغرابية، 2002، ص: 75)

2- تساؤلات الدراسة:

1-2:

هل توجد فروقات اند لالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبديلي بمقياس مركز الضبط؟

2-2:

هل توجد فروقات اند لالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مركز الضبط؟

3-2:

هل توجد فروقات اند لالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مركز الضبط؟

4-2:

هل توجد فروقات اند لالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي لمقياس مركز الضبط؟

5-2:

هل توجد فروقات اند لالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبديلي بمقياس مركز الضبط؟

6-2:

هل توجد فروقات اند لالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مركز الضبط؟

3- فرضيات الدراسة:

1-3:

توجد فروقات اند لالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبديلي لمقياس مركز الضبط لصالح القياس البعدي.

3-

2: لا توجد فروقات اند لالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس مركز الضبط .

3-3:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي علم قياس مركز الضبط لصالح المجموعة التجريبية.

3-4:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس المتبعي علم قياس مركز الضبط لصالح المجموعة التجريبية.

3-5:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي علم قياس مركز الضبط .

3-6:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والنتبعي علم قياس مركز الضبط .

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من الناحية العلمية ومن الناحية العملية فيما يلي :

4-1 - من الناحية العلمية:

*

أهمية مركز الضبط في حد ذاتها لأنهم هم المتغيرون النفسانية الهامة التي تساعد على فهم السلوك للإنسان
يؤثر تفسير إدراك الأفراد لأسباب حصولهم على التعزيز .

*

أهمية سمات الأفراد ذوي الضبط الداخلي ، والذي نأظهورها إيجابية عامة في شتى المجالات نتيجة إدراكهم
بأن سلوكياتهم تؤثر في طريقة معيشتهم حيث يعتقدون أن الأحداث الإيجابية والسلبية ترتبط بعوامل ذاتية .

*

أهمية أسلوب حل المشكلات في حياة الفرد حيث يساعده على إنها عالة من التوتر واستعادة الاتزان الداخلي
من خلال التكيف مع الظروف والتغلب على العقبات وتحقيق الأهداف المسطرة ، كما تكمن أهمية فهم تنمية الفكر
للإنسان وبنا عجل لمفكر .

4-2 - من الناحية العملية:

* بناءً على مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي .

* بناءً على برنامج إرشاد للتنمية الضبط الدخلى المعتمد على أسلوب بحال لمشكلات .

*

تزويد المرشدين داخل المؤسسات التربوية ببرنامج إرشاد ييسر عدول تنمية الضبط الدخلى بعينة منا لطلبة في مرحلة التعليم الثانوي .

كما تعود أهمية هذا الدراسة إلى نقله الدراسات حسب اطلاع الباحثين على أبحاث التنقل والمدفعية أسلوب بحال لمشكلات تنمية الضبط الدخلى بعينة منا لطلبة في مرحلة التعليم الثانوي .

5- أهداف الدراسة :

تمثلت أهداف الدراسة في أهداف قريبة المدى وأخرى بعيدة المدى ، ويمكن تحديد هـا كما ينبغي :

5-1 - الأهداف القريبة المدى :

تمثلت أهداف الدراسة قريبة المدى :

- التحقق من مدفعية البرنامج الإرشادي الخاص بأسلوب بحال لمشكلات تنمية الضبط الدخلى بالعين التجربة إلى جانب تبعد مدفعية هذا البرنامج في تنمية الضبط الدخلى بنفس العينة .

5-2 - الأهداف بعيدة المدى :

تمثلت أهداف الدراسة بعيدة المدى :

*

لفتان تنبها للمشرفين على قطاعات التربية والتعليم بالضرورة تنمية الضبط الدخلى بالمتعلمين من خلال عملية التعليمية .

*

إلقاء المزيد من الضوء على أهمية أسلوب بحال لمشكلات تنفيضة الطالب في المجال الدراسي وتدابير هذا الأسلوب بالمعريف على مستوى المجال الأخرى .

*

تدريباً أفراد المجموعة التجريبية على استخدام أسلوب حل المشكلات وهذا ما يساعدهم على التعامل بفعالية مع المشكلات الدراسية بشكل خاص وعلى المشكلات الأخرى بشكل عام.

* محاولة تنمية الضبط الداخلي لأفراد العينة التجريبية مما يجعلهم أكثر توافقاً مع الناحية النفسية.

* تم دراسة مركز الضبط في رسالة الماجستير (كانت الدراسة وصفية حيث هدفت إلى التعرف على مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً في مرحلة التعليم الثانوي وتوصلت إلى ارتفاع الضبط الداخلي لدى الطلبة المتفوقين دراسياً مقارنة بالطلبة المتأخرين دراسياً)،

وعليه ارتأى الباحث الاستمرار في تناول هذا الموضوع في رسالة الدكتوراه وذلك كمحاولة لتنمية الضبط الداخلي للطلبة.

6- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

6 1 الضبط الداخلي:

هو اعتقاد الطالب بأنه مسؤول عما يحدث له في المجال المدرسي سواء كانت النتائج إيجابية أو سلبية، ن ظراً لما يملكه من قدرات ومجهودات وخصائص شخصية.

ويتحدد مركز الضبط بالدرجة التي تحصل عليها كل فرد من أفراد العينة من خلال استجابته لمقياس مركز الضبط الذي تم بناءه في هذه الدراسة.

6 2 أسلوب حل المشكلات:

وهو أسلوب علمي معرفي سلوكي يتضمن خمس خطوات يمكن تعلمها والتي افترضتها نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات (الاعتراف بالمشكلة وفهمها، توليد الأفكار والفرضيات، اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة اختبار الفرضية وتقويم الفرضية).

ويهدف هذا الأسلوب إلى مساعدة عينة الدراسة على إيجاد حلول للمشكلات الدراسية من خلال مجموعة من الخيارات أو البدائل، وسيتم تدريب عينة الدراسة (أفراد المجموعة التجريبية) على خطوات أسلوب حل المشكلات من خلال البرنامج الإرشادي الذي صمم من قبل الباحث.

7- حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

7 1 الحدود البشرية:

تكون عينة الدراسة من 108 طالبة في السنة الأولى لثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ،
اختير منهن 28 طالبة من منخفض الدرجات على مقياس مركز الضبط تم توزيعهن
بالتساوي على مجموعتين 14 طالبة في المجموعة التجريبية و 14 طالبة في المجموعة
الضابطة.

7 2 الحدود المكانية:

حددت الدراسة مكانيا بثانوية مالك بن نبي - الرويسات - ورقلة.

7 3 الحدود الزمنية:

طبق مقياس مركز الضبط على العينة الكلية من 16-03-2011 إلى غاية 25-03-2011، وطبق البرنامج الإرشادي من 03/04/2011 إلى غاية 05-05-2011
كما تم تطبيق القياس التتبعي بعد مرور شهر ونصف من إنهاء تطبيق البرنامج.
كما تتحدد الدراسة بالمنهج المستخدم (وهو المنهج التجريبي حيث أثيرا عتجانسا لعينة من حيث الجن
س (إناث)، العمر، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي
الاقتصادي للأسرة، مستوى مركز الضبط) وأدوات
جمع البيانات المستخدمة فيها والمتمثلة في مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي والبرنامج
الإرشادي الذي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي
من إعداد الباحث واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي من إعداد "عبد الكريم
قريشي".

الفصل الثاني

مركز الضبط

-مدخل

- 1 مفهوم مركز الضبط
- 2 فئتي مركز الضبط
- 3 تعدد مؤشرات فئتي مركز الضبط
- 4 أبعاد مركز الضبط
- 5 خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط
- 6 بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط
- 7 تفسير مركز الضبط
- 8 مركز الضبط في المجال الدراسي

9 - تنمية الضبط الداخلي

10 - علاقة مركز الضبط بأسلوب حل المشكلات

- خلاصة الفصل

مدخل:

يعدّ مفهوم مركز الضبط من المفاهيم الحديثة نسبياً في الدراسات السلوكية حيث «احتل مكانة خاصة بالنسبة لمحاولة فهم وتعديل السلوك والتحكم في الانفعالات في الوقت الحاضر».

(أبو مرق جمال زكي، 1999، ص: 01)

ولذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي " CONTROLLOCUS

OF" مثل: مركز التحكم، مصدر التحكم، وجهة الضبط، موضع الضبط، مصدر الضبط و«كل هذه الترجمات لا تكشف عن المعنى المقصود من الواجهة النفسية، فالفرد ذو البنية النفسية الداخلية يتحكم بسلوكاته وبالأحداث من حوله، أما الفرد ذو البنية النفسية الخارجية تتحكم الأحداث والمواقف به دون تدخل يذكر من جانبه وبذلك يكون مركز الضبط أكثر الترجمات دلالة على المفهوم من الناحية السلوكية».

(أمل الأحمد، 2001، ص: 209)

وقد أستعمل في الدراسة الحالية مصطلح مركز الضبط نظراً لدلالته على المعنى السلوكي وهو نفس الاختيار الذي أخذ به بعض الباحثين أمثال: "علي محمد محمد الديب" (1987)، "أيمن غريب قطب ناصر" (1994) "إبراهيم محمد يعقوب" و"نصر يوسف مقابلة" (1994)، "محمد المومني" و"أحمد الصمادي" (1995)، "نصر يوسف مقابلة" (1996)، "أمل الأحمد" (2000) و"سعاد منصور محمود غيث" (2004).

ويعود الفضل الأول في نشأة وإبراز مفهوم مركز الضبط إلى "جوليان روتر JULIAN ROTTER"، حيث تحدث عنه بشكل نظري متكامل من خلال صياغته لنظرية التعلم الاجتماعي «في منتصف الخمسينات ثم قام كل من فارس PHARES وجيمس JAMES بتطويره ليحتل مكانة هامة في بحوث علم النفس الاجتماعي والشخصية منذ ذلك الحين». (معتز سيد عبد الله، 2000، ص: 18)

ولقد اهتم الباحثون بدراسة هذا المفهوم بوصفه متغيرا هاما لتفسير السلوك الإنساني في مختلف المواقف الحياتية الهامة وإمكانية التنبؤ به، ويتضح ذلك من خلال البحوث والدراسات «التي استخدمت هذا المفهوم على نطاق واسع في مجالات مختلفة». (كليفرود وكليري، 1990، ص: 01)

وعليه تعددت مجالات استخدام هذا المفهوم مثل مجال الدراسات الشخصية وتعديل السلوك والتنشئة الاجتماعية والتوافق والصحة النفسية والعلاج النفسي والتعلم والتحصيل الدراسي وهذا المجال الأخير الذي تختص به الدراسة الحالية التي تنطلق من مبدأ أساسي وهو إمكانية تنمية الضبط الداخلي في الوسط المدرسي. قبل التطرق إلى العناصر التي تم تناولها في هذا الفصل تجدر الإشارة إلى أنه بعد فحص المراجع المتوفرة لدى الباحثة تبين أنه يوجد خلط كبير بين الباحثين في تعريف مركز الضبط، حيث نجد أن الكثير منهم يعرفون مركز الضبط على أساس الإغراء وعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن "سناء محمد سليمان" (1988) ترى أن مركز الضبط يشير «إلى الجهة التي يعزى إليها السبب في سلوك الإنسان...». (سناء محمد سليمان، 1988، ص: 63)

و"أمل الأحمد" (2001) ترى أن «الفرد يعزو سلوكه غالبا في المواقف المختلفة إما إلى أسباب داخلية شخصية وبذلك يكون مركز الضبط لديه داخليا... أو يعزوه إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته... وبذلك يكون مركز الضبط لديه خارجيا». (أمل الأحمد، 2001، ص: 09)

إضافة إلى تعريف "الجبوري" (1996) في قوله «إن الأفراد ذوي الضبط الداخلي هم الذين يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم في حياتهم إلى قدراتهم... أما ذوو الضبط الخارجي فإنهم يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم إلى أمر مستقل خارج عن تأثيرهم». (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان، 1999، ص: 18)

وفي نفس السياق يعرف "كاجان kagan" (1978) في قوله «أن مفهوم مركز الضبط يعني تفسير أسباب النجاح والفشل وتحديد الفروق الفردية في هذا الصدد». (مصطفى محمد الصفتي، 1993، ص: 265)

كما نشير إلى أن دراسة "ابراهيم محمد يعقوب" و "نصر يوسف مقابلة" (1994) المعنونة بـ "مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين" قد تناولت 06 دراسات حول موضوع الإغذاء باعتبارها دراسات سابقة بالرغم من أن الموضوع الجوهري هو مركز الضبط.

ولذلك كان لزاما الإشارة إلى التفرقة بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي ولو بشكل بسيط، فمن الناحية اللغوية نجد أن لكلمتهما مفردته الخاصة، فمركز الضبط يقابله LOCUS OF CONTROL وصاحب هذا المصطلح هو "جوليان روتر J.ROTTER" (1954)، أما العزو السببي يقابله ATTRIBUTION وصاحب هذا المصطلح هو "هايدر HEIDER" (1958) بمعنى أن مركز الضبط كمفهوم ولد قبل مصطلح العزو السببي.

فمن بين أوجه التشابه بينهما هو أن مركز الضبط عند "روتر ROTTER" ينقسم إلى فئتين وهما: فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي، وهاتين الفئتين تعتبران صورة أخرى للعزو السببي الشخصي والعزو السببي غير الشخصي عند "هايدر HEIDER" على التوالي.

أما من ناحية أوجه الاختلاف بين المفهومين فيمكن من خلال اعتماد العزو السببي على تفسير الحدث بعد وقوعه أي «ما حدث كان بسبب...» حيث يتم البحث عن أسباب وقوع الحدث سواء كان لأسباب شخصية أو غير شخصية، «وتتمثل الأسباب الشخصية في القدرة والمهارة، إمكانيات الأداء والجهد أما الأسباب غير الشخصية تتمثل في صعوبة المهمة وإمكانية إتمام العمل، الحظ».

(سيف الدين يوسف عبدون، 1993، ص: 3)

فنظرية العزو السببي تهتم بتحديد أسباب السلوك لدى الفرد، ومنه تتكون لدى الفرد تصورات يقيم بها الوضعية ويستخدمها كمرجعية عند وقوع الأحداث في استجابته لها.

بينما مركز الضبط كما يبين "تويسر وآخرون ET AL NUISSIER" (1994) «هو اعتقاد عام مستقر معد قبل التوصل إلى النتيجة، فهو ليس متصل بوضعية خصوصية (ما وقع يرجع أو لا يرجع)». (زهية خطار، 2001، ص: 81)

كما يعتبر العزو السببي «أسلوبا يعود إليه الفرد لتكوين أحكام سلوكه (أي تفكيره وشعوره وتصرفه) وسلوكات الآخرين، كما يتعلق بالطرق التي من خلالها ينتج ويقدم الناس تفسيرات وشروحا لأحداث الحياة اليومية».

(عثمان يخلف، 1992، ص: 57)

وتفسير الحدث 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 مركز الضبط يركز على اعتقاد الفرد عن مدى إمكانيته 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 نوعي معين أو في مجموعة من المواقف.

سيتم التعرض في هذا الفصل إلى مفهوم مركز الضبط، فئتي مركز الضبط، تعدد مؤشرات فئتي مركز الضبط، أبعاد مركز الضبط، خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط، بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط، تفسير مركز الضبط، مركز الضبط في المجال الدراسي ثم تنمية الضبط الداخلي بالإضافة إلى علاقة مركز الضبط بأسلوب حل المشكلات .

1 مفهوم مركز الضبط:

اهتم الباحثون بمفهوم مركز الضبط وانشغلوا بدراسته وقدموا تعاريف عديدة له واختلفت هذه التعاريف تبعا لاختلاف الباحثين في طريقة تناولهم له بالدراسة، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

تعريف "ليفكورت LEFCOURT" (1976) فيقول أن مركز الضبط «يعتبر بعدا من أبعاد الشخصية حيث تؤثر في العديد من أنواع السلوك. وإن اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة والعامة، يسمح ذلك له بالاستمرار على قيد الحياة دون قهر ويتمتع بحياته ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها».

(طلعت حسن عبد الرحيم، 1985، ص: 129)

ويركز هذا التعريف على مركز الضبط باعتباره بعدا هاما من أبعاد الشخصية يؤثر على سلوكيات الفرد، وقدرة هذا الأخير على التحكم في الأحداث يجعله متوافقا مع ذاته ومجتمعه.

أما "سناء محمد سليمان" (1998) ترى بأنه «إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج». (سناء محمد سليمان، 1988، ص: 63) وهي تتفق بذلك مع ما يراه "رشاد علي عبد العزيز موسى" (1993) في قوله: «أن بعض الأفراد يعززون النجاح في مواقف الحياة المختلفة إلى ذواتهم والبعض الآخر إلى قوى خارجية عن نطاق ذواتهم».

(رشاد علي عبد العزيز موسى، 1993، ص: 319) ونلمس في التعريفين السابقين تركيزهما على مركز الضبط بوصفه إدراك الفرد للعلاقة السببية بين سلوكه وما يترتب عليه من نتائج وهذا ما تذهب إليه نظرية الإعزاء (الإسناد).

وفي سياق آخر يأتي تعريف "وويل WORILL" و"ستلويل STILL WELL" حيث يتفقان على أن مركز الضبط «يصف التوقع العام للفرد حول العلاقة بين مجهوده ومهاراته في النجاح والتفوق». (بشير معمري، 1995، ص: 40) الملاحظ أن التعريف السابق يعتبر مركز الضبط على أنه توقع معم للفرد اتجاه العلاقة بين مجهوداته ومهاراته في الحصول على نتائج إيجابية. ويرى "موريس MORRIS" (1982) «أن مركز الضبط يعتمد على كيفية تأثير التدعيمات في السلوك». (طلعت حسن عبد الرحيم، 1985، ص: 130) ويركز هذا التعريف على دور التدعيمات أو التعزيز في التأثير على سلوك الفرد.

وهذا ما أوضحه "روتر ROTTER" الذي يرى أن مركز الضبط هو «إدراك الفرد أن التعزيز الذي يحصل عليه يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة نسبيا فإنه يكون ذا تحكم داخلي أما إذا أدرك الفرد أن التعزيز لا يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة ولكنه يعتمد على بعض العوامل الخارجية كالحظ أو الفرص أو القدر فإنه يكون ذا تحكم خارجي». (رجاء عبد الرحمن الخطيب، 1990، ص: 83)

يشير التعريف الأخير إلى أن مركز الضبط هو إدراك الفرد لموجهات سلوكه، هل هي داخلية أو خارجية وما يرتبط بها من نتائج.

من خلال تطرقنا إلى بعض التعاريف الخاصة بمفهوم مركز الضبط يمكن أن نخلص إلى أن مركز الضبط هو عبارة عن مكون معرفي يقصد به مدى اعتقاد الفرد بأنه مسؤول أو غير المسؤول عن الأحداث بناء على ما تلقاه من تعزيزات لسلوكه وتوقعه للنتائج.

2- فئتي مركز الضبط :

يرى "ماك كونيل MC CONNEL" (1977) أن مركز الضبط ينقسم إلى «فئتين: فئة التحكم الداخلي، فئة التحكم الخارجي».

(كليفورد وكليري، 1990، ص: 04)

وتبعاً لذلك فالأفراد ينقسمون إلى فئتين بناء على مفهوم مركز الضبط، وفيما يلي توضيحاً لفئتي مركز الضبط:

1.2- فئة الضبط الداخلي:

يشير "روتر ROTTER" إلى أن الضبط الداخلي «يصف الفرد الذي يعتقد في موقف نوعي محدد أو في طبقة أو مجموعة من المواقف بأن ما قد حدث، أو ما يحدث الآن أو ما سيحدث مستقبلاً مرتبطاً ارتباطاً مباشراً بما قد فعل، أو ما يفعل الآن، أو سيفعل في هذه المواقف».

(صلاح الدين محمد أبو ناهيه، 1989، أ، ص: 113)

وينحو "محمد السيد عبد الرحمان" و"معتز سيد عبد الله" في نفس الاتجاه في تعريفهما بأن «فئة الضبط الداخلي هم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم».

(محمد السيد عبد الرحمن ومعتز سيد عبد الله، 1997، ص: 121)

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

(السيد محمد عبد الرحمن الجندي، 1995، ص: 175)

وفي نفس السياق ترى "أفنان نظير دروزة" (2007) أن الشخص الداخلي الضبط «يعتقد بأنه المسؤول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله، وأن ما يحققه من نجاح أو يمنى به من فشل راجع إلى ما يبذله من جهد ومثابرة وإرادة وتصميم أو إلى نقص فيها». (أفنان نظير دروزة، 2007، ص: 445)

واعتباراً مما سبق فإن هذه التعاريف تتفق على مفهوم فئة الضبط الداخلي فالفرد ذو الضبط الداخلي يعتقد أن الأحداث الإيجابية هي نتيجة لجهده وكفاءته ومهارته العالية، كما أن الأحداث السلبية هي نتيجة لقلة جهده وضعف كفاءته ومهارته، فمثلاً إذا حصل الطالب على درجة عالية في الامتحان فإنه يرجع ذلك حسب اعتقاده إلى الجهد الذي بذله في مراجعة الدروس، أما في حالة حصوله على درجة منخفضة في الامتحان فإن ذلك يعود إلى قلة جهوده في عملية المراجعة وعدم التركيز فيها، بمعنى أن الفرد يعتقد بأنه المسؤول عما يحدث له سواء أكان الحدث إيجابياً أو سلبياً، ناجحاً أو فاشلاً.

2.2- فئة الضبط الخارجي:

يعرف رمضان محمد رضا (1987) فئة الضبط الخارجي بأنه «إدراك الفرد بأن الأحداث التي تحدث له ليست نتيجة لأفعاله أو قدرته الخاصة وإنما هي لعوامل أخرى فوق متناول تحكمه الشخصي كالخطأ أو الصدفة أو الآخرين الأقوياء أو صعوبة المهمة فعندئذ يكون ذو تحكم خارجي». (علي حمدان علي محمد، 2002، ص: 51)

وفي نفس السياق يرى "روتر" ROTTER "أن فئة الضبط الخارجي «يصف الفرد الذي يعتقد أن ما يحدث له في مواقف معينة ليس مرتبطاً بما يفعل في هذه المواقف بل مرتبطاً بأنه محظوظ، ولأن القدر بجانبه أو بسبب تدخل أشخاص ذوي نفوذ أو تأثير أو لهذه الأشياء جميعها». (فؤاده محمد علي هديه، 1994، ص: 74)

وهذا ما أكدته لاثروب "M-LATHROP" (1998) في قوله « أن الفرد ذو التحكم الخارجي يعتقد أن الخطأ والقدر، أو أشياء أخرى هي المسؤولة عن نتائجه وأفعاله» (M.LATHROP, 1998, p: 144)

وتتفق كل هذه التعاريف على مفهوم فئة الضبط الخارجي، فهو اعتقاد الفرد بأن الأحداث الناجحة هي نتيجة لحسن الحظ والقدر ومساعدة الآخرين له وغير ذلك من القوى الخارجية، وإذا كانت الأحداث فاشلة فيرجع ذلك إلى سوء الحظ والقدر أو إلى ظلم الآخرين له لأنهم الأقوياء فمثلا الطالب الذي يعاقب من طرف الأستاذ فإنه قد يرجع ذلك إلى قسوة الأستاذ وسوء حظه وفي حالة مكافأته فإنه يرجع ذلك إلى تسامح الأستاذ وطيبته أو إلى حسن القدر والصدفة.

وعليه، فالمقصود بفئة الضبط الخارجي اعتقاد الفرد بأنه غير مسؤول عن الأحداث التي تحدث له سواء كانت هذه الأحداث إيجابية أم سلبية. ويمثل هذين المصطلحين: فئة الضبط الداخلي/فئة الضبط الخارجي حسب "روتر ROTTER" «طرفي متصل يحتل مختلف الأفراد نقاط معينة عليه، فمن يقرب من القطب الأول فهو من الفئة ذات الوجهة الداخلية في الضبط ومن يقرب من القطب الثاني فهو من الفئة ذات الوجهة الخارجية في الضبط». (علاء الدين كفاي، 1982، ص: 05)

وهذا ما أكدته "ماك كونيل MC CONNELL" (1977) بقوله بأنه «على الرغم من أن بعض الناس يعتقدون أنهم أسياد على أقدارهم ويتحملون مسؤولية ما يحدث لهم، يعتقد الآخرون أن لا حول لهم ولا قوة فيما يتعلق بأقدارهم حيث يعتبرون أنفسهم مخلوقات تتحكم فيها قوى خارجية لا يستطيعون التحكم فيها فلا توجد أنماط نقية من الفئتين». (سناء محمد سليمان، 1988 ص: 63)

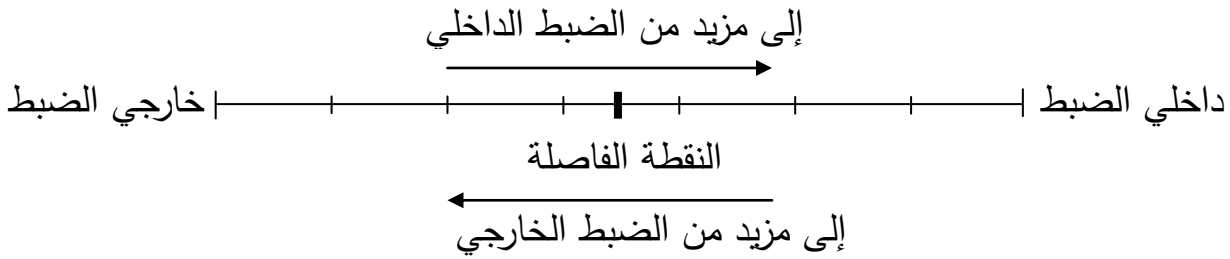
وهذا ما أشار إليه "جبريل موسى" سنة 1996 حيث يرى «أنه في واقع الأمر لا توجد أنماط نقية من فئتي الضبط الداخلي-الخارجي، فقد يكون الفرد داخلي الضبط في بعض المواقف وخارجي الضبط في مواقف أخرى».

(نجاح عبد الرحيم محمد عثمان 1999، ص: 37)

والمقصود بذلك أنه من الخطأ أن نقع في الاعتقاد بأن كل فرد يجب أن يكون إما داخلي الضبط أو خارجي الضبط، وإنما الصواب أن لكل فرد خط على متصل يمتد بين الناهيتين: نهاية فئة الضبط الداخلي ونهاية فئة الضبط الخارجي، و"عبد

الرحمن طلعت حسن" (1985) يوضح إمكانية توزيع الأفراد بالنسبة لفئتي مركز الضبط على خط متصل في الشكل التالي:

الشكل رقم (01) : يوضح توزيع الأفراد بالنسبة لفئتي مركز الضبط على خط متصل.



وعليه فاعتقاد الفرد في مركز الضبط يختلف من شخص إلى آخر، ومن موقف إلى آخر، وذلك يعود إلى عوامل عديدة أهمها: معززات السلوك وطبيعة الموقف ومحددات الدور والدافعية. وبمعنى آخر فإن الاختلاف في مركز الضبط هو اختلاف في الدرجة وليس في النوع.

3-تعدد مؤشرات فئتي مركز الضبط:

من خلال التعاريف الواردة لفئتي مركز الضبط يتبين أن لكل فئة عدة مؤشرات متمثلة في:

1.3- مؤشرات فئة الضبط الداخلي:

فالفرد الذي يعتقد أن الحصول على التعزيز سواء كان سلبيا أو إيجابيا يرتبط بالقوى الداخلية أي بذواتهم فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة من وجهة نظر "روتر ROTTER" (1966) تتمثل في « الذكاء أو المهارة أو الجهد أو سمات الشخصية المميزة». (علاء الدين كفاقي، 1982 ص: 05)

أي أن العوامل الداخلية تظهر من خلال المؤشرات التالية:

■ **الذكاء أو القدرات العقلية:** يكون اعتقاد الفرد بأنه يتوفر على القدرات العقلية التي تؤهله للتحكم في الأحداث الناجحة أو الفاشلة.

- **المهارة (الكفاءة):** فالفرد يعتقد أنه بإمكانه السيطرة على البيئة وضبط أحداثها بفضل مهارته وكفاءته التي اكتسبها من الخبرات السابقة.
- **الجهد:** حيث يكون اعتقاد الفرد بأن كل ما يجري له من أحداث يرتبط ارتباطاً كلياً بالجهد الذي يبذله.
- **السمات الشخصية المميزة:** يكون اعتقاد الفرد أنه يملك مجموعة من السمات التي تمكنه من التحكم في الأحداث مهما كانت طبيعتها.
- و مؤشرات فئة الضبط الداخلي تجعل الفرد يحتفظ «باعتماد مؤداه أن مصدر النجاح أو الفشل يكمن داخل ذاته ومن ثم يقبل على التعامل مع البيئة».
- (مصطفى حسين باهي وأمينه إبراهيم شلبي، 1999، ص:49)
- ويكون ذلك دافعا قويا نحو الإنجاز في مجالات حياته لأنه يدرك أنه بإمكانه الهيمنة والسيطرة على الأحداث وباستطاعته تغيير مجرياتها بيده.

2.3- مؤشرات فئة الضبط الخارجي:

لقد أشار "كانتور وزيركل CANTRO AND ZIRKEL" إلى أننا «ندرك أنفسنا ككائن عاقل قادر على التأثير في خبراتنا ووضع القدرات التي تعدل حياتنا، حيث أن التدعيم الخارجي مهم في نظام روتر ولكن نشاط هذا التدعيم متعلق بقابليتنا الإدراكية».

(DUANE SCHULTZ ET SYDUNCY SCHULTZ, 1994, p:409)

يرى "علاء الدين كفاي" (1982) أن الفرد الذي يدرك أن ما يناله من عقاب أو ثواب مرتبط بالقوى الخارجية فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة تتمثل حسب "روتر ROTTER" (1966) في الحظ أو تأثير الآخرين أو العوامل غير معروفة. بمعنى آخر أن القوى الخارجية تتجلى مؤشراتها في:

■ **الحظ أو الصدفة:** حيث يعتقد الفرد أنه لا يمكن التنبؤ بالأحداث لأن كل الأمور مرهونة بالخط أو الصدفة.

■ **قوة الآخرين:** فالفرد يعتقد أن الآخرين مثل الآباء، الوالدين، المعلم والمدير وغيرهم يملكون السيطرة على الأحداث ولا حول له ولا قوة في التأثير عليهم.

■ **القدر:** فالفرد يعتقد أنه لا جدوى من محاولة تغيير مجرى الأحداث لأنها مقدرة مسبقاً.

فهذه المؤشرات السابقة الخاصة بفئة الضبط الخارجي تجعل الفرد يعتقد أن مصادر النجاح والفشل تكمن خارج ذاته وهو بذلك يخضع في تسيير شؤونه لقوى خارجية لكونه لا يؤمن بأنه يملك القوة لتغيير الأحداث.

4 أبعاد مركز الضبط:

درس "روتر" ROTTER مفهوم مركز الضبط على أنه متغير أحادي البعد، «من الدراسات التي أظهرت هذا المفهوم علماً أنه أحادي البعد (الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز)، هي دراسة تلاميذ "روتر" الأوائل أمثال "فيرز PHARES" (1975) و"فرانكلان Franklin" (1963)».

(عبد الرحمان إبراهيم، 1986، ص: 383)

وفي نفس السياق، توصلت بعض الدراسات أن مركز الضبط أحادي البعد منها: دراسة "ديوست وولك" "DUCETTE ET WALK" (1973)، و"هسلر HEISLER" (1974)، و"إيفرلي EVERLY" (1975)، في حين ظهرت دراسات تتناقض ذلك حيث أثبتت أن متغير مركز الضبط هو مفهوم متعدد الأبعاد ومن هذه الدراسات دراسة "مايرلز MIRLS" (1970) و"ستوارز SCHWARTEZ" (1973)، و"كولنس COLINS" (1974).

وهذا التناقض بين نتائج الدراسات أرجعته "لفنسون LEVENSON" (1972)

إلى «التعريف الواسع للضبط الخارجي الذي يشمل الأفراد الذين يعتقدون في الحظ والصدفة والقدر والآخرين الأقوياء، ولذلك لجأت سنة 1973 إلى وضع مقياس لمصدر الضبط فرقت فيه بين الضبط الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء والضبط الخارجي عن طريق الاعتقاد في الغيبيات كالصدفة والحظ والقدر».

(بشير معمريّة، 2009، ص: 21)

وذلك بناءً على أن الضبط الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء يتضمن أن العالم قابل للتنبؤ وأن قوى الآخرين هي التي تتحكم في سير الأحداث، وهذا ما يميز الفرد الذي يعتقد في الضبط الخارجي عن طريق الغيبيات الذي يرى أن العالم مبهم ولا يمكن التنبؤ به.

ولقد توصل "صلاح الدين أبو ناهية" (1984) في دراسة له على عينة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي مستخدماً مقياس "ليفنسون" إلى أن مركز الضبط يتضمن: الضبط الشخصي (الداخلي)، الضبط الخارجي (عن طريق الآخرين الأقوياء) الضبط الخارجي (عن طريق الصدفة والحظ).

وفي نفس السياق توصلت نتائج دراسة "ليفنسون" (1973) المعنونة بـ إدراك السلوك الوالدي وعلاقته بمصادر الضبط (الشخصي، الحظ، الصدفة، قوة الآخرين) مستخدماً المقياس المتعدد الأبعاد لمركز الضبط إلى «ارتباط أسلوب المعاملة الوالدية القائم على القسوة والعقاب البدني بضبط الآخرين الأقوياء ولم يرتبط نفس الأسلوب بالضبط الشخصي، وارتبط الأسلوبان على التذبذب والحرمان بضبط الحظ والصدفة، ولم يرتبطا بالضبط الشخصي، ومعنى هذا أن عامل الضبط الشخصي مستقل عن عاملي ضبط الآخرين الأقوياء وضبط الصدفة والحظ».

(أحمد عبد الرحمان إبراهيم، 1986، ص:54)

على العموم تشير الدراسات السابقة إلى أن مركز الضبط مفهوم متعدد الأبعاد في حين أظهرت هذه الدراسات عدم التناسق من حيث عدد الأبعاد التي تم استخراجها أو من حيث أسماءها، وقد يعود ذلك إلى الاختلاف في العينة والأدوات المستخدمة وطبيعة المجتمعات وثقافتها إضافة إلى الجنس والعمر، ومع ذلك فإن هذه الدراسات أظهرت أن مفهوم مركز الضبط متعدد الأبعاد وهذا ما قد يساعد على فهم هذا المفهوم بشكل أفضل كون أن هناك أكثر من بعد قد يعزو إليها الفرد أسباب حصوله على التعزيز في فئة الضبط الخارجي.

5 خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط:

يعد اختلاف الأفراد في مدى اعتقادهم بقدرتهم على التحكم في الأحداث ومدى تحملهم للمسؤولية اتجاهها سواء أكانت الأحداث ناجحة أو فاشلة فإن ذلك «لا بد أن يعكس فروقا هامة في أنماط سلوك الأفراد».

(نصر يوسف مقابلة وإبراهيم محمد يعقوب، 1994، ص: 25)

تتفق معظم الدراسات على أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بخصائص إيجابية واضحة مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي وذلك من خلال تناولهم بالدراسة للعلاقة بين مركز الضبط والسمات الشخصية ومن هذه

الدراسات: دراسة "روتر ROTTER"، "جو JOE"

"(1971) ليفكورت LEFCOURT" (1972) "سترايكلاند STRICKLAND" (1977)،

جيلمور GILMARE" (1978)، "ستيكيويسز STIPEKETWIEISZ" (1981)،

"نويكي NOWICKI" (1983)، "صلاح الدين أبو ناهية" (1976)، "فندلي وكوبر

FINDLYETCPPPER" (1983)، "جابر عبد الحميد جابر" و"محمود عمر"

(1987).

ولقد توصل "روتر ROTTER" إلى أن الأفراد ذوي التحكم الداخلي أكثر مسؤولية وجدية ويستطيعون أن يبذلوا مزيدا من الجهد حتى يحسنوا أداءهم، ويمكن أن يعتمد عليهم».

وانتهت دراسة "أبو ناهية" التي أجراها سنة 1983 على عينة مصرية إلى أن الأفراد الذين يعتقدون في الضبط الداخلي «يميلون إلى الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي والخلو من الأعراض العصبية والتوافق مع الذات ومع المجتمع، ويميلون إلى الطموح والمجاهدة في سبيل تحقيق التفوق والامتياز والمثابرة، والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح، ويميلون إلى تقبل الأفكار والآراء والمعتقدات التي تختلف ومعتقداتهم... لا يميلون إلى التعصب في الرأي... ويميلون إلى التفكير المرن والتلقائي في حل المشكلات...».

(صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص: 193)

وعلى العموم تتلخص خصائص أفراد فئة الضبط الداخلي في النقاط التالية:

(صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1989 ب، ص: 59)

- 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 بأشكال مختلفة.
 - القدرة على تأجيل الإشباع، ومقاومة المحاولات المغرية للتأثير عليهم.
 - المودة والصداقة في علاقاتهم مع الآخرين.
 - العمل والأداء المهني، حيث يتبين أن لديهم معرفة شاملة بعالم العمل الذي يعملون فيه وبالبيئة المحيطة بهم، كما أنهم أكثر إشباعا ورضا عن عملهم.
 - التحصيل والأداء الأكاديمي، حيث تبين ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي وأساليبهم في حل المشكلات، كما أنهم أكثر تفتحاً ومرونة في التفكير، وأكثر إبداعاً، وأكثر تحملاً للمسائل والمشكلات العامة، وأكثر توقفاً للإجابات الصحيحة.
 - الصحة النفسية والتوافق النفسي، فهم أكثر احتراماً للذات وأكثر قناعة ورضا عن الحياة وأكثر اطمئناناً وهدوءاً، وأكثر ثقة بالنفس وأكثر ثباتاً انفعالياً، وأقل قلقاً، وأقل اكتئاباً وأقل إصابة بالأمراض النفسية.
- وعليه، فإن أفراد فئة الضبط الداخلي يتميزون بصفات إيجابية تساعدهم على تحقيق النجاح في حياتهم الخاصة وفي حياة مجتمعهم بصفة عامة وعلى أيديهم تزدهر وتتطور الأمم، والبلاد بحاجة ماسة لمثل هؤلاء الأفراد الذين وصفهم "روتر ROTTER (1966) «بأنهم يتحكمون في كل ما يتعلق بحياتهم، حيث يؤمنون أن سلوكهم يحدث التغيير في نتائج الظروف والأحداث».
- (ELIZABETH.JandLUNCH.D, 1997, p:314)
- أما بالنسبة لأفراد ذوي الضبط الخارجي فهم يتصفون عموماً « بالسلبية العامة وقلة المشاركة، والافتقار إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على الأحداث ويفشلون في توقعاتهم لهذه الأحداث وبالتالي يتصرفون في الموقف بأسلوب غير ملائم».
- (صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص:185)
- وصف "ليفكورت LEFCOURT (1966) الأفراد ذوي الضبط الخارجي بأنهم يعانون من انعدام الثقة بالنفس، وهذا ما أكدته دراسة "هونتراس وسكراف" HOUNTRAS ET SCHRAF سنة 1970 حيث توصلت إلى أن «خصائص الأفراد الذين يتسمون بالضبط الخارجي هي: المساييرة المفرطة، انعدام الثقة

بالنفس توقعات منخفضة للنجاح... أكثر قلقاً واستياءً، وتمرکز حول الذات ويظهرون اهتمامات قليلة للحاجات، أكثر شكا ويغلب عليهم التفكير النمطي ويعانون من نقص في توجيه الذات والتحكم فيها». (رشاد علي عبد العزيز موسى 1994، ص: 383) ولقد أشار "دالغارد" (1995) إلى أن الفرد ذو الضبط الخارجي « يملك إحساس عدم القدرة، وأنه يحتاج للمساعدة من الآخرين ليمتلك الإحساس بوجوده». (KAREN,VANDERZEE ET AL 1997p: 1842)

كما أكد "أيمن غريب قطب ناصر" (1990) أن «الدراسات السابقة أشارت إلى تميز أصحاب الضبط الخارجي بنتائج شخصية وتوافقية سالبة، فقد اتسموا بضعف تقبل الذات مقارنة بأصحاب الضبط الداخلي». (أيمن غريب قطب ناصر، 1990، ص: 26)

وفي نفس السياق يرى "بشير معمريّة" (2009) أن الفرد ذو الضبط الخارجي «يتميز بالسلبية وانخفاض درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله بالإضافة إلى افتقاره للإحساس بالسيطرة على الأحداث البيئية، فإنه يمكن القول أن العجز هو إحدى السمات الرئيسية التي يتوفر عليها الأفراد ذو الاعتقاد في الضبط الخارجي». (بشير معمريّة، 2009، ص: 41)

وعليه فإن أفراد فئة الضبط الخارجي يتميزون عن ذوي فئة الضبط الداخلي بصفات سلبية التي تحول دون تحقيق أهدافهم المنشودة وينعكس ذلك سلبيًا على تطور مجتمعهم في مختلف الميادين، ومن هنا كانت الحاجة إلى التفكير بضرورة تغيير اعتقادهم في فئة الضبط الخارجي للرقى بأنفسهم ووطنهم نحو الأحسن.

يتضح مما سبق، أن أفراد فئة الضبط الداخلي يتسمون بالفعالية عموماً مقارنة بأفراد فئة الضبط الخارجي، ولكن هذا لا ينفي أن لكل من الفئتين مزايا ومساوئ حيث أن ذوي الضبط الداخلي «هم أقل تعاطفاً وميلاً في تقديم العون والمساعدة وخاصة في الأمور المالية للآخرين». (معتز سيد عبد الله، 2000، ص: 119)

وذلك لاعتقادهم أن الشخص الذي يواجه المشكلات أو المتاعب إنما هو المتسبب في تلك الوضعية المزرية وهو المسؤول عنها وبالتالي عليه أن يتحمل نتائج أفعاله، ويرى "فيرز PHARES" (1976) أن أفراد فئة الضبط الخارجي «لديهم مهارتهم

النوعية التي لا تتوفر لدى داخلي الضبط، فهم يعتقدون أن الحصول على التعزيز يحدث شرط أن تكون في الوقت المناسب والمكان المناسب وأن تكون محظوظا». (بشير معمرية، 1995، ص: 44)

لذلك حذر "روتر" "ROTTER" المختصين في علم النفس من الافتراض الذي يؤكد على أن كل خصائص الأفراد ذوي الضبط الداخلي إيجابية، وأن كل خصائص الأفراد ذوي الضبط الخارجي سلبية.

6- بعض العوامل المؤثرة في تحديد مركز الضبط:

هناك نوعين من العوامل التي تؤثر في تحديد مركز الضبط وهما:

6-1-العوامل الموقفية:

هي تلك العوامل التي تنتهي بانتهاء الموقف، حيث أن تعرض الفرد للحوادث الموقفية مثل وفاة عزيز أو مواجهة كارثة أو مصيبة سواء على مستواه الشخصي أو على المستوى الجماعي، فإن هذه الحوادث تجعل الفرد يشعر بالعجز اتجاهها ويقف مكتوف الأيدي أمامها مما يؤدي ذلك إلى ارتفاع درجة فئة الضبط الخارجي لديه لعدم قدرته على التحكم في هذه الأحداث وبعد مرور الحدث والتغلب على الأزمة قد يرجع هذا المعدل ما كان عليه قبل الأزمة «وقد وجد "سميث SMITH" (1956) أن الصبر على الأزمة أو الضائقة قد أظهر تغيرا دالا على التحكم الداخلي متبوعا بتصميم أقوى على تعدي الأزمة والتغلب على العقبات بالجهد».

(علي حمدان علي محمد 2002، ص: 55)

6-2- العوامل المستمرة:

المقصود بها تلك العوامل التي يمكن أن تؤثر على تحديد مركز الضبط لدى الفرد إذ كان داخلي أو خارجي الضبط، ومن هذه العوامل نذكر عامل التنشئة

الاجتماعية والتميز الاجتماعي بين الطبقات ،ثقافة وقيم المجتمعات والعوامل الشخصية،وهذا ما سيتم توضيحه وشرحه.

تعد البيئة عاملا أساسيا في الطريقة التي يتشكل بها مركز الضبط، وتعتبر الأسرة أحد العوامل البيئية المؤثرة في تحديد فئتي مركز الضبط وذلك من خلال وظيفتها في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، حيث ينعكس أسلوب الوالدين في تربية الأبناء على إدراكهم» لأنفسهم وبيئتهم مما ينتج عن ذلك تكوين الاعتقاد لدى البعض بأن مصادر النجاح أو الفشل إنما تكمن داخل ذواتهم».

(السيد محمد عبد الرحمن الجندي 1995، ص: 186)

وذلك حسب ما يتلقونه من تنشئة سلبية أو موجبة في تكوين شخصيتهم من خلال مواجهة المواقف المختلفة.

ويقول "بيلر BILLER" (1969): «يكاد يجمع العلماء على أهمية ما يتعرض له الطفل من تنشئة اجتماعية في إدراكه لمصدر قراراته».

(سهير أحمد كامل، 1992، ص: 06)

وهذا ما أكدته دراسة "ديفز وفارس" DAVIS ET PHARES (1966) "تولور وجالويس TOLOR ET JALOWIEC" (1971)، "تويكي وستريكولاند NOWICKI et STRICKLAND" (1973)، "إضافة إلى دراسة "ولسن ورامي WALSSONET RAMY" (1974)، ودراسة "صفاء الأعسر" (1983) التي أشارت إلى أن أهم المتغيرات التي يتأثر بها مركز الضبط هو أساليب التنشئة الاجتماعية «حيث أن اتجاه التحكم

وفقا لعوامل داخلية يتكون من خلالها المعاملة الوالدية القائمة على الدفء والجو الديمقراطي والمعايير المستقرة التي تفرضها وتعمل في إطارها الأسرة، أما الأفراد الذين يدركون التحكم وفقا لعوامل خارجية عنهم يصفون والديهم بأنهم يستخدمون وسائل العقاب المادية والحرمان والحماية المفرطة».

(ابراهيم الحسن الحكمي، 2004، ص:193)

وتعتمد الأساليب الإيجابية التي يتخذها الوالدان في تعاملهما مع الطفل «بصفة أساسية على الدفء، والتقبل، والحماية المعقولة والشعور بالأمن، والنقد القليل، والتفاعل الإيجابي والعداء القليل، ترتبط بالضبط الداخلي».

(صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1989، ب، ص:60)

حيث أن أساليب المعاملة الوالدية التي توفر للطفل الطمأنينة والإحساس بالدفء العاطفي والأمن، وتدفع الطفل للتعلم من خلال تحريك دوافعه للاحتكاك بالمواقف البيئية الخارجية بحرية، تنمي لديه الاعتقاد في الضبط الداخلي للأحداث البيئية. وفي ذات الوقت نجد أن الأساليب السلبية التي يتخذها الوالدين في تنشئة الطفل وفي التفاعل معه تعتمد أساساً على: الرفض، السيطرة العدوانية، النقد، التسلط، العقاب، ترتبط بالضبط الخارجي.

وهذا ما أشار إليه "بشير معمريّة" (2009) في قوله أن «الطفل الذي يترك من قبل والديه دون رعاية أو توجيه في مواجهة الأحداث البيئية، وإذا أخطأ أو أساء العمل يتعرض للعقاب البدني والنفسي والتهديد والأبعاد العاطفي، مما يفقده الثقة بنفسه وينمي لديه توقعات بأنه لا يستطيع أن يضبط ما يحدث له، كما يسيطر عليه التردد والخوف من الفشل من أي عمل يقوم به، وينمو لديه الاعتقاد في الضبط الخارجي

(بشير معمريّة ، 2009 ب، ص:115)

وعليه، يمكن حوصلة ما تم رؤيته أن تحديد مركز الضبط لدى الفرد يتأثر بالتعامل الوالدين في مرحلة الطفولة، وتشير بعض الدراسات مثل دراسة "ديوك ولانكستر DUKE ET LANCASTER" (1976) «أن غياب أحد الوالدين أو كلاهما عن الطفل يؤدي إلى نشوء الضبط الخارجي لديه».

(طلعت حسن عبد الرحيم، 1985، ص:134)

سواء كان هذا الغياب حقيقي أو غير حقيقي.

تعد ثقافة وقيم المجتمعات أحد العوامل التي لها دور في تحديد مركز الضبط لدى الأفراد فيؤكد "زو ZOE" (1981) أن « المجتمعات التي تركز على قيم معينة كالأصالة في الشخصية تدفع أفرادها إلى أن يكونوا ذوي مصدر داخلي الضبط. كما أن وجهة الضبط الداخلي يزداد ويتدعم لدى الأفراد الذين ينشؤون في مجتمعات تعودهم على الاستقلال وتشجع فيهم القدرات الفردية».

(عبد الرحمن سيد سليمان وهشام إبراهيم عبد الله 1997، ص:10)

وهذا ما أوضحته دراسة "محمد مقصودة" (1981)، "لكونتر كرمبين CUNTERKROMBEN" (1981) إضافة إلى دراسة "ماهلر MAHLER" (1980) التي أجراها على طلاب المدارس اليابانية والأمريكية والألمانية، حيث طبق عليهم مقياس "دونكن DUNCANS" لمركز الضبط، وباستخدام تحليل التباين وجد فروقا دالة إحصائية في مركز الضبط، حيث تبين أن الطلاب الأمريكيين أكثر اعتقاداً فئة في الضبط الداخلي وأقل اعتقاداً فئة في الضبط الخارجي من نظائره م الطلاب الألمان واليابانيين ، كما توصل "كيو CHIU" (1987) في دراسته «إلى أن المراهقين الأمريكيين يميلون إلى الضبط الداخلي بدرجة أعلى من أقرانهم الصينيين». (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان، 1999، ص:40)

وهذا قد يرجع إلى أن المجتمع الأمريكي أكثر تشجيعاً لأفراده على الاستقلالية والحرية وأكثر تدعياً للقدرات الفردية فالثقافة السائدة في المجتمع لها دور في إبراز وتكوين طبيعة مركز الضبط.

إضافة إلى ذلك فإن الخصائص التي يتمتع بها المجتمع مثل العدالة والمساواة والتكافؤ في الفرص قد تهيئ الأفراد للاعتقاد بالضبط الداخلي، في حين أن بعض الظواهر الاجتماعية مثل المحسوبية، الوساطة قد تساهم في اعتقاد الفرد بأهمية ودور الحظ وقوة الآخرين.

ومن المحددات لمركز الضبط لدى الأفراد هو العامل الاقتصادي يرى "فارس" "PHARES" (1991) «إن الأطفال من الطبقات الاقتصادية المتدنية يعيشون في

ظروف إجتماعية، ويمرون بخبرات تجعلهم يميلون لأن يكونوا أكثر توجها نحو الضبط الخارجي مقارنة بالأطفال من الطبقات الاقتصادية الاجتماعية العليا».

(سعاد منصور محمود غيث 2004، ص: 52)

كما «يوضح "سمارت" أن الأفراد الذين يعيشون في أسرة فقيرة يميلون إلى التحكم الخارجي بدرجة أكبر من الأطفال الذين يعيشون في أسر متوسطة أو غنية وينتج ذلك من اعتقادهم بأن القدر والحظ والجهات المسؤولة في الدولة والأغنياء عوامل ذات تأثير قوي في المجتمع». (عبد الجليل العاقب المبارك، 2000، ص: 42)

وهذا ما يؤكد أن للعامل الاقتصادي دورا في توليد توقعات الضبط الخارجي لدى أفراد الطبقة الفقيرة على عكس أفراد الطبقة الغنية.

ومن العوامل الشخصية التي لها تأثير في عملية تحديد مركز الضبط هو عامل السن، حيث أشارت بعض الدراسات مثل دراسة "بنجا PINJA" (1979) ودراسة "لاو LAO" (1974) أن مركز الضبط يتأثر ويتغير «باختلاف مراحل العمر والضبط الداخلي يبدو منخفضا في مرحلة الطفولة، ثم يزداد مع التقدم في العمر في مرحلة المراهقة ثم في مرحلة الشباب والرشد».

(صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص: 189)

علما أن مركز الضبط الداخلي لا ينمو عند الأفراد الذين يدركون أنهم منبذون من خلال ما تلقوه من تنشئة اجتماعية من طرف الوالدين ولا يحدث لهم أي تغيير بتقدمهم في العمر.

ولقد توصل "روتر ROTTER" وآخرون إلى «أن التحكم الداخلي يزداد مع تقدم عمر الأطفال، حيث زاد التحكم الداخلي لدى الأطفال بالصف السادس عنه لدى أطفال الصف الخامس والرابع». (عبد الجليل العاقب المبارك، 2000، ص: 41)

ومعنى ذلك أنه بتقدم عمر الطفل يزداد ضبطه الداخلي للأحداث، وتحمله لمسؤوليته اتجاهها نظرا لتفتح مداركه وزيادة قدرته على التحكم فيها.

كما أن عامل نمو مفهوم الذات أثره في تحديد مركز الضبط، فنمو هذا العامل يجعل الفرد يكون صورة إيجابية عن ذاته، وبالتالي يكون لديه اعتقاد أنه المسؤول عن الأحداث التي تحدث له بغض النظر عن طبيعة هذه الأحداث وهذا ما يسمى بفئة

الضبط الداخلي، هذا ما أوضحه كل من "كيرنيس وبيروكنار وكرانك" KERNIS and "BORKAN and KRAK" في قولهم «أن الأفراد ذوو تقدير الذات العالي يميلون إلى تكوين صورة إيجابية لذاتهم وينسبون مسؤولية النجاح لأنفسهم عكس التقدير المنخفض». (زهية خطر، 2001، ص: 83)

حيث يميل الفرد ذو التقدير السلبي لذاته إلى الاعتقاد بعدم تحمل مسؤوليته اتجاه الأحداث التي تحكمها قوى خارجية وبالتالي يعتقد في فئة الضبط الخارجي لكونه يحمل صورة فاشلة عن ذاته.

وبصفة عامة، فإن اعتقاد الفرد في فئة الضبط الداخلي أو الخارجي يتشكل من خلال «تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية، ومن العلاقة الديناميكية بين الفرد والعالم الخارجي، ومن تقويم الآخرين له، وما يعتقدونه عنه، ومن خلال خبرات النجاح والفشل والتوقعات التي يعيشها الفرد كما أنها تتأثر بالمعززات البيئية والجهات الهامة بالنسبة إليه». (نصر يوسف مقابلة وإبراهيم يعقوب، 1994، ص: 26)

7- تفسير مركز الضبط:

للوصول إلى فهم أعمق لمركز الضبط، لابد من العودة إلى النظرية التي اشتق منها هذا المفهوم، وهي نظرية التعلم الاجتماعي التي عرضها "روتر ROTTER" لأول مرة في كتابه المعنون بـ "التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي عام 1954" وأطلق روتر على نظريته باسم التعلم الاجتماعي «للتأكيد على أن التعلم يحمل في طياته الافتراض القائل بأن الكثير من السلوك يكتسب من خلال التفاعل الاجتماعي مع الناس الآخرين». (جودت عزت عبد الهادي، 2000، ص: 279)

وعليه حاول تفسير السلوك الإنساني على أساس هذا الافتراض، فمن هنا يتبين أن نظرية التعلم الاجتماعي "لروتر ROTTER" لا تقدم مخططاً للواقع بل انصب اهتمامها في تقديم منهج للنظر إلى الأحداث وكيفية تفسيرها، ولقد أشارت "كالفين ولانديز LINDZEY CALVIN" (1985) أن روتر قد استند في إبراز مفهوم مركز الضبط على مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس وهما: المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية.

ويقصد بهذا المفهوم حسب " روتتر ROTTER " «إدراك الفرد أن نتائج الأحداث
يترتب على سلوكه وتصرفه الداخلي، أو تكون مسيرة بقوى خارجية عن إرادته»
(VINCE HKUO AND ALL,2003)

ولقد حدد في نظريته (التعلم الاجتماعي) أربعة متغيرات أساسية التي انبثق منها
مفهوم مركز الضبط، وتتمثل هذه المتغيرات في:

7-1- الطاقة السلوكية: BEHAVIOURPOTENTIEL:

ويقصد بها «إمكانية حدوث سلوك ما، في موقف ما، من أجل الحصول على
التدعيم والتعزيز». (سميحة كرم توفيق وعبد الرحمن سيد سليمان، 1995، ص: 64)
فالتلميذ أثناء موقف الامتحان يسعى إلى الحصول على جملة من التعزيزات مثل
الحصول على علامات جيدة، الحصول على المرتبة الأولى في القسم، ولتحقيق ذلك
فإنه يسلك العديد من السلوكيات مثل: مراجعة الدرس بشكل جيد، الغش في الامتحان
وغيرها وهذه السلوكيات تسمى بالطاقة السلوكية، ولإشارة أن الطالب لا يسلك كل هذه
السلوكيات في وقت واحد وإنما يسلك السلوك المناسب تبعا لطبيعة الموقف من حيث
القوة أو الضعف.

7-2- التوقع: EXPECTANCY:

يعرف "روتتر ROTTER" (1954) التوقع «بأنه الاحتمالية الموجودة لدى الفرد
بأن تعزيز معين سوف يحدث توظيفه لسلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف
معينة، ويكون التوقع مستقلا بشكل منتظم عن قيمه أو أهمية التعزيز، وأن الاحتمالية
الذاتية للتوقع تتوقف على المشاعر الذاتية للفرد وعن إمكانيته لتعزيز بعض
السلوكيات». (أبي مولود عبد الفتاح، 2000، ص: 28)

فالتوقع هو عبارة عن تنبؤ شخصي يضعه الفرد حول مدى إمكانية حدوث حادث
معين في موقف معين وهناك عدة عوامل تؤثر في تقدير التوقع منها: الخبرات السابقة،
طبيعة الموقف التعميم، إدراك السببية.

7-3- قيمة التعزيز: REINFORCEMENT VALUE:

يقصد به «درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين إذا كانت إمكانية الحدوث
لكل البدائل الأخرى متساوية».

(عبد الرحمن سيد سليمان وهشام إبراهيم عبد الله، 1997، ص: 07)

ويؤثر التعزيز على حدوث السلوك ونوعه ويمكن تحديد التعزيز انطلاقاً من ارتباطه بالتوقع ويرى "روتر" ROTTER أن التعزيز يقوي التوقع أو التنبؤ بسلوك معين.

7-4 - الموقف النفسي PSYCHOLOGICAL SITUATION:

وهو « البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز الفرد -بناءً على خبراته وتجاربته السابقة- كي يتعلم كيف يستخلص أعلى مستوى من الإشباع في أنسب مجموعة من الظروف». (جودت عزت عبد الهادي، 2000، ص: 64)

فالفرد يتفاعل بشكل مستمر مع بيئته الداخلية أو الخارجية وهذا التفاعل دائماً يكون من ورائه رغبة في إشباع حاجة معينة وهو يقوم بسلوكيات معينة في مواقف بيئية وهذه السلوكيات غالباً ما تتفق مع تجاربه السابقة.

تعطي هذه النظرية قيمة كبيرة للموقف النفسي في محاولة فهمه والتنبؤ به وتؤكد على أن الفرد يتعلم بناءً على تجاربه السابقة، كما أن بعض الإشباعات تكون محتملة أكثر من غيرها في بعض المواقف، فالموقف النفسي له دور جوهري في تحديد السلوك.

يشير "رشاد علي عبد العزيز موسى" (1993) أن الموقف النفسي «يعد الفرد بأدلة لتوقعاته بأن سلوكه سوف يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها».

(رشاد علي عبد العزيز موسى، 1993، ص: 326)

ويضيف بأن الفرد الذي يضع أهدافاً ويعطيها قيمة عالية مثل الرغبة في التفوق الدراسي فإن نسبة تحقيق هذا الهدف ضعيفة لكونه ربما تعلم أن يتوقع الفشل عندما يحاول الوصول إلى هذا الهدف ومن ثم عدم تلبية هذه الحاجة نظراً لحصوله باستمرار على علامات ضعيفة في الامتحانات.

لقد قدم "روتر" ROTTER (1971) ست حاجات التي تشمل وتضم السلوك

النفسي المتعلم وهي: (جوليان روتر، 1984، ص: 110)

- الحاجة إلى الاعتراف والمكانة: ويقصد بها حاجة الفرد إلى التفوق.

- الحاجة إلى السيطرة: ويقصد بها حاجة الفرد إلى التحكم في الآخرين.

- الحاجة إلى الاستقلال: ويقصد به حاجة الفرد إلى أن يتخذ قراراته.

- الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين: ويقصد به حاجة الفرد إلى فرد آخر أو أفراد آخرين يساعدونه على مواجهة الإحباط ويوفرون له الحماية والأمن.

- الحاجة إلى الحب والعطف: ويقصد بها حاجة الفرد إلى تقبل الآخرين وحبهم.

- الحاجة إلى الراحة الجسمية: ويقصد بها حاجة الفرد إلى الإشباع الجسمية التي ارتبطت بالأمن وتجنب الألم.

وتتكون الحاجة حسب "روتر" و"كريس" من ثلاث مكونات أساسية وهي:

مجموعة السلوكيات التي توجه لتحقيق الأهداف والإشباع.

- مجموعة التوقعات التي ترتبط بالسلوكيات.

- قيمة الحاجة المصاحبة للأهداف ذاتها.

والعلاقة التي افترضها "روتر" ROTTER بين المفاهيم الأربعة السابقة تتيح التنبؤ بسلوكيات معينة في مواقف معينة، كما تفسر عملية التعميم إتساق السلوك واستمراره عبر العديد من المواقف.

يمكن تلخيص معادلة السلوك التي صاغها "روتر" في: «أن احتمال صدور أي سلوك في أي موقف سيكولوجي معين هو دالة للتوقع بأن هذا السلوك سوف يؤدي إلى تدعيم معين في هذا الموقف مع وضع قيمة هذا التدعيم في الاعتبار ويختلف الناس في إدراكهم لمصدر التدعيم، فبعضهم يرى أن التدعيم يأتي من الخارج، بينما يرى البعض أن مصدر التدعيم داخلي».

(كليفورد وكليري، 1990، ص: 12)

ويتضح ذلك في ضوء نظريته انطلاقاً من الفرض الأساسي المتمثل في أنه «إذا أدرك الفرد التدعيم الذي يصادفه مرتبطاً أو مترتباً على سلوكه فإن قوة أو ضعف احتمال صدور السلوك عنه في المواقف المشابهة فيما بعد يتوقف على إيجابية التدعيم أو سلبية، وعندما يدرك الفرد أن التدعيم الذي يتبع سلوكاً خارجاً عن نطاق تحكمه أو سيطرته... فإنه يعزو هذا التدعيم إلى عوامل خارج ذاته».

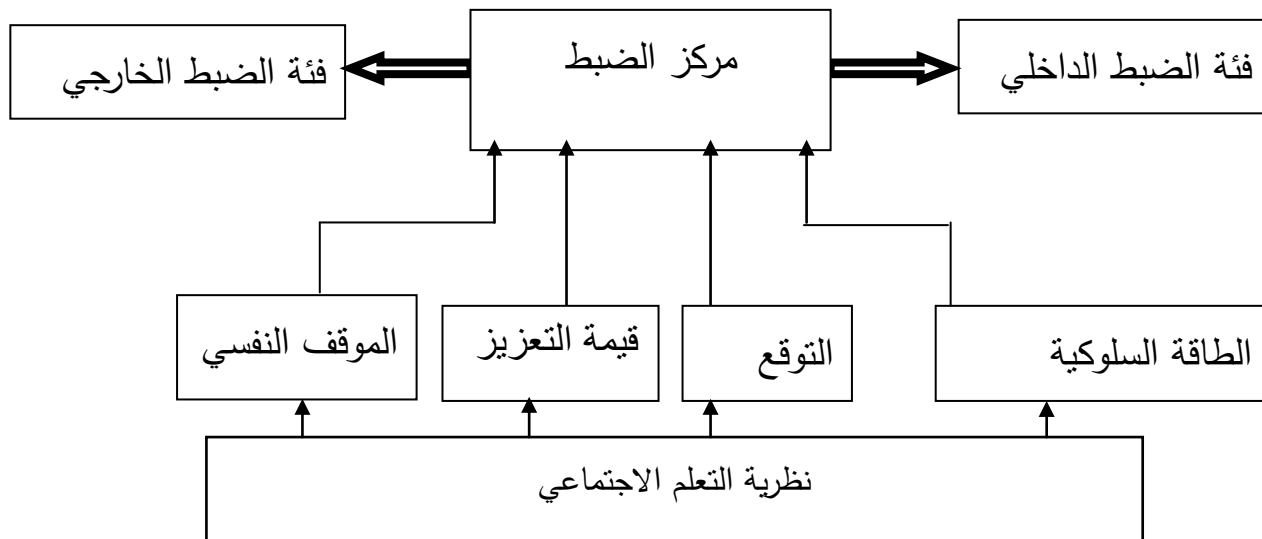
(عبد الجليل العاقب المبارك، 2000، ص: 39)

مثل الحظ أو القدر، ومن ثم فإن احتمال صدور هذا السلوك يصبح احتمالاً ضعيفاً في المواقف المشابهة له مستقبلاً.

والشكل التالي يوضح مخطط لنظرية التعلم الاجتماعي التي انبثق منها مفهوم مركز الضبط.

الشكل رقم (02): مخطط توضيحي لنظرية التعلم الاجتماعي المفسرة

لمفهوم مركز الضبط.



8 مركز الضبط في المجال الدراسي:

يعتبر مركز الضبط متغيراً هاماً يساعد في عملية تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به في العديد من المواقف ولقد صرح "كولمان وآخرون" ET AL COLEMANE (1966) أن مركز الضبط هو «أحد المحددات الهامة في التحصيل الدراسي عند التلاميذ على أساس أن إحساس التلاميذ بالضبط على بيئتهم يرتبط بالتحصيل الدراسي أكثر من أي متغير آخر».

(عبد الرحمن سيد سليمان وهشام إبراهيم عبد الله، 1997، ص: 14)

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب يقضي معظم أوقاته في المدرسة ويرتبط وينشغل بها أكثر من أي مجال آخر، إضافة إلى أن المدرسة تعد من أهم اهتماماته الأساسية، وعليه أصبح مركز الضبط أحد العوامل الأكثر تأثيراً على التحصيل الدراسي للطلبة. وفي هذا السياق وجد "تشين Chen" (1987) في بحث له حول العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي ومستوى الطموح على عينة مكونة من 2438 تلميذاً

من المرحلة الإعدادية في الصين «ارتباطات موجبة ودالة إحصائية بين الاعتقاد في الضبط الداخلي والحصول على درجات مرتفعة في اختبارات التحصيل الدراسي، وفي استبيان مستوى الطموح». (عبد العزيز عبد الباسط، 1992، 454)

ولقد توصلت دراسة "دوكتي وفولجر" "DUCETT ET VOGLER" (1969) إلى أن الطلبة ذوي فئة الضبط الداخلي يتصفون في المجال الدراسي بارتفاع مستوى التعليم وأسلوب حل المشكلات واستخدام المعلومات المتوفرة لديهم وذلك لاعتقادهم بأنهم يستطيعون التأثير على الأحداث التي تحدث لهم في المجال الدراسي، ونتيجة لهذا الاعتقاد فإنهم يسعون إلى حل المشكلات التي تواجههم في هذا المجال وذلك بتوظيف المعلومات التي يمتلكونها.

يذكر "ماك كيش" "MAK KICH" (1976) «أن ذوي الضبط الداخلي يعملون بجد أكثر من ذوي الضبط الخارجي وذلك في مواقف التحصيل حيث يتوقعون أن النجاح يعتمد على مجهوداتهم، وأكثر ابتكارا ونجاحا ومثابرة وكذلك أكثر ثقة بالنفس، أكثر ذكاء ويفضلون الاعتماد على مجهوداتهم الخاصة.... على عكس الخارجيين».

وفي هذا الصدد تؤكد نتائج دراسة "روزينا لاو" "Lao R" (1970) و"عبد الله سليمان" (1989) على أن «الأفراد ذوي موضع الضبط الداخلي لديهم ثقة أكاديمية عالية وتوقعات وطموحات أكاديمية مرتفعة أكثر من ذوي موضع الضبط الخارجي وتدعم ذلك دراسة "كاربينسك" "KARABENICK" (1972) حيث أظهرت أن الطلاب ذوي موضع الضبط الداخلي كانوا أكثر توقعا لاحتمالات النجاح من الطلاب الذين يعتقدون في الضبط الخارجي».

(مصطفى محمد الصفتي، 1993، ص: 266)

يرى "علي محمد الديب" (1987) «أن التلاميذ الأكثر تحكما داخليا أكثر تفوقا دراسيا... ولذلك فهم يبذلون أقصى جهد ممكن للتفوق، وهم أكثر تحملا للمسؤولية وأنهم يضعون خططا ويلتزمون بها للوصول إلى أهدافهم».

(علي محمد الديب، 1987، ص: 39)

وهذا يعني أن الطلبة الذين يعتقدون في فئة الضبط الداخلي يتفوقون في دراستهم لإيمانهم بأن لهم القدرة على تحقيق أهدافهم ومن أجل ذلك يبذلون الجهود اللازمة ويضعون خططا لبلوغ مطامحهم الدراسية لأنهم على يقين بأنهم هم المسؤولون على نتائجهم الدراسية.

كما أشارت نتائج دراسات "روتر وميلر ROTTER et MULRY" (1965) "صفاء الأعسر" (1978) "علي محمد الديب" (1985) إلى أن طلبة فئة الضبط الداخلي يتميزون بمستوى جيد في الدراسة وأنهم أكثر تحصيلًا وتفوقًا في دراستهم مقارنة بطلبة فئة الضبط الخارجي، وهذا ما يؤكد ما توصل إليه "بايلي وزينسر BAILY AND ZINSER" (1994) من خلال دراستهما إلى «أن الطلاب الناجحين دراسيا لديهم ضبط داخلي أكثر منه خارجي مقارنة مع الطلاب الراسيين».

(MATT GREGOSKI AND ALL, 1998)

وفي نفس السياق توصل "فارس PHARES" (1976) من خلال دراسته إلى أن «الطلبة المنضبطين داخليا كان تحصيلهم أعلى من تحصيل الطلبة المنضبطين خارجيا وذلك لشعورهم أنهم المسؤولون عن نجاحهم وفشلهم بما يبذلونه من جهد».

(أفنان نظير دروزة، 2007، ص: 447)

لقد وضع "كرندال CRANDALL" (1965) بأن الطلبة ذوي الضبط الخارجي يتصفون في المجال التربوي بضعف الأداء الأكاديمي وتواضع التحصيل الدراسي، وهذا ما بين بأن الطلبة ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع أدائهم التحصيلي وهذا قد يرجع إلى إدراكهم القوي بإمكانياتهم وقدراتهم في تحقيق التفوق الدراسي ويبذلون قصارى جهودهم للوصول إلى ذلك، بينما نجد أن الطلبة ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الخارجي يتميزون بانخفاض أدائهم التحصيلي لكونهم يرون أن القوى الخارجية هي التي تتحكم في نتائجهم الدراسية وهذا ما قد يحول دون استغلال مهاراتهم وخصائصهم الشخصية في التفوق الدراسي.

وقد قام "جولد GOLD" عام (1968) «بدراسة العلاقة بين الحاجة إلى الإنجاز والضبط الداخلي-الخارجي، وانتهى إلى نتائج تشير إلى أن الأفراد ذوي الاعتقاد بالضبط الخارجي يتسمون... بتوقعات منخفضة للنجاح في حين يتسم الأفراد الذين يعتقدون بالضبط الداخلي... بتوقع عال للنجاح والتفوق».

(أمل الأحمد، 2001، ص: 242)

ونتائج هذه الدراسة تشير إلى الطلبة ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الخارجي يتصفون بتوقعات منخفضة للنجاح نظرا لإدراكهم بأن هناك عوامل خارجية تتحكم في هذا النجاح ولذلك تجدهم لا يسعون بصفة جدية لبلوغ التفوق الدراسي، وفي ذات الوقت يتميز الطلبة ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي بتوقع عالي للنجاح لأنهم يخططوا لهذا النجاح ويبدلون كل ما بوسعهم لتحقيق ذلك لإدراكهم بأن مصادر النجاح أو الفشل تكمن داخل ذواتهم.

ولقد تم تقدير متغير مركز الضبط «من خلال وجود مقاييس نوعية لتقدير الضبط الداخلي-الخارجي في مجال معين أو لدى فئة معينة من الأفراد أو في ثقافات محددة».(صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص: 187)

لقد دعا "روتر" إلى استخدام المقاييس المحددة لمجال (Specific Measures Domain) للحصول على مستوى عال من القدرة على التنبؤ المتعلق بمجال محدد، لقد لقيت الدعوة هذه صدى، وقد وصف ليفكورت "LEFCOURT" ثمانية عشر هدفا محددًا أو مقياسًا محدد المجال لمركز الضبط، مثل مركز الضبط الزواجي ومركز الضبط الصحة، ومقياس مركز الضبط الصحة النفسية».

(سعاد منصور محمود غيث، 2004 ص: 63)

ونظرا لأهمية مركز الضبط في المجال الدراسي اهتم الباحثين بإعداد مقاييس لمركز الضبط التي تخص هذا المجال، حيث تعددت هذه المقاييس ونذكر على سبيل المثال لا الحصر: استبيان مسؤولية التحصيل العقلي "الكرندال CRANDALL" (1965) يتكون من 20 بندا الذي أعد لقياس مركز الضبط في المجال الدراسي «ويستخدم لتقدير معتقدات الأطفال عن تحكمهم ومسؤوليتهم لخبرات

النجاح والفشل في مجال التحصيل الأكاديمي». (نادية الحسيني عبد القادر، 1995، ص: 185)

كما أعد "نويكي NOWICKI" عام 1983 مقياس مركز الضبط لطلبة في المرحلة الابتدائية ومرحلة ما قبل المدرسة.

إضافة إلى اختبار مركز الضبط عند الأطفال والمراهقين الذي أعده "كليفورد وكليري GLIFFORD Et CLEARY" (1972)، وهذا الاختبار موجه للفئة العمرية بين 09 إلى 17 عاماً، ويشمل الاختبار على 15 بنداً، وتم ترجمته إلى اللهجة العامية المصرية من طرف "مجدي عبد الكريم حبيب" (1990)، ويستخدم الاختبار للتعرف على اعتقاد الطالب إذا كان بإمكانه التحكم في الأحداث المرتبطة بالمجال الدراسي (التعليمي) أو تتحكم فيها قوى خارجية.

ولقد أعد "ليفكورت LEFCOURT" (1981) مقياساً «الذي يهدف إلى قياس درجة تحكم الأفراد في الأحداث المتصلة بتحصيلهم الدراسي».

(محمد بن معجب الحامد 1996، ص: 115)

ويتكون المقياس من 24 عبارة وقام كل من علي بدراي ومحمد الشناوي بتقنيته على عينة من البيئة السعودية.

وكل ما سبق يدل على فعالية فئة الضبط الداخلي كعامل أساسي في تحقيق النجاح في المجال الدراسي، لأن اعتقاد الطالب بإمكانية التحكم في الأحداث المدرسية (سلبية أم إيجابية) وإدراكه بأنه المسؤول عن حدوثها نظراً لما يملكه من قدرات وجهود وخصائص شخصية تميزه فإن ذلك يحفزه إلى بذل الجهد لتحقيق رغبته أو حاجته في النجاح والتفوق الدراسي.

كما يتضح أن ارتباط فئة الضبط الخارجي بضعف المستوى التحصيلي للطلبة ناتج عن اعتقادهم بأنهم لا حول لهم ولا قوة في الأحداث التي تحدث لهم في المجال الدراسي وإدراكهم بأنهم غير مسؤولين عن هذه الأحداث وما تفرزه من نتائج، حيث أنهم يدركون أن العوامل الخارجية هي وراء ذلك والمتمثلة في الحظ أو الصدفة أو القدر أو الآخرين (المعلمين) أصحاب النفوذ، وهذا ما يجعلهم يدخرون جهوداً في محاولة الحصول على مستوى دراسي مرتفع.

ونظرا لأهمية فئة الضبط الداخلي في المجال الدراسي سنتعرض إلى مدى إمكانية تنميته لدى الطلبة في العنصر الموالي.

9- تنمية الضبط الداخلي:

بعد التعرف على خصائص الأفراد في فئتي مركز الضبط الداخلي/الخارجي

يمكن أن نخلص إلى أن أفراد فئة الضبط الداخلي يتصفون بخصائص إيجابية تساعد على النجاح والتفوق والتوافق مع ذواتهم ومع العالم الخارجي، وهذا ما يؤدي بالفرد وبالبلاد إلى التقدم، وهذا ما يؤكد "المومني" (1997) في قوله أن «ذوي الضبط الداخلي يتميزون بسمات إيجابية متعددة تشجع على تطور الشخصية المستقلة، وفيها يكون الفرد قادرا على التحكم في بيئته ويشير إلى إمكانية تنميته وتقوية الضبط الداخلي لدى الأفراد خلال عملية التعليم والتعلم».

(سالم علي سالم الغرابية، 2002، ص: 40)

وللوصول إلى تحقيق ذلك لا بد من تنمية فئة الضبط الداخلي لدى الأجيال « وذلك لما للضبط الداخلي من أثر إيجابي على مجرى حياة الفرد عامة: شخصيا وتربويا وعلميا وحياتيا كما بينتها معظم الدراسات».

(أفنان نظير دروزة، 2007، ص: 462)

من خلال «مساعدتهم على استغلال قدراتهم وتهيئة البيئة الصالحة حتى ينمو

مركز الضبط النمو السليم». (رجاء عبد الرحمن الخطيب، 1990، ص: 82)

فأهمية الضبط الداخلي في حياة الأفراد توحى بضرورة تنميته بتوفير كل الإمكانيات المساعدة على تفجير طاقتهم العقلية واستغلالها وتشجيعهم على إبداء المبادرات، كما يتم أيضا من خلال إصلاح البيئة التي يعيشون فيها مثل توعية الأولياء والمعلمين على ضرورة التفاعل بأساليب إيجابية مع الأطفال مع توضيح أثر ذلك في تكوين شخصيتهم وبالتالي على مستقبلهم ومجتمعهم.

وترى "أمال عبد السميع أباضة" (1999) بأن الضبط الداخلي يعتبر «كمهارة يتم

نموها وتعلمها طبقا لوجهة النظر التدعيمية للمواقف وفكرة الفرد عن ذاته وإمكانياته».

(أمال عبد السميع أباضة، 1999، ص: 142)

وهذا ما يشير إلى إمكانية تنمية فئة الضبط الداخلي لدى الأفراد وفقا لاحترام العناصر المساعدة على تحقيق ذلك.

ولقد أوضح "ليفكورت LEFCOURT" (1981) أن تنمية الضبط الداخلي عملية ممكنة ويقوم بها الأخصائيون النفسيون حيث يعملون على تنمية وتقوية الضبط الداخلي لدى المرضى المترددين عليهم و«استجابة المرضى للعلاج هو في حد ذاته دليل على ارتفاع مستوى ضبطهم الداخلي».

(عبد الرحمن سيد سليمان وهشام إبراهيم عبد الله، 1997، ص: 10)

يشير "سابنقتون SAPPINGTON" (1989) إلى أن أفضل طرق العلاج التي توصلت إلى نتائج إيجابية في تنمية فئة الضبط الداخلي هي الطرق التي تركز على علاقة الفرد بكل من الثواب والعقاب وهذا ما يسمى بالنموذج السلوكي، إضافة إلى النموذج المعرفي الذي يركز على مساعدة الفرد على فهم وإدراك العلاقة بين السلوك والنتائج.

يرى "كرندال CRANDAL" (1973) بأن «تدريبات الاستقلال والدفع في اتجاه تأكيد الذات من قبل الوالدين عناصر هامة لتطوير توجه الضبط الداخلي».

(صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص: 216)

ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق وضع الطفل في تفاعل مستمر مع بيئته الاجتماعية والطبيعية، حيث يجد الطفل الفرص لملاحظة مدى تأثير سلوكه على هذه البيئة دون تدخل الوالدين ومنه ينشأ لديه التوقع ما يترتب على أفعاله من أحداث. وعليه، فهناك إمكانية تغيير الضبط الخارجي للفرد وفقا لعدد من المناهج والبرامج الخاصة حيث «تشير بعض الدراسات إلى إمكانية تغيير موقع الضبط لدى الأفراد وذلك بفعل التدريب والخبرات والمواقف الجديدة، أمثال دراسة "أوتري ولابخيناش" ودراسة "شارلتون وتيريل" واللتي نجحتا في تحويل المنضبطين خارجيا إلى منضبطين داخليا عن طريق برامج تدريبية».

(نجاح عبد الرحيم محمد عثمان، 1999، ص: 41)

لقد أشار "مصطفى محمد الصفطي" (1993) إلى أنه «يمكن للمدرسة أن تقوم بدور مهم في تعديل وإدراك وجهة الضبط لدى طلابها من خلال إعادة تنظيم البيئة المدرسية وذلك باستخدام برامج تدريبية وتعليمية تقوم على أسس علمية موضوعية مدروسة، ويؤكد ذلك ما أسفرت عنه نتائج دراسة "بولفين BOLIVIN" (1993) على أهمية التعليم الفردي باستخدام البرامج في الصفوف المدرسية في تعزيز التوجيه الداخلي عند الطلاب». (مصطفى محمد الصفطي، 1993 ص: 300-301)

لقد جاءت دراسة "ديشارمز DECHARMS" (1972) مدعمة لدراسة "بولفين BOLIVIN" حيث توصلت إلى أن الطلاب الذين شاركوا في برنامج تدريبي أظهروا تحسناً في النتائج المدرسية وفي سلوك الضبط الداخلي مقارنة بزملائهم الذين لم يخضعوا لهذا التدريب.

أكد "جنسون GOHNSON" (1979) على فعالية التدريب في تنمية الضبط الداخلي «فقد نجح هايدر HEIDER (1958) و "دي شارمز DECHARMS" (1971) على فعالية تدريب الطلبة الخارجيين وتحويلهم إلى طلبة داخليين وذلك عن طريق إستعمال كلمات مثل: أنت تقدر، حاول، إذا حاولت فستنجح وغيرها من الأساليب التدريبية، إذ أن استعمال مثل هذه العبارات قد تجعل الطالب يدرك حقيقة نفسه، ويثق بقدراته وتدفعه إلى بذل مزيد من الجهد لتحقيق النتائج التي يريدها». (Duane Schultz and Syduncy Ellen Schultz, 1994, P: 302)

ولقد قدم "ريتشارد دي جاومز RICHARD DECHARMS" أربعة نقاط أساسية وجب احترامها في عملية تنمية الضبط الداخلي لدى الفرد، وتتجلى هذه النقاط في: (نجاح عبد الرحيم محمد عثمان، 1999، ص: 41)

1. معرفة نقاط القوة والضعف الكامنة فيه.
2. تعلمه كيفية اختيار أهدافه بشكل محدد والمعرفة الحادة لقدراته واستعداداته الشخصية حقائق الموقف الموجود فيه.
3. أن يتعلم كيفية تحديد العمل أو النشاط المركز الذي يمكنه القيام به الآن والذي سيساعده على الوصول إلى هدفه.

4. كيفية تحقيقه الهدف، وكون عمله ذا أثر ونتيجة مطلوبة أم لا.

فبرنامج تنمية الضبط الداخلي يعتمد على النقاط الأربعة السابقة الذكر التي قد تساعد على الوصول على تحقيق الهدف المسطر من البرنامج، ولإشارة أنه لم ترد حسب اطلاع الباحثة المعلومات الخاصة ببناء هذا النوع من البرامج.

ولا تقتصر تنمية الضبط الداخلي على مستوى العيادات النفسية وإنما يشمل أيضا العمل الإرشادي داخل المؤسسات التربوية، كما قد تساهم عناصر العملية التعليمية في تنمية الضبط الداخلي لما تتضمنه من: مناهج دراسية، طرائق التدريس الكتاب المدرسي والوسائل التعليمية والتفاعل الصفّي حيث يؤكد "إريك وآخرون" ERIC HALL et ALL (1997) «أن تطور التلاميذ نحو مركز تحكم أكثر داخلي يظهر كنتيجة في تخفيض توتر المعلم».

(RIC HALL ET ALL, 1997, p :485)

فالمدرس كلما كان متزنا في تعامله مع الطلبة ويتبع أسلوب التفاعل الديمقراطي معهم كلما ساهم ذلك في تنمية الضبط الداخلي لديهم. فالمدرسة لا تقتصر وظيفتها على نقل التراث الثقافي والمعرفي عبر الأجيال، ولا ينحصر دورها في تزويد الطلبة بمختلف المعلومات، ولكنها أخذت على عاتقها تربية الطلبة على تحمل مسؤولية قراراتهم وسلوكاتهم ونتائج أفعالهم.

ويرى "سيد إبراهيم جبار" «أن المدرسة تعمل على إعداد الطلاب إعدادا سليما لمواجهة مسؤوليات الحياة». (سيد إبراهيم جبار ، 2003 ، ص:153)

حيث «للآباء والمدرسين في مدارس الحضانة والمدارس الابتدائية والثانوية لهم جميعا دورهم في مساعدة الأطفال على تنمية هذا الشعور البالغ الأهمية ألا وهو الشعور بالمسؤولية».

(كونسا تيس فومتر ، 1997، ص:16)

ويحول دون ذلك عدم الاهتمام بتنمية الضبط الداخلي لدى الطلبة في المدارس وعلى صعيد كل المستويات الدراسية.

يرى "الزهراني" (1989)، "زينب خلف الله" (1999)، "الزيات" (1996) "أبو مرق" (1992)، "جبريل" (1976) أن التحصيل والانجاز الدراسي واحد من أهم الجوانب المتأثرة بمركز الضبط ونظرا لهذه الأهمية اقترح "نون ونون Nunn and Nunn" بعض التطبيقات لدعم التوافق المدرسي من خلال تنمية الضبط الداخلي، ومن هذه التطبيقات المقدمة للمعلمين ما يلي: (حنان حمادي الحربي، 2006، ص: 47-49)

- على المعلم أن يتأكد من توفر الظروف المعززة للنجاح.
- على المعلم أن يظهر للتلاميذ علاقة سلوكهم بآدائهم.
- دفع ذوي التوجه الخارجي للمشاركة في العملية التعليمية أكثر من أن يكونوا مستقبلين سلبيين.
- على المدرسة مساعدة الآباء على تعزيز اتجاه الضبط الداخلي لدى الأبناء.
- على المعلم التأكد من المهام والأهداف التربوية ذات القيمة والمعنى بالنسبة للطلاب من ذوي الضبط الخارجي.
- يجب على المعلم تزويد الطلاب باختبار واقعي من (كيف ومتى ولماذا) يدرسون.
- ومن خلال معرفتنا للأهمية البالغة التي يكتسبها الضبط الداخلي لدى الطلبة في المجال الدراسي، ونظرا لفعاليته في هذا المجال فإن الضرورة تدعو إلى التفكير بجدية في بناء برامج تنمي الضبط الداخلي لديهم. علما أن التجربة في هذا المجال لا زالت رائدة والدراسات في هذا الجانب تبدو ضئيلة جدا في حدود إطلاع الباحثة وقد يرجع ذلك إلى حداثة المفهوم نسبيا.

10- علاقة مركز الضبط بأسلوب حل المشكلات:

من بين أساليب تنمية الضبط الداخلي هو استخدام أسلوب حل المشكلات حيث دلت دراسة ليفكورت «أن محاولة الأخصائي النفسي في تعليم المسترشد طريقة التكيف مع المواقف الضاغطة، أو تعليمهم كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجههم تعتبر في حد ذاتها تربية الضبط الداخلي».

(عبد الرحمان سيد سليمان وهشام إبراهيم عبد الله، 1997، ص:10)

لقد عزز "ROTTER" (1978) العلاقة بين المتغيرين (مركز الضبط/أسلوب حل المشكلات) في قوله أن «الضبط الداخلي هو في الغالب توقع من الفرد بأنه يمكن أن يؤثر جزئياً فيما يحدث من أحداث، ويبدو ذلك مرتبط بدرجة قوية بثقة الفرد في قدرته على حل المشكلات».

(حسن فايد، 2001، ص:275)

كما أكد "هجل وزلقر" HJELLE AND ZIEGLER (1992) «أن ذوي الضبط الداخلي لديهم ثقة أكبر بالذات، فهم أكثر استقلالية وأفضل قدرة فيما يتعلق بحل المشكلات من ذوي الضبط الخارجي».

(سالم علي سالم الغرابية، 2002، ص: 41)

جدر الإشارة إلى أن العديد من الدراسات أسفرت على أن من خصائص أفراد ذوي الضبط الداخلي هو استخدامهم لأسلوب حل المشكلات مثل دراسة "هبنر لارسون" HAPPNER LARSON (1985)، صلاح الدين أبوناية (1983) و (1989) "دوكتي وفوجلر" DUCETT ET VOGLER (1969).

بناءً على ما تقدم تحاول هذه الدراسة استخدام أسلوب حل المشكلات كطريقة أوتقنية إرشادية لتنمية الضبط الداخلي لدى عينة من طالبات في مرحلة التعليم الثانوي بهدف معرفة مدى فعالية هذا الأسلوب في تحقيق ذلك، فلقد أكدت بعض الدراسات (رغم قلتها حسب إطلاع الباحثة) على فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي منها الدراسة التي أجراها الصمادي (1992) المعنونة بـ "أثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط في القدرة على حل المشكلات، شملت الدراسة على عينة قوامها 155 طالبا وطالبة بالجامعة الأردنية حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة ما بين عوامل الجنس ومركز الضبط والنمط الإدراكي من جهة، وبين القدرة على حل المشكلات من جهة ثانية، وأسفرت الدراسة إلى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي أكثر قدرة على حل المشكلات من الأفراد ذوي الضبط الخارجي.

كما توصل الباحث إلى أن هناك أثرا للتفاعل بين عوامل الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط على القدرة على حل المشكلات حيث «أظهرت نتائج تحليل التباين عندما صنف فيها الأفراد على متغير مركز الضبط إلى فئتين فقط أن هناك أثر ذو

دلالة لمتغير مركز الضبط في القدرة على حل المشكلات، في حين أظهر أن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر قدرة على حل المشكلات من الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي». (أيمن علي أحمد خليفة، 2001، ص: 35)

كما قام "يونغ young" (1986) بدراسة تأثيرات أسلوب حل المشكلات على مستوى التحصيل ومركز الضبط ومستوى قلق الامتحان، حيث شملت الدراسة على 54 طالبا تم توزيعهم إلى مجموعتين، المجموعة تجريبية حيث تتلقى التدريب على أسلوب حل المشكلات، والمجموعة الضابطة لم تتلقى أي نوع من التدريب، ولقد حاولت هذه الدراسة الإجابة على عدة تساؤلات منها: هل يؤثر أسلوب حل المشكلات على مركز الضبط (الداخلي/الخارجي)؟، وبعد استخدام مجموعة من المقاييس منها مقياس مركز الضبط أسفرت الدراسة إلى أن «نتائج تحليلات التباين المصاحب إلى وجود تأثيرات دالة للمعالجة على مستوى التحصيل في الرياضيات ومركز الضبط، في حين لم يكن للمعالجة أي تأثير دال على خفض مستوى قلق الامتحان».

(باسم محمد علي دحادحة، 1995، ص: 27)

ويبقى مركز الضبط بحاجة إلى المزيد من الاهتمام من جانب الباحثين خاصة «ونحن نحتاج إلى العديد من الدراسات لمعرفة الكيفية التي يتشكل بها مصدر الضبط والظروف البيئية التي تصاحب ذلك، لعلنا نستطيع في المستقبل أن نوجه الأساليب التعليمية التربوية لتنشئة أطفال قادرين على التحكم في طاقاتهم».

(فؤاده محمد علي هدية، 1994، ص: 83)

خلاصة الفصل:

وفي الأخير يمكن حوصلة ما تم رؤيته في هذا الفصل، حيث تم التعرض إلى بعض التعاريف الخاصة بمركز الضبط، وتعددت هذه الأخيرة نظرا لتعدد طرق الباحثين الذين تناولوه بالدراسة، والذي ورد في هذه الدراسة كمكون معرفي يقصد به مدى اعتقاد الفرد بأنه مسؤول أو غير مسؤول عن الأحداث بناء على ما تلقاه من تعزيزات لسلوكه وتوقعه للنتائج، ثم تم التطرق إلى التفرقة بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي، وينقسم مركز الضبط إلى فئتين: فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط

الخارجي ولكل فئة عدد من المؤشرات، فبالنسبة لفئة الضبط الداخلي تتمثل مؤشراتها في: القدرة والجهد والسمات الشخصية المميزة والكفاءة والمهارة، أما بالنسبة لفئة الضبط الخارجي فتتمثل مؤشراتها في: الحظ أو الصدفة والقدر وقوة الآخرين. ولكل فئة يتميز أفرادها بخصائص معينة حيث امتاز أفراد فئة الضبط الداخلي بسمات إيجابية مقارنة بأفراد فئة الضبط الخارجي وتتأثر العوامل البيئية والشخصية في تحديد مركز الضبط. برز مفهوم مركز الضبط انطلاقاً من نظرية التعلم الاجتماعي لـ"روتر ROTTER" حيث قدمت هذه النظرية تفسيراً لمركز الضبط من خلال أربعة متغيرات وهي: الطاقة السلوكية وقيمة التعزيز والتوقع والموقف السيكلوجي. لقد اهتم الباحثون بدراسة هذا المفهوم في جميع مجالات الحياة ومن أهمها المجال الدراسي، وتبين أن فئة الضبط الداخلي لها الأثر الكبير في النجاح والتفوق الدراسي لدى الطلبة. وقد أظهر الباحثون إمكانية تنمية الضبط الداخلي في مجال العلاج والإرشاد النفسي وحتى في المجال الدراسي وذلك بوضع برامج خاصة بذلك لمساعدة الطلبة على تنمية الضبط الداخلي لديهم كما اتضح وجود علاقة بين الضبط الداخلي وأسلوب حل المشكلات وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة تنمية الضبط الداخلي وفق برنامج إرشادي يستند على أسلوب حل المشكلات.

الفصل الثالث

أسلوب حل المشكلات

- مدخل

- 1 مفهوم المشكلة
 - 2 مفهوم أسلوب حل المشكلات
 - 3 خطوات أسلوب حل المشكلات
 - 4 أهمية أسلوب حل المشكلات
 - 5 بعض العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات
 - 6 النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات
 - 7 أسلوب حل المشكلات والإرشاد النفسي
 - 8 تنمية أسلوب حل المشكلات
- خلاصة الفصل

مدخل :

يعتبر مركز الضبط مكون معرفي يقصد به مدى اعتقاد الفرد أن الأحداث التي تحدث له تحكمها قوى داخلية أو خارجية ، وعليه ينقسم مركز الضبط إلى فئتين فئة الضبط الخارجي وفئة الضبط الداخلي وتبين أن أفراد ذوي الضبط الداخلي يتصفون بخصائص إيجابية تمكنهم من النجاح والتوافق مع ذواتهم ومع العالم الخارجي ولبلوغ ذلك كان ولا بد من تنمية فئة الضبط الداخلي لدى الأجيال ، ولعل من أهم طرق تنمية الضبط الداخلي هو تنمية أسلوب حل المشكلات نظرا للعلاقة الارتباطية بين المتغيرين، وما يدعم هذه العلاقة دراسة "هبنر لارسون HEPPNERLARSON" (1985) حيث أسفرت هذه الدراسة على أن الأفراد الذين يتبعون أسلوب حل المشكلات «يكونون من ذوي الضبط الداخلي ويستخدمون استراتيجيات مواجهة أكثر تركيزا على حل المشكلات ولديهم أفكار منطقية كثيرة».

(حسين فايد، 2001، ص:275)

وعليه سيتم في هذا الفصل التعرف على مفهومي المشكلة وأسلوب حل المشكلات إلى معرفة خطوات هذا الأسلوب، وبعدها يتم التطرق إلى أهمية هذا الأسلوب وبعض العوامل المؤثرة فيه إلى تفسير هذا الأسلوب ثم توضيح علاقته بالإرشاد النفسي وأخيرا تنمية أسلوب حل المشكلات .

1 - مفهوم المشكلة :

قبل التطرق إلى مفهوم أسلوب حل المشكلات لا مناص من التعرف على مفهوم المشكلة أولا فلقد قدم الباحثين تعاريف مختلفة لها ، وسنعرض بعضها في النقاط التالية :

يرى "سيد خير الله" (1978) أن المشكلة هي «حالة من عدم الرضا والتوتر تنشأ عند إدراك وجود عوائق تعترض الوصول إلى الهدف أو عجز وقصور في الحصول على النتائج أفضل بالاستفادة من العمليات والأنشطة المألوفة على وجه أحسن وأكثر كفاية، ويمكن قياس حجم المشكلة بإيجاد الفرق بين المفروض والواقع « (سيد خير الله، 1978، ص: 519)

يشير هذا التعريف إلى أن المشكلة هي حالة من عدم التوازن النفسي نتيجة وجود عقبات تحول دون الوصول إلى الأهداف المرغوب فيها. ويعرف "أحمد بلقيس" و"محمد خطاب" (1989) المشكلة بأنها «موقف يؤدي إلى الحيرة والتوتر و اختلال التوازن المعرفي والانفعالي».

(أحمد بلقيس ومحمد خطاب، 1989 ص: 22)

يركز هذا التعريف على أن المشكلة هي حالة من التوتر وعدم التوازن المعرفي والانفعالي.

يعرف "سميث SMITH" المشكلة بأنها «موقف يسعى فيه الفرد للبحث عن وسائل فعالة للتغلب على عائق أو عوائق تحول دون الوصول إلى الهدف ذي قيمة». (KINNICK BENARD, 1972 ,p:29)

وفي نفس السياق يعرف "رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول" المشكلة بأنها عبارة عن «معطيات توضح الوضع الراهن، وهدف منشود يسعى الفرد إلى تحقيقه أو يطالب بالوصول إليه، وعقبات تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى المطلوب». (رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، 2000، ص: 268 - 269)

وهذا ما يتفق مع تعريف "ديركن DURKIN" الذي يرى «أن المشكلة توجد عندما يكون لدى الفرد هدف لا يعرف كيف يمكن الوصول إليه « (Gilhooly K J, 1989, p:02).

تؤكد التعاريف الثلاثة السابقة على أن المشكلة هي ذلك الموقف الذي يحول بين الفرد والهدف الذي يسعى إليه مما يجعله يسعى للبحث عن أساليب لحل العائق أو لبلوغ هدفه.

أما "نيزو NEZU" (1986) يعرف المشكلة «بأنها موقف لا يتوفر للفرد فيه على حل فعال وفوري».

(NEZU ARTHUR, 1986, P : 280)

يشير هذا التعريف على أن المشكلة هي عبارة عن موقف لا يتوفر على حل. بعد عرضنا لبعض التعاريف عن مفهوم المشكلة يمكن القول أن المشكلة هي عبارة عن موقف يحتاج إلى حل ،كما أن هذا الموقف يقف دون تحقيق الفرد لأهدافه التي يسعى إليها مما يؤدي به إلى حالة من عدم التوازن النفسي والمعرفي.

للإشارة أن "وسكلجرين WICKELGREN" (1974) فرق بين نوعين من

المشكلات هما المشكلات واضحة المعالم (جيدة التعريف) و المشكلات غير واضحة المعالم (سيئة التعريف)، «و تقع المشكلة التي يأتي بها الطلاب و حالات الإرشاد و المرضى في المجموعة الثانية، أي غير الواضحة المعالم حيث لا تكون البدائل و التصرفات المناسبة لحل هذه المشكلات واضحة بشكل مباشر».

(محمد محروس الشناوي و محمد السيد عبد الرحمن، 1998، ص: 128)

و ذلك عكس النوع الأول الذي يتضمن بدائل و حلول واضحة للمشكلات.

2- مفهوم أسلوب حل المشكلات:

برز الاهتمام بمفهوم أسلوب حل المشكلات في بدايات القرن العشرين من خلال أعمال الكثير من علماء النفس مثل "ثوراندايك" ، "الذي يعتبر من أوائل الباحثين في مجال أسلوب حل المشكلات الذي وصفه كأحد أنماط التعلم، أما "Kohler" فيرى أن أسلوب حل المشكلات هو عملية استبصارية تمر بخطوات محددة «وقد كان لوجهة نظره هذه أثر كبير على وجهات النظر المعاصرة حيث أكد على الطبيعة المعرفية لحلالمشكلات».

(Dixon David and John, Glover, 1984, p: 114)

ثم تواصل الاهتمام بهذا الموضوع لأنه يمثل جانبا جوهريا من المهمات المدرسية التي يتعرض لها الطلبة ، إذ أصبح تنمية أسلوب حل المشكلات من أهم غاياتالمدارس وهذا ما زاد اهتمام الباحثين بمفهوم أسلوب حل المشكلات ووضعوا له تعاريف كثيرة

ومختلفة وذلك بناءً على اختلاف توجهاتهم ودراساتهم، ومن بين هذه التعاريف نذكر ما يلي:

يعرف "قاقن وبكوفيش" GAGN AND YEKOVICH (1998) أسلوب حل المشكلات على أنه «عمل فكري يتم خلاله استخدام مخزون المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة في حل تناقض وتوضيح أمر غامض أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية معينة».

(رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، 2000، ص: 268)
وفي نفس السياق يرى "جروان" (2002) أن أسلوب حل المشكلات هو «عملية تفكيرية مركبة يستخدم بها الفرد خبراته ومهاراته من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة مشكلة أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز له».

(عدنان يوسف العتوم، 2004، ص: 237)
يؤكد هذين التعريفين على أن أسلوب حل المشكلات يعد نشاط فكري يستخدم الفرد خلاله المعلومات والمهارات والخبرات السابقة للوصول إلى غاية محددة.
يرى "بنجهام" أسلوب حل المشكلات على أنه «عملية التغلب على الصعوبات التي يقابلها الفرد في الوصول إلى هدف ما وهذه العملية تعتمد على إنهاء حالة من التوتر واستعادة الكائن الحي لحاله من الاتزان الداخلي عن طريق التكيف مع الظروف أو تحقيق العقبات».
(أمل محمد العيد عبد الرزاق، 2004، ص: 56)
يؤكد هذا التعريف على أن أسلوب حل المشكلات يعتبر عملية تهدف إلى إيجاد حل للعقبات التي تعترض الفرد بهدف إحداث نوع من التوافق النفسي.

يعرف "أبو زينة" أسلوب حل المشكلات على أنه «قبول تحد، والعمل على حله أو التغلب عليه، وذلك عن طريق اختيار المفاهيم والتعميمات المناسبة، ورسم الخطط واستخدام المهارات المكتسبة سابقاً».
(وجيه محمود أبو لين، 1999، ص: 37)

يؤكد هذا التعريف على أن أسلوب حل المشكلات عبارة عن قبول تحدٍ والسعي نحو إيجاد حل له، واستخدام مجموعة من العمليات المتصلة في اختيار المفاهيم ورسم الخطط والمهارات السابقة.

يعرف "زايد الهويدي" (2006) أسلوب حل المشكلات بأنه «عملية تتضمن استبصار ومعالجة ذهنية وحسابية وتتطلب جهداً ذهنياً نشطاً وهادفاً ينتظر منها حل المشكلة ، التي تثير في ذهن المرء تحدياً ما». (زايد الهويدي، 2006، ص: 228) يركز هذا التعريف على أسلوب حل المشكلات باعتباره عملية ذهنية تتطلب جهداً فكرياً للوصول في النهاية إلى حل المشكلة التي تعترض الفرد.

أما "قطامي" (1990) فيرى أن أسلوب حل المشكلات هو «ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات موقف المشكلة معا وذلك من أجل تحقيق الهدف». (عبد الفتاح محمد السعيد الخواجة، 2004، ص: 37) يبين هذا التعريف أن أسلوب حل المشكلات يعتبر نشاطاً فكرياً يركز على عاملي الخبرات السابقة ومكونات موقف المشكلة في التمثيل المعرفي للوصول إلى الهدف. يعرف "نيزو NEZU" أسلوب حل المشكلات بأنه «العملية المعرفية السلوكية التي يجدد الفرد بواسطتها استراتيجيات وجدانية لمواجهة المشكلات التي تقابله في الحياة اليومية». (حسين فايد، 2008، ص: 357)

ركز هذا التعريف السابق على أن أسلوب حل المشكلات هو عبارة عن عملية معرفية وسلوكية تستخدم مجموعة من الاستراتيجيات الوجدانية لحل المشكلات في الحياة اليومية.

عرف "دزوريلا"، "وجولد فرايد" "DZURILLA AND GOLFRIED" أسلوب حل المشكلات بأنه «عملية معرفية سلوكية سواء ظاهرة أو ضمنية بطبيعتها، تقدم بدائل فعالة في التعامل مع الموقف المشكل، وتزيد من احتمالية الاستجابة الأكثر فعالية من بين البدائل». (رنا أحمد زواوي، 1993، ص: 18)

يؤكد هذا التعريف أن أسلوب حل المشكلات هو عملية سلوكية ومعرفية تطرح مجموعة من البدائل للموقف المشكل وهذا ما يزيد من احتمالية نجاح هذه البدائل في حل المشكلة.

أما "جيهولي GILHOOLY" (1989) فيرى أن أسلوب حل المشكلات «هو عبارة عن نظام يتكون من قاعدة معرفية تحتوي على معارف ومعلومات حول المشكلة، ثم تحويل هذه المعارف إلى طرائق وأساليب، ومن ثم خطة عمل لتقرير أنسب الطرق للحل وتقييم هذه الطريقة بالنهاية».

(Gilhooly KJ, 1989, p :76)

يشير هذا التعريف إلى أن أسلوب حل المشكلات هو عبارة عن عملية معرفية والتي يتم تحويلها إلى سلوك فعلي من خلال تحديد طرائق وسبل حل المشكلة بناء على وضع خطة واضحة لذلك والتي يتم تقييمها فيما بعد.

بعد تعرضنا إلى بعض التعاريف الخاصة بمفهوم أسلوب حل المشكلات يمكن أن نخلص إلى أن أسلوب حل المشكلات هو عبارة عن عملية معرفية سلوكية تتطلب استخدام المهارات والخبرات السابقة في إيجاد حلول للمشكلات المطروحة كما تمر هذه العملية بخطوات محددة ومنه الوصول إلى تحقيق الأهداف المرغوب فيها.

3- خطوات أسلوب حل المشكلات :

يعترض الناس يوميا الكثير من المشكلات في حياتهم ويحاولون إيجاد حلول لها ومن الطبيعي أنه لا توجد طريقة واحدة للوصول إلى حل كل المشكلات ، فطريقة الحل تختلف من موقف لآخر، ولكن الحل مهما كانت طبيعته فلا بد أن يمر بخطوات محددة .

وهناك العديد من النماذج التي تقدم خطوات أسلوب حل المشكلات وهذا يعد مؤشرا على اهتمام الباحثين بهذا الأسلوب، وأهم هذه النماذج التي كان لها أثر قوي على العملية الإرشادية والتي وضعت لتطوير أسلوب حل المشكلات «هو نموذج "جون ديوي" JOHN DEWEY" الذي يتكون من الخطوات التالية: عرض المشكلة، تعريف

المشكلة توليد افتراضات ، تقييم الافتراضات، انتقاء الافتراض الأكثر كفاءة «.(رنا أحمد زواوي، 1993، ص: 19)

لقد قدم "ماهوني MAHONEY" سبع خطوات لأسلوب حل المشكلات والمتمثلة في :

«تحديد نطاق المشكلة بدقة، جمع المعلومات، تعريف النماذج أو المصادر، ثم اختيار البدائل والتجربة ومقارنة المعلومات وأخيرا التصحيح والاستبدال».

(أسماء عبد الله عطية 2001، ص: 55)

في حين حدد "دي زوريلا وجولد فريد" (1971) خمس خطوات لأسلوب حل المشكلات، علما أن هذه الخطوات تعد النموذج الأصلي لهذا الأسلوب، وتتمثل هذه الخطوات في :

أ - التوجه نحو المشكلة.

ب- تحديد وصياغة المشكلة.

ج - إنتاج الحلول البديلة.

ح - اتخاذ القرار.

خ - اختبار الحل الذي تم اختياره .

يرى "ويس Weiss" (1980) أن هناك سبع خطوات لأسلوب حل المشكلات

وهي «تقبل المشكلة، وتحليلها، وتعريفها وتكوين تصور عن الحل المقترح، واختيار

الحل المناسب من بين الحلول المقترحة، وإنجاز الحل وتحقيقه، وفي النهاية تقييم الحل

المقترح».(عاطف حسن شواشرة، 2004، ص: 11)

أما الزيات (1995) يؤكد على ثلاثة خطوات يمر بها الفرد عند حله للمشكلة

وهي: الإعداد والتجهيز، توليد أو استحداث الحلول الممكنة، التقويم والحكم .

وفي نفس السياق تحدث "إلس" و"هنت" "ELLICE et HUNT" (1993) عن

ثلاثة خطوات لأسلوب حل المشكلات وهي فهم المشكلة، توليد الحلول، تقييم الحل .

ولقد حدد "ستاين وبرانسوفورد STEINetBRANSFARD" (1984) خطوات أسلوب حل المشكلات والتي استخدمت كإستراتيجية علاجية في الإرشاد النفسي حيث «أطلقا عليها اصطلاحا النظام المثالي Idéal System حيث الحرف "I" يمثل تحديد المشكلة (Identificat)، والحرف (D) يمثل تعريف المشكلة أو وصفها (Difinition) والحرف (E) يمثل استكشاف استراتيجيات الحل والبحث عن الحل (Exploring) أما الحرف (A) فيمثل تفعيل الأفكار أو الاستراتيجيات المستخدمة في الحل (Acting vpon Idéals)، والحرف (L) يمثل البحث عن أثر الحل والاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلة (Looking for effects)».

(عبد الفتاح محمد سعيد الخواجه، 2004، ص: 38)

لخص "أحمد عبد الحليم عريبات" (2005) خطوات أسلوب حل المشكلات في ست خطوات بناءً على العديد من النماذج التي حددها الباحثين والمتمثلة في « تعريف المشكلة وتحديد شكل دقيق، جمع المعلومات، اشتقاق البدائل وتقييمها اختيار الحل الأمثل وتدريب الفرد على تطبيقه ، تقييم النتائج، إعادة العملية عند الضرورة».

(أحمد عبد الحليم عريبات، 2005، ص: 251)

يتضح مما سبق اختلاف في عدد خطوات أسلوب حل المشكلات و اختلاف مسمياتها ولكن محتوى ما تتضمنه كان واحدا بالرغم من تعدد توجهات الباحثين، فقد أجمعت «النظريات والدراسات الحديثة إلى أن الفرد الذي يريد أن يحل مشكلة من أي نوع يستخدم نفس الطريقة العامة».

(رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، 2003، ص: 277)

وفي نفس السياق يرى كل من "بوتزين وباور وكروكر CROKERBOWER etetBOOTZIN" (1991) «أنه سواء كانت المشكلة على درجة من السهولة أو على درجة من الصعوبة فإنه في واقع الأمر يتبع نفس الخطوات للبحث عن حل لها، وقد إتفقت معظم النماذج على الخطوات التالية لأسلوب حل المشكلات: (1) تعريف

المشكلة، (2) جمع المعلومات، (3) توليد وتقييم البدائل (4) اختيار طريقة عمل، (5) تقييم النتائج، (6) إعادة العملية عند الضرورة». (Bootzin R and all, 1991, P :41) وعلى العموم فإن النظرية المعرفية (معالجة وتجهيز المعلومات) قد شملت مضمون كل الخطوات السابقة ، حيث أكدت أن أسلوب حل المشكلات يمر بعدة خطوات وهي نفس الخطوات التي تبناها "تشواتي" سنة 1996 و "فخري عبد الهادي" سنة 2010، وتتمثل هذه الخطوات التي افترضتها نظرية معالجة وتجهيز المعلومات في النقاط التالية :

3-1: الاعتراف بالمشكلة وفهمها :

تعد هذه الخطوة الأولى لأسلوب حل المشكلات ونعني بها «شعور الفرد بنوع من التحدي والصعوبة والغموض، وفشل الاستراتيجيات السابقة في الوصول إلى الحل ، مما يقود الفرد إلى جمع المعلومات الضرورية والبحث عن حل».

(عاطف حسن شواشرة، 2004، ص: 10)

فبعد اعتراف الفرد بوجود مشكلة في حياته كان لزاما عليه فهمها، ويتأتى ذلك من خلال جمع المعلومات عن المشكلة للوصول إلى فهم سليم لها .

وهذا ما يؤكد "جانيه" في قوله «يحتاج من يقوم بحل المشكلة إلى درجة من المعرفة بالموضوع، أي يجب أن يمتلك معلومات ومفاهيم ومبادئ لكي يستخدمها في حل المشكلة». (رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، 2003، ص: 278)

فالاعتراف بالمشكلة يوحي بضرورة إحساس الفرد بوجود مشكلة في حياته لأن هذا يولد الدافعية لديه للسعي نحو حل المشكلة، ف وراء حل أي مشكلة فلا بد أن يسبق ذلك الرغبة والدافع نحو ذلك، ونجاح الفرد في هذه الخطوة يترتب عليه نجاحه في الخطوات التالية :

3-2: توليد الأفكار والفرضيات:

بعد اعتراف الفرد بوجود المشكلة و السعي نحو فهمها فإنه يحاول بعد ذلك إيجاد الحل المناسب لها «و العقل البشري في مثل هذه الحالة ينشط لابتدع الحل، و يخلق في الخيال، و يجهد نفسه مستفيداً من خبراته السابقة و الحالية للوصول إلى احتمال أو أكثر، يصوغها على شكل جمل تسمى الفرضيات، و يرى بعض المربين أن الوصول إلى الحل المؤقت أو الفرضية، هو عملية اكتشافية إبداعية للعقل البشري و مصدرها المعلومات التي قام بجمعها في المرحلة السابقة».

(محمد محمود الحيلة، 2002، ص: 207)

ليقوم الفرد في هذه الخطوة بإيجاد أكبر عدد ممكن من الأفكار والفرضيات، أي إنتاج قائمة شاملة باحتمالات الحلول المناسبة لحل المشكلة دون النظر إلى فعالية أي بديل، وأثناء القيام بهذه الخطوة يجب مراعاة القواعد التالية:

- عدم الانتقاد للأفكار والفرضيات.
- التفكير بحرية .
- توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والفرضيات.
- دمج الأفكار قد يساعد في توليد الحل المناسب.

3-3: اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة:

في هذه الخطوة يقوم الفرد بالعديد من المعالجات للمفاضلة بين الفرضيات المقترحة و يتخذ في النهاية القرار بفرضية واحدة التي ستخضع لتطبيق العمل، بمعنى آخر «أن الفرضية التي استقر الفرد عليها كبديل أو كحل مناسب يضعها موضع التنفيذ العملي، و قد توصله هذه الخطوة لحل المشكلة» .

(فخري عبد الهادي، 2010، ص: 227)

والمقصود بهذه الخطوة هو اختيار فكرة أو فرضية واحدة من مجموع الأفكار

والفرضيات التي تم توليدها ، وهذا الاختيار يبنى على أساس ما يلي :

- الموازنة بين إيجابيات وسلبيات لكل فكرة أو فرضية.
- تقييم درجة احتمالية نجاح الفكرة أو الفرضية.
- تقييم درجة تفضيل الفرد للفكرة أو الفرضية المختارة.

3-4: اختبار الفرضية:

يتم اختبار الفرضية من «خلال تطبيقها، والتحقق من قدرتها على إنجاز الحل المرغوب».

(عاطف حسن شواشرة، 2004، ص: 11)

وهذا يعني تحديد خطة معينة لتنفيذ الفرضية على أرض الواقع، ومن خلال هذه الخطة يتم اختبار مدى صلاحيتها للوصول وتحقيق الهدف المرغوب فيه.

3-5 : تقويم الفرضية :

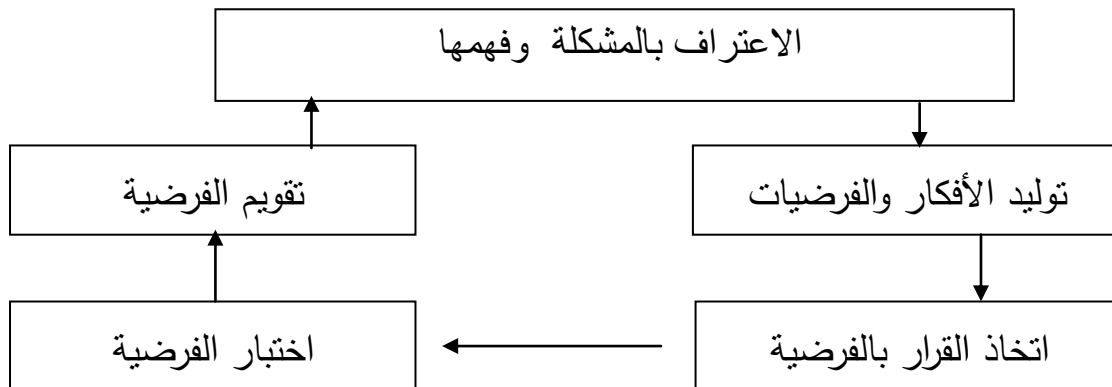
هي آخر خطوة من خطوات أسلوب حل المشكلات، ويرى "النابلسي" (1986) أن هذه الخطوة يمكن اعتبارها بأنها عملية «مراقبة وتنظيم النواتج الفعلية للحل بعد تطبيقه».

(فداء سالم محمد الشافعي، 1998، ص: 33)

أي يتم في هذه الخطوة الحكم على مدى تحقيق إجراءات تنفيذ الفرضية في حل المشكلة فعلياً، وذلك من خلال الإجابة على السؤالين التاليين : هل الهدف تحقق؟ وساهم في إزالة المشكلة؟ فإذا كانت الإجابة سلبية كان لزاماً على الفرد إعادة خطوات أسلوب حل المشكلات من جديد، فقد يكون خلل في فهم المشكلة أو في إحدى الخطوات الأخرى.

فمن خلال عرضنا لخطوات أسلوب حل المشكلات نلاحظ أنها تسير بشكل دائري حيث أطلق "ستيرينغ" Sternberg (2003) تسمية دائرة حل المشكلة (Problème Solving cycle) وهذا يعني أن حل المشكلة قد يتطلب من الفرد العودة إلى خطوات سابقة، وفيما يلي مخطط يلخص لنا خطوات أسلوب حل المشكلات.

الشكل رقم (03) يوضح مخطط خطوات أسلوب حل المشكلات



تجدر الإشارة إلى أن خطوات أسلوب حل المشكلات يمكن اعتبارها تقنية معرفية سلوكية في العملية الإرشادية حيث يستخدمها المرشد في مساعدة المسترشد للوصول إلى حل منطقي للمشكلات التي تعترضه ، وهذا ما يضيف على المسترشد نوع من الاتزان المعرفي ومنه الاتزان النفسي والشعور بالراحة النفسية .

وعليه ستستغل الخطوات السابقة في بناء برنامج إرشادي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى الطلبة حيث تعنى هذه الرسالة بهذا الأسلوب باعتباره طريقة إرشادية أي يمكن النظر إليها «كإستراتيجية إرشادية وأحد أشكال الضبط الذاتي، فهي تتضمن فوائد بعيدة المدى لضبط الذات كالاستقلالية ومرونة التصرف والكفاءة والتمكن » . (سيف الدين فاروق زريقي، 2000، ص: 29)

وهذه الفوائد الخاصة بأسلوب حل المشكلات بوصفة طريقة إرشادية ترتبط بشكل مباشر بخصائص الأفراد من ذوي فئة الضبط الداخلي التي تم ذكرها سابقا.

4- أهمية أسلوب حل المشكلات :

يكتسي أسلوب حل المشكلات أهمية كبيرة في حياة الأفراد، ولقد حدد "فرحان وآخرون" أهمية هذا الأسلوب والتي نلخصها في النقاط التالية :

- يكسب الأفراد المهارات العلمية والعملية والمعرفية الأساسية اللازمة لتعلم الخبرات المختلفة ، وذلك عن طريق توظيف هذه المهارات في الوصول إلى حلول للمسائل والمشكلات التي تواجههم.

- يطور هذا الأسلوب الثقة بالنفس لدى الأفراد وذلك من خلال مواجهة المشكلات التي يريدون حلها ،وتتمو هذه القدرة تدريجيا لديهم حيث تصبح لهم الإمكانية لمواجهة المشكلات التي تواجههم بأنفسهم دون الاعتماد على الآخرين، وهذا ما ينمي لديهم الدافعية الذاتية (الداخلية) نحو المبادرة بالعمل المستقل.

- أن أسلوب حل المشكلات يمكن استخدامه في جميع المجالات الحياة (المدرسة، العمل...).

- كما تكمن أهمية أسلوب حل المشكلات من خلال المتعة العقلية وما تقدمه من مساعدات في تحسين القدرات التحليلية وتعلم الحقائق والمهارات ونقلها إلى مواقف جديدة .

لقد أشارت "رنا أحمد زواوي" (1993) إلى أهمية أسلوب حل المشكلات والتي تكمن في «تزويد الأفراد بمهارة تكييفية عامة تمكنهم من التعامل بفعالية مع مجموعة واسعة متنوعة من المشكلات التي يتعرضون لها، كما يفيد هذا الأسلوب في التخلص من أحد أهم عناصر التوتر، وهو كيف يقيم الفرد أو يفسر الحوادث المسببة للتوتر وكيف يقيم قدرته على التعامل معها ». (رنا أحمد زواوي، 1993، ص: 31)

أوضح "فولكمان ولازاروس FALKMAN and LAZARUS" (1988) أن «لأسلوب حل المشكلات أثرا صحيا على الإستجابة الإنفعالية... كما أن له أثر غير مباشر في تحسين علاقة الفرد بالبيئة مما يقود إلى تقييم معرفي إيجابي، وبالتالي إلى استجابة انفعالية إيجابية، ومن هنا نستنتج أن أسلوب حل المشكلات هو استراتيجية لها وظيفة تكييفية». (Falkman Susan and lazarus Aichard, 1988, P : 466)

أما "هبنير وآخرون HEPPNER ET AL (1983) يؤكدون على أهمية أسلوب حل المشكلات في المجال الدراسي حيث يرون «أن من أجل زيادة فاعلية الطالب الناجح لابد من امتلاك استراتيجية حل المشكلات من أجل الحد من صعوبات الدراسة والتكيف معها، كما أن التوتر النفسي وصعوبات التكيف هما نتاج لعدم فاعلية الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في حل المشكلات».

(نسرین حکمت عزیز دویکات، 2001، ص: 8)

كما أن أسلوب حل المشكلات له أهمية كبيرة في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأفراد وهذا ما أكدته دراسات "شوندير SHODNIRE K و"سيرافكا SERAFICA و"میلر MILLER"، حيث توصلوا إلى أن تدريب الأطفال على أسلوب حل المشكلات ينمي ويدعم التفكير الإبتكاري لديهم.

وعليه نجد أن كل من "توارنس" و"عبد الغفار" و"جليفورد" و"فوكس" قد أكدوا على أن «عملية الابتكار هي نموذج لحل المشكلة وتمر بنفس خطواتها» (أشرف سرج، 2009، ص: 137)

وعليه فأسلوب حل المشكلات له أهمية كبيرة في حياة الأفراد والمجتمعات وهذا ما يدعو إلى ضرورة تنميته لدى الأجيال وفي جميع مجالات الحياة.

5- بعض العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات :

أثناء قيام الفرد بحل مشكلة ما فإن ذلك قد يؤدي به إلى مواجهة بعض العوامل التي تحول بينه وبين حل المشكلة، ومن بين هذه العوامل المعيقة على حل المشكلات يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

5-1 الدافعية :

اختلاف مستوى الدافعية لدى الفرد اتجاه حل مشكلة معينة قد يؤثر على الأداء، حيث أن انخفاض مستوى الدافعية يؤدي إلى أداء ضعيف في حل المشكلة بينما ارتفاع مستوى الدافعية قد يؤدي إلى أداء جيد في حل المشكلة .

تؤكد ذلك دراسة "سيرى SIRY" (1990) التي هدفت إلى اختبار أثر دافعية الإنجاز على أسلوب حل المشكلات، والتي أسفرت على «أن الطلبة ذوي الدافعية العالية للإنجاز أظهروا تميزا واضحا في مستوى حلولهم للمشكلات مما عكس قدرات ذهنية عالية، وكانت الفروق في أسلوب حل المشكلات دالة إحصائيا بين ذوي الدافعية العالية للإنجاز وذوي الدافعية المنخفضة». (عاطف حسن شواشرة، 2004، ص: 38)

5-2 الحالة النفسية:

تعد الحالة النفسية من العوامل المؤثرة على استخدام الفرد لأسلوب حل المشكلات، فشعور الفرد بالقلق الزائد أو بالإحباط أو التسرع نحو الحل قد يؤدي إلى تشتت الانتباه والإدراك لديه، وهذا ما يضعف مستوى الأداء في حل المشكلة.

5-3 الثبات الوظيفي:

حيث أن الثبات الوظيفي في التفكير قد يحد من الوصول إلى الحل فيرى "أندرسون ANDERSON" (1995) أن تفكير الفرد يجب أن يكون مرنا لتحريره لينطلق من الجمود والثبات وتقديم الحلول الاعتيادية إلى الحلول الأكثر إبداعا.

5-4 التهيؤ الذهني:

نعني به استخدام الفرد لإستراتيجيات الحل الناجحة في الماضي وبصورة آلية للوصول إلى الحل، حيث أن التزام الفرد وتمسكه بالأساليب التي يعرفها في حل المشكلات من خلال تجاربه السابقة بشكل نمطي قد يعيقه في إيجاد حل سليم للمشكلات التي تعترضه، وهذا ما يؤثر على مستوى الأداء .

5-5 الافتراضيات الكامنة :

يعرفها "أبو عايش" (1993) بأنها «الافتراضات التي يفترضها الفرد عن المشكلة والتي ترتبط بتصورات غير صحيحة للموقف المشكل، وهي تصورات ناجمة عن آثار الخبرة السابقة». (فداء محمد السالم الشافعي، 1998، ص: 37)

فالفرد يضع افتراضات عن المشكلة التي تواجهه، حيث تتضمن هذه الافتراضات معطيات وعناصر افتراضية غير دقيقة عن المشكلة وترتبط هذه التصورات بعامل الخبرة السابقة.

5-6 تأثيرات الكمون ومشكلات الإستبصار:

يشير "أندرسون" (1995) إلى أن الأفراد قد يفشلون في محاولاتهم الأولى في إيجاد حل لمشكلة ما ، ولكن بعد وضع المشكلة جانبا لفترة زمنية معينة، ثم يتم العودة إليها مرة أخرى حيث يستطيعون إيجاد حل للمشكلة بشكل سريع، ويفسر ذلك إلى استخدام الأفراد لبنى معرفية محددة في سياق ملائم وعليه يستندون إلى إجراءات غير ملائمة، ولكن بعد الابتعاد عن المشكلة لفترة معينة فإن تفعيل البنى المعرفية غير الملائمة يتبدد، ومنه فإن هؤلاء الأفراد يستطيعون التفكير في مدخل جديد للمشكلة التي تواجههم.

تجدر الإشارة إلى أن هذه الفترة الزمنية التي تستغرق للوصول إلى الحل قد تكون ساعات أو أيام أو أسابيع، فطول المدة قد يشكل عائق في حل المشكلة التي قد تتطلب وقتا محددا.

لقد حدد "ومبي و لوكهيد WHIMBEY and LOKHEAD" (1991) أسباب الخطأ في حل المشكلات والمتمثلة في:

(رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول، 2000، ص: 305-306)

أ- عدم الدقة في قراءة المشكلة .

ب- عدم الدقة في التفكير .

ج- الضعف في تحليل المشكلة .

د- نقص المثابرة .

ر- الفشل في التفكير بصوت مرتفع، فالحديث إلى الذات أثناء عملية التفكير يساعد في توضيح خطوات الحل ويساعد على تسلسل الأفكار لدى الفرد.

وعلى العموم يرى "أوسبل وكليسمير AUSUBLEand KLUASMEIER (1974) أن هناك عوامل متعددة تؤثر في حل المشكلات منها عوامل بنائية مثل عدد العمليات اللازمة للحل، وعدد الخطوات وصعوبتها وترتيب البيانات ونوع الحل المطلوب، كما أن هناك سمات شخصية مثل الدافع ومستوى القلق ومعرفة الشخص بمجال المعرفة الذي تنتمي إليه المشكلة وخبرات الفشل والنجاح التي مر بها الفرد. وعليه فإنه من الضروري أخذ بعين الاعتبار هذه العوامل أثناء قيام الفرد بحل المشكلات التي تعترضه في الحياة .

6- النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات :

اختلف علماء النفس في تفسير أسلوب حل المشكلات، وهذا ما سنوضحه من خلال الاتجاهات والنظريات التي فسرت ذلك، وفيما يلي أهم النظريات المفسرة لأسلوب حل المشكلات.

6-1 النظرية الارتباطية:

لقد حدد "مايبر Mayer" (1992) عناصر النظرية الارتباطية في تفسيرها لأسلوب حل المشكلات في ثلاثة نقاط أساسية هي :

1- المثير: وهو الموقف الخاص بحل المشكلة.

2- الاستجابات: وهي الاستجابة الخاصة بحل المشكلة.

3- الارتباطات: والتي تكون بين المثيرات والاستجابات.

ووفقا لهذه النظرية "إن مصطفى الزيات" (1995) يرى أن «الفرد يواجه الموقف المشكل بسلسلة معقدة من المثيرات والاستجابات المترابطة نتيجة الخبرات السابقة وتعمل المشكلة على إثارة بعض هذه الترابطات أكثر من غيرها، مع تضمين واضح هو أن صعوبة المشكلة سوف تعتمد على مدى قوة الترابطات المعقدة مع ميل إلى التمييز بين مواقف الفشل ومواقف النجاح والتي تعمل كعامل تعزيز».

(أمل محمد السعيد عبد الرزاق، 2004، ص: 62)

فهذه النظرية تؤكد على أهمية الخبرات السابقة والتعلم السابق والتعزيز في الموقف المشكل.

ويرى "بريتمان" (1980) أن الفرد إذا تمكن من حل مشكلة معينة وحصل على المكافأة فإن احتمال حل مشكلات مشابهة يتزايد مستقبلاً مستخدماً في ذلك الحل السابق أي أن الفرد يضع الحلول في بناء هرمي لحل المشكلات وفقاً للحلول التي تمت سابقاً وهذا ما يؤكد "زايد الهويدي" و"محمد جهاد جميل" في قولهما أن تفسير أسلوب حل المشكلات «يؤكد على استحضار التعلم السابق لاستخدامه في حل الموقف المشكل». (زايد الهويدي ومحمد جهاد جميل، 2006، ص: 231)

يؤكد "مايبر" MAYER (1992) أن أسلوب حل المشكلات في النظرية الارتباطية يتضمن قانونين للتعلم وهما، قانون التدريب والذي يؤكد على الاستجابات التي سبق ممارستها عدة مرات مع موقف ما فإنها تستخدم عندما يقبل هذا الموقف مرة أخرى أما قانون الأثر فإنه ينص على أن الاستجابات التي تلقى نجاحاً في حل المشكلة تزيد قوتها داخل البناء الهرمي وترتفع درجتها داخل هذا البناء إلى غاية أن يصل إلى قمته والعكس صحيح .

وعلى العموم يرى الترابطيون أن سلوك حل المشكلات يعتبر سلوك يمكن تعلمه من خلال تقسيم موقف المشكل إلى عدد من الخطوات التي يسير فيها الفرد بشكل تدريجي إلى غاية الوصول إلى الحل .

أما "السيد محمد خيرى" (1982) يرى أن سلوك حل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ يعني أن الفرد الذي يحل المشكلة لا يعمل كل ما بوسعه للوصول إلى إيجاد حل لها عن طريق المحاولة والخطأ ، يعني أن الفرد الذي يحل المشكلة لا يعمل كل ما في وسعه للوصول إلى إيجاد حل سليم لها ، فطريقة المحاولة والخطأ في حل المشكلات يتطلب استخدام القليل من الأنشطة المعرفية ، كما أن الفرد قد يصل إلى الحل بسرعة وقد يستغرق وقتاً أطول مما تتطلبه المشكلة لحلها .

بعد عرضنا لهذه النظرية الارتباطية تبين أن هذا التفسير لحل مشكلة ما يبعد خاصية النشاط الشعوري لدى الفرد ، فإيجاد حلول للمشكلات قد يصبح يتصف بالآلية (مثير واستجابة) .

ويرى "أون OWEN" (1981) أن النظرة الترابطية لأسلوب حل المشكلات «تنطوي على فهم خاطئ لعملية الوصول إلى الحل والنظر إليه من جانب واحد على أنه خليط من الحركات العشوائية التي تنفصل عن الفهم المتعمق وبعد النظر والتنبؤ» . (عاطف حسن شواشرة، 2004، ص: 2)

6-2 النظرية الجشطاطية :

تعتمد النظرية الجشطاطية في تفسير أسلوب حل المشكلات على "الاستبصار" حيث يرى "عبد المجيد نشواتي" (1991) أن الجشطاطيون يرون أن «الحلول المناسبة للمشكلة تتجم عن قدرة الفرد على الاستبصار وإدراك العلاقات المختلفة التي يمكن أن تقوم بين مثيرات أو مكونات الموقف المشكل ، أي التي تتطلب نوعا من الحل الاستبصاري» . (أمل محمد السعيد عبد الرزاق ، 2004 ص:66)

في نفس السياق يرى "أشرافت ASCHERAFT" (1994) أن الجشطاطيون «اهتموا بعملية الاستبصار في تكوين حل المشكلة، والتأكيد على أهمية البنية التركيبية للموقف المشكل، وقدرات الفرد الاستبصارية في تكوين بنية جديدة من الأفكار القديمة والمعطيات الجديدة تتمثل بإعادة تنظيم المجال الإدراكي ثم مطابقتها على المهمة التي هو بصدد القيام بها وبالتالي التوصل إلى الحل» .

(ASCHERAFT M.H , 1994,p :18)

وهذا يعني أن سلوك حل المشكلة عن طريق الاستبصار يكون من خلال إدراك العلاقات القائمة بين أجزاء الموقف، ومنه يصل الفرد إلى فكرة واضحة عن الحل الذي يصل به في الأخير إلى تحقيق هدفه قبل أن يصل فعلا ، ويصاحب «سلوك الاستبصار حالة ترقب للنتيجة المتوقعة، كما يكون بعد النظر والتنبؤ هو الصفة الرئيسية لهذا السلوك» . (عاطف حسن شواشرة، 2004، ص:2)

يرى "مايبر" MAYER (1992) أن النظرية الجشطالتية تفسر أسلوب حل المشكلات على أنه قدرة الفرد على فهم كيف تتوافق أجزاء المشكلة مع بعضها البعض كي تشبع متطلبات الهدف ،أي أنها تسعى نحو ربط كل جزء من الموقف المشكل مع الأجزاء الأخرى.

وعلى العموم فإن النظرية الجشطالتية لم تقدم لنا تفسيراً عقلياً مقبولاً لعملية الربط بين أجزاء الموقف المشكل في حل المشكلات، ويرى "الزيات" (1995) أن هذه النظرية ليس لديها الأدلة التجريبية الكافية لتشكيل إطار عمل لفهم نشاط حل المشكلات من خلال خصائص هذه النظرية .

6-3 النظرية المعرفية:

لقد تبلورت نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات من خلال تطور نظم الحواسيب والاتصال، حيث بدأ «العلماء بدراسة الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات في الحاسوب وفق نظام معالجة يتسم بالتسلسل والتنظيم ويحاكي نظام معالجة المعلومات في الحاسوب ، ولذلك فإن العديد من المهتمين بالتفكير يحاولون النظر إلى الإنسان على أنه يعمل كالحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها». (عدنان يوسف العتوم، 2007، ص : 32)

وذلك يعني أن الإنسان والحاسوب يشتركان من حيث وجود مدخلات وعمليات ومخرجات من خلال التعامل مع العالم الخارجي، ومع ذلك فإن هناك اختلافات جوهرية بين الحاسب الآلي والعمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان، فيرى "الزيات" (1995) "والشافعي" (1998) "وشقيقات" (1996) "والصمادي" (1992) أن الإنسان لا يقتصر دوره على تسجيل المعلومات كما هو الشأن بالنسبة للإعلام الآلي، وإنما يتعدى ذلك إلى المعالجة والتعديل وتحويل المعلومات.

وعلى العموم يرى "أندرسون ANDERSON" (1995) أن المعرفيون ومنظرو تجهيز ومعالجة المعلومات يفسرون أسلوب حل المشكلة بأنه موقف تفكير يتطلب استخدام الكثير من العمليات والمعالجات المعرفية التي تصبح نشطة وفي حالة تغير ديناميكي إلى أن يصل الفرد إلى حل المشكلة مما يعيده إلى حالة من التوازن المعرفي، إضافة إلى ذلك فإن موقف حل المشكلة يستحضر فيه الفرد خبراته السابقة التي تساعده في إيجاد الحل المناسب.

فالمعرفيون يرون أن أسلوب حل المشكلات لا يقتصر على مجرد الاستجابات المنبثقة عن ترابطات سابقة، وإنما يتعدى ذلك إلى المعالجة والتعديل والتحليل وتحويل المعلومات وإعادة صياغتها لتكوين بنية معرفية جديدة توصل إلى الحل .
تقوم نظرية تجهيز ومعالجة على مجموعة من الافتراضات الخاصة بأسلوب حل المشكلات والمتمثلة في :

- أن أسلوب حل المشكلات عملية تتضمن هدفا ما وعقبات تحول دون تحقيق هذا الهدف وتتأثر محاولات الفرد للتغلب على العقبات والصعوبات بدافعيته لتحقيق التوازن المعرفي للفرد.
- يتأثر الأداء على حل المشكلات بعدد من المتغيرات، كنوعية البيانات المتاحة للفرد (المعطيات) وتنوع مصادر التجهيز والمعالجة والبناء المعرفي والمحتوى الكامن في مخازن الذاكرة.
- أن أسلوب حل المشكلات يمر بعدة خطوات تتضمن الاعتراف بالمشكلة وفهمها وتوليد الأفكار والفرضيات، واتخاذ القرار بالفرضية المناسبة، اختبار الفرضية وتقويمها.
- أن أسلوب حل المشكلات يتأثر بإمكانات الذاكرة قصيرة المدى لتخزين المخرجات السريعة للمعالجة المعرفية، وبالتالي فإن سعة الذاكرة العاملة (قصيرة المدى) تمثل محددا رئيسيا في الحل .

- يتم تخزين المعلومات واسترجاعها من الذاكرة طويلة المدى التي تتمتع بسعة غير محدودة، وهذه المعطيات تتطلب إمكانات تجهيز معينة، قد لا تتوافر لدى الفرد بمستوى تعقد المشكلة المطروحة.
- إن الأفراد يختلفون فيما بينهم في سرعة إجراء المعالجات الذهنية المختلفة وقد يتأثر ذلك بالدافعية والسعة العقلية، وحجم البناء المعرفي للفرد .
- بناء على افتراضات النظرية المعرفية (تجهيز ومعالجة المعلومات) المذكورة سابقا، يمكن الإشارة إلى أنه قد تم تبنيها في هذه الدراسة، حيث تم الاعتماد على خطوات أسلوب حل المشكلات في بناء برنامج إرشادي كما حددتها هذه النظرية في الدراسة الحالية.

7-أسلوب حل المشكلات والإرشاد النفسي :

لقد استخدم الباحثين أسلوب حل المشكلات كطريقة تدريس أمثال "جانيه" و"كندلر" و"سكينر"، في حين استخدم باحثون آخرون هذا المفهوم المعرفي كطريقة إرشادية تساهم بشكل فعال في تحقيق التوافق النفسي وفي أحداث تكيف الفرد مع البيئة ومن هؤلاء الباحثون: "ماكينوم MEICHEN BAUM"، "هنشو HENSHAW"، "هيمل HIMEL" "هينر HEPPNER" و "كروسكوف KRAUSKOPH" (1987). يرى "فولكمر ولازاروس FOLKMAN and LAZARUS" (1988) أن أسلوب حل المشكلات له «أثر غير مباشر في تحسين علاقة الفرد بالبيئة مما يقود إلى تقييم معرفي إيجابي ، وبالتالي إلى استجابة انفعالية ايجابية ، ومن هنا نستنتج أن حل المشكلات هو استراتيجية لها وظيفة تكيفية».

(FOLKMAN SUSAN and LAZARUS RICHARD, 1988, p: 66)

يمكن تفسير ذلك كون أن إقبال الفرد على حل مشكلة ما التي تسبب له الضيق والبدء بالتخطيط لحلها فإن ذلك يجعله يشعر بالإرتياح، وهذا ما يؤكد "جهودا" في قوله «أن قدرة الفرد على حل المشكلات في مواقف الحياة الواقعية هي أحد المعايير التي تحدد الصحة العقلية الإيجابية، وقد دعمت العديد من الدراسات هذه الفكرة». (INTAGLIATE JAMES, 1978, P : 492)

لقد دعم هذه العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والإرشاد النفسي "كرومبولتز KRUMBOLTZ" الذي يرى أن «الهدف الرئيسي للإرشاد يستند إلى حقيقة أن الناس يعانون من مشكلات وهم غير قادرين على حلها لوحدهم وأن مساعدة المسترشد على حل مشكلاته والتكيف معها أمر مركزي في الإرشاد والعلاج النفسي، ومن هنا ينظر إلى عملية الإرشاد بأنها عملية حل المشكلات». (HEPPNER P and All ,1982,p :66)

في نفس السياق يشير "ديكسن و قلوfer DIXON AND GLOVER (1984) إلى «أن النقص في مهارات حل المشكلات يزيد من احتمال التعرض للضغوطات النفسية والتي بدورها تؤدي إلى الشعور بالاكئاب، ونظرا لأهمية أسلوب حل المشكلات كمهارة أساسية للتفكير العقلي المنتظم اهتمت برامج الإرشاد المختلفة في المجال النفسي بهذا الأسلوب». (نسرين حكمت عزيز دويكات، 2001، ص: 8)

هذا ما ذهب إليه "ديزريلا وجولد فريد" في أن «الاضطراب السلوكي أو الانفعالي يكون نتيجة للتعامل غير الكفاء مع مواقف المشكلة التي تظهر نتائج شخصية واجتماعية والتي تتطلب المعالجة السيكلولوجية، وهنا يأتي التدريب الفردي الذي يتيح للفرد التعامل بشكل مستقل مع المواقف المشكلة التي تواجهه في الحياة». (أسماء عبد الله عطية، 2001، ص: 55)

يعتبر أسلوب حل المشكلات كاستراتيجية إرشادية واحد أشكال التحكم الذاتي التي تساعد المسترشد على تحقيق التكيف النفسي، حيث يعمل المرشد على «تشجيع

تطور توجه عام مناسب أو إطار عقلي في حل المشكلة لدى المسترشد يتضمن التعامل مع المواقف المشكلة بوصفها تحدث بشكل طبيعي في حياة الإنسان، ويمكن بشكل عادي التكيف معها بفعالية ويعطي للمسترشد تعليمات بأنه من الضروري أن يكون قادراً على التعرف على المشكلة عند حدوثها وعدم التصرف باندفاعية... وبعد تشكيل هذا التوجه العام يتعلم المسترشد أن يستمر ويتقدم باستقلالية خلال سلسلة من العمليات العقلية المحددة والسلوكيات الظاهرة الضرورية لحل المشكلات الفعال».

(رنا أحمد زواوي، 1993 ص: 15-16)

انطلاقاً مما سبق يتضح أن هناك علاقة قوية بين أسلوب حل المشكلات والتكيف «حيث وجد أن أسلوب حل المشكلات يتنبأ بالتكيف الناجح في الحياة بسبب أثره المهم على التكيف اللاحق».

(TISDELLE DEBRA and LAWRENCE JANET, 1988, P: 176)

يصف "كازدين KAZDIN" (1978) أسلوب حل المشكلات في «أدب العلاج النفسي على أنه أسلوب معرفي سلوكي لأنه يحاول تطوير طرائق عامة في التعامل مع المشكلات».

(جمال الخطيب، 1990، ص، 385).

هذا ما يشير إلى أن أسلوب حل المشكلات يصنف ضمن أساليب تعديل السلوك المعرفي، حيث يتضمن تنمية أسلوب حل المشكلات انطلاقاً من تطوير استراتيجيات عامة للتعامل مع المشكلات التي تواجه الفرد وإيجاد الحلول لها.

عليه يمكن القول أن الإرشاد النفسي هو مساعدة الفرد على تحقيق التوازن النفسي ومساعدته على حل مشكلاته «ومن المهم أن نعرف أن عملية الإرشاد لا تهدف إلى حل مشكلات العميل التي جاء بها فحسب، ولكنها تهدف إلى تعليمه كيف يحل ما قد يطرأ عليه من حل مشكلات مستقلاً مستقبلاً».

(حامد زهران، 1998، ص: 192)

ومنه فإن أسلوب حل المشكلات يعتبر أداة وتقنية معرفية سلوكية مناسبة وملائمة لتحقيق الهدف الجوهرى من الإرشاد.

8- تنمية أسلوب حل المشكلات :

يتميز العصر الحالي بالثورة العلمية والمعلوماتية و التكنولوجيا الحديثة ، وهذا ما يتطلب من المسؤولين بتنمية التفكير السليم لدى الطلاب لمساعدتهم على مواجهة المشكلات التي تعترضهم في الحياة بصفة عامة، وهذا ما أشار إليه "جاكسون"(1997) في قوله «أنه لكي نعيش في القرن الحادي و العشرين يجب على الطلاب أن يتسلحوا بمهارات التفكير الأزمة للتوافق مع متغيرات الحياة، وان يتعلموا كيف يكونون قادرين على حل المشكلات التي تواجههم».

(عبد المنعم أحمد الدريد، 2003، ص:137)

اهتم الباحثين بتنمية أسلوب حل المشكلات وذلك من خلال وضع برامج خاصة لتدريب الأفراد على هذا الأسلوب نظرا لأهميته البالغة في حياتهم. فلقد أكد "شارب و سبفاك" (1980) أن الدراسات «دلت على أن تعليم الأفراد مهارات أسلوب حل المشكلات يعمل على تحسين الصحة وخفض سوء التكيف، فقد أظهرت الدراسات عبر الأعمار المختلفة والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، وعينات إكلينيكية مختلفة أن الأفراد الأفضل في حل المشكلات هم الأفراد الأكثر تكيفا، وقد حققت دراسات نتائج في تحسين مهارات حل المشكلات لدى سيء التكيف». (رنا أحمد زواوي، 1993، ص: 21)

وعليه فإن تدريب الأفراد على أسلوب حل المشكلات قد استعمل في مجالات عديدة أثبتت فعاليتها، فمن ضمن المجالات التي استخدم فيها التدريب على أسلوب حل المشكلات هي: استخدامه مع المرضى النفسيين، الجانحين لتحسين تكيفهم، ذوي الاضطرابات النفسية والعقلية، ذوي صعوبات التعلم، علاج الصعوبات والمشكلات في العلاقات الاجتماعية، مساعدة الطلبة على النجاح الدراسي واتخاذ القرار المهني، مساعدة المراهقين في زيادة مفهوم الذات، العلاج الأسري، علاج الكرب الزوجي، كما استخدم أسلوب حل المشكلات لتدريب المدرسين ضمن برنامج لزيادة كفاءتهم التدريسية.

يشير "برانسفورد وشتاين" BRANSFORD AND STEIN (1984) «أنه يمكن تعلم أسلوب حل المشكلات من قبل جميع الأفراد نظرا لأن هذا الأسلوب لا يختص به من يتقنه فقط دون غيره، بل إنه مجال مفتوح للجميع حيث تستطيع المدارس أن تلعب دورا مهما في تعليمه، وتعليمنا الطريقة التي نفكر بها بدلا من تعليمنا ما الذي نفكر فيه».

(أيمن علي أحمد خليفة، 2001، ص: 15)

وقد يكون ذلك من خلال العملية التعليمية أو الإرشاد المدرسي، وبغض النظر عن أهمية أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات العقلية العليا لدى الطلبة فلقد أثبتت فعالية هذا الأسلوب في الجانب الدراسي والتفوق الدراسي، حيث توصل "كندي وفينر" KENNEDY and FEINER (1988) إلى وجود ارتباط بين أسلوب حل المشكلات والنجاح الأكاديمي، ومن هنا جاء استخدام التدريب على هذا الأسلوب «وكان له الأثر على السلوك والسلوك الدراسي، والنجاح الدراسي وخفض السلوكات السيئة وخفض التوتر المرتبط بالمدرسة وزيادة التفاعلات الإيجابية بين الأقران مما يحسن السلوك الصفي».

(رنا أحمد زواوي ، نفس المرجع، ص: 25)

من بين الدراسات التي اهتمت بتنمية أسلوب حل المشكلات وتدريب الأفراد عليه وفق برامج إرشادية خاصة نذكر منها الدراسة التي قام بها "باسم محمد علي دحادحة" (1995) حيث أعد برنامج إرشادي حول تنمية أسلوب حل المشكلات لدى الطلبة في الصف سابع والثامن أساسي، وذلك في دراسة له المعنونة بـ "أثر التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي" حيث تكونت عينة الدراسة من 30 طالب قسموا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة، ومجموعتين تجريبيتين حيث أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في القياس البعدي والقبلي لصالح المجموعة التجريبية، أي أن التحسن في ضبط التوتر النفسي كان أكثر انتظاما في المجموعتين التجريبيتين مما هو عليه في المجموعة الضابطة .

كما أجرى "سيسك CISEK" (1979) دراسة حول "تأثيرات كل من ضبط

الصراع ومهارات حل المشكلات على السلوك ودرجة التوتر النفسي لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، حيث تكونت العينة من 63 طالبا وزعوا إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعددها 31 طالبا حيث تلقوا تدريبا على أسلوب حل المشكلات وضبط الصراع، أما المجموعة الثانية (الضابطة) كان عددها 32 طالبا لم يتلقوا أي نوع من التدريب وفي الأخير أسفرت الدراسة إلى انخفاض مستوى التوتر النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية حيث كان هذا الانخفاض دالا مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة وذلك نتيجة لأسلوب حل المشكلات .

قام "لوري وآخرون LAWRY ET AL" (1983) بدراسة هدفت إلى الكشف عن التدريب على أسلوب حل المشكلات عند الاندفاعيين والتأمليين، حيث شملت عينة الدراسة 69 طفلا في المستوى الابتدائي «وأظهرت الدراسة أن الاندفاعيون أحرزوا تقدما واضحا في حل المشكلات وخصوصا بعد نهاية برنامج التدريب بالمقارنة مع بدايته، وهذا يعني أن الاندفاعيين قد استفادوا من برنامج التدريب بشكل دال أكثر من التأمليين». (أحمد محمد علي الزعبي، 2000، ص: 26)

أجرت "زواوي" (1992) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على أسلوب حل المشكلات في خفض التوتر النفسي وزيادة مهارة أسلوب حل المشكلات، حيث تألفت عينة الدراسة من 63 طالبا من ثانويتين، وقد أشارت الدراسة إلى أن «المجموعة التي تلقت برنامجا تدريبيا على مهارة حل المشكلات أصبحت أكثر كفاءة في حل المشكلات من المجموعة الضابطة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى التوتر النفسي». (سيف الدين فاروق زريقي، 2000، ص: 36)

خلاصة الفصل:

تم الطرق في هذا الفصل إلى توضيح مفهومي المشكلة وأسلوب حل المشكلات وبعد ذلك تمت الإشارة إلى خطوات هذا الأسلوب وأهميته، إضافة إلى الإشارة إلى بعض العوامل المؤثرة في أسلوب حل المشكلات ثم أهم النظريات المفسرة لهذا المفهوم حيث تم الاعتماد على النظرية المعرفية "تجهيز ومعالجة المعلومات" في هذه الدراسة. وفي الأخير أدرجنا العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والإرشاد النفسي باعتبار أن الدراسة الحالية تناولت هذا الأسلوب كطريقة أو كتقنية إرشادية، كما خلصنا إلى ضرورة تنمية أسلوب حل المشكلات وتنميته لدى الأجيال لما له من أهمية في جميع مجالات الحياة.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الدراسة الاستطلاعية

- 1 - وصف عينة الدراسة الاستطلاعية
 - 2 - أدوات الدراسة
 - 3 - الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات
- خلاصة الفصل

بعد التطرق في الجانب النظري إلى تحديد المشكلة و فرضياتها و المفاهيم الأساسية للدراسة، سيتم في هذا الفصل البدء بالإجراءات الميدانية لهذه الدراسة وذلك بعرض الدراسة الاستطلاعية التي تهدف إلى التعرف على مدى صلاحية أداة جمع البيانات قبل استخدامها في الدراسة الأساسية، ولتحقيق ذلك كان من الضروري التأكد من خصائصها السيكومترية.

وسيتم التطرق في هذا الفصل إلى وصف عينة الدراسة الاستطلاعية ثم وصف أدوات جمع البيانات وبعده التعرض للخصائص السيكومترية لهذه الأدوات.

1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 37 طالبا وطالبة من ثانوية مالك بن نبي بورقلة، حيث تم اختيار قسم من مجموع 5 أقسام في السنة الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا بطريقة عشوائية للسنة الدراسية 2010/2011 وتراوحت أعمارهم بين (15- 16 سنة)، وقد تم تطبيق المقياس جماعيا والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجدول رقم (01)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس

الثانوية الجنس	ثانوية مالك بن نبي
ذكور	12
إناث	25
المجموع	37

يتضح من الجدول رقم (01) أنه قد تم الأخذ بعين الاعتبار الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الدراسي في اختيار العينة الاستطلاعية.

2- أدوات الدراسة:

لقد اعتمدت الدراسة الحالية على الأدوات التالية وهي :

2-1- مقياس مركز الضبط:

تم تصميم هذا المقياس من طرف الباحثة (وهذا في إطار إعداد مذكرة الماجستير بهدف استخدامه في رسالة الدكتوراه حيث يتضمن المقياس 19 فقرة علما أنه تم إدراج 18 فقرة جديدة في الدراسة الحالية) وفيما يلي وصف كامل لهذا المقياس مع إبراز الخطوات المتبعة في بنائه.

2-1-1- تقديم المقياس:

أ - دواعي إعداد المقياس:

نظرا لعدم توفر مقياس مركز الضبط بالمجال الدراسي والموجه للفئة العمرية 15-18 سنة (حسب إطلاع الباحثة) تم بناء هذا المقياس في مذكرة الماجستير بهدف استخدامه في الدراسة الحالية.

ب- الخلفية النظرية المعتمدة في إعداد المقياس :

تم الاعتماد على مجموعة من المراجع باعتبارها مدخلات في تصميم مقياس مركز الضبط المرتبط بالمجال الدراسي والمتمثلة في:

- الاختبارات: والمتمثلة في:

- * اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين تأليف "كليفورد، كليري" (1972) تم تعريبه من طرف "مجدي عبد الكريم حبيب" (1990) إلى اللهجة المصرية العامية.
- * مقياس "تويكي و سترايكلاند" للضبط الداخلي والخارجي للأطفال المراهقين (الصورة المختصرة الثانية) 1973 من تعريب "رشاد علي عبد العزيز موسى".
- * مقياس مركز الضبط لـ "جوليان روتر G. ROTTER" (1966) المعد للراشدين وقام "علاء الدين كفاي" بتعريبه وتكييفه وفقا للمعايير السائدة في الثقافة العربية عام 1982.

- * مقياس الضبط الداخلي للأطفال والمراهقين من إعداد "صلاح الدين أبو ناهية" سنة 1987.

- * استبيان صعوبات التعلم لـ "سيف الدين يوسف عبدون" (1993)
- * مقياس وجهة الضبط متعدد الأبعاد للأطفال للفئة العمرية (9-12 سنة) إعداد "عبد الرحمن سليمان" و"هشام إبراهيم عبد الله" سنة 1997.
- * مقياس "موقع الضبط لـ"تجاح عبد الرحيم عثمان" الذي طبقته على فئة المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي باليمن (1999).

– الدراسات:

- * دراسة "سواء محمد سليمان" المعنونة بـ: الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافي ووجهة الضبط و الاتجاهات الدراسية، و الصادرة في مجلة علم النفس سنة 1988.
- * دراسة "صلاح الدين محمد أبو ناهية" المعنوية بـ: الفروق في الضبط الداخلي/الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين من الجنسين من قطاع غزة الصادرة في مجلة الدراسات التربوية سنة 1987.
- * دراسة "صلاح الدين محمد أبو ناهية" المعنوية بـ: تقنين مقياس الضبط الداخلي/الخارجي للأطفال والمراهقين في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، والصادرة في مجلة علم النفس سنة 1989.
- * دراسة "نادية الحسيني عبد القادر" المعنوية بـ: الاكتئاب ووجهة الضبط وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، والصادرة في مجلة الإرشاد النفسي سنة 1995.

– الكتب:

- * كتاب "بشير معمريّة" المعنون بـ: مصدر الضبط و الصحة النفسية وفق الإتجاه السلوكي المعرفي الصادر سنة 2009.

- * كتاب "رشاد علي عبد العزيز موسى" : دراسات في علم النفس الاجتماعي سيكولوجية الفروق بين الجنسين الصادر سنة 1993.

2-1-2-خطوات بناء مقياس مركز الضبط:

تتمثل خطوات بناء مقياس مركز الضبط في النقاط التالية :

(نبيلة بن الزين، 2004، ص: 80-81)

أ - **تحديد الغرض من المقياس** : تم تصميم هذا المقياس لتحقيق الأهداف التي نوضحها من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

* ماذا يقيس ؟

- المقياس يقيس مركز الضبط في إطار مجال محدد وهو الدراسة .

* لمن يقيس ؟

- المقياس يساعد مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمرشدين وغيرهم من المهتمين بالسلوك الإنساني في أداء عملية التوجيه والإرشاد.

- يساعد الطلبة على معرفة مشاكلهم وذلك من خلال الحصول على المعلومات الخاصة ببناءاتهم المعرفية وما يتفردون به من سمات .

* كيف يقيس ؟

- يمكن تطبيق هذا المقياس على الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 15 إلى 18 سنة بصورة جماعية أو فردية ، كما يعتمد المقياس على استعمال الورقة والقلم ولا يرتبط بوقت محدد.

أ - **تحديد العينة**: هذا المقياس موجه للطلبة في مرحلة التعليم الثانوي.

ب **تحليل المحتوى**:

- **التعريف الإجرائي لمفهوم مركز الضبط** : وهو اعتقاد الطالب بمدى قدرته أو عدم قدرته على التحكم في الأحداث المرتبطة بالمجال الدراسي وينقسم مركز الضبط إلى فئتين وهما:

- **الضبط الداخلي** : وهو اعتقاد الطالب بأنه مسؤول عما يحدث له في المجال الدراسي سواء أكانت الأحداث إيجابية أو سلبية، وذلك نظرا لما يملكه من قدرات ومجهودات وخصائص شخصية.

- **الضبط الخارجي** : هو اعتقاد الطالب أنه غير مسؤول عما يحدث له في المجال الدراسي سواء أكانت الأحداث إيجابية أو سلبية، وأن هذه الأحداث تحكمها قوى خارجية عنه والمتمثلة في الحظ القدر وقوة الآخرين .

ويحدد مركز الضبط بالدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة من خلال استجابته على مقياس مركز الضبط (الخاص بالمجال الدراسي) الذي تم بناءه في هذه الدراسة.

ت- تحديد الفقرات : تم الاعتماد على الاختبارات السابقة في تحديد فقرات المقياس

إضافة إلى تجربة الباحثة في الإرشاد النفسي في مرحلة التعليم الثانوي، وتم

صياغة فقرات المقياس في صورة عبارات تقريرية ذات الاتجاهين الموجب و

السالب في شكل اختيار إجابة من إجابتين (نعم /لا)، ويتكون المقياس من 37

فقرة، حيث تم تصميم هذا المقياس من طرف الباحثة في مذكرة الماجستير والذي

تضمن 19 فقرة و لقد تم الاحتفاظ بـ 17 فقرة والمتمثلة في: 1، 2، 3، 4، 5، 6،

7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 20، 21، 23، وفقرتين تم تغيير صياغتهما

وهما الفقرة: 29 و 31، في حين تم صياغة 18 فقرة جديدة في الدراسة الحالية

والمتمثلة في: 15، 16، 17، 18، 19، 22، 24، 25، 26، 27، 28، 30، 32،

33، 34، 35، 36، 37 (أنظر الملحق رقم: 01).

وبناءً على الممارسة الميدانية تم تحديد المواقف المدرسية الأكثر ارتباطاً بمركز

الضبط والمتمثلة في:

- علاقة الطالب بزملائه.

- علاقة الطالب بالأساتذة.

- المذاكرة والمراجعة.

- العلامات المتحصل عليها في الامتحانات (النجاح والفشل).

وهذا ما يتفق مع المواقف المدرسية التي ترتبط بمركز الضبط التي اعتمد عليها

"كليفورد وكلييري" في بناء اختبار مركز الضبط (1972) الموجهة للطلبة الذين تتراوح

أعمارهم بين 9 - 17 عاماً حيث تصف هذه المواقف:

(كليفورد وكلييري، 1990، ص:13)

- ارتباط المذاكرة الجيدة بمدى الدرجات التي يحصل عليها الطالب.
- ارتباط فشل الطالب بالحصول على درجة منخفضة آخر العام.
- ارتباط حصول الطالب على درجة منخفضة بعدم حب المدرس له.
- علاقة الحظ بدرجات آخر العام.
- قدرة الطالب على تحسين درجاته .

ج تعليمات المقياس: تم إعداد لهذا المقياس نوعين من التعليمات فمنها ما هو موجه للفاحص حيث توضح له طريقة إجراء المقياس وكيفية التعامل مع المفحوص، ومنها ما هو موجه للمفحوص حيث توضح له طريقة الإجابة على فقرات المقياس، وتهدف هذه التعليمات عموماً إلى ضمان التطبيق الجيد لهذا المقياس.

د- مفتاح التصحيح : يطلب من الطالب الإجابة على 37 فقرة تتعلق بآرائه ومشاعره نحو بعض الأحداث والمواقف الدراسية الأكثر ارتباطاً بمركز الضبط ويقابل كل فقرة بدليلين للإجابة عليهما : نعم/لا، وعند بناء مقياس مركز الضبط (المجال الدراسي) تم مراعاة ما يلي :

* صياغة (18) فقرة في الاتجاه الموجب التي تشير إلى فئة الضبط الداخلي إذا أُجيب عنها بالإيجاب حيث تمنح الدرجة (1) على كل منها، وفي حالة الإجابة بالسلب تعطى الدرجة (0).

* صياغة (19) فقرة في الاتجاه السالب والتي تشير إلى فئة الضبط الداخلي إذا أُجيب عنها بالسلب حيث تمنح الدرجة (1) على كل منها، وفي حالة الإجابة عليها بالإيجاب تعطى الدرجة (0).

وعليه تدل الدرجة المرتفعة إلى زيادة فئة الضبط الداخلي بينما تدل الدرجة المنخفضة إلى انخفاض الضبط الداخلي، وفي ذلك إشارة إلى زيادة فئة الضبط الخارجي.

فالمقياس يشمل على 37 فقرة والدرجة الكلية له هي 37، وتجدر الإشارة إلى أنه قبل البدء في عملية التصحيح يجب مراجعة الإجابة على المقياس، فإذا لوحظ وجود إجابتين عن أحد الفقرات تلغى الورقة ونفس الشيء إذا أغفل الطالب الإجابة عن فقرة من فقرات المقياس .

2-2- البرنامج الإرشادي :

صمم هذا البرنامج " برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي" من طرف الباحثة كأداة أساسية لتطبيقه في هذه الدراسة لمعرفة مدى فاعلية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي، وهو برنامج مخطط منظم يستند على النظرية المعرفية لتجهيز ومعالجة المعلومات في تفسير أسلوب حل المشكلات وتحديد خطواته، ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من الممارسات والأنشطة اليومية بهدف إكساب أفراد المجموعة التجريبية هذا الأسلوب لتنمية روح المسؤولية ومنه تنمية الضبط الداخلي لديهم.

2-2-1- أهمية البرنامج :

يعد البرنامج الإرشادي المعتمد على أسلوب حل المشكلات بمثابة الوسيلة الإجرائية التي تتيح للطلبة من تعلم كيفية التعامل مع الموقف المشكل، كما تمكنهم من تعلم الخطوات التي تساعد في حل المشكلات التي تعترضهم في الحياة لاسيما منها المشكلات الدراسية .

بالإضافة إلى ذلك فإن هذا البرنامج يتيح الفرصة لتحديد الطريقة السلبية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلات واستبصاره بها، بهدف تأمين نفسه من هذه الطريقة التي توصله إلى أهداف غير مرغوبة .

كما تمكن أهمية هذا البرنامج في أن تعلم أو اكتساب الطلبة خطوات أسلوب حل المشكلات ينمي لديهم روح المسؤولية في مواجهة المشكلات الدراسية التي تعترضهم حيث يسعون إلى تجسيد كل خطوة من خطوات أسلوب حل المشكلات معتمدين في ذلك على أنفسهم، وهذا ما قد يساهم في تنمية اعتقادهم أنه بإمكانهم التأثير على الأحداث وتغييرها ومنه التوجه نحو الضبط الداخلي .

قد يستفيد الطلبة من وجودهم في جماعة يعانون من نفس المشكلة، وهذا ما قد يساهم في ارتفاع مستوى الاهتمام بمحتوى هذا البرنامج والتعامل معه بطريقة إيجابية.

2-2-2- أهداف البرنامج :

تحدد أهداف البرنامج في أهداف عامة وأخرى إجرائية والمتمثلة في :

أ -الأهداف العامة :

-تنمية الضبط الداخلي لدى الطالبات مرحلة التعليم الثانوي وذلك من خلال

تدريبهن على استخدام أسلوب حل المشكلات .

-متابعة مدى احتفاظ الطالبات (العينة التجريبية) بالمكاسب الإرشادية خلال فترة المتابعة.

ب الهدف الإجرائي :

يتحدد الهدف الإجرائي للبرنامج بما يمكن قياسه في ارتفاع درجة الضبط الداخلي

لدى العينة التجريبية .

2-2-3- التعريف بالإطار النظري للبرنامج :

لقد أوضح "أندرسون" (1995) "أن المعرفيون ومنظروا معالجة وتجهيز

المعلومات قدموا تفسيراً لأسلوب حل المشكلات، حيث يرون بأنه «موقف تفكير وتأمل

يستحضر فيه الفرد خبراته السابقة ، ويجري فيه الكثير من العمليات المعرفية

والمعالجات المتعلقة بالأبنية المعرفية التي تصبح نشطة وفي حالة تغير ديناميكي

ومرن إلى أن يصل الفرد إلى الحل الذي يعيده إلى حالة من التوازن المعرفي».

(عاطف حسن شواشرة، 2004، ص: 36)

وعليه تبنى هذا البرنامج نظرية "تجهيز ومعالجة المعلومات" في تفسير أسلوب

حل المشكلات وفي تحديد خطواته .

لقد تم تصميم البرنامج الإرشادي الحالي اعتماداً على ما تم الإطلاع عليه من جوانب نظرية تفسر أسلوب حل المشكلات وبشكل خاص النظرية المعرفية "معالجة وتجهيز المعلومات، حيث وضعت هذه النظرية مجموعة من الافتراضات المفسرة لأسلوب حل المشكلات، ومن بين هذه الافتراضات القائلة بأن أسلوب حل المشكلات يمر بمجموعة من الخطوات وهي :

أ - الاعتراف بالمشكلة وفهمها:

ونعني بذلك شعور الفرد بوجود مشكلة في حياته تحتاج إلى حل مما يجعله يسعى نحو جمع المعلومات عنها للوصول إلى حلها ويرى "بلوشر BLOCHER" (2000) أن هذه الخطوة تتطلب من الفرد «تعريف المشكلة بوضوح، أي تحديد المشكلة بشكل دقيق وفهم عناصرها وتحديد درجة تكرارها وفهم السياق الذي تحدث فيه وما هي المشاعر التي تتركها على الفرد».

(عبد الفتاح محمد سعيد، 2004، ص: 40)

والنموذج التالي الذي يتضمن مجموعة من الأسئلة يساعد الفرد على فهم وتحديد المشكلة:

- * من صاحب المشكلة؟ وبما أشعر؟ وبما أفكر؟ وماذا أفعل عندما تواجهني المشكلة؟
- * ما مدى تكرارها ؟
- * ما سبب حدوث المشكلة ؟
- * ماذا قد ينتج عن المشكلة ؟
- * أين حدثت المشكلة ؟ ومتى ؟
- ب توليد الأفكار والفرضيات:

المقصود بهذه الخطوة هو وضع أكبر عدد ممكن من البدائل والحلول الممكنة للمشكلة، ويرى "باسم محمد علي دحادحة" (1995) بأنها «عملية توظيف المعلومات المتوفرة لدى المسترشد لإيجاد أكبر عدد ممكن من البدائل والحلول المحتملة دون النظر لفعالية أي بديل».

(باسم محمد علي دحادحة، 1995، ص: 10)

ولنجاح هذه الخطوة لابد من مراعاة القواعد التالية:

* التنوع الكثير في البدائل (الكمية الكبيرة).

* عدم انتقاد الأفكار.

* التفكير بحرية.

* دمج الأفكار.

فمراعاة هذه القواعد في عملية توليد الأفكار والفرضيات تساعد الفرد على

التعرف بشكل أفضل على البدائل والخيارات الأكثر قوة ونجاحا.

ج اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة:

يعرف "دزوريلا و"جولد فرايد DZURILLA and GOLDFRIED" الخطوة

الثالثة لأسلوب حل المشكلات بأنها «التقييم المنتظم لعدد من الحلول البديلة مع النظر للنواتج وانتقاء أفضل بديل».

(DIXON DAVID and JOHN GLOVER, 1984, P :27)

وعملية انتقاء بديل أو فرضية واحدة من مجموع البدائل أو الفرضيات تخضع

لعملية الموازنة بين إيجابيات وسلبيات كل بديل أو فرضية إضافة إلى تقييم مدى

احتمالية نجاح البديل أو الفرضية المختارة.

د- اختبار الفرضية:

تعتبر هذه الخطوة رئيسية في أسلوب حل المشكلات لأنها التطبيق الميداني

والعملي لهذا الأسلوب، وهذا ما يتطلب وضع خطة لحل أي مشكلة، «فوضع الخطة

المحددة يبين كيفية تنفيذ القرار الذي يتبنى ويظهر مدى نجاحها في تحقيق الهدف».

(سيف الدين فاروق زريقي، 2000، ص: 117)

لتحقيق ما سبق هناك مجموعة من الأسئلة تساعد على وضع خطة لتنفيذ الحل

إذا أجيب عنها بشكل دقيق والمتمثلة في:

* من؟ (الأشخاص):

- من سيشارك الفرد في تنفيذ الفرضية ؟

- من ينبغي أن يحاط علما بالتنفيذ ؟

- من الذي سينفذ الفرضية ؟
- من المسؤول عن النتائج المترتبة ؟
- * ما؟ (المدخلات ذات الصلة بتنفيذ الخطة) :
- ما الفوائد التي قد تتجم عن التنفيذ ؟
- ما الأضرار التي قد تترتب على تطبيق الفرضية ؟
- ما الخبرات والتجارب السابقة التي يمكن الإسترشاد بها في تنفيذ الخطة ؟
- * أين ؟ (المكان):
- أين مكان تطبيق الحل ؟

- * متى ؟ (الزمان):
- متى يكون الوقت مناسباً لتنفيذ الحل ؟
- متى يبدأ تطبيق الخطة وتنفيذها ؟
- * كيف ؟ (الطرائق والأدوات والأساليب):
- كيف ستنفذ الخطة؟
- ولقد أشار "سيف الدين فاروق رزقي" إلى أنه بعد وضع خطة تنفيذ الحل أو الفرضية وتطبيقها عملياً يتم اختبار الحل أو الفرضية وفقاً للنموذج التالي:
- صف الموقف الذي نفذت فيه الفرضية ؟
- من كان موجوداً ؟
- ما الذي شعرت به قبل التنفيذ ؟
- كيف شعرت في أثناء التنفيذ ؟
- كيف شعرت بعد التنفيذ ؟
- أذكر فعالية كل خطوة مبيناً سبب ذلك ؟

- بين كيفية تعديل الخطوات غير الملائمة ؟

- اعط درجة ختامية لفعالية تنفيذ الحل ؟

هـ- تقويم الفرضية:

يشمل تقويم الفرضية الحكم على مدى ملائمة إجراءات تنفيذ الفرضية في حل المشكلات وفعاليتها، والنموذج التالي يساعد على تقويم الفرضية والذي يتكون من سؤالين مهمين:

- هل الهدف كما حدد تحقق ؟

- هل تحقيق الهدف يزيل أو أزال المشكلة ؟

إذا تم الإجابة على السؤال الأول بشكل سلبي فهذا يشير إلى ضرورة إعادة الخطوة الثانية لأسلوب حل المشكلات (توليد الأفكار والفرضيات)، أما في حالة على الإجابة على السؤال الأول بالإيجاب والثاني بالسلب فهذا يشير إلى عدم فهم المشكلة وعليه فإن هذه النتيجة تتطلب إعادة الدخول في سلسلة أسلوب حل المشكلات من الخطوة الأولى.

فمن خلال عرض النموذج الخاص بكل خطوة من خطوات أسلوب حل المشكلات نلاحظ أن جميعها تنمي روح المسؤولية الشخصية اتجاه المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية كما تنمي المبادرة الذاتية لحلها، كما تؤكد على فعالية الفرد في حل مشكلاته وإحداث التغيير في الأحداث، وهذا ما ينمي ويعزز الضبط الداخلي لديه.

2-2-4- التعريف الإجرائي لأسلوب حل المشكلات:

هو أسلوب علمي معرفي سلوكي يتضمن خمس خطوات يمكن تعلمها والتي افترضتها نظرية "تجهيز ومعالجة المعلومات" (الاعتراف بالمشكلة وفهمها، توليد أفكار والفرضيات، اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة، اختبار الفرضية وتقويم الفرضية).

ويهدف هذا الأسلوب إلى مساعدة عينة الدراسة على إيجاد حل للمشكلات الدراسية من خلال مجموعة من الخيارات والبدائل، وسيتم تدريب عينة الدراسة (أفراد المجموعة التجريبية) على خطوات أسلوب حل المشكلات من خلال البرنامج الإرشادي الذي صمم من قبل الباحثة.

2-2-5- المصادر التي اعتمد عليها في بناء البرنامج:

تم تصميم البرنامج "البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي" اعتماداً على بعض الدراسات التجريبية التي تناولت إعداد برامج إرشادية والمتمثلة في :

- دراسة "باسم محمد علي دحادحة" (1995)، التي تناولت "أثر التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي" .
- دراسة "طاهر سعد حسين عمار" (2006)، التي تناولت "فاعلية بعض فنيات العلاج المعرفي السلوكي في علاج الفوبيا الاجتماعية لدى عينة من الشباب".
- دراسة "مجدي محمد الدسوقي"، التي تناولت "فاعلية العلاج السلوكي والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في علاج الأرق لدى عينة من طلاب الجامعة"، إضافة إلى دراسته المعنونة بـ "فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في علاج صورة الجسم لدى عينة من طالبات الجامعة".
- دراسة "عبد الفتاح محمد السعيد" 2004، التي تناولت "فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي وأسلوب حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة الموهوبين في سن المراهقة وتحسين مستوى تكيفهم".
- دراسة "رنا أحمد زواوي" (1993)، والتي تناولت مهارات "أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر" .
- دراسة " سيف الدين فاروق زريقي" (2000)، والتي تناولت "أثر التدريب على مهارة حل المشكلات في الضغط النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين في مدينة عمان".

2-2-6- الأسلوب الإرشادي المتبع:

يتبع البرنامج الحالي الإرشاد الجماعي وهو إرشاد عدد من الطلبة (المسترشدين) الذين تتشابه مشكلاتهم في جماعات صغيرة، وهذا النوع من الإرشاد «يمدنا بعدد من المزايا:

- * رؤية آخرين يعانون من نفس المشكلة.
- * خلق جراءة عامة للتغيير.
- * توفير مجموعة من الأشخاص يزودوننا بدليل القدرة على مواجهة التفكير المشوه.
- * حدوث التعلم». (DEBRA A H And All, 1995, P:251)
- ولقد بين "واتس WATTS" (1991) «أن المجموعات الإرشادية المشاركة في أسلوب حل المشكلات لها عدة محاسن:
- * تزيل الكثير من الضغط النفسي الذي يمكن أن يشعر به بعض الطلاب عندما تواجههم مشكلة لأول مرة.
- * العمل بمجموعات معتبرة يعطي الطلاب الأقل ثقة بأنفسهم الفرصة للمشاركة.
- * استخدام السؤال وأسلوب الحوار والمناقشة يستطيع الطلاب تحديد ومعرفة المشكلة والخطوات اللازمة لحلها.
- * تشجيع الطلاب الخجولين للعمل بأقصى طاقاتهم والاستفادة من الآخرين كنماذج حية» (WATTS M K, 1991, P :37)

2-2-7- الفنيات المستخدمة:

يستعين هذا البرنامج باستخدام مجموعة من الفنيات والمتمثلة في :

* **المحاضرات :** يتم استخدام أسلوب المحاضرة العلمية المبسطة بهدف شرح وتفسير بعض المفاهيم والمصطلحات الجديدة على أفراد المجموعة التجريبية حيث توضح لهم المفاهيم الأساسية التي تمكنهم من استيعاب محتوى البرنامج.

* **المناقشة والحوار :** تستخدم هذه الفنية لأجل إيجاد قناة اتصال بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية لضمان المشاركة الفعالة حيث تفتح المجال لأفراد العينة للتعبير بحرية عن مشكلاتهم وتساعدتهم على فهم أكثر لمحتوى الجلسات الإرشادية، كما أن هذه الفنية تزيد وتقوي رابطة الألفة والانسجام بين أفراد العينة مما يدعم ويحقق أهداف البرنامج الإرشادي.

كما تؤكد هذه الفنية على إثارة التفكير لدى أفراد العينة من خلال مشاركتهم في البرنامج «ولا شك أن المناقشة والحوار يساعدان على التفكير».

(محمود عبد الرزاق وهدي محمود الناشف، 1994، ص:86)

وللإشارة أن هذه الفنية تضيف على الجلسات الإرشادية الحيوية والنشاط وهذا ما يزيد من فعالية أفراد العينة ويثير المجهود الشخصي لديهم، كما أن ذلك بإمكانه أن ينتمي روح الاستقلالية والدافعية نحو هذا البرنامج.

* **الواجبات المنزلية :** يكلف أفراد المجموعة التجريبية بأداء الواجبات المنزلية الخاصة بموضوع الجلسات التي تهدف إلى توظيف المعلومات المقدمة في شكل تطبيقات واقعية، كما يتم مراجعة هذه الواجبات في بداية الجلسة الموالية.

تهدف الواجبات المنزلية إلى نقل المعارف التي تم تعليمها أثناء الجلسة إلى البيئة الطبيعية للفرد، وعن طريق التكرار والتقييم المستمر تتحول السلوكيات من شكلها القصدي إلى التلقائية، وهي تيسر عملية اكتساب المهارات.

وللواجبات المنزلية دور هام في تكوين الألفة والتعاون بين الباحثة وأفراد العينة

إذا تم أخذ النقاط التالية بعين الاعتبار: (حامد الغامدي، 2005، ص:233)

* إعطاء واجبات بسيطة ومركزة ومتصلة بالمشكلة.

* تفسير وتوضيح كيفية إجرائها والتأكد من استبعاد المسترشد لها.

* مراجعتها في بداية كل جلسة.

* تحديد زمن محدد في نهاية كل جلسة لتقرير تلك الواجبات.

كما تسمح الواجبات المنزلية «بتثبيت أحد التصورات المهمة وهو قبول المسؤولية

الشخصية، وإدراك مدى المساهمة الذاتية في خلق الصعوبات، ومن ثم تحمل

المسؤولية في إحداث التغيير». (بلحسيني وردة، 2011، ص: 145)

* **العمل في أفواج :** حيث يتم تشكيل أفواج صغيرة بهدف محاولة الإجابة على بعض

الأسئلة وهذا ما يعزز العمل الجماعي ويكسر حاجز المقاومة، كما تضمن هذه

الفنية المشاركة الفعالة لكل أفراد المجموعة التجريبية.

* **لعب الأدوار (التدريب) :** تقدم للطلبة بعض التمارين أو التدريبات أثناء الجلسة حيث

تمثل كل طالبين أدوار محددة الخاصة بكل خطوة من خطوات أسلوب حل

المشكلات.

* **لعب الأوراق :** يطلب من كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية كتابة مشكلة دراسية

في ورقة ثم تجمع هذه الأوراق، حيث يتم في كل مرة اختيار ورقة معينة لمعالجة

المشكلة جماعيا.

هذه الفنية تجعل كل فرد يلاحظ كيفية معالجة مشكلته من قبل الجماعة طبقا لأسلوب

حل المشكلات دون أن يعرف الآخرون أن هذه المشكلة يعاني منها فرد معين،

ومنه يتعلم الفرد تطبيق وممارسة خطوات أسلوب حل المشكلات.

* **التغذية الراجعة :** «وهي إشارات يتلقاها الفرد عن نتائج سلوكه أو اتصال بصورة

مباشرة أو غير مباشرة تتيح له معرفة أثر أو نتيجة سلوكه أو اتصاله».

(منصور علي، 2001، ص: 68)

من بين الأهداف التي تسعى التغذية الراجعة إلى تحقيقها هو تقويم استجابات

أفراد المجموعة التجريبية، بغية اتخاذ قرار بشأن صحتها أو خطئها، كما تساعد التغذية

الراجعة على إثارة دافعية عينة الدراسة نحو عملية التعلم وتجعل جهودهم أكثر حماسا

تجاه البرنامج الإرشادي.

تقدم الباحثة التغذية الراجعة لمحتوى الجلسات الإرشادية بهدف التأكد من وصول

المعلومات لأفراد العينة وكذلك التعرف على مدى استيعابهم للبرنامج.

* **التعرض الحي للمشكلة** : حيث يتم تعريض الطالب للمشكلات الدراسية التي تعترضه وتطبيق خطوات أسلوب حل المشكلات التي يتم تعلمها واكتسابها، حيث يفسح لهم المجال لمواجهة المشكلات التي يعانون منها والتفكير في وضع حل لها ومنه تحمل المسؤولية الشخصية اتجاه ذلك نظرا لقدرته على التحكم فيها، فهذه الفنية تسهل من إحداث التغيير المعرفي المطلوب اتجاه قدرة الفرد على حل مشكلاته بنفسه.

* **المطبوعات**: حيث يتم توزيع المطبوعات على أفراد العينة التجريبية والخاصة بنماذج خطوات أسلوب حل المشكلات والتي يتم الاعتماد عليها في إعداد الواجبات المنزلية (أنظر الملحق رقم 12).

2-2-8- الحدود الإجرائية للبرنامج:

* **الحدود الزمنية**: يستغرق تنفيذ البرنامج الإرشادي 5 أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا (10 جلسات) ومدة كل جلسة ساعة ونصف.

بعد انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي ومرور فترة المتابعة مدتها شهر ونصف يتم تطبيق القياس التتبعي في جلسة خاصة .

* **الحدود المكانية**: يتم تطبيق الجلسات الإرشادية التي يتضمنها البرنامج بقاعة خاصة بثانوية مالك بن نبي الرويسات.

* **الحدود البشرية**: تتضمن عينة الدراسة 28 طالبة من اللاتي تم تشخيصهن طبقا لمقياس مركز الضبط من تصميم الباحثة على أنهن منخفضات الضبط الداخلي (وفي ذلك إشارة إلى ارتفاع درجة الضبط الخارجي لديهن)، حيث يتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية يطبق عليها البرنامج (ن = 14) ومجموعة ضابطة لا يطبق عليها البرنامج (ن = 14) وهن من طالبات السنة 1 ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وتم اختيار الإناث دون الذكور على أساس أن الكثير من الدراسات أكدت أن الإناث أكثر ضبطا خارجيا مقارنة بالذكور.

ومن هذه الدراسات دراسة "فاطمة حلمي" (1984)، دراسة "نشواتي و آخرون" (1988) "أفنان نظير دروزة" (1997)، "زيرفا وآخرون" "ZEREGA et ALL" (1976)، "الصفطي" (1992)، دراسة "زيدان" (1997).

ولقد تم اختيار طلبة السنة الأولى ثانوي لكون هذه الفئة تدرس في بداية مرحلة التعليم الثانوي، إذا تتطلب هذه المرحلة اتخاذ روح المسؤولية الدراسية وتحمل الطالب لنتائج أفعاله وسلوكاته مما يمكنه من النجاح والتحضير للمرحلة الجامعية في وقت مبكر.

أما اختيار طلبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا كان بناء على التعداد الكبير للطلبة مما يسمح بإمكانية تحقيق التجانس في العينة.

2-2-9- مراحل البرنامج الإرشادي:

يمر البرنامج الحالي بثلاث مراحل وهي:

- * المرحلة الأولى: وهي المرحلة التمهيدية وتشمل الجلسات من (1) إلى (3).
- * المرحلة الثانية: وهي مرحلة الإرشاد والتدريب على خطوات أسلوب حل المشكلات وتشمل الجلسات من (4) إلى (9).
- * المرحلة الثالثة: وهي مرحلة التقييم حيث يتم فيها تقييم أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج من خلال مدى حصولهم على التغيرات نتيجة هذا البرنامج (تطبيق مقياس مركز الضبط) وتمثلت في الجلسة (10).

2-2-10- مخطط جلسات البرنامج :

تجدر الإشارة إلى أن كل جلسة من جلسات البرنامج تتضمن ما يلي :

- بدء الجلسة بتلخيص موضوع الجلسة السابقة.
- مناقشة الواجب المنزلي المقدم من طرف الباحثة .

- التعريف بهدف الجلسة ومناقشة موضوعها والتدريب على محتوى كل خطوة.
- ربط موضوع كل جلسة بأهمية تحمل المسؤولية.
- تلخيص موضوع الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي .

2-2-11- محتوى الجلسات:

يستغرق تنفيذ البرنامج الإرشادي (5) أسابيع يتم خلالها تنفيذ (10) جلسات بمعدل جلستين في الأسبوع، والملحق رقم (10) يتضمن الوصف الكامل للجلسات، وفيما يلي سيتم عرض لمحتواها.

* الجلسة الأولى: التعاقد الإرشادي

وهي جلسة بنائية يتم خلالها إتاحة المجال للتعارف بين الطالبات المشاركات والباحثة وتهدف هذه الجلسة إلى الترحيب بالطالبات وتوضيح الهدف من هذه الجلسة مع تبين سبب استدعائهن، كما يتم التعريف بالبرنامج الإرشادي من حيث أهدافه العامة والإجرائية مع تقديم ملخص محتواه، ومعرفة توقعات الطالبات اتجاه هذا البرنامج مع تصحيح الخاطئ منها، وتعريف الطالبات بواجباتهن خلال تنفيذ البرنامج مع إبراز ما هو متوقع أن ينجزوه وذلك بناءً على ما تنص عليه وثيقة التعاقد الإرشادي، إضافة إلى إعلام أولياء الطالبات بأهمية مشاركتهن في البرنامج عن طريق استمارة خاصة توزع على الطالبات (أنظر الملحق رقم 10)، وفي الأخير يتم شحذ دافعية الطالبات نحو الاشتراك الجاد في هذا البرنامج مع التركيز على أهمية تنمية الضبط الداخلي لديهن مع توضيح ضرورة ذلك، كما يتم الاتفاق على تحديد مواعيد الجلسات القادمة.

* الجلسة الثانية: مركز الضبط

وهي جلسة تعريفية بمفهوم مركز الضبط، حيث تهدف هذه الجلسة إلى توضيح مفهوم مركز الضبط، والتعريف بمفهومي فئتي الضبط (الداخلي والخارجي)، وتحديد صفات الأفراد ذوي الضبط الخارجي/ الداخلي، كما يتم إبراز أهمية تنمية الضبط الداخلي لدى الأفراد مع توضيح دور أسلوب حل المشكلات في ذلك.

*** الجلسة الثالثة: أسلوب حل المشكلات**

موضوع هذه الجلسة أسلوب حل المشكلات، فبعد الترحيب بالطالبات وتلخيص موضوع الجلسة السابقة، يتم التركيز على موضوع هذه الجلسة التي تهدف إلى التعريف بمفهوم المشكلة وأسلوب حل المشكلات وتحديد أهداف هذا الأسلوب، وتوضيح أهمية اكتساب أسلوب حل المشكلات إضافة إلى عرض خطوات هذا الأسلوب، حيث تتم الإشارة إلى تخصيص لكل خطوة جلسة إرشادية والتدريب عليها، وفي الأخير يتم تقديم واجب منزلي يتعلق بمحاولة تقديم شرح للخطوة الأولى الخاصة بأسلوب حل المشكلات ثم التذكير بموعد الجلسة القادمة.

*** الجلسة الرابعة: الاعتراف بالمشكلة وفهماها (الخطوة الأولى)**

موضوع هذه الجلسة هو الخطوة الأولى لأسلوب حل المشكلات والتمثلة في الاعتراف بالمشكلة وفهماها، فبعد تلخيص محتوى الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي، يتم التركيز على موضوع هذه الجلسة التي تهدف إلى التعرف على مفهوم الخطوة الأولى لأسلوب حل المشكلات، وأهمية الاعتراف بالمشكلة وفهماها كما يتم تحديد الأسئلة المساعدة على فهم المشكلة، ثم التدريب على الخطوة الأولى وبعدها يقدم الواجب المنزلي الذي يتضمن تطبيق الخطوة الأولى على مشكلة دراسية تواجه الطالبة بناءً على الأسئلة المحددة لهذه الخطوة، وفي الأخير يتم التذكير بموعد الجلسة المقبلة.

*** الجلسة الخامسة : توليد الأفكار والفرضيات (الخطوة الثانية)**

بعد الترحيب بالطالبات وتلخيص محتوى الدراسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي يتم التطرق إلى موضوع هذه الجلسة التي تهدف إلى التعرف على مفهوم الخطوة

الثانية لأسلوب حل المشكلات وعلاقتها بالخطوة السابقة، وتحديد أهمية هذه الخطوة، كما يتم الإشارة إلى القواعد التي يجب مراعاتها في توليد الأفكار

والفرضيات، ثم يتم التدريب على الخطوة الثانية لأسلوب حل المشكلات وفي الأخير يقدم الواجب المنزلي الذي يتضمن تطبيق القواعد الخاصة بتوليد الأفكار والفرضيات على مشكلة دراسية تواجه الطالبة مع التركيز على ضرورة تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار والفرضيات لحلها وأخير التذكير بموعد الجلسة القادمة.

*** الجلسة السادسة: اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة (الخطوة الثالثة)**

بعد الترحيب بالطالبات وتلخيص محتوى الدراسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي، يتم التعرض إلى موضوع هذه الجلسة التي تهدف إلى التعريف بمفهوم الخطوة الثالثة (اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة) لأسلوب حل المشكلات مع ذكر أهميتها وعلاقتها بالخطوة السابقة، تقديم نموذج هذه الخطوة وشرحه ثم التدريب على استخدامه، وفي الأخير يتم تلخيص محتوى الجلسة السابقة والتذكير بموعد الجلسة القادمة وهذا ما يتم تقديم الواجب المنزلي الذي يتضمن تطبيق نموذج اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة على مشكلة دراسية تعاني منها الطالبة.

*** الجلسة السابعة : اختبار الفرضية (الخطوة الرابعة)**

بعد الترحيب بالطالبات وتلخيص محتوى الدراسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي، يتم التركيز على موضوع هذه الجلسة وهو اختبار الفرضية، تهدف هذه الجلسة إلى التعريف بأهمية اختبار الفرضية مع توضيح علاقتها بالخطوة السابقة، وتحديد أهمية الخطوة الرابعة لأسلوب حل المشكلات، إضافة إلى الإشارة إلى أهمية وضع ورسم خطة لتنفيذ الفرضية واختبارها ميدانيا، كما يتم تقديم نموذج يساعد على تنفيذ الفرضية وإتاحة الفرصة للتدريب على هذا النموذج، وفي آخر الجلسة يتم تلخيص محتوى الجلسة والتذكير بموعد الجلسة المقبلة وهذا بعدما يتم تقديم الواجب

المنزلي الذي يتضمن تطبيق نموذج اختبار الفرضية على مشكلة دراسية تعاني منها الطالبة.

* الجلسة الثامنة: تقويم الفرضية (الخطوة الخامسة)

بعد الترحيب بالطالبات وتلخيص محتوى الدراسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي، يتم التركيز على موضوع هذه الجلسة والمتمثل في تقويم الفرضية (الخطوة الخامسة لأسلوب حل المشكلات)، تهدف هذه الجلسة إلى التعريف بمفهوم هذه الخطوة وتبين علاقتها بالخطوة السابقة، وتوضيح أهميتها كما يتم التعرض إلى أهمية التقويم في كل خطوة من خطوات أسلوب حل المشكلات، وبعدها يتم تقديم نموذج خاص لتقويم الفرضية تساعد الطالبات على تقويم الفرضية ثم إتاحة الفرصة للتدريب على هذه الخطوة وفي الأخير يتم تلخيص محتوى الجلسة والتذكير بالموعد اللاحق بعدما يقدم الواجب المنزلي الذي يتضمن تطبيق الطالبات للأسئلة (النموذج) الخاصة بتقويم الفرضية على مشكلة دراسية محددة.

* الجلسة التاسعة : خطوات أسلوب حل المشكلات (تدريب)

بعد الترحيب بالطالبات وتلخيص محتوى الدراسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي، يتم التركيز على موضوع هذه الجلسة والمتمثل في التدريب على خطوات أسلوب حل المشكلات، تهدف هذه الجلسة إلى التذكير بخطوات أسلوب حل المشكلات الخمسة بمعية الطالبات ثم يتم تدريبهن على استخدام كل خطوات أسلوب حل المشكلات بشكل منظم وفق النماذج التي سبق التدريب عليها على مشكلة دراسية أي تعريضهن لموقف حي للمشكلة كما يتم مناقشة هذا التدريب وفي الأخير التذكير بموعد الجلسة القادمة.

* الجلسة العاشرة : القياس البعدي والإنهاء

موضوع هذه الجلسة هو تقييم البرنامج الإرشادي، حيث تهدف هذه الجلسة إلى فتح حوار مع الطالبات لمعرفة مدى استفادتهن من البرنامج، كما يتم إعادة تطبيق مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي من إعداد الباحثة، وفي الأخير يتم توجيه الشكر للطالبات على حضورهن وفعاليتهن في جلسات البرنامج الإرشادي وإنهاء العلاقة الإرشادية.

2-2-12- الأساليب المستخدمة في تقييم البرنامج:

يتم تقييم البرنامج من خلال النقاط التالية:

- أ- **القياس القبلي:** حيث يتم تطبيق مقياس الدراسة قبل بدء البرنامج.
- ب- **القياس البعدي :** يتم تطبيق مقياس الدراسة بعد الإنهاء من تنفيذ البرنامج، وحساب الفرق بين المقياسين (القبلي والبعدي).
- ج **التقييم خلال تنفيذ البرنامج :** ويتم ذلك بتسجيل الملاحظات عن مشاركة أفراد المجموعة التجريبية (تنفيذ التعليمات، إجراء الواجبات المنزلية)، ويتم ذلك من خلال استمارة الجلسات الارشادية من إعداد الباحثة.
- د- **القياس التتبعي :** حيث يتم تطبيق مقياس الدراسة بعد مرور شهر ونصف من الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي.

2-3 استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة:

وهي من إعداد "عبد الكريم قريشي" أعدها في رسالة الماجستير، حيث تشمل هذه الاستمارة «جوانب حياة التلميذ في منزله، انطلاقاً من الحي الذي يسكنه وممتلكاته وأماكن قضاء الإجازات السنوية». (عبد الكريم قريشي، 1988، ص: 358)

تتضمن هذه الاستمارة عدة أبعاد لتحديد المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة

وهي:

- أ- بعد الوظيفة أو المهنة للزوجين.
- ب- بعد المستوى التعليمي للزوجين.
- ج - بعد متوسط دخل الأسرة في الشهر.

وقد تم استخدام هذه الاستمارة في الدراسة الحالية بهدف التأكد من تجانس أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة فيما يتعلق بمتغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

1 الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

يتم التعرف على هذه الخصائص انطلاقاً من حساب الصدق والثبات لأدوات القياس وسيتم عرض ذلك فيما يلي :

3 1 - مقياس مركز الضبط:

3-1-1 - الصدق:

«معنى أن يكون المقياس صادقاً هو أن يقيس هذا الاختبار أو الأداة المعدة لما وضع لقياسه». (فاطمة صابر ومرفت خفاجة، 2002، ص: 167)

لقياس صدق المقياس تم الاعتماد على طريقتين وهما:

*** صدق المحكمين:**

يتكون المقياس في صورته الأولى من 37 فقرة وبديلين للإجابة كما أسلفنا القول، وللحكم على مدى ملائمة الفقرات لقياس ما صممت لقياسه وكذا بدائل الأجوبة، تم عرض المقياس (استمارة التحكيم) على سبع أساتذة مختصين في علم النفس وعلوم التربية (أنظر الملحق رقم: 04).

والجدول الموالي يوضح نتائج تحكيم مقياس مركز الضبط من حيث:

أ- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.

ب- مدى قياس الفقرات لمركز الضبط.

ج- مدى ملائمة عدد الفقرات لقياس مركز الضبط.

د- مدى وضوح التعليمات المقدمة وشموليتها.

هـ - مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.

و هدى وضوح المثال المقدم رفقة التعليمات .
والجدول التالي يوضح نتائج تحكيم مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي.

جدول رقم (02) يوضح نتائج تحكيم مقياس مركز الضبط (من حيث مدى ملائمة قياس الفقرات - عدد الفقرات - التعليمات - بدائل الاجوبة - وضوح المثال المقدم رفقة التعليمات) للموضوع المقاس .

الرقم	موضوع التحكيم	نسبة الاتفاق بين المحكمين
01	الفقرات : 25 - 22 - 21	%100
	الفقرات : 15.14.13.12.11.10.9.8.7.6.5.4.3.2.1 .36.35.34.33.32.31.29.27.26.23.20.19.18.17.16	%85.71
	الفقرات : 37.30.28.24	%71.42
02	عدد الفقرات	%100
03	التعليمات	%100
04	بدائل الاجوبة	%100
05	وضوح المثال المقدم رفقة التعليمات	%100

يبين الجدول رقم (02) أن نسبة الاتفاق بين المحكمين بلغت 100% بالنسبة للفقرات رقم 25/22/21، وعدد الفقرات، التعليمات، بدائل الأجوبة ووضوح المثال المقدم رفقة التعليمات أما باقي الفقرات تحصلت على نسبة اتفاق أكبر من 71% وهي نسبة عالية.

قبل اعتماد نتائج التحكيم سألنا الذكر، يجدر بنا الاطلاع على تحكيم الأداة من حيث الصياغة اللغوية، حيث يكون الحكم على الأداة مستوفيا لجميع الجوانب والجدول الموالي يوضح الضبط الملحق بالصياغة اللغوية للفقرات انطلاقا من آراء المحكمين.

جدول رقم (03) يوضح الضبط الملحق بالصياغة اللغوية للفقرات التي تحتاج إلى تعديل انطلاقاً من آراء المحكمين

الرقم	الفقرة	تعديلها
27	أعتقد أن هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في المراجعة والعلامات التي تحصل عليها.	أعتقد أن هناك علاقة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في المراجعة والعلامات التي أتحصل عليها.
28	أعتقد أن المراجعة لها دور كبير في نجاحي من الصدفة.	أعتقد أن المراجعة لها دور كبير في نجاحي وليس الصدفة.
16	لا بد أن يساعدني الآخرون لأصل إلى التفوق الدراسي.	لا بد أن يساعدني الآخرون لتحقيق التفوق الدراسي.

بعد الإطلاع على نتائج التحكيم، تم الاحتفاظ بكل الفقرات لأنها تحصلت على نسب عالية (71.42%، 85.71%، 100%).

كما تم تعديل الفقرات التي تحتاج إلى تعديل بناء على اقتراحات المحكمين كما هو موضح في الجدول رقم (03).

*** صدق المقارنة الطرفية:**

للتأكد أكثر من صدق الأداة تم الاعتماد على صدق المقارنة الطرفية كطريقة أخرى لحساب الصدق، حيث تم ترتيب درجات العينة تنازلياً وأخذ نسبة 33.33 % من طرفي الترتيب وتطبيق اختبار "ت" لعينتين متساويتين والنتائج موضحة في الجدول التالي:

(تم حساب هذا النوع من الصدق عن طريق نظام SPSS).

الجدول رقم (04) يوضح نتائج اختبار "ت" بين متوسطي المجموعتين

الطرفيتين على مقياس مركز الضبط.

ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
11	29.27	1.48	9.57	20	القيم العليا % 33.33
11	20.09	2.80			القيم الدنيا % 33.33

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (04) نلاحظ أن المتوسط الحسابي للفئة العليا يبلغ (29,27) بانحراف معياري قدره (1,48)، بينما يبلغ المتوسط الحسابي للفئة الدنيا (20,09) بانحراف معياري قدره (2,80)، وبحساب درجة الحرية التي قدرت بـ(20) و"ت" المحسوبة التي بلغت (9,57) لوحظ أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01، وهذا يجعلنا نطمئن لصدق المقياس.

3-1-2 الثبات:

نعني بالثبات «مدى استقرار ظاهرة معينة في مناسبات مختلفة، أي مدى الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة». (بشير معمري، 2009، ص: 166)

تم حساب معامل الثبات بطريقتين: الاتساق الداخلي وألفا كرومباخ وهذا باستخدام نظام (SPSS).

*** الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

**جدول رقم (05) يوضح معاملات ارتباط فقرات مقياس مركز الضبط
بالدرجة الكلية**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,65	0,01
2	0,63	0,01
3	0,66	0,01
4	0,63	0,01
5	0,68-	غير دالة
6	0,68-	غير دالة
7	0,66	0,01
8	0,63	0,01
9	0,66	0,01
10	0,65	0,01
11	0,66	0,01
12	0,67	0,01
13	0,64	0,01
14	0,64	0,01
15	0,64	0,01
16	0,67	0,01
17	0,67-	غير دالة
18	0,65	0,01
19	0,66	0,01

غير دالة	0,67-	20
0,01	0,65	21
0,01	0,65	22
غير دالة	0,67-	23
0,01	0,66	24
0,01	0,66	25
0,01	0,65	26
0,01	0,67	27
0,01	0,65	28
0,01	0,63	29
غير دالة	0,67-	30
0,01	0,66	31
0,01	0,65	32
0,01	0,67	33
0,01	0,66	34
0,01	0,66	35
0,01	0,64	36
غير دالة	0,67-	37

بعدما تم حساب الثبات عن طريق الاتساق الداخلي لل فقرات (أنظر الملحق رقم 08) كانت النتيجة أن 30 فقرة دالة و 7 فقرات سالبة وغير دالة، وعليه سيتم حذف هذه الفقرات وهذا ما يزيد من قوة ثبات المقياس، والجدول التالي يوضح الفقرات التي تم حذفها.

**الجدول رقم (06) يوضح الفقرات التي تم حذفها بناءً على حساب الثبات
عن طريق الاتساق الداخلي**

الرقم	الفقرات
5	اعتقد أن نجاحي في المدرسة يعتمد على القدر
6	لا أستطيع تغيير الأحداث تحدث لي في المدرسة لأنها مقدرة سلفاً
17	لا أستطيع النجاح والأستاذ غير راض عني
20	غالباً ما تعبر العلامات التي أتحصل عليها على الجهد الذي أبذله في المراجعة
23	عادة ما يكون نجاحي في المدرسة مرتبطاً بالجهد الذي أبذله
30	بإمكاني تغيير أي تلاميذ القسم في موضوع ما
37	في معظم الأحيان أقوم بحل المشاكل التي تواجهني في المدرسة

وبناءً على حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات أصبح عدد فقرات المقياس 30 فقرة بدل 37 فقرة.

• **ألفا كرومباخ :**

تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرومباخ «الذي يعتبر من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، ومعامل ألفا كرومباخ يربط ثبات الاختبار بنوده، فازدياد نسبة تباينات البنود بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات». (بشير معمريّة، 2002، ص: 213)

وكانت النتيجة أن معامل ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا كرومباخ يساوي (0.667) وهي قيمة قوية ودالة عن مستوى دلالة 0.01، حيث تم استخدام نظام (SPSS) في حساب ذلك (أنظر الملحق رقم 08).

بعد حساب الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق (صدق المحكمين والمقارنة الطرفية) والثبات (الاتساق الداخلي وألفا كرومباخ) لأداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة والمتمثلة في مقياس مركز الضبط تم الحصول على شكلها النهائي، حيث أصبحت هذه الأداة تتكون من 30 فقرة (أنظر الملحق 06)، ومنه جاز لنا الاطمئنان والاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

3 2 - صدق البرنامج الإرشادي:

بعد ما تم بناء البرنامج الإرشادي تم إعداد استمارة التحكيم (أنظر الملحق رقم 03) حيث وزعت على 6 أساتذة مختصين في علم النفس وعلم التربية (أنظر الملحق رقم 05) وهذا بهدف معرفة مدى صدق البرنامج وصلاحيته للتطبيق. والجدول التالي يوضح نتائج تحكيم البرنامج الإرشادي من حيث:

أ- التصميم.

ب- من حيث المحتوى.

ج من حيث الوثائق المرتبطة بالبرنامج.

جدول رقم (07) يوضح نتائج تحكيم البرنامج الإرشادي من حيث التصميم والمحتوى والوثائق المرتبطة بالبرنامج

الرقم	موضوع التحكيم	نسبة الاتفاق بين المحكمين
01	التصميم: عنوان البرنامج هدف البرنامج خطوات البرنامج فنيات البرنامج مدة البرنامج	%83,33 %100 %100 %100 %100
02	المحتوى: إجراءات وتطبيقات كل جلسة لما وضعت له الفنيات المستخدمة لما وضعت له	%83.33 %100
03	الوثائق المرتبطة بالبرنامج: التعاقد الإرشادي إستمارة تقييم الجلسات الإرشادية	%100 %100

من خلال الجدول الجدول رقم (07) نلاحظ أن كل مواضيع تحكيم البرنامج قد
تحصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين بلغت 100% ماعدا عنوان البرنامج
وإجراءات وتطبيقات كل جلسة لما وضعت له حيث تحسلا على نسبة تساوي
83,33%
وكل النسب المذكورة سابقا عالية و يمكن الاعتماد عليها.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل وصف عينة الدراسة الاستطلاعية مرورا بأدوات جمع
البيانات المستخدمة في هذه الدراسة وانتهاء بحساب الخصائص السيكومترية لأدوات
جمع البيانات بهدف التأكد من صلاحية هذه الأدوات للاستخدام.

الفصل الخامس

الدراسة الأساسية

- 1 - المنهج المستخدم
- 2 - عينة الدراسة الأساسية
- 3 - وصف العينة في المتغيرات التجريبية
- 4 - متغيرات الدراسة
- 5 - الأدوات المستخدمة
- 6 - تنفيذ البرنامج الإرشادي
- 7 - الأساليب الإحصائية المستخدمة
- خلاصة الفصل

بعد التأكد من صلاحية أدوات جمع البيانات لتلاستخدام مبناءً على الدراسة الاستطلاعية جاز لنا ذلك من تطبيقها في الدراسة الأساسية التي تظهر المنهج المتبع الملائم لطبيعة الموضوع، و مروراً بوصف عينة الدراسة الأساسية وانتهاءً بوصف عينة الدراسة في المتغير المتغير التجريبي والأدوات المستخدمة فيها، كما يوضح هذا الفصل إجراء التطبيق الميدانية وكيفية معالجة النتائج إحصائياً .

1- المنهج المستخدم:

لاختبار فروض هذه الدراسة والتحقق من صحتها تم استخدام المنهج التجريبي بناءً على طبيعة المشكلة في هذه الدراسة الحالية التي تحدد المنهج المناسب لمعالجتها «فالمنهج التجريبي هو منهج متكامل يقوم على الوصف والتشخيص والتجريب والتطوير حيث يلجأ الباحث إلى اختيار التصميم التجريبي الملائم لبحثه .»

(صلاح العساف، 1995، ص: 324)

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة يراد منها التحقق من مدى فعالية البرنامج الإرشادي الذي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من طالبات السنة الأولى ثانوي جدد مشترك علوم وتكنولوجيا، وذلك وفق التصميم التجريبي التالي:

تصميم القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا التصميم «يمكن الباحث من الحصول على معلومات توفير قابلية استخدام القياس القبلي للتأكد من أن المجموعات ينمتكافئتين من حيث المتغير التابع عند بداية التجربة واستخدام القياس البعدي للكشف عن تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع».

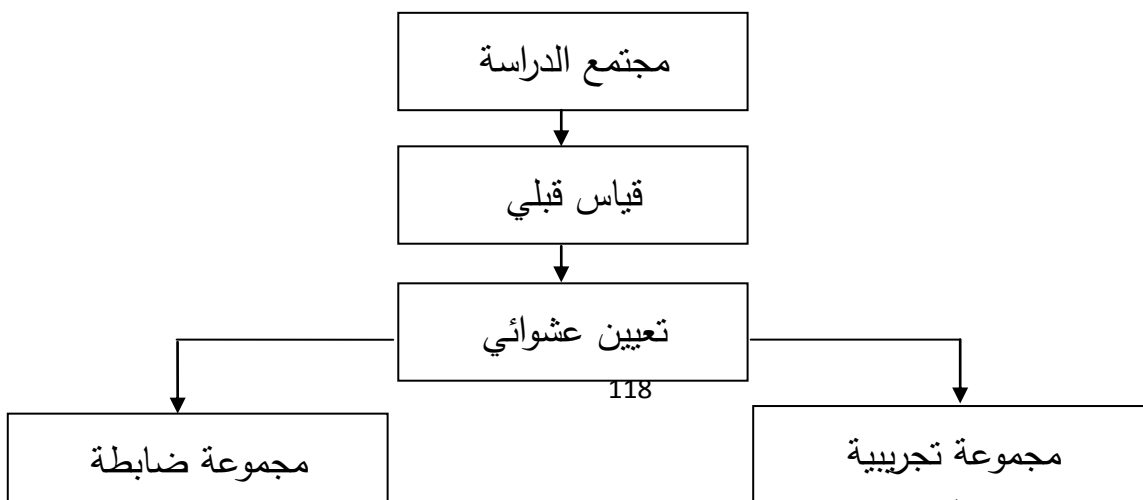
(جابر عبد الحميد و أحمد خيرى كاظم، 1996، ص: 108)

لقد تم إتباع الخطوات التالية في تطبيق هذا التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة:

- إجراء القياس القبلي (مقياس مركز الضبط).

- تحديد المجموعتين (التجريبية والضابطة).
 - إدخال المتغير التجريبي (البرنامج الإرشادي)
 - علا المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة.
 - إجراء القياس البعدي (مقياس مركز الضبط) على المجموعتين (التجريبية والضابطة).
 - إجراء القياس التتبعي على المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا بعد إنهاء البرنامج الإرشادي.
 - إجراء المقارنة بين :
 - * القياس القبلي والبعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
 - * القياس البعدي والتتبعي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
 - * القياس البعدي والتتبعي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- والشكل التالي يبين التصميم التجريبي المستخدم في هذه الدراسة.

الشكل رقم (04) يوضح التصميم التجريبي المستخدم في هذه الدراسة



1- عينة الدراسة الأساسية :

1-2- المعاينة:

استندت تجربة الدراسة الحالية على عينة من طالبات السنة الأولى لثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

لعام الدراسي 2010-2011

في ثانوية مالك بن نبي بورقلة، ولقد اختيرت هذه المؤسسة بشكل قصدي نظر العامل بالباحثة بهذا المؤسسة إضافة إلى توفر كليات تسهيلات المساعدة على تطبيق البرنامج الإرشادي.

كما تم اختيار الطالبات (الإناث) لسنة الأولى لثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا دون

الطلبة (الذكور) لعدة عوامل وهي:

- انخفاض الضبط الداخلي للإناث بناءً على بعض الدراسات السابقة.
- التزام الإناث أكثر من الذكور على الحضور والمواظبة.
- التعداد الكبير للإناث في جذع مشترك علوم و تكنولوجيا أكثر من الذكور مما يسمح باختيار عينتين متجانستين.
- طالبات الأولى لثانوي بحاجة ماسة لتنمية روح المسؤولية الدراسية لديهن مما يمكنهن من مواصلة مشوارهن الدراسي دون عقبات.

2-2- حجم العينة ومميزاتها:

108

تكونت عينة الدراسة من

طالبة من ثانوية مالك بن نبي بموزع على خمسة أفواج تربوية والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (08) يوضح توزيع عينة الدراسة على خمسة أفواج تربوية

الأقسام	تعداد الطالبات
1 جمعت	21
1 جمعت 2	24
1 جمعت 3	21
1 جمعت 4	22
1 جمعت 5	20
المجموع	108

مرت عملية اختيار عينة الدراسة بالخطوات التالية:

أ- قامت الباحثة بتطبيق مقياس مركز الضبط (الخاص بالمجال الدراسي) على جميع طالبات السنة أولى ثانوي جدع مشترك علوم وتكنولوجيا للعام الدراسي 2010-2011، والبالغ عددهن من 108 موزعات على 5 أفواج تربوية كما هو موضح في الجدول رقم (08)، تتراوح أعمارهن بين 15 إلى 16 سنة.

ب- تم فرز (28) طالبة ممن حصلن على درجات منخفضة على مقياس مركز الضبط (منخفضي الضبط الداخلي)، ثم طبق عليهن مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي وتم أخذ موافقتهن على المشاركة في البرنامج الإرشادي.

ج - تم توزيع الـ (28) طالبة عشوائيا على مجموعتين:

-مجموعة تجريبية قوامها (14) طالبة.

-مجموعة ضابطة قوامها (14) طالبة.

د- قبل تطبيق البرنامج الإرشادي تمت مجانسة المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الجنس والسن، المستوى الدراسي، التخصص الدراسي، المستوى الاجتماعي الاقتصادي، مركز الضبط.

3- وصف العينة في المتغيرات التجريبية:

فيما يلي سيتم وصف العينة في المتغيرات الغير تجريبية وهي السن ومركز الضبط

والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

3-1. السن:

الجدول الموالي سيوضح الفروق بين متوسط درجات العمر الزمني، والانحراف

المعياري وقيمة "ت" لأفراد العينة التجريبية والضابطة.

الجدول رقم (09) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في متغير السن.

المؤشرات الإحصائية المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية	14	15.53	0.66	1.28	غير دال
المجموعة الضابطة	14	15.26	0.15		

يتضمن الجدول رقم (09)

عدم وجود فروق بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في السن، وهذا ما بينته قيمة "ت" بحيث كانت غير دالة، مما يؤكد على تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في السن.

3.2. مركز الضبط:

من خلال الجدول رقم (10) سيتضح لنا مدى تجانس العينتين التجريبية والضابطة على مقياس مركز الضبط.

جدول رقم (10) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس مركز الضبط.

المؤشرات الإحصائية المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية	14	11.23	1.42	0.97	غير دال
المجموعة الضابطة	14	10.60	1.91		

من خلال الجدول رقم (10) يتضح عدم وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس مركز الضبط، وهذا ما أوضحته قيمة "ت" حيث كانت غير دالة.

3-3- المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة:

الجدول رقم (11) سيوضح لنا مدى تجانس العينتين التجريبية والضابطة في متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

جدول رقم (11) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

المؤشرات الإحصائية المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية	14	26.69	1.60	0.16	غير دال
المجموعة الضابطة	14	26.60	1.29		

يبين الجدول رقم (11) عدم وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وهذا ما أكدته قيمة "ت" حيث كانت غير دالة.

وعليه فإن نتائج الجدول السابق الخاصة بمتغيرات الثلاث (السن، مركز الضبط المستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة) تؤكد على تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في هذه المتغيرات.

ومن أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من التجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فقد أكد "لازوس" بأن «أفضل النتائج تصل إليها تأتي من جماعة متماثلة في الجنس، وأن لا تكون هناك اختلافات شديدة في العوامل الأخرى كالـتعليم».

(عبد الستار إبراهيم و عبد الله عسكر، 1999، ص:339)

وهذا ما تم مراعاته ضمن إجراءات الضبط التجريبي ، كما هو موضح فيما يلي:

- الجنس: لقد اهتمت هذه الدراسة بأن تكون أفراد العينة من نفس الجنس (إناث) فقط.
- نوع التعليم: لقد روعي في أفراد العينة أن يكونوا من نفس التخصص الدراسي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا) ومن نفس المستوى الدراسي (الأولى ثانوي).

1- متغيرات الدراسة:

تشمل الدراسة الحالية على المتغيرات التالية :

* المتغير المستقل : المتمثل في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي يستند على أسلوب حل المشكلات.

* المتغير التابع : ويتمثل في مقدار تنمية الضبط الداخلي لدى أفراد العينة التجريبية بفعل البرنامج الإرشادي، كما يظهره مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي.

* المتغير التبعي التجريبي :
وهي المتغيرات التي يجب التحكم فيها للحد من تأثيرها على المتغير التابع، والتي تتمثل في :

- الجنس : تم اختيار العينة من الإناث فقط.
- السن : اختيرت العينة من 15 - 16 سنة.
- التخصص الدراسي : تم اختيار العينة من جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.
- المستوى الدراسي : تم اختيار العينة من مستوى السنة الأولى ثانوي.
- المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة : تم ذلك باستخدام استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة " عبد الكريم قرشي".

2- أدوات الدراسة :

تم التعرف على أدوات الدراسة بالتفصيل في الفصل السابق والمتمثلة في مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي (والذي يتكون من 30 فقرة) والبرنامج الإرشادي (الذي يتكون من 10 جلسات) من إعداد الباحثة، واستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة من إعداد "عبد الكريم قريشي".

3- تنفيذ البرنامج الإرشادي:

تم اتباع الإجراءات التالية في تنفيذ البرنامج الإرشادي:

- طلباً من مدير الثانوية لتطبيق البرنامج الإرشادي على عينة الدراسة في حدود زمنية محددة.

- تحضير الأدوات اللازمة والمتمثلة في:

* مقياس مركز الضبط للقياس القبلي والبعدي والتتبعي.

* استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

* دليل الجلسات الإرشادية.

- تجهيز حجر دأمة بالثانوية لتنفيذ البرنامج، ويجلس أفراد المجموعة التجريبية على شكل حرف "U".

- تطبيق مقياس مركز الضبط على أفراد العينة.

- اختيار الأفراد الحاصلين علناً في الدرجات على مقياس مركز الضبط وتقسيمهم إلى مجموعتين (التجريبية والضابطة).

- التعاقد مع المجموعة التجريبية.

- تنفيذ البرنامج الإرشادي على شكل جلسات جماعية تحت إشراف الباحثة وتقديمها مع التركيز على التمارين والتطبيق لمحتوى الجلسات.

- تقييم البرنامج الإرشادي من خلال إعادة تطبيق مقياس مركز الضبط للتأكد من مدارتها مع مستوى الضبط الداخلي (تنمية الضبط الداخلي) لدى المجموعة التجريبية.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لمعالجة نتائج الدراسة إحصائياً تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

* المتوسط الحسابي.

* الانحراف المعياري.

* اختبار "ت"

«الذي يستخدم لقياس دالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعات المرتبطة والمجموعات المستقلة ال
متساوية وغير المتساوية».

(فؤاد البهي السيد، 1979، ص: 341)

ولقد تمّتا المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS) للعلوم الاجتماعية في نسخ

ته (17).

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل إجراءات الدراسة الأساسية التيوضحنا فيها طريقة المعاينة وخصائص العين
توصفها في المتغير التجريبي، و مروراً بتحديد متغيرات الدراسة والأدوات المستخدمة فيها وانتهاء بت
نفيذ البرنامج الإرشادي مع الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة

مدخل

- 1 - عرض نتيجة الفرضية الأولى
- 2 - عرض نتيجة الفرضية الثانية
- 3 - عرض نتيجة الفرضية الثالثة
- 4 - عرض نتيجة الفرضية الرابعة
- 5 - عرض نتيجة الفرضية الخامسة
- 6 - عرض نتيجة الفرضية السادسة

خلاصة الفصل

مدخل:

بناءً على متطلبات فرضيات الدراسة تم تصحيح بيانات أداة الدراسة بعد تطبيقها على العينة.

وفيما يلي عرض درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط.

الجدول رقم (12) يوضح درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي والبعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط.

درجات أفراد المجموعة الضابطة			الرقم	درجات أفراد المجموعة التجريبية			الرقم
القياس التتبعي	القياس البعدي	القياس القبلي		القياس التتبعي	القياس البعدي	القياس القبلي	
13	11	12	1	22	22	8	1
11	13	12	2	13	14	12	2
12	12	11	3	16	25	12	3
11	10	11	4	25	27	10	4
12	11	10	5	21	22	11	5
13	12	10	6	29	27	11	6
13	11	8	7	27	27	10	7
11	8	10	8	16	19	11	8
12	10	11	9	27	24	11	9
3	7	5	10	24	22	13	10
12	10	12	11	20	20	13	11
13	11	11	12	19	22	13	12
11	12	12	13	28	27	11	13
9	12	12	14	26	25	13	14

يبين الجدول رقم (12) ما يلي:

• بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية يتضح ما يلي:

- أن جميع أفراد المجموعة التجريبية قد ارتفع مستوى درجاتهم في القياس البعدي عن القياس القبلي، ويتضح ذلك من خلال مقارنة الدرجات بين القياسين القبلي والبعدي حيث كان الفرق كبيراً.

- أن أربع حالات ارتفع مستوى درجاتهم في القياس التتبعي عن القياس البعدي وسبع حالات انخفض مستوى درجاتهم في القياس التتبعي عن القياس البعدي، بينما ثلاث حالات استقرت درجاتهم في القياسين البعدي والتتبعي، والفرق بين الدرجات في القياسين كان ضعيفاً.

* بالنسبة لأفراد المجموعة الضابطة نلاحظ مايلي:

- أن ستة حالات ارتفع مستوى درجاتهما في القياس البعدي عن القياس القبلي، بينما انخفض مستوى درجات خمسة حالات في القياس البعدي عن القياس القبلي، بينما استقر مستوى درجات ثلاث حالات في القياسين القبلي والبعدي والفرق بين الدرجات في القياسين كان طفيفاً.

- أن عشر حالات ارتفع مستوى درجاتهما في القياس التتبعي عن القياس البعدي بينما انخفض مستوى درجات ثلاث حالات في القياس التتبعي عن القياس البعدي، في حين عرفت حالة واحدة استقرار مستوى درجاتها في القياسين البعدي والتتبعي، والفرق بين الدرجات في القياسين كان طفيفاً.

من خلال مقارنة الدرجات بين أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على قياس مركز الضبط يتضح أن جميع أفراد المجموعة التجريبية قد ارتفع مستوى درجاتهم عن مستوى درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي، والفرق بين الدرجات كان كبيراً.

بعدما تم تفريغ بيانات الدراسة تم إخضاعها للمعالجة الإحصائية، وفيما يلي سيتم عرض نتائج فرضيات الدراسة بشكل متسلسل بدءاً بالفرضية الأولى.

1- عرض نتيجة الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط لصالح القياس البعدي.

للتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق مقياس مركز الضبط على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، ثم تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة في القياسين القبلي والبعدي، والجدول رقم (13) يوضح قيمة "ت" ودلالاتها.

الجدول رقم (13) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط.

المؤشرات الإحصائية المتغيرات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
القياس القبلي	14	11.35	1.44	10.05	13	3.01	0.01 دال
القياس البعدي	14	23.07	3.75				

يلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي و المساوي ل (11.35) بانحراف معياري قدره (1.44) أصغر من المتوسط الحسابي للقياس البعدي والمقدر ب (23.07) بانحراف معياري قدره (3.75) .

ويتضح أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (10.05) عند درجة حرية 13 وهي أكبر من قيمة "ت" المجدولة المساوية ل (3.01)، وهذا ما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

على مقياس مركز الضبط لصالح القياس البعدي، وهذا ما يثبت تحقق الفرضية الأولى.

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط. للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس مركز الضبط على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهر ونصف من نهاية تطبيق البرنامج، ثم تم حساب قيمه "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في القياسين البعدي والتتبعي، و الجدول رقم (14) يوضح قيمة "ت" ودلالاتها.

جدول رقم (14) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط.

المؤشرات الإحصائية المتغيرات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
القياس البعدي	14	23.07	3.75	0.89	13	3.01	غير دال
القياس التتبعي	14	22.35	5.03				

يلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي المساوي لـ (23.07) بانحراف معياري قدره (3.75) أكبر من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي والمقدر بـ (22.35) بانحراف معياري قدره (5.03) .

ويتضح أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (0.89) عند درجة حرية 13 أقل من قيمة "ت" المجدولة المساوية لـ (3.01)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة

احصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط .

وهذا ما يثبت أن الفرضية الثانية للدراسة قد تحققت .

3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط، والجدول رقم (15) يوضح قيمة "ت" ودلالاتها.

المؤشرات الإحصائية	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
-----------------------	---	---------	----------------------	-----------------	----------------	-----------------	------------------

المغيرات							
0.01	2.48	26	11.29	3.75	23.07	14	د المجموعة و التجريبية
				1.63	10.71	14	ل المجموعة الضابطة

ر

قم (15) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط.

يلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية المساوي لـ (23.07) بانحراف معياري قدره (3.75) أكبر من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة و المقدّر بـ (10.71) بانحراف معياري قدره (1.63). ويتضح أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (11.29) عند درجة حرية 26 أكبر من قيمة "ت" المجدولة المساوية لـ (2.48)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط لصالح المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تؤكد على أن الفرضية الثالثة تحققت.

4- عرض نتيجة الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس مركز الضبط لصالح المجموعة التجريبية .

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس مركز الضبط، والجدول رقم (16) يوضح قيمة "ت" ودلالاتها.

الجدول رقم (16) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس مركز الضبط.

المؤشرات الإحصائية المتغيرات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	14	22.35	5.03	7.73	26	2.48	0.01 دال لصالح المجموعة التجريبية
المجموعة الضابطة	14	11.50	1.05				

يلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية المساوي لـ (22,35) بانحراف معياري قدره (5,03) أكبر من

المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة والمقدرة بـ (11,50) بانحراف معياري قدره (1,05).

ويتضح أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (7,73) عند درجة حرية (28) أكبر من قيمة "ت" المجدولة المساوية لـ (2,48)، وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس مركز الضبط لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وعليه فإن الفرضية الرابعة تحققت.

5- عرض نتيجة الفرضية الخامسة :

تتص الفرضية الخامسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضغط.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس مركز الضبط على أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية وبعده، تم حساب قيمة t لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط، والجدول رقم (17) يوضح قيمة "ت" ودلالاتها.

الجدول رقم (17) يوضح قيمة "لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد

المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط

المؤشرات الإحصائية المتغيرات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت"المجدولة	مستوى الدلالة
------------------------------------	---	---------	----------------------	-----------------	----------------	-------------	------------------

القياس القبلي	14	10.50	1.95	0.52	13	3.01	غير دالة
القياس البعدي	14	10.71	1.63				

يلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي المساو لـ (10,50) بانحراف معياري قدره (1,95) مقارب جدا للمتوسط الحسابي في القياس البعدي إن لم نقل أنه يكاد يكون مساويا له والمقدر بـ (10,71) بانحراف معياري قدره (1,63).

كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة المساوية لـ (0,52) عند درجة حرية 13، أقل من قيمة "ت" المجدولة والمساوية لـ (3,01)، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط، وعليه يمكن القول أن الفرضية الخامسة قد تحققت.

6- عرض نتيجة الفرضية السادسة:

تنص هذه الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم تطبيق مقياس مركز الضبط على أفراد المجموعة الضابطة بعد مرور شهر ونصف من نهاية تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، ثم تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة في التطبيقين البعدي والتتبعي، يوضح الجدول رقم (18) قيمة "ت" ودلالاتها.

جدول رقم (18) يوضح قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط

المؤشرات الإحصائية المتغيرات	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	"ت" المجدولة	مستوى الدالة
القياس البعدي	14	10.71	1.63	1.71	13	3.01	غير دالة
القياس التتبعي	14	11.50	1.50				

يلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي المساوي لـ (10.71) بانحراف معياري قدره (1.63) أقل من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي المقدّر بـ (11.50) بانحراف معياري قدره (1.50). كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة (1.71) عند درجة حرية 13 أقل من قيمة "ت" المجدولة المساوية لـ (3.01)، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط وعليه فإن الفرضية السادسة تحققت.

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى عرض نتائج فرضيات الدراسة وبشكل متسلسل وهذا بعد ما تم عرض درجات أفراد المجموعتين (التجريبية الضابطة) على مقياس مركز الضبط في القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وسيتم مناقشة وتفسير هذه النتائج في

الفصل الآتي اهتداءً بالدراسات السابقة المذكورة في الجانب النظري (رغم قلتها) وطبيعة المقياس المستخدم، والبرنامج الإرشادي، خصائص فئة الضبط الداخلي.

الفصل السابع

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

- 1 - مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى
 - 2 - مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية
 - 3 - مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة
 - 4 - مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الرابعة
 - 5 - مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الخامسة
 - 6 - مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية السادسة
- خلاصة نتائج الدراسة

- اقتراحات

1 - مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط لصالح القياس البعدي. من خلال عرض نتيجة الفرضية الأولى الموضحة في الجدول رقم (13) تبين أن قيمة "ت" دالة إحصائياً بالنسبة لمقياس مركز الضبط، أي أنه توجد فروق ارتقت لمستوى الدلالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذه الفروق قد تعزى إلى البرنامج الإرشادي، الذي تضمن الإرشادات التي قدمت بطريقة منظمة ومخططة لأفراد هذه المجموعة، والذي أتاح فرصاً تدريبية متنوعة ومتعددة تمكنوا من خلالها تنمية ما لديهم من مهارات واكتساب بعض المهارات التي يفقدونها، والتي تتمثل في كيفية التعامل مع المشكلات الدراسية التي تواجههم وكيفية الوصول إلى حل سليم لها بإتباع خطوات محددة. قد ساهم البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي السلوكي لأسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى العينة التجريبية وهذا ما تبين في نتائج القياس البعدي حيث عبر أفراد المجموعة التجريبية في الجلسة الأخيرة عن استفادتهم من محتوى البرنامج كما صرحوا بوجود فرق كبير قبل وبعد إنهاء البرنامج، كما أن الانسجام والتفاعل بين الأفراد المشاركين في البرنامج ساعدهم على اكتساب مهارات أسلوب حل المشكلات لديهم والتي مكنتهم من تنمية مستوى الضبط الداخلي لديهم، وهذا ما يؤكد أهمية العمل الجماعي حيث يرى "على بن محمد" (1990) أن «الإرشاد الجماعي، يعتبر من أنسب الطرق لعلاج الكثير من المشكلات الاجتماعية والنفسية والتربوية». (هناء حسن، 1998، ص: 911)

كما يعتبر الإرشاد الجماعي فرصة للتغذية الراجعة «حيث تعتبر الجماعة بالنسبة للفرد جلسة مثالية لاختبار أفكاره واقتراحاته التي يحملها عن نفسه، فالتغذية الراجعة من الآخرين عبارة عن مرآة فعالة يرى فيها المسترشد الأشياء على حقيقتها وليس كما

يفترضها هو، كما يعتبر الإرشاد الجمعي فرصة لتكملة الدعم، حيث يمكن للجماعة أن تصبح جماعة دعم، حيث يمكن للجماعة أن تصبح جماعة دعم وتعاون مشترك خلال تلقي جلسات البرنامج وبعده».

(POWELL T and ENRIGHT S, 1990, P :87)

يمكن أن نرجع التحسن الذي ظهر على أفراد المجموعة التجريبية (تنمية الضبط الداخلي لديهم) إلى فاعلية أسلوب حل المشكلات الذي يتضمنه البرنامج الإرشادي، أي أن البرنامج المستخدم في هذه الدراسة مع المجموعة التجريبية قد أثبت فائدته في تنمية الضبط الداخلي لديهم.

فتدريب الأفراد على أسلوب حل المشكلات والعمل على اكتسابهم مهارات هذا الأسلوب بشكل منظم يساعدهم على نمو روح المسؤولية لديهم وعلى الإحساس بإمكانياتهم في التغيير والتحكم في الأشياء وفي المواقف الدراسية التي تواجههم، وهذا ما أكدته "فرحان وآخرون" عن أهمية أسلوب حل المشكلات حيث يطور هذا الأسلوب الثقة بالنفس لدى الأفراد من خلال مواجهة المشكلات التي تواجههم وهذا ما ينمي لديهم الدافعية الذاتية نحو المبادرة بالعمل المستقل (المسؤولية)، ومنه يتكون لديهم اعتقاد بأن الأشياء التي تحدث لهم في بيئتهم الدراسية ترتبط بالأعمال التي يقومون بها كما يصبح لديهم يقين بأن العلامات المحصل عليها ترتبط بطريقتهم في فهم ومراجعة الدروس وعليه يستوعبون بأنهم باستطاعتهم التحكم في الأحداث الخاصة بالمجال الدراسي وبأن النتائج المتحصل عليها تكون وفقا لطبيعة السلوكيات

والقرارات المتخذة من طرفهم، وهذا ما توصلت إليه دراسة "ويتشن رونويكي WRCHEN and NOWICKI" (1976) التي أجريت على مجموعة من الأطفال والمراهقين، حيث أسفرت هذه الدراسة إلى أن «السلوكيات التي تشمل على الاستقلال

والتدريب المقصود للمهارات المختلفة، تعطي ثقة عالية بالنفس تكون همزة وصل للنمو توجه الضبط الداخلي».

(صلاح الدين محمد أبو ناهية، 1987، ص: 216)

فأسلوب حل المشكلات ينمي روح المسؤولية لدى الفرد ويكسبه الثقة بالنفس في مواجهة وحل المشكلات الدراسية، فأسلوب حل المشكلات يعتبر عملية معرفية وسلوكية معقدة، ويستخدم هذا الأسلوب بهدف إنتاج حلول متنوعة لإحدى المشكلات الدراسية ويمكن أن ننظر إليه باعتباره توقع الفرد بأن باستطاعته التأثير على الأحداث فالفرد لا يقدم على حل مشكلة معينة إلا إذا توقع أنه بإمكانه إحداث التغيير فيها، وهذا ما قد يشير إلى إمكانية دعم وتنمية الضبط الداخلي من خلال تدريب الأفراد على أسلوب حل المشكلات باعتبار أن الضبط الداخلي هو اعتقاد الطالب بأنه المسؤول عما يحدث له في المجال الدراسي.

وهنا يكشف "روتر ROTTER" العلاقة القوية الموجودة بين أسلوب حل المشكلات وفئة الضبط الداخلي بقوله «أن المراجعات السيكلوجية تشير إلى وجود فروق بين الأفراد ذوي الحل الفعال وذوي الحل غير الفعال للمشكلات في وجهة الضبط، فالأفراد ذوي الحل الفعال للمشكلات يكونون من ذوي الضبط الداخلي ويستخدمون استراتيجيات مواجهة أكثر تركيزاً على حل المشكلات، ولديهم أفكار منطقية كثيرة وميولاً كبيرة نحو النشاط المعرفي ، ولديهم أيضاً ثقة كبيرة في قدراتهم على اتخاذ القرارات من الأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات».

(حسين علي فايد، 2000، ص: 275)

عموماً تتسق نتيجة الفرضية الأولى مع ما توصلت إليه دراسة "يونغ YOUNG" (1986)، ودراسة "الصمادي" (1992) و"بولفين Bolvin" حيث استخدمت هذه الدراسات برامج إرشادية تعتمد أساساً على أسلوب حل المشكلات بهدف تنمية الضبط الداخلي.

وتجدر الإشارة هنا إلى قلة الدراسات التي تناولت المتغيرين (أسلوب حل المشكلات ومركز الضبط) باستخدام المنهج التجريبي وذلك ببناء برامج إرشادية تتناول أسلوب حل المشكلات بهدف تنمية الضبط الداخلي بصفة عامة وفي المجال الدراسي بصفة خاصة (حسب إطلاع الباحثة).

كما تتسق نتيجة هذه الفرضية مع الإطار النظري أو الأدب النظري لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات الذي يعزز العلاقة بين المتغيرين ويؤكد على أهمية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى الأفراد.

2- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط .
من خلال عرض نتيجة الفرضية الثانية الموضحة في الجدول رقم (14) تبين أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً بالنسبة لمقياس مركز الضبط، أي أنه لا توجد فروق ترتقي لمستوى الدلالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر ونصف)، حيث ظل أداء أفراد المجموعة ثابتاً ولم يتغير بعد مرور فترة المتابعة وهذه النتيجة تؤكد بأن البرنامج الإرشادي (أسلوب حل المشكلات) قد أثبت فعاليته وفائدته واستمراريته في تنمية الضبط الداخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما استطاع أفراد المجموعة من الحفاظ على مكتسبات البرنامج الإرشادي بعد مرور فترة المتابعة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن الجلسات الإرشادية كانت تعنى بتعليم أفراد المجموعة التجريبية خطوات حل المشكلات بشكل عملي منظم، حيث كانت تعطي لهم الواجبات المنزلية التي تصحح فيما بعد لتوفير التغذية الراجعة كما أن التدريب على كل خطوة من خطوات أسلوب حل المشكلات مكنهم ذلك من اكتساب العديد من المهارات المتعلقة بهذا الأسلوب والتي مهدت لنمو الضبط الداخلي لديهم، كما أن

التركيز على تنمية روح المسؤولية في حل المشكلات الدراسية والاعتماد على الذات في ذلك للوصول إلى حل سليم لها ومن ثمة الوصول إلى تحقيق النجاح الدراسي والمستقبلي أدى إلى نمو الضبط الداخلي لدى أفراد هذه المجموعة.

إضافة إلى ذلك فإن توفير الجو الآمن في هذه الجلسات شجع أفراد المجموعة التجريبية على الحوار والمناقشة بكل حرية، وكل هذا قد ساهم في نمو وتعزيز الضبط الداخلي لدى هؤلاء الأفراد.

تجدر الإشارة هنا إلى أنه في بداية تطبيق البرنامج الإرشادي ثم توعية أفراد المجموعة التجريبية بأهمية وإيجابيات الإعتقاد في الضبط الداخلي، في حين تم توعيتهم بسلبيات الإعتقاد في الضبط الخارجي مع توضيح آثاره السلبية على شخصية الفرد وعلى مستقبله في المجال الدراسي خاصة وفي مجالات الحياة بصفة عامة، وهذا ما زاد من دافعية هؤلاء الأفراد نحو المشاركة بفعالية في هذا البرنامج، حيث صرح أفراد المجموعة التجريبية في الجلسة الأخيرة باستفادتهم من محتواه وأبدوا اهتماما كبيرا به كما أبدوا شكرهم للباحثة التي ساعدتهم على فهم أنفسهم وعلى اكتسابهم للعديد من المهارات التي تفيدهم في حياتهم المستقبلية.

وتتسق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة "الصمادي (1992) ويونغ YOUNG (1996) والتي أسفرت على أن أسلوب حل المشكلات له دور فعال في تنمية الضبط الداخلي.

3- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على مايلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط لصالح المجموعة التجريبية.

من خلال عرض نتيجة الفرضية الثالثة الموضحة في الجدول رقم (15) تبين أن قيمة "ت" دالة إحصائياً بالنسبة لمقياس مركز الضبط. أي أنه توجد فروق ارتقت لمستوى الدلالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث ارتفع مستوى الضبط الداخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي بقي مستوى الضبط الداخلي منخفض لديها ومساو للقياس القبلي. كما تدل نتيجة الفرضية الثالثة على أن البرنامج الإرشادي قد أثبت فعاليته في تنمية الضبط الداخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا ما قد يثبت العلاقة بين المتغيرين (أسلوب حل المشكلات و الضبط الداخلي) والتي يؤكدتها "روتر Roter" سنة 1978 في قوله «أن الضبط الداخلي هو في الغالب توقع من الفرد بأنه يمكن أن يؤثر جزئياً فيما يحدث من أحداث، ويبعدوا ذلك مرتبط بدرجة قوية بثقة الفرد في قدرته على حل المشكلات».

(حسين فايد، 2001، ص:27)

في حين حافظ أفراد المجموعة الضابطة على نفس المستوى (انخفاض مستوى الضبط الداخلي) بسبب عدم تعرضهم للبرنامج الإرشادي . وعليه يمكن القول أن ارتفاع مستوى الضبط الداخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية يعود إلى فعالية البرنامج الإرشادي الجماعي الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية لما لهذا البرنامج من مميزات تختلف عن مميزات الإرشاد الفردي، حيث يتيح لأفراد المجموعة التجريبية فرصة التفاعل والحوار وتبادل الخبرات وتعلم المهارات وكذلك فرصة التعزيز والدعم الاجتماعي.

ومما لاشك فيه أن فعالية البرنامج قد جاءت كنتيجة للتدريبات التي مارسها الأفراد داخل الجلسات الإرشادية وإلى الواجبات المنزلية التي نفذها هؤلاء الأفراد، كما للتقنيات المستخدمة في هذا البرنامج دوراً إيجابياً في تنمية الضبط الداخلي كتقنية لعب الأدوار، لعب الأوراق والتعرض الحي للمشكلة الدراسية التي يعاني منها هؤلاء الأفراد والتغذية الراجعة.

وربما كان من عوامل نجاح البرنامج أيضا هو حرص الباحثة على الإنصات لكل انشغالات أفراد المجموعة وإتاحة الفرص للتعبير عن آرائهم بكل حرية.

كما أن الجلسات الأولى دورا في ارتفاع درجات الضبط الداخلي لدى العينة (أفراد المجموعة التجريبية)، حيث أن معرفتهم بالهدف من البرنامج الإرشادي قد يوحى لهم بالحالة وبالوضع النفسي الذي يجب أن يمثلوه، كما يكون ذلك لديهم الدافعية نحو المشاركة الجادة اتجاه هذا البرنامج ويشكل لديهم الرغبة نحو الاستفادة منه لتحقيق أهدافهم الدراسية دون الاعتماد على الآخرين أوتترك المجال للقدر والحظ لبلوغ ذلك.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الضبط الداخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى أن البرنامج الإرشادي الحالي الذي يعتمد على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي، حيث دعم وركز هذا البرنامج على أهم خصائص أفراد ذوي الضبط الداخلي وهي تحمل روح المسؤولية (الاستقلالية) من خلال جلسات البرنامج، علما أن كلا المتغيرين (الضبط الداخلي وأسلوب حل المشكلات) يشتركان في نفس الخاصية (روح المسؤولية)، وباعتبار أسلوب حل المشكلات «استراتيجية إرشادية وأحد أشكال الضبط الذاتي، فهي تتضمن فوائد بعيدة المدى لضبط الذات كالاستقلالية ومرونة التصرف والكفاءة والتمكن».

(سيف الدين فاروق زريقي، 2000، ص: 29)

وكل ما سبق قد يعزز تنمية الضبط الداخلي وبدعم الاعتقاد بأن الطالب يستطيع التأثير على الأحداث التي تحدث له في المجال الدراسي، ونتيجة لهذا الاعتقاد فإنه يسعى إلى حل المشكلات التي تواجهه في هذا المجال.

4- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس مركز الضبط لصالح المجموعة التجريبية .

من خلال عرض نتيجة الفرضية الرابعة الموضحة في الجدول رقم (16) اتضح أن قيمة "ت" دالة إحصائياً بالنسبة لمقياس مركز الضبط، أي أنه توجد فروق ارتقت لمستوى الدلالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي لصالح المجموعة التجريبية، حيث ارتفع مستوى الضبط الداخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي مقارنة بدرجات أفراد المجموعة الضابطة التي بقيت مساوية للقياس البعدي والقبلي ، مما يؤكد على فعالية البرنامج الإرشادي (أسلوب حل المشكلات) في تنمية الضبط الداخلي.

وعند تفسير نتيجة هذه الفرضية فإننا لانجد اختلافاً عن تلك العوامل التي ساهمت في ارتفاع مستوى الضبط الداخلي في الفرضية السابقة (الثالثة)، حيث تتضمن هذه العوامل توظيف أسلوب حل المشكلات من خلال برنامج إرشاد جماعي يتضمن تدريبات وواجبات منزلية التي من شأنها أن تساهم في تعلم الأفراد روح المسؤولية والاعتماد على الذات في حل المشكلات الدراسية خصوصاً، لذا فإن استمرار تحسن الطلبة يعزى إلى اكتساب الأفراد مهارات خطوات أسلوب حل المشكلات التي ساعدتهم على التحكم في الأحداث الدراسية بدلاً من مسايرتها.

إضافة إلى ذلك فإن استمتاع أفراد المجموعة التجريبية بهذا البرنامج الذي شغل اهتمامهم حسب تصريحاتهم في الجلسة الأخيرة كان له الأثر أيضاً في المحافظة على ارتفاع مستوى الضبط الداخلي لديهم بعد مرور شهر ونصف من إنهاء تطبيق البرنامج.

كما يفترض أن وجود خبرة مسبقة (تكونت خلال تطبيق البرنامج) فيما يتعلق بمهارة أفراد المجموعة التجريبية على حل المشكلات قد ساهمت في استمرارية محافظة هؤلاء الأفراد على مستوى مرتفع من الضبط الداخلي بعد مرور فترة المتابعة التي دامت شهر ونصف.

5- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الخامسة :

تنص الفرضية الخامسة على مايلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط .

من خلال عرض نتيجة الفرضية الخامسة الموضحة في الجدول رقم (17) اتضح أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً بالنسبة لمقياس مركز الضبط، أي أنه لا توجد فروق ترتقي لمستوى الدالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، حيث أن أفراد المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج الإرشادي، وبالتالي لم تتعرض لأي نوع من المحاولات لرفع مستوى الضبط الداخلي لديها، فإن مستوى الضبط الداخلي ظل كما هو تقريباً، بل انخفض لدى خمسة حالات. وعليه يمكن القول أن عامل الزمن لم يحدث نمواً في مستوى الضبط الداخلي لدى أفراد المجموعة الضابطة وهذا ما يؤكد أن لنمو الضبط الداخلي لابد من تدخل إرشادي مبني وفق برنامج منظم ومحدد الأهداف.

فغياب برنامج تدريبي "أسلوب حل المشكلات" في تنمية الضبط الداخلي لدى أفراد المجموعة الضابطة كان له الأثر في استقرار مستوى الضبط الداخلي المنخفض لدى أفراد المجموعة التي لم تعي أصلاً بوجود مشكلة في حياتها الدراسية، والمتمثلة في اعتقادها في الضبط الخارجي وما يصاحب ذلك من سمات وخصائص شخصية توصف بالسلبية بصفة عامة وهذا ما تم التفصيل فيه في الجانب النظري لهذه الدراسة، وهذا الاعتقاد قد يؤدي بهؤلاء الأفراد إلى عدم التفكير الجاد لحل المشكلات الدراسية التي تواجههم نظراً لوجود قوى خارجية تحكمها.

6- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على ما يلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط.

من خلال عرض نتيجة الفرضية السادسة الموضحة في الجدول رقم (18) تبين أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً بالنسبة لمقياس مركز الضبط، أي أنه لا توجد فروق ترتقي لمستوى الدالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي بعد (مرور شهر ونصف)، وظل أداء أفراد المجموعة الضابطة على المقياس ثابتاً ولم يتغير بعد مرور فترة المتابعة بل انخفض قليلاً لدى ثلاث حالات. وهذا يوضح أن عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي (أسلوب حل المشكلات) جعلهم يحافظون على مستويات منخفضة في القياس التتبعي، وساهم في حفاظ هذه المجموعة على نفس مستوى الضبط الداخلي المنخفض سواء في القياس القبلي أو البعدي والتتبعي.

تبين من خلال نتيجة الفرضية السادسة أن فترة المتابعة الممتدة بين القياسين البعدي والتتبعي لم تحدث تطوراً في نمو الضبط الداخلي لدى أفراد المجموعة الضابطة وعليه فإن عامل الزمن غير كفيل بتغيير اعتقاد الأفراد من الضبط الخارجي إلى الضبط الداخلي بل كان لزاماً من تدخل علمي منظم يستند على برنامج إرشادي جماعي تدريبي يعتمد أساساً على إكساب الأفراد خطوات أسلوب حل المشكلات، والذي يحث على تحمل المسؤولية اتجاه المشكلات الدراسية لتحقيق أهدافهم الدراسية التي يعتقدون بأنها مرتبطة بعوامل خارجية عن ذواتهم . وتبقى النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة في إطار حدود عينة الدراسة والأدوات المستخدمة فيها .

خلاصة نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي بورقلة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط لصالح القياس البعدي.
- 2 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط .
- 3 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مركز الضبط لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- 4 -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية و أفراد المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس مركز الضبط لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- 5 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مركز الضبط.
- 6 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مركز الضبط.

- اقتراحات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة نقترح مايلي:
- 1 -تجسيد ممارسة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار تدعيم الضبط الداخلي لدى الطلبة.
 - 2 -العمل على إكساب المدرس المهارات التدريسية وأساليب التفاعل الصفّي وإحاطه بالتربصات التدريبية لمساعدته على القيام بواجبه اتجاه طلابه وتوفير خدمة تعليمية تراعي تنمية روح المسؤولية لدى الطلبة.
 - 3 -الاهتمام بإعداد البرامج الإرشادية باعتبارها أحد الأساليب الهامة لعلاج المشكلات الدراسية والوقاية منها وتحقيق الصحة النفسية داخل الصرح المدرسي، وضرورة تكفل الوزارة بذلك.

- 4 -الاهتمام بتدريس خطوات أسلوب حل المشكلات في المناهج الدراسية لما لها من دور كبير في تنمية الضبط الداخلي لدى الطلبة، وذلك في كل مراحل التعليم.
- 5 -العمل على تبصير المدرس بأهمية الضبط الداخلي والعوامل المؤثرة في تحديده ومدى مساهمتهم في تدعيمه لدى الطلبة من خلال اكتسابهم لمهارات أسلوب حل المشكلات.
- 6 -العمل على نشر الثقافة النفسية والتربوية لدى الأولياء بهدف تبصيرهم وتوجيههم بالأساليب السليمة في تنشئة الأبناء مع توضيح أثر ذلك على شخصية الأبناء في تكوين الضبط الداخلي لديهم، ولما لا يكون ذلك بإعداد برنامج إرشادي تربوي خاص موجه للأولياء.
- 7 -العمل على توعية مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بمفهوم مركز الضبط وأهميته في عملية التوجيه والإرشاد النفسي، وكذا توعيتهم بأهمية أسلوب حل المشكلات كطريقة إرشادية تساهم في الحفاظ على التوافق النفسي والصحة النفسية لدى الطلبة.
- 8- تدريب المرشدين النفسانيين على إتقان أسلوب حل المشكلات من خلال برامج إرشادية جماعية منظمة، مما يساهم ذلك في تنمية الضبط الداخلي لدى الطلبة الذين يعانون من مشكلات دراسية وانفعالية.
- 9- تعميم تعيين المرشدين النفسانيين في جميع المدارس ودعم دورهم في تقديم المساعدات النفسية.
- انطلاقاً من أهمية موضوع مركز الضبط ومدى انعكاسه على شخصية الطلبة نقتراح إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول موضوع:
- دراسة مقارنة لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية في استجابتهم للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي.
- تطبيق البرنامج الإرشادي الحالي على عينة من الذكور وعلى عينات أخرى مثل الأساتذة والمساعدین التربويين وطلبة الجامعة.

المراجع

المراجع باللغة العربية :

الكتب:

- 1 - أحمد بلقيس ومحمد خطاب (1989): حل المشكلات، تعيين دراسي، دائرة التربية والتعليم، أونروا، يونيسكو، عمان - الأردن.
- 2 - أشرف سرج (2009): التفكير الابتكاري لدى الأطفال ومدى تأثيره بالألعاب الالكترونية، المكتبة العصرية، ط1، مصر.
- 3 - آمال عبد السميع أباضة (1999): بحوث وقراءات في الصحة النفسية، ط1، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة.
- 4 - أمل الأحمد (2001): مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص العلمي ط1، بحوث ودراسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- 5 - بشير معمريه (2002): القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية، منشورات شركة بانتيت، الطبعة الأولى، باتنة.
- 6 - بشير معمريه (2009): مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه السلوكي المعرفي، المكتبة العصرية، القاهرة.
- 7 - بشير معمريه (2009أ): مدخل لدراسة القياس النفسي، المكتبة العصرية، المنصورة.
- 8 - جمال الخطيب (1990ب): تعديل السلوك القوانين والإجراءات، مكتبة الصفحات العصبية، ط2، الرياض.
- 9 - جودت عزت عبد الهادي (2000): نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 10 - جوليان روتر (1984): علم النفس الإكلينيكي، ترجمة عطية محمود هناء ومحمد عثمان تجاني، مكتبة أصول علم النفس الحديث، ط2، دار الشروق.
- 11 - حامد زهران (1998): التوجيه والارشاد النفسي، عالم الكتب، الطبعة الثالثة القاهرة.

- 12 حسين فايد (2001): دراسات في الصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، ط1 الإسكندرية.
- 13 رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم زغلول، (2003): علم النفس المعرفي دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 14 رشاد علي عبد العزيز موسى (1993): دراسات في علم النفس الاجتماعي سيكولوجية الفروق بين الجنسين، مؤسسة مختار النشر دار المعرفة، القاهرة.
- 15 زيد الهويدي ومحمد جهاد الجميل (2006): أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير والإبداع، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- 16 سيد إبراهيم جبار (2003): التربية ومشكلات المجتمع (مجموعة دراسات)، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 17 سيد خير الله (1979): علم النفس التربوي أسسه النظرية أو التجريبية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- 18 سميف الدين يوسف عبدون (1993): استبيان عزو أسباب صعوبات التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 19 صالح بن حمد العساف (1995): "المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية"، ط1 مكتبة العبيكان، الرياض.
- 20 طلعت حسن عبد الرحيم (1980): سيكولوجية التأخر الدراسي، دار الثقافة ، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
- 21 عبد الرحمان سيد سليمان وهشام إبراهيم عبد الله (1997): مقياس وجهة الضبط متعدد الأبعاد للأطفال، كراسة التعليمات والتقنين، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- 22 عبد الستار إبراهيم وعبد الله عسكر (1999): علم النفس الإكلينيكي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 23 عبد المنعم أحمد الدردير (2003): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي الجزء الأول، عالم الكتب.

- 24 سعدان يوسف العتوم (2004): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار
الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 25 سلاء الدين كفاني (1982): وجهة الضبط والمسايرة، بعض الدراسات حول
وجهة الضبط وعدد من المتغيرات النفسية، الجزء الأول، مكتبة الأنجلو
مصرية، القاهرة.
- 26 فخري عبد الهادي (2010): علم النفس المعرفي، ط 1، دار أسامة للنشر
و التوزيع، الأردن.
- 27 فؤاد البهي السيد (1979): علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، دار
الفكر العربي، القاهرة.
- 28 فاطمة صابر وميرفت خفاجة (2002): أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة
الإشعاع الفنية، الإسكندرية.
- 29 كاظم خيرى (1996): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار
النهضة العربية.
- 30 كليفورد وكليري (1995): اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين
(كراسة التعليمات)، إعداد مجدي عبد الكريم حبيب، دار النهضة المصرية،
القاهرة.
- 31 كونساتيس فومتر (1997): تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال، ترجمة
خليل كامل إبراهيم، سلسلة دراسات سيكولوجية، القاهرة.
- 32 محمد السيد عبد الرحمان ومعتز السيد عبد الله (1997)، الأفكار اللاعقلانية
لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بكل من حالة القلق ومركز التحكم، بحوث
في علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- 33 محمد بن معجب الحامد (1996): التحصيل الدراسي، الدار الصولتية للتربية
الرياض.
- 34 محمود عبد الرزاق شفيق وهدي محمود الناشف (1995): إدارة الصف
المدرسي الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي.

- 35 مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي (1999): الدافعية ونظريات وتطبيقات، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- 36 منصور على (2001): التعلم ونظرياته، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية منشورات جامعة تشرين اللاذقية، سوريا.
- 37 محمد محروس الشناوي و محمد السيد عبد الرحمن (1998): العلاج السلوكي الحديث أسسه و تطبيقاته، دار قباء للطباعة النشر و التوزيع، القاهرة.
- 38 محمد محمود الحيلة (2002): تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول و الممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، الأردن.

الرسائل:

- 39 أحمد عبد الرحمان إبراهيم (1986): بعض أساليب المعاملة الوالدين وعلاقتها بموضع الضبط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- 40 أحمد محمد علي الزغبى (2000): أثر النمط المعرفي الاندفاعي والتأملي في الأداء على بعض اختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلاب كلية العلوم التربوية رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.
- 41 أسماء عبد الله عطية (2001): فاعلية برنامج إرشادي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الأطفال بدولة قطر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 42 أمل محمد السعيد عبد الرزاق (2004): بعض الأساليب المعرفية وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 43 أيمن علي أحمد خليفة (2001): أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- 44 جاسم محمد علي دحادحة (1995): أثر التدريب على حل المشكلات والاسترخاء والعضلي في ضبط التوتر النفسي، رسالة ماجستير في التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- 45 جشير معمري (1995): الفروق والعلاقات في مصدر الضبط والعصابية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات (الجنس والتخصص الدراسي، المستوى الدراسي)، رسالة ماجستير غير منشورة، وهران.
- 46 حامد الغامدي (2005): فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 47 حنان حمادي الحربي (2006): معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

- والأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 48 رنا أحمد زواوي (1993): أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- 49 زهية خطار (2001): التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
- 50 سالم علي سالم الغرابية (2002): الشعور بالوحدة ومركز الضبط لدى المتفوقين والمتأخرين تحصيليا من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة إربد، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- 51 سامر عبد الكريم سعيد سلیمان (2003): مستوى الاحتراف النفسي وعلاقته بمركز الضبط لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في مديريات محافظات الضفة الغربية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، القدس، فلسطين.
- 52 سعاد منصور محمود غيث (2004): تطوير برنامج في التربية العقلانية الانفعالية وتقييم آثاره على التفكير العقلاني ومركز الضبط والتكيف النفسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية.
- 53 سيف الدين فاروق زريقي (2000): أثر التدريب على مهارة حل المشكلات في الضغط النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين في مدينة عمان، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.
- 54 عاطف حسن شواشرة (2004): اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات رسالة دكتوراه جامعة اليرموك.
- 55 عبد الجليل العاقب مبارك (2000): الانطواء لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة الأساسي وعلاقته بمركز التحكم والتحصيل الدراسي والاتجاهات الوالدية في التنشئة رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- 56 عبد الفتاح أبي مولود (2000): إدراك المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى طلبة الجامعيين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

- 57 عبد الفتاح محمد سعيد الخواجة (2004): برنامج إرشادي جمعي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي وأسلوب حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة الموهوبين في سن المراهقة وتحسين مستوى تكييفهم، رسالة دكتوراه عمان.
- 58 عبد الكريم قريشي (1988): علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية الجزائرية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة شمس، القاهرة.
- 59 علي حمدان علي محمد (2002): الضغوط النفسية وعلاقتها بتقدير الذات ووجهة الضبط لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس التربية الخاصة رسالة الدكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 60 فداء محمد السالم الشافعي (1998): علاقة مركز الضبط بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية بنابلس بالضفة الغربية، رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة النجاح، فلسطين.
- 61 خبيلة بن الزين (2004): مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا (دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتى التعليم الإكمالي والثانوي بمدينة ورقلة)، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- 62 نجاح عبد الرحيم محمد عثمان (1997): التوافق المهني وعلاقته بموقع الضبط لدى مدرسي المرحلة الثانوية في اليمن، رسالة ماجستير، اليمن.
- 63 خسرين حكمت عزيز دويكات (2001): العلاقة بين استراتيجيات حل المشكلات وأعراض الاكتئاب لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة رام الله والبيرة، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 64 وجية محمود أبو لين (1999): الصعوبات التي تواجه طلبة الصف التاسع في حل المشكلات الكلامية المتعلقة بالمعادلات والمتباينات، رسالة ماجستير غير منشورة فلسطين.

65 وردة بلحسيني (2011): أثر برنامج معرفي سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

المجلات:

- 66 إبراهيم الحسن الحكمي (2004): أثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة أم القرى فرع الطائف، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 16، العدد الأول.
- 67 أبو مرق جمال زكي (1999): مركز التحكم وعلاقته بمتغيرات الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة في بعض المدارس الأهلية والحكومية في مكة المكرمة، مجلة كلية التربية، العدد: 15، السعودية.
- 68 أحمد عبد الحليم عريبات (2005): فعالية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تحقيق الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 17، العدد الثاني.
- 69 أفنان نظير دروزه (2007): العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 15، العدد الأول.
- 70 -السيد محمد عبد الرحمان الجندي (1995): بعض سمات الشخصية وعلاقتها بوجهة الضبط الداخلي-الخارجي لذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسي، المؤتمر الثاني للإرشاد النفسي، المجلد الأول، مصر
- 71 -الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان (1997): علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة، المجلة التربوية، تصدر عن مجلس النشر العلمي العدد 42، المجلد 11، الكويت.
- 72 أيمن غريب قطب ناصر (1994): حالة تقدير الذات وعلاقته بمركز الضبط المدرك، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 31، مصر.
- 73 رجاء عبد الرحيم الخطيب (1990): الضبط الداخلي - الخارجي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 18، مصر.

- 74 سميحة كرم توفيق وعبد الرحمان سيد سليمان (1995): علاقة مصدر الضبط بالقدرة على اتخاذ القرار (دراسة عبر ثقافية)، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد: 08 الطبعة الرابعة، جامعة قطر.
- 75 سناء محمد سليمان (1988): الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافي ووجهة الضبط والاتجاهات الدراسية، مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب، العدد: 06، مصر.
- 76 صلاح الدين محمد أبو ناهية (1987): الفروق في الضبط الداخلي الخارجي لدى الأطفال والمراهقين والشباب والمسنين بقطاع غزة، دراسات تربوية تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد: 02، الجزء 09، القاهرة.
- 77 صلاح الدين محمد أبو ناهية (1989أ): تقنين مقياس الضبط الداخلي الخارجي للأطفال المراهقين في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد: 09، مصر.
- 78 صلاح الدين محمد أبو ناهية (1989ب): العلاقة بين الضبط الداخلي-الخارجي للأطفال وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 10، مصر.
- 79 عبد العزيز عبد الباسط (1992): علاقة مصدر الضبط بالدافع للإنجاز لدى طالبات الكليات المتوسطة بسلطنة عمان (دراسات نفسية)، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية "رانم"، القاهرة.
- 80 عثمان يخلف (1992): نظرية الانتساب في مجالات علم النفس الاجتماعي، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
- 81 علي محمد محمد الديب (1987): مركز الضبط وعلاقته بالرضا عن التخصص الدراسي دراسة عبر حضارية، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 03، القاهرة.

- 82 فؤاده محمد علي هدية (1994): دراسة لمصدر مركز الضبط (الداخلي الخارجي) لدى المراهقين من الجنسين، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 32، مصر.
- 83 محمد المومني وأحمد الصمادي (1995): أثر الجنس والمستوى التعليمي والاقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لدى المعوقين حركيا، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد 11، العدد 02، الأردن.
- 84 مصطفى محمد الصفتي (1993): موضع الضبط (الداخلي-الخارجي) وعلاقته بالاختيار الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية، المجلد الخامس العدد الأول، جامعة الامارات العربية المتحدة.
- 85 خادية الحسيني عبد القادر (1995): الاكتئاب ووجهة الضبط وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 04، مصر.
- 86 خضر يوسف مقابلة وإبراهيم محمد يعقوب (1994): مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 32، مصر.
- 87 هناء عبد الوهاب حسن (1998): برنامج إرشادي لتعليم بعض مسابقات الميدان والمضمار للمعاقين حركيا (شلل نصفي)، المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد 2، القاهرة.

المراجع باللغة الأجنبية:

- 88- A schcraft M.H (1994): Human Memory and cognition, Harper Collins college publishers, Newyork.
- 89- Bootzin R, Bower .G. Crocker, J (1991): Psychology Today, Mc Graw-Hill, Inc, Newyork.
- 90- Debra A H, Heimberg RG, Bruch MA (1995): Dismonting cognitive Belrariaral group therapy for social phobia, behavior Research and therapy.
- 91- DixonDavid and John Glover A, (1984): counseling: A problem solving approach, John wiley sans.
- 92- Duane Schultz and Syduncy EllenSchultz (1994): Educational psychology. USA prentice,Hall theories of personality, 5the edition brooks cafe publishing company pacific grove California.
- 93- Elizabeth.G and Lunch (1997): Learner control and locus of control adilicate balances, State university, Arizona.
- 94- Eric Hall (1997): the effects of Humman relation training on reported teacher stress pupil control ideology and locus of control British journal of educational psychology, volume 67, part4, printed in great Britan.
- 95- FalkmanSusan and Lazarus Richard (1988): coping as a mediator of emotion, Journal of personality and social psychology Vol 45, No:30.

- 96- Gilhooly. K.J (1989): Human machine problem, solving, plenum press, Newyork.
- 97- Heppner P.paul Petersen, Chris H (1982): the development and implication of a personal problem. solving inventory, journal of counseling psychology, Vol 52, No:8.
<http://www.elmo.scu.edu.au>.
- 98- Intagliata james C (1978): increasing the interpersonal problem-solving Skills of an alcoholic population, journal of consulting clinical psychology, Vol 46, NO: 3.
- 99- Karen Wanderzee (1997): social support locus of control and applied social psychological, copyright By V.H wirton and som-Inc: All rights reserved.
- 100- Kinnick Bernard C (1972): Group discussion and group couneeeling applied to student problem solving in Richard Dierdich Allan, dey (Eds), group procedures, purposes and autc ames, haughrlan wifflin company, Boston.
- 101- M Lathrop (1998): the effects Behavior and the Bystander intervention effect, sponsord byBrain CBANK.
- 102- MATT Gregoski (1998): the effect of locus of control and perceived success in internal and Extrnal attribution.
- 103- Nezu Arthur (1986): Negative life Stress and anxiety: problem solving as a moderator variable, psychological reports, vol 58, FEB.

- 104- Powell.T. Enright. S (1990): Anxiet and stress management, Sons Ltd, London Billing.
- 105- Tisdelle Debra and Lawrence Janet (1998): Adolescent interperensanal problem- Solving Skill Training: social validation and generalization, vol 19, behavior therapy.
- 106- Vince Hkvo and All (2003): Locus of Control, University of MINNESOTA and NSF Grant.
- <http://www.groups.phusics.umen.edu/physed>
- 107- Watts M.K (1991): the science of problem solving a practical guide of science Teacher, Cassel, Heinemann, Brotsmouth, NC London.

الملاحق

الملحق رقم(1)

يوضح الصورة الأولية لمقياس مركز الضبط
جامعة قاصدي مرباح بورقلة

استبيان

البيانات الشخصية

الاسم: القسم:

اللقب : العمر:

عزيزي التلميذ:

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على أرائك ووجهة نظرك حول مختلف المواقف التي تواجهك في حياتك المدرسية، والمطلوب منك ووضع علامة (X) في إحدى الخانات التي تناسب مع رأيك الخاص بعد قراءة الفقرة بدقة وعناية.
لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، والرجاء منك تسجيل الإجابة الأولى التي تتبادر إلى ذهنك مباشرة ولا تترك أي فقرة دون الإجابة عليها.

مثال توضيحي:

إذا كانت لديك الفقرة التالية:

* أحتاج إلى مساعدة الأستاذ في معظم الأوقات لتحقيق أهدافي الدراسية.

إذا كانت توافق ذلك، فأجب بالطريقة التالية:

الفقرة	نعم	لا
أحتاج إلى مساعدة الأستاذ في معظم الأوقات لتحقيق أهدافي الدراسية.	X	

الرقم	الفقرات	نعم	لا
1	أعتقد أن العلامات التي أتحصل عليها ترتبط بعلاقاتي مع الأساتذة		
2	غالبا ما يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في الامتحان		
3	أفضل أن أكون تلميذا محضوفا في دراستي أكثر من أن أكون ذكيا		
4	لا أستطيع النجاح في دراستي إذا لم أكن تلميذا محضوفا		
5	أعتقد أن نجاحي في المدرسة يعتمد على القدر		
6	لا أستطيع تغيير الأحداث التي تحدث لي في المدرسة لأنها مقدره سلفا		
7	أعتقد أنه عندما تكون بداية اليوم جيدة فإن كل الأحداث تكون جيدة		
8	أعتقد أن الأمور تسير بشكل جيد في المدرسة إذا كان الحظ بجانبني		
9	غالبا ما أتحصل على علامات ضعيفة عندما يكون الأستاذ لا يحبني		
10	غالبا ما يكون للحظ دور كبير في اختيار زملاء الدراسة		
11	حصولي على علامات جيدة متوقف على تسامح الأستاذ		
12	أعتقد أن نجاحي أو فشلي في الدراسة راجع إلى القدر		
13	حصولي على علامات ضعيفة يكون بسبب الأستاذ الذي لا يعدل في التصحيح		
14	أعتقد أنه لا داعي للمراجعة لأن الأمور مقدره ومكتوبة		
15	أعتقد أن حظي السيئ في الدراسة يعيقني عن النجاح		
16	لا بد أن يساعدني الآخرون لأصل إلى التفوق الدراسي		
17	لا أستطيع النجاح والأستاذ غير راض عني		
18	أعتقد أن أحسن طريقة لحل مشاكل الدراسة هو عدم التفكير فيها		
19	الوراثة لها دور كبير في تحديد ما إذا كنت ذكيا في دراستي أم لا		
20	غالبا ما تعبر العلامات التي أتحصل عليها على الجهد الذي أبذله في المراجعة		
21	من المستحيل أن يكون الامتحان صعبا إذا حضرت له		
22	أعتقد أن فشلي في الدراسة مرتبط بعدم اهتمامي بها		
23	عادة ما يكون نجاحي في المدرسة مرتبط بالجهد الذي أبذله		
24	أعتقد أن معاملتي الحسنة لزملائي في القسم تجعلهم يحبونني		
25	أحيانا قد تنخفض علاماتي في الامتحان بسبب قلة المراجعة		
26	باجتهادي في الدراسة يمكنني تحسين رأي الأستاذ في		
27	أعتقد أن هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في المراجعة والعلامات التي أتحصل عليها		
28	أعتقد أن المراجعة لها دور كبير في نجاحي من الصدفة		

		أعتمد على قدراتي في فهم الدروس	29
		بإمكاني تغيير رأي تلاميذ القسم في موضوع ما	30
		أشعر أنه بإمكاني النجاح في دراستي إذا ما صممت على ذلك	31
		أعتقد أن قدراتي تؤهلني إلى أن أكون عضو نشطا في القسم	32
		غالبا ما أستطيع حل المشاكل التي تعترضني في الدراسة دون مساعدة الأساتذة	33
		في معظم الأحيان اتخذ القرارات التي تخص دراستي دون الاعتماد على زملائي	34
		لا أصدق أن الحظ يلعب دورا كبيرا في نجاحي	35
		عادة ما أختار أصدقاء الدراسة بنفسني	36
		في معظم الأحيان أقوم بحل المشاكل التي تواجهني في المدرسة	37

الملحق رقم (02)

يوضح إستمارة صدق التحكيم الخاصة بمقياس مركز الضبط

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح

قسم علم النفس
وعلوم التربية

كلية الآداب
و العلوم الإنسانية

استمارة صدق التحكيم

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

أستاذي الفاضل أضع بين يديك هذه الأداة المصممة من طرف الباحثة و التي تقيس
مركز الضبط لدى الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي بور قلة.

أرجوا من سيادتكم تقويم هذه الأداة بما يخدمها و يعدلها، و ذلك من خلال تقديركم لـ:

- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية .
- مدى قياس الفقرات لمركز الضبط .
- مدى ملائمة عدد الفقرات لقياس مركز الضبط .
- مدى وضوح التعليمات المقدمة وشمولييتها .
- مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات.
- مدى وضوح المثال المقدم رفقة التعليمات.
- طلب البديل في حالة عدم الموافقة .

صممت هذه الأداة لقياس مركز الضبط لدى الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي ويتكون المقياس من 37 فقرة وهو عبارة عن أداة قياس لفظية من تصميم الباحثة .

2 التعريف الإجرائي لمركز الضبط :

هو اعتقاد الطالب بمدى قدرته أو عدم قدرته على التحكم في الأحداث المرتبطة المجال المدرسي و ينقسم مركز الضبط إلى فئتين و هما :

- الضبط الداخلي: و هو اعتقاد الطالب بأنه مسؤول عما يحدث له في المجال الدراسي سواء كانت الأحداث ايجابية أو سلبية، نظرا لما يملكه من قدرات و مجهودات و خصائص شخصية.

- الضبط الخارجي: و هو اعتقاد التلميذ أنه غير مسؤول عما يحدث له في المجال المدرسي سواء كانت الأحداث ايجابية أو سلبية، و أن هذه الأحداث تحكمها قوى خارجة عنه، متمثلة في الحظ و القدر و الصدف و قوة الآخرين .

لقد تم الاعتماد على المواقف المدرسية الأكثر ارتباطا بمركز الضبط حيث تعكس فقرات المقياس و السلوك الإجرائي للتلميذ الذي يعكس مركز الضبط لديه من خلال المواقف التالية:

- علاقة التلميذ بزملائه
- علاقة التلميذ بالأستاذ
- المذاكرة والمراجعة
- العلامات المتحصل عليها في الامتحانات (النجاح و الفشل)
- مواقف مدرسية عامة.

3 التعليمات: تتمثل التعليمات الموجهة للتلميذ فيما يلي:

عزيزي التلميذ (ة) يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على آراءك و وجهة نظرك حول مختلف المواقف التي تواجهك في حياتك المدرسية المطلوب منك وضع علامة (X) في إحدى الخانات التي تتناسب مع رأيك الخاص بعد قراءة الفقرة بعفة و عناية، لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق والرجاء منك تسجيل الإجابة الأولى التي تتبادر إلى ذهنك و لا تترك أي فقرة دون إجابة عليها.

وفيما يلي مثال يوضح لك طريقة الإجابة:

إذا كانت لديك الفقرة التالية .

نجاحي في العمل متوقف على الصدفة أكثر من الاجتهاد، إذا كنت توافق ذلك فأجب بالطريقة التالية :

الفقرة	نعم	لا
نجاحي في العمل متوقف على الصدفة أكثر من الاجتهاد		

طريقة التصحيح:

يتحدد مركز الضبط بالدرجة التي يحصل عليها كل طالب من أفراد العينة من خلال استجابته على مقياس مركز الضبط الذي تم بناؤه في هذه الدراسة و المتكون من 37 فقرة. حيث تم صياغة فقرات في الاتجاه السالب و التي تشير إلى فئة الضبط الداخلي إذا أُجبت عنها بالسلب حيث تمنح الدرجة (1) على كل منها، و في حالة الإجابة عليها بالإيجاب تعطى الدرجة (0).

كما تم صياغة فقرات في الاتجاه الموجب حيث تشير إلى فئة الضبط الداخلي إذا أُجبت عنها بالإيجاب حيث تمنح الدرجة (1) على كل منها، و في حالة الإجابة عليها بالسلب تعطى الدرجة (0).

و عليه تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الضبط الداخلي بينما تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض الضبط الداخلي و في ذلك إشارة إلى زيادة الضبط الخارجي.

أداة القياس :

الرقم	الفقرات	نعم	لا
1	أعتقد أن العلامات التي أتحصل عليها ترتبط بعلاقاتي مع الأساتذة		
2	غالبا ما يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في الامتحان		
3	أفضل أن أكون تلميذا محضوفا في دراستي أكثر من أن أكون ذكيا		
4	لا أستطيع النجاح في دراستي إذا لم أكن تلميذا محضوفا		
5	أعتقد أن نجاحي في المدرسة يعتمد على القدر		
6	لا أستطيع تغيير الأحداث التي تحدث لي في المدرسة لأنها مقدرة سلفا		
7	أعتقد أنه عندما تكون بداية اليوم جيدة فإن كل الأحداث تكون جيدة		
8	أعتقد أن الأمور تسير بشكل جيد في المدرسة إذا كان الحظ بجانبني		
9	غالبا ما أتحصل على علامات ضعيفة عندما يكون الأستاذ لا يحبني		
10	غالبا ما يكون للحظ دور كبير في اختيار زملاء الدراسة		
11	حصولي على علامات جيدة متوقف على تسامح الأستاذ		
12	أعتقد أن نجاحي أو فشلي في الدراسة راجع إلى القدر		
13	حصولي على علامات ضعيفة يكون بسبب الأستاذ الذي لا يعدل في التصحيح		
14	أعتقد أنه لا داعي للمراجعة لأن الأمور مقدرة و مكتوبة		
15	أعتقد أن حظي السيئ في الدراسة يعيقني عن النجاح		
16	لا بد أن يساعدني الآخرون لأصل إلى التفوق الدراسي		
17	لا أستطيع النجاح و الأستاذ غير راض عني		
18	أعتقد أن أحسن طريقة لحل مشاكل الدراسة هو عدم التفكير فيها		
19	الوراثة لها دور كبير في تحديد ما إذا كنت ذكيا في دراستي أم لا		
20	غالبا ما تعبر العلامات التي أتحصل عليها على الجهد الذي أبذله في المراجعة		
21	من المستحيل أن يكون الامتحان صعبا إذا حضرت له		
22	أعتقد أن فشلي في الدراسة مرتبط بعدم اهتمامي بها		

		23	عادة ما يكون ناجحي في المدرسة مرتبط بالجهد الذي أبذله
		24	أعتقد أن معاملتي الحسنة لزملائي في القسم تجعلهم يحبونني
		25	أحيانا قد تتخفص علاماتني في الامتحان بسبب قلة المراجعة
		26	باجتهادي في الدراسة يمكنني تحسين رأي الأستاذ في
		27	أعتقد ان هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في المراجعة و العلامات التي أتحصل عليها
		28	أعتقد أن المراجعة لها دور كبير في نجاحي من الصدفة
		29	أعتمد على قدراتي في فهم الدروس
		30	بإمكاني تغيير رأي تلاميذ القسم في موضوع ما
		31	أشعر أنه بإمكاني النجاح في دراستي إذا ما صممت على ذلك
		32	أعتقد أن قدراتي تؤهلني إلى أن أكون عضوا نشطا في القسم
		33	غالبا ما أستطيع حل المشاكل التي تعترضني في الدراسة دون مساعدة الأساتذة
		34	في معظم الأحيان اتخذ القرارات التي تخص دراستي دون الاعتماد على زملائي
		35	لا أصدق أن الحظ يلعب دورا كبيرا في نجاحي
		36	عادة ما أختار أصدقاء الدراسة بنفسني
		37	في معظم الأحيان أقوم بحل المشاكل التي تواجهني في المدرسة

جداول التحكيم:

أستاذي الفاضل الرجاء منكم تدوين آراءكم في الجداول التالية:

1: مدى ملائمة عدد الفقرات لقياس مركز الضبط:

المقياس	عدد الفقرات	كاف	غير كاف
مركز الضبط			

2: مدى ملائمة بدائل الأجوبة للفقرات:

البدائل	ملائمة جدا	ملائمة نوعا ما	غير ملائمة على الإطلاق	اقتراح البديل
نعم / لا				

3: مدى وضوح التعليمات و شموليتها:

مناسبة جدا	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة على الإطلاق	اقتراح البديل

4: مدى وضوح المثال المقدم رفقة التعليمات:

واضح جدا	واضح إلى حد ما	غير واضح على الإطلاق	اقتراح البديل

5:مدى قياس الفقرات لمركز الضبط:

الرقم	الفقرة	مناسبة جدا	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة على الاطلاق	اقتراح البديل
1	أعتقد أن العلامات التي أتحصل عليها ترتبط بعلاقتي مع الأساتذة				
2	غالبا ما يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في الامتحان				
3	أفضل أن أكون تلميذا محظوظا في دراستي أكثر من أن أكون ذكيا				
4	لا أستطيع النجاح في دراستي إذا لم أكن تلميذا محظوظا				
5	أعتقد أن نجاحي في المدرسة يعتمد على القدر				
6	لا أستطيع تغيير الأحداث التي تحدث لي في المدرسة لأنها مقدرة سلفا				
7	أعتقد أنه عندما تكون بداية اليوم جيدة فإن كل الأحداث تكون جيدة				
8	أعتقد أن الأمور تسير بشكل جيد في المدرسة إذا كان الحظ بجانبني				
9	غالبا ما أتحصل على علامات ضعيفة عندما يكون الأستاذ لا يحبني				
10	غالبا ما يكون للحظ دور كبير في اختيار زملاء الدراسة				

							11	حصولي على علامات جيدة متوقف على تسامح الأستاذ
							12	أعتقد أن نجاحي أو فشلي في الدراسة راجع إلى القدر
							13	حصولي على علامات ضعيفة يكون بسبب الأستاذ الذي لا يعدل في التصحيح
							14	أعتقد أنه لا داعي للمراجعة لأن الأمور مقدرة و مكتوبة
							15	أعتقد أن حظي السيئ في الدراسة يعيقني عن النجاح
							16	لا بد أن يساعدني الآخرون لأصل إلى التفوق الدراسي
							17	لا أستطيع النجاح و الأستاذ غير راض عني
							18	أعتقد أن أحسن طريقة لحل مشاكلي الدراسية هو عدم التفكير فيها
							19	الوراثة لها دور كبير في تحديد ما إذا كنت ذكيا في دراستي أم لا
							20	غالبا ما تعبر العلامات التي أتحصل عليها على الجهد الذي أبذله في المراجعة
							21	من المستحيل أن يكون الامتحان صعبا إذا حضرت له
							22	أعتقد أن فشلي في الدراسة مرتبط بعدم اهتمامي بها
							23	عادة ما يكون نجاحي في المدرسة مرتبط

							بالجهد الذي أبذله	
							أعتقد أن معاملتي الحسنة لزملائي في القسم تجعلهم يحبونني	24
							أحيانا قد تتخفف علاماتني في الامتحان بسبب قلة المراجعة	25
							باجتهادي في الدراسة يمكنني تحسين رأي الأستاذ في	26
							أعتقد ان هناك صلة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في المراجعة و العلامات التي أتحصل عليها	27
							أعتقد أن المراجعة لها دور كبير في نجاحي من الصدفة	28
							أعتمد على قدراتي في فهم الدروس	29
							بإمكاني تغيير رأي تلاميذ القسم في موضوع ما	30
							أشعر أنه بإمكانني النجاح في دراستي إذا ما صممت على ذلك	31
							أعتقد أن قدراتي تؤهلني إلى أن أكون عضوا نشطا في القسم	32
							غالبا ما أستطيع حل المشاكل التي تعترضني في الدراسة دون مساعدة الأساتذة	33
							في معظم الأحيان اتخذ القرارات التي تخص دراستي دون الاعتماد على زملائي	34
							لا أصدق أن الحظ يلعب دورا كبيرا في نجاحي	35

							عادة ما أختار أصدقاء الدراسة بنفسني	36
							في معظم الأحيان أقوم بحل المشاكل التي تواجهني في المدرسة	37

الملحق رقم (03)

يوضح استمارة صدق التحكيم الخاصة بالبرنامج الإرشادي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

السنة الجامعية: 2010/2011

الطالبة: نبيلة بن الزين

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

إستمارة التحكيم

الإسم واللقب:

التخصص:

أستاذي الفاضل:

بعد التحية الطيبة:

يشرفني في إطار إعداد بحث بعنوان "فاعلية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي بورقلة" وذلك ضمن متطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه في علم النفس، أن أضع بين أيديكم هذا البرنامج الإرشادي لتنمية الضبط الداخلي لدى العينة بناءً على أسلوب حل المشكلات المصمم من قبل الباحثة للمشاركة في تحكيمه.

ورغبة من الباحثة في الاستشارة بخبرتكم فإنها تطلب من سيادتكم إبداء ملاحظاتكم حول البرنامج، وذلك وفق استمارة التحكيم المرفقة، كما نطلب منكم إجراء أي تعديلات ترونها مناسبة على البرنامج، ولتسهيل هذه العملية نزودكم في الصفحة الموالية ببعض المعطيات اللازمة لتوضيح موضوع البرنامج.

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام

1 التعريف بالبرنامج:

صمم هذا البرنامج من طرف الباحثة كأداة أساسية لتطبيقه في هذه الدراسة لمعرفة مدى فاعلية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في

مرحلة التعليم الثانوي، ويتبنى هذا البرنامج النظرية المعرفية لتجهيز ومعالجة المعلومات في تفسير أسلوب حل المشكلات وتحديد خطواته .

2 أهمية البرنامج :

يعد البرنامج الإرشادي المعتمد على أسلوب حل المشكلات بمثابة الوسيلة الإجرائية التي تتيح للطلبة من تعلم كيفية التعامل مع الموقف المشكل، كما تمكنهم من تعلم الخطوات التي تساعدهم في حل المشكلات التي تعترضهم في الحياة لاسيما منها المشكلات الدراسية .

بالإضافة إلى ذلك فإن هذا البرنامج يتيح الفرصة لتحديد الطريقة السلبية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلات واستبصاره بها، بهدف تأمين نفسه من هذه الطريقة التي توصله إلى أهداف غير مرغوبة .

كما تمكن أهمية هذا البرنامج في أن تعلم أو اكتساب الطلبة خطوات أسلوب حل المشكلات ينمي لديهم روح المسؤولية في مواجهة المشكلات الدراسية التي تعترضهم، حي يسعون إلى تجسيد كل خطوة من خطوات أسلوب حل المشكلات معتمدين في ذلك على أنفسهم وهذا ما قد يساهم في تنمية اعتقادهم أنه بإمكانهم التأثير على الأحداث وتغييرها ومنه التوجه نحو الضبط الداخلي.

قد يستفيد الطلبة من وجودهم في جماعة يعانون من نفس المشكلة، وهذا ما قد يساهم في ارتفاع مستوى الاهتمام بمحتوى هذا البرنامج والتعامل معه بطريقة إيجابية.

3 أهداف البرنامج :

تحدد أهداف البرنامج في أهداف عامة وأخرى إجرائية والمتمثلة في :

الأهداف العامة :

- تنمية الضبط الداخلي لدى الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي وذلك من خلال تدريبهم على استخدام أسلوب حل المشكلات.
- متابعة مدى احتفاظ الطلبة (العينة التجريبية) بالمكاسب الإرشادية خلال فترة المتابعة.

الهدف الإجرائي:

يتحدد الهدف الإجرائي للبرنامج بما يمكن قياسه في ارتفاع درجة الضبط الداخلي لدى العينة التجريبية .

4 -التعريف بالإطار النظري للبرنامج :

تم الاعتماد على النظرية المعرفية "معالجة وتجهيز المعلومات" في بناء البرنامج الإرشادي حيث وضعت هذه النظرية مجموعة من الافتراضات المفسرة لأسلوب حل المشكلات، ومن بين هذه الافتراضات القائلة بأن أسلوب حل المشكلات يمر بمجموعة من الخطوات وهي :

- الاعتراف بالمشكلة وفهمها
- توليد الأفكار والفرضيات
- اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة
- اختبار الفرضية
- تقويم الفرضية

ولقد أوضح "أندرسون ANDERSEN" (1995) «أن المعرفيون ومنظروا معالجة وتجهيز المعلومات قدموا تفسيراً لأسلوب حل المشكلات، حيث يرون بأنه "موقف تفكير وتأمل، يستحضر فيه الفرد خبراته السابقة، ويجري فيه الكثير من العمليات المعرفية والمعالجات المتعلقة بالأبنية المعرفية التي تصبح نشطة وفي حالة تغير ديناميكي ومرن إلى أن يصل الفرد إلى الحل الذي يعيده إلى حالة من التوازن المعرفي « (عاطف حسن شواشرة، 2004، ص: 36)

وعليه تبنى هذا البرنامج نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تفسير أسلوب حل المشكلات وفي تحديد خطواته .

5 -التعريف الإجرائي لأسلوب حل المشكلات:

هو أسلوب علمي معرفي سلوكي يتضمن خمس خطوات يمكن تعلمها والتي افترضتها نظرية "تجهيز ومعالجة المعلومات (الاعتراف بالمشكلة وفهمها، وتوليد الأفكار والفرضيات، اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة ،اختبار الفرضية، تقويم الفرضية). ويهدف هذا الأسلوب إلى مساعدة عينة الدراسة على إيجاد حل للمشكلات الدراسية من خلال مجموعة من الخيارات والبدائل، وسيتم تدريب عينة الدراسة (أفراد المجموعة التجريبية، على خطوات أسلوب حل المشكلات من خلال البرنامج الإرشادي الذي صمم من قبل الباحثة.

6 -الأسلوب الإرشادي المتبع :

يتبع البرنامج الحالي الإرشاد الجماعي وهو إرشاد عدد من الطلبة (المسترشدين) الذين تتشابه مشكلاتهم في جماعات صغيرة، وهذا النوع من الإرشاد يساعد الطلبة على :

- التخلص من الشعور بالاختلاف
- تكوين علاقات جديدة
- التنفيس الانفعالي
- التخفيف من مقاومة الطلبة للتحدث عن مشكلاتهم

7- الفنيات المستخدمة:

يستعين هذا البرنامج باستخدام مجموعة من الفنيات والمتمثلة في:

***المحاضرات:** حيث يتم استخدام أسلوب المحاضرة العلمية المبسطة بهدف شرح وتفسير بعض المفاهيم والمصطلحات الجديدة على الطلبة.

* **المناقشة والحوار :** تستخدم هذه الفنية لأجل إيجاد قناة اتصال بين الباحثة وأفراد المجموعة التجريبية لضمان المشاركة الفعالة.

* **الواجبات المنزلية :** يكلف أفراد المجموعة التجريبية بأداء الواجبات المنزلية الخاصة بموضوع الجلسات التي تهدف إلى توظيف المعلومات المقدمة في شكل تطبيقات واقعية كما يتم مراجعة هذه الواجبات في بداية الجلسة الموالية.

* **العمل في أفواج :** حيث يتم تشكيل أفواج صغيرة بهدف محاولة الإجابة على بعض الأسئلة .

* **لعب الأدوار (التدريب) :** تقدم للطلبة بعض التمارين أو التدريبات أثناء الجلسة حيث يمثل كل طالبين أدوار محددة الخاصة بكل خطوة من خطوات أسلوب حل المشكلات.

* **لعب الأوراق :** يطلب من كل طالبة كتابة مشكلة دراسية في ورقة ثم تجمع هذه الأوراق حيث يتم في كل مرة اختيار ورقة معينة لمعالجة المشكلة جماعيا.

* **التغذية الراجعة:** تقدم الباحثة التغذية الراجعة لمحتوى الجلسات الإرشادية.

* **التعرض الحي للمشكلة :** حيث يتم تعريض الطالب للمشكلات الدراسية التي تعترضه وتطبيق خطوات أسلوب حل المشكلات التي يتم تعلمها واكتسابها.

8- الحدود الإجرائية للبرنامج:

* **الحدود الزمنية :** يستغرق تنفيذ البرنامج الإرشادي 5 أسابيع بمعدل جلستين أسبوعيا حيث يشتمل هذا البرنامج على 10 جلسات ومدة كل منها ساعة ونصف.

* **الحدود المكانية :** يتم تطبيق الجلسات الإرشادية التي يتضمنها البرنامج بقاعة خاصة بثانوية مالك بن نبي الرويسات.

* **الحدود البشرية :** تتضمن عينة الدراسة 28 طالبة من اللاتي تم تشخيصهن طبقا لمقياس مركز الضبط من تصميم الباحثة على أنهن منخفضات الضبط الداخلي (وفي ذلك إشارة إلى ارتفاع درجة الضبط الخارجي لديهن)، حيث يتم توزيع العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية يطبق عليها البرنامج (ن = 14) ومجموعة ضابطة (ن = 14)، كما تشمل عينة الدراسة طلبة السنة 1 ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا (إناث).

ولقد تم اختيار طلبة السنة الأولى ثانوي لكون هذه الفئة تدرس في بداية مرحلة التعليم الثانوي، إذا تتطلب هذه المرحلة اتخاذ روح المسؤولية الدراسية وتحمل الطالب لنتائج أفعاله وسلوكاته مما يمكنه من النجاح والتحضير للمرحلة الجامعية.

أما اختيار طلبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا كان بناء على التعداد الكبير للطلبة مما يسمح بإمكانية تحقيق التجانس في العينة .

كما شملت عينة الدراسة الإناث دون الذكور نظرا لاتفاق معظم الدراسات على أن الإناث يتميزن بانخفاض الضبط الداخلي لديهن مقارنة بالذكور.

9- المصادر التي اعتمد عليها في بناء البرنامج:

تم إعداد البرنامج "أسلوب حل المشكلات" اعتمادا على بعض الدراسات التجريبية التي تناولت إعداد برامج إرشادية والمتمثلة في:

- دراسة "باسم محمد علي دحادحة" (1995) التي تناولت أثر التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي.
- دراسة "طاهر سعد حسين عمار" (2006)، التي تناولت "فاعلية بعض فنيات العلاج المعرفي السلوكي في علاج الفوبيا الاجتماعية لدى عينة من الشباب".
- دراسة "مجدي محمد الدسوقي"، التي تناولت "فاعلية العلاج السلوكي والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في علاج الأرق لدى عينة من طلاب الجامعة"، إضافة إلى دراسته المعنونة "فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في علاج صورة الجسم لدى عينة من طالبات الجامعة".
- دراسة "عبد الفتاح محمد السعيد" (2004)، التي تناولت "فاعلية برنامج إرشادي جمعي يستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي وأسلوب حل المشكلات في خفض الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة الموهوبين في سن المراهقة وتحسين مستوى تكيفهم".
- دراسة "رنا أحمد زواوي" (1993)، والتي تناولت مهارات "أثر الإرشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر".

- دراسة "سيف الدين فاروق زريقي" (2000)، والتي تناولت "أثر التدريب على مهارة حل المشكلات في الضغط النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين في مدينة عمان".

10- مخطط جلسات البرنامج :

تجدر الإشارة إلى أن كل جلسة من جلسات البرنامج تتضمن ما يلي :

- بدء الجلسة بتلخيص موضوع الجلسة السابقة .

- مناقشة الواجب المنزلي المقدم من طرف الباحثة.
- التعريف بهدف الجلسة ومناقشة موضوعها والتدريب على محتوى كل خطوة.
- تلخيص موضوع الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي.
- ربط موضوع كل جلسة بأهمية تحمل المسؤولية.

11- محتوى الجلسات :

الجلسة الأولى : التعاقد الإرشادي

- الترحيب بالطلبة.
- توضيح الهدف من هذه الجلسة وسبب استدعائهم.
- التعريف بالبرنامج من حيث أهدافه العامة والإجرائية مع تقديم ملخص محتواه.
- معرفة توقعات الطلبة اتجاه هذا البرنامج مع تصحيح الخاطئ منها.
- التعريف بواجبات الطلبة خلال تنفيذ هذا البرنامج مع توضيح ما هو متوقع أن ينجزوه وذلك بناء على ما تنص عليه وثيقة التعاقد الإرشادي.
- إعلام أولياء الطلبة بأهمية مشاركتهم في البرنامج عن طريق استمارة خاصة توزع على الطلبة.
- شحذ دافعية الطلبة نحو الاشتراك الجاد في هذا البرنامج مع التركيز على أهمية تنمية الضبط الداخلي لديهم مع توضيح ضرورة ذلك.
- الاتفاق على تحديد مواعيد الجلسات المقبلة.

الجلسة الثانية: مركز الضبط

- الترحيب بالطلبة.
- تعريف مفهوم مركز الضبط.
- مفهوم فئتين مركز الضبط (داخلي - خارجي).
- صفات الأفراد ذوي الضبط الخارجي والداخلي.

- أهمية تنمية الضبط الداخلي.
- دور أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي.
- التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة: أسلوب حل المشكلات

- الترحيب بالطلبة.
- تلخيص الجلسة السابقة.
- مفهوم الجلسة.
- مفهوم أسلوب حل المشكلات وتحديد أهدافه.
- أهمية اكتساب أسلوب حل المشكلات وتحديد أهدافه.
- عرض خطوات أسلوب حل المشكلات، كما يتم الإشارة إلى تخصيص لكل خطوة جلسة إرشادية حيث يتم التدريب عليها.
- تقديم واجب منزلي يتعلق بمحاولة تقديم شرح للخطوة الأولى الخاصة بأسلوب حل المشكلات ثم التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الرابعة : الاعتراف بالمشكلة وفهمها (الخطوة الأولى)

- الترحيب بالطلبة.
- تلخيص محتوى الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.
- مفهوم الخطوة الأولى لأسلوب حل المشكلات.
- أهمية الاعتراف بالمشكلة وفهمها.

- تحديد الأسئلة المساعدة على فهم المشكلة.
- التدريب على الخطوة الأولى.
- واجب منزلي يتضمن تطبيق الخطوة الأولى على مشكلة دراسية تواجه الطالب بناء على الأسئلة المحددة لهذه الخطوة كما يتم التذكير بموعد الجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة : توليد الأفكار والفرضيات (الخطوة الثانية)

- الترحيب بالطلبة.

- تلخيص محتوى الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.

- مفهوم الخطوة الثانية لأسلوب حل المشكلات وعلاقتها بالخطوة السابقة.

- أهمية الخطوة السابقة لأسلوب حل المشكلات.

- القواعد التي يجب مراعاتها في توليد الأفكار والفرضيات.

- التدريب على الخطوة الثانية.

- الواجب المنزلي : يتضمن تطبيق القواعد الخاصة بتوليد الأفكار والفرضيات على مشكلة

دراسية تواجه الطالب مع التركيز على ضرورة تقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار

والفرضيات لحلها.

- التذكير بموعد الجلسة القادمة .

الجلسة السادسة : اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة (الخطوة الثالثة)

- الترحيب بالطلبة.

- تلخيص محتوى الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.

- مفهوم الخطوة الثالثة مع ذكر أهميتها وعلاقتها بالخطوة السابقة.

- تقديم نموذج اتخاذ القرار وشرحه.

- التدريب على استخدام نموذج اتخاذ القرار.

- تلخيص محتوى الجلسة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

- الواجب المنزلي ويتضمن تطبيق نموذج اتخاذ القرار على مشكلة دراسية معينة.

الجلسة السابعة : اختبار الفرضية (الخطوة الرابعة)

- الترحيب بالطلبة.

- تلخيص محتوى الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.

- تقديم أهمية الفرضية مع توضيح علاقتها بالخطوة السابقة.

- أهمية الخطوة الرابعة.

- وضع خطة لتنفيذ الفرضية واختبارها.
- نموذج يساعد على تنفيذ الفرضية.
- التدريب على نموذج اختبار الفرضية.
- الواجب المنزلي يتضمن تطبيق نموذج اختبار الفرضية على مشكلة دراسية يعاني منها الطالب.

- تلخيص محتوى الجلسة والتذكير بموعد الجلسة المقبلة.

الجلسة الثامنة: تقييم الفرضية (الخطوة الخامسة)

- الترحيب بالطلبة.
- التذكير بمحتوى الجلسة ومناقشة الواجب المنزلي.
- مفهوم الخطوة الخامسة لأسلوب حل المشكلات وعلاقتها بالخطوة السابقة.
- أهمية الخطوة الخامسة لأسلوب حل المشكلات وعلاقتها بالخطوة السابقة.
- أهمية التقييم في كل خطوة من خطوات أسلوب حل المشكلات.
- تقديم أسئلة تساعد الطلبة على تقييم الفرضية.
- تدريب الطلبة على الخطوة الخامسة.
- الواجب المنزلي يشمل تطبيق الطالب للأسئلة الخاصة بتقييم الفرضية على مشكلة دراسية محددة .

- تلخيص محتوى الجلسة والتذكير بالموعد القادم .

الجلسة التاسعة: خطوات أسلوب حل المشكلات (تدريب)

- الترحيب بالطلبة.
- التذكير بمحتوى الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.
- التذكير بخطوات أسلوب حل المشكلات الخمسة بمعية الطلبة.
- تدريب الطلبة على استخدام كل خطوات أسلوب المشكلات على مشكلة دراسية يعانون منها أي تعريضهم لموقف حي للمشكلة.
- مناقشة التدريب.
- التذكير بالموعد القادم .

الجلسة العاشرة : القياس البعدي والإنهاء.

- الترحيب بالطلبة وفتح حوار حول مدى استفادتهم من البرنامج.

- تقييم البرنامج الإرشادي من خلال إعادة تطبيق مقياس مركز الضبط من إعداد الباحثة الخاص بالمجال الدراسي.
- توجيه الشكر للطلبة على حضورهم وفعاليتهم في جلسات البرنامج.
- إنهاء العلاقة الإرشادية.

إستمارة تقييم الجلسات الإرشادية

- التاريخ:

- رقم الجلسة :

- موضوع الجلسة :

الرقم	إسم ولقب الطالب	رقم الهاتف	السن	القسم	الواجب المنزلي		الغياب	الحضور
					نفذ	لم ينفذ		
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								
10.								
11.								
12.								
13.								
14.								
15.								

وثيقة التعاقد الإرشادي

أنا التلميذةأصرح بأنني سأشارك في
جلسات البرنامج الإرشادي، و سأحترم كل القواعد الخاصة بهذا البرنامج و أتعهد بالالتزام
بها والمتمثلة في :

- لدي رغبة صادقة في الاستفادة من البرنامج.
- أحترم مواعيد الجلسات بالحضور و الانصراف في أوقات محددة.
- أواظب على المشاركة في جميع الجلسات الإرشادية.
- أصغي جيدا للتعليمات و الإرشادات المقدمة أثناء الجلسات الإرشادية.
- أساهم إيجابيا في المناقشات و الحوارات أثناء الجلسات الإرشادية.
- أحترم كل فرد خلال فترة تنفيذ البرنامج، و أحترم آراء كل فرد.
- أقنتي كراسة لتدوين كل الأفكار و الملاحظات و المعلومات.
- ألتزم بأداء الواجبات المنزلية الخاصة بكل جلسة.
- أحافظ على سرية ما يقدم لي داخل الجلسات الإرشادية قبل انتهاء البرنامج و خلال فترة المتابعة.

إسم و لقب التلميذ : الباحثة:

التوقيع : التوقيع:

التاريخ :

إستمارة تحكيم البرنامج الذي يستند على أسلوب حل المشكلات لتنمية الضبط الداخلي
لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي

بعد اطلاعكم على محتوى البرنامج نرجو من سيادتكم إبداء رأيكم فيه
1 من حيث التصميم:

الرقم	الموضوع	الحكم		الملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
1	عنوان البرنامج			
2	هدف البرنامج			
3	خطوات البرنامج			
4	فنيات البرنامج			
5	مدة البرنامج			

2 من حيث المحتوى:

أرقام الجلسات	مدى مناسبة إجراءات وتطبيقات كل جلسة لما وضعت له	مدى مناسبة الفنيات المستخدمة لما وضعت له	الملاحظات
الجلسة 1			
الجلسة 2			
الجلسة 3			
الجلسة 4			
الجلسة 5			
الجلسة 6			
الجلسة 7			
الجلسة 8			
الجلسة 9			
الجلسة 10			

3 من حيث الوثائق المرتبطة بالبرنامج:

الملاحظات	الحكم		الوثيقة	رقم الوثيقة
	غير مناسبة	مناسبة		
			وثيقة التعاقد الإرشادي	1
			استمارة تقييم الجلسات الإرشادية	2

الملحق رقم (04)

قائمة أسماء لجنة التحكيم على مقياس مركز الضبط

الرقم	إسم الأستاذ	الصفة	الجامعة
01	أ.د/ العايب راجح	أستاذ التعليم العالي	قسنطينة
02	د/ محمد الساسي الشايب	أستاذ محاضر	ورقة
03	د/ الأخضر عواريب	أستاذ محاضر	ورقة
04	د/ عبد الفتاح أبي ميلود	أستاذ محاضر	ورقة
05	د/ حورية عمروني	أستاذ محاضر	ورقة
06	د/ وردة بلحسيني	أستاذ محاضر	ورقة
07	د/ سميرة ميسون	أستاذ محاضر	ورقة

الملحق رقم (05)

قائمة أسماء لجنة التحكيم على البرنامج الإرشادي

الرقم	إسم الأستاذ	الصفة	الجامعة
01	د/ محمد الساسي الشايب	أستاذ محاضر	ورقة
02	د/ الأخضر عواريب	أستاذ محاضر	ورقة
03	د/ عبد الفتاح أبي ميلود	أستاذ محاضر	ورقة
04	د/ حورية عمروني	أستاذ محاضر	ورقة
05	د/ وردة بلحسيني	أستاذ محاضر	ورقة
06	د/ سميرة ميسون	أستاذ محاضر	ورقة

الملحق رقم (06)

يوضح الصورة النهائية لمقياس مركز الضبط (الصورة النهائية)
جامعة قاصدي مرباح بورقلعة

استبيان

البيانات الشخصية

الاسم: القسم:

اللقب: العمر:

عزيزي التلميذ:

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على آرائك ووجهة نظرك حول مختلف المواقف التي تواجهك في حياتك المدرسية، والمطلوب منك ووضع علامة (X) في إحدى الخانات التي تناسب مع رأيك الخاص بعد قراءة الفقرة بدقة وعناية. لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق، والرجاء منك تسجيل الإجابة الأولى التي تتبادر إلى ذهنك مباشرة ولا تترك أي فقرة دون الإجابة عليها.

مثال توضيحي:

إذا كانت لديك الفقرة التالية:

● أحتاج إلى مساعدة الأستاذ في معظم الأوقات لتحقيق أهدافي الدراسية.

إذا كنت توافق ذلك، فأجب بالطريقة التالية:

الفقرة	نعم	لا
أحتاج إلى مساعدة الأستاذ في معظم الأوقات لتحقيق أهدافي الدراسية.	X	

الرقم	الفقرات	نعم	لا
1	أعتقد أن العلامات التي أتحصل عليها ترتبط بعلاقاتي مع الأساتذة		
2	غالبا ما يتدخل الحظ في حصولي على علامات جيدة في الامتحان		
3	أفضل أن أكون تلميذا محظوظا في دراستي أكثر من أن أكون ذكيا		
4	لا أستطيع النجاح في دراستي إذا لم أكن تلميذا محظوظا		
5	أعتقد أنه عندما تكون بداية اليوم جيدة فإن كل الأحداث تكون جيدة		
6	أعتقد أن الأمور تسير بشكل جيد في المدرسة إذا كان الحظ بجانبني		
7	غالبا ما أتحصل على علامات ضعيفة عندما يكون الأستاذ لا يحبني		
8	غالبا ما يكون للحظ دور كبير في اختيار زملاء الدراسة		
9	حصولي على علامات جيدة متوقف على تسامح الأستاذ		
10	أعتقد أن نجاحي أو فشلي في الدراسة راجع إلى القدر		
11	حصولي على علامات ضعيفة يكون بسبب الأستاذ الذي لا يعدل في التصحيح		
12	أعتقد أنه لا داعي للمراجعة لأن الأمور مقدرة ومكتوبة		
13	أعتقد أن حظي السيئ في الدراسة يعيقني عن النجاح		
14	لا بد أن يساعدني الآخرون لتحقيق التفوق الدراسي		
15	أعتقد أن أحسن طريقة لحل مشاكل الدراسة هو عدم التفكير فيها		
16	الوراثة لها دور كبير في تحديد ما إذا كنت ذكيا في دراستي أم لا		
17	من المستحيل أن يكون الامتحان صعبا إذا حضرت له		
18	أعتقد أن فشلي في الدراسة مرتبط بعدم اهتمامي بها		
19	أعتقد أن معاملتي الحسنة لزملائي في القسم تجعلهم يحبونني		
20	أحيانا قد تنخفض علاماتي في الامتحان بسبب قلة المراجعة		
21	باجتهادي في الدراسة يمكنني تحسين رأي الأستاذ في		
22	أعتقد أن هناك علاقة مباشرة بين الجهد الذي أبذله في المراجعة والعلامات التي أتحصل عليها		
23	أعتقد أن المراجعة لها دور كبير في نجاحي وليس الصدفة		
24	أعتمد على قدراتي في فهم الدروس		
25	أشعر أنه بإمكانني النجاح في دراستي إذا ما صممت على ذلك		
26	أعتقد أن قدراتي تؤهلني إلى أن أكون عضو نشطا في القسم		
27	غالبا ما أستطيع حل المشاكل التي تعترضني في الدراسة دون مساعدة الأساتذة		
28	في معظم الأحيان اتخذ القرارات التي تخص دراستي دون الاعتماد على زملائي		
29	لا أصدق أن الحظ يلعب دورا كبيرا في نجاحي		
30	عادة ما أختار أصدقاء الدراسة بنفسني		

ملحق رقم (07)

يوضح استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة

إعداد الدكتور عبد الكريم قريشي (1988)

ضع إشارة (x) داخل المربع الذي ينطبق على حالتك واملاً ما تبقى من بنود الاستمارة كتابة.
ملاحظة: تملأ الاستمارة بالتعاون مع الوالدين.

الاسم واللقب: تاريخ ومكان الميلاد: القسم:

الشعبة: الثانوية:

التحصيل الدراسي للوالدين:

الأب	أعلى التحصيل	الأم
☐	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	☐
☐	ليســـــــــــــــــانس	☐
☐	ثــــــــــــــــانوي	☐
☐	إــــــــــــــــدادي	☐
☐	ابتدائــــــــــــــــي	☐
☐	يقرأ ويكتب	☐
☐	لا يقرأ ولا يكتب	☐

عمل الأب (مهنته): عمل الأم (مهنتها)

دخل الأسرة الشهري بما في ذلك المصادر الأخرى غير الدخل من الوظيفة:

☐	عدد أفراد الأسرة بما فيهم أنت:	☐	عدد الإخوة الذكور	☐
☐	نوع سكن الأسرة: 1- فيلا	☐	عدد الغرف	☐
☐	إيجار ملك	☐		☐
☐	2- شقة في عمارة	☐	د الغرفة	☐
☐	إيجار ملك	☐		☐

أين تقضي الأسرة العطلة الأسبوعية:

- ☐ في المنزل
- ☐ زيارة الأقارب
- ☐ الحدائق العامة
- ☐ السينمــــــــــــــــا
- ☐ في بعض المدن داخل البلاد

أين تقضي الأسرة العطلة السنوية؟

.....

ضع العلامة (X) أمام ما تملكه الأسرة مما يلي:

سيارة	☐	عددها ()	نوعها ()
فيديو	☐		
تلفزيون ملون	☐		
ثلاجة	☐		
غسالة	☐		
*راديو ستريو	☐		
تلفزيون ابيض واسود	☐		

تحاط بيانات هذه الاستمارة بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط

الملحق رقم (08)

يوضح نتائج حساب الصدق والثبات لمقياس مركز الضبط

```
RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012
VAR00013 VA R00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026
VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	32	100,0
Excluded ^a	0	,0
Total	32	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,667	37

```
RELIABILITY /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012
VAR00013 VA R00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026
VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA /SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

[DataSet0]

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

	N	%
Cases Valid	32	100,0
Excluded ^a	0	,0
Total	32	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,667	37

ألفا كرومباخ

الإتساق الداخلي

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VAR00001	24,3438	17,330	,305	,651
VAR00002	24,4375	16,641	,475	,635
VAR00003	24,0000	18,710	,025	,669
VAR00004	24,2188	16,628	,524	,633
VAR00005	24,5938	19,152	-,124	,685
VAR00006	24,5625	19,028	-,095	,683
VAR00007	24,5625	17,867	,187	,661
VAR00008	24,4375	16,770	,442	,638
VAR00009	24,4063	17,733	,204	,660
VAR00010	24,5938	17,668	,245	,656
VAR00011	24,2813	18,015	,145	,664
VAR00012	24,5938	18,378	,065	,670
VAR00013	24,3750	17,016	,380	,644
VAR00014	24,0000	17,677	,440	,648
VAR00015	24,2188	17,338	,332	,649
VAR00016	24,5625	18,448	,044	,672
VAR00017	24,4063	18,701	-,022	,679
VAR00018	24,4063	17,604	,235	,657
VAR00019	24,3750	17,984	,144	,665
VAR00020	24,0938	18,733	-,008	,674
VAR00021	24,0625	17,931	,254	,657
VAR00022	24,0313	17,773	,344	,652
VAR00023	23,9688	18,934	-,062	,672
VAR00024	24,0000	18,710	,025	,669
VAR00025	24,0313	18,160	,206	,660
VAR00026	24,0313	18,096	,229	,659
VAR00027	24,0000	18,774	,000	,671
VAR00028	24,0625	17,802	,297	,654
VAR00029	24,0313	17,128	,583	,638
VAR00030	24,1250	18,887	-,055	,678
VAR00031	24,0000	18,258	,204	,661
VAR00032	23,9688	18,031	,369	,654
VAR00033	24,2188	18,628	,003	,675
VAR00034	24,0625	18,254	,150	,663
VAR00035	24,3750	17,984	,144	,665
VAR00036	24,2188	17,015	,418	,642
VAR00037	23,9688	18,999	-,092	,673

ملاحظة : يمكن حذف البنود السالبة

NEW FILE. T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00001
/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

[DataSet1]

صدق المقارنة الطرفية

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	11	29,2727	1,48936	,44906
	2,00	11	20,0909	2,80908	,84697

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	4,045	,058	9,578	20	,000	9,18182	,95865	7,18211	11,18153
	Equal variances not assumed			9,578	15,210	,000	9,18182	,95865	7,14096	11,22267

الملحق رقم: (09)

يوضح نتائج التحليل الإحصائي

T-TEST PAIRS=VAR00001 WITH VAR00002 (PAIRED)
/CRITERIA=CI (.9500)
/MISSING=ANALYSIS.

T-Test

[DataSet0]

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 → VAR00001	10,5000	14	,1,95133	,52152
→ VAR00002	10,7143	14	1,63747	,43763

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 VAR00001 & VAR00002	14	,650	,012

Paired Samples Test

	Paired Differences		
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 VAR00001 - VAR00002	-,21429	1,52812	,40841

Paired Samples Test

	Paired Differences				
	95% Confidence Interval of the Difference				
	Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1 VAR00001 - VAR00002	-1,09660	,66803	-,525	13	,609

T-TEST PAIRS=VAR00001 WITH VAR00002 (PAIRED)
 /CRITERIA=CI(.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

T-Test

[DataSet0]

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00001	11,3571	14	1,44686	,38669
	VAR00002	23,0714	14	3,75119	1,00255

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 VAR00001 & VAR00002	14	-,260	,369

Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00001 - VAR00002	-11,71429	4,35764	1,16463

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	VAR00001 - VAR00002	-14,23031	-9,19826	-10,058	13	,000

T-TEST PAIRS=VAR00001 WITH VAR00002 (PAIRED)
 /CRITERIA=CI (.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

T-Test

[DataSet0]

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 → VAR00001	23,0714	14	3,75119	1,00255
→ VAR00002	22,3571	14	5,03231	1,34494

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 VAR00001 & VAR00002	14	,805	,001

Paired Samples Test

		Paired Differences		
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00001 - VAR00002	,71429	2,99817	,80129

Paired Samples Test

		Paired Differences				
		95% Confidence Interval of the Difference				
		Lower	Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	VAR00001 - VAR00002	-1,01680	2,44538	,891	13	,389

```

T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=VAR00001
/CRITERIA=CI (.95).

```

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	14	23,0714	3,75119	1,00255
	2,00	14	10,7143	1,63747	,43763

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	6,889	,014	11,296	26
	Equal variances not assumed			11,296	17,781

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
VAR00001	Equal variances assumed	,000	12,35714	1,09390
	Equal variances not assumed	,000	12,35714	1,09390

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	10,10859	14,60569
	Equal variances not assumed	10,05690	14,65738

```

T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=VAR00001
/CRITERIA=CI(.95).

```

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

VAR00002		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	14	22,3571	5,03231	1,34494
	2,00	14	11,5000	1,50640	,40260

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00001	Equal variances assumed	18,706	,000	7,734	26
	Equal variances not assumed			7,734	15,311

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
VAR00001	Equal variances assumed	,000	10,85714	1,40391
	Equal variances not assumed	,000	10,85714	1,40391

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	7,97137	13,74292
	Equal variances not assumed	7,87007	13,84421

الملحق رقم (10)

وصف جلسات البرنامج

كل جلسة من جلسات البرنامج تتضمن ما يلي:

- بدء الجلسة بتلخيص موضوع الجلسة السابقة.
- التعريف بهذه الجلسة ومناقشة موضوعها.
- تلخيص موضوع الجلسة وإعطاء الواجب المنزلي.

الجلسة الأولى: التعاقد الإرشادي.

أهداف الجلسة:

- أن يتعرف أعضاء المجموعة على الباحثة وعلى بعضهم البعض.
- أن يتعرف أعضاء المجموعة على الهدف من وراء هذا البرنامج الإرشادي.
- بناء علاقة إيجابية بين الباحثة و أعضاء المجموعة.
- تعريف أعضاء المجموعة بالقواعد التي يجب الالتزام بها و الاتفاق على مواعيد الجلسات القادمة.
- زيادة دافعية أعضاء المجموعة نحو المشاركة الفعالة في البرنامج.

محتوى الجلسة:

- الترحيب بالأعضاء.
- توضيح الهدف من الجلسة وسبب استدعائهم.
- التعريف بالبرنامج الإرشادي من حيث أهدافه العامة والإجرائية مع تقديم ملخص محتواه.
- معرفة توقعات أعضاء المجموعة اتجاه هذا البرنامج مع تصحيح الخاطئ منها.
- التعريف بواجبات أعضاء المجموعة خلال تنفيذ هذا البرنامج مع توضيح ما هو متوقع منهم أن ينجزوه و ذلك بناءً على ما تنص عليه وثيقة التعاقد الإرشادي.
- شحذ دافعية أعضاء المجموعة نحو الاشتراك الجاد في هذا البرنامج مع التركيز على أهمية تنمية الضبط الداخلي لديهم مع توضيح ذلك.

- الاتفاق على تحديد مواعيد الجلسات.

الإجراءات المتبعة:

- تقوم الباحثة بتعريف نفسها بذكر الاسم واللقب، ثم يطلب من كل عضو من أعضاء المجموعة التجريبية التعريف بنفسه بذكر الاسم واللقب والقسم.
- تناقش الباحثة وتوضح سبب استدعاء أعضاء المجموعة واستبصارهم بالمشكلة، حيث تم استدعائهم بناءً على تطبيق مقياس مركز الضبط الخاص بالمجال الدراسي، حيث تحصل هؤلاء على درجات منخفضة في الضبط الداخلي، ثم تم شرح مفهوم مركز الضبط بفتتيه بشكل مبسط حيث يتم توضيح سلبيات الضبط الخارجي وآثاره السلبية على حياة الأفراد، إذ أن اعتقاد الفرد بأن العوامل الخارجية (الحظ والقدر وقوة الآخرين) هي التي تحكم الأحداث التي تحدث له في الحياة الدراسية يجعله غير فعال في حل مشاكله ولا يواجهها، وعليه فإنه لا يستطيع تحقيق أهدافه ومنه يتحمل المشاعر السلبية والإحباطات.
- في حين يتم توضيح إيجابية الاعتقاد في الضبط الداخلي إذ أن تحمل الفرد للمسؤولية اتجاه نتائج الأحداث التي تحدث له يقربه ذلك من تحقيق أهدافه، حيث يبادر في حل مشاكله و يواجهها وهذا ما يؤدي به إلى الشعور بالراحة النفسية.
- وعليه وجب تنمية الضبط الداخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية والوصول بهم إلى تحمل المسؤولية لتحقيق التوافق النفسي والدراسي، ولبلوغ ذلك كان ولا بد من تنمية روح المسؤولية في مواجهة المشكلات التي تواجههم (خاصة منها الدراسية) للوصول إلى النجاح الدراسي والراحة النفسية وذلك من خلال البرنامج الحالي الذي يكسبهم خطوات أسلوب حل المشكلات.
- ثم تناقش الباحثة أهداف البرنامج الإرشادي، وما يمكن تحقيقه، وتتمثل أهداف البرنامج في:
- مساعدة الأعضاء على تحمل مسؤولياتهم ونتائج سلوكياتهم الدراسية سواء كانت إيجابية أو سلبية.

- تدريب الأعضاء على خطوات أسلوب حل المشكلات مما يساعدهم ذلك على مواجهة وحل المشاكل التي تعترضهم في الجانب الدراسي بشكل خاص وفي الجوانب الأخرى بشكل عام.
- تعريف الباحثة بمحتوى البرنامج الإرشادي الذي يهدف على العموم إلى إكساب أعضاء المجموعة الخطوات الخاصة بأسلوب حل المشكلات وتدريبهم عليها لما لهذا الأسلوب من أهمية كبيرة في التكيف النفسي، إضافة إلى أهميته في مواجهة ضغوطات الحياة المدرسية و تحقيق النجاح و التفوق، ولبلوغ ذلك سيتم التدريب على خطوات حل المشكلات في شكل جلسات.
- مناقشة توقعات أعضاء المجموعة من البرنامج الإرشادي، ليتم التعرف على التوقعات الخاطئة وتصحيحها كما تقوم الباحثة بتوضيح ما هو المتوقع منهم من تفاعل ونشاط داخل الجلسة لما في ذلك من دور كبير في تحقيق أهداف البرنامج.
- تقوم الباحثة يشدذ دافعية أعضاء المجموعة نحو المشاركة الجادة والفعالة في هذا البرنامج من خلال الخدمات الإرشادية التي يقدمها، فعدم وجود طريقة واضحة لحل المشكلات خاصة المدرسية منها ممكن جدا أن يؤدي ذلك إلى متاعب نفسية أو إلى إخفاق أو تسرب دراسي أو الرسوب وقد يؤدي ذلك إلى الوقوع في اضطراب نفسي، وتجنبنا لكل ذلك كان ولا بد من مواجهة المشكلة واتخاذ المسؤولية لحلها بإتباع خطوات محددة (أسلوب حل المشكلات) للوصول في النهاية إلى تحقيق التكيف النفسي في الحياة الدراسية و بلوغ النتيجة المرغوبة، فمن الضروري مواجهة المشكلة وحلها بدلا من تجنبها و ترك الحظ والصدفة والمكتوب أو الآخرين يضعون حلا لها، وقبل الشروع في حل أي مشكلة دراسية يجب أولا أن نحدد ما الهدف من وراء ذلك فتحديد الهدف هو الذي يدفعنا نحو حل المشكلة.

- مناقشة طريقة تطبيق البرنامج، حيث تقوم الباحثة بالآتي:
 - تحدد مع الأعضاء موعد الجلسات الإرشادية من حيث وقتها ومكانها بما يناسب الأعضاء و إعلامهم بعد الجلسات.
 - تؤكد للأعضاء على ضرورة الالتزام بالمواعيد و المواظبة على حضور الجلسات الإرشادية وتجنب الغياب فيها.
 - تشير إلى ضرورة المحافظة على سرية ما يتم داخل الجلسات الإرشادية.
 - وتنتهي الجلسة بقراءة وثيقة التعاقد الإرشادي على أعضاء المجموعة و مناقشتها والالتزام بما ورد فيها، وتوزيع هذه الوثيقة عليهم لإمضائها بعد الموافقة عليها والتي تحدد واجباتهم اتجاه هذا البرنامج.
 - في آخر الجلسة تلخص الباحثة ما تم في الجلسة، وتشكر الأعضاء على تفاعلهم ويتم التذكير بموعد الجلسة القادمة ثم يقدم الواجب المنزلي.

الواجب المنزلي:

- يطلب من أعضاء المجموعة الإجابة على السؤال التالي:
- من خلال مشوارك الدراسي: ما هي العوامل الأكثر تدخلا في حياتك الدراسية ؟

- الحظ؟
- المكتوب؟
- القدر و القضاء؟
- الآخرين؟

الجلسة الثانية:مركز الضبط(داخلي/خارجي)

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف أعضاء المجموعة التجريبية على مفهوم مركز الضبط.
- أن يتعرف أعضاء المجموعة التجريبية على صفات فئتي مركز الضبط.
- أن يتعرف أعضاء المجموعة التجريبية على ضرورة وأهمية تنمية الضبط الداخلي لديهم.

محتوى الجلسة :

- الترحيب بأعضاء المجموعة.
- تعريف مفهوم مركز الضبط.
- تعريف فئتي ذوي مركز الضبط.
- صفات الأفراد ذوي الضبط الخارجي و الداخلي.
- أهمية تنمية الضبط الداخلي.
- دور أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي.

الإجراءات المتبعة:

- الباحثة تناقش الواجب المنزلي.
- تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة تكوين ثلاث مجموعات ثم تقوم كل مجموعة بوضع تعريف لمركز الضبط.
- الباحثة تستمع إلى إجاباتهم، ثم تزويدهم بتغذية راجعة.
- الباحثة توضح بأن مركز الضبط هو اعتقاد الطالب بمدى قدرته أو عدم قدرته على التحكم في الأحداث المرتبطة بالمجال الدراسي وينقسم مركز الضبط إلى فئتين وهما:

-الضبط الداخلي: وهو اعتقاد الطالب بأنه مسئول عما يحدث له في المجال المدرسي سواء كانت الأحداث إيجابية أو سلبية، وذلك نظرا لما يملكه من قدرات ومجهودات وخصائص شخصية.

-الضبط الخارجي: هو اعتقاد الطالب بأنه غير مسئول عما يحدث له في المجال المدرسي سواء كانت الأحداث إيجابية أم سلبية وأن هذه الأحداث تحكمها قوى خارجة عنه والمتمثلة في الحظ، والقدر وقوة الآخرين.

- الباحثة: تسأل عن صفات أفراد ذوي الضبط الداخلي والخارجي ثم تستمع إلى إجابات الطلبة وتعزز المناسب منها.
- الباحثة توضح صفات أفراد ذوي الضبط الداخلي والضبط الخارجي بناءً على دراسات الباحثين وتتمثل هذه الصفات:
 - صفات أفراد ذوي الضبط الداخلي: يتصفون بالإيجابية عموماً، كما أنهم أكثر مسؤولية وجدية، الثقة بالنفس والالتزان الانفعالي، التوافق مع الذات والمجتمع يميلون إلى الطموح والمجاهدة في سبيل تحقيق التفوق والامتياز والمثابرة، والتحمل من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح، الصحة النفسية والتوافق النفسي، أكثر قناعة ورضا عن الحياة وأكثر اطمئناناً وهُدوءاً، أقل إصابة بالأمراض النفسية أقل قلق واكتئاباً.
 - صفات أفراد ذوي الضبط الخارجي: يتصفون عموماً بالسلبية العامة، انعدام الثقة بالنفس، توقعات منخفضة للنجاح، أكثر قلقاً واستياءً، نقص في توجيه الذات والتحكم فيها، يحتاجون إلى المساعدة من الآخرين ليمتلكوا الإحساس بوجودهم، المساييرة المفرطة، أكثر شكا ويغلب عليهم التفكير النمطي، ضعف تقبل الذات، عدم الشعور بالمسؤولية.
- الباحثة: تسأل عن أهمية تنمية الضبط الداخلي عند الطلبة ثم تستمع إلى الإجابات ثم توضح ذلك بأن الأفراد ذوي الضبط الخارجي يتميزون عن ذوي فئة الضبط الداخلي بصفات سلبية التي تحول دون تحقيق أهدافهم المنشودة، وينعكس ذلك سلباً على تطور مجتمعهم في مختلف الميادين، ومن هنا كانت الحاجة إلى تنمية الضبط الداخلي للرفقي بأنفسهم ووطنهم نحو الأحسن.
- تلخص الباحثة ما دار في الجلسة، وتشكر الأعضاء على حضورهم وتفاعلهم.
- تقوم بتحديد الواجب المنزلي للجلسة القادمة والتذكير بموعدها.

الواجب المنزلي:

لتنمية الضبط الداخلي لدى الفرد وجب تدريبه على تحمل المسؤولية لنتائج سلوكاته وتصرفاته، ولتحقيق ذلك لابد أن يتعلم الفرد الطالب كيف يواجه مشاكله ويتعلم كيفية الوصول إلى الحل المناسب لها، حاول أن تصف الطريقة التي تستخدمها في حل مشاكلك.

الجلسة الثالثة: أسلوب حل المشكلات

أهداف الجلسة:

- أن يتعرف أعضاء المجموعة التجريبية على مفهوم أسلوب حل المشكلات.
- أن يتعرف أعضاء المجموعة التجريبية على أهمية أسلوب حل المشكلات.
- أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على خطوات أسلوب حل المشكلات.

محتوى الجلسة:

- الترحيب بأعضاء المجموعة.
- تلخيص الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي
- مفهوم المشكلة وأسلوب حل المشكلات وأهدافه.
- توضيح الأساليب الغير فعالة في حل المشكلات مع إظهار نتائجها السلبية على الفرد.
- أهمية اكتساب أسلوب حل المشكلات.
- عرض خطوات اكتساب أسلوب حل المشكلات.
- واجب منزلي.

الإجراءات المتبعة:

- الباحثة تناقش الواجب المنزلي بعد ما يتم تلخيص ما جرى في الجلسة السابقة بمعية الأعضاء وتشير إلى أن مواجهة الأفراد للمشكلات التي تعترضهم والسعي نحو إيجاد حلول لها تعتبر كأحد أساليب لتنمية روح المسؤولية لدى الأفراد.

- تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة تكوين ثلاث مجموعات جديدة، ثم تقوم كل مجموعة بوضع تعريف لأسلوب حل المشكلات وتعريف معنى المشكلة.
- الباحثة تستمع إلى إجاباتهم ثم تزودهم بتغذية راجعة.
- الباحثة توضح بأن أسلوب حل المشكلات هو أسلوب علمي معرفي وسلوكي، يتضمن مجموعة من الخطوات يمكن تعلمها، بحيث تهدف في النهاية إلى مساعدة الفرد على اتخاذ قرار معين من خلال مجموعة من الخيارات والبدائل.
- توضح الباحثة أهمية أسلوب حل المشكلات وتتمثل في أن عدم قدرة الفرد على التعامل مع المشكلات بشكل علمي يعيقه ويؤدي به إلى تدني مستوى النشاط، لذا فإنه من الأهمية بمكان أن نكون قادرين على حل هذه المشكلات التي تواجهنا حالياً ومستقبلاً.
- يساهم أسلوب حل المشكلات في ارتفاع ثقة الفرد بنفسه ويكون ذلك عن طريق مواجهة المشكلات التي يسعى بثقة إلى حلها، وهذا يهيئ له دافعية داخلية نحو المبادرة بالعمل مستقبلاً.
- الباحثة تسأل عن خطوات أسلوب حل المشكلات ثم "يستمع إلى إجابات أعضاء المجموعة وتعزز المناسب منها.
- الباحثة توضح مفهومي المشكلة وخطوات أسلوب حل المشكلات:

مفهوم المشكلة: هي موقف يحتاج إلى حل، وهي حالة من عدم الاتزان تحول دون تحقيق الفرد لأهدافه مثال ماذا أفعل لكي أحسن معدلي في الثانوية.

-خطوات أسلوب حل المشكلات: والمتمثلة في:

- ✓ الإعتراف بالمشكلة وفهمها
- ✓ توليد الأفكار والفرضيات
- ✓ اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة

✓ اختبار الفرضية

✓ تقويم الفرضية

- توضح الباحثة لأعضاء المجموعة الأساليب الغير فعالة في حل المشكلات وشرح كل واحد منهما مع إبراز النتائج السلبية لهذه الأساليب ومن هذه الأساليب هي:

- تجاهل المخاطر المترتبة

- الهروب واللجوء إلى أحلام اليقظة والنوم.

- العصبية والعدوان.

- عدم الاهتمام بما يمكن أن يحدث.

- تشير الباحثة إلى أنه سيتم تخصيص جلسة إرشادية لكل خطوة من خطوات أسلوب حل المشكلات والتدريب عليها.

- تلخص الباحثة ما دار في الجلسة وتشكر الأعضاء على حضورهم وتفاعلمهم وتقوم بتحديد الواجب المنزلي للجلسة القادمة ثم التذكير بموعدها.

الواجب المنزلي:

حاول أن تشرح الخطوة الأولى لأسلوب حل المشكلات "الإعتراف بالمشكلة وفهمها" مع تقديم مثال على ذلك.

الجلسة الرابعة: الاعتراف بالمشكلة وفهمها (الخطوة الأولى)
أهداف الجلسة:

- أن يتعرف أعضاء المجموعة على الخطوة الأولى لأسلوب حل المشكلات.
- أن يتعرف أعضاء المجموعة على أهمية هذه الخطوة.
- تدريب أعضاء المجموعة على الخطوة الأولى.

محتوى الجلسة:

- الترحيب بأعضاء المجموعة.

- تلخيص الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.

- مفهوم الخطوة الأولى لأسلوب حل المشكلات.

- أهمية الإعتراف بالمشكلة.

-تحديد الأسئلة المساعدة على فهم المشكلة.

-التدريب على الخطوة الأولى.

-واجب منزلي.

الإجراءات المتبعة:

- الباحثة تلخص محتوى الجلسة السابقة بمعية الأعضاء وتناقش الواجب المنزلي.
- الباحثة توضح أن الطالب يجب عليه أن ينظر إلى المشكلة على أنها جزء من حقائق الحياة اليومية وهذا ما يساعده على أن تكون لديه الثقة بقدراته على التعامل مع المشكلات الدراسية خصوصا وذلك بمواجهتها بأسلوب منظم، ويعتبر "الاعتراف بالمشكلة وفهمها" الخطوة الأولى والأساسية في أسلوب حل المشكلات.
- تؤكد الباحثة أن قبل محاولة فهم المشكلة لا بد للفرد أولا أن يعترف بوجودها وبأنها مطروحة فعلا وتحتاج إلى حل، فأحيانا يكون الفرد في مشكلة ولكنه لا يشعر بوجودها (غياب الاستبصار) مثال: طالب تحصل على معدل الفصل الأول 7 ولا يتحرك اتجاه تحسين نتائجه، فالاعتراف بالمشكلة تكون الدافعية نحو حلها، فورا أي مشكلة هدف الذي يدفع الطالب نحو حلها، ولحل المشكلة بشكل فعال يجب أن يعرف الطالب بالضبط ما الذي يضايقه وما الذي يريد تغييره.
- توضح الباحثة أنه بعد الاعتراف بوجود مشكلة على الطالب أن يفهم المشكلة وللوصول إلى ذلك وجب عليه أن يحدد المشكلة بالضبط من خلال جمع المعلومات الأساسية عنها.
- تشير الباحثة إلى أن هناك (5) أسئلة تساعد على جمع المعلومات عن المشكلة لبلوغ فهمها، فكلما زاد كم المعلومات المتوفرة عن أي مشكلة فإنه يزداد إمكانية الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها، كما يساهم ذلك في توليد عدد كبير من الحلول وتتمثل هذه الأسئلة الـ(5) فيما يلي:

1 - من صاحب المشكلة؟ بم أشعر؟ وبما أفكر؟ وماذا أفعل عندما تواجهني المشكلة؟

2 - ما مدى تكرارها؟

3 - ما سبب حدوث المشكلة؟

4 - ماذا قد ينتج عن المشكلة؟

5 - أين حدثت المشكلة؟ ومتى؟

- تقدم الباحثة تمريناً يدور حول لعب الأدوار بين أعضاء المجموعة بهدف التدريب على فهم المشكلة: طالب يطرح مشكلة دراسية والآخر يطرح الأسئلة الخمسة عليه ليتم فهمها بشكل واضح.
- تلخص الباحثة محتوى الجلسة، وتشكر الأعضاء على حضورهم وتفاعلهم وتقوم بتحديد الواجب المنزلي للجلسة القادمة والتذكير بموعدها.

الواجب المنزلي:

اختر مشكلة دراسية تعتقد أنها تسبب لك صعوبات أو ضيق ثم طبق على المشكلة الأسئلة الخمسة التي تحدثنا عنها للوصول إلى فهم سليم لها.

الجلسة الخامسة: توليد الأفكار والفرضيات (الخطوة الثانية)

أهداف الجلسة:

- أن يتعرف أعضاء المجموعة على الخطوة الثانية لأسلوب حل المشكلات.
- أن يتعرف أعضاء المجموعة على أهمية الخطوة الثانية.
- تدريب أعضاء المجموعة على الخطوة الثانية.

محتوى الجلسة :

- الترحيب بأعضاء المجموعة.
- تلخيص محتوى الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.
- تعريف أو مفهوم الخطوة الثانية لأسلوب حل المشكلات.
- القواعد التي يجب مراعاتها في توليد الأفكار والفرضيات.
- التدريب على الخطوة الثانية.

-الواجب المنزلي والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

الإجراءات المتبعة:

- تلخص الباحثة محتوى الجلسة السابقة بمعينة الأعضاء وتناقش الواجب المنزلي.
- تقدم الباحثة شرحا عن الخطوة الثانية الخاصة بأسلوب حل المشكلات حيث تعرف هذه الخطوة على أنها فرضيات مؤقتة حول الحلول الصحيحة وبالتالي تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل دون إطلاق أية أحكام حول البديل، ويمكن تعريفها أيضا بأنها: أن نجيء بأكبر عدد ممكن من الأفكار حول موضوع ما، فإذا كانت المشكلة التي يعاني منها الطالب هي حصوله على علامة منخفضة في أحد الامتحانات يكون توليد البدائل بأن نفكر بأكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة.

- توضح الباحثة أنه عند توليد الأفكار والفرضيات يجب أن يراعي الطالب القواعد التالية:

-عدم انتقاد الأفكار، حيث لا يتم تقييم الأفكار والفرضيات أثناء عملية توليد الأفكار والفرضيات لأن التقييم يقلل من فرصة صدور أفكار جديدة.

-التفكير بحرية: كل الأفكار مهما كان نوعها (غريبة، عادية، شاذة) تكون مقبولة أثناء عملية توليد الأفكار والفرضيات.

-الكمية الكبيرة: يعني بذلك أنه كلما وضعت أكبر عدد ممكن من الأفكار تزداد فرصة أن تكون من ضمنها أفكار جيدة.

-دمج الأفكار: فالأفكار الجيدة غالبا ما تتكون نتيجة دمج عدة أفكار مع بعضها.

تمرين:

-تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة تكوين ثلاث مجموعات حيث تقوم كل مجموعة بطرح مشكلة دراسية معينة، ثم توليد أكبر عدد ممكن من البدائل والحلول لهذه المشكلة وبعدها يتم قراءة كل مجموعة للبدائل المقترحة.

-الباحثة تقدم تغذية راجعة لمحتوى الجلسة، وتشكر الأعضاء على حضورهم وتفاعلهم، وتقوم بتحديد الواجب المنزلي، والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي:

اختر مشكلة دراسية تواجهك وطبق عليها الخطوة الثانية لأسلوب حل المشكلات والتمثلة في توليد الأفكار والفرضيات، وركز على تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل والفرضيات لحلها.

الجلسة السادسة: اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة(الخطوة الثالثة)

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف أعضاء المجموعة على الخطوة الثالثة لأسلوب حل المشكلات.
- أن يتعرف أعضاء المجموعة على أهمية هذه الخطوة.
- تدريب أعضاء المجموعة على الخطوة الثالثة.

محتوى الجلسة:

- الترحيب بالطلبة بأعضاء المجموعة.
- تلخيص محتوى الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.
- مفهوم الخطوة الثالثة وأهميتها.
- تقديم نموذج اتخاذ القرار وشرحه.
- التدريب على استخدام نموذج اتخاذ القرار.
- تلخيص محتوى الجلسة والتذكير بموعد الجلسة القادمة.
- الواجب المنزلي.

الإجراءات المتبعة:

- تلخص الباحثة محتوى الجلسة السابقة بمعية أعضاء وتناقش الواجب المنزلي.
- تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة تكوين ثلاث مجموعات حيث تحاول كل مجموعة أن تعطي مفهوما للخطوة الثالثة لأسلوب حل المشكلات وتحديد أهميتها.
- تستمع الباحثة لإجاباتهم، ثم تزودهم بتغذية راجعة.
- الباحثة تقدم تعريف للخطوة الثالثة لأسلوب حل المشكلات والمتمثلة في "اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة"، والتي نعني بها اختيار بديل أو فرضية واحدة من مجموع البدائل، حيث يكون هذا الاختيار على أساس الموازنة بين الإيجابيات والسلبيات لكل بديل أو فرضية، إضافة إلى تقييم مدى احتمالية نجاح وتفضيل الطالب لذلك البديل المختار، وتعتبر هذه الخطوة مكملة للخطوة السابقة.
- تقدم الباحثة نموذج اتخاذ القرار وتناقشه مع الأعضاء من خلال تقديم مثال توضيحي:

رقم البديل	البديل	تقييم البدائل		تقييم نسبة احتمالية نجاح كل بديل	التفضيل الشخصي لكل بديل
		إيجابيات كل بديل	سلبيات كل بديل		

- بعد شرح نموذج اتخاذ القرار تبدأ الباحثة بتدريب أعضاء المجموعة عليه حيث يطلب من كل عضو تحديد مشكلة دراسية تضايقه ويعمل كل منهم على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار والفرضيات لحلها، ثم يستعمل كل منهم نموذج اتخاذ القرار لموازنة هذه البدائل واختيار الحل المناسب منها.
- بعد إنهاء التدريب تلخص الباحثة محتوى الجلسة، وتشكر الأعضاء على حضورهم وتفاعلهم وتقوم بتحديد الجلسة المقبلة.

الواجب المنزلي:

استخدم نموذج اتخاذ القرار على مشكلة دراسية تواجهك بعد توليد أكبر قدر ممكن من البدائل لحلها.

الجلسة السابعة: اختبار الفرضية (الخطوة الرابعة) أهداف الجلسة:

- أن يتعرف أعضاء المجموعة على الخطوة الرابعة لأسلوب حل المشكلات.
- أن يتعرف أعضاء المجموعة على هذه الخطوة.
- تدريب أعضاء المجموعة على هذه الخطوة

محتوى الجلسة:

- الترحيب بأعضاء المجموعة.
- التذكير بمحتوى الجلسة السابقة ومناقشة الواجب المنزلي.
- مفهوم الخطوة الرابعة.
- أهمية الخطوة الرابعة.
- وضع خطة لتنفيذ الفرضية ومنه اختبارها.
- نموذج (أسئلة) تساعد على تنفيذ الفرضية.
- نموذج يساعد على اختبار الفرضية.
- التدريب على نموذج اختبار الفرضية.
- تلخيص ما تم في الجلسة.
- الواجب المنزلي والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

الإجراءات المتبعة:

- تلخص الباحثة محتوى أو موضوع الجلسة السابقة بمعية الأعضاء ثم تناقش الواجب المنزلي.
- تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة تكوين ثلاث مجموعات، حيث تحاول كل مجموعة تقديم تعريف للخطوة الخامسة لأسلوب حل المشكلات وتحديد أهميتها.
- تستمع المرشدة لإجاباتهم، تزودهم بتغذية راجعة.
- توضح الباحثة أنه بعدما يتم اتخاذ القرار بالفرضية أو الحل المناسب للمشكلة الدراسية المطروحة تأتي الخطوة الخامسة لأسلوب حل المشكلات والمتمثلة في اختبار الفرضية، وتشير هذه الخطوة إلى أن الطالب الذي يحدد الحل لمشكلة دراسية محددة يحتاج إلى خطة لكيفية السعي لتغيير الأوضاع والتي من خلالها يختبر الحل أو الفرضية المختارة، أي أنه يحدد خطة لتنفيذ الحل أو الفرضية المناسبة للمشكلة التي تواجهه.
- وعليه تعتبر هذه الخطوة جزء من عملية حل المشكلات، فكلما كان انتقاء الخطة في تنفيذ الفرضية مناسباً كلما زادت الفرصة نجاحاً في تحقيق الهدف.
- توضح الباحثة أنه من خلال اختبار الفرضية يمكن أن يساهم الأصدقاء أو الأسرة في تنفيذ الحل أو الفرضية.
- تبين الباحثة أنه لاختبار الفرضية يتطلب وضع خطة محددة توضح كيفية تنفيذ القرار مبرزاً ما يلي:
 - النتائج المحددة: وهي التغيرات المراد إحداثها على أن تكون واقعية.
 - إجراءات التنفيذ: وهي الخطوة الإجرائية العملية التي يؤدي القيام بها إلى تنفيذ النتائج المنشودة.
 - تحديد المهمات: وضع خطة معينة لا يعني أن يكون الشخص هو المسؤول عن التنفيذ في كل المجالات، فقد تكون هناك حاجة لأشخاص آخرين للاستعانة بهم.
 - إن التنفيذ لا يعد بصورته النهائية قبل التحقيق من أثره الإيجابي.

• توضح الباحثة أن الطالب يمكن أن يضع خطة لتنفيذ الحل المختار بالاستعانة

بالأسئلة التالية:

أ - من؟ (الأشخاص):

من سيشارك الفرد في تنفيذ الفرضية ؟

من ينبغي أن يحاط علما بالتنفيذ ؟

من الذي سينفذ الفرضية ؟

من المسؤول عن النتائج المترتبة ؟

ب - ما ؟ (المدخلات ذات الصلة بتنفيذ الخطة):

ما الفوائد التي قد تتجم عن التنفيذ ؟

ما الأضرار التي قد تترتب على تطبيق الفرضية ؟

ما الخبرات والتجارب السابقة التي يمكن الاسترشاد بها في تنفيذ الخطة ؟

ج - أين ؟ (المكان):

أين مكان الحل وتطبيقه ؟

د - متى ؟ (الزمان):

متى يكون الوقت مناسباً لتنفيذ الخطة ؟

متى يبدأ تطبيق الخطة وتنفيذها ؟

هـ - كيف ؟ (الطرائق والأدوات والأساليب):

كيف ستنفذ الخطة ؟

• توضح الباحثة أنه بعدما يتم وضع خطة لتنفيذ الفرضية أو الحل يتم بعدها

اختبار الفرضية من خلال النموذج التالي:

نموذج اختبار الفرضية:

- 1 صف الموقف الذي نفذت فيه الفرضية ؟
 - 2 من كان موجودا ؟
 - 3 كيف شعرت قبل التنفيذ ؟
 - 4 كيف شعرت أثناء التنفيذ ؟
 - 5 كيف شعرت بعد التنفيذ ؟
 - 6 أذكر فعالية كل خطوة مبينا السبب ؟
 - 7 بين كيفية تعديل الخطوات الغير الملائمة؟
 - 8 أعط درجة ختامية لفعالية تنفيذ الفرضية؟
- تطلب الباحثة من طالبيها القيام بلعب الأدوار حيث يطرح الأول على الثاني أسئلة: اختبار الفرضية بعد تحديد مشكلة دراسية معينة.
 - الباحثة تقدم تغذية راجعة لمحتوى الجلسة وتشكر الأعضاء على حضورهم وتفاعلهم، وتقوم بتحديد الواجب المنزلي، والتذكير بموعد الجلسة القادمة.

الواجب المنزلي:

وظف نموذج اختبار الفرضية في حل مشكلة دراسية تواجهك الآن.

الجلسة الثامنة: تقويم الفرضية (الخطوة الخامسة)

أهداف الجلسة:

- أن يتعرف أعضاء المجموعة على الخطوة الخامسة لأسلوب حل المشكلات.
- أن يتعرف أعضاء المجموعة على أهمية هذه الخطوة.
- تدريب أعضاء المجموعة على الخطوة الخامسة.

محتوى الجلسة:

- الترحيب بأعضاء المجموعة.
- التذكير بمحتوى الجلسة السابقة، ومناقشة الواجب المنزلي.
- مفهوم الخطوة الخامسة لأسلوب حل المشكلات.
- أهمية الخطوة الخامسة لأسلوب حل المشكلات.
- أهمية التقويم في كل خطوة من خطوات أسلوب حل المشكلات.
- نموذج تقويم الفرضية (أسئلة).
- تدريب.
- تلخيص الجلسة والتذكير بالموعد القادم.

الإجراءات المتبعة:

- الباحثة تناقش الواجب المنزلي بعد تقديم ملخص للجلسات السابقة بمعونة الأعضاء كما يتم التذكير بخطوات أسلوب حل المشكلات.
- تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة تكوين ثلاث مجموعات، ثم تقوم كل مجموعة بتقديم مفهوم حول الخطوة الخامسة والأخيرة "تقويم الفرضية" مع محاولة شرح أهمية هذه الخطوة.
- تستمع الباحثة إلى إجاباتهم، وتزودهم بتغذية راجعة.
- تقدم الباحثة معلومات حول الخطوة الأخيرة لأسلوب حل المشكلات وهي تقويم الفرضية حيث تؤكد على ما يلي:
 - الخطوة الخامسة لأسلوب حل المشكلات تعني الحكم على تحديد مدى ملائمة إجراءات تنفيذ الفرضية في حل المشكلات وفعاليتها.
 - تكمن أهمية هذه الخطوة في مساعدة الأفراد على تعديل مسارات حل المشكلة لبلوغ الأهداف المرغوبة بدرجة عالية من الكفاءة، إضافة إلى مساعدتهم في حل المشكلات بكفاءة وعلى تعميم الحل في أوضاع مشابهة.

توضح الباحثة أن التقويم في أسلوب حل المشكلات قد يكون في كل خطوة من خطوات أسلوب حل المشكلات ابتداءً من الاعتراف بالمشكلة وفهمها إلى غاية اختبار الفرضية مع ملاحظة الأخطاء والعمل على إزالتها في أقرب وقت ممكن (يكون ذلك من خلال النماذج -الأسئلة-الخاص بكل خطوة).

فمن الممكن أن يظهر خطأ في فهم المشكلة أو في تجاوز فرضيات مناسبة أو اتخاذ القرار أو في اختبار الفرضية، وعندما يظهر الخطأ في أي خطوة كان لزاما الرجوع أو إعادة الخطوة السابقة.

• تؤكد الباحثة أنه لتقويم الفرضية يجب الإجابة على السؤالين الأساسيين وهما:

-هل الهدف كما حددته تحقق ؟

-هل تحقيق الهدف يزيل أو أزال المشكلة ؟

إذا كانت الإجابة عن السؤال الأول سلبية فهذا يعني الدخول في سلسلة أسلوب حل المشكلات في الخطوة الخاصة بتوليد الأفكار والفرضيات.

أما إذا أجيب على السؤال الأول بالإيجاب والثاني بالسلب، فهذا يعني أن المشكلة لم يتم فهمها بشكل جيد وهذه النتيجة تدعو إلى إعادة الدخول في سلسلة أسلوب حل المشكلات من الخطوة الأولى.

• توظف الباحثة أسلوب لعب الأدوار، حيث يطلب من أعضاء المجموعة تكوين مجموعات تتألف من شخصين، فالأول يمثل دور صاحب المشكلة والآخر يمثل الحكيم الذي يمتلك خطوات أسلوب حل المشكلات والذي يساعد الأول على استخدام خطوة تقويم الفرضية بعد تقديم 15 دقيقة لأداء هذا التدريب.

الجلسة التاسعة: التدريب على خطوات أسلوب حل المشكلات

أهداف الجلسة:

-ترسيخ خطوات أسلوب حل المشكلات في ذهن أعضاء المجموعة.
-تدريب أعضاء المجموعة على استخدام خطوات أسلوب حل المشكلات
مجتمعة.

مساعدة أعضاء المجموعة على اجتياز الصعوبات التي تعترضهم.

محتوى الجلسة:

- الترحيب بالطلبة أعضاء المجموعة.
- تلخيص محتوى الجلسات السابقة.
- مراجعة محتوى الجلسات الإرشادية بمعية أعضاء المجموعة.
- تدريب أعضاء المجموعة على استخدام خطوات أسلوب حل المشكلات والنظر إليها على أساس كل متكامل، وذلك بالتعريض الحي لمشكلة دراسية محددة يواجهها كل عضو.
- مناقشة التدريب.
- التعرف على صعوبات أعضاء المجموعة التي يواجهونها في استعمال هذا الأسلوب ومساعدتهم في التخلص منها.
- تلخيص محتوى الجلسة، والتذكير بالموعد القادم.

الإجراءات المتبعة:

- الباحثة تقدم ملخص للجلسة السابقة.
- الباحثة تراجع الخطوات السابقة لأسلوب حل المشكلات التي تم تعلمها وذلك بمعية أعضاء المجموعة.
- تقوم الباحثة بتدريب أعضاء المجموعة على استخدام خطوات أسلوب حل المشكلات من الخطوة الأولى إلى غاية الخطوة الأخيرة، حيث تطلب من كل عضو تحديد مشكلة دراسية يعاني منها حاليا ويطبق خطوات أسلوب حل المشكلات عليها إذ توضح لهم إمكانية تطبيق هذا الأسلوب فعليا واقعيا، ويتحدد الوقت لأداء هذا التدريب 20 د.
- تناقش الباحثة هذا التدريب مع تحديد صعوبات استخدام هذا الأسلوب وتقديم طريقة التعامل مع هذه الصعوبات.
- تلخص الباحثة محتوى الجلسة و التذكير بالجلسة القادمة.

الجلسة العاشرة: القياس البعدي والإنهاء

أهداف الجلسة:

- تقييم فعالية البرنامج الإرشادي.
- معرفة مدى اكتساب أعضاء المجموعة لخطوات أسلوب حل المشكلات.
- القياس البعدي لمقياس مركز الضبط.

محتوى الجلسة:

- الترحيب بالطلبة أعضاء المجموعة
- تقييم البرنامج بفتح حوار مع أعضاء المجموعة.
- إعادة تطبيق مقياس "مركز الضبط".
- توجيه الشكر لأعضاء المجموعة على حضورهم وفعاليتهم وإنهاء العلاقة الإرشادية.

الإجراءات المتبعة:

- في بداية الجلسة تذكر الباحثة أعضاء المجموعة بمحتوى البرنامج الإرشادي وتقدم ملخص للجلسات الإرشادية بمعية الأعضاء.
- تأخذ الباحثة آراء أعضاء المجموعة في محتوى البرنامج ومدى الفائدة التي اكتسبوها وبكل صراحة (فتح حوار)
- الباحثة تقوم بتطبيق مقياس مركز الضبط على أفراد المجموعة التجريبية (القياس البعدي) وذلك بهدف مقارنة درجاتهم في القياس البعدي بدرجاتهم في القياس القبلي، لمعرفة مدى تأثير تدريبهم على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لديهم.
- تشكر الباحثة أعضاء المجموعة على تفاعلهم ومشاركتهم في البرنامج الإرشادي وتنتهي الباحثة العلاقة الإرشادية.

التقييم التبعي :

عند إنهاء البرنامج الإرشادي يتم تطبيق مقياس مركز الضبط على أعضاء المجموعة التجريبية و هذا ما يسمى بالمقياس البعدي، و بعد شهر ونصف يتم إعادة تطبيق مقياس مركز الضبط على نفس العينة، و هذا ما يسمى بالتقييم التبعي، حيث يهدف هذا التقييم إلى متابعة أفراد العينة لمعرفة مدى استمرارية نمو الضبط الداخلي لديهم بفعل تنمية أسلوب حل المشكلات لديهم.

الملحق رقم (11) يوضح الاستمارة الخاصة بإعلام أولياء أفراد المجموعة التجريبية
باستفادة بناتهم من البرنامج

ثانوية مالك بن نبي

الرويسات

إعلام للأولياء

تعلم مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي ولي التلميذة:

..... أن ابنتكم ستستفيد من البرنامج الإرشادي الذي يهدف إلى

مساعدها على حل المشكلات الدراسية التي تواجهها.

و ذلك لمدة شهر بمعدل جلستين في كل أسبوع.

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير.

إمضاء و موافقة الولي

الملحق رقم (12) يوضح المطبوعات التي تم استخدامها في البرنامج الإرشادي

نموذج الخطوة الأولى: الاعتراف بالمشكلة وفهمها

يتضمن هذا النموذج خمسة أسئلة تساعد الطالبة على فهم وتحديد المشكلة:

- 1 من صاحب المشكلة؟ وبما أشعر؟ وبما أفكر؟ وماذا أفعل عندما تواجهني المشكلة؟
- 2 ما مدى تكرارها؟
- 3 ما سبب حدوث المشكلة؟
- 4 ماذا قد ينتج عن المشكلة؟
- 5 أين حدثت المشكلة؟ ومتى؟

نموذج الخطوة الثانية: توليد الأفكار والفرضيات

يتضمن مراعاة النقاط التالية:

- التنوع الكثير في البدائل (الكمية الكبيرة).
- عدم انتقاد الأفكار.
- التفكير بحرية.
- دمج الأفكار.

نموذج الخطوة الثالثة: اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة

تخضع عملية انتقاء فرضية واحدة من مجموع الفرضيات إلى عملية الموازنة بين إيجابيات وسلبيات كل بديل أو فرضية، إضافة إلى تقييم مدى احتمالية نجاح الفرضية المختارة والنموذج التالي يوضح ذلك.

رقم الفرضية	الفرضية	تقييم البدائل		تقييم نسبة احتمالية نجاح كل فرضية	التفضيل الشخصي لكل فرضية
		إيجابيات كل فرضية	سلبيات كل فرضية		

نموذج الخطوة الرابعة: اختبار الفرضية

قبل عملية اختبار الفرضية لا بد من وضع خطة لتنفيذ الفرضية المختارة، والنموذج التالي يساعد على وضع خطة مناسبة لتنفيذ الحل :

أ - من؟ (الأشخاص):

- من سيشاركك في تنفيذ الفرضية؟
- من ينبغي أن يحاط علما بالتنفيذ؟
- من الذي سينفذ الفرضية؟
- من المسؤول عن النتائج المترتبة؟

ب ها؟ :

- ما الفوائد التي قد تتجم عن التنفيذ؟
- ما الأضرار التي قد تترتب على تطبيق الفرضية؟
- ما الخبرات والتجارب السابقة التي يمكن الاسترشاد بها في تنفيذ
الخطة؟

• أين؟ :

- أين مكان الحل وتطبيقه ؟

• متى؟ :

- متى يكون الوقت مناسباً لتنفيذ الحل؟
- متى يبدأ تطبيق الخطة وتنفيذها؟

• كيف؟ :

- كيف ستنفذ الخطة؟

بعد ما يتم وضع خطة لتنفيذ الفرضية، يتم بعدها اختبار الفرضية وفقاً للنموذج التالي:

- 1 صف الموقف الذي نفذت فيه الفرضية؟
- 2 من كان موجودا؟
- 3 ما الذي شعرت قبل التنفيذ؟
- 4 كيف شعرت في أثناء التنفيذ؟
- 5 كيف شعرت بعد التنفيذ؟
- 6 أذكر فعالية كل خطوة مبينا سبب ذلك؟
- 7 بين كيفية تعديل الخطوات غير الملائمة؟
- 8 أعط درجة ختامية لفعالية تنفيذ الحل؟

نموذج الخطوة الخامسة: تقويم الفرضية

لتقويم الفرضية يمكن الاستعانة بالنموذج التالي:

هل الهدف كما حددته تحقق ؟

هل تحقيق الهدف أزال المشكلة ؟

ملاحظة:

إذا كانت الإجابة على السؤال الأول سلبية فهذا يعني إعادة الخطوة الخاصة بتوليد الأفكار والفرضيات.

أما إذا أجيب على السؤال الأول بالإيجاب والثاني بالسلب فهذا يعني أن المشكلة لم يتم فهمها بشكل جيد، وعليه يجب إعادة الدخول في سلسلة أسلوب حل المشكلات من الخطوة الأولى.