اثر برنامج تربوي في تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

أطروحة تقدم بها

قيس محمد علي الجحيشي

إلى

مجلس كلية التربية في جامعة الموصل

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفه في

علم النفس التربوي

إشراف

الأستاذ المساعد

د.يوسف حنا إبراهيم

شوال ١٤٢٥هـ — كانون الأول ٢٠٠٤م

وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (٧) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا
وَتَقْوَاهَا (٨) قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا (٩) وَقَدْ خَابَ
مَن دَسَّاهَا (١٠)

سورة الشمس

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر

يشرفني وأنا انهي هذا العمل أن أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الصادق للمشرف على الأطروحة الأستاذ المساعد الدكتور **يوسف حنا إبراهيم** لما بذله من جهد وما قدمه من توجيهات قيمه ساعدت في إتمامها .

كما أتقدم بالشكر لكل الأساتذة الأجلاء الذين كان لهم الدور الكبير في الرعاية العلمية والأبوية التي أسهمت في إنماء روح البحث العلمي لدي ، وأخص منهم بالذكر السيد رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية الأستاذ المساعد الدكتور فاتح أبلحد فتوحي، ورئيس وأعضاء الحلقة الدراسية (السيمينار) كل من الاستاذ محمد ياسين وهيب والأستاذ المساعد الدكتور محفوظ محمد القزاز والأستاذ المساعد الدكتور كامل عبد الحميد عباس ، والتدريسيين في القسم .

وأتقدم بالشكر للأساتذة الخبراء الذين قدموا ملاحظاتهم القيمة التي أسهمت في تطوير أداتي البحث والى كل من الدكتور محمد نذير إسماعيل والدكتورة إيناس يونس اللذان قدما المشورة العلمية في مجال الإحصاء .

واشكر كل من الزملاء السيد عبد الكريم سليم علي لما أبداه من مساعدة في الحصول على المصادر العلمية التي أغنت البحث والسيد علي عليج خضر والسيد احمد يونس محمود ، وزملائي التدريسيين في الكلية التربوية المفتوحة ، وكافة الأخوة الذين آزروني في بحثي .

الباحث

الملخص

استهدف البحث بناء برنامج تربوي لتغيير موقع الضبط من خارجي إلى داخلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. ومعرفة أثره على موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية.إضافة الى معرفة دلالة الفروق لاثر البرنامج التربوي في موقع الضبط تبعاً لمتغيرات : الجنس ، الفرع الدراسي(علمي/أدبي) ،. مستوى الذكاء ، ومستوى التحصيل. ولغرض تحقيق الاهداف صاغ الباحث ست فرضيات صفرية .

شمل البحث طلبة المرحلة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي في مركز محافظة نينوى للعامين الدراسيين ٢٠٠٢/٢٠٠٣ و ٢٠٠٣/٢٠٠٤ . في ضوء أهداف البحث تم اختيار عينة بناء وتطبيق مقياس موقع الضبط بالطريقة العشوائية من (١٢) مدرسة ثانوية وإعدادية وكانت مؤلفة من (٦٩١) طالبا وطالبة موزعين وفق متغيري الفرع والجنس.

و اختار الباحث ثانوية اليرموك للبنين وإعدادية اليقظة للبنات لغرض تطبيق البرنامج فيهما. وطبق الباحث مقياس موقع الضبط على جميع طلبة الصف الخامس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي في المدرستين المذكورتين.وبعد ذلك حدد الطلبة ذوي المستوى العالي في الدرجات على مقياس موقع الضبط والذين انحرفت درجاتهم عن المتوسط بمقدار درجة معيارية موجبة واحدة وحصلوا على درجة (٢٤) فما فوق وكان عددهم (٣٨) طالبا و (٣٤) طالبة. واعتمد الباحث أسلوب توزيع المزاوجة العشوائية ووزع أفراد الأزواج عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة وبواقع (٣٦) طالبا وطالبة في كل مجموعة وقام بالتحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة إحصائيا في المتغيرات ذات العلاقة بأهداف البحث وهذه المتغيرات هي مستوى أداء أفراد المجموعتين على مقياس موقع الضبط ، مستوى التحصيل للسنة الدراسية السابقة ، مستوى الذكاء ، والعمر الزمني بالأشهر ، واستخدم تصميم المجموعة الضابطة العشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي ، إذ يمكن ضبط العوامل المؤثرة في التجربة والسيطرة عليها قدر الامكان باستثناء المتغير المستقل وهو البرنامج التربوي

أما أدوات البحث فقد ارتأى الباحث بناء مقياس لموقع الضبط بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بالموضوع وكذلك المقاييس التي وضعت لقياس هذا المتغير، وإجراء مقابلات فردية وجماعية مع طلبة المرحلة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي تضمنت مناقشات حول أسباب النجاح أو الفشل في حياة الفرد. وقام الباحث بصياغة (٥٦) فقرة يجاب عليها بنعم أو لا ، وعرضها على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس لغرض معرفة صلاحيتها ، وبناءا على آرائهم حذفت (٩) فقرات وعدلت (٥)فقرات ...وقد تم التطبيق الأولي على عينة عشوائية مؤلفة من (٦٠) طالبا وطالبة من الصف الخامس العلمي والأدبي ، وتبين من خلال التطبيق الأولي وضوح جميع الفقرات وتعليمات الإجابة للطلبة المستجيبين. ولغرض التحليل الإحصائي لفقرات مقياس موقع الضبط وإيجاد قوتها التمييزية ودرجة اتساقها

ومن ثم استبعاد الفقرات غير المميزة، ولأجل حساب معامل الصدق ومعامل الثبات للمقياس اختيرت عينة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع البحث المتمثل في جميع طلبة الصف الخامس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي وأظهرت نتائج التطبيق أن متوسط الدرجات كان (١٧,٢٢) درجة بانحراف معياري قدره (٦,٩٣٦) ولم يكن هناك فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس موقع الضبط .

وأستخرج معامل الصدق بطريقة الصدق الظاهري وصدق البناء من خلال القوة التمييزية للفقرات وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية وبلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٧٢١) بطريقة إعادة التطبيق و(٠,٨٢١) بطريقة تحليل التباين .

. أما الاداة الثانية فكانت البرنامج التربوي ولغرض بنائه اطلع الباحث على عدد من البرامج النفسية والتربوية والإرشادية التي تستهدف تنمية القدرات والميول والاتجاهات وتعديل السلوك والسمات ، وتكون البرنامج من ثلاثة جوانب تضمن الاول المواقف السلوكية والثاني الأسئلة والمناقشات الموجهة لتعديل المدركات الخاطئة وأحتوى الجانب الثالث التقويم الأولي لأثر البرنامج الذي يمكن الباحث من تكوين صورة أولية عن مدى تفاعل الطلبة وتقبلهم للبرنامج ..تكون البرنامج من (١٤) جلسة عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس واتفق معظم الخبراء على صلاحية البرنامج التربوي في إمكانية تحقيق الهدف منه بعد إجراء التعديلات التي اقترحوها. وطبق البرنامج على افراد المجموعة التجريبية في الفصل الاول من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التربوي طبق الباحث مقياس موقع الضبط لغرض التحقق من فرضيات البحث.

استخدم الباحث الاختبار التائي وتحليل التباين وطريقة شيفيه للتوصل للنتائج التي اظهرت فاعلية البرنامج التربوي المستخدم في هذا البحث لتحقيق هدف تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية.كما إن متغير الجنس (ذكور/إناث) ومتغير الفرع الدراسي (علمي/ أدبي) ومستوى التحصيل – في حدود الدراسة الحالية – لم يكن لها دور في تباين الأثر الذي أحدثه البرنامج على متغير موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية. وإن متغير مستوى الذكاء كان عاملاً مسبباً في اختلاف أثر للبرنامج التربوي على متغير موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية. إذ أن الأفراد ذوي المستوى العالي للذكاء كان لديهم تقبل لتغيير مدركاتهم الخاطئة وتعديلها بشكل أفضل مما لدى الطلبة من ذوي مستوى الذكاء الأدنى ، لذا فان التغيير في موقع الضبط من خارجي إلى داخلي كان اكبر لدى الطلبة ذوي المستوى العالي للذكاء منه لدى الطلبة ذوي المستوى الأدنى للذكاء.

وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث مجموعة من التوصيات للاستفادة من البرنامج التربوي المعد في الدراسة الحالية.

وأقترح الباحث إجراء دراسات لمعرفة اثر البرنامج التربوي (المعد في هذه الدراسة) في تغير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى الطلبة من مراحل دراسية أخرى . واثره في الأفكار اللاعقلانية والتفكير الخرافي والسمات المعرفية لدى الطلبة.

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	رقم الصفحة
١	شكر	آ
٢	ملخص البحث	ب – د
٣	ثبت المحتويات	هـ – ز
٤	ثبت الجداول	ح – ط
٥	ثبت الملاحق	ي
	الفصل الأول	١ – ١٩
٦	أهمية البحث والحاجة إليه	١ – ١٣
٧	أهداف البحث وفرضياته	١٣– ١٤
٨	حدود البحث	١٤
٩	تحديد المصطلحات	١٤ –١٩
	الفصل الثاني	٢٠ – ٤٦
١٠	أولا : الإطار النظري	٢٠ – ٣٦
١١	ثانيا : دراسات سابقة	٣٦ – ٤٥
١٢	أ– الدراسات الوصفية	٣٦ – ٤١
١٣	دراسة العزاوي ١٩٩٤	٣٦
١٤	دراسة المنيزل و العبداللات ١٩٩٥	٣٧
١٥	دراسة سليمان و عبد الله ١٩٩٦	٣٧
١٦	دراسة دروزة وعبد العزيز ١٩٩٧	٣٨
١٧	دراسة زيدان ١٩٩٧	٣٨
١٨	دراسة حداد والأخرس ١٩٩٨	٣٩
١٩	دراسة الأحمد ١٩٩٩	٣٩
٢٠	دراسة التميمي ١٩٩٩	٣٩–٤٠
٢١	دراسة الحوشان ٢٠٠٠	٤٠
٢٢	دراسة الصباح ٢٠٠٠	٤٠
٢٣	دراسة يعقوب وجميعان ٢٠٠٢	٤١

٢٤	دراسة هانز Hans 1982	٤١
٢٥	ب- الدراسات التجريبية	٤٢ – ٤٥
٢٦	دراسة ديوك وآخرون Duke et all 1977	٤٢
٢٧	دراسة كليكن Glieckien 1979	٤٢
٢٨	دراسة جنستل Genstil 1981	٤٢-٤٣
٢٩	دراسة هاريس وييني Harris &Yeany 1981	٤٣
٣٠	دراسة ياريش Yarish 1985	٤٣
٣١	دراسة ووتن Wooten 1992	٤٤
٣٢	دراسة هوارد Howard 1996	٤٤
٣٣	دراسة هوكس Hughes 1996	٤٥
٣٤	مناقشة الدراسات السابقة	٤٥-٤٦
	الفصل الثالث	٤٧-٧٠
٣٥	أولا: مجتمع البحث	٤٧
٣٦	ثانيا: عينة البحث	٤٧-٥٤
٣٧	عينة بناء وتطبيق المقياس	٤٧-٤٨
٣٨	عينة تطبيق البرنامج	٤٩-٥٠
٣٩	تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	٥١-٥٤
٤٠	ثالثا: التصميم التجريبي	٥٥-٥٦
٤١	رابعا: أدوات البحث وتطبيقها	٥٦-٦٩
٤٢	آ- مقياس موقع الضبط	٥٦-٦٥
٤٣	صدق المقياس	٦٠-٦٤
٤٤	الصدق الظاهري	٦٠-٦١
٤٥	صدق البناء	٦١-٦٤
٤٦	الثبات	٦٤
٤٧	طريقة إعادة التطبيق	٦٤
٤٨	طريقة تحليل التباين	٦٤-٦٥
٤٩	المقياس بصورته النهائية	٦٥
٥٠	ب- البرنامج التربوي	٦٦-٦٩

٥١	الهدف العام للبرنامج	٦٧
٥٢	الأهداف الخاصة للبرنامج	٦٧
٥٣	محتوى البرنامج التربوي	٦٧-٦٨
٥٤	صدق البرنامج التربوي	٦٨-٦٩
٥٥	تطبيق البرنامج التربوي	٦٩
٥٦	إجراء الاختبار البعدي	٦٩
٥٧	خامسا: الوسائل الإحصائية	٧٠
	الفصل الرابع	٧١-٨٠
٥٨	أولا : عرض النتائج وتفسيرها	٧١ – ٧٩
٥٩	ثانياً : الاستنتاجات	٧٩
٦٠	ًثالثا : التوصيات	٨٠
٦١	رابعا : المقترحات	٨٠
٦٢	المصادر	٨١ – ٩١
٦٣	الملاحق	٩٢ – ١٣١
٦٤	الملخص باللغة الإنكليزية	A-C

ثبت الجداول

رقم الجدول	مضمون الجدول	رقم الصفحة
١	عينة بناء وتطبيق مقياس موقع الضبط .	٤٨
٢	نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة –الذكور– في متغير مستوى التحصيل.	٥١
٣	نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة – الإناث– في متغير مستوى التحصيل.	٥٢
٤	نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة –الذكور– في متغير مستوى الذكاء.	٥٣
٥	نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة – الإناث– في متغير مستوى الذكاء.	٥٣
٦	نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة –الذكور– في متغير العمر بالأشهر.	٥٤
٧	نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة – الإناث– في متغير العمر بالأشهر.	٥٤
٨	القيم التمييزية لفقرات مقياس موقع الضبط.	٦٢
٩	القيم التائية لمعاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التمييز على كل فقرة من الفقرات ودرجاتهم الكلية على المقياس.	٦٣
١٠	جدول تحليل التباين لاستخراج معامل الثبات بمعادلة هوايت .	٦٥
١١	نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث لعينة البناء على مقياس موقع الضبط.	٦٦
١٢	نتيجة الاختبار التائي لعينتين مترابطتين للكشف عن معنوية الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي على مقياس موقع الضبط.	٧٢

١٣	نتيجة الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس موقع الضبط في الاختبار البعدي .	٧٣
١٤	نتيجة الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث (في المجموعة التجريبية) على مقياس موقع الضبط في الاختبار البعدي .	٧٤
١٥	نتيجة الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلبة من الفرع العلمي ومتوسط درجات الطلبة من الفرع الأدبي في المجموعة التجريبية على مقياس موقع الضبط في الاختبار البعدي .	٧٥
١٦	تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق في اثر البرنامج التربوي تبعا لمتغير مستوى الذكاء.	٧٦
١٧	نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الاختلافات بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمقياس موقع الضبط تبعا لمتغير مستوى الذكاء.	٧٧
١٨	تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق في اثر البرنامج التربوي تبعا لمتغير مستوى التحصيل.	٧٨

ثبت الملاحق

ت	مضمون الملحق	رقم الصفحة
١	استبيان آراء الخبراء حول صلاحية الفقرات في مقياس موقع الضبط	٩١
٢	مقياس موقع الضبط بصورته الأولية	٩٣-٩٩٦
٣	مقياس موقع الضبط بصورته النهائية	٩٧-٩٩
٤	أسماء الخبراء حسب الدرجة العلمية والأحرف الهجائية	١٠٠-١٠١
٥	كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة نينوى	١٠٢
٦	درجات الاختبارين القبلي والبعدي والعمر ومعدل التحصيل ودرجة الذكاء لأفراد المجموعة التجريبية	١٠٣-١٠٤
٧	استبيان آراء الخبراء حول صلاحية البرنامج التربوي	١٠٥
٨	البرنامج التربوي بصيغته النهائية	١٠٦-١٢٨
٩	تواريخ تنفيذ جلسات البرنامج التربوي	١٢٩
١٠	جدول بالفقرات المحذوفة والمعدلة في مقياس موقع الضبط	١٣٠-١٣١

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أهمية البحث والحاجة إليه

شهد العالم خلال العقود الأخيرة تطورات سريعة شملت مجالات الحياة كافة، وسعت مختلف الأمم على مواكبة هذه التطورات وبناء مجتمعاتها فأصبح الإنسان المحور الأساسي في تلك التطورات.

واهتم المربون وعلماء النفس بدراسة حياة الإنسان فهو في طليعة الموضوعات ذات القيم الكبيرة التي شغلت العلماء على مختلف الاختصاصات وأصبحت قضية تفهم الفرد لقدراته وإمكانياته مسألة مهمة له وللمجتمع، والهدف النهائي لتنمية الفرد و المجتمع وتقدمهما (القاضي، ١٩٨١: ٧٥) وحتى نكون قادرين على مواكبة التطورات، فعلينا إعداد جيل واع مثقف منظم يكون دعامة لبناء مجتمع سليم، وهذا من أهداف التربية الحديثة. لان هذا الجيل هو عماد المجتمع ومركز طاقاته الفعالة والقادرة على إحداث التغيير في مجالات الحياة المختلفة، وهو أساس التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بل ويذهب الكثير من المربين إلى أكثر من ذلك، إذ يعد مدى اهتمام المجتمع بإعداد هذا الجيل وتوجيهه مقياساً أساسيا لتقدمه ونهضته ليس في الوقت الحاضر فحسب بل لما يمكن أن يكون عليه ذلك المجتمع في المستقبل (الكبيسي والخزرجي، ١٩٩٩: ١١).

ولا شك أن العراق من البلدان التي تهتم كثيراً بإعداد الفرد المواطن إعدادا يتناسب مع التحولات والأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية المتلاحقة التي مر بها.

وهناك العديد من المفاهيم ذات العلاقة المباشرة بحياة الإنسان وسلوكه، منها مفهوم الذات، الثقة بالنفس، الدافعية، التكيف، طرائق التعلم والاستذكار وموقع الضبط .... وغيرها، وهذه جميعا تصب مباشرة في عملية بناء شخصية الإنسان.

لقد استقطب مفهوم موقع الضبط (Locus of control) اهتمام الكثير من الباحثين النفسيين في العقود الأربعة الأخيرة من القرن المنصرم وما تلتها، وقد كان هذا المفهوم بمثابة قاسم مشترك للعديد من النظريات الحديثة التي تتناول محددات السلوك الإنساني والتكيف بشكل عام، وقد ساعد في توسيع دائرة البحث في هذا الموضوع قيام روتر (J.B.Rotter) بإعداد مقياس لقياس موقع الضبط كمتغير في الشخصية، وقد تلت جهود روتر قدراً وافراً من الأبحاث

جرى فيها استقصاء الفروق بين الأفراد المختلفين في إدراكهم لموقع الضبط في مدى واسع من الأنماط والمواقف السلوكية والخصائص الشخصية (حداد والأخرس، ١٩٩٨: ٢٣٥).

كما أثرت النزعات الثقافية الحديثة على الاهتمام بموضوع موقع الضبط فهناك إشارات كثيرة لتفضيل توجه معين لموقع الضبط لدى الفرد على حساب توجه أخر ولقد تزايد هذا الاهتمام في البحث لاستقصاء المؤثرات الاجتماعية والثقافية التي تسهم في تحديد موقع الضبط لدى الفرد فضلا عن المتغيرات المتعلقة بالإدراك والصحة العقلية وهذا ما انتبه إليه العديد من الباحثين في مجال علم النفس بشكل عام اذ أنهم يرون أن متغير موقع الضبط لدى الأفراد يختلف من فرد لآخر تبعاً لطريقة إدراكه لمصادر التعزيز (روتر، سيمان، لفكورت، ١٩٦٧) يضاف إلى ذلك فان معرفة متغير موقع الضبط مهم في تحديد نوع السلوك اللاحق وفي إمكانية التنبؤ به مما استقطب اهتمام الباحثين في مختلف الاختصاصات التي تسعى لدراسة وفهم سلوك الإنسان.

ولم يكن مفهوم روتر عن موقع الضبط منبعثا من تأملات عشوائية بل لها أساسها في نظرية التعلم الاجتماعي التي بحث بها وأجاد إلى الحد الذي جعلها نظرية تمتلك الكثير من الإجابات على تساؤلات علمية اهتمت بالكشف عن: كيف يتصرف الأفراد وكيف تتكون لديهم الاعتقادات بأثر الشخص أو بيئته على التعزيز اللاحق لسلوكه وحدد روتر نوعين من طرائق الإدراك ، الأول: إدراك التعزيزات التالية للحدث أو السلوك بان مصدرها خارجي وهي نتيجة مباشرة لعوامل الحظ، الصدفة، القدر أو الآخرين والنوع الثاني هو إدراك الفرد بان التعزيز الذي يعقب الحدث أو السلوك هو نتيجة للعوامل الذاتية. ولاشك أن ذلك له الأثر الكبير في ظهور الرغبة لدى الأفراد ذوي الضبط الداخلي في تغيير سلوكهم بعد التعزيز أكثر من أولئك الأفراد الذين يظهرون ضبطاً خارجياًُ اذ يرون إن التعزيز الذي يعقب السلوك أو الحدث ليس ذو قيمة، فقيمة التعزيز تزداد كلما ازداد توجه الفرد في الضبط الداخلي، ومنذ كتاباته الأولى أشار روتر إلى وجود فروق فردية في متغير موقع الضبط فضلا عن تأكيده على أهمية هذا المتغير في عمليات التعلم وانه يؤثر في تحديد نوع استجابة الفرد في مواقف كثيرة..... ولغرض لفت النظر لأهمية موضوع موقع الضبط فقد تساءل ماركس ١٩٩٨ (Marks 1998)عن الجدوى من الاستمرار بالبحث في موضوع موقع الضبط وأشار في الوقت نفسه إلى أن روتر وزملاءه قد أجابوا عن هذا التساؤل من خلال اهتمامهم في أبحاث دراسة الحالات وكذلك من دراسات التعلم وإتقان الأداء واستمروا منهمكين بشغف في الكشف عن اثر التعزيز في تغيير أو تدعيم السلوك والكشف كذلك عن سبل تنمية موقع الضبط. (Marks, 1998:252)

وقد شهدت العقود الأخيرة تزايداً هائلاً في عدد الأبحاث التي اهتمت بموضوع موقع الضبط، واستمر الاهتمام وتوسع في مجال الأبحاث الاستقصائية وأشار روتر (Rotter 1990) إلى أن هذا المستوى من الاهتمام يعود إلى أهمية هذا الموضوع في الوصول إلى إدراك المشكلات الاجتماعية. (Rotter. 1990: 491)

ولابد من الإشارة إلى أن ظهور نظرية موقع الضبط قد تزامن مع اهتمام الباحثين بعلم النفس الادراكي في الستينات من القرن الماضي، وأصبح مفهوم موقع الضبط مدخلاً للمنظرين في علم النفس الاجتماعي لربط التعلم السلوكي بالمهارات الادراكية (Rotter, 1973)، ومن خلال الاهتمام بموضوع موقع الضبط أوضح الباحثون كذلك أن هناك علاقة بين موقع الضبط لدى الأفراد وبين إدراكهم لمستوى قدرتهم على تغيير السلوك. وفي ذ الفترة ذاتها كان الباحثون في ميدان علم النفس يميلون إلى الابتعاد عن مفاهيم السمات الشخصية الثابتة إلى الاهتمام في الأبحاث التي تهدف إلى تغيير السلوك، وكان في موضوع موقع الضبط الميدان الكبير والواسع لتحقيق هذا الانتقال بوصفه سمة فردية تفيد التنبؤ بإمكانية تغيير السلوك (Lefcourt, 1992: 411).

ويجدر القول إن الكثير من السمات النفسية غير موروثة بل يتم تعلمها عبر رحلة الحياة الطويلة التي يعيشها الفرد ويمارس خبرته فيها، كما وان الوعي بالذات يبدأ بطيئاً عند بداية تفاعل الفرد مع بيئته التي تتسع رقعتها يوماً بعد يوم متأثراً بما في هذه البيئة من عناصر ومطوراً ذاته من مجموعة مصادر فيكتشف نسق العلاقة بينه وبين بيئته، ومن ثم يكون صورة عن نفسه فينظم سلوكه تبعاً لها (صوالحة، ٢٠٠٢: ٩٦).

وموقع الضبط سمة نفسية تكتشف من خلال ملاحظة توجه اعتقادات الفرد حول علاقة المعززات بسلوكه أو بعوامل خارجية.

وبذلك فان موقع الضبط جزء من منظومة الاعتقادات لدى الفرد، والمعتقدات متغير ذو شأن في التربية فهي تبلور الخبرة وتساعد الأفراد على تذليل الصعاب والتغلب على ما يواجههم من تناقضات وإشكاليات، بل هي توجه السلوك وتعين الأفراد على تقبل البيئة المحيطة بهم (عابد وأبو سعيدي، ٢٠٠٢: ١٢٨).

وتؤكد معظم الثقافات الحديثة على القيمة العليا للاستقلالية الشخصية وهذه القيمة أثرت في تنامي الاهتمام بمفهوم موقع الضبط وفي الوقت ذاته يهتم علم النفس بموضوع قدرة الفرد على التوافق وفي سيطرته على عناصر البيئة (Stam et all, 1987: 143) مما جعل من

المفهوم الذي قدمه روتر وسيلة لتفسير العلاقة بين سلوك المثابرة لدى الأفراد والمكانة الاجتماعية التي هي نتيجة بديهية لجهد الفرد (Marks, 1998: 255) وإذا أراد الفرد تحقيق أهدافه الاجتماعية عليه أن يصبح أكثر تأثيرا في البيئة وذا قدرة على إدراك ذاته كوسيلة لتحقيق الاستقرار النفسي. وفي بداية الستينات من القرن العشرين أشار (Gurin et all, 1978) إلى أن الباحثين في ميدان علم النفس قد اهتموا إلى حد كبير بالضبط الداخلي والكشف عن العوامل التي تنمي اعتقاد الفرد بفاعلية قدرته الذاتية، ويعد هذا الاهتمام دعماً مهماً لتقبل التغيير في الظواهر الاجتماعية التي تفرضها التغييرات الحضارية.كما أن اعتقاد الأفراد بالضبط الداخلي للتعزيز كان محور الاختلاف بين الجماعات الغنية والجماعات الفقيرة في المجتمع الواحد (Gurin et all 1978: 292).وهذه النتائج تتطابق إلى حد كبير مع مفهوم موقع الضبط الذي حدده روتر.

من جهة أخرى اهتم علماء الاجتماع بعامل افتقار بعض الظواهر الاجتماعية الحضارية الجديدة للقوة المؤثرة بحد ذاتها وأشاروا إلى أن أسباب انجذاب الأفراد للظواهر الجديدة تنبع من موقع الضبط الفكري لديهم حسبما أظهرت نتائج أبحاثهم، ولغرض معالجة المشكلات الاجتماعية اعتمد الكثيرون من المهتمين بعلم الاجتماع بالانطلاق من منظور الضبط لتحديد مصادر وأسباب هذه المشكلات ومن ثم العمل على توجيه الأفراد الذين لديهم الإدراك بموقع الضبط الداخلي أن باستطاعتهم تجاوز هذه المشكلات (Lefcourt, 1992: 413).

وانطلاقاً من الفرضية التي تكونت لدى الباحثين في علم النفس وعلم الاجتماع بان موقع الضبط الداخلي أكثر رغبة من موقع الضبط الخارجي فقد وجدوا من خلال أبحاثهم تأييداً لهذه الفرضية، فمثلاً وجد كل من (Nawicki & Duke 1973) بان السمات الاجتماعية الايجابية كانت على ارتباط وثيق بموقع الضبط الداخلي (Lefcourt, 1981: 23) ووجد كل من (وان و فاندربرغ ١٩٩١) ارتباطاً موجباً عالياً بين كفاءة أداء العاملين والرضا الوظيفي من جهة وبين موقع الضبط الداخلي من جهة أخرى (Koeske & kirk 1995: 5).

وتعد تلك النتائج متطابقة مع النزعة العامة بتفضيل الداخلية في موقع الضبط، والتي تدعم القيم الثقافية المعاصرة.

ونظراً لتأثر المفاهيم النفسية بالجوانب الثقافية والقيم السائدة فقد أصبح موقع الضبط الداخلي أمرا مرغوباً به من قبل الكثير من المهتمين بوضع خطط الاقتصاد والسياسة والإرشاد الاجتماعي (Gergan, 1985: 266) اذ أظهرت نتائج الأبحاث أن موقع الضبط مرتبط

بالمستوى الثقافي والاقتصادي، فقد اظهر أفراد المجاميع الاقتصادية العالية ضبطاً داخلياً بشكل اكبر من أفراد المجاميع الاقتصادية الدنيا، وذهب بعض الباحثين ابعد من ذلك عندما حاولوا الكشف عن الارتباط بين موقع الضبط والعرق مثل دراسة جينسن (Jensen 1990)التي شملت عينة من سكان الولايات المتحدة الأمريكية199 :Jensen, et all, 1990)) ودراسة وينزل (Wenzel 1993) التي جرت على سكان الولايات المتحدة الأمريكية أيضا (Wenzel, 1993:495) وفي الوقت نفسه يؤكد الباحثون على أن هناك اختلاف بين أفراد المجموعة الواحدة – عرق أو لون أو قومية – في توجهات موقع الضبط وقد عزا الباحثون ذلك إلى المستوى الاقتصادي والإيمان بالجبرية الذي يبدو جلياً لدى أفراد الطبقات الاجتماعية المتدنية اقتصادياً(Ross, Mirowsky & Cockerham 1983: 383). الا أن هذه النتائج لم تثن الباحثين عن محاولة معرفة اثر الاختلاط الاجتماعي في موقع الضبط، فعند تتبع نمو موقع الضبط لدى مجموعة من الأطفال الأمريكيين من ذوي الأصول المكسيكية والسود وجد تطابقاً متزايداً بمرور الزمن بين هوية أفراد عينة البحث العرقية وبين الهوية الأمريكية بشكل عام مما أدى إلى نمو موقع الضبط الداخلي(Young & Shorr, 1986: 415) ومن جهة أخرى فان الأفراد ذوي الضبط الداخلي من الأصول الآسيوية والأفريقية كان لديهم تقبل واندماج اكبر للثقافة الأمريكية (Wong & Piran, 1995: 117).

ونظراً لكون مفهوم موقع الضبط أول ما تم اكتشافه عن طريق المقابلة السريرية للإفراد ولأنه أصبح ذا علاقة بآراء الآخرين، فان العلاقة ما بين موقع الضبط والصحة النفسية تعد وثيقة وهذا ما يمكن استنتاجه من خلال اهتمام الباحثين في علم النفس السريري والإرشاد النفسي بموضوع البحث. فقد أشارت نتائج أبحاثهم إلى وجود ارتباطات وثيقة بين الضبط الخارجي والمستويات العالية من الشعور بالألم (Marks, 1998: 257) وكذلك أظهرت نتائج دراسة (Ganellen & Blaney 1984) ارتباط الضبط الخارجي بالشعور باليأس (Ganellen & Blaney, 1984: 326) وعند تحليل النتائج من قبل باحثين آخرين وجد ارتباط الضبط الخارجي بالمستويات المتزايدة من الشعور باليأس وان الأفراد الذين لا يعانون من مشاعر متطرفة باليأس كانوا ذوي ضبط داخلي فضلا عن إظهار ذوي الضبط الداخلي تحسناً كبيراً في التخلص من مشاعر اليأس (Reynaert et all, 1995: 449) وأظهرت نتائج بعض الأبحاث إلى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي لديهم القدرة على اخذ المبادرة وتحسين الصحة

النفسية والجسمية والتغلب على الأحداث الضاغطة (Krause & Stryker, 1984: 783) و(Gershaw,1989:3).

ويرى فارس (Phares 1965) أن الأفراد ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي يعتقدون أن أفعالهم يمكن أن تؤثر في سلوك الآخرين ، ومن ثم يحاولون التعامل معهم بصورة أفضل ، وأنهم أكثر ثقة وضبطاً للذات وصحة عقلية ، وهم أيضاً أكثر نشاطاً في جهودهم المبذولة للتحكم في البيئة . وقد وجد هيرش وشيب (Hirsch & Scheibe 1967) أن ذوى الضبط الداخلي يصفون أنفسهم بأنهم مستقلون ، ممتلئون بالقوة ، منجزون ، مكافحون ، ممتلئون بالنشاط والفاعلية ، بينما وصف الأفراد ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي أنفسهم بصفات معاكسة لذلك . ووجد ليفكورت (Lefcourt 1971) أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يكونون أكثر قابلية لإصدار أحكام مستقلة قياسا بالأفراد ذوي الضبط الخارجي، كما أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يميلون للاستجابة للضغوط الاجتماعية الحادثة من جانب الآخرين (الجعفري ، ١٩٩٨: ٣) .

وثمة أبحاث تناولت دراسة موقع الضبط في إطار العلاقة بطائفة من الظواهر التي تتضمن أبعادا شخصية وعمليات معرفية ونفسية وفسيولوجية فضلاً عن الظواهر التي تتعلق بالمرض النفسي (علي، ١٩٩٠: ٦٧) فقد أظهرت نتائج دراسة العجيلي ارتباطاً بين الفشل المتعلم وبين موقع الضبط الخارجي وهذا ما أكدته دراسات أخرى سابقة (العجيلي، ٢٠٠٠: ٨٧) وهذه النتائج تؤيد ما توصلت إليه دراسة (هيرزتو وسليكمان ١٩٨٤) التي أظهرت أن الطلبة من ذوي موقع الضبط الخارجي كانوا أكثر ميلاً لتعميم العجز المتعلم مقارنة بالإفراد ذوو الضبط الداخلي (حداد والأخرس، ١٩٩٨: ٢٣٨).

وأشار (McKenna 2000) إلى أن الأفراد الذين لديهم ميلا للضبط الداخلي عادة ما يمتازون بسمات القدرة على تحقيق الهدف والتحدي مقابل ذلك يمكن ملاحظة الاعتمادية التي يظهرها الأفراد ذوي الضبط الخارجي (McKenna, 2000: 69).

وقد لاحظ بعض الباحثين أن الأفراد ذوي الضبط الخارجي تبدو عليهم مظاهر الارتباك بشكل جلي وملفت للنظر أكثر من الأفراد ذوي الضبط الداخلي(Hart, 2002: 7) وأشارت دراسات أخرى إلى ارتباط موقع الضبط الخارجي بسمة القلق لدى الأفراد، حيث أظهرت دراسة (راي وكاتان) أن أصحاب موقع الضبط الخارجي يسجلون درجات عالية على مقياس القلق الصريح لـ (تايلر)، وعزز (دونوفان وزملاؤه) هذه النتيجة عندما وجدوا ارتباطاً قوياً بين موقع الضبط الخارجي وسمة القلق الصريح، وتشير العديد من الدراسات إلى ارتباط موقع الضبط

الخارجي بنقص الصحة النفسية وضعف الانا مقارنة مع الأفراد ذوي موقع الضبط الداخلي (سليمان و عبدالله ، ١٩٩٦: ١٠١). مقابل ذلك أكدت بعض الدراسات ارتباط موقع الضبط الداخلي بالقدرة على تقدير الذات (Bono et all, 2002: 693).

ويلاحظ الأثر الكبير لموقع الضبط على الأفراد، فهو مسؤول عن قدرة الفرد على المساهمة والمشاركة في الأنشطة المختلفة، فالدافعية كمتغير نفسي يمكن التنبؤ بها من خلال معرفة موقع الضبط، وعموماً فان الفرد ذو الضبط الداخلي يعتقد أن نتائج العمل أو الحدث تعود له وهو بذلك يصبح أكثر اندماجاً في الموقف التعليمي أو الحياتي بينما الفرد ذو الضبط الخارجي يعتقد أن نتائج العمل أو الحدث ليست لها علاقة بها (Wishart, 1997: 278).

وحتى كفاءة الفرد في استخدام شبكة المعلومات الدولية"الانترنيت" تبين أنها محكومة بموقع الضبط لديه فقد وجدت (Lynch 1997) أن الطالب ذا موقع الضبط الداخلي يستطيع التوافق بشكل ناجح عند استخدامه لشبكة المعلومات وإجراء المناقشات مع الآخرين من خلالها (Lynch 1997: 1).

ووجد كذلك أن متغير موقع الضبط له علاقة ارتباطية موجبة قوية بالأداء الأكاديمي ودافع الإنجاز للإفراد، اذ قام كل من (Topin & Capie 1982) بدراسة تستهدف قياس الأداء الأكاديمي وعلاقته بموقع الضبط وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة ذوي الضبط الداخلي على مقياس الأداء الأكاديمي كان عالياً ، وعبروا عن قدرتهم في تحقيق أهدافهم وعلل الباحثان ذلك بان الأفراد ذوي الضبط الداخلي يعملون دائماً على اكتساب مهارات التفكير العلمي (Tobin & Capie 1982: 114). ووجدت (Thomas & Harvey, 2004) من خلال دراسة أجرتاها على عينة من طلبة الجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين موقع الضبط الداخلي ودافع الإنجاز (Thomas & Harvey, 2004: 1).

كما أن علاقة موقع الضبط بالمهارات الحركية قد استقطبت اهتمام الباحثين في مجال علم النفس الرياضي، وتوصلت بعض الأبحاث في نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين موقع الضبط الداخلي ومستوى الأداء المهاري في الكرة الطائرة لدى لاعبي الأندية الجامعية (الوتار، ١٩٩٣: ٧٥).

وفي المجالات الوظيفية اهتمت بعض الأبحاث باستقصاء العلاقة ما بين موقع الضبط والشعور بالرضا الوظيفي ومستوى الأداء الوظيفي، وكشفت إحدى الدراسات عن وجود علاقة

ارتباطية موجبة بين موقع الضبط الداخلي والشعور بالرضا الوظيفي و الأداء الوظيفي العالي لدى عينة من العاملين في مجال إدارة المؤسسات الصناعية في السعودية (التويجري، ١٩٨٨: ٩).وأشارت نتائج دراسة (موسى ٢٠٠١) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين موقع الضبط الداخلي والقدرة على اتخاذ القرار (موسى، ٢٠٠١ :٧١)، ووجد كذلك أن ذوي الضبط الداخلي كان باستطاعتهم تولي مناصب إدارية متقدمة والاستمرار بقيادتهم الناجحة لمرؤوسيهم بفضل قدراتهم وخبراتهم في إدراك مصادر التعزيز، مقابل ذلك كان الإداريون من ذوي الضبط الخارجي يلجأون إلى القوة الاضطهادية ويستخدمون أسلوب هندسة السلوك في التعامل مع مرؤوسيهم (ولي ومحمد، ٢٠٠٤: ١٧٨).

كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متغير موقع الضبط الداخلي والاتجاهات نحو الحداثة، واستخلص ذلك كل من كوفارت وكولدشتاين (Coovert & Goldstein, 1980) من خلال دراستهما التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين موقع الضبط والاتجاهات نحو استخدام الحاسوب، وأظهرت دراستهما أن اتجاه الأفراد ذوي الضبط الداخلي موجبة نحو استخدام الحاسوب بشكل أعلى من الأفراد ذوي الضبط الخارجي والذين اظهروا اعتقاداً بان الحاسوب عامل من العوامل الخارجية التي تعمل على ضبط السلوك (Coovert & Goldstein. 1980: 1167).

وتشير بعض الدراسات إلى أن أكثر الأفراد عرضة للإصابة بالأمراض هم اقلهم معرفة بأساليب التحكم والوقاية الصحية فقد وجدت دراسة (عزام ١٩٩٧) أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين اعتقادات الأفراد بالاغتراب السياسي (وهو موقع ضبط خارجي في مجال السياسة) وسمات نفسية سلبية منها: الشعور بالإحباط، الاكتئاب، والاتجاهات السلبية لما يخفي المستقبل. (عزام ، ١٩٩٧ : ٥٠-٥٢).

ولموقع الضبط بوصفه من متغيرات الشخصية تأثير في نوع تفكير الفرد، فالفرد ذو الضبط الداخلي الذي يعد نفسه مسؤولاً عما يحدث له يكون ذا تفكير سليم وقوي الإرادة ولدية إحساس بالثقة بالنفس وعلى عكس ذلك فالفرد ذو الضبط الخارجي يلقي التبعية لما يحدث على غيره، ومن ثم يربط موقع الضبط الداخلي بقدرة الفرد على التفكير الجيد والمستقل ولا يقبل ما هو شائع ومتبع وسيحاول الفرد الذي يتمتع بموقع ضبط داخلي أن يخلق ويبتكر كل ما هو جديد، وفي مقابل ذلك فان الفرد ذا موقع الضبط الخارجي لا يولي أهمية لإيجاد حلول جديدة للمشكلات، لذلك فان هذا النمط – أي الضبط الخارجي – لا يثمر إلا أفرادا تقليديين ونمطيين

تحكمهم القيم السائدة (الجعفري ١٩٩٨: ٢).وقد توصلت دراسة (محمد ١٩٩٣) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين موقع الضبط الخارجي وبعض الخصائص السلبية في شخصية الأطفال بشكل عام وان ذوي الضبط الداخلي لديهم القدرة على تغيير نظرتهم السلبية عن الحياة.(محمد، ١٩٩٣: ٢٦٧).

يتبين للمطلع على الأبحاث التي اهتمت بمفهوم موقع الضبط، ارتباط موقع الضبط الداخلي بمتغيرات نفسية واجتماعية تعد ايجابية منها: الصحة النفسية، دافع الإنجاز العالي، التوافق النفسي، مفهوم ذات ايجابي، القدرة على تحمل الغموض، تقبل التغيير، المثابرة، مستوى التحصيل العالي، الاتجاهات الايجابية نحو الحداثة والتقنيات المتطورة، المستوى الاقتصادي العالي والطبقات الاجتماعية العليا والثقافات الحديثة، الاندماج الثقافي، .... وارتباط موقع الضبط الخارجي بنقص الصحة النفسية، وضعف الانا، ومشاعر الألم واليأس، وسمة القلق، وعدم القدرة على تحمل الغموض، والسلبية العالية في التوافق مع البيئة، ويكون سمة للإفراد الذين يعتمدون في بحثهم عن المعززات على الحظ أو على الآخرين.

كما أن مفهوم موضع الضبط قد يتأثر بالثقافة والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع. وتكفي الإشارة – على سبيل المثال – الى أن مسألة الأيمان بالقضاء والقدر خيره وشره ، وهي جزء رئيس في عقيدة الفرد المسلم قد تجعل لمفهوم موقع الضبط وضعاً خاصاً في الثقافة العربية ، مع التأكيد على أن التسليم بالقضاء والقدر ، كما يفهم في الإسلام ليس قيداً على مبادرة الفرد وحركته في الحياة . وهذا النمط من الإيمان بالقضاء والقدر يختلف بالطبع عن مفهوم القدرية الذي يعنيه (روتر) في نظريته ، وهي قدرية يشير بها إلى اتجاهات الفرد السلبية نتيجة خبراته مع قوى خارجية قوية كان لها اليد الطولى في تحديد ما يلاقيه من تدعيم إيجابي أو تدعيم سلبي أكثر مما لقدراته وإمكانياته الذاتية (الجعفري ،١٩٩٨: ٣)

ومن مبررات البحث – في حدود البيئة العربية – هذا الاستسلام المفرط والسلبية التي تحد من القدرة على المبادرة والسعي، ..... والموروث الفكري الهائل المعتمد على فلسفة الجبرية أدى دوراً مهما في ترسيخ السلبية لدى عدد غير قليل من أفراد مجتمعنا ولا سيما إن هذه الفلسفة استندت إلى طرائق معينة في تفسير آيات قرآنية كريمة. (طه، ب ت: ١) وقد ظهرت فلسفة إسلامية معارضة لهذه الأفكار ترى بان الإنسان مخير وانه حر الإرادة، واستندت في

آرائها على التفسير الصحيح للكثير من الآيات القرآنية الكريمة والمأثور من السنة النبوية الشريفة. فالآمر بالمعروف والناهي عن المنكر إنما فعل ذلك بإرادته، ويقول الله سبحانه وتعالى:

(وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ) الآية ٤٦ سورة فصلت

(وَلَا يَظْلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا) الآية ٤٩ سورة الكهف

فلو أن الإنسان مجبر في أفعاله أليس ظلماً معاقبته على أشياء لم تكن له إرادة فيها.. وقد أشار بعض المتفقهين في الدين الإسلامي إلى أن الإنسان مخير وحر الإرادة في الأشياء التي يثيب الله أو يعاقب عليها (يوسف، ب ت: ١٢٥) ، والإنسان مخير في كل الأمور التي تميزه عن بقية المخلوقات فهو يمتلك العقل والقدرة على التفكير والتمييز وعلى هذا الأساس فقد كلفه الله (شعراوي،١٩٨٩ :٧) والآيات الكريمة التالية توضح بجلاء القدرة والحرية الممنوحة له من الخالق سبحانه وتعالى

(مَنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَاء فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ) الآية ٤٦ سورة فصلت

(إِنْ أَحْسَنتُمْ أَحْسَنتُمْ لِأَنفُسِكُمْ وَإِنْ أَسَأْتُمْ فَلَهَا) الآية ٧ سورة الإسراء

(وَوُفِّيَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَّا عَمِلَتْ وَهُوَ أَعْلَمُ بِمَا يَفْعَلُونَ) الآية ٧٠ سورة الزمر

وان الله سبحانه وتعالى رفع القلم عن النائم حتى يصحو والمجنون والمغمي عليه والمكره فهؤلاء لا يحاسبون على ما يفعلون (المصدر السابق: ١١). ويدحض الله سبحانه وتعالى الذين يفعلون السيئات ويلقون بعواقبها على الآخرين في قوله تعالى:

(سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُواْ لَوْ شَاء اللّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلاَ آبَاؤُنَا وَلاَ حَرَّمْنَا مِن شَيْءٍ كَذَلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِم) الآية ١٤٨ سورة الأنعام

وهل أوضح من قول الله تعالى:

(إِنَّ اللّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ) الآية ١١ سورة الرعد

وهذا تأكيد على القدرة التي منحها الله تعالى لكل فرد.

وفضلا عن سوء فهم الدين هناك عوامل أخرى – كما يرى الباحث – تتعلق بالمجتمع العربي وبالجهل المتفشي لها دور في اعتقاد الأفراد بالضبط الخارجي وهذه العوامل هي

- الذهنية الخرافية، أي اللجوء للدجل والشعوذة والممارسات التي لا تستند إلى تبرير واقعي أو عقلي على أمل حل المشكلات النفسية والاجتماعية أو الجسمية، ومع الذهنية الخرافية تخلق الاتجاهات السلبية تجاه الممارسات العلمية والمنهجية في التعامل مع موضوعات الحياة المختلفة. والمجتمع العربي لا يخلو من هذه النوعية فهناك من يلجأ إلى عمال السحر وتحضير الأرواح ومعرفة الطالع. وغيرها من السلوكيات القائمة على التعامل مع أدعياء تسخير الجن والعفاريت، وكافة أنواع الخرافات.
- طبيعة العلاقات الاجتماعية، فإذا ما نظرنا إلى التركيبة الاجتماعية في المجتمع العربي نجده يتصف بترابط العلاقات الاجتماعية على مستوى التنظيمات الاجتماعية المختلفة: الأسرة، العشيرة، القبيلة... ولاشك أن هذا التماسك والترابط يعد دعماً للتوافق والتكيف في ظروف الازمات والمشكلات. (الرشيدي والسهل، ٢٠٠٠: ٥٨٦ – ٥٨٧) إلا أن طبيعة العلاقات الاجتماعية هذه قد تسبب في بعض الأحيان الغلو في إدراك اثر الجماعة على حساب الذاتية والفردية ويصبح الفرد حينها في حالة اغتراب عن الذات وغياب إدراكه لأثر قدراته الخاصة.

وتعد مرحلة المراهقة من أدق واهم المراحل التي يمر بها الإنسان بل هي الأكثر تعقيداً والأكثر تأثيرا في حياته المستقبلية، وأنها فترة تغيرات وتبدلات فسيولوجية وانفعالية واجتماعية شاملة لجميع جوانب شخصية الفرد، وما يصاحبها من تغير في خصائص السلوك، لان مرحلة المراهقة تعد مرحلة انتقال من طفل يعتمد كل الاعتماد على الآخرين إلى راشد مستقل مكتف بذاته، وهذا الانتقال يتطلب تحقيق تكيف جديد تفرضه ضرورات التمييز بين سلوك الطفل وسلوك الراشد.

ويمكن أن نعد مرحلة المراهقة فترة حرجة من مراحل النمو للأسباب الآتية:

١- غلبة الصراعات النفسية بين رغبة المراهق في تحمل المسؤولية واعتراف المجتمع به من جهة ولان يظل طفلاً ينعم بالأمن من جهة أخرى.

٢- عدم تطابق تفكير المراهق وسلوكه مع المعايير الاجتماعية وذلك لعدم امتلاكه المهارات اللازمة لتأدية المطالب الاجتماعية أسوة بالكبار.

٣- افتقار المراهق القدرة على اختيار الدراسة التي تؤهله لمهنة معينة والقدرة على اتخاذ القرارات بشكل عام.

(هرمز وإبراهيم ، ١٩٨٨: ٥٦٤).

فضلاً عن الاعتمادية التي يظهرها المراهق في سلوكه لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والمادية.

-

ومما تقدم تتضح أفضلية موقع الضبط الداخلي لارتباطه بطائفة من السمات النفسية الإيجابية وهذا يجعل أهمية البحث الحالي تبرز من خلال:

١. أهمية موضوع موقع الضبط في حياة الفرد، من خلال ارتباطه بمتغيرات أخرى مثل (الثقة بالنفس، مفهوم الذات الايجابي، الصحة النفسية، المستوى العالي للطموح ودافع الإنجاز)
٢. اهتمامه بموضوع تغيير موقع الضبط والذي لم يسبق أن تناوله الباحثون في دراسات تجريبية على مستوى البيئة العراقية. وبذلك فانه يسهم في إضافة متواضعة في مجال المعرفة العلمية والتربوية.
٣. اهتمامه بأفراد من مرحلة عمرية حرجة ومن أدق مراحل النمو "المراهقة" إذ أن مجتمع البحث من طلبة المرحلة الإعدادية التي من أهدافها إعداد الفرد نفسياً وعلمياً وتربوياً لان يكون عنصراً مفيداً في مجتمعة وتأهيله لمواصلة دراسته الجامعية.
٤. تزامن البحث مع التحولات الاجتماعية والاقتصادية والقيمية والتي قد تسبب الضغوط النفسية والاجتماعية، والأزمات الاقتصادية التي يعيشها المجتمع العراقي.

أهداف البحث وفرضياته :

يهدف البحث الحالي إلى:

١- بناء برنامج تربوي لتغيير موقع الضبط من خارجي إلى داخلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٢- معرفة اثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية.
٣- معرفة دلالة الفرق لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط تبعاً لمتغير الجنس .
٤- معرفة دلالة الفرق لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط تبعاً لمتغير الفرع الدراسي(علمي/أدبي).
٥- معرفة دلالة الفرق لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط تبعاً لمتغير مستوى الذكاء.
٦- معرفة دلالة الفرق لاثر البرنامج التربوي في موقع الضبط تبعاً لمتغير مستوى التحصيل.

وفي سبيل تحقيق الأهداف وضع الباحث الفرضيات الصفرية الآتية :

أ- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي على مقياس موقع الضبط.

ب- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس موقع الضبط.

ت- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس.

ث- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الفرع علمي/ أدبي.

ج- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير مستوى الذكاء.

ح- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير مستوى التحصيل.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طلبة الصف الخامس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤ في مركز محافظة نينوى.

تحديد المصطلحات

أولا: البرنامج

أ- **تعريف ريبير Reber 1952 :**

هو خطة هادفة لأداء بعض العمليات المحددة بدقة ومصممة لبحث أي موضوع يختص بالفرد أو المجتمع (الحسن، ١٩٩٠: ٣٢٠).

ب- **تعريف موراي Murray :**

انه مجموعة أو سلسلة من النشاطات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين، وهدف البرنامج هو تنظيم العلاقات بين أهداف الخطة ومشروعيتها وتنفيذها، وهناك اختلافات أساسية بين البرامج من حيث الهدف أو المجال أو وسائل التنفيذ أو الظروف المتاحة (Osipow, 1970: 3).

ت- **تعريف هندام و جابر ١٩٧٨ :**

هو نشاط يستهدف تغيير الفرد على نحو ما ليضيف معرفة إلى ما لديه، ويمكنه من أن يؤدي مهارات لم يكن قادراً على أدائها بدونه، ويساعده على النمو والاستبصار (هندام وجابر ، ١٩٧٨ : ١٢١).

وقد وضع الباحث التعريف النظري الآتي للبرنامج:

هو مجموعة من الأنشطة والفعاليات التدريبية مخططة ومنظمة بصورة علمية تسعى إلى تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى الطلبة من خلال تغيير مدركاتهم الخاطئة أو غير الواقعية.

أما التعريف الإجرائي للبرنامج فهو:

سلسلة من اللقاءات التي تتضمن أنشطة وفعاليات معرفية تجرى مع مجموعة من الطلبة وتتطلب منهم المشاركة في هذه الأنشطة من خلال القيام بلعب الدور وإعادة تنظيم الموقف النفسي والاستبصار وتهدف جميعها إلى تغيير موقع الضبط لديهم من موقع الضبط الخارجي إلى موقع الضبط الداخلي.

ثانيا: موقع الضبط (Locus of control)

أ- **تعريف روتر ١٩٦٦ Rotter 1966 :**

عندما يدرك الفرد أن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية أمر مستقل وغير متسق مع أفعاله وتصرفاته فانه يدركه على انه نتيجة عن الحظ، الصدفة، القدر أو نتيجة لتأثير الآخرين من ذوي النفوذ، ولا يمكن التنبؤ به لتعقد العوامل المحيطة به، ويسمى هذا الإدراك: الاعتقاد بالضبط الخارجي (External locus of control). أما إذا كان إدراك الفرد بان التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية يحصل بصورة متسقة مع سلوكه أو سماته فانه يسمى اعتقاداً بالضبط الداخلي (Internal locus of control) (Rotter, 1966: 1).

ب- تعريف ليفكورت١٩٧٦ Lefcourt 1976:

هو توقع معمم، وان التوقع المعمم لموقع الضبط الداخلي يشير إلى أن الحوادث الايجابية والسلبية تكون نتيجة أفعال الفرد وسيطرته الشخصية، أما التوقع المعمم لموقع الضبط الخارجي فيشير إلى إدراك الفرد بان الحوادث الايجابية والسلبية لا ترتبط بسلوكه وهي على ذلك تقع خارج نطاق سيطرته الشخصية (Lefcort, 1976: 29).

ت- تعريف كونلي١٩٨٠ Connolly 1980:

هو بناء من بنى الشخصية يعكس اعتقاد الفرد وإدراكه للقوى المسيطرة على السلوك وكذلك على حوادث الحياة، ويؤدي إلى نشوء توقع لدى الشخص يتعلق بمدى إمكانيته على السيطرة على حوادث الحياة، ويمكن لهذا الاعتقاد أن يوجد بدرجات مختلفة تتفاوت من ضبط داخلي إلى ضبط خارجي. ويشير الضبط الداخلي إلى أن نتائج الأحداث الايجابية والسلبية تترتب على سيطرة الشخص الذاتية وان يتحمل تبعاً لذلك المسؤولية، أما الضبط الخارجي فلا يرى الشخص فيه أية علاقة أو سبب أو نتيجة بين السلوك والنتائج المترتبة عليه (Connolly, 1980: 177).

ث- تعريف كفافي ١٩٨٢:

عندما يدرك الفرد أن هناك علاقة بين سلوكه والتدعيمات التالية سواء كانت ايجابية أو سلبية فهو يتصف بالضبط الداخلي، وعلى العكس فالفرد الذي لا يدرك أن هناك علاقة بين سلوكه والتدعيمات التالية فانه يتصف بالضبط الخارجي (كفافي ١٩٨٢: ٥-٦).

ج- تعريف الحلو ١٩٨٩ :

موقع الضبط الداخلي هو متغير يعبر عن اعتقاد الفرد بقدراته وبقابلياته على المتغيرات التي تواجهه وعلى سلوكه ويتبع ذلك إيمانه بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكه وان موقع الضبط

الخارجي متغير يعبر عن اعتقاد الفرد بسيطرة الحظ والصدفة والآخرين والظروف على متغيرات حياته وسلوكه ويتبع ذلك عدم قدرته على التنبؤ بنتائج سلوكه (الحلو، ١٩٨٩:٢١).

ح- تعريف أي و زيكلر١٩٩٢ A.& Ziegler 1992 :

هو حالة توقع معممة حول الدرجة آو المستوى الذي يقوم بموجبه السيطرة على حالات التعزيز في حياتهم (A. & Ziegler, 1992: 381)

خ- تعريف سبرينثال و سبريتثال١٩٩٤ Sprinthal & Sprinttall 1994 :

هو مفهوم نفسي يتحدد بنمط السيطرة الشخصية للفرد، فعندما يكون نمط السيطرة الداخلية يرى الأفراد أنهم مسيطرون على أنفسهم والإحداث التي تقع لهم. وعندما يكون نمط السيطرة خارجياً يشعر الفرد أن عوامل خارجية هي التي تتحكم بالأحداث وأنها تحدد حركتهم (Sprinthal & Sprinttall: 1994: 642)

د- تعريف الجبوري ١٩٩٦:

إن الأفراد ذوي الضبط الداخلي هم الذين يرجعون سبب نجاحهم أو فشلهم في حياتهم إلى قدراتهم وجهودهم وسماتهم المميزة والدائمة ولديهم القدرة على السيطرة على ما يحدث لهم أما الأفراد ذوي الضبط الخارجي فإنهم يرجعون سبب نجاحهم أو فشلهم إلى أمر مستقل خارج عن تأثيرهم كالحظ والصدفة والقدر أو كنتيجة لتأثير الآخرين ويعتقدون بأنهم لا يملكون السيطرة على ما يحدث لهم (الجبوري، ١٩٩٦: ٢٣).

ذ- تعريف جاسم ١٩٩٦:

إن موقع الضبط الداخلي هو اعتقاد الفرد بامكاناته وقدراته (العقلية والجسدية والانفعالية) التي سببت في إخفاقاته أو نجاحه في السعي لتحقيق أهدافه في الحياة وان موقع الضبط الخارجي هو اعتقاد الفرد بان القدر والآخرين سبب في نجاحه أو إخفاقاته في السعي لأهدافه في الحياة (جاسم، ١٩٩٦: ١٧).

ر- تعريف جبريل ١٩٩٦:

هو درجة اعتقاد الفرد بمسؤوليته الشخصية عما يحدث له، مقابل أن يرجع ذلك إلى عوامل وقوى خارجية ليست ضمن سيطرته أو تحكمه (جبريل، ١٩٩٦: ٣٥٨).

ز- تعريف الدباغ ١٩٩٧:

إدراك الفرد لنتائج سلوكه ومدى قدرته على التحكم فيها وهل هو مسؤول عنها (ضبط داخلي) أو أن هناك قوى خارج إرادته هي المسؤولة عنها (ضبط خارجي) (الدباغ، ١٩٩٧: ٢٤).

س- **تعريف** الأحمد **١٩٩٩:**

هو عبارة عن سمة شخصية تمكن الشخص من أن يعزو إنجازاته وقراراته سواء كانت ناجحة أم فاشلة إلى ما لديه من قدرات وما يبذله من جهد لتحقيق أهدافه فيكون ذا ضبط داخلياً، أو ينسبها إلى عوامل خارجة عن قدراته مثل الصدفة، الحظ، القدر، وسلطة الآخرين وهو بالتالي عاجز عن توجيه معظم ما يجري من أمور في بيئته أو عالمه الشخصي والتحكم بها فيصبح ذا ضبط خارجي (الأحمد، ١٩٩٩: ١٣٢- ١٣٣).

ش- تعريف التميمي ١٩٩٩:

هو الكيفية التي يفسر فيها الفرد حوادث النجاح والفشل في حياته فموقع الضبط الداخلي يؤكد على قدرات الفرد وجهوده الخاصة في حين إن موقع الضبط الخارجي يؤكد الحظ والصدفة والقدر (التميمي، ١٩٩٩: ٢١١).

ص- تعريف عثمان ١٩٩٩:

هو انعكاس للطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لنجاحاته أو إخفاقاته وما يتخذه من قرارات وما يحققه من أهداف، أهي راجعة إلى قدراته وجهوده وسماته المميزة (داخلي الضبط)، أم هي صادرة عن عوامل خارج نطاقه الشخصي كالحظ والظروف والآخرين؟ (خارجي الضبط) . (عثمان، ١٩٩٩: ١٨).

ض- تعريف هنتر٢٠٠٢ Hunter 2002:

هو الدرجة التي يدرك بها الفرد بان النتائج المواقف التي يمرون بها تقع تحت سيطرتهم الشخصية فيدرك الأفراد حينئذ أنهم قادرون على أن يؤثروا في ضبط نتيجة الموقف أو أن نتائج الموقف هي محكومة بعوامل خارجية (الحظ، أفعال الأفراد الآخرين (Hunter, {2002: 4.

ط- تعريف يعقوب وجميعان ٢٠٠٢:

هو إدراك الفرد لقدراته على التحكم في مجريات الإحداث في حياته وإدراك مسؤولياته عن النتائج أو أنها جاءت عن طريق الحظ أو قوى خارجية أو عوامل يصعب التنبؤ بها (يعقوب وجميعان، ٢٠٠٢: ٢١٦).

ومن خلال التعريفات التي اطلع عليها الباحث يستنتج أن جميعها تناولت مفهوم موقع الضبط بانه مفهوم نفسي ينم عن:

- طريقة إدراك وتفسير.
- نمط اعتقاد .

- سمة نفسية.
- بناء من بنى الشخصية.
- توقع معمم.

وبوصفه أسلوب وطريقة معرفية يعمم على وفقها الفرد التوقعات والاعتقادات، وعمليات الإدراك عبر المواقف الحياتية المختلفة بما يتناسب وميله وتوجيهاته في تفسير الأحداث.

كما أن جميع التعريفات أكدت على وجود محورين للضبط، الأول داخلي أي ميل الفرد لإدراك أن مصادر التعزيز الذي يحصل عليه على أنها داخلية. والثاني خارجي ويلاحظ عند ميل الفرد لإدراك مصادر التعزيز الذي يحصل عليه على أنها خارجية (خارجة عن إرادته).

وسيعتمد الباحث على المفهوم الذي وضعه روتر عن موقع الضبط كتعريف نظري في هذا البحث .

وعلى هذا الأساس وضع الباحث التعريف الإجرائي الآتي لموقع الضبط:

"هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد بعد استجابته على مقياس موقع الضبط وعندما تزيد الدرجة عن المتوسط النظري للمقياس يدل ذلك على ميله في إدراك أسباب النتائج التي يحصل عليها على أنها خارجية (خارجة عن إرادته وهي تحدث بفعل الحظ، الصدفة، القدر، الآخرين)، وكلما قلت الدرجة التي يحصل عليها الفرد عن المتوسط النظري للمقياس فان ذلك يدل على ميل الفرد لإدراك أسباب النتائج التي يحصل عليها على أنها داخلية أي بفعل أدائه وقدرته وسيطرته الذاتية.

الفصل الثاني

الإطار النظري ودراسات السابقة

أولا: الإطار النظري

تبدو معظم نظريات التعلم مختلفة فيما بينها فهناك الارتباطية والإجرائية والمجالية ونظريات النماذج ... إلا أن هناك قاسم مشترك واحد على الأقل يجمعها، فهي جميعاً تحاول – كل بطريقتها الخاصة – الكشف عن المبادئ والقوانين التي يتعلم بموجبها الأفراد، فهي تبحث في الجوانب المتشابهة في السلوك الإنساني.

أما نظريات الشخصية فأنها تهتم بالاختلافات الفردية، وكيف ولماذا يستجيب الأفراد استجابات مختلفة عندما يوضعون في ظروف الإثارة نفسها ؟، وهل يمكن توظيف هذه الاختلافات الفردية في التنبؤ بالسلوك ؟.

ونظرية التعلم الاجتماعي لـ جوليان بي روتر J. B. Ratter نشأت من التقاليد الواسعة لكل من نظريات التعلم ونظريات الشخصية، فهي تبحث في

- كيف يتعلم الأفراد الاستجابات في مواقف معينة ؟
- لماذا تختلف استجابات بعض الأفراد في المواقف المتشابهة ؟
- ما هي المتغيرات التي تسهم في إظهار هذه الاختلافات من خلال البحث في المفاهيم الآتية: (التعزيز، التوقع، الدافعية والحاجة، الموقف النفسي).

فهي بذلك تجمع بين الخطوط الرئيسة للنظرية السلوكية والنظرية المجالية، والنظرية المعرفية، ونظرية الدافعية.

لذلك نرى نظرية روتر في مكانة متميزة تلبي أسئلة المهتمين بالتعلم بالقدر نفسه الذي تلبي فيه أسئلة المهتمين بالشخصية.

ولكون موضوع البحث "موقع الضبط" فهذا سبب رئيس لتبني الباحث لنظرية روتر في التعلم الاجتماعي، لان أكثر من كتب في هذا الموضوع وأبدع هو صاحب النظرية الذي قام بوضع الأسس النظرية بطريقة متقنة بالقدر نفسه الذي وظفها تجريبياً واعتمد على القياس وصاغ قوانين لا زالت موضع اهتمام الكثير من الباحثين في شتى العلوم الإنسانية.

المسلمات الأساسية التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي :

إن أي نظرية من نظريات الشخصية تستند في موقفها على تبني وجهة نظر معينة لتفسير السلوك الإنساني على مجموعة من المسلمات حول طبيعة الإنسان .
ويشير فارس Phares 1976 إلى أن المسلمات التالية تمثل المنطلقات النظرية لنظرية التعلم الاجتماعي:

١-وحدة البحث في دراسة الشخصية هي عملية التفاعل الواقعية بين الفرد والبيئة التي تحمل معنى معيناً بالنسبة لهذا الفرد . وتتطلب دراسة السلوك الأخذ بعين الاعتبار المحددات الشخصية والبيئة على حد سواء. فالسمات والحاجات والعادات ليست كافية لتفسير السلوك ، مما يجعل دراسة الأبعاد الموقفية أمر لا غنى عنه وإن الأفراد يستجيبون للبيئة بصورة ذاتية ، وذلك على أساس الخبرات وأنواع السلوك التي تعلموها عبر تاريخهم ، فالخصائص الموضوعية للمثيرات ليست كافية وحدها ، ومن هنا كان الاهتمام بتفسير الفرد لها . ولعل هذا يعطي النظرية صبغة الظاهراتية . Phenomenological إلا أنه يلاحظ في الوقت نفسه أن أبناء الحضارة الواحدة يشتركون في كثير من الأفكار على صورة خبرات مشتركة بينهم . وعليه فإن الاعتماد بشكل كلي على المحددات الذاتية، كما فعل عدد من الظاهراتيين يجعل الصورة ناقصة .

٢-مع أن تركيبات الشخصية مطردة ومتسقة مع التركيبات الأخرى في ميادين الفسيولوجي والبيولوجي والنيرولوجي إلا أن توضيحها لا يعتمد على تلك التركيبات ، وتركز النظرية على السلوك الاجتماعي المتعلم ، ومن هنا ترى أن المحددات البيولوجية غير المتعلمة ليست ذات أهمية كبيرة ، إذا ما قورنت بما لها من أهمية بالغة في إطار نظريات الإدراك والإحساس . فمجال السلوك الإنساني الذي يفضل الباحث دراسته هو الذي يحدد المفاهيم التي تكون لها أهمية كبرى في التعامل مع هذا المجال من الدراسة ، ومن ثم فإن مفاهيم مثل الاتجاهات المتعلمة والقيم والتوقعات تبدو أكثر أهمية في مجال السلوك الاجتماعي من مفاهيم مثل الغرائز والهرمونات وضغط الدم .

٣-توجد وحدة في الشخصية ، اذ أن هناك علاقة متبادلة بالنسبة لخبرات الشخص أي تفاعلاته مع البيئة . أن الشخصية بكل مظاهرها المستقرة هي موضوع البحث اذ تلتحم الخبرات الجديدة بالشخصية بواسطة التراكم المعرفي ، وعلى الرغم من أن عملية التغير تظل ممكنة عن طريق تفضيل الخبرات الجديدة المناسبة إلا أن القول باتجاه الشخصية نحو النمو المطرد أمر صحيح .

٤-تركز النظرية على دور المحددات العامة والنوعية للسلوك ، وترفض مبدأ الفئات ، اذ يتميز الشيء عن نقيضه ، فقد كان علماء نفس الشخصية يعتقدون بأن المحددات الرئيسة للسلوك الإنساني تكمن في سمات عامة وواسعة هي المسؤولة عن ثبات السلوك عبر المواقف المختلفة . ويبدو من غير المجدي ترجيح كفة أي من الاستعدادات أو المحددات الموقفية النوعية عن الآخر ، فموقف نظرية التعلم الاجتماعي هو دراسة التأثير النسبي لكلا العاملين في المواقف المختلفة . ومن ثم فإن دراسة محددات السلوك من هذا المنظور ، تتطلب قياس استجابات الفرد تحت ظروف موقفية مختلفة ، بحيث يقوم الباحث بتحليل البيانات بقصد تحديد مدى تأثير السلوك بالخصائص الموقفية أو العوامل الشخصية أو بهما معاً .

٥-يوصف السلوك الإنساني بأنه سلوك هادف ، فقد يكون من أجل هدف يناضل الفرد لتحقيقه ، أو من أجل استبعاد ضرر يسعى لتجنبه ، ويشير هذا المفهوم إلى مبدأ الدافعية في السلوك . فيمكن تحديد الدوافع الإيجابية والسلبية عن طريق ملاحظة السلوك المباشر ، فالحدث أو المثير يتحدد كمعزز إيجابي إذا كان سلوك الشخص موجهاً نحو تحقيق هدف معين، وعندما يحاول الأفراد تجنب شيء ما يكون الهدف سلبياً .

٦-يقرر روتر أن سلوك الفرد لا تحدده فقط طبيعة الأهداف أو أهميتها أو المعززات بل يتحدد أيضاً عن طريق التهيؤ الذهني Anticipation أو التوقع Expectancy بأن هذه الأحداث ستحدث . ومن هنا يعتبر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي التوقعات محددات أولية للسلوك ، فالمعززات وحدها لا تفسر السلوك تفسيراً ملائماً . وبعبارة أخرى فإن الدرجة التي يتوقع عندها الأفراد أن سلوكهم سيؤدي إلى أهداف تحدد سلوكهم ، كما يحدده المعزز أيضاً عن طريق تحقيق الهدف . ومن ثم فإن مقدار التوقع سيتوقف على الخبرات السابقة للأفراد بأنواع السلوك والنتائج التي يحصلون عليها ، اذ ستقود الخبرة الماضية الناجحة لسلوك ما إلى توقع القيام بالسلوك نفسه مرة أخرى ، في حين سينقص الفشل توقع الفرد بأن السلوك سيحقق الهدف . ويستنتج من هذا إلى أن توقع نتائج السلوك متعلم ويتوقف على درجة النجاح أو الفشل التي يلاقيها في الماضي .

٧-لاشك أن ما يميز نظرية التعلم الاجتماعي هو تأكيدها على الدور الفعال الذي يلعبه الفرد في عملية التعلم وقدرة الإنسان على التعديل الذاتي المستمر Self-regulation ، هذه القدرة التي تقوم على تصنيف القرائن البيئية واستنباط أنواع التبرير المعرفي واستخلاص

النتائج المنطقية من مختلف أنواع السلوك . وينبغي الإشارة هنا إلى دور التأثيرات الخارجية أيضاً التي تعمل على دعم عملية التعديل الذاتي عبر أشكال التعزيز المختلفة (الجعفري،١٩٩٨: ١) .

إن أهم ما اهتمت به نظرية التعلم الاجتماعي لـ روتر هو موضوع التنبؤ بسلوك الأفراد في مواقف محددة نسبياً، ولكي يقوم المختص بتنبؤ صحيح لما سيصدر من فرد معين من سلوك، عليه العمل على التحليل المتأني لأربعة عوامل أو متغيرات فضلا عن مكوناتها (A.& Ziegler 1992: 373) وفيما يأتي شرح لهذه العوامل الأربعة:

أولا إمكانية السلوك Behavior potential

يشير روتر إلى أن أساس التنبؤ بما سيقوم به الفرد في موقف ما ينطلق من فهم امكانية السلوك، الذي يعبر عن احتمالية حصول سلوك معين في أي موقف يتم دراسته وعلاقة هذا السلوك بالتعزيز الذي يعقبه، سواء كان التعزيز يحدث لمرة واحدة بعد السلوك أو انه يستمر لفترة زمنية (Rotter, 1972: 12). فلو وجهت إهانة لشخص ما أثناء حضوره حفلاً. كيف يستجيب ؟ .. من وجهة نظر روتر هناك خيارات عدة للاستجابة تكون حاضرة لكي يتم الانتقاء منها، فيمكن أن يدرك الشخص أن هذه الإهانة كانت غير مقصودة فيتجاهلها وينصرف لإكمال مشاركته في الحفلة، أو قد يبدي الشخص رد فعل آخر وهو بان يوجه لكمة في وجه من قام بإهانته، أو أن يغادر المكان بكل بساطة، إن كل من هذه الاستجابات لها امكانية سلوكية مختلفة فإذا ما قرر الشخص تجاهل وإهمال ما تعرض إليه فهذا يعني أن ما يكمن في تلك الاستجابة كان أقوى من امكانية السلوك في أي استجابة أخرى (علي ٢٠٠٣: ١٣).

من الواضح أن ما يكمن من جهد في سلوك ما قد يكون قوياً لموقف معين وضعيفاً في موقف آخر، فالصراخ والزعيق يمكن أن يكونا استجابة ذات امكانية سلوك عالية في نزال ملاكمة ولكنه سوف يكون ضعيفاً عندما يحضر المرء جنازة "هذا بالنسبة للثقافة الاميركية". إن مصطلح روتر Rotter الخاص بالسلوك يتضمن في الحقيقة أي شيء يمكن أن يقوم به الفرد استجابة لموقف محفز بشرط أن يكون بالامكان ملاحظة ذلك وقياسه. إن التهديد والاستياء والصراخ والضحك والشجار والضرب جميعاً لها امكانية وقد يظهرها الفرد، إلا أن ما يجعل احدها يظهر دون غيره هي عمليات التحليل والتفكير العقلاني والتخطيط التي يقوم بها الفرد قبل ظهور استجابته التي تتألف من جوانب ادراكية وأفعال حركية وجوانب لفظية وجوانب غير لفظية معبرة وجوانب عاطفية وانفعالية (Rotter & Hochreich, 1975:96).

ثانيا التوقع Expectancy

يرى روتر أن التوقع يشير إلى احتمالية تبنى على أساس ذاتي في إدراك أن تعزيزا معينا سوف يعقب سلوكا ما (Rotter, 1954: 107)، فعلى سبيل المثال: قبل أن يقرر احد الأشخاص أن يزور صديقه أم لا فمن المؤكد أنه سيحاول التفكير في احتمالية قضائه وقتا ممتعا مع صديقه هذا، بالمقابل سيضع هذا الشخص أمام عينيه واجبا معينا كان من المفترض عليه إنجازه. فمن المؤكد أنه سيعمل على دراسة هذا الموضوع من خلال أسئلة يطرحها على نفسه مثلا:هل أن إنجازه للعمل أو الواجب في هذا الوقت يمكنه من الحصول على تعزيز معين ؟ ، من وجهة نظر روتر فان مثل هذه التوقعات يمكن أن تتنوع في مستوياتها وتتراوح بين ٠% و ١٠٠% ويعتمد هذا التنوع في المستوى – إلى حدٍ كبير – على التجارب السابقة في مواقف مماثلة، وطبقاً لذلك فإذا ما بدا للشخص انه لن يتمتع عند زيارته لصديقه، فذلك يعني أن توقع التعزيز سيكون ضئيلاً وبالقدر نفسه إذا ما كان هذا الشخص يحصل على مستويات عالية ويحقق إنجازا قيماً عند أدائه وظائفه وواجباته بدون تأجيل فذلك يزيد من تطلعاته للحصول على مكانة عالية ومن ثم فانه سينصرف بالتأكيد لإنجاز واجبه وعدم الاكتراث لموضوع زيارة صديقه.

كيف **يمكن للتوقعات أن تثير سلوكاً معيناً في مواقف يواجهها الفرد للمرة الأولى ؟**

يرى روتر أن التوقع في مثل هذه الحالة يعتمد على التجارب في المواقف المشابهة (Sherman, 1979: 483) فالموظف المتخرج حديثا من الجامعة والذي كان يتلقى الشكر والثناء والدرجة العالية على جهده في كتابة واجباته المدرسية عندما ينجزها في عطلة نهاية الأسبوع، سيتوقع أن تكريسه لعطلة نهاية الأسبوع لإنهاء عمل ما لرئيسه في العمل سوف يؤدي إلى تلقيه مكافآت مشابهة.

يوضح هذا المثال كيف يمكن للتوقعات أن تثير أنماطا سلوكية ثابتة بمرور الزمن وفي مواقف كثيرة وقد تكون مختلفة. وفي الحقيقة فان روتر ابتدع نظرية اعتمدت في تناولها الشخصية على التوقعات المستقرة التي يتم تعميمها من خلال التجارب في الماضي والتي تؤدي إلى استقرار شخصية الفرد.

ولم يغفل روتر أمرا مهما في موضوع علاقة التوقعات بما سيعقب السلوك من تعزيز، فيؤكد بان ليس بالضرورة تطابق التوقعات بالحقائق (Rotter, 1954: 107)، فعلى سبيل المثال يظهر الكثير من الأفراد توقعات كبيرة غير واقعية أو غير منطقية بسبب عدم الانتباه للقدرة

الذاتية أو مقومات الموقف النفسي. ومقابل ذلك فان هناك أفرادا آخرين يكونون مفتقدين وبشكل كبير للثقة بالنفس مما يجعلهم يقللون من فرص نجاحهم أو اجتيازهم أزمات نفسية أو صعوبات.

ففي كلتا الحالتين يقول روتر انه إذا ما كنا سنتنبأ بالسلوك بشكل صحيح، يتوجب علينا أن نلاحظ التقديرات الشخصية للفرد لمواقف النجاح والفشل لان تلك التقديرات ستعمل كثيراً على تحديد وجهة السلوك الذي قد يكون مبتعداً عن المقومات الواقعية والحقيقية المتمثلة بقدرة الفرد على قيامه بهذا السلوك (غازدا، ١٩٨٦: ٢٣٥).

ويميز روتر بين نوعين من التوقعات، تتكون لدى الفرد من خلال تجاربه في مواقف خاصة أو تجاربه في مواقف أكثر عمومية، النوع الأول التوقعات الخاصة وهي التي تعكس التجربة أو الخبرة في موقف معين واحد أو القدرة على التنبؤ و التوقع لدى الفرد في موقف مشابه عندما يحتوي على العناصر نفسها ، في حين أن النوع الثاني هو التوقعات المعممة التي تعكس التجارب والخبرات عبر أنواع كثيرة من المواقف وأثرها في التوقعات اللاحقة عبر المواقف الجديدة (علي ٢٠٠٣: ٢٣).

من خلال ما ذكر يتبين بشكل واضح أن مصطلح التوقع الذي قدمه روتر يشير إلى أن الأفراد يتكون لديهم اعتقاد بأنهم سيحصلون على تعزيز ما إذا ما قاموا باستجابات تم تعزيزها في الماضي.

ثالثا قيمة التعزيز Reinforcement value

ويعرفها روتر "بأنها الدرجة التي نقوم بموجبها بتفضيل تعزيز ما على تعزيز آخر إذا ما كانت احتمالية الحصول على كل منهما متساوية (Rotter & Hochreich, 1975: 95)" وباستخدام هذا المصطلح يتبين أن الأفراد يختلفون في مقدار الأهمية التي يولونها لأفعال مختلفة وكذلك لحالات التعزيز التي تعقب أفعالهم. ويحدث ذلك لبعض الأفراد حين يخير بين مشاهدة مباراة بكرة القدم وبين لعب الطاولة مع صديق له. أو عند اختيار أستاذ الجامعة بين أن يذهب إلى الكلية بسيارته الخاصة أو بسيارة الأجرة، فان قيمة التعزيز لكل حالة – كما التوقع – تكون معتمدة على التجارب السابقة.

والطريف في هذا الموضوع – حسب رأي روتر – أن قيمة التعزيز الذي يعقب سلوكاً معيناً يمكن أن تختلف من موقف لآخر بل وفي مواقف مشابهة عبر الزمن (A.& Ziegler, 1992: 375) .على سبيل المثال فان الاتصال الاجتماعي من المحتمل أن يكون له قيمة عليا

عندما نعاني من الوحدة، وعلى النقيض فان قيمة الاتصال الاجتماعي تكون اقل كثيراً عندما لا نعاني من الوحدة. ومع ذلك يؤكد روتر على وجود اختلافات فردية ثابتة نسبياً في درجة التفضيل التي يوليها فرد لتعزيز معين على آخر، فكثير من الأفراد يفضلون شراء تذكرة باهضة الثمن لحضور حفل غنائي لأحد المغنيين على اقتناء تذكرة مجانية لحضور حفلا غنائيا لمغن آخر.

ويتمخض عن هذا الأمر إمكانية التنبؤ بأنماط سلوكية معينة من خلال معرفة السمات الانفعالية والعاطفية للفرد فضلا عن طريقة إدراكه للموقف دون إهمال ما قد يحقق من فوائد "تعزيز" له ... وفي حالات أخرى يرى روتر أن قيمة التعزيز قد تكون مستقلة عن التنبؤ، بتعبير آخر إن إدراك الفرد لقيمة التعزيز لا تشير إلى تنبؤ الفرد بالحصول على ذلك التعزيز، فالطالب مثلاً يعطي قيمة عليا للمعززات الأكاديمية في حين ليس لديه توقعات لتحقيق درجات عالية بسبب افتقاره للحافز أو القدرة. فمن البديهي أن تعكس قيمة التعزيز التأكيد على الحوافز، لكن الذي اهتم به روتر للوصول إلى التنبؤ الصحيح هو طريقة إدراك الفرد لقيمة التعزيز (Rotter, 1966: 1).

رابعا الموقف النفسي The Psychological situation

للقيام بالتنبؤ الناجح للسلوك يؤكد روتر على ضرورة الاهتمام بالعامل الرابع وهو الموقف النفسي كما يدركه الفرد. فالمواقف الاجتماعية تدرس من خلال "عين الناظر" (Rotter et al, 1972) ومن خلال ذلك يبدو أن هناك تشابها بين وجهة النظر الظاهراتية لروتر والنظريات المجالية، فإذا ما مر شخص معين بموقف نفسي فان تلك الخبرة ستكون خاصة به بغض النظر عن خبرة الأشخاص الآخرين في المواقف المشابهة، في سياق ذلك يؤكد روتر على الأثر النفسي الذي تحدثه مكونات الموقف في الفرد وفي سلوكه. وبالمقابل فان سلوك الفرد يعد كذلك احد مكونات الموقف النفسي فعندما يلقي احد الأشخاص خطاباً في جمع من الناس فان كل جزء أو مفردة من خطابه لها الدور في إحداث أثر معين في نفوس المتلقين ويشعر هذا الشخص بالأثر الذي أحدثه من خلال مراقبته لردود أفعال المتلقين واستجاباتهم فعند ذلك يكون قد أعاد صياغة الموقف النفسي، ويستطيع البعض التنبؤ بسلوك هذا الشخص عند ظهور علامات عدم الرضا أو الاستهجان من قبل المتلقين فربما يترك المكان أو يعتذر أو يغير موضوع خطابه ولهجته.

والموقف النفسي هو البيئة الداخلية أو الخارجية أو كليهما معا والتي تحفز الفرد أو تثيره بناءا على التجارب السابقة وتجعله يحقق أعظم إشباع ضمن حدود ظروف الموقف (أبو ناهية، ١٩٨٤: ٣٣).

وهناك أربعة عوامل تسهم في إدراك التشابه بين المواقف النفسية وهي:

١- ترابط مكونات الموقف النفسي وهذا يعتمد بشكل كبير على كيفية إدراك الفرد وذكائه وابتعاده عن الذاتية في تفسير ترابط مكونات الموقف النفسي والتي تسهم جميعاً في الابتعاد عن الإدراك الخاطئ للمواقف.

٢- الخبرات السابقة التي يمتلكها الفرد عن استجاباته لمواقف نفسية سابقة مشابهة للموقف الحالي وهذا يعتمد على القدرة على التعميم وإدراك التشابه بين مكونات المواقف المختلفة.

٣- حرية الحركة لاستجابة الفرد في الموقف النفسي، ويعتمد ذلك على توقع الفرد في قدرته على اختيار استجابة معينة من بين استجابات عدة ، ويفيد هذا العامل في نمو مفهوم الذات والكفاءة. فالمفهوم الايجابي للذات مرتبط بقابلية الفرد وإدراكه لقدراته على اختيار استجابة من بين استجابات كثيرة مقابل ذلك فان مفهوم الذات السلبي مرتبط بادراك الفرد بأنه في المواقف المختلفة لا يستطيع القيام إلا باستجابة واحدة.

٤- التعزيز الذي يصاحب أو يعقب الموقف النفسي، يؤدي التعزيز بحد ذاته إلى تيسير إدراك الشبه بين المواقف، خصوصاً إذا حدث ذلك من دون تدخل من قبل الفرد، وينمو لدى الفرد الثقة أو عدم الثقة في المواقف المختلفة بناءا على التعزيز الذي يصاحب أو يعقب الموقف النفسي (Krampen, 1988: 44).

وعلى نحو مشابه يؤكد كل من (Craighced, Daiden & Mahoney) إن إدراك الموقف النفسي تؤثر فيه أربعة عوامل هي:

١- الانتباه: وهو وعي الفرد بالإحداث البيئية المحيطة به. والانتباه عملية انتقائية، فالإنسان يتعرض لمثيرات عديدة لكن عددا محدودا فقط هو الذي يثير انتباهه، فالمثيرات التي تجذب انتباه الفرد هي التي تؤثر في سلوكه.

٢- العمليات الوسيطة: وهي العمليات الادراكية التي تشمل التمثيل المعرفي للإحداث البيئية التي يتم الانتباه إليها مثل العمليات اللفظية والتخيلية. وهذه العمليات يقوم بها الفرد لتخزين صور معينة في الذاكرة للمثيرات التي يلاحظها.

٣- المكونات السلوكية: وهي الإجراءات السلوكية التي تتشكل عبر الموقف النفسي. وغالبا ما تكون المكونات السلوكية الهدف الأساس للمعالجين النفسيين.

٤- الظروف المحفزة: وهي مجمل العوامل الخارجية والداخلية التي يدرك الفرد على أنها جزء من الموقف النفسي (الرشيدي والسهل، ٢٠٠٠: ٤٨٠- ٤٨١).

لذلك أكد روتر – بوصفه مهتما بعلم التداخل والتبادل – على أن الموقف النفسي يجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار جنبا إلى جنب مع التوقع وقيمة التعزيز ومكمن السلوك عند دراسة الشخصية أو البحث في كيفية اكتساب أنماط سلوكية معينة (Rotter, 1975: 58). وهذا يتفق مع رأي باندورا الذي يرى أن أفضل ما يساعد على التنبؤ بسلوك الفرد هو العوامل الشخصية والأحداث البيئية والتفاعل بينهما، ولغرض التنبؤ بالجوانب الكامنة لسلوك معين قد يحصل في موقف ما اقترح روتر الصيغة الآتية :

الجوانب الكامنة للسلوك = التوقع + قيمة التعزيز

تشير هذه المعادلة إلى أن هناك اثنين من المتغيرات لابد من أن يؤخذا بنظر الاعتبار عند محاولة التنبؤ بالسلوك في موقف معين، وهما التوقع وقيمة التعزيز. وتعد هذه المعادلة حالة فرضية – حسب رأي روتر – وليست وسيلة تبرير لإهمال العوامل أو المتغيرات الأربعة (امكانية السلوك، التوقع، قيمة التعزيز والموقف النفسي) التي لا مجال للإغفال عنها عند محاولة التنبؤ بالسلوك (Mearns, 2002: 3).

مفاهيم أخرى اهتمت بها نظرية روتر :

لقد اهتم روتر بمفاهيم نفسية أخرى حاول من خلالها بلورة نظرية التعلم الاجتماعي ومن أهم هذه المفاهيم : الحاجات ، موقع الضبط ، وفيما يلي عرضا لهذين المفهومين :

الحاجات Needs

لاشك أن الناس يكافحون للحصول على المكافآت وتقليل أو تجنب العقوبات. معنى ذلك أن الأهداف تعمل على تحديد سلوك الفرد في خضم الرغبة لتلبية وإشباع حاجة معينة، وتساعد معرفة الأهداف في إقامة تنبؤات يمكن تعميمها بشكل اكبر مما تسمح به العوامل الأربعة التي حددها روتر سابقاً (إمكانية السلوك، التوقع، قيمة التعزيز والموقف النفسي). ويرى روتر أن الأهداف عادة توضع في فئات وأصناف يمكن تصورها على أنها حاجات ويمكن وصف مفهوم

الحاجة حسب رأيه على أنها: مجموعة من أشكال السلوك التي تكون متشابهة في الهدف أو تسعى لتحقيق تعزيزا معينا (علي، ٢٠٠٣: ٣١-٣٢). وقد أوجد روتر ست فئات للأهداف يمكن عدها حاجات ينظر لكل واحدة منها على أنها عامل يسهم و يساعد في التنبؤ بما سيقوم به الفرد، وهذه الحاجات هي:

١- **السعي للتميز:** وهو عبارة عن الحاجة لشعور الفرد بأنه ذو قدرة ويمتلك مداً واسعاً من أنواع السلوك لاستجابته في المواقف النفسية ويحدث ذلك في المدرسة، العمل، الرياضة والفعاليات ذات العلاقات الاجتماعية ... إن الرغبة في أن يصبح الفرد أغنى رجل أو متفوقا على زملائه في الدراسة أو العمل أو سعيه لامتلاك شيء مميز من دون الآخرين جميعها تقع تحت صنف الحاجة للتميز.

٢- **الاستقلال:** ويقصد به سعي الفرد للاستقلال بقراراته الخاصة وتحقيق أهدافه دون أن يكون معتمداً على الآخرين، إن المتفوق في دراسته عندما يرفض قبول أية مساعدة غير مشروعة في الامتحان حتى إذا كانت ممكنة، إنما يعبر عن رغبة في الاستقلال والاعتماد على النفس في تحقيق الأهداف وتجاوز المواقف الطارئة.

٣- **تحقيق السيطرة:** يتمثل ذلك في رغبة الفرد في ممارسة السلطة والتأثير على حياة الآخرين والتحكم في نتائج المواقف السلوكية. وحتى المحاولة لإقناع الآخرين بمشاركته للإسهام بالأعمال ذات الأهداف الاجتماعية السامية يعد سعيا لان يكون هذا الفرد مركز القوة الذي يتبعه الآخرون وينفذون رغباته ويؤمنون بأفكاره.

٤- **الاعتماد وطلب الحماية:** ويقصد بها حاجة الفرد إلى جعل فرد آخر أو أفراد آخرين بحمايته من الأذى والأخذ بيده لتحقيق أهدافه ذات القيمة، ويبدو ذلك جليا عندما يطلب الشخص المريض احد أفراد عائلته للاهتمام به ورعايته.

٥- **الحب والعاطفة:** إن محاولة الفرد لان يكون مقبولا ومحبوبا من قبل الآخرين وموضع اهتمام إنما تكون مدفوعة بالحاجة للحب والعاطفة، فاهتمام الزوجة بزوجها وتكريس جل وقتها وجهدها للعناية به إنما هو سلوك مدفوع بالحاجة لان يقوم الزوج بالاهتمام والعناية بها.

٦- **الراحة الجسمية:** إن الرضا الذي يرتبط بالأمن المادي والصحة الجيدة والتخلص من الآلام والبحث عن الاشباعات الجسمية إنما هي رغبة لتحقيق اللذة وتجنب الألم، ويشير روتر إلى أن كل متطلبات السعادة والرخاء الماديين يتم تعلمها نتيجة لارتباطها بالحاجات الأساسية الفسيولوجية (علي: ٢٠٠٣: ٣٢-٣٣) و (Rotter & Hochriech, 1975: 101-102)

مكونات الحاجة

يؤكد روتر على أن كل صنف من أصناف الحاجات يتألف من ثلاثة مكونات أساسية وهي (إمكانية الحاجة، قيمة الحاجة وحرية الحركة التي تتضمن الهدف الأدنى) وان هذه المكونات الثلاثة للحاجة تتماثل مع العوامل أو المتغيرات التي حددها روتر وأكد على عدم إغفالها عند دراسة السلوك (Sherman, 1979: 489) وعندما يتم دمجها معا فإنها ستوفر أسسا أوضح للتنبؤ بالسلوك.

١. **امكانية الحاجة:** يعد مكمن الحاجة النظير الأكثر عمومية لمكمن السلوك والفرق هنا أن إمكانية الحاجة تشير إلى مجموعة من السلوكيات المرتبطة ارتباطا وظيفيا ببعضها بدلا من سلوكيات مفردة أي أنها مرتبطة باتجاه هدف محدد، وتشير امكانية الحاجة إلى احتمالية أن سلوكا ما سوف يتم تعزيزه والذي يؤدي إلى إشباع حاجة معينة (Rotter & Hochriech, 1975: 101) لذلك يمكن ملاحظة شخص ما عندما تحركه الحاجة للحب فهو يسعى لإرضاء زوجته وفي الوقت نفسه يعبر عن اهتمامه بوالدته باستمرار، وامكانية الحاجة يعني ترجيح عملها في موقف معين ومحدد ، فضلا عن أنها تشير إلى القوة الكامنة لمجموعة من الأنماط السلوكية التي يمكن أن تستخدم في ظروف معينة ومحددة. أي يمكننا أن نصف متوسط إمكانية الحاجة لهدف معين من خلال مجموعة من السلوكيات المرتبطة وظيفيا ببعضها والمتجهة لتحقيق تعزيزات متشابهة (Sherman, 1979: 487.)

٢. **قيمة الحاجة:** يوضح روتر مفهوم قيمة الحاجة بأنه معدل الأهمية لمجموعة من حالات التعزيز، وقيمة التعزيز تشير إلى الرغبة النسبية للحصول على تعزيز معين من بين أنواع متعددة من التعزيزات المتساوية، في احتمال الحدوث، لذلك فان قيمة الحاجة عبارة عن فكرة أوسع تشتمل على الرغبة النسبية للحصول على تعزيزات مبوبة في أصناف، وهذه الأصناف إنما هي الحاجات فعلى سبيل المثال: الطالب الذي ينهي دراسته الثانوية يتوجب عليه أن يقرر ما إذا كان سيلتحق بالكلية، أو يبحث عن عمل، أو يلتحق بالخدمة العسكرية، أو يجوب البلاد ليتمتع بالحرية. فإذا ما اشتملت سابقا حالات التعزيز الأكثر قيمة لدى هذا الشخص على تحقيق المكانة والتميز من خلال ملاحظات الآخرين فذلك يعني أن السعي لإكماله الدراسة الجامعية لتحقيق المكانة ستكون أكثر احتمالا من الخيارات الأخرى. ويعتقد رويتر بان اغلب الناس يظهرون مستويات معقولة من الثبات في اختيارهم للأشياء المفضلة

التي تؤدي إلى الحصول على حالات تعزيز تتعلق بصنف معين من أصناف الحاجات الستة. لذلك نجد شخصا ما يعمل جاهدا للحصول على تعزيزات معينة مرتبطة بواحدة من الحاجات على عكس الأشخاص الآخرين وهذا يظهر قيمة الحاجة لديه. (A.& Ziegler, 1992 : 379,380)

٣. أ- **حرية الحركة:** ويشير هذا المكون الذي أوجده روتر إلى درجة التوقع التي يمتلكها شخص ما من أن مجموعة من أنماط السلوك المرتبطة بهدف ستؤدي إلى التعزيز المرغوب، وتعكس حرية الحركة الاحتمالية التي تعتمد على الميل الشخصي للحصول على تعزيز معين كنتيجة لإنجاز مجموعة من أنماط السلوك (Lefcourt, 1976: 27)، وكمثال على ذلك فان الزوج عندما يعتقد أن تقديمه هدية لزوجته لن يجدي نفعا ولن تستقبله بدفء سيقال عند ذلك أن حرية الحركة في الحاجة للحب في علاقته مع زوجته ستكون محدودة. ومن وجهة نظر روتر فان حرية الحركة الواطئة المرتبط بقيمة حاجة عالية ينجم عنها شعور الفرد باليأس وانه غير فعال في تحقيق أهداف مهمة، ويضيف روتر إلى ذلك أن الفئات الستة تنتج وتتمحور عندما يقوم الفرد بإعطاء قيمة كبيرة لتنمية وإرضاء حاجة معينة (علي، ٢٠٠٣: ٣٧).

ب- مستوى الهدف الأدنى: ويقصد به الحد الأدنى من التعزيز الذي يتوقع الفرد الحصول عليه. وبتعبير آخر يشكل مستوى الهدف الأدنى نقطة قطع – ضمن حدود إدراك الفرد – تفصل بين النشاطات التي يتم تعزيزها والحالات التي تفتقر إلى التعزيز (غازدا، ١٩٨٦: ٢٣٧).

واعتماداً على رأي روتر عندما يفتقر الفرد القدرة والمهارة فان مستويات الهدف الأدنى والتي تكون مرتفعة إلى حد كبير تزيد من احتمالية التعرض للفشل والإحباط والحط من المعنويات. وعلى نحو مشابه فان مستويات الهدف الأدنى الواطئة إلى حد كبير تقلل من احتمالية تعزيز المهارة والكفاءة الشخصية (A & Ziegler 1992: 380).

وهذا ينطبق على الحاجات فعندما تصبح حاجة معينة ذات أهمية كبيرة للحد الذي تسيطر فيه على حياة الفرد ويؤدي ذلك لتشويه الحقيقة أو عدم القدرة على الفصل بين المواقف، فعلى سبيل المثال يمكن لأحد الأفراد أن تسيطر عليه حاجة ملحة لان يكون محبوباً، مما يجعله يقوم بإعطاء هدايا باهضة التكاليف وبشكل عشوائي للأشخاص الذين تربطهم به علاقة وقتية، مثل هذا السلوك سيتم ملاحظته من قبل الآخرين وسيحكمون عليه بما لا يقبل

الشك بأنه غريب الأطوار وغير متوافق. إن النزعة للسعي المفرط المدفوع بحاجة ملحة مع حرية حركة واطئة هو سبب شائع لسوء ترتيب الاولويات في المواقف النفسية، ويعد من أهم الأسباب المؤدية إلى إشباع الحاجة عن طريق أحلام اليقظة والخيالات ليتجنب الفرد مخاطر الفشل (غازدا، ١٩٨٦: ٢٣٧).

إن التنبؤ بالسلوك في المواقف الحياتية اليومية يتطلب صيغة تمتاز بالعمومية ولذلك وضع روتر ١٩٨٢ النمط الآتي للتنبؤ:

امكانية الحاجة = حرية الحركة + قيمة الحاجة

وهذه المعادلة تشير إلى أن هناك عاملين منفصلين يحددان احتمالية حصول مجموعة من إشكال السلوك المرتبطة والتي يتم توجيهها لإرضاء حاجة معينة. العامل الأول هو حرية الحركة المتوفرة لدى شخص أو التوقع العام في أن هذه الأشكال من السلوك سوف ينجم عنها تلبية وإشباع الحاجة والعامل الثاني هو قيمة الحاجة والأهمية التي يوليها الفرد لحاجة يسعى لتحقيقها، وببساطة شديدة – حسب رأي روتر – فان قيمة المعادلة تتجلى في إمكانية تنبؤها بان شخصاً ما سيقوم على الأرجح بسلوك معين يتوقع أن يعزز. لذلك فالتعزيزات المتوقعة تكون ذات أهمية كبيرة جداً، ويعتقد روتر أن التنبؤ الصحيح بنمط معين من أشكال السلوك يشترط إدراك هذين العاملين، فضلا عن للتوقعات المعممة لدى الفرد والمتعلقة بالتعزيزات التي ستعقب السلوك معين (علي، ٢٠٠٣: ٣٧-٣٨).

موقع الضبط Locus of control

لقد ميز روتر بين اثنين من حالات التوقع المعممة والتي أصبحت فيما بعد محور اهتمام نظرية التعلم الاجتماعي التي ابتدعها، واهم مفاهيمها، ويمثل موقع الضبط حالة توقع معممة لدى الفرد حول الدرجة أو المستوى الذي يقوم الأفراد بموجبه السيطرة على حالات التعزيز في حياتهم، وان الأفراد الذين يمتلكون توقعاً بموقع الضبط الخارجي (External locus of control) يعتقدون بان نجاحهم وفشلهم محكوم بعوامل خارجية مثل القدر، الحظ، الصدفة، الآخرين وعوامل أخرى خارجة عن قدرتهم، لذلك فمعظم هؤلاء الأشخاص يشعرون أنهم ضحايا لإحداث خارجة عن إرادتهم ولا تكون دائماً في الحسبان، على النقيض من الأفراد الآخرين الذين لديهم توقعات بموقع الضبط الداخلي (Internal locus of control) والذين يعتقدون أن

نجاحهم وفشلهم يتحددان بفعاليتهم وقدراتهم أي العوامل الذاتية. وطبقاً لهذا الأمر فان المعتقدين بالعوامل الداخلية (الذاتية) "ذوو الضبط الداخلي" يشعرون بأنهم قادرون على التأثير في معززات سلوكهم أكثر مما هو الحال للإفراد المعتقدين بالعوامل الخارجية ذوي الضبط الخارجي (Rotter, 1966:1).

ووفقاً لرأي روتر ١٩٦٦ إذا كان الفرد يرغب في الحصول على درجة عالية في اختبار ما ويتوقع أن عمله واجتهاده يؤدي إلى تحقيق هذا الهدف فإنه يظهر في هذه الحالة توقعاً داخلياً Internal expectationوهذا التوقع يؤدي إلى بذل مزيد من الجهد لتحقيق النجاح ، وإنفاق وقت طويل في الاستذكار . أما إذا كان هذا الفرد يشعر بأن الحظ ضروري لتحقيق مثل هذا الهدف فإنه في هذه الحالة يظهر توقعاً خارجياً External expectationمعتقداً في عدم قدرته على التحكم في الأحداث مفترضاً أن الحظ والصدفة ، وقوة الآخرين هي المسؤولة عن حصوله على المكافأة المرغوبة ومن ثم لن يبذل جهداً للحصول على التعزيز. ولكن العديد من البشر يكون واعياً بالتمييز بين التوقعات الخارجية والداخلية معبراً عن توقعات مختلفة تبعاً لنوع الموقف الذي يواجهه . ففي المواقف المعتمدة على استخدام مهارة Skill معينة ، يفترض أن سلوك الفرد يمكنه من الحصول على المكافأة ويؤدي نجاحه في مثل هذه المهام إلى زيادة توقعاته للنجاح في المستقبل ، بينما يؤدي فشله فيها إلى التقليل من مثل هذه التوقعات . ومن جانب آخر ، فإن الفرد يفترض في المواقف المعتمدة على الصدفة Chance في أدائها (التي لا تعتمد على سلوك معين يؤدي إلى الحصول على المكافأة) أن المكافأة تحدث مستقلة عن أفعاله ، ومن ثم لا يحتمل أن يعدل من توقعاته عن الحصول على هذه المكافأة في المستقبل وفقاً لنجاحه أو فشله في تلك المواقف (الجعفري ، ١٩٩٨: ٢).

وعلى الرغم من أن الاعتقاد بالسيطرة الخارجية أو الداخلية يمكن أن ينظر إليه على أساس فئوي في مجال الاختلافات بين الأفراد إلا أن روتر أشار سنة ١٩٨٢ بصورة واضحة بان الأفراد ذوي موقع الضبط الخارجي والأفراد ذوي موقع الضبط الداخلي لا يعدون أنواعا بل يشترك كل فرد مع الآخرين من الاعتقاد نفسه بصفات كثيرة ومع الآخرين من الاعتقاد الآخر بصفات قليلة (A. Ziegler, 1992: 381).

وبدلاً من هذا الاتجاه في البحث يفضل المهتمون بموضوع موقع الضبط التعامل معه بوصفه متسلسلة ذات الطرفين أحدهما يمثل الاعتقاد بالضبط الخارجي والآخر يمثل الاعتقاد الضبط الداخلي، ويتوزع الأفراد في اعتقادهم لموقع الضبط على هذه المتسلسلة بحيث توضع

اعتقادات معظم الأفراد في الوسط ونسبة قليلة منهم تكون لديهم النزعة المفرطة بالاعتقاد الخارجي يقابلون النسبة نفسها من الأفراد لديهم النزعة المفرطة بالاعتقاد الداخلي. وعند الاعتماد على هذا الرأي يمكن الإشارة إلى أن الاهتمام بموضوع قياس موقع الضبط إنما يهدف إلى الكشف عن السمات النفسية والاجتماعية التي ترتبط مع الاختلافات الفردية في مفهوم موقع الضبط.

استنتاجات الباحث عن نظرية روتر :

مما تقدم ذكره تتبين أهمية النظرية وقدرتها على تقديم الإجابات للعديد من التساؤلات حول أسباب قيام الأفراد باستجابات معينة في مواقف محددة، فسعت النظرية لتفسير التعلم ولدراسة الشخصية على حد سواء ففي مجال التعلم نجحت في تفسير ظاهرة الفشل المتعلم وأسباب سوء الإدراك أما في مجال دراسة الشخصية فمن الممكن – وبالاعتماد على نظرية روتر – الكشف عن أسباب الإسراف في أحلام اليقظة الذي ينشأ بسبب عدم وضع الفرد مستوى الهدف الأدنى بصورة تتناسب وإمكانية الفردية وطبيعة الموقف الذي يعيشه.

فضلا عن ذلك فنظرية روتر تزود الباحث بالقدرة على التنبؤ بسلوك الفرد من خلال دراسة المعطيات التي حددها وهي: (امكانية السلوك، التوقع، قيمة التعزيز والموقف النفسي) وقد حاول الباحث جاهداً الإفادة من هذه المعطيات في وضع أسس البرنامج التربوي لتحقيق التغير المنشود في موقع الضبط.

أما مفهوم الحاجة الذي تناوله روتر فانه يتسم بالوضوح فلقد صنف الحاجات في ست فئات. واستنتج الباحث أن الفئات الثلاثة الأولى إنما تعبر عن الفاعلية الذاتية والدافعية لتحقيق أهداف: التميز، الاستقلال، السيطرة، وهذه بحد ذاتها تعبر عن وجود نزعة معرفية للاستمرار الجيد في الإدراك لدى الفرد فهو يسعى دائماً للمحافظة والإبقاء على المكون المعرفي الخاص بعلاقته مع البيئة... والفئات الثلاثة الأخيرة للحاجات تعبر عن وجود النزعة الاعتمادية لدى الفرد وتجنبه المواقف الغامضة والقلقة، والبحث عن الأمان واذ يعتقد الفرد أن بالامكان تحقيقه بالاعتماد على الآخرين. وان كلا النزعتين إنما هما اتجاهان يعبران عن توجه موقع الضبط.

– السمات النفسية لذوي الضبط الداخلي:

لا يكاد يخلو أي بحث تناول موضوع موقع الضبط من الإشارة إلى السمات والخصائص النفسية التي تميز ذوي الضبط الداخلي عن ذوي الضبط الخارجي ونظراً للكم الهائل من الأبحاث في هذا المجال فلقد ارتأى الباحث عرض هذا الموضوع معتمدا على الدراسات السابقة التي اطلع عليها فضلا عن بعض الدراسات الأخرى. ومن أهم السمات التي تمت ملاحظتها لدى ذوي الضبط الداخلي دون الضبط الخارجي:

- التقدير العالي للشخصية (دراسة محمد ١٩٩٣)
- توجه ايجابي نحو الحياة (دراسة محمد ١٩٩٣)
- التحصيل الدراسي العالي (دراسة المنيزل وعبد اللات ١٩٩٥)
- القدرة على التوافق الاجتماعي (دراسة المينزل وعبد اللات ١٩٩٥)
- قوة الانا (دراسة سليمان و عبدالله ١٩٩٦)
- مستوى قلق واطئ (دراسة سليمان و عبدالله ١٩٩٦)
- دافع الإنجاز العالي (دراسة الأحمد ١٩٩٩) ودراسة (Otwell 1997:1)
- القدرة على اتخاذ القرار (دراسة موسى ٢٠٠١)
- سيطرة الطالب على البيئة التعليمية (دراسة Lynch 1997:1)
- نمو خلقي عال (دراسة دويدار، ١٩٩٥: ٢٨)
- مستوى متدني في الاغتراب النفسي (دراسة الجبوري ١٩٩٦)

ثانياً دراسات سابقة

لقد سعى الباحث جاهداً للإطلاع على دراسات سابقة تشترك في هدفها مع البحث الحالي، وخلال ذلك لم يستطع الباحث الحصول على دراسة تجريبية عربية واحدة، عدا ذلك فلقد لاحظ الباحث وجود دراسات عربية كثيرة اهتمت بالوصف والكشف عن العلاقات بين موقع الضبط ومتغيرات أخرى، لذلك سيتم عرض مجموعة من هذه الدراسات ضمن هذا الفصل.

أما فيما يخص الدراسات الأجنبية فقد استطاع الباحث الوصول إلى بعض الأبحاث التجريبية التي سعت لتحقيق تغيير موقع الضبط الخارجي الى موقع ضبط داخلي ، وسيتم عرضها بعد الدراسات الوصفية.

أ- الدراسات الوصفية

١) دراسة العزاوي ١٩٩٤

هدف البحث الكشف عن الفروق بين الإحداث الجانحين وأقرانهم من غير الجانحين في موقع الضبط، فضلا عن الكشف عن الفروق في موقع الضبط لدى الجانحين تبعاً لتغير نوع الجريمة ومستوى التحصيل وموقع السكن (ريف – مدينة). وطبق البحث على (٦٤) مراهقا جانحا و (٦٤) مراهقا غير جانح بمعدل عمري يزيد قليلاً عن (١٦) سنة. وقد استخدم مقياس ناويكي– ستريكلاند لقياس موقع الضبط . واستخدم الباحث معامل ارتباط سبيرمان ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي وتحليل التباين للوصول إلى نتائج البحث التي أظهرت وجود فرق بين متوسط درجات مجموعة الجانحين ومجموعة غير الجانحين في مقياس موقع الضبط اذ اظهر الجانحون ميلاً للضبط الخارجي ولم تظهر فروق بين الجانحين في موقع الضبط يعزى لمتغير نوع الجريمة أو التحصيل أو موقع السكن. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بتطبيق برامج لتعديل موقع الضبط لدى الجانحين ٠

(العزاوي ١٩٩٤: ٧–٧١)

٢) دراسة المنيزل و العبداللات **١٩٩٥**

هدفت الدراسة التعرف على مستوى موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي بين الطلبة المتفوقين دراسياً والعاديين في الصف العاشر (تقابل الصف الرابع الإعدادي) وقد استخدم في الدراسة مقياس روتر المعدل للبيئة الأردنية وطبق على عينة مكونة من ٣٠٩ طالب وطالبة، (١٤٥) ذكرا و (١٦٤) أنثى ، موزعين حسب متغير التحصيل ١٥٢ من المتفوقين و ١٥٧ من العاديين كما استخدم مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي المقنن على البيئة العراقية الذي أعده (عبد الله ١٩٧٨). أظهرت نتائج البحث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين على موقع الضبط وأبعاد التكيف الاجتماعي ولصالح المتفوقين دراسياً. فضلا عن ذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسياً والعاديين تعزى إلى متغير الجنس أو إلى التفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل ٠

(المنيزل و العبداللات ١٩٩٥: ص ٣٥٠٣)

٣) دراسة سليمان و عبدالله **١٩٩٦**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين موقع الضبط وكل من قوة الانا ومستوى القلق والكشف عن علاقة موقع الضبط بالصحة النفسية للشباب اجري البحث على عينة مؤلفة

من (٣٠٠) طالب وطالبة من جامعة قطر موزعين حسب الجنس بالتساوي. واستخدم في البحث مقياس روتر لموقع الضبط واستخرج الصدق من خلال عرض القياس على مجموعة من الخبراء وكان معامل الصدق (٠,٧٨٦) وحسب الثبات بطريقة إعادة التطبيق وكان معامل الثبات (٠,٦١٩). كما استخدم في البحث مقياس قوة الانا الذي بناه (بارون) وقياس القلق المأخوذ من اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين موقع الضبط الداخلي وقوة الانا ، وعلاقة ارتباطية سالبة بين موقع الضبط الداخلي والقلق، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بإجراء دراسات تجريبية تستهدف التعديل المعرفي للإفراد ذوي الضبط الخارجي للعمل على خفض مستوى القلق، وتدريب الأفراد ذوي الضبط الخارجي على عزو الفشل في الحياة والعمل إلى العوامل الداخلية ٠ (سليمان و عبدالله ١٩٩٦ ص ١١٣ – ١١٨)

٤) دراسة دروزة وعبد العزيز ١٩٩٧

هدفت الدراسة التعرف على مستوى موقع الضبط لدى الطلبة الجامعيين الفلسطينين في نظامين تعليميين، الأول نظام تعليم تقليدي والثاني نظام التعليم المفتوح، والتعرف على العلاقة ما بين موقع وبين متغيرات أخرى: الجنس، التحصيل الدراسي السابق لمرحلة الجامعة، التخصص الدراسي شرعت عينة البحث ٤١٤ طالباً وطالبة اختيروا من جامعة النجاح الوطنية وجامعة القدس المفتوحة ومن اختصاصات العلوم، الآداب، التجارة، التربية ومن المستويات الدراسية الأربعة. أظهرت نتائج البحث ميل أفراد العينة إلى الضبط الداخلي لكن الطلبة من نظام التعليم المفتوح كانوا ذوي ضبط داخلي أكثر من أقرانهم في التعليم التقليدي فقد كان متوسط درجاتهم على التوالي ٩,٤٣، ١١,٣٥ كما أثبتت الدراسة أن الطلاب، أكثر داخلية من الطالبات. ولم يكن هناك ارتباط بين السنة الدراسية والتخصص الدراسي من جهة ومستوى موقع الضبط من جهة أخرى إلا أن النتائج أظهرت وجود علاقة بين فرع التحصيل الدراسي السابق ومستوى موقع الضبط فقد كان الطلبة من خريجي الدراسة الإعدادية/ الفرع العلمي أكثر داخلية من الطلبة خريجي الدراسة الإعدادية/الفرع الأدبي. وقد أوصى الباحثان بتصميم برامج تدريبية لتنمية الضبط الداخلي لدى الطلبة الذين يسجلون علامات عالية في الضبط الخارجي ٠ (دروزة وعبد العزيز ١٩٩٧ ص ٦١، ٦٢)

٥) دراسة زيدان ١٩٩٧

هدفت الدراسة الكشف عن علاقة موقع الضبط بدافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة وأجريت على (٤١٣) طالب وطالبة من كلية التربية بجامعة الزقازيق منهم (١٨٧) من الذكور و (٢٢٦) من الإناث اختيروا جميعاً بالطريقة العشوائية.

واستخدم في الدراسة مقياس موقع الضبط لـ (ليفنسون) Levenson 1973 والمعرب من قبل احمد عبد الرحمن ١٩٩١، واختبار دافع الإنجاز لـهيرمان (H. J. M. Hermans) ، والمعرب من قبل فاروق عبد الفتاح ١٩٨١ ، وقد استخرج الصدق والثبات للأداتين من قبل الباحث. كما استخدم الباحث المتوسط الحسابي، الوسيط، الانحراف المعياري، ومعامل ارتباط وسائل إحصائية لمعالجة البيانات وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الضبط الداخلي ودافع الإنجاز لدى أفراد العينة. وعدم وجود فرق معنوي بين الذكور والإناث في موقع الضبط. ٠ (زيدان ، ١٩٩٧: ٢٢٢-٢٤١)

٦) دراسة حداد والأخرس ١٩٩٨

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين موقع الضبط والعجز المتعلم لدى عينة مؤلفة من (٢٤٦) تلميذاً من الصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية تتراوح أعمارهم بين ١٠-١٢ سنة طبق عليهم مقياس (كونيل) لموقع الضبط بعد تعريبه واستخراج المعايير له ووفقاً لهذا التطبيق قسم أفراد العينة على ثلاث مجموعات، الأولى ذوو الضبط الداخلي والثانية ذوو الضبط الخارجي والثالثة ذوو الاعتقاد بالضبط بعوامل مجهولة. وطبقت على أفراد العينة مواقف تجريبية وطلبت منهم إنجاز بعض الأعمال لتكوين خبرات نجاح أو فشل لدى التلاميذ.

دلت نتائج البحث على أن خبرة الفشل المبكر لها تأثير معوق لدى التلاميذ ذوي الاعتقاد بالضبط الخارجي وذوي الاعتقاد بالضبط بعوامل مجهولة أكثر مما أثرت لدى الأطفال ذوي الاعتقاد بالضبط الداخلي ٠ (حداد والأخرس ١٩٩٨: ٢٣٥-٢٥٢)

٧) دراسة الأحمد ١٩٩٩

هدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط وتحديد الفروق بين أفراد عينة البحث في دافعية الإنجاز و موقع الضبط تبعاً لتغير التخصص العلمي ومتغير الجنس، شملت العينة (١٠٠) طالب وطالبة موزعين كالآتي: (٥٠) ذكرا، (٥٠) أنثى

ومن كلية التربية والعلوم في جامعة دمشق بواقع (٥٠) طالبا وطالبة من كلية العلوم و (٥٠) طالبا وطالبة من كلية التربية وقد استخدم في البحث مقياس روتر لموقع الضبط وتم حساب الثابت من خلال اعادة تطبيق المقياس وظهر معاملة (٠,٨١) كما استخدم في الدراسة مقياس (هيرمانز ١٩٧٠) لدافعية الإنجاز واستخرج الصدق الظاهري وحسب الثبات بطريقة التجزئة النصفية اذ بلغ (٠,٨٣).

أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز وموقع الضبط تبعاً لتغير التخصص العلمي والجنس ٠ (الأحمد ١٩٩٩ ص ١٣٧-١٥٧)

٨) دراسة التميمي ١٩٩٩

هدفت الدراسة معرفة العلاقة بين موقع الضبط وتحمل المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة المستنصرية وهل هناك فروق في موقع الضبط تبعاً لمتغير الجنس، شملت العينة (٦٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً من المرحلة الرابعة لأقسام (اللغة العربية، الترجمة، المكتبات). استخدم في البحث مقياس (الحلو ١٩٨٩) لموقع الضبط، كما أن الباحث مقياساً للمسؤولية الاجتماعية. واستخدم في البحث معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي ومعادلة سبيرمان وسائل إحصائية للتوصل إلى النتائج التي أظهرت أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في مقياس موقع الضبط يقارب المتوسط النظري للمقياس. و أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مستوى موقع الضبط وتحمل المسؤولية الاجتماعية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في موقع الضبط بين أفراد العينة تبعاً لتغير الجنس ٠

(التميمي ١٩٩٩: ٢٠٣)

٩) دراسة الحوشان ٢٠٠٠

ومن أهم أهداف هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين الفشل المتعلم وموقع الضبط لدى طلبة جامعة بغداد. وبعد أن طبقت الباحثة أداتي البحث وهما مقياس لتشخيص الفشل المتعلم ومقياس موقع الضبط قامت بمعالجة البيانات بتحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون أظهرت النتائج وجود علاقة بين الفشل المتعلم وموقع الضبط، إذ أن عينة الفشل تميزت بموقع ضبط خارجي. وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثة توصيات متعددة منها بناء برنامج لتخفيف الفشل المتعلم لدى الطلبة الجامعين ولمراحل دراسية أخرى .

(الحوشان ٢٠٠٠: ١٢-٩٧).

١٠) دراسة الصباح ٢٠٠٠

هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الذي تلعبه القيم الشخصية عند الوالدين (التفكير العلمي، الاستقلالية، تقدير الذات، الإنجاز، المسؤولية) في تكوين موقع الضبط عند الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. وطبق البحث على عينة من تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائي في مدينة دمشق وريفها واستخدم الباحث أداة قياس موقع الضبط لدى الأطفال فضلا عن استمارة استبيان يتقصى القيم الخمس محور اهتمام الدراسة أظهرت نتائج البحث ارتباط موقع الضبط الداخلي لدى الأطفال بقيمة الإنجاز لدى ألام وقيمة التفكير العلمي لدى الأب كما أظهرت النتائج أن الإناث ذوات مستوى أعلى من الذكور في متغير موقع الضبط الداخلي .

(الصباح ٢٠٠٠ ص٣٣١)

١١) دراسة يعقوب وجميعان ٢٠٠٢

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين "مركز الضبط" والسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة اربد. وقد طبق البحث على عينة مكونة من (٣٢٠) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من (١٦) مدرسة. وقد استخدم الباحثان مقياس موقع الضبط الذي بناه روتر والمعرب على البيئة الأردنية ، فضلا عن مقياس السلوك العدواني الذي أعده (نبيل الخلافي ١٩٩٥). وقد اكتفى الباحثان باستخراج المعايير لمقياس السلوك العدواني أما مقياس موقع الضبط فقد اعتمد الباحثان على نتائج استخراج المعايير في مرحلة تعريبه. وللحصول على نتائج البحث استخدم الباحثان برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) عن طريق الحاسوب وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك العدواني و موقع الضبط الخارجي. وفي ضوء ذلك أوصى الباحثان بتوجيه الطلبة ذوي الضبط الخارجي من خلال برامج إرشادية تعمل على تنمية مهاراتهم الاجتماعية وزيادة التحكم بسلوكهم .

(يعقوب وجميعان ٢٠٠٢ ص ٢٥٧-٢٨١)

١٢) دراسة هانز ١٩٨٢ Hans 1982

هدفت الدراسة الكشف عن علاقة موقع الضبط بالحالة الصحية للإفراد، شملت الدراسة عينة من ٣٦ فرداً وزعوا على ثلاث مجموعات الأولى تضم أفرادا مصابين بأمراض نفسجسمية (أمراض عضوية الأعراض نفسية المنشأ) والثانية تضم أفرادا مصابين بأمراض عضوية بحالات المجموعة الأولى نفسها إلا أن تشخيص أسبابها كان فسيولوجياً والمجموعة الثالثة مكونة من أفراد أصحاء، وكانت أعمار أفراد العينة تتراوح بين (٣) سنوات و(١٤) سنة بهدف الكشف عن النمو في موقع الضبط باستخدام الطريقة المستعرضة. أظهرت نتائج البحث أن أفراد المجموعة الثانية اظهروا ضبطاً داخلياً أعلى من أقرانهم في المجموعة الأولى، ولم يكن هناك إشارة صريحة إلى أن الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الأفراد المجموعة الأولى لها علاقة بموقع الضبط الخارجي أي أن الضبط الخارجي ليس له علاقةً بالاضطراب النفسي، وبمقارنة مستويات أفراد المجموعة الثالثة في موقع الضبط مع أفراد المجموعتين الأولى والثانية كان أفراد المجموعة الثالثة ذوي ضبط داخلي أعلى من أفراد المجموعتين. الأولى والثانية، وأظهرت نتائج البحث كذلك نمو موقع الضبط عبر المراحل العمرية نحو الداخلية لدى الجنسين بشكل متساوٍ ٠ (Hans, 1982: 609)

ب- الدراسات التجريبية:

١) دراسة ديوك وآخرون ١٩٧٧ Duke et all 1977

هدفت الدراسة الكشف عن أثر اشتراك الأطفال في معسكر رياضي على تغيير توجهات موقع الضبط لديهم ،شمل البحث (٧٤) طفلا و(٣٥) طفلة من الاعمار (٦-١٤) سنة ، استمر المعسكر مدة ثمانية أسابيع ولغرض تحقيق أهداف البحث أسنخدم مقياس ناويكي-ستريكلاند لقياس موقع الضبط لدى الاطفال وطيق قبل وبعد التجربة وأظهرت النتائج نموا ملحوظا في متغير موقع الضبط الداخلي لدى أفراد عينة البحث أي أن الاشتراك في المعسكر الرياضي قد أسهم في تغيير توجه موقع الضبط ، ولم تظهر النتائج فرقا في أثر التجربة بين الذكور والاناث . (Duke et all,1977 :280)

١) دراسة كليكن ١٩٧٩ Glieckien 1979

هدفت الدراسة وضع برنامج علاجي للأحداث الجانحين ومن ثم الإجابة عن السؤالين الآتيين: الأول هل يرتبط مفهوم موقع الضبط بخصائص الجانحين من الذكور؟ والثاني: هل

ستتغير توجهات موقع الضبط للإحداث الجانحين بالمعالجة عبر الزمن؟ شمل البحث مجموعة من المراهقين الجانحين من الذكور فقط والموجودين في مركز رعاية الجانحين في ولاية أريزونا، استخدم في البحث مقياس موقع الضبط الذي أعده ناويكي و ستريكلاند ١٩٧٣ وطبق قبل البدء بالبرنامج العلاجي "قبل التجربة" الذي احتوى جلسات تضمنت إجراء المناقشات والحوار بين الباحث والجانحين ومن ثم طبق بعد انتهاء البرنامج "بعد التجربة" وقد اظهر معامل ارتباط بيرسون وجود علاقة بين موقع الضبط الخارجي وبعض الخصائص السلبية لدى أفراد عينة البحث كما أظهرت نتائج البحث أن توجهات موقع الضبط لدى أفراد عينة البحث قد تغيرت وأصبحت أكثر داخلية عند المقارنة باستخدام الاختبار التائي بين أدائهم على مقياس موقع الضبط قبل وبعد تطبيق البرنامج ٠ (Glieckien, 1979: 4500)

٣) دراسة جنستل ١٩٨١ Genstil 1981

هدفت الدراسة تنمية توجهات موقع الضبط الداخلي لدى المراهقين الجانحين ومعرفة اثر ذلك في سلوكهم. أجري البحث في مركز متابعة الجانحين في مدينة (Calabasas) في ولاية لوس أنجلس. واستخدم في البحث تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) شملت المجموعة التجريبية (٢٠) مراهقاً. استخدم في البحث مقياس روتر لموقع الضبط ومقياس مسؤولية الإنجاز الفكري الذي أعده (Crandal et al) وطبقاً قبل البدء بالبرنامج الذي استمر لـ (١٥) جلسة، ومن ثم طبق المقياسين بعد الانتهاء من البرنامج. وتم استخدام الاختبار التائي للوصول إلى النتائج التي أظهرت أن أفراد المجموعة التجريبية قد ابدوا توجهاً داخلياً لموقع الضبط أكثر من أفراد المجموعة الضابطة. كما أشارت النتائج إلى أن احتمالية عودة أفراد المجموعة التجريبية إلى الجنوح كانت اقل من احتمالية عودة أفراد المجموعة الضابطة. وقد عزا الباحث ذلك إلى اثر البرنامج . (Genstil, 1981 : 4363).

٤) دراسة هاريس ويني ١٩٨١ Harris & Yeany 1981

هدفت الدراسة معرفة اثر برنامج علاجي على موقع الضبط ودافع الإنجاز لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة وتكون البرامج من محاور تتضمن التشخيص والتوصية والإرشاد العلاجي أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج كان فعالاً ومؤثراً بصورة بالغة على ارتفاع دافع الإنجاز الدراسي كما أشارت النتائج إلى أن البرنامج قد ساعد في نمو موقع الضبط الداخلي لدى

أفراد عينة البحث. وقد أوصت الباحثتان باستخدام التشخيص والتوجيه والإرشاد – كونها وسائل فعالـــــة – فـــــي تنميـــــة مســـــتوى الضـــــبط الـــــداخلي لـــــدى الطلبـــــة. (Harris & Yeany, 1981: p 271)

٥) دراسة ياريش ١٩٨٥ Yarish 1985

هدفت الدراسة التعرف على اثر استخدام العلاج الواقعي في توجهات موقع الضبط لدى عينة من المراهقين ، استخدم في البحث تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) قدم للمجموعتين التجريبية والضابطة اختباراً قبلياً تضمن مقياس (ناويكي ، ستريكلاند) لموقع الضبط ومقياس (آليون واجيتون) لتقويم السلوك الجانح. بعدها نفذ برنامج كلاسر للعلاج الواقعي وبعد الانتهاء من البرنامج أعيد تطبيق المقياسين تطبيقاً بعدياً. وباستخدام تحليل التباين ومعامل الارتباط والاختبار التائي توصل الباحث إلى أن أفراد المجموعة التجريبية أصبحوا أكثر ميلاً إلى الضبط الداخلي من أفراد المجموعة الضابطة وأشارت النتائج كذلك إلى أن البرنامج لم يكن له اثر في تغيير أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الجانح

.(Yarish, 1985: 1096)

٦) دراسة ووتن ١٩٩٢ Wooten 1992

من بين أهداف الدراسة معرفة اثر برامج إعادة التدريب للممرضات على أدائهن وكذلك على موقع الضبط لديهن. استخدم في البحث تصميم المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، ضمت المجموعة التجريبية (٨٩) ممرضة وضمت المجموعة الضابطة (٥٨) ممرضة. اخترن جميعاً من المستشفيات الصغيرة والكبيرة في ولايتي بنسليفينيا وكاليفورنيا الأمريكيتين. طبق مقياس (ناويكي، ستريكلاند) لموقع الضبط على أفراد المجموعتين ومقياس كفاءة العمل ثم أخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج إعادة التدريب الذي استمر (٦) أسابيع وبعد انتهائه طبقت أداتي البحث تطبيقاً بعدياً. استخدام الاختبار الزائي لمعالجة البيانات التي أظهرت أن أفراد المجموعة التجريبية أصبح أداؤهن المهني أفضل من أفراد المجموعة الضابطة كما أن موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية قد نما بشكل ملحوظ نحو الضبط الداخلي. وأوصت الباحثة في ضوء نتائج البحث التكثيف من الأنشطة التدريبية لما لها من اثر على الكفاءة وعلى الثقة بالنفس المقترنة بموقع الضبط الداخلي.

(Wooten, 1992: 46-47)

٧) **دراسة هوارد ١٩٩٦ Howard 1996**

هدفت الدراسة الكشف عن اثر تقنية لعب الدور على موقع الضبط لدى الطالبات الملتحقات بجامعة ماري – هاردن بايلور النسوية(*). استمرت الدراسة سنة دراسية واحدة وقد استخدم مقياس موقع الضبط لـ (روتر ١٩٦٦) وطبق على جميع الفتيات الملتحقات بقسم البيوغرافي وقسمت الفتيات على مجموعتين أخضعت الأولى لبرنامج تطبيق تقنية لعب الدور والتي تطلبت منهن إتقان لعب دور المرأة بكل خصوصياتها التي تختلف عن الرجل. بينما كانت المجموعة الثانية مجموعة ضابطة. بعد انتهاء السنة الدراسية الأولى أعيد تطبيق مقياس موقع الضبط وأظهرت النتائج نمو موقع الضبط الداخلي لدى الفتيات اللاء تعرضن لخبرة لعب الدور بشكل ملحوظ أكثر من الفتيات في المجموعة الضابطة (Howard, 1996: 1-7).

٨) **دراسة هوكس ١٩٩٦ Hughes 1996**

هدفت الدراسة معرفة اثر استخدام أسلوب علاجي نفسي في تعديل اعتقادات الأفراد بموقع موقع الضبط الخارجي، طبق البحث على مجموعة من المراهقين واستمر ١٢ أسبوعا، وقد أظهرت نتائج البحث أن أفراد المجموعة التجريبية غيروا اعتقادهم بموقع الضبط الخارجي إلى اعتقادات جديدة بموقع الضبط الداخلي، وأدى هذا التغيير – حسب نتائج البحث – إلى تحسين علاقة المراهقين بمدرسيهم وتحسين أدائهم الأكاديمي (Hughes, 1996: 1).

مناقشة الدراسات السابقة :

١- من خلال الإطلاع على الدراسات الوصفية يمكن ملاحظة الاتجاه والنزعة لدى الباحثين لإظهار ايجابية موقع الضبط الداخلي بالقدر نفسه الذي يظهرون به سلبية موقع الضبط الخارجي من خلال استقصاء العلاقات الارتباطية بين موضوع البحث ومتغيرات نفسية واجتماعية منها(السلوك الجانح، التكيف الاجتماعي، القلق، دافع الإنجاز، الفشل المتعلم، المسؤولية الاجتماعية، السلوك العدواني، والاضطرابات النفسية، وهذا يدعم ويزيد من أهمية البحث الحالي. .. فضلا عن تباين أفراد العينات من حيث الفئات العمرية، وكان سبب

(*) تهدف جامعة ماري هاردن بايلور إلى إعداد الفتيات للقيام بالأعمال النسوية فقط لتكريس الفروق بين الإناث والذكور.

التباين يعود لاختلاف أهداف الدراسات السابقة. أما الأدوات المستخدمة لقياس موقع الضبط فقد لاحظ الباحث استخدام الباحثين لمقاييس قديمة نسبياً في أبحاثهم مثل مقياس روتر ومجموعة مقاييس ناويكي–ستريكلاند ومقياس ليفنسون.

٢– أما الدراسات التجريبية فقد كانت جميعها تهدف إلى تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي وقد تباينت عينات الأبحاث من حيث الفئة العمرية والمهنة والطبقة الاجتماعية فقد اهتمت دراسة (Duke et all 1977) بالاطفال ، ودراسة (Gliechlien, 1979) ودراسة (Genstil, 1981) بالمراهقين الجانحين. وكانت عينة دراسة (Harris and Yeany, 1981) من طلبة المرحلة المتوسطة. وعينة دراسة (Yarish, 1985) ودراسة (Hughes, 1992) كانت من المراهقين. وعينة دراسة (Wooten, 1992) كانت من الممرضات وعينة دراسة (Howard, 1996) كانت من طالبات الجامعة.

ويلاحظ كذلك تباين مدة البرامج المستخدمة فقد تراوحت بين ٦ أسابيع كما في دراسة (Wooten, 1992) وسنة دراسية كاملة كما في دراسة (Howard, 1996).

أما من حيث النتائج فقد أشارت جميع الدراسات التجريبية إلى إمكانية تحقيق التغيير في موقع الضبط من خارجي إلى داخلي.

ويمكن الاستنتاج أن البرامج المستخدمة في الدراسات السابقة قد حققت تغيرا ملحوظا في متغيرات أخرى غير موقع الضبط فدراسة (Genstil 1981) اشارت الى ضعف امكانية عودة المراهق الى السلوك الجانح ، وأظهرت دراسة (Wooten 1992) ان الاداء المهني للممرضات قد تحسن بعد اشتراكهن في البرنامج ، وبينت نتائج دراسة (Hughes 1996) تحسنا ملحوظا في علاقة المراهقين المشتركين في البرنامج بمدرسيهم فضلا عن تحسن الأداء الأكاديمي .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل توضيحاً للإجراءات التي قام بها الباحث في تحديد مجتمع البحث واختيار التصميم التجريبي المناسب لتحقيق أهدافه، وخطوات سحب العينة وشرحاً مفصلاً لمقياس موقع الضبط بما في ذلك البناء واستخراج المعايير فضلا عن الوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

أولا: مجتمع البحث :

يشمل مجتمع البحث طلبة الصف الخامس الإعدادي كافة (ذكورا وإناثا)بفرعيه العلمي والأدبي في مركز محافظة نينوى للعامين الدراسيين ٢٠٠٢/٢٠٠٣ و ٢٠٠٣/٢٠٠٤.

ثانيا: عينة البحث :

أ- عينة بناء وتطبيق المقياس

في ضوء أهداف البحث تم اختيار عينة بناء وتطبيق مقياس موقع الضبط بالطريقة العشوائية وكانت مؤلفة من (٦٩١) طالبا وطالبة موزعين وفق متغيري الفرع والجنس ، وقد ارتأى الباحث أن يكون جميع أفراد عينة البحث من الصف الخامس الإعدادي(*) للعام الدراسي ٢٠٠٢ – ٢٠٠٣ ، ينظر الجدول (١).

وقد مرت عملية اختيار العينة بالخطوات الآتية:

- تحديد العدد الكلي لإفراد مجتمع البحث. **
- إعداد قائمتين: الأولى تضم أسماء المدارس الإعدادية والثانوية للبنين والثانية تضم أسماء المدارس الإعدادية والثانوية للبنات .
- قام الباحث باختيار عينة المدارس بشكل عشوائي من القائمتين اللتين اعدهما آنفا .

(*) فضل الباحث اختيار العينة من طلبة الصف الخامس الإعدادي للأسباب الآتية:-

١- عدم تحبيذ ادارت المدارس باختيار طلبة السادس الإعدادي لتلافي التأثير على سير التدريسات.

٢- يمثل طلبة الصف الخامس الإعدادي حالة وسط بين طلبة الصف الرابع وطلبة الصف السادس من حيث متغيرات النمو الجسمي والنفسي.

(**)أخذت المعلومات المتعلقة بأسماء المدارس الثانوية والإعدادية وأعداد الطلبة فيها من شعبة الاحصاء – مديرية التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية نينوى.

– اختيار عينة الطلبة بشكل عشوائي من المدارس التي اختارها الباحث آنفا وذلك بان اختار الباحث الطلبة الذين تسلسلاتهم فردية في قوائم الأسماء في المدارس التي تحوي إعدادا كبيرة من الطلبة في الصف الخامس الإعدادي ، أما المدارس التي يكون فيها عدد طلبة الصف الخامس غير كبير فقد طبق المقياس على جميع الطلبة الحضور. والجدول (١) يوضح أعداد الطلبة وأسماء المدارس التي اختيرت عشوائياً لغرض تطبيق المقياس.

الجدول (١)

عينة بناء وتطبيق مقياس موقع الضبط

ت	المدرسة	الذكور		الإناث		المجموع
		علمي	أدبي	علمي	أدبي	
١	الإعدادية المركزية	٣٨	٣٠	–	–	٦٨
٢	الإعدادية الشرقية	٤٣	–	–	–	٤٣
٣	إعدادية المستقبل	٤١	٣٢	–	–	٧٣
٤	الإعدادية الغربية	٤٧	٢٢	–	–	٦٩
٥	إعدادية عبد الحمن الغافقي	٤٤	٢٣	–	–	٦٧
٦	إعدادية المستقبل	٢٤	٢٥	–	–	٤٩
٧	إعدادية الموصل	–	–	٣٠	٣٠	٦٠
٨	إعدادية الكفاح	–	–	٣٠	٣٠	٦٠
٩	إعدادية الطلائع	–	–	٣٠	٢٤	٥٤
١٠	إعدادية موصل الجديدة	–	–	٣٠	٢٠	٥٠
١١	ثانوية المتميزات	–	–	٣٨	–	٣٨
١٢	ثانوية الأندلس	–	–	٣٠	٣٠	٦٠
	المجموع	٢٣٧	١٣٢	١٨٨	١٣٤	٦٩١

ب- عينة تطبيق البرنامج

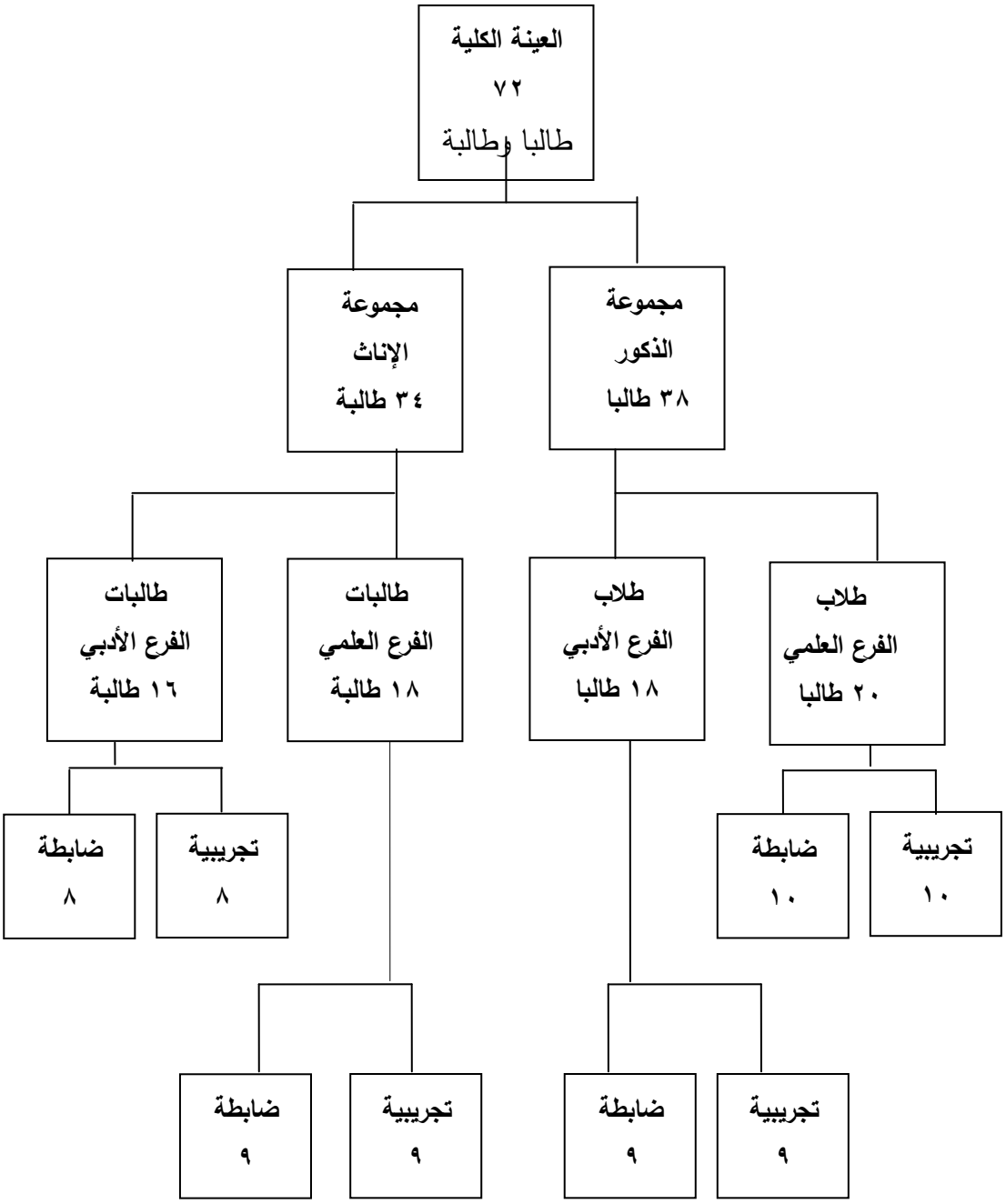
قام الباحث بالإجراءات الآتية لغرض اختيار عينة البحث لتطبيق البرنامج التربوي:-

١. اختار الباحث ثانوية اليرموك للبنين وإعدادية اليقظة للبنات بطريقة قصدية(*) لغرض تطبيق البرنامج فيهما.
٢. طبق الباحث مقياس موقع الضبط على جميع طلبة الصف الخامس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي في المدرستين المذكورتين.
٣. حدد الباحث الطلاب ذوي المستوى العالي في الدرجات على مقياس موقع الضبط والذين انحرفت درجاتهم عن المتوسط بمقدار درجة معيارية موجبة واحدة وحصلوا على درجة (٢٤) فما فوق وكان عددهم (٣٨) طالبا.
٤. حدد الباحث الطالبات ذوات المستوى العالي في الدرجات على مقياس موقع الضبط واللاتي انحرفت درجاتهن عن المتوسط بمقدار درجة معيارية موجبة واحدة وحصلن على درجة (٢٤) فما فوق، وكان عددهن (٣٥) طالبة ولغرض جعل العدد زوجياً فقد استبعدت طالبة واحدة من المجموعة فأصبح العدد (٣٤) طالبة.
٥. اعتمد الباحث أسلوب توزيع المزاوجة العشوائية (نيل وليبرت ، ١٩٨٢: ٧٢-٧٣). ووزع أفراد الأزواج عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة وبواقع (٣٦) طالبا وطالبة في كل مجموعة. والشكل (١) يوضح ذلك.

(*) تم الاختيار للاعتبارين آلاتيين:-

١- وجد الباحث تعاوناً كاملاً من قبل ادراتي الثانويتين.

٢- وجود طلبة الصف الخامس بفرعيه العلمي والأدبي.



الشكل (١)

توزيع أفراد عينة البحث التجريبية بأسلوب المزاوجة العشوائية

بالاعتماد على درجاتهم في الاختبار القبلي على مقياس موقع الضبط

تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة:

قام الباحث بالتحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة إحصائيا في بعض المتغيرات . وهذه المتغيرات هي مستوى أداء أفراد المجموعتين على مقياس موقع الضبط ، مستوى التحصيل للسنة الدراسية السابقة ، درجة الذكاء ، عمر الطلبة بالأشهر ، وقد عمد الباحث إلى شطر كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مجموعتين تبعا لمتغير الجنس لغرض المعالجات الاحصائية فقط ، وتم إجراء التكافؤ وكالاتي:

١- أداء أفراد المجموعتين على مقياس موقع الضبط :

أجري التكافؤ في هذا المتغير من خلال عملية المزاوجة العشوائية بين أفراد المجموعتين على وفق درجاتهم في الاختبار القبلي لمقياس موقع الضبط ، (الملحق ٦).

٢- التحصيل الدراسي للطلبة للعام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣ :

لغرض التحقق من عدم وجود فروق معنوية في مستوى التحصيل الدراسي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للذكور والإناث كل على حده فقد تم إجراء التكافؤ بينهما بالاعتماد على التقديرات التحصيلية العامة (المعدل الإجمالي) للامتحانات النهائية للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ، (ينظر الملحق ٦) ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير وعند مستوى معنوية (٠,٠٥) و(٠,٠١) والجدولان (٢ و ٣) يوضحان ذلك.

الجدول (٢)

نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة -الذكور- في متغير مستوى التحصيل

المعيار / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	معنوية الفرق
التجريبية	١٩	٦٩,٦٣١	٥,٧٨٥	١,٥١٠	عند٠,٠٥=١,٧٢٩	غير دال
الضابطة	١٩	٧٢,٨٩٤	٧,١٠٩٤		عند٠,٠١=٢,٥٣٩	غير دال

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة – الإناث– في متغير مستوى التحصيل

المعيار / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	معنوية الفرق
التجريبية	١٧	٧٢و٥٨٨	٧و٢٠٢٩	٠و٩٨٦	عند٠٥و٠=١و٧٤٠	غير دال
الضابطة	١٧	٧٠و١١٧	٦و٩٦٣		عند٠١و٠=٢و٥٦٧	غير دال

٢ مستوى الذكاء:

لغرض التحقق من عدم وجود فروق معنوية في مستوى الذكاء بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة للذكور والإناث كل على حده فقد قام الباحث بقياس مستوى ذكاء أفراد المجموعتين باستخدام اختبار رافن للذكاء والمقنن على البيئة العراقية من قبل (الدباغ ١٩٨٣) (رافن،١٩٨٣: ١ –٦٤)، ،وقد كان لهذا الاختيار مبررات هي:

١. ملاءمته لعينة البحث، اذ انه يصلح للتطبيق على الأفراد في الأعمار من ١٥– فأكثر.(رافن،١٩٨٣: ١).
٢. قدرته على تزويد الباحث بمعلومات دقيقة عن مستوى ذكاء أفراد العينة.
٣. عدم تأثر نتائجه بالعوامل الثقافية.
٤. تمتعه بالمعايير الإحصائية العالية.
٥. سهولة تطبيقه بشكل جماعي .
٦. سهولة التصحيح.

وتم إجراء التكافؤ بينهما في هذا المتغير، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير وعند مستوى معنوية (٠,٠٥) و(٠,٠١) والجدولان (٤و٥) يوضحان ذلك.

الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة –الذكور– في متغير مستوى الذكاء

المعيار / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	معنوية الفرق
التجريبية	١٩	٤٢و١٥٧٨	٤و٤٥	٠و٨٥٠٥	عند٠٥و٠=١و٧٢٩	غير دال
الضابطة	١٩	٤١و٢١٠٥	٣و٨٣٨		عند٠١و٠=٢و٥٣٩	غير دال

الجدول (٥)

نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة – الإناث– في متغير مستوى الذكاء

المعيار / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	معنوية الفرق
التجريبية	١٧	٤٢,١٧٦	٤,٦١٢	٠,٨٣٦٤	عند٠٥و٠=١,٧٤٠	غير دال
الضابطة	١٧	٤٣,٤٧٠	٤,١٢٤٨		عند٠١و٠=٢,٥٦٧	غير دال

٣- العمر الزمني بالأشهر:

إن المتغير الثالث الذي سعى الباحث لإجراء التكافؤ بموجبه بين المجموعتين التجريبية والمجموعتين الضابطة هو عمر أفراد العينة بالأشهر نظراً لكون متغير موقع الضبط يتأثر بالنمو لدى الأفراد . ولجأ الباحث لتحقيق ذلك باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأظهرت نتيجة الاختبار عدم وجود فروق معنوية بين أعمار الطلبة في المجاميع التجريبية والضابطة وعند مستوى معنوية (٠,٠٥) و(٠,٠١)، والجدولان (٦، ٧) يوضحان ذلك.

الجدول (٦)

نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة -الذكور- في متغير العمر بالأشهر

المعيار / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	معنوية الفرق
التجريبية	١٩	١٩٤,٦٣١	٢,٦٩١٧٦	١,٣١٨٨	عند٠,٠٥=١,٧٢٩	غير دال
الضابطة	١٩	١٩١,٩٣١	٣,٢٠٠٨		عند٠,٠١=٢,٥٣٩	غير دال

الجدول (٧)

نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة – الإناث- في متغير العمر بالأشهر

المعيار / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	معنوية الفرق
التجريبية	١٧	١٩٥,٠٥٨	٣,٧٤٩٥	١,٢٨٤	عند٠,٠٥=١,٧٤٠	غير دال
الضابطة	١٧	١٩٣,٤٧	٣,٦٢٤٨		عند٠,٠١=٢,٥٦٧	غير دال

ثالثا: التصميم التجريبي:

للتصميمات التجريبية في الأبحاث الميدانية أهمية كبيرة و لابد من أن يتوفر في التصميم التجريبي شرطان أساسيان ، الأول : قدرته على التحقق من فرضيات البحث والثاني: ضبط التباين، (Kerlinger,1973:300). وبما أن من بين أهداف الدراسة التعرف على اثر البرنامج التربوي في تغيير موقع الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية والتعرف على دلالة الفروق وفق متغيرات (الجنس ، الفرع الدراسي ، مستوى التحصيل ، مستوى الذكاء). لذا يكون شكل التصميم التجريبي هو تصميم المجموعتين المتكافئتين (تجريبية وضابطة)، (الشكل ٢) الذي يمكن الباحث من التنبؤ بأن أي فروق تلاحظ بين المجموعتين إنما هي نتيجة للمعاملة التجريبية (فان دالين، ١٩٧٧:٣٦٤) . ويعد هذا التصميم من التصميمات التجريبية ذات الضبط المحكم (Kerlinger,1973:335). ففي هذا التصميم يمكن ضبط العوامل المؤثرة في التجربة والسيطرة عليها قدر الامكان باستثناء المتغير المستقل وهو البرنامج التربوي الذي يسعى الباحث لتحديد وقياس أثره على موقع الضبط (المتغير التابع) لدى أفراد العينة التجريبية.

الشكل (٢)

مخطط التصميم التجريبي للمجموعتين المتكافئتين ذو الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	اختبار قبلي	عامل النضج والخبرات الحياتية + البرنامج التربوي	اختبار بعدي
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي	عامل النضج والخبرات الحياتية بدون المتغير المستقل	اختبار بعدي

وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في التصميم التجريبي:

أ- إجراء اختبار قبلي على طلبة الصف الخامس في المدرستين اللتين اختارهما الباحث.

ب- فرز وتشخيص الطلبة الذين سجلوا درجات عالية في مقياس موقع الضبط.

ت- إجراء التكافؤ بين المجاميع التجريبية والضابطة في المتغيرات ذات العلاقة بالمتغير التابع (موقع الضبط).

ث- توزيع أفراد الأزواج على المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين وبالتساوي.

ج- تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ، ولم تتعرض المجموعة الضابطة لأي نشاط تربوي من قبل الباحث.

رابعا: أدوات البحث وتطبيقها :

أ- مقياس موقع الضبط

اهتم عدد كبير من الباحثين بموضوع موقع الضبط وقد سعى آخرون لبناء وتطوير مقاييس موقع الضبط، لذلك نرى عشرات المقاييس التي اهتمت بهذا الموضوع والجدير بالذكر أن جميع هذه المقاييس مقاييس لفظية يعتمد معظمها على قدرة المستجيب على القراءة وتعتمد مقاييس أخرى على أسلوب المقابلة بين الباحث و المستجيب عندما يكون عاجزاً عن القراءة والكتابة.

والمطلع على هذه المقاييس يتبين له أن الإجابة في معظم الحالات تتضمن الاختيار من بديلين يعد كل منهما موقفاً مثل مقياس روتر ١٩٦٦ ومقياس ريدوار ١٩٧٤ ومقياس ستانفورد لموقع الضبط لدى الأطفال ١٩٧٤ ومقياس جاسكي ١٩٨١ لقياس مسؤولية التحصيل للمعلمين. وفي مقاييس أخرى تتطلب الإجابة بنعم أو لا مثل مقياس بيلر لقياس موقع الضبط للأطفال ومقياس ناويكي – ستريكلاند للأطفال ١٩٧٣ ومقياس شالتزر ١٩٨٢ (علي، ٢٠٠٣: ١٤٠-١٩٤)، كما يلاحظ أن فقرات المقاييس تتراوح في إعدادها بين (٤) فقرات كما في مقياس شالتز ١٩٨٢ و (٤٥) فقرة كما في مقياس ريدوار ١٩٧٤. وقد كان اهتمام الباحثين ينصب على قياس موقع الضبط لدى أفراد في مراحل عمرية مختلفة وفئات اجتماعية ومهنية متباينة لذلك التنوع والتعدد في المقاييس. وقد حاول الباحث الإفادة من هذه المعلومات في عملية إعداده لأداة البحث.

ويشير (Allen &Yen, 1979) إلى أن عملية بناء أي مقياس تمر بالخطوات الأساسية الآتية:-

١) التخطيط للمقياس لتحديد مكوناته.
٢) جمع الفقرات وصياغتها.
٣) عرض الفقرات على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص.
٤) تطبيق المقياس.
٥) إجراء تحليل للفقرات.

. (Allen &Yen, 1979: 118-119)

لذلك سيقوم الباحث بالاعتماد على هذه الخطوات في عملية بناء أداة البحث (مقياس موقع الضبط) وفيما يأتي شرح للإجراءات التي قام بها ضمن هذه الخطوات:

١- التخطيط للمقياس وتحديد مكوناته:

قام الباحث بالإطلاع على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بموضوع موقع الضبط وكذلك المقاييس التي وضعت لقياس هذا المتغير ، وفي ضوء ذلك استخلص الباحث جملة ملاحظات أفاد منها في تحديد الإطار العام للمقياس ، وهذه الملاحظات هي:

- إن معظم المقاييس كانت فقراتها تتطلب الإجابة بنعم أو لا، أو الاختيار من بديلين احدهما يمثل توجهاً خارجياً لموقع الضبط والآخر يمثل توجهاً داخليا لموقع الضبط.
- إن المجالات التي تضمنتها معظم المقاييس كانت في اتجاهين، يشير الأول إلى القدرة الذاتية والكفاءة والسيطرة التي يظهرها المستجيب (مجال الضبط الداخلي) ويشير،الاتجاه الثاني إلى اعتقاد الفرد المستجيب بان عوامل خارجية (القدر ، الصدفة ، الحظ، الآخرون) لها الأثر في التعزيز الذي يتلقاه الفرد المستجيب (مجال الضبط الخارجي).
- في جميع المقاييس التي اطلع عليها الباحث كان المستجيب ذو الضبط الخارجي يحصل على درجة عالية ، والمستجيب ذو الضبط الداخلي يحصل على درجة متدنية.
- إن الفروق بين الأفراد في موقع الضبط هي فروق كمية وليست نوعية.

٢- جمع فقرات المقياس وصياغتها:

اعتمد الباحث في جمع فقرات مقياس موقع الضبط على المصادر الآتية:

أولا: إجراء مقابلات فردية وجماعية مع طلبة المرحلة الإعدادية بفرعيها العلمي والأدبي(*) تضمنت مناقشات حول أسباب النجاح أو الفشل في حياة الفرد.

ثانيا : توجيه استبيان مفتوح الى (٤٥) طالبا و(٤٥) طالبة في الإعداديتين أعلاه للإجابة على السؤالين الآتيين:-

- ما هي النتائج الجيدة والنتائج غير الجيدة التي تعتقد أنها حدثت لك بسبب الحظ أو القدر أو الصدفة أو تدخل الآخرين ؟.

(*) جرت اللقاءات في اعداديتي عبد الرحمن الغافقي للبنين والأندلس للبنات في ٢٠٠٢/١٢/٣ و ٢٠٠٢/١٢/٤ على التوالي.

- ما هي النتائج الجيدة والنتائج غير الجيدة التي تعتقد أنها حصلت لك بفعل إرادتك ؟.

ثالثا : أفاد الباحث من مقاييس موقع الضبط التي اطلع عليها وحاول التعرف على نمط الفقرات وأسلوب مخاطبة المستجيب وطريقة التطبيق والتصحيح ، ومن هذه المقاييس :

مقياس James, 1957 و مقياس Crandall, 1965 ومقياس Rotter, 1966 ومجموعة مقاييس Nowiki- Strickland, 1973 و Nowiki-Duke و مقياس Reid & Ware, 1974 ومقياس Stanford, 1974 (Lefcourt 1976: 158-185) . ومقياس levenson 1974 (Hoffman & Novak 2002:34-35.) ومقياس Ray 1980 (Ray,1980:300) ومقيـــاس Rose & Medway,1981 (Rose & Medway,1981:189) ومقياس Pet john, 2002 (Pet john, 2002:1). ومقياس (Daum & Glendon) (Daum & Glendon,2003:108-110) فضلا عن المقاييس العربية ومنها مقياس موسى ١٩٨٧ (موسى، ١٩٨٧: ٧-١٧) ومقياس بداري ١٩٨٧ (بداري ١٩٨٧: ٣٦٥-٣٦٧) ومقياس (علاء الدين ١٩٨٧) (علاء الدين، ١٩٨٧: ٦٣-٦٤) ومقياس الحلو ١٩٨٩(الحلو ، ١٩٨٩: ١٤٦-١٥٣).

وفي ضوء إطلاع الباحث على المقاييس المذكورة قام بصياغة (٥٦) فقرة يجاب عليها بنعم أو لا، الملحق (٢) .

٣- عرض الفقرات على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص:

بعد أن قام الباحث بصياغة فقرات المقياس وتعليمات الإجابة بصيغتها الأولية ، قام بعرضها على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية وعلم النفس (الملحق ٤) ضمن استبيان احتوى تحديد مفهوم موقع الضبط (الملحق ١) لغرض إبداء أرائهم حول:

١- مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه.

٢- مدى ملاءمة الفقرات لمستوى الطلبة.

٣- مدى صلاحية التعليمات وبدائل الإجابة.

٤- إجراء ما يرونه مناسباً من تعديلات (إعادة صياغة ، دمج ، حذف ، إضافة) على الفقرات.

واعتماداً على آراء وملاحظات الخبراء فقد قام الباحث بحذف الفقرات التي لم تحض بقبول ٨٠%، من الخبراء لذلك أسقطت الفقرات المرقمة (٦ ، ١٠ ، ١١ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٤ ،

٢٧ ، ٣٥) وأجريت التعديلات على الفقرات المرقمة (٢ ، ٣ ، ٥٣ ، ٥٥)، (ينظر الملحق ١٠) وبذلك أصبح عدد الفقرات المقترحة (٤٨) فقرة .

٤- تطبيق المقياس :

أ- التطبيق الأولي:

قام الباحث بدراسة استطلاعية لغرض التطبيق الأولي للمقياس وكان الهدف من ذلك هو التحقق من وضوح فقرات المقياس وتعليمات وبدائل الاجابة لدى المستجيب فضلا عن حساب الوقت المناسب للإجابة عن جميع الفقرات وقد تم التطبيق الأولي على عينة عشوائية مؤلفة من (٣٠) طالبا من الصف الخامس العلمي والأدبي في الإعدادية المركزية و (٣٠) طالبة من الصف الخامس العلمي والأدبي من إعدادية الأندلس للبنات وتبين من خلال التطبيق الأولي وضوح جميع الفقرات وتعليمات الإجابة للطلبة المستجيبين كما تبين بأن الزمن المستغرق في الإجابة على المقياس ما بين (٣٠-٤٢) دقيقة وبمعدل (٣٨) دقيقة وانحراف معياري قدره (٤,٤٥) دقيقة.

ب- تطبيق المقياس على عينة ممثلة للمجتمع:

لغرض التحليل الإحصائي لفقرات مقياس موقع الضبط وإيجاد قوتها التميزية ودرجة اتساقها ومن ثم استبعاد الفقرات غير المميزة، ولأجل حساب معامل الصدق ومعامل الثبات للمقياس اختيرت عينة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع البحث المتمثل في جميع طلبة الصف الخامس الإعدادي بفرعيه العلمي والأدبي وكان حجمها (٦٩١) طالباً وطالبة والجدول (١) يوضح ذلك.

ومن خلال الجدول يتبين أن العدد الكلي للطلبة مناسب لإجراء تحليل الفقرات

تصحيح المقياس

يقصد بالتصحيح وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس ، ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية. وجرت عملية التصحيح كالآتي :

إعطاء درجة واحدة للإجابة بـ (نعم) للفقرة التي تعبر عن توجه موقع ضبط خارجي، ودرجة واحدة للإجابة بـ (لا) للفقرة التي تعبر عن توجه موقع ضبط داخلي ، وإعطاء صفر

للإجابة بـ (نعم) للفقرة التي تعبر عن توجه موقع ضبط داخلي ،و صفر للإجابة بـ (لا) للفقرة التي تعبر عن توجه موقع ضبط خارجي . .وقد تم استبعاد (١٣) استمارة أثناء عملية التصحيح لعدم اكتمال إجابة المفحوصين على كل الفقرات. وبذلك أصبح عدد الاستمارات المصححة (٦٧٨) استمارة.

إجراء تحليل الفقرات :

يقصد بتحليل الفقرات اختيار الفقرات ذات القدرة على التمييز بين المفحوصين في السمة التي يقيسها المقياس (Stanley & Hopkins,1972:268) ، ولتحقيق ذلك فقد لجأ الباحث إلى استخراج معامل الصدق والثبات للمقياس وكالآتي :

صدق المقياس Validity

يقصد بالصدق جودة المقياس وقدرته على قياس ما وضع لأجله، وقد قام الباحث باستخراج صدق القياس من خلال الطرائق الآتية.

١- الصدق الظاهري:

يرى (Kidder 1987) إن الحصول على الصدق الظاهري هو احد الإجراءات الضرورية لاستخراج معامل صدق الاختبار أو المقياس (Kidder, 1987 : 132)، ولا شك أن أفضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري هي عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين والأخذ بآرائهم حول مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها (عودة ، ١٩٩٨ : ٣٧٠). وفي البحث الحالي عرضت فقرات مقياس موقع الضبط الذي أعده الباحث على مجموعة من الخبراء في مجال التربية وعلم النفس. (الملحق ٤) لغرض معرفة أرائهم حول صلاحية الفقرات ومدى ملاءمتها لقياس موقع الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وبناءاً على هذا الإجراء اخذ الباحث بآراء الخبراء وحذف بعض الفقرات وأجرى التعديلات على الفقرات أخرى ،ينظر الملحق (١٠) .

٢- صدق البناء :

ويقصد به المدى الذي يمكن للمقياس أن يشير بموجبه إلى قياس بناء نظري محدد أو خاصية معينة (Anastasi & Urbina, 1997 : 126) ولما كان المقياس مصمماً لقياس موقع الضبط لذا توجب التحقق من اختيار فقرات تقيس هذا المتغير من خلال المؤشرات الآتية.

آ- القوة التمييزية للفقرات:

إن الافتراض بوجود اختلاف بين الأفراد في المتغير الذي يعكس أدائهم أو استجابتهم على المقياس يمكن استنتاجه والتحقق منه من خلال قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد (فرج، ١٩٨٠ : ٣١٩). واختيار الفقرات ذات القدرة على التمييز بين المفحوصين في السمة التي يقيسها المقياس إنما هي عملية تحليل للفقرات (Stanley & Hopkins,1972:268) .

وقد تحقق الباحث من ذلك في إجراء استخراج معاملات التمييز للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين.

أسلوب المجموعتين المتطرفتين بإتباع الخطوات الآتية:

- ترتيب الاستمارات بحسب الدرجات الكلية التي حصل عليها المفحوصين بشكل تصاعدي.
- اختيار أعلى (٢٧%) من الاستمارات وسميت بالمجموعة العليا ، وأدنى (٢٧%) منها وسميت بالمجموعة الدنيا. وقد اعتمد الباحث على هذه النسبة لأنها توفر مجموعتين على أفضل ما يمكن من حجم وتمايز (Mehrens & A, 1984: 191) وبذلك يصبح عدد الاستمارات في كل مجموعة (١٥٦) استمارة.
- تطبيق معادلة القوة التمييزية للفقرات (الظاهر وآخرون ، ٢٠٠٢: ١٣) على جميع فقرات المقياس.

ويشير (الظاهر وآخرون ٢٠٠٢) إلى أن القيمة التمييزية للفقرة تكون مقبولة عندما تتجاوز (٠,٣٠) (الظاهر وآخرون ، ٢٠٠٢: ١٣١) ، لذلك استبعد الباحث الفقرات المرقمة (١ ، ٤ ، ٥ ، ١٢ ، ١٥ ، ٢٣ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٧) لان معيار قوتها التمييزية لم يصل لـ (٠,٣٠). أما الفقرات المتبقية في المقياس فإنها فقرات صالحة – بحسب معيار التمييز – ولها القدرة على التمييز بين الأفراد في متغير موقع الضبط وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس (٣٩) فقرة تشكل الأداة بصورتها النهائية (الملحق ٣).

الجدول (٨)

القيم التمييزية لفقرات مقياس موقع الضبط

تسلسل الفقرة	القيمة التمييزية	تسلسل الفقرة	القيمة التمييزية	تسلسل الفقرة	القيمة التمييزية	تسلسل الفقرة	القيمة التمييزية
١	٠,٢٢١*	١٣	٠,٣٣٧	٢٥	٠,٣٦	٣٧	٠,٢٧ *
٢	٠,٣٢	١٤	٠,٣٨	٢٦	٠,٣٤٣	٣٨	٠,٣٢
٣	٠,٣٣٢	١٥	٠,٢٢ *	٢٧	٠,٣٢١	٣٩	٠,٣١
٤	٠,٢٤٨*	١٦	٠,٣٣٦	٢٨	٠,٣٣١	٤٠	٠,٣٥٢
٥	٠,١٨ *	١٧	٠,٣٥٦	٢٩	٠,١٨ *	٤١	٠,٣٨
٦	٠,٣٩	١٨	٠,٤٤	٣٠	٠,٤٢٥	٤٢	٠,٣٢٣
٧	٠,٣٥	١٩	٠,٤٨	٣١	٠,٤٣	٤٣	٠,٣٨
٨	٠,٣٢	٢٠	٠,٤٢	٣٢	٠,٣٠٥	٤٤	٠,٤٦
٩	٠,٤١	٢١	٠,٣٩	٣٣	٠,٣٨	٤٥	٠,٤٩
١٠	٠,٤٠٥	٢٢	٠,٣٢	٣٤	٠,٢٤ *	٤٦	٠,٣١
١١	٠,٣٢٥	٢٣	٠,٢٢ *	٣٥	٠,٤١	٤٧	٠,٣٠٥
١٢	٠,٢٧ *	٢٤	٠,٣١	٣٦	٠,٣٨	٤٨	٠,٣٢٨

- **الفقرات غير المميزة**

وقد أظهرت نتائج تطبيق معادلة القوة التمييزية تباين قيمة القوة التمييزية للفقرات بين (٠,١٨) و (٠,٤٩) والجدول (٨) يوضح ذلك.

وتوصل الباحث إلى أن جميع الفقرات المتبقية في المقياس مميزة وان معامل التمييز كان عالياً لأغلب الفقرات، فضلا عن حذف الفقرات ذات معامل التمييز المتدني ، .ينظر الملحق (١٠) .

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

توفر هذه الطريقة معياراً محكياً يمكن الاعتماد عليه في إيجاد العلاقة بين درجات الأفراد لكل فقرة والدرجات الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط هذا يشير إلى مستوى قياس الفقرة للمفهوم

الذي تقيسه الدرجة الكلية (Oppenheim, 1978 : 136) وبهذا الأجراء يقترب مفهوم الصدق من مفهوم الاتساق الداخلي "الثبات" للفقرات في قياس السمة أو المتغير نفسه بالاعتماد على القيمة التائية لمعاملات الارتباط، ويشير (فرج١٩٨٠) إلى أن المقياس الذي يبنى على وفق هذا المؤشر يمتلك صدقاً بنائيا (فرج، ١٩٨٠ : ٣١٢).

الجدول (٩)

القيم التائية لمعاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التمييز على كل فقرة من الفقرات ودرجاتهم الكلية على المقياس

تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية	تسلسل الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية
١	**٠,٣٩١**	**٧,٤٧٩**	١٤	٠,٤٥١	٨,٨٩٦	٢٧	٠,٣٦١	٦,٨١٥
٢	**٠,٣٩٦**	٧,٥٩٣	١٥	٠,٤٣٥	٨,٥٠٥	٢٨	٠,٣٢٥	٦,٠٥
٣	**٠,٣٨٦**	٧,٣٦٧	١٦	٠,٣٩٧	٧,٦١٥	٢٩	٠,٣٨٧	٧,٣٨٩
٤	**٠,٤١٢**	٧,٩٦١	١٧	٠,٣٦٢	٦,٨٣٧	٣٠	٠,٤٠٢	٧,٧٣
٥	**٠,٤٠٦**	٧,٨٢٢	١٨	٠,٣٨٢	٧,٢٧٧	٣١	٠,٣٥٧	٦,٧٢٩
٦	**٠,٤٤٣**	٨,٧	١٩	٠,٤٠٥	٧,٧٩٩	٣٢	٠,٣١٩	٥,٩٢٦
٧	**٠,٤١٥**	٨,٣١	٢٠	٠,٣٧٦	٧,١٤٤	٣٣	٠,٤٢٧	٨,٣١٤
٨	**٠,٣٦٢**	٦,٨٣٧	٢١	٠,٣٨٩	٧,٤٣٤	٣٤	٠,٢٧٢	٤,٩٧٦
٩	**٠,٣٦٧**	٦,٩٤٦	٢٢	٠,٤١٦	٨,٠٥٤	٣٥	٠,٣٩٩	٧,٦٦١
١٠	**٠,٣٦٩**	٦,٩٩	٢٣	٠,٤١٢	٨,١٧١	٣٦	٠,٣٨٦	٧,٣٦٧
١١	**٠,٣٩٦**	٧,٥٩٣	٢٤	٠,٣٥٣	٦,٦٤٢	٣٧	٠,٢١٩	٣,٩٥١
١٢	**٠,٣٩٧**	٧,٦٧٥	٢٥	٠,٣٧٤	٧,١	٣٨	٠,٣١٦	٥,٨٦٤
١٣	**٠,٤٣٢**	٨,٤٣٣	٢٦	٠,٤٠٨	٧,٨٦٨	٣٩	٠,٣٦٦	٦,٩٢٤

ولحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل فقرة من الفقرات ودرجاتهم الكلية على المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون لـ (٣١٢) استمارة، وهي الاستمارات نفسها التي خضعت للتحليل الإحصائي في إيجاد معامل التمييز(المجموعتان العليا والدنيا) وقد أظهرت نتائج الاختبار التائي (المشهداني وهرمز،١٩٨٩ :٤٨١) أن جميع معاملات الارتباط دالة

إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠١) كما موضح في الجدول (٩). وبذلك يصبح المقياس ذا صدق بنائي وفق هذا المؤشر.

- الثبات Reliability :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين، الأولى طريقة إعادة التطبيق والثانية طريقة تحليل التباين وفيما يأتي توضيح للإجراءات التي قام بها :

١- طريقة إعادة التطبيق:

تعد هذه الطريقة من أهم أساليب حساب الثبات اذ تعطينا معلومات عن استقرار النتائج حتى بعد التطبيق الثاني بوجود فاصل زمني (احمد، ١٩٨١ : ٢٤٢) ولحساب الثبات بهذه الطريقة طبق الباحث المقياس على عينة تألف من (٥٦) طالبا وطالبة بعد التطبيق الأول بفترة أسبوعين ، وحسب معامل الارتباط بين درجات الطلبة على المقياس في التطبيق الأول ودرجاتهم على المقياس في التطبيق الثاني وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٢١) ويعد هذا المعامل مؤشراً جيداً للثبات (عيسوي، ١٩٨٥ : ٥٨).

٢- طريقة تحليل التباين :

لحساب الثبات بهذه الطريقة قام الباحث بسحب (٦٠) استمارة من استمارات أفراد عينة البحث في التطبيق النهائي للأداة بالطريقة العشوائية وأخضعها للتحليل الإحصائي بطريقة تحليل التباين الثنائي، حيث تعد هذه الطريقة أسلوبا ناجحا في استخراج الثبات (Kerlinger, 1873 : 448)، وبعد تطبيق معادلة هوايت (احمد، ١٩٨١ : ٣٤٠) تبين أن معامل الثبات بهذه الطريقة قد بلغ (**٠,٨٢١**) . ويعد هذا المعيار مؤشراً جيداً على ثبات المقياس (المصدر السابق) ، ينظر الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

تحليل التباين لاستخراج معامل الثبات باستخدام معادلة هوايت

المؤشر الإحصائي / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	معامل الثبات حسب معادلة هوايت
بين الطلبة	٦٣,٩٧	٥٩	١,٠٨٤٢	**متوسط مربعات الخطأ** **معامل الثبات=١-** ---------- **متوسط المربعات بين الطلبة**
بين الفقرات	٨٣,٩٧	٣٨	٢,٢٠٩٧	٠,١٩٣٩ =١- ------- ١,٠٨٤٢
الخطأ	٤٣٥,٠٣	٢٢٤٣	٠,١٩٣٩	**= ٠,٨٢١**
المجموع الكلي	٥٨٢,٩٧	٢٣٤٠		

المقياس بصورته النهائية:

بعد عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس واستخراج القيمة التمييزية واستبعاد الفقرات غير المميزة أصبح المقياس مكوناً من (٣٩) فقرة ، الملحق (٣) ، قام الباحث بحذف درجات الفقرات المستبعدة وأظهرت هذه العملية أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة بناء وتطبيق المقياس قد بلغ (١٧,٢٢) درجة بانحراف معياري قدره (٦,٩٣٦) درجة ويتبين أن هذا المتوسط أقل من المتوسط النظري للمقياس والذي يبلغ (١٨,٥) درجة ، ولغرض التحقق من صلاحية المقياس لكلا الجنسين ، حسب متوسط درجات الطلبة حسب الجنس كل على حدة وظهر أن متوسط درجات الذكور قد بلغ (١٦,٩٦) درجة بانحراف معياري قدره (٦,٧٤٣) ، ومتوسط درجات الإناث قد بلغ (١٧,٥٣) درجة بانحراف معياري قدره (٧,١٣٥) .ولغرض التحقق من معنوية الفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث طبق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) الجدول (١١) .

الجدول (١١)

نتائج الاختبار التائي للكشف عن معنوية الفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لعينة البناء على مقياس موقع الضبط

المعيار / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	معنوية الفرق
الذكور	٣٦٦	١٦,٩٦	٦,٧٤٣	١,٠٧	٢,٣٢٦	غير دال
الإناث	٣١٢	١٧,٥٣	٧,١٣٥			

ب- البرنامج التربوي:

من أهم أهداف البحث الحالي بناء برنامج تربوي، ومعرفة اثر هذا البرنامج في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية وتطلب ذلك اختيار الباحث للمكونات المناسبة للبرنامج في سبيل تحقيق أهداف البحث.

خطوات بناء البرنامج

اعتمد الباحث على جملة مسلمات فلسفية وتربوية ونفسية في بناء البرنامج، أهمها :

١- إن جميع المفاهيم النفسية والاعتقادات التي يملكها الفرد متعلمة.

٢- إن لقوانين التعلم المختلفة الأثر الكبير في تعلم الفرد لهذه المفاهيم.

٣- كل خبرة متعلمة لا تملك الثبات المطلق اذ أنها تنمو أو تتغير أو تضمحل أو تنسى بفعل الخبرات المتلاحقة للفرد.

٤- موقع الضبط مفهوم متعلم ولنظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها روتر الدور الكبير في ارساخ هذا المفهوم، لذلك يمكن إحداث التغيير فيه.

الهدف العام للبرنامج:

للبرنامج التربوي هدف عام واحد هو العمل على تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى أفراد عينة البحث.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

في ضوء الهدف العام حدد الباحث أهدافا خاصة يسعى لتحقيقها من خلال البرنامج الذي اهتم بمفاهيم أساسية تسهم في تحديد موقع الضبط لدى الأفراد وهذه المفاهيم هي: سلطة وتدخل الآخرين، القدر، الحظ، الصدفة، القدرة الذاتية.

محتوى البرنامج التربوي :

لغرض بناء محتوى البرنامج اطلع الباحث على عدد من البرامج النفسية والتربوية والإرشادية التي تستهدف تنمية القدرات والميول والاتجاهات وتعديل السلوك منها: دراسة (سعيد ١٩٨٩) ، دراسة (النعاتي ١٩٩٤) ، دراسة (حمادي ١٩٩٧) ، دراسة (الهزاع ١٩٩٩) ، دراسة (الزاملي ٢٠٠١)، دراسة (سليمان ٢٠٠١) ، دراسة (الجميلي ٢٠٠٢) ودراسة (الجوفي٢٠٠٢) ودراسة (Miltiadou1999) فضلا عن مقابلة عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس واخذ مشورتهم، وفي ضوء ذلك ارتأى الباحث أن يبنى البرنامج مكوناً من ثلاثة جوانب الأول هو المواقف النفسية ، ويتضمن الثاني الأسئلة والمناقشات الموجهة لتعديل المدركات الخاطئة أما الثالث فهو تقويم أولي لما يبديه الأفراد من اختلاف في اعتقاداتهم عن موقع ضبط التعزيز.

- الجانب الأول:

تضمن الجانب الأول مجموعة من المواقف السلوكية التي تناولت الموضوعات ذات العلاقة بتوجهات موقع الضبط والتي بناها الباحث بحيث يركز كل موقف على الجوانب المعرفية المكونة للبنية النفسية لأحد عوامل الضبط .د

- الجانب الثاني:

الأسئلة والمناقشات الموجهة لتعديل المدركات الخاطئة اعتمادا على نظرية التعلم الاجتماعي واستناداً لأراء روتر J.B.Rotter حول المكونات النفسية للاعتقادات أو المدركات المعرفية التي تحدد السلوك الفردي وقد افترض الباحث أن من الممكن إحداث التغيير في البنى المعرفية ومن ثم تحوير السلوك الفردي من خلال محاولة تصحيح مدركات الفرد حول المفاهيم الأساسية التي تحدد سلوكه وهي : السلوك الكامن، قيمة التعزيز، التوقع، الموقف النفسي .

-الجانب الثالث:

التقويم الأولي : يتحقق التقويم الأولي لمدى تحسن مدركات الأفراد عن طريق إجراء مناقشة بين الباحث وإفراد العينة التجريبية ومن خلال إجابات أفراد المجموعة التجريبية على الأسئلة المعدة في البرنامج وعلى الأسئلة المعطاة في نهاية كل جلسة والتي تتطلب إعادة التفكير والتأمل من قبلهم خارج جلسات البرنامج التربوي يتمكن الباحث من تكوين صورة أولية عن مدى تفاعل الطلبة وتقبلهم للبرنامج .

عدد جلسات البرنامج

تضمن البرنامج (١٤) جلسة لكل منها هدفها الخاص وتشترك جميعها في تحقيق الهدف العام الذي هو تغير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الفترة الزمنية للبرنامج :

وجد الباحث من خلال إطلاعه على دراسات تجريبية سابقة أن الفترة الزمنية للتجربة أو لتطبيق برنامج تعديل السلوك كانت تتراوح ما بين ستة أسابيع وسنة وبما أن عدد جلسات البرنامج المستخدم في هذا البحث (١٤) جلسة فقد ارتأى الباحث تطبيقها بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا وبذلك تصبح الفترة الزمنية المقررة لتطبيق البرنامج (١٤) أسبوعا ومدة الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة أي درس واحد فقط.

صدق البرنامج التربوي :

للتحقق من صدق البرنامج التربوي وصلاحيته تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس ، (الملحق ٤)، ضمن استبيان طلب فيه إبداء أرائهم (الملحق ٧) حول :

- مدى صلاحية البرنامج التربوي لتحقيق هدف البحث.
- مدى ملاءمة البرنامج للمرحلة العمرية لمجتمع البحث.
- مدى صلاحية محتوى المواقف السلوكية لتحقيق الهدف العام والأهداف السلوكية.
- أية إضافات أو اقتراحات يقدمها الخبراء لتحسين محتوى البرنامج.

وقد اجمع معظم الخبراء على صلاحية لبرنامج التربوي في إمكانية تحقيق الهدف منه بعد إجراء التعديلات التي اقترحوها كما اقترح بعض الخبراء إجراء تعديلات لغوية وقد اخذ الباحث بهذه الاقتراحات (الملحق ٨).

تطبيق البرنامج التربوي :

تطلب تطبيق البرنامج التربوي على عينة ممثلة مما يأتي :

- استحصال موافقة رسمية من المديرية العامة لتربية محافظة نينوى.(الملحق ٥)
- اختيار مدرستين وقد وقع الاختيار على ثانوية اليرموك للبنين وإعدادية اليقظة للبنات.

بعد عملية اختيار العينة التجريبية للبحث، طلب الباحث من إدارتي المدرستين تهيئة صف دراسي تتوفر فيه شروط أساسية للقيام بتنفيذ البرنامج ومن هذه الشروط بعد الصف عن مصادر الضوضاء، وتوفر الإضاءة الجيدة والتهوية الصحية فضلا عن توفر عدد كاف من المقاعد.

وقد قام الباحث بتنفيذ جلسات البرنامج بمعدل جلسة واحدة أسبوعيا عدا الجلسات الأربعة الأخيرة فقد نفذها الباحث بمعدل جلستين أسبوعيا وذلك بسبب تقديم موعد امتحانات نصف السنة للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤. و قام الباحث بتغيير الأسماء والضمائر المذكرة في المواقف الى أسماء وضمائر مؤنثة أثناء عملية التطبيق مع مجموعة الإناث .

إجراء الاختبار البعدي:

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التربوي تم تطبيق مقياس موقع الضبط على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بتاريخ (١١ و ٢٠٠٤/١/١٢)، (الملحق ٦) . ويهدف هذا التطبيق إلى معرفة الفرق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، فضلا عن معرفة الفرق بين أداء أفراد المجموعة التجريبية وأداء أفراد المجموعة الضابطة على مقياس موقع الضبط ويعد هذا تقويماً نهائياً لأثر البرنامج التربوي في تغيير موقع الضبط من خارجي إلى داخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

خامسا: الوسائل الإحصائية :

بغية معالجة البيانات إحصائيا ومن ثم التوصل إلى نتائج البحث استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية والموجودة في الحقيبة الاحصائية لبرنامج (SPSS) وباستخدام الحاسوب :

١. معامل ارتباط بيرسون، لاستخراج صدق مقياس موقع الضبط بطريقة الصدق البنائي.

٢. تحليل التباين الثنائي ومعادلة هوايت، لاستخراج معامل الثبات.
٣. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لغرض: ١- معرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الطالبات على مقياس موقع الضبط، و ٢- في إجراءات تمييز الفقرات .
٤. الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي .
٥. الاختبار التائي لمعرفة دلالة معاملات الارتباط في أجراء استخراج الصدق البنائي.
٦. تحليل التباين الأحادي للكشف عن الاختلاف في اثر البرنامج التربوي على متغير موقع الضبط تبعا لمتغير مستوى الذكاء ومتغير مستوى التحصيل.
٧. اختبار شيفيه للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات بين الفئات عند استخدام تحليل التباين.

الفصل الرابع

نتائج البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث على وفق أهداف وفرضيات البحث الموضوعة فضلا عن الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث والتوصيات والمقترحات.

أولا : عرض النتائج وتفسيرها:

سيتم عرض النتائج وفقاً لتسلسل أهداف وفرضيات البحث.

الهدف الأول : (بناء برنامج تربوي لتغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي).

تم تحقيق هذا الهدف ببناء برنامج تربوي لتغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي على وفق الآراء العلمية التي قدمها روتر في نظرية التعلم الاجتماعي فضلا عن استخدام بعض التقنيات النفسية المتبعة في البرامج المعرفية ، وبعملية عرض البرنامج المقترح على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص لإبداء آراءهم حول صلاحية البرنامج لتحقيق الهدف الموضوع لأجله. وبعد أجراء التعديلات التي اقترحوها،(ينظر الملحق ٨).

الهدف الثاني : (التعرف على اثر البرنامج التربوي في تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية).

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالتحقق أولا من الفرضية الأولى الموضوعة لهذا الغرض :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي على مقياس موقع الضبط).

استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مترابطتين ، وأظهرت نتيجة الاختبار أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٣١١و١٤) وهي اكبر من نظيرتها الجدولية عند مستوى معنوية (٠١و٠) ودرجة حرية (٣٦)، والبالغة (٤٢٣و٢) والجدول (١٢) يوضح ذلك ، ينظر الملحق (٦) .

وبذلك ترفض هذه الفرضية الصفرية وتقبل بديلتها القائلة : هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي على مقياس موقع الضبط

الجدول (١٢)

نتيجة الاختبار التائي لعينتين مترابطتين للكشف عن معنوية الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي على مقياس موقع الضبط

المعيار / الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفرق	الانحراف المعياري للفروق	القيمة التائية المحسوبة
الاختبار القبلي	٣٦	٢٨و٠٥٥	٥و١٥٥	٢و١٦١٧	١٤و٣١١
الاختبار البعدي		٢٢و٩			

وبما أن الفرضية البديلة قبلت لذا توجب التحقق من الفرضية الثانية الآتية :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس موقع الضبط).

بعد تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٩٨٦) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة لوجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مقياس موقع الضبط.

ويمكن القول أن هذا الفرق يعبر عن انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس موقع الضبط الخارجي والذي يشير بدوره إلى أثر المعالجة التجريبية التي أحدثها الباحث عند تعريض أفراد المجموعة التجريبية لخبرة البرنامج التربوي الذي أدى الى تغير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي.

الجدول (١٣)

نتيجة الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس موقع الضبط في الاختبار البعدي

المعيار / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٦	٩و٢٢	١٤٥و٣	٩٨٦و٥	عند٠١و٠=٣٥٨و٢	دال
الضابطة	٣٦	٣و٢٧	٠٠٤و٣		عند٠٥و٠=٦٥٨و١	دال

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من (Gliechien, 1979) ودراسة (Genstil, 1981) ودراسة (Harris & Yeany, 1981) ودراسة (Yarish, 1985) ودراسة (Wooten, 1992) ودراسة (Howard, 1996) ودراسة (Hughes, 1996).

الهدف الثالث : (معرفة دلالة الفرق لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط تبعاً لمتغير الجنس).

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالتحقق من الفرضية آلاتية :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية يعزى لمتغير الجنس).

استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وأظهرت نتيجة الاختبار أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (٠,٦٨٤) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية ، والجدول (١٤) يوضح ذلك ، ينظر الملحق (٦) .

وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الموضوعة لتحقيق الهدف الثالث. أي انه لا يوجد فرق دال إحصائيا لاثر البرنامج في موقع الضبط، يعزى لمتغير الجنس وتدل هذه النتيجة على الاثر المتكافئ الذي أحدثه البرنامج التربوي على موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية عند كلا الجنسين ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Duke 1977).

الجدول (١٤)

نتيجة الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث (في المجموعة التجريبية) على مقياس موقع الضبط في الاختبار البعدي

المعيار / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	١٩	٢٦و٢٣	٣٤٧و٣	٦٨٤و٠	عند٠١و٠=٤٢٣و٢	غير دال
الإناث	١٧	٥٨و٢٢	٦٢٣و٢		عند٠٥و٠=٦٨٤و١	غبر دال

الهدف الرابع : (معرفة دلالة الفرق لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الفرع علمي/أدبي).

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالتحقق من الفرضية آلاتية :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية يعزى لمتغير الفرع علمي/أدبي).

استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد أظهرت نتيجة الاختبار أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (٠,٥٢٧) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية ، والجدول (١٥) يوضح ذلك ، ينظر الملحق (٦) .

وبذلك تقبل الفرضية الصفرية لعدم وجود فرق دال إحصائيا لاثر البرنامج في موقع الضبط لدى افراد المجموعة التجريبية يعزى لمتغير الفرع الدراسي علمي/أدبي. وتشير هذه النتيجة إلى الأثر المتكافئ الذي أحدثه البرنامج التربوي في متغير موقع الضبط لدى كل من افراد المجموعة التجريبية في الفرع العلمي والفرع الأدبي.

الجدول (١٥)

نتيجة الاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلبة من الفرع العلمي ومتوسط درجات الطلبة من الفرع الأدبي في المجموعة التجريبية على مقياس موقع الضبط في الاختبار البعدي

المعيار	العدد	المتوسط	الانحراف	القيمة التائية	دلالة الفرق

المجموعة		الحسابي	المعياري	المحسوبة	الجدولية	
طلبة الفرع العلمي	١٩	٢٢و٦٨٤	٢و٨٠٩	٠و٥٢٧	عند١٠و٠=٢و٤٢٣	عير دال
طلبة الفرع الأدبي	١٧	٢٣و٢٣٥	٣و٢٦٩		عند٥٠و٠=١و٦٨٤	غير دال

الهدف الخامس : (معرفة دلالة الفرق لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير مستوى الذكاء).

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالتحقق من الفرضية آلاتية :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية يعزى لمتغير مستوى الذكاء).

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي للتحقق من صحة الفرضية لذلك عمد الباحث إلى توزيع درجات أفراد عينة البحث التجريبية على اختبار رافن للذكاء ضمن ثلاثة مستويات لتسهل عملية المعالجة الاحصائية ، وجرى ذلك حسب الطريقة العلمية الإحصائية (فيركسون ، ١٩٩١ : ٣٢) بعد حساب المدى وإيجاد العدد المناسب للفئات فكانت ثلاث ، الفئة الأولى تضم الدرجات (٣٦-٤٠) والفئة الثانية (٤١-٤٥) والفئة الثالثة (٤٦-٥٠).

ومن خلال الجدول (١٦) الخاص بتحليل التباين الأحادي يظهر أن القيمة الفائية المحسوبة قد بلغت (٩,٧٣٢) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٤،٢). وهذه النتيجة تؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق دال إحصائيا لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية يعزى إلى متغير مستوى الذكاء. أي أن متغير مستوى الذكاء له دور في تباين اثر البرنامج التربوي على متغير موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية.

الجدول (١٦)

تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق في اثر البرنامج التربوي

تبعا لمتغير مستوى الذكاء

المعيار / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية	
بين الفئات	١١٥	٢	٥و٥٧	٩و٧٣٢	عند مستوى (٠و٠٥) ودرجة حرية (٢،٣٤) ٣،٢٨	دال
داخل الفئات	٩و٢٠٠	٣٤	٩٠٨و٥			
الكلي	٩و٣١٥	٣٦				

ولغرض معرفة أي من مستويات الذكاء الثلاثة له الأثر في تباين درجات أفراد عينة البحث على مقياس موقع الضبط لجأ الباحث إلى استخدام طريقة شيفيه (العاني والغرابي ، ١٩٧٧ : ١٩٤ – ١٩٥) للكشف عن موقع الاختلاف في درجات موقع الضبط ، وبما أن عدد الفئات المعالجة إحصائيا ثلاث فئات لذلك فان عدد المقارنات الواجب إجراءها ثلاث مقارنات أيضاً.

الجدول (١٧)

نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الاختلافات بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمقياس موقع الضبط تبعا لمتغير مستوى الذكاء

المعيار /	المتوسط	العدد	متوسط	القيمة الفائية	دلالة

المقارنة	الحسابي		المربعات داخل الفئات	المحسوبة	الجدولية	الفرق
الفئة الأولى مع الفئة الثانية	٣٣٣و٢٥ ٣٥٧و٢٢	١٤ ١٢	٥٫٩٠٨	٥٩٩و٦	القيمة الفائية الجدولية ×(ر_١)= ٢٨و٣×(٣_١)=٦٫٥٦	دال
الفئة الأولى مع الفئة الثالثة	٣٣٣و٢٥ ٩و٢٠	١٤ ١٠		٤١٨و١٩		دال
الفئة الثانية مع الفئة الثالثة	٣٥٧و ٢٢ ٩و٢٠	١٢ ١٠		٩٦٠و١		غير دال

يتبين من الجدول (١٧) أن هناك فروقا دالة إحصائيا في اثر البرنامج التربوي على متغير موقع الضبط تبعاً لمستوى الذكاء. وقد ظهر هذا الاختلاف بشكل واضح بين الفئة الأولى من جهة وكل من الفئة الثانية والفئة الثالثة من جهة أخرى. أما الفروق في درجات أفراد عينة البحث التجريبية على مقياس موقع الضبط في الاختبار البعدي لم تكن دالة إحصائيا عند المقارنة بين فئتي الذكاء الثانية والثالثة. ينظر الملحق (٦) .

ويمكن تفسير وجود الاختلافات في متغير موقع الضبط تبعاً لمستوى الذكاء ، بان الذكاء بحد ذاته هو القدرة على التكيف والتعلم والقدرة على الإدراك، لذلك ظهر الأثر للبرنامج التربوي على متغير موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية في المستويين الثاني والثالث بشكل اكبر من الأثر الذي أحدثه البرنامج على متغير موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية في المستوى الأول للذكاء.

الهدف السادس : (معرفة دلالة الفرق لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير مستوى التحصيل).

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بالتحقق من الفرضية الآتية :

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية لأثر البرنامج التربوي في موقع الضبط لدى افراد المجموعة التجريبية يعزى لمتغير مستوى التحصيل).

لإجراء ذلك استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي. وبالطريقة المتبعة نفسها في الهدف الخامس فقد قسم الباحث أفراد العينة التجريبية إلى ثلاث فئات بحسب معدلاتهم العامة في الامتحانات النهائية للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ ، ضمنت الفئة الأولى المعدلات (٦٠-٦٦) درجة، والثانية (٦٧-٧٣) درجة، والثالثة (٧٤-٨١) درجة ، ثم اجري تحليل التباين الأحادي، الجدول (١٨).

الجدول (١٨)

تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق في اثر البرنامج التربوي تبعا لمتغير مستوى التحصيل

المعيار / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية	
بين المستويات	٥٦و٢	٢	٢٨و١	١٤٠و٠	عند مستوى (٠٥و٠) ودرجة حرية (٢،٣٤) ٣,٢٨	غير دال
داخل المستويات	٧٧و٣١٠	٣٤	١٤و٩			
الكلي	٣٣و٣١٣	٣٦				

يتبين من جدول تحليل التباين أن القيمة الفائية المحسوبة قد بلغت (٠,١٤٠) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٢٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٤،٢). لذلك تقبل الفرضية الصفرية الموضوعة لتحقيق الهدف السادس القائلة : لا يوجد فرق دال إحصائيا لأثر البرنامج التربوي في على موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية يعزى إلى متغير مستوى التحصيل. أي أن اثر البرنامج التربوي كان ذا اثر متكافئ على موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية على اختلاف مستوياتهم التحصيلية. ينظر الملحق (٦) .

ثانياً : الاستنتاجات :

من خلال ما توصل إليه الباحث من نتائج استنتج المؤشرات الآتية:

١- إمكانية تغيير موقع الضبط الخارجي لدى الأفراد إلى داخلي باستخدام البرامج التربوية ، فهو لا يتصف بالثبات المطلق شأنه شأن السمات النفسية . ويتفق هذا الرأي مع ما توصلت إليه الأبحاث التجريبية التي اهتمت بهذا الموضوع.

٢- فاعلية البرنامج التربوي المستخدم في هذا البحث في تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وهذا ما يؤيد افتراض الباحث حول امكانية تحقيق التغيير بالاعتماد على المفاهيم النظرية التي قدمها روتر والتي استند اليها الباحث في عملية بناء البرنامج التربوي

٣- إن متغير الجنس (ذكور/إناث) ومتغير الفرع الدراسي (أدبي/علمي) ومستوى التحصيل – في حدود الدراسة الحالية – لم يكن لها دور في تباين الأثر الذي أحدثه البرنامج في متغير موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية ، وهذا يشير إلى تشابه اثر المتغيرات البيئية على الأفراد سواء في عملية التنشئة الأسرية أو في عملية التربية والتعليم في المؤسسات التربوية بغض النظر عن الجنس أو الفرع الدراسي أو مستوى التحصيل.

٤- إن متغير مستوى الذكاء كان عاملاً مسبباً في اختلاف أثر البرنامج التربوي في متغير موقع الضبط لدى أفراد المجموعة التجريبية اذ أن الأفراد ذوي المستوى العالي للذكاء كان لديهم تقبلاً لتغيير مدركاتهم الخاطئة وتعديلها بشكل أفضل مما لدى الطلبة من ذوي مستوى الذكاء الأدنى ، لذا فان التغيير في موقع الضبط من خارجي إلى داخلي كان اكبر لدى الطلبة ذوي المستوى العالي للذكاء منه لدى الطلبة ذوي المستوى الأدنى للذكاء .

ثالثاً : التوصيات :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بـ :-

١- الاستفادة من البرنامج التربوي المعد في الدراسة الحالية في تغير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى الطلبة من قبل المرشدين التربويين في المدارس الثانوية والإعدادية.

٢- اهتمام الباحثين الذين يتناولون موضوع تغيير موقع الضبط بتكثيف البرامج التربوية على الأفراد من ذوي مستويات الذكاء المتدنية نسبة لأقرانهم .

٣- ضرورة قيام المربين في المؤسسات التربوية بترسيخ التصورات العلمية في تفسير مصادر التعزيز الذي يعقب الاحداث في الحياة العامة .

٤- قيام المربين في المؤسسات التربوية والآباء بالتوجيه المستمر للطلبة في توضيح مفاهيم : (القدر ، الحظ ، الصدفة ،سيطرة الآخرون) وأثرها المحدود على التعزيزات التي يحصلون عليها اذ أن هذه المفاهيم يتم اكتسابها من خلال عملية التعلم المستمرة مدى الحياة.

٥- الاهتمام بالمفاهيم الإيمانية ، فبالقدر نفسه الذي علينا أن نهتم بتوضيح محدودية آثار العوامل الأربعة على التعزيز الذي يناله الفرد ، يجب أن نهتم بترسيخ مفاهيم قدرة الخالق سبحانه وتعالى على تسيير الكون ، وانه عز وجل أعطانا العقل والفكر لنستدل إلى أفضل وسيلة لتحقيق النجاح والرفاهية ، وأن الله سبحانه وتعالى عادل في ثوابه وعقابه للبشر.

رابعا : **المقترحات** :

يقترح الباحث إجراء الدراسات آلاتية:-

١- اثر البرنامج التربوي (المعد في هذه الدراسة) في تغير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى الطلبة المرحلة المتوسطة .

٢- اثر البرنامج التربوي (المعد في هذه الدراسة) على الأفكار اللاعقلانية والتفكير الخرافي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

٣- اثر البرنامج التربوي (المعد في هذه الدراسة) على بعض السمات المعرفية مثل (التصلب ، الاعتمادية) لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

أولا المصادر العربية

١. أبو ناهية ، صلاح الدين محمد احمد (١٩٨٤) " ***مواضع الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية والمعرفية*** " أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة عين شمس.

٢. الأحمد ، أمل (١٩٩٩) "العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وموقع الضبط" ***مجلة جامعة دمشق*** مجلد ١٥ العدد ٢.

٣. احمد، محمد عبد السلام (١٩٨١) ***القياس النفسي والتربوي***" مكتبة الانجلو المصرية. القاهرة.

٤. بداري ، علي حسين علي (١٩٨٧) "محور الضبط الصحي وعلاقته بالسلوك الصحي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بالرياض " ***مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط*** العدد ٥ .

٥. التميمي، محمود كاظم محمود (١٩٩٩) "مركز السيطرة وعلاقته بتحمل المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة: ***مجلة آداب المستنصرية*** عدد ٣٣.

٦. التويجري ، محمد إبراهيم (١٩٨٨) "تأثير مركز التحكم كعامل وسطي في علاقة الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي ***المجلة العربية للإدارة*** مجلد ١٢ عدد ١.

٧. جاسم، باسم فارس (١٩٩٦) ***"افاق المستقبل ومركز السيطرة والرضا عن اهداف الحياة"*** اطروحة دكتوراه غير منشورة كلية الاداب جامعة بغداد.

٨. جبريل، موسى (١٩٩٦) "العلاقة بين مركز التحكم وكل من التحصيل الدراسي والتكيف" ***مجلة دراسات للعلوم التربوية*** مجلد ٢٣ عدد,٢

٩. الجبوري، خضير مهدي عمران (١٩٩٦) ***الاغتراب عند تدريسيي الجامعات العراقية وعلاقته بجنس التدريسي وموقع الضبط والدخل الشهري ومنشأ الشهادة والمرتبة العلمية***" رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد.

١٠. الجعفري، عبد اللطيف بن محمد (١٩٩٨) ***"سمات الشخصية المبتكرة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة الهفوف*** " رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الملك فيصل http:// WWW.Gulfnet.Ws/vb/showthred.php.

١١. الجميلي، علي سليمان حسين علي (٢٠٠٢) ***أثر برنامج تعليمي في تعديل الأسلوب المعرفي (التصلب إلى المرونة) لدى طلبة كلية التربية بجامعة الموصل*** " أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الموصل.

١٢. الجوفي، أميرة جابر جاسم (٢٠٠٢) "***أثر برنامج إرشادي باستخدام ثلاثة أساليب في تنمية الاتجاه العلمي لدى طالبات الجامعة*** " أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.

١٣. حداد، ياسين ونائل الأخرس (١٩٩٨) "موقع التحكم وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال" ***مجلة دراسات للعلوم التربوية*** مجلد ٢٥ العدد ٢

١٤. الحسن، إحسان محمد ويهيجه شهاب (١٩٩٠) " ***خدنة الجماعة*** " ط١ مطابع التعليم العالي والبحث العلمي بغداد.

١٥. الحلو ،بثينه منصور (١٩٨٩) "***مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية*** " رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة بغداد،

١٦. حمادي، حسين ربيع (١٩٩٧) "***دراسة مقارنة في أساليب معالجة المعلومات على وفق الأسلوب المعرفي : الاستقلال – الاعتماد على المجال عند طلبة المرحلة الإعدادية***" أطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية(ابن رشد)، جامعة بغداد.

١٧. الحوشان، بشرى كاظم سلمان (٢٠٠٠) ***الفشل المتعلم وعلاقته بموقع الضبط ودافع الإنجاز والتخصص والجنس***" أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية التربية(ابن رشد) جامعة بغداد.

١٨. الدباغ، كفاح شيت (١٩٩٧) "***مفهوم الذات وعلاقته بمركز السيطرة لدى الأطفال في دور الدولة واقرانهم***" رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة بغداد،.

١٩. دروزه، أفنان نظير واحمد عبد العزيز (١٩٩٧) "العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق بالمتعلم في نظام التعليم التقليدي مقابل نظام المفتوح" ***مجلة التعريب*** العدد ١٣.

٢٠. دويدار، جهاد حسين احمد (١٩٩٥). "***مستوى الأحكام الخلقية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية واختلافها تبعاً لموقع الضبط والأسلوب المعرفي***" رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

٢١. الرشيدي، يشير وراشد علي السهل (٢٠٠٠) "***مقدمة في الإرشاد النفسي***" مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الكويت.

٢٢. الزاملي، جعفر جابر جواد (٢٠٠١) "***أثر برنامج في خفض العجز المتعلم لدى الطلبة الراسبين في المرحلة المتوسطة وفي تحصيلهم الدراسي***" أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية(ابن رشد)، جامعة بغداد.

٢٣. زهران ، حامد عبد السلام (١٩٨٠) ***التوجيه والإرشاد النفسي***" ط٢ عالم الكتب ، القاهرة.

٢٤. زيدان ، الشناوي عبد المنعم الشناوي (١٩٩٧) "علاقة موقع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة" ***مجلة جرش للبحوث والدراسات*** مجلد ٢ عدد١.

٢٥. سعيد، صابر عبد الله (١٩٨٩) ***أثر التدريب في تعديل السلوك المعرفي الاندفاعي إلى التأملي عند الأطفال***" رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية(ابن رشد)، جامعة بغداد.

٢٦. سليمان، سليمان عباس (٢٠٠١) ***"اثر برنامج إرشادي نفسي لخفض قلق الرياضيين قبل بدء المباريات***" رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية(ابن رشد)، جامعة بغداد.

٢٧. سليمان ، عبد الرحمن سيد وهشام إبراهيم عبد الله (١٩٩٦) "دراسة لموقع الضبط وعلاقته بكل من قوة الانا والقلق لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة قطر" ***مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*** السنة الخامسة العدد ٩.

٢٨. الشعراوي، محمد متولي (١٩٨٩) ***"الانسان مسير أم مخير*** "الناشر : عبد الشريفي . الموصل.

٢٩. الصياح محمد ربيع (٢٠٠٠) "مركز التحكم عند الأطفال وعلاقته بالقيم الشخصية عند الوالدين" ***مجلة جامعة دمشق*** مجلد ١٦ العدد ٣.

٣٠. صوالحة، محمد احمد (٢٠٠٢) "مفهوم الذات وعلاقته بمتغيري الجنس والصف الدراسي" ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*** مجلد ١ عدد٢.

٣١. طه، فرج عبد القادر(ب ت) "***ملامح من الشخصية العربية***" http:// www.arabpsynet.com/journals/ICP/ICp22.HTM.

٣٢. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (٢٠٠٢) "***مبادئ القياس والتقويم في التربية***" الدار العلمية والدولية للنشر والتوزيع. عمان.

٣٣. عابد، عدنان سليم وعبد الله أبو سعيدي (٢٠٠٢) "معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم ومتغيرات مرتبطة بها" ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، جامعة البحرين مجلد ٣ عدد٣.

٣٤. عثمان، نجاح عبد الرحيم محمد (١٩٩٩) ***"التوافق المهني وعلاقته بموقع الضبط لدى مدرسي المرحلة الثانوية في اليمن"*** رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية (ابن الهيثم) جامعة بغداد.

٣٥. عزام، إدريس (١٩٩٧) "الاغتراب السياسي لدى المتعلمين والشباب وعلاقته ببعض المتغيرات " ***مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية*** مجلد ١٣ عدد٢.

٣٦. العزاوي، أنور قاسم يحيى (١٩٩٤) ***"موقع الضبط لدى الجانحين واقرانهم من غير الجانحين"*** رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.

٣٧. علاء الدين ، جهاد محمود (١٩٨٧) ***اثر مستوى التحصيل والتخصص على الشعور بالعزلة لدى عينة من طالبات المنازل الداخلية في الجامعة الأردنية*** رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية..

٣٨. علي ، عبد الكريم سليم ، (١٩٩٠) ***"موقع الضبط لدى أبناء الشهداء وأقرانهم الذين يعيشون مع آبائهم في المرحلة المتوسطة*** " رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة صلاح الدين ..

٣٩. علي ، عبد الكريم سليم ، (٢٠٠٣). ***"موقع الضبط : النظرية والمفهوم"*** وزارة الثقافة المديرية العامة للثقافة والفنون ت ٢٢،٢٧٣. اربيل.

٤٠. عودة ، احمد سليمان (١٩٨٨) ***القياس والتقويم في العملية التدريسية*** دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.

٤١. عيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٨٥) ***القياس التجريبي في علم النفس والتربية*** " دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

٤٢ .غازدا، جورج ام وآخرون (١٩٨٦) ***"نظريات التعلم" دراسة مقارنة*** جزء ٢ ترجمة علي حسين حجاج. سلسلة عالم المعرفة العدد ١٠٨ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٤٣. فان دالين، ديوبولد ب. (١٩٧٧) *"مناهج البحث غي التربية وعلم النفس "*ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون ط١ مكتبة الانجلو المصرية.

٤٤. فرج، صفوت (١٩٨٠) *"القياس النفسي "* دار الفكر العربي القاهرة.

٤٥. فبركسون ، جورج أي (١٩٩١) *التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس* " ترجمة هناء محسن العكيلي ، دار الحكمة للطباعة والنشر.

٤٦. القاضي، يوسف مصطفى وآخرون (١٩٨١) *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي*" ط١ دار المريخ. الرياض.

٤٧. الكبيسي، وهيب مجيد وكاظم غيدان الخزرجي (١٩٩٩) "الندوة الفكرية الخامسة لمكتب الثقافة والإعلام" *مجلة الشباب وتحديات المستقبل* ط١ بغداد.

٤٨. كفافي ، علاء الدين (١٩٨٢) " *مقاييس وجهة الضبط* " مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة.

٤٩. محمد ، يوسف عبد الفتاح (١٩٩٣) "مركز التحكم وعلاقته بتقدير الشخصية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة " *مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر* السنة الثانية العدد ٣.

٥٠. المشهداني، محمود حسن وأمير حنا هرمز (١٩٨٩) *"الإحصاء*" دار الكتب للطباعة والنشر بغداد.

٥١. المنيزل ، عبد الله فلاح وسعاد العبداللات (١٩٩٥) "موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي ، دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين تحصلياً والعاديين" *مجلة دراسات العلوم الإنسانية* مجلد ٢٢أ العدد ٦ الملحق.

٥٢. موسى ، فاروق عبد الفتاح علي (١٩٨٧) *دراسة تعليمات اختبار مركز التحكم للأطفال*" ط٣ مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

٥٣. موسى، شهرزاد محمد شهاب (٢٠٠١) *القدرة على اتخاذ القرار لدى مديري المدارس المتوسطة في مركز محافظة نينوى وعلاقتها بموقع الضبط*" رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الموصل.

٥٤. النعاتي، ندار إبراهيم خليل (١٩٩٤) *اثر برنامج إرشادي لتعديل الأفكار اللاعقلانية في القلق المدرسي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة نينوى*" أطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية(ابن رشد)، جامعة بغداد.

٥٥. نيل، جون. م. و روبرتز م. ليبرت (١٩٨٢) ***التجريب في العلوم السلوكية***" ترجمة موفق الحمداني وعبد العزيز الشيخ، مطبعة جامعة بغداد.

٥٦. هرمز، صباح حنا و يوسف حنا إبراهيم (١٩٨٨) "***علم النفس التكويني (الطفولة والمراهقة)***" مديرية دار الكتب للطباعة والنشر جامعة الموصل.

٥٧. هندام، يحيى حداد وجابر عبد الحميد جابر (١٩٧٨) " ***المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها***" ط١ دار النهضة العربية القاهرة.

٥٨. الوتار، ناظم شاكر (١٩٩٣) "***مركز التحكم وعلاقته بمستوى الأداء المهاري في الكرة الطائرة*** " رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الرياضية/ جامعة الموصل.

٥٩. ولي ، باسم محمد ومحمد أجمد جاسم (٢٠٠٤) " ***المدخل الى علم النفس الاجتماعي*** " مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع .عمان.

٦٠. يعقوب، نافذ نايف رشيد وإبراهيم فاتح جميعان (٢٠٠٢) "مركز الضبط وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة اربد في الأردن" ***مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*** مجلد ١ العدد ٣١.

٦١. يوسف، محمد علي (ب ت) ***الجفوة المفتعلة بين العلم والدين***" دار مكتبة الحياة، بيروت.

ثانيا المصادر الأجنبية

62 .A., Hjelle Larry & Daniel J. Ziegler (1992) "***Personality theories***" third ed. McGraw. Hill inc New York

63. Allen, W. J. and W. N. Yen (1979) ***"Introduction to Measurement theory"*** Book Cole California**.**

64. Anastasi, A.(1988) ***"Psychological testing"***6th ed. Macmillan, New York.

65. Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). ***"Psychological testing"***, (seventh edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. .

66. Bono, Joyce E. , Timothy A. Judge & Amir Erez (2002) Are measures of Self-Esteem, Neuroticism, Locus of Control, and Generalized Self-Efficacy Indicators of a Common Core Construct? ***Journal of Personality and Social Psychology*** by the American Psychological Association, Inc. Vol. 83, No. 3 693–710

67. Cliechien, Virginia K. (1979) "The theory of the locus of control Applied to the treatment of male juvenile delinquents" ***Diss. Abstracts international***, vol 39. No. 7A.

68. Connolly, Sean G. (1980) "Changing expectancies : A Counseling model based on locus of control" ***The personnel and Guidance Journal*** November 1980 176-180.

69. Coovert, M. D. & M. Goldstein (1980) "Locus of control as apredictor of users attitude toward computers "***Psychological reports*** Vol.47 1167-1173 .

70. Duke, M. et all (1977)"Effects of sports fitness camp experience on locus of control orientation in children ages 6-14" Research Quarterly ,48,2 280-283. http://www.american camping association.

71. Elizabeth J. (1997) "***Learner control and Locus of control: A delicate Balance***" EMC 703, Arizona State University.

72. Ferguson, George A. (1981) "***Statistical analysis in psychology and Education***" fifth ed McGraw-Hill Int. Book Co..

73. Ganelien, R. J., & P. H. Blaney (1984) "Stress, externality and depression" ***Journal of personality***. 52 P326-337.

74. Genstil, Lawrence V. (1981) :Locus of control and effort vs. ability attribution relevance to institutionalized delinquents" ***Diss. Abstract international*** vol. 42 No. 10A.

75. Gergen, K. J. (1985) "The social constructionist movement in modern psychology", ***American psychologist*** 40. 266-275.

76. Gershaw, David A.1989 ***LINE ON LIFE Locus of Control*** http://www3.azwestern.edu/psy/dgershaw/lol/extra.html

77. Gurin, P.,G. Gurin,& Morrision, B. M. (1978) “Personal and ideological aspects of internal and external control” ***social psychology***, 41, p 275-296.
78. Hans, Christoph Steihausen (1982) "locus of control Among psychosomatically and chronically III Children and Adolescents " ***Journal of Abnormal Child Psychology*** Vol.10 No.4 609-616.
79. Harris, Ramona S. & Russell H. Yeany (1981) "Diagnosis, Remediation, and locus of control : Effects of Immediate and Retained Achievement and Attitudes" ***Journal of Experimental education*** Vol.49 No. 4 305-371.
80. Hart, Amanda (2002) "***Locus of control and embarrasability among college students*** " Undergraduate research symposium. Charis institute of Wisconsin 53226 .
81. Hoffman, Donna L.& Thomas P. Novak (2002) ***"Locus of Control, Web Use, and Consumer Attitudes Toward Internet Regulation*** " http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue3/hoffman.html
82. Hughes, Margaret H. (1996) “***Evaluation of effectiveness of Rational Emotive Therapy with adolescents to modify external locus of control and subsequent Behaviors***” Richard A. Henson school of science, sixth annual undergraduate research symposium. April 26, 1996.
83. Hunter, David R (2002) "***Aviation safety locus of control*** " Federal Aviation administration .Washington DC
84. Jensen, L. & et all (1990) “Association of country , sex, social class, and life cycle to locus of control in western European countries” ***psychological reports*** 67 199-205.
85. Kerlinger, F. N. (1973) “***Foundations of behavioral research education, and psychological inquiry***" Holt-Rinehart and Winston. London.
86. Kidder, L. K. (1987) “***Research methods in relation***” Hult Rinehart and Winston, London.
87. Kiesler C. A. et al, (1969) “***Attitude change : Article analysis of theoretical approaches***” John Wiley and sons. New York.
88. Koeske, G. F. & S. A. Kirk (1995) “Direct and buffering effects of internal locus of control among mental health professionals” ***Journal of social science research***. 20 (3/4) 1-28.

89. Krampen, Gunter. (1988) “Toward an action theoretical model of personality” ***European Journal of psychology*** vol. 2 39-55.
90. Krause, N. & Styker, S. (1984) “Stress and well-being : the buffering role of locus of control beliefs” ***social science and medicine*** 18 p 783-790.
91. Lefcourt, H. N. (1976) “***Locus of control current trond in theory and research***” Associates publishes nillsbale. New Jersey.
92. Lefcourt, H. M. (1981) “***Research with the locus of control construct***" vol. 1 p 9-51 Academic press New York.
93. Lefcourt, H. M. (1992) " ***Durability and impact of the locus of control*** Lendzey, G et al, (1988) “***Psychology***” worth publishing Inc New York.
94. Lendzey, G et al, (1988) “***Psychology***” worth publishing Inc New York.
95. Lynch ،Elizabeth J. (1997) “***Leaner control and locus of control***” EMC 703 Arizona state university.
96. Marks, Lawrence I . (1998) “Deconstructing locus of control : Implications for practitioners” ***Journal of counseling & development***. Summer vol 76 p 251-259.
97. Mearns, Jack, (2002) “***the social learning theory of Julian B. Rotter***”. http://www.nmr research page.
98. Mehrens, U. A. & Lehman A. (1984) “***Measurement and evaluation in education and psychology***” Holt Rinehart and Winston New York.
99. McKenna, Eugene(2000) "Business psychology and organizational behavior" third ed. Book craft ltd. Midsummer Norton
100. Miltiadou, Marios (1999) ***Learner Control*** EMC 703 Arizona State University http://www. Marios. html.
101. Oppenheim, A. N. (1978) “***Questionnaire design and attitude Measurement*** " Helemann co. London.
102. Osipow, Sh. (1970) “***Strategy in counseling for behavior change***” New York Application, Grottes.***construct*** " Psychological Bulletin 112 411-414
103. Otwell, Patricia S. (1997) “***Counselor-led staff development: An Efficient approach to teacher consultation***” Ph. D. thesis. Georgia State University.
104. Pettjohn, Terry “***Locus of control (web survey). personality project site with research reference*** " www.WilliamRevelle’s

105. Pitty, R. E. and Cacioppo, J. T. (1981) "***Attitude and persuasion classic and contemporary***" Brown com publishers. Dubquelowa.
106. Ray, John J.(1980) " Belief in luck and locus of control " ***The Journal of Social Psychology***, 1980, 111,299-300.
107. Reyneart, C. et all (1995) "Clinical trials of antidepressants : The hidden face : where locus of control appears to play a key role in depression outcome" ***psychopharmacology*** vol 119 p 449-454.
108. Ross, C. E. Mirowsky, J. & Cockerharn W. C. (1983) "Social class Mexicans culture and fatalism : their effects on psychological distress" ***American Journal of community psychology***, 11, p 383-399.
109. Rose ,J.S.& F.J. Medway (1981) Measurement of teachers belief in their control over student outcome" ***Journal of Educational Research*** ,74,185-190.
110. Rotter, J. B. (1954) "***Social learning and clinical psychology***" Englewood cliffs, N. J. prentice Hall.
111. Rotter, J. B. (1966) "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement" ***psychological Monographs : General and Appleid*** vol 80 No. 1.
112. Rotter, J. B. et all (1972) "***Applications of social learning theory of personality***" Holt. Rinehart and Winston New York .
113. Rotter, J. B. (1973) "Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement" ***Journal of consulting and clinical psychology*** vol 43 No.1 56-67.
114. Rotter, J. B. & Hochreich D. J. (1975) "***Personality***" Gienvew IL; Scot Foresman.
115. Rotter, J. B.(1990) "Internal versus external control of reinforcement : A case history of a variable "***American Psychology*** 45 P489-493
116. Scott, W. (1957) "***Attitude change through reward***" موجود في (الجوفي ، ٢٠٠٢)
117. Sherman, M. (1979) "***Personality : Inquiry and application"*** pargamon press, New York.
118. Sprinthall, Norman A. & Richard C. Sprinthall & Sharon N. Oja (1994) "***Educational Psychology***" sixth ed . McGraw-Hill inc new York.

119. Stam , H.J.et.all.(1987)The analysis of Psychology theory meta psychological perspectives. W.DC.
120. Stanley. & K. Hopkins (1972)"***Educational and psychological measurement and evaluation***" McGraw Hill, New York
121. Tanya L. Daum & Glendon Wiebe (2003) "***Locud of control, Personal meaning, and self-consept before and after Anacademec critical incident*** "A Thesis Submitted to Trinity western university .
122. Thomas, Jennifer L. & Barbara A. Harvey, (2004) "***Examination of Current Research: Locus of Control, Self-Monitoring, Student Responsibility, and Academic Motivation*** " http://www.cet.edu/research/papers/motivation/main.html
123. Topin, K.G. & W. Capie (1982) "Relationships between formal reasoning ability ,locus of control , academic engagement and itegrated process skill achievement " ***Journal of research in science teaching*** Vol. 19
124. Wenzel, S. L. (1993) "Gender, ethnic group and homelessness as predictor of locus of control among job training participants" ***Journal of Social psychology***, 133 p 495-505.
125. Wishart, Jocelyn (1997) " Initial teacher training students' Attitude to use of information technology and individual locus of control " ***Journal of information technology for teacher*** Vol.6 No.3 .
126. Wong, O. C. & N. Piran, (1995) "Western biases and assumptions as impediments in counseling traditional Chinese clients" ***Canadian Journal of counseling***. 29 p 107-119.
127. Wooten, Patty (1992) "Does a Humor workshop affect nurse burnout?" ***Jornul of nursing Jocularity*** summer 1992 http://WWW. Patty Wooten, BSN.
128. Yarish, Paul (1985) "The impact of treatment facility utilizing reality therapy on the locus of control and subsequent delinquent behavior of a group of Juvenile offenders" ***Diss. Abstract international*** vol 45 No. 4A.
129. Young, T. W. & D. N. Shorr (1986) "Factors affecting locus of control in school children" ***social and General psychology Monographs*** 112 p 405-417.

الملحق (١)

استبيان أراء ألخبراء حول صلاحية فقرات مقياس موقع الضبط

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل/كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا

استبيان أراء ألخبراء

حضرة الأستاذ الفاضل المحترم

ينوي الباحث القيام بدراسة تهدف تغيير موقع الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية ،ويتطلب هذا العمل وجود أداة لقياس موقع الضبط ، وبعد اطلاعه على مجموعة من المقاييس ذات العلاقة ارتأى قيامه باعداد مقياس لموقع الضبط ، علما اعتمد الباحث على نظرية روتر كإطار نظري للبحث، كما أن المفهوم الذي وضعه لموقع الضبط سيكون منطلقا والأساس في اعداد فقرات المقياس ... ويشير روتر إلى أنه :**(عندما يدرك الفرد أن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية أمر مستقل، وغير منسق مع تصرفاته،فانه يدركه كنتيجة للحظ أو الصدفة أو القدر أو كنتيجة لتدخل الآخرين من ذوي النفوذ ، أو لآمر لا يمكن التنبؤ به لتعقد العوامل التي تحيطه ، وعندما يفسر الفرد الحدث بهذه الطريقة فان هذا يسمى الضبط الخارجي (External Locus of Control) ، أما إذا كان إدراك الفرد بان الإحداث تقع بصورة منسقة مع سلوكه الشخصي فان هذا يسمى الضبط الداخلي (Internal Locus of Control)** ، وقد ارتأى الباحث عرض هذا الجهد عليكم والاستئناس بآرائكم السديدة والإفادة من خبرتكم في هذا المجال .

لذا يرجى الإطلاع على الفقرات وإبداء رأيكم حول صلاحيتها والتعديلات التي تقترحونها شاكرا تعاونكم البناء خدمة لأهداف البحث العلمي ... والله من وراء القصد.

المشرف **طالب الدكتوراه**

الأستاذ المساعد الدكتور **قـــيس محمـــد علـــي**

يوسف حنا إبراهيم

الملحق (٢)

فقرات مقياس موقع الضبط بصورته الأولية

ت	الفقرة	استجابة المفحوص		رأي الخبير		
		نعم	لا	صالحة	صالحة	التعديلات المقترحة
١	أخترت بنفسي المدرسة التي ادرس فيها.					
٢	تجري الامتحانات باوقات لا تناسبني.					
٣	الكثير من المناسبات تحدث باوقات لا تناسبني.					
٤	أؤمن بالحكمة التي تقول من جد وجد ومن زرع حصد.					
٥	اجتهادي في الدراسة جعلني أحصل على النجاح .					
٦	أختار ألوان ملابسي بنفسي.					
٧	درجاتي متدنية في بعض الدروس بسبب عدم الدقة في التصحيح					
٨	ارتب وأنظم دفاتري المدرسية لأني أخشى من محاسبة المدرسين .					
٩	أعتقد أن الحفاظ على الصحة يتحقق بتجنب الاختلاط بالمصابين بالامراض المعدية					
١٠	أتعلم الاشياء المفيدة لان لي رغبة فيها .					
١١	عندما أطلب من أهلي طلبات معقولة فانهم ينفذونها لي .					
١٢	يعاقبني أهلي على أشياء لم أفعلها .					
١٣	لا أستطيع اكمال واجباتي الدراسية بسبب ظروف خارجة عن ارادتي .					
١٤	كنت ارغب في الدوام في مدرسة غير التي أنا فيها .					

ت	الفقرة	استجابة المفحوص		رأي الخبير		
		نعم	لا	صالحة	صالحة	التعديلات المقترحة
١٥	أعتقد أن الانسان لا يستطيع أن يغير من طبيعته اذا كان خيرا أو شريرا .					
١٦	اشعر أني انسان ناجح في حياتي .					
١٧	لدي الرغبة في القيام باعمال كثيرة لكني أخاف من أهلي .					
١٨	أعتقد أن المدير لايعاقب الطلبة المتاخرين عن الدوام الا اذا كنت أنا منهم .					
١٩	لاأستطيع أن ألبس ما أحب .					
٢٠	أشعر أن طموحاتي معقولة ويمكن أن أحققها دون مساعدة الاخرين					
٢١	أحاول اصلاح نعض الاجهزة المنزلية عندما تتعطل .					
٢٢	**أعتقد أن تناول الفواكه والخضروات دون غسلها هو السب الرئيس للكثير من الامراض .**					
٢٣	أشعر أن الاسئلة الامتحانية تأتي من المواضيع التي لم أقرأها .					
٢٤	أنا انسان جيد لكن الاخرين يشوهون صورتي .					
٢٥	كثيرا ما يجبرني أهلي على تناول الطعام .					
٢٦	لاأحب ألوان بعض الملابس لكني أرتديها مجبر .					
٢٧	أشعر بالظلم لأن زميلي تفوق علي (انه أخذ مكاني) .					
٢٨	أستطيع أن أثبت للاخرين بأني أفضل منهم .					

ت	الفقرة	استجابة المفحوص		رأي الخبير		
		نعم	لا	صالحة	صالحة	التعديلات المقترحة
٢٩	أستطيع اعداد الطعام لأتناوله عند بقائي في المنزل بمفردي .					
٣٠	أستطيع اختيار هواياتي الرياضية دون تدخل الاخرين .					
٣١	أعتقد لم أستطع النجاح لولا مساعدة الاخرين .					
٣٢	استطعت تحقيق درجات عالية بفضل الدروس الخصوصية .					
٣٣	عندما أتاخر عن دوام المدرسة فان ذلك سببه الاخرون دائما .					
٣٤	هناك مواد دراسية صعبة ومهما درستها فلن أنجح بها .					
٣٥	أستطيع أن أعلم أصدقائي عندما يخطئون كيف يصححون أخطائهم .					
٣٦	لاأستطيع معالجة سوء الفهم الذي يحصل بيني وبين شخص آخر الا بمساعدة الاخرين .					
٣٧	أعترض عندما آخذ في امتحان أحد الدروس درجة متدنية بينما كنت أتوقعها عالية .					
٣٨	أؤمن بما تتنبأ به أبراج الحظ .					
٣٩	أشعر أن الاسئلة الامتحانية من خارج المادة الدراسية .					
٤٠	لدي القدرة كي أكون زعيما لجماعتي .					
٤١	أعتقد أن أفضل طريقة للتخلص من المشاكل هى عدم القيام بأى شيئ .					
٤٢	أشعر أني مهما حاولت فأني لن أستطيع تعلم الحاسوب					

ت	الفقرة	استجابة المفحوص		رأي الخبير		
		نعم	لا	صالحة	صالحة	التعديلات المقترحة
٤٣	أشعر أني مهما درست فان معدلي لن يرتفع كثيرا .					
٤٤	أفعل الكثير من الاشياء سرا خوفا من الاخرين .					
٤٥	لا أجد صعوبة في الاعتراف بخطئي عندما أخالف الأنظمة المدرسية .					
٤٦	أستطيع تحقيق درجات عالية دون مساعدة المدرس الخصوصي .					
٤٧	لدي الرغبة لفعل الكثير من الاشياء لكنها غير مرغوبة من قبل الاخرين لذلك لم أفعلها .					
٤٨	أختار ملابسي بناءا على آراء الاخرين .					
٤٩	أفعل أشياء كثيرة لا أحبها لكي أرضي الاخرين .					
٥٠	أعتقد انه مهما يكن يبقى أهلي أدرى بمصلحتي مني .					
٥١	أعتقد أن أمور الحرب والسلام ليس للبشر امكانية التغلب عليها فهي ليست بيد أحد .					
٥٢	أعتقد أن هناك أشخاص محظوظون جدا مهما ارتكبوا من أخطاء فانهم يستطيعون التخلص من عواقبها .					
٥٣	أشعر أني كلما أريد أن أعتمد على نفسي أو أتخذ قراري فأني أقع بالمشاكل .					
٥٤	أؤمن بأن الفرد هو الذي يصنع مستقبله بنفسه .					
٥٥	عندما أكون في مكان جديد فاني لا أستطيع أن أغير من شخصيتي .					
٥٦	أستطيع اقناع الاخرين بتغيير آرائهم عندما أناقشهم .					

الملحق (٣)

مقياس موقع الضبط بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل/كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا

عزيزتي الطالبة عزيزي الطالب :

بين يديك مجموعة من الجمل التي تعبر عن أراء ومواقف وأفكار مختلفة يمكن أن يشعر بها أي فرد ، وأمام كل جملة موقعين للإجابة، يرجى منك قراءة الجمل بعناية واهتمام والتعبير عن رأيك و موقفك منها بصراحة من خلال التأشير على أحد الاختيارين (نعم) أو (لا) بوضع علامة ( ) تحت الاختيار الذي تعتقده يعبر عن رأيك . مع العلم أن إجابتك ليست للنجاح أو الرسوب فهي تعبر عن أرائك الشخصية وإذا ما شعرت بتردد في اختيار إجابتك أمعن النظر في الجملة وأختر البديل الذي تعتقد أنه يعبر عن رأيك، لذا يرجى عدم ترك أي فقرة دون التأشير عليها شاكرا تعاونك خدمة لأغراض البحث العلمي...

مع تمنياتي بالتوفيق.

ملاحظة: لا داعي لذكر الاسم

طالب الدكتوراه

قيس محمد علي

معلومات عامة

الجنس ☐ **التولد** ☐

المدرسة ☐ **الفرع** ☐

ت	الفقرة	الاستجابة	
		نعم	لا
١	أشعر أن الامتحانات تجري باوقات لا تناسبني.		
٢	الكثير من المناسبات تحدث باوقات لا تلائمني.		
٣	أعتقد أن درجاتي متدنية في بعض الدروس بسبب عدم الدقة في التصحيح		
٤	ارتب وأنظم دفاتري المدرسية لأني أخشى من محاسبة المدرسين .		
٥	أعتقد أن الحفاظ على الصحة يتحقق بتجنب الاختلاط بالمصابين بالامراض المعدية		
٦	لا أستطيع اكمال واجباتي الدراسية بسبب ظروف خارجة عن ارادتي .		
٧	أعتقد أن الانسان لا يستطيع أن يغير من طبيعته اذا كان خيرا أو شريرا .		
٨	لدي الرغبة في القيام باعمال كثيرة لكني أخاف من أهلي .		
٩	أعتقد أن المدير لايعاقب الطلبة المتاخرين عن الدوام الا اذا كنت أنا منهم .		
١٠	أشعر أن طموحاتي معقولة ويمكن أن أحققها دون مساعدة الاخرين		
١١	أحاول اصلاح نعض الاجهزة المنزلية عندما تتعطل .		
١٢	أعتقد أن تناول الفواكه والخضروات دون غسلها هو السب الرئيس للكثير من الامراض .		
١٣	أشعر أن الاسئلة الامتحانية تأتي من المواضيع التي لم أقرأها .		
١٤	كثيرا ما يجبرني أهلي على تناول الطعام .		
١٥	لاأحب ألوان بعض الملابس لكني أرتديها مجبر .		
١٦	أستطيع أن أثبت للاخرين بأني أفضل منهم .		
١٧	أستطيع اختيار هواياتي الرياضية دون تدخل الاخرين .		
ت	الفقرة	الاستجابة	
		نعم	لا

١٨ أعتقد أني لم أستطع النجاح لولا مساعدة الآخرين .
١٩ استطعت تحقيق درجات عالية بفضل الدروس الخصوصية .
٢٠ عندما أتأخر عن دوام المدرسة فان ذلك سببه الآخرون دائما .
٢١ هناك مواد دراسية صعبة ومهما درستها فلن أنجح بها .
٢٢ لا أستطيع معالجة سوء الفهم الذي يحصل بيني وبين شخص آخر إلا بمساعدة الآخرين .
٢٣ أؤمن بما تتنبأ به أبراج الحظ .
٢٤ أشعر أن الأسئلة الامتحانية من خارج المادة الدراسية .
٢٥ لدي القدرة كي أكون زعيما لجماعتي .
٢٦ أعتقد أن أفضل طريقة للتخلص من المشاكل هي عدم القيام بأي شيئ .
٢٧ أشعر أني مهما درست فان معدلي لن يرتفع كثيرا .
٢٨ أفعل الكثير من الأشياء سرا خوفا من الآخرين .
٢٩ أستطيع تحقيق درجات عالية دون مساعدة المدرس الخصوصي .
٣٠ لدي الرغبة لفعل الكثير من الأشياء لكنها غير مرغوبة من قبل الآخرين لذلك لم أفعلها .
٣١ أختار ملابسي بناءا على آراء الآخرين .
٣٢ أفعل أشياء كثيرة لا أحبها لكي أرضي الآخرين .
٣٣ أعتقد انه مهما يكن يبفى أهلي أدرى بمصلحتي مني .
٣٤ أعتقد أن أمور الحرب والسلام ليس للبشر امكانية التغلب عليها فهي ليست بيد أحد .
٣٥ أعتقد أن هناك أشخاص محظوظون جدا مهما ارتكبوا من أخطاء فإنهم يستطيعون التخلص من عواقبها
٣٦ أعتقد أن الاعتماد على الآخرين يحقق لي الكثير من الفوائد .
٣٧ أؤمن بأن الفرد هو الذي يصنع مستقبله بنفسه .
٣٨ أشعر أني لا أستطيع تجنب المواقف المحرجة .
٣٩ أستطيع إقناع الآخرين بتغيير آرائهم عندما أناقشهم .

الملحق (٤)

أسماء الخبراء حسب الدرجة العلمية والأحرف الهجائية

ت	اسم الخبير	الكلية والجامعة	موضوع الاستشارة	
			حول صلاحية فقرات مقياس موقع الضبط	حول صلاحية البرنامج التربوي
١	الأستاذ د.إبراهيم الكناني	كليــة الاداب/ الجامعــة المستنصرية	*	
٢	الأستاذ د.خليل إبراهيم رسول	كليـــة الآداب/جامعـــة بغداد	*	
٣	الأستاذ د. سعاد الدوري	كلية التربية/ الجامعة المستنصرية	*	
٤	الأستاذ د.سعاد محمد صبري	كلية التربية/ الجامعة المستنصرية		*
٥	الأستاذ د.صالح مهدي صالح	كليــة التربيــة/ الجامعــة المستنصرية		*
٦	الأستاذ د. قبيل كودي	كلية التربية/ الجامعة المستنصرية	*	
٧	الأستاذ المساعد د. نادية شعبان مصطفى	كليــة التربيــة/ الجامعــة المستنصرية	*	
٨	الأستاذ د يحيى الجنابي	كليــة التربيــة/ الجامعــة المستنصرية	*	*
٩	الأستاذ المساعد د.بثينة الحلو	كلية الآداب/ جامعة بغداد	*	
١٠	الأستاذ المساعد د.جاسم فياض الشمري	كلية الآداب/ الجامعة المستنصرية	*	*

١١	الأستاذ المساعد د. خالد إبراهيم حسين	كليــة الآداب/ الجامعــة المستنصرية	*	
١٢	الأستاذ المساعد د.خشمان حسين علي	كليـة المعلمـين/ جامعـة الموصل	*	*
١٣	الأستاذ المساعد د.صبيحة ياسر	كليــة التربيــة/ جامعــة الموصل	*	*
١٤	الأســتاذ المســاعد د. عبــد الأميــر عبــود الشمسي	تربية ابن رشد/ جامعة بغداد	*	
١٥	الأستاذ المساعد د.فاتح ابلحد فتوحي	كلية التربية/ جامعة الموصل	*	*
١٦	الأستاذ المساعد د.كامل عبد الحميد عباس	كلية التربية/ جامعة الموصل	*	*
١٧	الأستاذ المساعد د.محفوظ القزاز	كليــة التربيــة/ جامعــة الموصل	*	*
١٨	الأستاذ المساعد د. محمود كاظم مجمود	كليــة التربيــة/ الجامعــة المستنصرية	*	
١٩	الأستاذ المساعد د.مي عبد الله	كليــة الآداب/ الجامعــة المستنصرية		*
٢٠	الأستاذ المساعد د.ندى فتاح زيدان	كليــة التربيــة/ جامعــة الموصل	*	*
٢١	الدكتور علي سليمان الجميلي	كلية التربية/ جامعة الموصل	*	*

الملحق (٥)
كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة نينوى

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية **العدد: ٨٣٤٦**

المديرية العامة لتربية نينوى **التاريخ٥/١١/٢٠٠٣**

مديرية التخطيط التربوي/ البحوث والدراسات

الى/ادارات المدارس الثانوية والاعدادية كافة في مركز محافظة نينوى

م/ تسهيل مهمة

كتاب كلية التربية /جامعة الموصل ذي العدد ٥٠١٧/٧/٣ في ٢٠٠٣/١٠/١٥

نرجو تسهيل مهمة طالب الدكتوراه (قيس محمد علي) لزيارة مدارسكم لغرض تطبيق بحثه الموسوم " اثر برنامج تربوي في تعيير موقع الضبط الخارجي الى داخلي لدى طلبة المرحلة الاعدادية"

شاكرين تعاونكم معنا

عبد الستار عبد القادر

ع/ المدير العام

٥/١١/٢٠٠٣

الملحق (٦)

درجات الاختبارين القبلي والبعدي والعمر ومعدل التحصيل
للسنة الدراسية ٢٠٠٢-٢٠٠٣ ودرجة الذكاء لأفراد المجموعة التجريبية

ت	الجنس	الفرع الدراسي	درجة الاختبار القبلي	العمر بالأشهر	معدل التحصيل	درجة الذكاء	درجة الاختبار البعدي
١	ذكر	علمي	٢٤	١٩٦	٦٣	٣٨	٢٠
٢	ذكر	علمي	٢٤	١٩٨	٧٠	٤١	١٩
٣	ذكر	علمي	٢٥	١٩٩	٧٤	٤٩	١٨
٤	ذكر	علمي	٢٦	١٩٣	٧٣	٤٤	٢٣
٥	ذكر	علمي	٢٧	١٩٥	٨٠	٤٢	٢٣
٦	ذكر	علمي	٢٨	١٩٤	٧٥	٤٠	٢٣
٧	ذكر	علمي	٢٩	١٩٦	٧١	٤٨	٢٢
٨	ذكر	علمي	٣٠	١٩٣	٧٤	٣٦	٢٧
٩	ذكر	علمي	٣٢	١٩٢	٦٥	٣٧	٢٨
١٠	ذكر	علمي	٣٥	١٨٩	٦١	٤٦	٢٦
١١	أنثى	علمي	٢٤	١٩٥	٦٣	٣٧	٢١
١٢	أنثى	علمي	٢٥	١٩٦	٧٨	٤٩	١٩
١٣	أنثى	علمي	٢٥	١٩٨	٨١	٤٦	٢١
١٤	أنثى	علمي	٢٦	١٩٣	٨١	٤٢	٢٣
١٥	أنثى	علمي	٢٧	١٩٩	٧٦	٤٤	٢١
١٦	أنثى	علمي	٢٧	٢٠٣	٨٠	٤٨	٢١
١٧	أنثى	علمي	٢٩	١٩٢	٧٤	٣٨	٢٤
١٨	أنثى	علمي	٣١	١٨٩	٧٢	٣٦	٢٦
١٩	أنثى	علمي	٣٤	١٩٢	٦٢	٤٠	٢٥

٢٠	ذكر	أدبي	٢٤	١٩٦	٧٢	٤٢	٢١
٢١	ذكر	أدبي	٢٥	١٩٩	٧١	٤٩	١٩
٢٢	ذكر	أدبي	٢٦	١٩٦	٦٦	٤٣	٢٢
٢٣	ذكر	أدبي	٢٧	١٩٤	٦٢	٣٦	٢٦
٢٤	ذكر	أدبي	٢٨	١٩٥	٦٠	٤٥	٢٢
٢٥	ذكر	أدبي	٢٩	١٩٧	٦٤	٤٧	٢١
٢٦	ذكر	أدبي	٣٠	١٩٣	٧٣	٤١	٢٦
٢٧	ذكر	أدبي	٣١	١٩١	٧٥	٣٩	٣٠
٢٨	ذكر	أدبي	٣٣	١٩٢	٧٤	٣٧	٢٦
٢٩	أنثى	أدبي	٢٤	١٩٥	٦١	٤٧	١٧
٣٠	أنثى	أدبي	٢٥	١٩٧	٧٧	٤٣	٢١
٣١	أنثى	أدبي	٢٦	١٩٨	٧٩	٤١	٢١
٣٢	أنثى	أدبي	٢٧	٢٠٢	٧٠	٤٥	٢٢
٣٣	أنثى	أدبي	٢٩	١٩٤	٧٥	٣٧	٢٧
٣٤	أنثى	أدبي	٣١	١٩٣	٧١	٣٦	٢٥
٣٥	أنثى	أدبي	٣٣	١٩٢	٧٣	٣٩	٢٤
٣٦	أنثى	أدبي	٣٥	١٩٠	٦٠	٤٩	٢٥

الملحق (٧)

استبيان أراء ألخبراء حول صلاحية البرنامج التربوي

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل/كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا

استبيان أراء ألخبراء

حضرة الأستاذ الفاضل المحترم

ينوي الباحث القيام ببحث يستهدف تغيير موقع الضبط لدى طلبة المرحلة الإعدادية ،ويتطلب هذا العمل بناء برنامج لتحقيق هذا الغرض، وقد اطلع الباحث على عدد غير قليل من برامج تعديل السلوك، ثم قام بإعداد هذا البرنامج، وارتأى الباحث عرض هذا الجهد عليكم والاستئناس بآرائكم السديدة والإفادة من خبرتكم في هذا المجال ...علما سيعتمد الباحث على نظرية روتر كإطار نظري للبحث، كما أن المفهوم الذي وضعه روتر لموقع الضبط سيكون منطلقا والأساس في الإطار النظري للبحث... ويشير روتر إلى أنه :((عندما يدرك الفرد أن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية أمر مستقل، وغير منسق مع تصرفاته،فانه يدركه كنتيجة للحظ أو للصدفة أو للقدر أو كنتيجة لتدخل الآخرين من ذوي النفوذ،أو لآمر لايمكن التنبؤ به لتعقد العوامل التي تحيطه ،وعندما يفسر الحدث بهذه الطريقة فان هذا يسمى . الضبط الخارجي(External Locus of Control) ، أما إذا كان إدراك الفرد بان الإحداث تقع بصورة منسقة مع سلوكه الشخصي فان هذا يسمى . الضبط الداخلي(Internal Locus of Control) ، لذا يرجى قراءة البرنامج وإبداء رأيكم السديد وتكرمكم في إعطاء المشورة العلمية خدمة لأهداف البحث العلمي شاكرا تعاونكم البناء ... والله من وراء القصد.

المشرف **طالب الدكتوراه**

الأستاذ المساعد الدكتور **قيس محمد علي**

يوسف حنا إبراهيم

ملحق (٨)

البرنامج التربوي بصيغته النهائية

الهدف : يهدف البرنامج إلى تغيير موقع الضبط الخارجي إلى داخلي لدى طلبة المرحلة الإعدادية باستخدام أساليب نفسية مختلفة بالاعتماد على آراء روتر، والتحقق من كفاءتها في تغيير مدركات الأفراد هذه الأساليب هي :

- تعميم التوقعات .
- التغيير في حجم التوقعات .
- تفعيل علاقة الربط بين السلوك والتعزيز اللاحق .
- زيادة قيمة التعزيز
- تغيير الموقف النفسي من خلال تكوين مفاهيم مختلفة للأحداث لدى الطلبة .
- إعلاء شأن حاجات الاستقلال ، السيطرة ،المكانة .
- تعزيز استجابات الضبط الداخلي .

لقد روعي في استخدام الأساليب النفسية التنظيم لأجل إحداث اكبر الأثر في مكونات الموقف النفسي ومن ثم إحداث التغيير في السلوك.

وتجدر الإشارة إلى أن روتر أكد على الفرد بكل مكونات شخصيته المعرفية والانفعالية والسلوكية بشكل متكامل فهو لم يهمل الجوانب المعرفية المعتمدة على الخبرة السابقة والميول واثر عوامل الإدراك في تفسير السلوك.

محاور البرنامج

تناول "روتر" موضوع موقع الضبط Locus of control، بوصفه استعدادا نفسياً متعلماً، وهذه إشارة ضمنية إلى إمكانية تغييره، فمن البديهيات في علم النفس أن أي سلوك متعلم يمكن تحسينه أو تغييره فهو لا يتمتع بالثبات المطلق.

وقد أشارت معظم الأبحاث النفسية إلى أن متغير موقع الضبط يتوزع توزيعاً طبيعياً وهذا يعني أن درجة أي فرد في مقياس موقع الضبط تقع ضمن المحور السيني. وكلما اتجهت الدرجة إلى اليمين كان دليلاً على أن الفرد ذو ضبط خارجي بدرجة تتناسب والدرجة المعيارية على

المحور السيني والعكس صحيح، ومن خلال مفاهيم موقع الضبط تبين أن الأشخاص ذوي الضبط الخارجي يعزون نتائج السلوك والأحداث إلى عوامل خارجة عن سيطرتهم وهذه العوامل هي : (تدخل وسلطة الآخرين، الحظ، الصدفة، القدر) بينما ينسب الأفراد ذوو الضبط الداخلي نتائج السلوك والأحداث في معظم الأحيان إلى أنفسهم وقدراتهم الشخصية.

وبذلك يمكن تحديد خمسة محاور أساسية للبرنامج سيعتمد عليها الباحث في سبيل تغيير مدركات الأفراد – غير الواقعية – حول قوتها وأثرها في التعزيز الذي يعقب سلوكه أو الأحداث.

إن استهداف الجانب الادراكي للفرد وتبصيره في موضوع محدودية اثر القوى الأربعة (تدخل الآخرين، الحظ، الصدفة، القدر) يتطلب التنبيه بشكل مستمر على قدرته ونشاطه وطريقة تفكيره في أسباب وقوع الأحداث وهذه تعد مفاتيح لتغيير مدركات الفرد عن سيطرة القوى الأربعة على نتائج السلوك والأحداث.

مدة البرنامج

يمتد البرنامج لأربعة عشر جلسة مدة الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقة، أي تعادل درساً واحداً وفيما يأتي عرض لجلسات البرنامج :

الجلسة الأولى التعارف وأمور تنظيمية

يقوم الباحث بالتعريف بنفسه والتعرف على أفراد المجموعة ومن ثم إيضاح جملة أمور للطلبة هي :

- يهدف الباحث من اللقاءات إلى معرفة كيف يفكر الطلبة أفراد المجموعة في الظواهر والمواقف والأحداث في الحياة.
- من الطبيعي أن يختلف الأفراد في طرائق تفسير الأحداث والمواقف.
- إن هذا الاختلاف لا يعد أمرا سلبياً بل قد يكون ضرورياً أحيانا لتصحيح وتقويم وتطوير أفكارنا بشكل عام.
- ستحترم جميع الآراء أثناء النقاش.
- إن اللقاءات سوف لن تؤثر على أفراد المجموعة فهي لا تتطلب منهم جهداً كبيراً ولن تؤثر على دروسهم.

- أن اللقاءات مفيدة للطلبة اذ تدربهم على طرائق عقلية علمية في فهم المواقف.
- يحق لكل طالب من افراد المجموعة الانسحاب من البرنامج في حالة شعوره بعدم الارتياح من مشاركته.
- على كل طالب ان يهيء مجموعة اوراق لكتابة الملاحظات خارج اوقات الجلسات.
- الاتفاق مع أفراد المجموعة على مواعيد الجلسات بما لا يتقاطع مع دروسهم.
- الاتفاق على وضعية الجلوس في الصف وضرورة أن يبعد كل طالب عن زميله مسافة كافية لتشعرهم بالراحة .

الجلسة الثانية القوى المؤثرة في نتائج السلوك والاحداث

الهدف : تعريف الطلبة بان القوى المؤثرة في نتائج الاحداث متعددة، ويكون هذا الاطلاع معتمداً على عملية الاستبصار العقلي، (أي تفعيل عمل العقل في رؤية هذه الاحداث).

النشاطات : تمر في حياة كل منا احداث كثيرة تحركها قوى متعددة ، تؤثر بشكل كبير في النتائج التي تتبعها في مسيرة حياته، لذلك دعونا نفكر بهذه القوى... ثم يقوم الباحث بتوزيع قصاصات ورقية صغيرة على افراد المجموعة ويطلب منهم الاجابة على السؤال الاتي : "اذكر احد الاحداث المهمة في حياتك" ويطلب الباحث من الطلبة عدم ذكر الاسماء في الورقة.

بعد انتهاء الطلبة يقوم الباحث بجمع الاوراق ثم قراءتها امام الطلبة وكتابتها على السبورة ضمن تبويب معين حسب الموضوعات: اجتماعية، عائلية، مدرسية، شخصية، دولية... ويتحدث الباحث مستفسراً : كيف حصلت هذه النتائج ؟، لابد من وجود عوامل وقوى معينة وأسباب ادت الى وقوعها، ثم يوجه السؤال الآتي الى الطلبة ويطلب منهم كتابة الجواب على الورقة من دون ذكر الأسماء (*)

س/ ما أسباب حصول هذه النتائج ؟ مع الإيضاح بان كل طالب يكتب وجهة نظره وليس من الضروري تطابق الإجابات وبدون أي إحراج من أن ما سيكتبونه قد يكون غير مقبولا، بعد

(*)ان الاجابة على الورقة تكون من دون ذكر الاسماء لكي تجنب الطالب الوقوع في الاحراج مما قد يشعره بان اجابته غير مقبولة لو انها مخجلة.

ذلك يجمع الباحث الأوراق ويقرأها بصوت مسموع امام الطلبة ويدون ضمن تبويب خاص الاسباب التي ذكرها الطلبة والتبويب يتضمن "تدخل وسلطة الآخرين، الحظ، الصدفة، القدر، الفرد نفسه". وفي حال ان الاسباب لم تغط القوى المذكورة يقوم الباحث بإيضاح أن من الممكن وجود اسباب اخرى لما نحصل او يحصل عليه الآخرون فيقوم بذكرها امام الطلبة ويوضح ان جميع القوى المؤثرة في النتائج يمكن ان تصنف وفقاً للتبويب المذكور على السبورة، لكن هنالك اختلاف بين البشر من حيث :

١. معرفة القوى والأسباب المؤثرة في حياتنا مثل (تدخل سلطة الآخرين، الحظ، الصدفة، القدر...).
٢. الشعور بان واحدة من هذه القوى لها اثر اكبر من غيرها في حياتنا.

ومن خلال تحليلنا لهاتيين النقطتين والتفكير بهما نجد ان هذه الافكار قد تكون خيالية وليست واقعية في مواقف معينة.

وقبل نهاية الجلسة يكلف الباحث الطلبة عندما يغادرون المدرسة ان يفكروا ملياً بهذا الموضوع واذا ما شعروا ان هذا الكلام غير صحيح فما عليهم الا ان يكتبوا ملاحظاتهم كي لا ينسوها وطرحها في اللقاء التالي وسيقوم الباحث بتدوين تلك الملاحظات في دفتره وتضمينها في خطة البرنامج ويتم مناقشتها بحسب موضوع القوى في الجلسات اللاحقة.

الجلسة الثالثة تدخل وسلطة الآخرين

الهدف : جذب انتباه افراد المجموعة لعملية تفسير اسباب نتائج الاحداث من قبل الطالب بشكل مبالغ فيه.

النشاطات : في البداية يطلب الباحث من افراد المجموعة اعطاؤه الملاحظات التي كلفهم بكتابتها في الجلسة السابقة والتي تتعلق بالقوى المؤثرة على السلوك، ثم تهيئة ورقة اخرى لكتابة ملاحظاتهم عن القصة الاتية :

القصة :

طرق احمد باب غرفة المرشد التربوي في المدرسة بهدوء، رد المرشد التربوي قائلاً : تفضل، دخل احمد الغرفة وقال : صباح الخير استاذ، هل طلبتني؟

المرشد التربوي : صباح النور، نعم تفضل اجلس، لدينا حديث طويل قليلاً... لدي بعض الاسئلة عن سلوكك داخل المدرسة والذي اراه بحاجة الى اعادة نظر. فلنتعاون للتغلب على ما تشعر بانه مشكلة، فكن صادقاً معي،...

يشكوا الكثير من المدرسين من تاخرك في حضور الدرس الاول.

احمد : دائماً توقظني امي متأخرا وتتاخر هي ايضا في اعداد طعام الفطور، وفي مرات كثيرة اتاخر لان المدرسيين يكلفوننا بواجبات طويلة اضطر لاكمالها صباحا قبل الخروج الى المدرسة.

المرشد : لماذا درجاتك في امتحان الفصل الدراسي الاول متدنية مثلا اللغة العربية ٤٢ ؟.

احمد : ان مدرس اللغة العربية لا يعطيني حقي في الدرجة وهو ينحاز للطلبة الاخرين على الرغم منس اني افضل منهم.

المرشد : فما تقول في درجة الرياضيات ٣٠ ؟.

احمد : لقد كانت اسئلة امتحان الرياضيات صعبة جدا.

المرشد : ودرجة الاحياء ٤٠ ؟.

احمد : في ليلة امتحان مادة الاحياء انقطع التيار الكهربائي ولم استطع الدراسة.

المرشد : دعنا من الدرجات... وقل لي لماذا غادرت المدرسة يوم امس قبل انتهاء الدوام؟.

احمد : كان ذلك بسبب صديقي فارس اذ قال لي لنذهب الى السوق ونشتري دفتر مختبر، وقد تاخرنا في السوق حتى ادركنا الوقت وانتهى الدوام فذهبنا الى البييت مباشرة.

المرشد : اعتقد ان اجاباتك غير مقنعة، بلغ والدك بضرورة الحضور غدا في الساعة التاسعة صباحاً في المدرسة... اذهب الى صفك وانتبه لدروسك...

انتهت القصة

بعد سرد القصة يقوم الباحث يتوجيه الاسئلة الاتية :

س : من يستطيع ان يلخص مشكلات احمد ؟.

فيستمع الباحث الى اجابات الطلبة ويقوم بتعزيزها من خلال عبارات الثناء (جيد، احسنت، لقد كنت منتبها، هذا بالضبط ما نسعى لمناقشته)، وهذه العبارات ستشد افراد المجموعة الى نقاش الموضوع.

س : ما هي القوى التي يعتقد احمد انها قد تسببت له بهذه المشكلات ؟.

يستمع الباحث الى اجابات افراد المجموعة ويقوم بتدوينها على السبورة ويوضح لهم ان هذه الاسباب تقع ضمن محور (تدخل وسلطة الاخرين) ويشير الى ان افراد المجموعة قد توصلوا سابقا الى مثل ذلك الامر حين حددوا من خلال المناقشة في الجلسة الثانية القوى والعوامل المؤثرة على الافراد وعلى الاحداث والمواقف.

س : هل سبق وان مر احدكم بمثل هذه المشكلات ؟، التاخر عن الدوام، تدني الدرجات في بعض الدروس، الخروج من المدرسة قبل انتهاء الدوام، اية مشكلات اخرى تؤثر على وضعكم في المدرسة ؟.

ويقوم الباحث بتدوين المشكلات على السبورة ، موضحا ان من الممكن ان يواجه الفرد في حياته مشكلات كثيرة.

س : وما هي اسباب المشكلات التي عانيتم منها ؟. (*)

ومن خلال اجابات افراد المجموعة يقوم الباحث بمقارنتها مع الاسباب التي ذكرها احمد في القصة .

ثم يسال الباحث الطلبة قائلا :

س : هل تعتقدون ان وراء مشكلات احمد اسباباً غير الاسباب التي ذكرها ؟. (**)

اذا اجاب احد الطلبة بـ نعم يستدرك الباحث بسؤال اخر ! فماذا يمكن ان تكون هذه الاسباب ؟.

يدور نقاش بين الباحث والطلبة، ثم يطلب الباحث من الطلبة كتابة اجاباتهم عن هذه الاسباب وتهيئتها في اللقاء القادم.

الجلسة الرابعة : تدخل وسلطة الاخرين

الهدف : توصل الطلبة من خلال المناقشة والاستبصار الى العوامل الحقيقية التي تسبب بعض المشكلات .

النشاطات : يبدأ الباحث الجلسة قائلاً :

(*) يهدف السؤال الى قيام الطلبة بالتفكير في عملية الربط بين السلوك والتعزيز اللاحق .

(**)يهدف السؤال الى دفع الطلبة للتفكير بأن هناك أسبابا أخرى للتعزيز غير سلطة الاخرين .

تتذكرون قصة الطالب احمد مع المرشد التربوي (يعيد الباحث القصة بشكل مختصر)، سنسعى جميعاً لمساعدة احمد للتغلب على مشكلاته، هدفنا التوصل الى ذلك من خلال مناقشتنا، ثم يوجه الباحث الاسئلة المفتوحة للمناقشة وهي :

س : هل ان احمد يستبعد امكانية ان يكون هو نفسه السبب في مشكلته ؟.

اذا اجاب الطلبة او بعضهم بـ نعم يقوم الباحث بشرح الامر المعاكس لذلك قائلاً : ما دام احمد لديه القدرة على ابداء أي فعل معين يغير الوضع الذي هو فيه فهذا يدعو للتفكير بان من الممكن ان يكون هو نفسه السبب في هذه المشكلات.

س : ما هو السبب الذي يمنع احمد من التفكير بانه السبب في هذه المشكلات ؟.

يفترض الباحث أن تكون اجابات الطلبة، الخجل، الخوف، الكبرياء...، ربما يعتقد احمد بانه لا يخطئ ويقوم الباحث بتوضيح ان هذه الاسباب عند وجودها سوف لن تساعد احمد في التغلب على مشكلاته فالخجل والخوف يمنعانه دائما من الاقدام على عمل ما، واذا كان يعتقد انه لا يخطئ فهذا اعتقاد غير صحيح، فلا يوجد شخص من دون اخطاء كل البشر معرضون للخطأ.

س : هل بامكان احمد ان يتغلب هو على مشكلاته من خلال عدم تكرار السلوك غير المقبول ؟... كيف ؟.

اذا اختلفت اجابات الطلبة بين نعم ولا، يقوم الباحث بتعزيز الاجابات "نعم" بالثواب اللفظي، ثم مناقشة كيفية التغلب على المشكلات مع التركيز على السلوك الذاتي لاحمد.

س : لو كان احدكم مكان المرشد التربوي بماذا تنصحون الطالب احمد ؟.

ويطلب الباحث من كافة أفراد المجموعة الإجابة على هذا السؤال (مع مراعاة تعزيز الاجابات الايجابية التي تؤكد على القدرة الذاتية لأحمد) ، ثم يقول الباحث : تذكرون السؤال الذي وجهته إليكم قبل نهاية اللقاء الماضي، ضعوا إجاباتكم أمامكم وفكروا مرة ثانية واذا شعرتم بانكم قد تجيبون بشكل مختلف فاكتبوا الإجابة الثانية تحت الإجابة الأولى... ثم يقوم الباحث بجمع الاوراق ويقرأ ما فيها امام الطلبة وفي حال وجدت ورقة تحوي إجابتين وتدل على ان المستجيب قد انتبه الى العوامل الاخرى التي تدل بشكل موضوعي على أسباب المشكلة تعزز هذه الاستجابة من خلال السؤال عمن كتبها والاشادة برأيه امام افراد المجموعة.

وقبل نهاية الجلسة يوجه الباحث السؤال الاتي ويطلب من افراد المجموعة جلب الاجابة في اللقاء القادم.

س : لو كنت مكان احمد ما هي اجابتك بالتحديد على اسئلة المرشد التربوي المتعلقة بـ (التاخر عن الدوام، تدني الدرجات، ترك المدرسة اثناء الدوام). (*)

الجلسة الخامسة : تدخل وسلطة الاخرين

الهدف :

١- قيام الطلبة بلعب الدور النموذجي لما سيكون عليه احمد بعد ذكر الاسباب الموضوعية والحقيقية لمشكلاته.

٢- تبصير الطلبة بمحدودية اثر الاخرين على نتائج سلوكنا.

النشاطات : يطلب الباحث من الطلبة تمثيل دور الطالب احمد ويقوم هو بدور المرشد اذ يوجه الاسئلة ويجيب الطلبة عن لسان احمد بما كتبوا في الورقة في اجابة السؤال الذي طرحه الباحث في نهاية الجلسة السابقة.

وبعد قيام كل طالب بتمثيل دور الطالب احمد يثني الباحث عليه موضحاً بشكل مستمر ان الاخرين ليس لديهم سيطرة مطلقة علينا، وفي حال ذكر احد الطلبة اجابة احمد نفسها يوضح الباحث كيفية التغلب على هذه العوامل، فمشكلة التاخر على الدوام تحل بالاستيقاظ صباحاً ومساعدة الام في اعداد الطعام وانجاز الواجبات الدراسية اثناء النهار، والنوم مبكراً، واستخدام ساعة منبهة، ومشكلة تدني الدرجات تحل بواسطة المثابرة والاجتهاد ووضع برنامج للدراسة بتنظيم الوقت والاستفادة منه، ومشكلة مغادرة المدرسة تحل بامتناع الطالب عن القيام بمثل هذا العمل لانه مخالف للتعليمات المدرسية فليس لاي طالب القدرة على اصطحاب زميله خارج المدرسة ما لم يكن زميله هذا لديه الرغبة بذلك.

ثم يقوم الباحث باستعراض الملاحظات التي جمعها من افراد المجموعة في الجلسة الثالثة والتي تتعلق بالقوى المؤثرة في الاحداث فيما يخص موضوع هذه الجلسة فقط وهي (تدخل وسلطة الاخرين).

(*) يهدف السؤالالى الكشف عن كيفية ادراك الطلبة للعلاقة بين السلوك وبين التعزيز اللاحق .

ويثير السؤال الاتي : هل تشعرون ان للاخرين هم السبب في المشكلات التي عانيتم منها ، وما هي هذه المشكلات ؟، وكيف يمكن الحد من سيطرتهم على نتائج الاحداث ؟.

يقوم الباحث يتوجيه المناقشة لتحقيق الهدف وهو ادراك الطلبة بان الاخرين لديهم قدرة قليلة علينا ويمكن التغلب عليها من خلال اعتمادنا على انفسنا وتحملنا المسؤولية والثقة بانفسنا فضلا عن تنظيم حياتنا بما يؤدي الى تحقيق كل واحد منا لاهدافه.

الجلسة السادسة الحظ

الهدف : جذب انتباه افراد المجموعة للاعتقادات (غير الواقعية) التي يمتلكها البعض بخصوص قوى الحظ واثرها على مستقبل الافراد.

النشاطات : يطلب الباحث من الطلبة تهيئة ورقة وقلم وكتابة اية ملاحظة عن القصة التي سيسردها الباحث مع الانتباه بشكل جيد على الحوار لان الباحث سوف يسأل الطلبة اسئلة عن القصة عند انتهائها.

القصة :

كان نبيل جالسا على احد الكراسي في متنزه عندما مر سالم وهو يبحث عن مكان للجلوس فلم يجد الا ان يشارك نبيل في الكرسي، ودار الحوار الاتي بينهما :

سالم : هل تسمح لي بالجلوس ؟.

نبيل : نعم، خذ راحتك... "ثم فسح المجال لسالم".

سالم : اعتقد اني اعرفك... " وهو يمعن النظر بنبيل".

نبيل : ربما... وانا كذلك، اعتقد اني تحدثت اليك سابقاً.

سالم : آه تذكرت انت نبيل ميزان... وهو يقول بابتسامة فرحة.

نبيل : لازلت لا اعرفك.

سالم : كيف وقد كنا زملاء في الكلية... انا سالم.

نبيل : آه نعم تذكرت... مضت ثمان سنوات منذ تخرجنا وقد تغيرت قليلاً الا اني تذكرتك الان. كيف حالك وما اخبارك ؟.

سالم : بخير ولله الحمد، بعد تخرجي توظفت في احدى المؤسسات الحكومية، ثابرت في العمل وتنافست مع زملاء لي وحصلت على فرصة اكمال الدراسة لنيل شهادة الماجستير، انهيت الدراسة وشعرت بأن طموحي زاد فاكملت الدراسة وحصلت على الدكتوراه في الاقتصاد.

نبيل : وماذا تعمل الان.

سالم : انا اعمل الان مستشاراً لاحدى المؤسسات التجارية.

نبيل : هل تزوجت ؟.

سالم : نعم، تزوجت ولي الان طفلان وانا سعيد في حياتي.

نبيل : توقعت ذلك... فقد كنت دوما محظوظا، حتى في الكلية كان المدرسون يحترمونك.

سالم : لا يا اخي ليس الحظ... دعك من ذلك ما هو عملك ؟.

نبيل : بعد ان تخرجنا من الكلية كان هناك كما تعرف فرصا للعمل في القطاع الخاص ولدى الدولة ، وقد احترت في أي مجال اعمل ، استشرت احد المنجمين واشار علي بان طريقي الى النجاح يكون في العمل في القطاع الخاص ، فعملت في شركة استيراد وتصدير مدة سنتين جمعت خلالها مبلغا لا بأس به.

سالم : لماذا سنتين ؟

نبيل : سئمت الخلافات مع صاحب الشركة ،... تعرف اني غير محظوظ مع الاخرين بعكسك تماما.

سالم : وبعدها ماذا عملت ؟.

نبيل : اردت استثمار ما جمعت من اموال في اسهم احدى الشركات، انتظرت ثلاثة اشهر حتى جاء شهر ايلول واشتريت بجميع ما املك من مال اسهما في شركة النجوم لتجارة السيارات.

سالم : لماذا انتظرت هذه المدة ؟.

نبيل : قبل الثلاثة أشهر كانت الابراج لا تنصح بخوض مشاريع تجارية ضخمة ثم ان وضعية الكواكب كانت ستصبح مناسبة في شهر ايلول.

سالم : ماذا حصل بعد استثمارك لاموالك ؟.

نبيل : تعرضت الشركة للافلاس وخسرت معظم رأسمالي.

سالم : يا اخي انت خبير في الاقتصاد والتجارة الم تنتبه الى ان الاقبال على شراء السيارات ينخفض كثيراً في الاشهر الاخيرة من السنة، هذا خطأوك...دعنا من العمل ، قل لي الم تتزوج ؟.

نبيل : نعم... لكني طلقت.

سالم : متى... لماذا ؟.

نبيل : تزوجت من احدى زميلاتي في العمل عندما كنت في الشركة وعشت حياة سعيدة لمدة سنة واحدة فقط.

سالم : سنة واحدة، لماذا ؟.

نبيل : نعم سنة واحدة حتى اكتشفت انها قد اخفت عني برجها الحقيقي فقد كانت من برج لا يتناسب مع برجي مما خلق الكثير من المشاكل وجعل الحياة لا تطاق.

سالم : آسف لهذا الخبر... لن تتوقف الحياة، ثابر كي تنجح.

نبيل : الحظ العاثر يقف امامي دائماً. فقد حاولت البحث عن عمل... وقرأت قبل ايام في احدى الصحف ان شركة تجارية بحاجة الى موظف مختص بالاقتصاد ، ذهبت وقدمت اوراقي ثم حددوا موعدا لمقابلتي وكان الموعد اليوم، حضرت في الساعة المحددة على الرغم من تشاؤمي من يوم الثلاثاء وعندما دخلت غرفة السكرتير اعطاني بطاقة فيها تسلسلي في المقابلة وياللحظ كان الرقم (١٣)، بربك ماذا تسمي ذلك ؟...، تركت الشركة وخرجت اتمشى حتى تعبت فجلست هنا.

سالم : آه نبيل انت انت لم تتغير واعتقد ان حياتك لن تصبح سعيدة ما دمت تفكر بهذه الطريقة.

انتهت القصة

بعد سرد القصة يوجه الباحث الى الطلبة الاسئلة الاتية :

س : من هو الشخص محور القصة.

س : هل ترون ان هناك صفات ايجابية لدى نبيل ؟ ما هي ؟.

س : هل ترون ان هناك صفات سلبية لدى نبيل ؟ ما هي ؟.

س : ما هي القوى التي يعتقد نبيل انها تسيطر على حياته ؟.

يقوم الباحث بمناقشة اجابات الطلبة مع التركيز على الاجابات الصحيحة ومعززا لها من خلال الثناء على الطلبة عند اجابتهم.

س : هل تشعرون انكم في يوم ما قد عانيتم من مشكلات مشابهة "الحظ العاثر" ؟.

س : ما هو السبب الذي تعتقدون انه يجلب الحظ العاثر والسيء ؟.

يناقش الباحث الطلبة في اسباب بعض المشكلات التي ذكرها مستخدما المقارنة بين ما يشعر به نبيل بانها اسباب مشكلاته وبين ما ذكر الطلبة من اسباب.

ثم يعطي الباحث سؤالاً اخيراً ويطلب من الطلبة التفكير في الاجابة وكتابتها وجلبها في اللقاء القادم.

س : ما هو السبب الحقيقي لمشكلات نبيل، ما هي العوامل التي جعلت سالم رجلاً ناجحاً ؟.

الجلسة السابعة الحظ

الهدف : توصل الطلبة الى معرفة الاسباب التي جعلت نبيل يعاني من مشكلاته وكذلك معرفة العوامل التي ادت الى نجاح سالم في حياته.

النشاطات : يبدأ الباحث اللقاء بتذكيره افراد المجموعة بالقصة التي سردها في اللقاء السابق منبها الى المشكلات التي يعاني منها نبيل، مع قيام الباحث بتلخيص دور نبيل بـ :

١- استشارته المنجمين عند التعيين.
٢- عدم اتفاقه مع صاحب الشركة.
٣- الدخول في مشروع ضخم بناءاً على رأي معين.
٤- فشل زواجه.
٥- انسحابه من التقديم للوظيفة الجديدة.

هذه خمسة محاور تخص نبيل في القصة. ويستمر الباحث قائلاً : دعونا نحاول دراسة وضع نبيل للتوصل للاسباب الحقيقية التي جعلته يشعر بالفشل في حياته، وسنعرف ذلك من خلال اجابتكم عن الاسئلة والمناقشة التي سنقوم بها.

س : هل تعتقدون أن نبيل يشعر حقيقة ان الحظ هو سبب مشكلاته ؟.

اذا كانت الاجابة من قبل احد الطلبة بنعم يستدرك الباحث قائلا: لماذا ؟ وستكون اجابة الطالب معتمدة على المعطيات والربط بين ما يشعر به نبيل وبين الاحداث. فيعلق الباحث على

ذلك بان من الممكن ان يكون هناك اسباب اخرى ولكن نبيل لم ينتبه اليها لقصور في ادراكه وعدم انتباهه واذا كانت اجابة احد الطلاب بـ لا ، يسأل الباحث :

- لماذا اذن يلقي نبيل اللوم على الحظ العاثر ؟

ومن خلال اجابة الطلبة يجري الباحث مناقشة مع الطلبة عن دور الحظ واثره المحدود على ما يحصل من نتائج للافراد...

يطلب الباحث من الطلبة التفكير بامر اخر وهو نجاح سالم في حياته ثم يوجه السؤال الاتي :

س : هل تعتقدون ان الحظ هو الذي جعل سالم ينجح في حياته كما قال نبيل ؟.

يتناقش الباحث مع الطلبة في اجاباتهم، اذا كانت الاجابة نعم يستفسر الباحث من الطلبة قائلاً : اذن اين دور سالم وجهده ؟. واذا كانت اجابة بعض الطلبة لا فيقوم الباحث بتدعيم الاجابة ثم استنتاج العوامل التي جعلت سالم ينجح في حياته... ويستطرد الباحث قائلاً : تذكرون السؤال الذي وجهته لكم في اللقاء السابق وهو : ما هو السبب الحقيقي لمشكلات نبيل ؟، وما هي العوامل التي جعلت سالم ناجحاً ؟... ضعوا الإجابة امامكم ، وفكروا في السؤال مرة ثانية واذا شعرتم ان هناك اجابة اخرى لهذا السؤال اكتبوها الان تحت الاجابة الاولى... يجمع الباحث الاوراق من الطلبة ويقرأها وقوم بتعزيز الاجابات الموضوعية للطلبة ويشيد بآرائهم حولها... وقبل نهاية الجلسة يوجه الباحث السؤال الاتي للطلبة ويطلب منهم تهيئة الاجابة في اللقاء القادم ٠

س : كل انسان لديه مواقف نجاح وفشل وأنتم كذلك ،برأيكم ما هي اسباب الفشل الذي عانيتم منه ؟. (*)

الجلسة الثامنة الحظ

الهدف : ان يقوم الطلبة بالاستبصار وادراك العوامل المسببة لفشل نبيل، وان يستطيعون لعب دور نبيل مع تحوير الاجابات بحسب آرائهم.

(*) يهدف السؤال التعرف على التوقعات الموجودة لدى الطلبة حول أسباب التعزيزات .

النشاطات : يبدأ الباحث الجلسة مذكراً الطلبة بان هذا اللقاء مخصص لمساعدة نبيل في معرفة الاسباب الحقيقية لفشله، ويبدأ بالسؤال الاتي :

س : لماذا قال نبيل انه عاش سنة سعيدة واحدة مع زوجته ؟.

تبدأ مناقشة الاجابات وصولا الى الاستنتاج القائل ان سبب عدم استمرار السعادة ليس برج الحظ وانما الافكار غير المعقولة التي لدى نبيل والدليل انه في السنة الاولى كان سعيدا لعدم معرفته ببرج الزوجة... ثم يطلب الباحث من الطلبة اجابة السؤال الذي اعطاه لهم في الجلسة السابقة ويطلب منهم ان يضعوها امامهم. ويقول لهم من منكم يشعر انه وضع اسباباً موضوعية لمشكلات نبيل ؟ ويطلب الباحث من كل طالب يرى انه وضع الاسباب الحقيقية ان يؤدي دور نبيل في الاجابة عن اسئلة سالم ، ويقوم الباحث بتعزيز الاجابات الصحيحة واهمال الاجابات والاراء التي تبتعد عن موضوع الجلسة ثم يوجه الباحث سؤالاً اخر :

س : كيف يتغلب نبيل على مشكلاته ؟. (*)

يعقب السؤال مناقشة بين الباحث والطلبة ويوجهها الباحث للوصول الى الاستنتاج الاتي :

الاعتراف من قبل نبيل بانه هو السبب مما يعاني من مشكلات ومن ثم نصحه لمحاولة تعديل افكاره غير الصحيحة عن دور الحظ في التاثير على الاحداث.

س : هل تشعرون ان الحظ يلعب دوراً في حياتكم ؟

تجري مناقشة اجابات الطلبة اعتمادا على ما تم الوصول اليه من افكار عن موضوع الحظ.

وقبل انتهاء الجلسة يستعرض الباحث ملاحظات الطلبة التي دونوها سابقاً عن اثر الحظ في نتائج الاحداث وتناقش مع الطلبة لتدعيم الاراء الايجابية وتقويم الاراء السلبية اعتمادا على وقائع القصة وعلى الاستنتاجات التي توصل اليها الطلبة من خلال المناقشات.

الجلسة التاسعة القدر

(*) يهدف السؤال حث الطلبة على التفكير بأشكال سلوكية أخرى كامنة لدى الطلبة يمكن أن تكون ذات علاقة بالتعزيزات اللاحقة .

الهدف : تكوين تصور لدى الطلبة عن الاسلوب الذي يعتمده البعض–والمبالغ فيه– في تفسير الأسباب القدرية لبعض النتائج .

النشاطات : يطلب الباحث من افراد المجموعة تهيئة ورقة وقلما لكتابة ملاحظاتهم عن القصة التي سيقوم بسردها ويطلب منهم الانتباه بشكل جيد.

القصة :

في يوم من الايام استيقظ حسن من النوم وعندما نظر الى الساعة علم انه قد تاخر عن دوامه في دائرته، فنهض مسرعا وارتدى ملابسه وخرج من البيت متوجها الى سيارته، فكر قليلاً : "هل يقوم بفحص السيارة قبل ان يقودها؟" تردد قليلاً ثم قرر عدم قيامه بهذا العمل لانه قد يؤخره عن دوامه، قاد حسن السيارة بسرعة واثناء سيره اراد تشغيل المذياع فانشغل به... ثم ... تفاجأ بوقوف السيارة التي تسير امامه، اراد ايقاف سيارته ولكن دونما جدوى فقد كان الموقف عاطلا. تسبب ذلك بحادث مؤسف تضررت من جرائه السيارتان واصيب حسن بجرح في جبهته نقل على اثره الى المستشفى... في المستشفى سأله الطبيب : ماذا حدث قال حسن حادث، قضاء وقدر، رد الطبيب : آمنت بالله ، الجميع يقولون قضاء وقدر...

بعد ان ضمد الطبيب جراح حسن خرج ومعاونيه وتركوا حسن في الردهة وحيداً، فكر حسن مع نفسه ماذا قصد الطبيب عندما قال : الجميع يقولون قضاء وقدر... هل يشك في قولي ؟... بعد قليل دخل عارف (اخو حسن)... سلم عليه وعبر عن اسفه لما حصل وتمنى له الشفاء وسأله : ماذا حصل ؟.

قال حسن : حادث، قضاء وقدر.

قال عارف : انك دائما تلقي باخطائك على القضاء والقدر، أتذكر نصحتك بعدم وضع التلفاز على المنضدة القديمة على الرغم من ذلك وضعته فوقع وانكسر وقلت قضاء وقدر، وكنت تاكل الفواكه دون غسلها واصبت بالتيفوئيد وقلت قضاء وقدر، وقبل عام صعدت على سطح المنزل لتثبيت هوائي التلفاز نصحتك زوجتك وقالت لك شد ظهرك بحبل للامان لكنك لم تسمع كلامها فسقطت وانكسرت ساقك وقلت قضاء وقدر.

انتهت القصة

بعد انتهاء الباحث من سرد القصة يوجه الاسئلة الاتية الى الطلبة :

س : ما هو الشيء الجيد الذي يمكن ان نتعلمه من حسن ؟.

س : هل تستطيعون ان تحددوا افكارا قد تكون غير واقعية لكن حسن مؤمن بها ؟.

س : يشعر حسن ان الاحداث تقع نتيجة قوة معينة، ما هي ؟.

يعقب كل سؤال مناقشة بين الباحث والطلبة يهدف توضيح الافكار الاساسية للقصة.

س : ما هي الحوادث التي وقعت لحسن ويعتقد انها نتيجة القدر ؟.

س : هل سبق لاحد منكم ان سقط من مكان مرتفع ، او انه كسر شيئاً او أي شيء اخر تشعرون انكم لستم السبب فيه ؟.

يقوم الباحث بتدوين كلمات معبرة عن الاحداث التي وقعت للطلبة على السبورة ثم يبستدرك بسؤال الطلبة عن اسباب الاحداث فيستبعد الافكار التي ليس لها علاقة بموضوع الجلسة والابقاء على الافكار التي تتعلق بادراك الطلبة عن اثر القدر في الاحداث مع مراعاة استبعاد الافكار التي تتعلق بالحياة والموت ثم يسأل الباحث الطلبة.

س : هل تشعرون أن هناك اسبابا غير القدر تؤدي إلى حصول هذه النتائج ؟. (*)

بمعنى اخر اننا نحن نخفي الاسباب الحقيقية لهذه الاحداث ؟.

يبدأ الباحث مناقشة الطلبة في اجابتهم عن هذا السؤال من دون التاكيد على اجابات معينة لتلافي شعور الطلبة بمهاجمة افكارهم من قبل الباحث... ثم يطلب الباحث من الطلبة تلخيص اجابتهم على اوراق وجلبها في اللقاء القادم.

الجلسة العاشرة القدر

الهدف : معرفة الطلبة للعوامل التي ادت الى وقوع الاحداث في قصة حسن، وقيامهم بلعب دوره في الاجابة عن الاسئلة.

النشاطات : يذكر الباحث افراد المجموعة بقصة حسن و الأحداث التي وقعت له ويبدأ باثارة الاسئلة الاتية :

س : هل تعتقدون ان بامكان حسن ان يتجنب وقوع الأحداث التي جرت له ؟ (**)

اذا كانت اجابة احد الطلبة (نعم) تعزز تلك الاجابة بالثناء ، ثم يسال الباحث :

(*) يهدف السؤال زيادة حرية الحركة لدى الطلبة للكشف عن أسباب أخرى للتعزيز .

(**) يهدف السؤال قيام الطلبة بالبحث عن استجابات أخرى تؤدي الى تجنب التعزيز السلبي .

س : كيف يستطيع حسن التخلص من تعرضه لهذه الحوادث ؟

ويشير الباحث إلى ان هناك طريقتان يستطيع حسن اتباع احدهما : الاولى : ان أفضل طريقة لتجنب الحوادث والمشاكل هي عدم القيام باي شيء.

س : من يشجع حسن لاتباع هذه الطريقة ؟

بعد ان يسمع الباحث لاراء الطلبة عن تاييدهم او عدم تاييدهم لهذه الطريقة يدعو الطلبة لتكوين تصور عن حسن عندما لا يقوم باي عمل بهدف تجنب الحوادث ، و من خلال اجابة الطلبة على الاسئلة الآتية :

س : كيف يتجنب حسن حوادث الاصطدام ؟

ج : بان لا يقود السيارة.

س : كيف يحافظ حسن على الاثاث الثمين والاجهزة والاشياء القابلة للكسر ؟

ج : بان لا يحمل او يحرك او ينقل أي منها.

س : كيف يتجنب الوقوع من الاماكن المرتفعة ؟

ج : بان لا يصعد اليها بتاتاً.

وهكذا يفعل حسن في بقية مفردات حياته أي انه سيكون خاملاً ولا يقوم باي عمل بل ينتظر الاخرين ان يقوموا بهذه الاعمال عنه.

س : لو ان احدكم صديق حميم لحسن او اخاً له وطلب منكم القيام بهذه الاعمال نيابة عنه ، كيف تتصرفون في الحالات الاتية :

- نقل جهاز التلفاز إلى مكان مناسب وامن.
- اصلاح هوائي التلفاز الموجود في مكان مرتفع.
- ايصال حسن إلى دائرته صباحاً وتجنب حوادث الاصطدام.

تجري مناقشة بين الباحث والطلبة عند اجابتهم عن هذا السؤال ويقوم الباحث بتوجيه المناقشة للوصول إلى الاجراءات التي يقوم يريد القيام بهذه الاعمال والتي تجنبه وقوع الحوادث وهذه الاجراءات هي :

- اختيار مكان مناسب ومنضدة سليمة لوضع جهاز التلفاز.
- عند الصعود إلى المكان مرتفع يوضع حبل للامان أو استخدام وسائل اخرى.

– قبل قيادة السيارة يجب فحصها بشكل جيد واثناء قيادة السيارة على السائق ان لا ينشغل عن الطريق ، وان يسير بهدوء وعدم الاسراع في قيادة السيارة.

وبعد هذه المناقشة يسأل الباحث الطلبة :

س : لو ان احدكم مكان حسن ولا يوجد من يساعدكم في القيام بهذه الاعمال ، ماذا تفعلون؟ (*).

يستمع الباحث إلى اجابات الطلبة ويتناقش معهم حول هذه الاجابات للوصول الى أن حسن يستطيع تجنب الكثير من النتائج السلبية عند اتباعه لاجراءات الامان.

ويستدرك الباحث قائلا:

تذكرون اني سألتكم في الجلسة السابقة : هل تشعرون أن هناك اسباب غير القدر تؤدي إلى حصول هذه النتائج ؟ ، ولماذا نخفي احياناً هذه الاسباب ؟... اعيد عليكم السؤال مرة ثانية واكتبوا الاجابة على الورقة نفسها تحت الاجابة السابقة ، قارنوا بين الاجابتين ، هل هناك اختلاف ؟

تجري مناقشة تهدف الوصول إلى الاراء الاتية :

– القدر غير مسؤول عن كثير من اخطائنا.

– نخفي احيانا اسباب حصول بعض النتائج (سلبية كانت ام ايجابية) اما خجلاً او للتخلص من العقاب او لعدم الاعتراف بالخطأ او للجهل.

– أن الإنسان مخير وحر الإرادة في الأشياء التي يثيب الله أو يعاقب عليها.

الجلسة الحادية عشر : الصدفة

الهدف : تقويم الادراك الخاطئ للطلبة عن دور الصدفة في حياتنا اليومية.

النشاطات : يقوم الباحث بسرد القصة الاتية :

قبل يوم من الامتحان الوزاري لمادة اللغة الانكليزية ، شعر سعيد – وهو طالب في الصف السادس الاعدادي – ان الوقت قد ادركه فهو لا يدرس الا قبل الامتحان بيوم واحد فقط... راجع الوحدة الاولى ، نظر إلى ساعته احس انه لن يستطيع دراسة ومراجعة الكتاب

(*) يهدف السؤال انماء قيمة الحاجة للسيطرة .

بكامله فقرر اختيار وحدات معينة ليدرسها ويترك بقية مواضيع الكتاب اعتقاداً منه انها غير مهمة وانها لن تاتي في الامتحان... في اليوم التالي ذهب سعيد إلى المدرسة ودخل القاعة الامتحانية ، جلس في مكانه ، ناوله المراقب ورقة الاسئلة نظر سعيد اليها ، وهنا تفاجأ لم يجد أي سوال من الوحدات التي درسها...

بعد انتهاء الامتحان وكالعادة تجمع الطلبة عند باب المدرسة يتناقشون في اجاباتهم ، قال احد الطلبة لـ سعيد :

اراك منزعجا ، كيف كانت اجابتك ؟

سعيد : لو ان الاسئلة من الوحدات التي درستها لكانت اجابتي ممتازة ولكن... صدفة اتت جميعها من المواضيع التي لم اقرأها.

انتهت القصة

يوجه الباحث الاسئلة الآتية :

س : ما هو الخطأ الذي وقع فيه سعيد ؟

س : هل تعتقدون ان سعيد مدرك للخطأ الذي وقع فيه ؟

يعقب السؤالين مناقشة بين الباحث والطلبة للتوصل إلى الفكرة الاتية :

اذا كان سعيد مدركاً للسبب الذي جعله يخفق في الاجابة ، معنى ذلك انه قد حاول تعليق اخطائه على عوامل اخرى مثل الصدفة لعدم تمكنه من الاعتراف بالخطأ وهذا غير معقول اما اذا كان سعيد لا يدرك انه قد وقع بالخطأ فعلينا نحن ان نساعده لتبصيره كي يتجنب مثل هذه الاخطاء.

س : هل مر احدكم بمثل هذه الخبرة او مثل هذه المواقف ؟

س : وهل كنتم تعرفون السبب الحقيقي لمثل هذه المواقف ؟

يعقب السؤالين مناقشة يوجهها الباحث للتوصل إلى الافكار الاتية :

- اعتماد الفرد على عامل الصدفة يجعله يفشل في الكثير من المواقف الحياتية.
- الفشل في موقف معين بسبب الاعتماد على الصدفة لا يعني ان سبب الفشل هو الصدفة وانما سوء تقدير من قبل الفرد في الاستعداد لعمل ما.
- الاختلاف بين الافراد في تفسيرهم لاسباب الفشل في بعض المهمات يرجع إلى طريقة ادراكهم وفهمهم للموقف.

- اذا اراد احد الافراد التغلب على قوة عامل الصدفة عليه اولاً ان يغير اعتقاده عن الاثر المبالغ فيه للصدفة.

قبل نهاية الجلسة يوجه الباحث السؤال الاتي :

س : لو ان احدكم صديقاً لـ سعيد بماذا تنصحوه ؟ (*)

يستمع الباحث الى اجابات الطلبة ويوجه المناقشة للوصول الى فكرة محدودية اثر الصدفة في ما نحصل عليه من نتائج.

الجلسة الثانية عشر : القدرة الذاتية للفرد

الهدف : جذب انتباه الطلبة إلى الادراكات المختلفة للموقف الواحد من خلال القصة.

النشاطات : يقوم الباحث بسرد القصة الاتية امام الطلبة.

القصة : التقى مهند وعلي في الجامعة اثناء مراجعتهم لاستكمال شروط القبول في الكليات فقد قبل مهند بكلية الطب وقبل علي في كلية العلوم. ودار الحوار الاتي بينهما.

علي : مبروك قبولك يا مهند في كلية الطب ولو انك لم تكن تقبل لولا الواسطة.

مهند : أي واسطة ، وانت تعلم يا علي ان القبول في الجامعة يحدده مجموع درجات الطالب والكومبيوتر.

علي : وان كان كذلك ، فانك لولا المدرسين الخصوصيين لما حققت هذا المجموع العالي.

مهند : انت ادرى من الاخرين بوضعي العائلي فانا من اسرة فقيرة ولا يستطيع اهلي توفير مدرس خصوصي لاية مادة ، لقد اعتمدت على نفسي وثابرت وحققت درجات عالية.

علي : انا لا اصدق ذلك ان مجموع درجاتي اقل منك ورغم ذلك فاني لم استطع تحقيقه لولا المدرسيين الخصوصيين.

مهند : هذه وجهة نظرك لكني اعتقد ان الفرد هو الذي يصنع مستقبله بنفسه.

انتهت القصة

يوجه الباحث الاسئلة الاتية إلى الطلبة :

س : يعتقد علي ان التفوق في الدراسة يعتمد على عوامل ، ما هي ؟

(*) يهدف السؤال انماء قيمة الحاجة للاستقلال .

يستمع الباحث لاجابات الطلبة ويدونها على السبورة ضمن محاور ، وهي :
الواسطة
التدريس الخصوصي
س : من يؤيد علي في رأيه ؟
س : هل حقق احدكم درجات عالية بالواسطة او نتيجة التدريس الخصوصي ؟
س : هل تعتقدون ان احد زملائكم قد حقق درجات عالية بهذه الطرائق ؟
تجري مناقشة بين الباحث والطلبة بهدف معرفة اراء الطلبة عن اثر عاملي الواسطة والتدريس الخصوصي على درجات الطلبة في الدروس ، ثم يوجه الباحث السؤال الاتي :
س : هل تعتقدون ان اراء الطلبة ذوي الدرجات العالية تتفق مع رأي علي في هذا الموضوع؟.
تجري مناقشة بين الباحث والطلبة يوضح من خلالها الباحث ان الاراء قد تختلف وهذا يعود إلى اعتقادات الطلبة عن تاثير هذه العوامل وان الطلبة المتفوقين ينظرون بمنظار اخر لهذه القضية.
س : ما هي برأيكم العوامل التي تؤثر في درجات الطلبة؟
ويطلب الباحث من الطلبة الاجابة عن هذا السؤال على ورقة ويحضرونها في الجلسة القادمة.

الجلسة الثالثة عشر : القدرة الذاتية للفرد

الهدف : تمكين الطلبة من معرفة اثر قدرة الفرد الذاتية في نتائج الأحداث والمواقف.
النشاطات : يذكر الباحث الطلبة بالموقف القصصي في الجلسة السابقة ويطلب منهم اعطاءه الاوراق الي كتبوا عليها اجاباتهم عن السؤال : ما هي العوامل التي تؤثر في درجات الطلبة؟
ويقوم الباحث بكتابة الاجابات على السبورة ضمن محاور تتضمن :

- قدرة الطالب على الدراسة.
- طبيعة المادة الدراسية.
- المدرس وطريقة تدريسه.
- التدريس الخصوصي.
- الواسطة.

ويفتح الباحث المناقشة مع الطلبة بهدف الوصول إلى فكرة ان آراءهم قد تختلف والدليل على ذلك عدم تشابه الاجابة ، ثم يقول الباحث : انتم الطلبة تشتركون جميعاً بهدف واحد وهو

السعي للنجاح والتفوق فليس هناك طالب لا يتمنى ان يحقق مستوى تحصيل عال. وعلى الرغم من ان هدفكم واحد الا اننا نلمس فروقاً بين الدرجات فيما بينكم ، دعونا نعرف السبب ، امامكم هذه العوامل لنتحقق من اثرها في التحصيل.

– قدرة الطالب على الدراسة . يمكن ان تؤثر فالطلبة ليسوا متساوين في هذه القدرة فضلا عما نسميه بالقابلية العقلية (الذكاء).

– طبيعة المادة الدراسية ، وهذه مشتركة بين جميع الطلبة فيمكن حذفها.

– المدرس وطريقة تدريسه. وفي الصف الواحد يتساوى الطلبة في هذا العامل لذلك لن يكون له الاثر على تباين الدرجات.

– التدريس الخصوصي. ليس جميع الطلبة لديهم مدرسين خصوصيين أي يمكن ان يؤثر هذا العامل على تباين الدرجات.

– الواسطة. هناك احتمال ولو انه ضعيف جداً يشير إلى اثر الواسطة في تباين درجات الطلبة . وفي السادس الاعدادي يقل اثر هذا العامل بسبب أن الامتحانات وزارية وحتى مدرس المادة لايعرف محتوى الاسئلة ، فضلا عن أن الاسماء سرية وأن عملية التصحيح تتم من قبل لجان متخصصة وهي تؤدي واجبها بمنتهى الدقة.

وهكذا يبقى لدينا ثلاثة عوامل يمكن ان تؤثر على التحصيل وهي :

- قدرة الطالب على الدراسة.
- التدريس الخصوصي.
- الواسطة.

ثم يسأل الباحث :

س : هل بالامكان استبعاد عامل اخر من هذه العوامل الثلاثة ؟ (*)

ثم تبدأ مناقشة يوجهها الباحث للتوصل إلى الرأي الاتي :

ليس للواسطة اثر في تباين الدرجات والدليل على ذلك الامتحانات العامة التي تجري وتصحيح الدفاتر من قبل مدرسين لا يعرفون دفتر علي من دفتر مهند .

(*) يهدف السؤال التقليل من قيمة الحاجة للاعتماد .

ونستطيع استبعاد عامل التدريس الخصوصي لان الكثير من الطلبة لا يتمكنون من الانضمام في حلقات التدريس الخصوصي بسبب عدم تمكنهم مادياً لكنهم مع ذلك يحققون درجات عالية ، ... بقي عامل ما هو ؟

ثم يوضح الباحث ان بالامكان تحقيق درجات عالية من خلالها تحسين قدرة الطالب الذاتية على الدراسة فضلا عن اننا عندما نؤمن بذلك فان آراءنا ستكون متشابهة لرأي مهند وهذا شيء جيد لان هذا الرأي سيجعلنا نعتمد على انفسنا ويجعلنا نعرف اسباب عدم تمكننا من التفوق بالدراسة وفي حياتنا العامة.

الجلسة الرابعة عشر : اثر سلوك الرد في حياته

الهدف : تكوين ادراك ايجابي لدى الطلبة عن اثر السلوك الشخصي في تجنب الاضرار.

النشاطات : يقدم الباحث الموقف القصصي الاتي :

زار ابو بشار – وهو رجل كبير السن – الطبيب الاخصائي بامراض القلب وبعد فحصه الطبيب قال له :

لقد تحسنت حالتك كثيراً يا ابا بشار.

ابو بشار : الحمد لله الفضل لله ثم لك يا دكتور لقد نبهتني إلى خطر التدخين والاختلاط بالمصابين بالنفلونزا.

قال الطبيب : اذن الفضل لله ثم لك فلولا التزامك بالتعليمات واخذك الدواء بانتظام لما تحسنت حالتك.. أن الحذر يقيك الضرر.

انتهت القصة.

يوجه الباحث الاسئلة الاتية :

س : لو لم يلتزم ابو بشار بتعليمات الطبيب هل كانت حالته ستتحسن ؟

س : هل زا راحدكم الطبيب ؟

س : هل نفذتم توجيهات الطبيب وتناولتم الادوية بانتظام ؟

س : ما هو سبب الرئيس لشفائكم ؟

ثم تبدأ مناقشة يوجهها الباحث للتوصل إلى الافكار الاتية :

يستطيع الفرد الحفاظ على صحته باتباع اجراءات معينة.

عندما يصاب الفرد بمرض ما فان الشخص الذي له دور كبير في شفائه هو نفسه.
هناك عادات غير صحية عندما نتركها فان احتمال الاصابة بالامراض يقل كثيراً ، مثل عدم غسل الفواكه ، التدخين ، استخدام ادوات الغير...
ثم يطلب الباحث من الطلبة ان يقوموا بتمثيل دور الطبيب والرجل المريض ابو بشار ، في موقف مختلف يتضمن عدم تحسن صحة ابي بشار بل ازديادها سوءاً.
ابو بشار : "يترك السرد لاختيار الطالب".
الطبيب : "الطالب يختار جملة الحوار".
يهدف الموقف التمثيلي إلى تعرف الباحث افكار واراء الطلبة عن اثر سلوك الفرد في المواقف التي يمر بها.
ثم يوجه الباحث السؤال الاتي :
س : ماذا قصد الطبيب بـ "الحذر يقيك الضرر".
س : هل عمل احدكم بهذه النصيحة سابقاً ؟.
يناقش الباحث الطلبة في اجابتهم ويعزز الاراء الايجابية لديهم والتي تعبر عن اثر سلوك الفرد على حياته. (*)

ملحق (٩)
تواريخ تنفيذ جلسات البرنامج التربوي

(*) يهدف السؤال اعلاء قيمة الحاجة للسيطرة .

رقم الجلسة	الجلسات مع عينة الذكور		الجلسات مع عينة الإناث	
	اليوم	التاريخ	ليوم	لتاريخ
الأولى	الاثنين	٢٠٠٣/١٠/١١	الأربعاء	٢٠٠٣/١٠/١٣
الثانية	الاثنين	٢٠٠٣/١٠/١٨	الأربعاء	٢٠٠٣/١٠/٢٠
الثالثة	الاثنين	٢٠٠٣/١١/١	الأربعاء	٢٠٠٣/١١/٣
الرابعة	الاثنين	٢٠٠٣/١١/٨	الأربعاء	٢٠٠٣/١١/١٠
الخامسة	الاثنين	٢٠٠٣/١١/١٥	الأربعاء	٢٠٠٣/١١/١٧
السادسة	الاثنين	٢٠٠٣/١١/٢٢	الأربعاء	٢٠٠٣/١١/٢٤
السابعة	الاثنين	٢٠٠٣/١١/٢٩	الأربعاء	٢٠٠٣/١٢/١
الثامنة	الاثنين	٢٠٠٣/١٢/٦	الأربعاء	٢٠٠٣/١٢/٨
التاسعة	الاثنين	٢٠٠٣/١٢/١٣	الأربعاء	٢٠٠٣/١٢/١٥
العاشرة	الاثنين	٢٠٠٣/١٢/٢٠	الأربعاء	٢٠٠٣/١٢/٢٢
الحادية عشر	الاثنين	٢٠٠٣/١٢/٢٧	السبت	٢٠٠٣/١٢/٢٦
الثانية عشر	الخميس	٢٠٠٣/١٢/٣٠	الأربعاء	٢٠٠٣/١٢/٢٩
الثالثة عشر	الاثنين	٢٠٠٤/١/٣	السبت	٢٠٠٤/١/٢
الرابعة عشر	الثلاثاء	٢٠٠٤/١/٤	الأربعاء	٢٠٠٤/١/٥

الملحق (١٠)

جدول بالفقرات المحذوفة والمعدلة في مقياس موقع الضبط

ت	تسلسل الفقرة في المقياس بصورته الاولية	الفقرة	حذفت حسب آراء الخبراء	حذفت حسب معيار التمييز	مضمون الفقرة بعد التعديل	تسلسل الفقرة في المقياس بصورته النهائية
١	١	أخترت بنفسي المدرسة التي ادرس فيها.		*		
٢	٢	تجري الامتحانات باوقات لا تناسبني.			أشعر أن الامتحانات تجري باوقات لا تناسبني.	١
٣	٣	الكثير من المناسبات تحدث باوقات لا تناسبني.			الكثير من المناسبات تحدث باوقات لا تلائمني.	٢
٤	٤	أؤمن بالحكمة التي تقول من جد وجد ومن زرع حصد.		*		
٥	٥	اجتهادي في الدراسة جعلني أحصل على النجاح .		*		
٦	٦	أختار ألوان ملابسي بنفسي.	*			
٧	١٠	أتعلم الاشياء المفيدة لان لي رغبة فيها .	*			
٨	١١	عندما أطلب من أهلي طلبات معقولة فانهم ينفذونها لي .	*			
٩	١٢	يعاقبني أهلي على أشياء لم أفعلها .		*		
١٠	١٤	كنت ارغب في الدوام في مدرسة غير التي أنا فيها .	*			
١١	١٥	أعتقد أن الانسان لا يستطيع أن يغير من طبيعته اذا كان خيرا أو شريرا .		*		
١٢	١٩	لاأستطيع أن ألبس ما أحب	*			

١٣	٢٣	أشعر أن الاسئلة الامتحانية تأتي من المواضيع التي لم أقرأها .	*		
١٤	٢٤	أنا انسان جيد لكن الاخرين يشوهون صورتي .	*		
١٥	٢٧	أشعر بالظلم لأن زميلي تفوق علي (انه أخذ مكاني) .	*		
١٦	٢٩	أستطيع اعداد الطعام لأتناوله عند بقائي في المنزل بمفردي .	*		
١٧	٣٤	هناك مواد دراسية صعبة ومهما درستها فلن أنجح بها .	*		
١٨	٣٥	أستطيع أن أعلم أصدقائي عندما يخطئون كيف يصححون أخطائهم .	*		
١٩	٣٧	أعترض عندما آخذ في امتحان أحد الدروس درجة متدنية بينما كنت أتوقعها عالية .	*		
٢٠	٥٣	أشعر أني كلما أريد أن أعتمد على نفسي أو أتخذ قراري فأني أقع بالمشاكل .		أعتقد أن الاعتماد على الاخرين يحقق لي الكثير من الفوائد .	٣٦
٢١	٥٥	عندما أكون في مكان جديد فاني لا أستطيع أن أغير من شخصيتي .		أشعر أني لا أستطيع تجنب المواقف المحرجة	٣٨

A

The effect of an educational program in changing external locus of control to internal at the students of the preparatory stage

A thesis submitted
By
Qays Mohammed Ali AL-johishee

to
the council of the college of Educational ,
University of Mosul
in Educational psychology

In partial fulfillment for the doctoral degree of philosophy

In
Educational psychology

Supervised by

Assist. Prof Dr.
Yosef Hanna Ebraheem

Shawal1425 A.H. Dec. 2004 A.D.

Abstract

The current research aims at constructing an educational program for changing the locus of control from external (outer) to internal (inner) at the students of the preparatory stage and to know its impact on the locus of control in the individuals of the experimental group as well as knowing the statistical differences upon it according to the given variables : sex, branch of study (scientific/literal), the level of intelligence and level of achievement. For the aim of gaining the research aims the researcher has made six null hypotheses.

Moreover the current research has been limited to the students of the preparatory stage in its branches scientific and literal in Ninevah City during the academic year 2002/2003 and 2003/2004. According to the aims of the research the sample for the study has been chosen for constructing and applying the scale of the locus of control randomly from among (12) secondary and preparatory school and the sample has consisted of (291) students (males/females) who have been distributed in terms of the two variables : branch and sex.

Furthermore the researcher has chosen AL-Yarmuk secondary school for boys and AL-Yaqdha preparatory school for girls purposely for application of the program. Hence the researcher applied the scale of locus of control on the students as a whole i.e. the students in fifth stage of the preparatory school in both branches scientific and literal. Then he (i.e. the researcher) has limited the students of the high scores in the locus of control scale and those who have been deviated from the mean at one positive range of degree and have achieved (24) and above. Their number was (38) males and (34) females. The style of random evenly distribution has been used by the researcher and distributed the individuals randomly on two groups (control & experimental) (36) students (boys and girls) in each group and he has made the individuals in both groups equivalent in the variables that are related to the aims of the research and they are considered the level of the performance of the individuals in both groups to the locus of control scale, level of their achievement in the previous year, degree of intelligence and age accounted by months. Besides the random control group design of the pretest and posttest has been used for controlling the effective elements in the experiment except the independent variable i.e. the educational program.

One the part of the tools of the research the researcher has been directed to constructing a scale of locus of control after being observed the theoretical studies of this subject. Moreover the scales that have been put for measuring this variable have been observed by the researcher as well as individual and group meetings with the students of the preparatory stage in both branches scientific and literal that have contained discussion about the reasons behind the success and failure in the individual's life.

The researcher has formulated (56) items of yes/no question and he has presented them to a panel of experts who are specialized in education and psychology for the aim of investigating its familiarity. According to the experts' options (9) items have been omitted and (5) items have been modulated. Besides the first application has been done on a random sample (60) students (males/females) in the fifth stage (scientific & literal). The result of the first

application has shown its familiarity and clarity (in the whole items) in the instructions of students' response. The undistinguished items have been excluded for the aim of the statistical analysis.

Moreover the validity and reliability of the scale requirement have let the researcher choose the sample randomly form the society of the whole students in the fifth stage (scientific and literal branches) therefore (5) items have been dropped and the number of the scale items has become (39) and the results of the application have shown the mean (17.22) with standard deviation (9.936) and no statistical difference has been found between the mean scores of the males and the mean scores of females to the scale of locus of control.

The validity factor has been found by the face and constructive types through the distinguishable force of the items and the relation of the degree of the item with the total degree. The reliability factor has been (0.721) by following the test-retest method and (0.821) by following the analysis of difference method. .

The third tool has been is the educational program and for the purpose of its construction the researcher has observed many programs in psychology, education and counseling which aims at developing the abilities, techniques, attitudes and behaviour modulation as well as traits. The program has been consisted of three factors. The first, the behavioural situations. Second, the questions and discussions that are evaluated to the impact of the program that enables the researcher to figure a primary form about the extent of the students interaction and their acceptance to it. The program has contained (14) sittings that have been presented to a panel of experts who are specialized in education and psychology. Most of the experts have agreed to its familiarity for gaining its purpose after operational modulations that are suggested by them. Then the program has been applied to the individuals of the experimental group during the first academic year 2003/2004. After finishing the carrying out of the educational program the researcher has applied the locus of control scale for investigating the research hypotheses.

Furthermore the researcher has used the t-test and difference analysis besides Sheffe method to get the results that have been shown the activity of the educational program in this research for gaining the change of locus of control from outer to inner at the individuals of the experimental group. Moreover the sex variable (males/females) and the branch of study variable (literal / scientific) and the level of achievement in terms of the current research have no role in impact difference that the program have made to the variable of the locus of control at the individuals of the experimental group. Besides the intelligence variable has been vital factor in difference of the impact of the educational program to the variable of the locus of control at the individuals of the experimental group. Thus the individuals of the high level in intelligence have had acceptance to change their incorrect concrete and modulating them better than that in the students of low intelligence therefore the change of locus of control from outer to inner was greater at the students of high intelligence than the students of the low intelligence.

In the light of the results arrived at the researcher has recommended the benefit of the educational program of the current study in changing the locus of control from outer to inner in the students by the educational counselors in the intermediate, secondary and preparatory schools. Moreover it takes the importance of researchers who deal with the locus of control by condensing (i.e. increasing) the psychological programs to the individuals whose intelligence is not as equivalent if compared with others. The researcher has also recommended to the significance of the role of the educationalists' role in the educational institutions in the sittings of parents to direct them continuously towards the students for changing the concepts namely: (fate, luck, chance, others control)and its limited affect on the reinforcements they get.

Finally the researcher has suggest doing studies for investigating the impact of the educational program (that has been presented in the current study) in changing the locus of control from outer to inner at the students in other stages of study and its impact on irrational ideas (thoughts) and magic thinking and cognitive traits on the students.