وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي: 121

رقم التسجيل: 01/PG/D/LMD/PSY/17

عنوان الأطروحة

مصدر الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

"دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية أدرار (الجزائر)"

أطروحة دكتوراه ل م د شعبة علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: ربيعة مالكي

إشرف الأستاذة الدكتورة: شفيقة كحول

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
إسماعيل رابحي	أستاذ دكتور	بسكرة	رئيسًا
شفيقة كحول	أستاذة دكتوراه	بسكرة	مشرفًا ومقررًا
وسيلة بن عامر	أستاذة دكتوراه	بسكرة	عضوا مناقشًا
صباح ساعد	أستاذة دكتوراه	بسكرة	عضوا مناقشًا
فتيحة بن زروال	أستاذة دكتوراه	أم البواقي	عضوا مناقشًا
سامية شينار	أستاذة دكتوراه	باتنة01	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2023/2022

ملخص الدراسة

الملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف على مصدر الضبط (الداخلي/الخارجي) وعلاقته بالاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المناسب لهذه الدراسة، واستعملت الباحثة الأدوات التالية: مقياس نويكي وستريكلاند لمصدر الضبط (المختزل)، ومقياس الاتزان الانفعالي الذي أعده الباحثون الجوالدة وآخرون، ومقياس الانضباط الصفي من اعداد الباحثة مالكي ربيعة، وبعد التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) للمقاييس الثلاث، وجمع البيانات من عينة مكونة من (236) تلميذا من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من 3 ثانويات بولاية ادرار خلال الموسم الدراسي (2021/2020) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وطبقت الباحثة المعالجة الإحصائية باستعمال برنامج ال SPSS20 فتحصلت على النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؛
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؛

الكلمات المفتاحية: مصدر الضبط، الاتزان الانفعالي، الانضباط الصفي.

****

Locus of control and its relationship to emotional balance and class discipline among secondary school students.

"A field study on secondary school students in Adrar." (Algeria)

Abstract

The study aimed to identify Locus of control (internal/external) and its relationship to emotional balance and classroom discipline among secondary school students,

to achieve the objectives of the study, the researcher used the appropriate descriptive correlative approach for this study, the researcher used the following tools: the Noweke and Strickland Scale for Source of Control (reducer), the Emotional Equilibrium Scale prepared by the researchers, Al Jawaldeh and others, and the Class Discipline Scale prepared by the researcher Malki Rabiaa, after verifying the psychometric characteristics (veracity and stability) of the three scales, and collecting data from a sample of (236) second-year secondary school students from 3 high schools in Adrar during the school year (2020/2021), they were selected by random, the researcher applied statistical treatment using a program In SPSS20, she got the following results:

- There is a statistically significant relationship between Locus of control and emotional balance among second year secondary students;
- There is a statistically significant relationship between Locus of control and class discipline among the second year secondary school students;
- There is a statistically significant relationship between emotional balance and class discipline among second year secondary students.

Keywords: Locus of control; emotional balance; class discipline.

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم ﴿**ربي اوزعني ان اشكر نعمتك التي انعمت علي وعلى والدي وان اعمل صالحا ترضاه وادخلني برحمتك في عبادك الصالحين**﴾. (النمل-الآية 19)

نشكر المولى عز وجل ونحمده حمدا كثيرا على النعم الجليلة التي لا تحصى ولا تعد، انه أمدنا من العلم والمعرفة والصحة والصبر ما يكفينا لإنجاز هذا العمل المتواضع، الذي نرجو ان يتقبله منا ويجعله في ميزان الحسنات.

وصلي اللهم على محمد وال محمد كما صليت على إبراهيم وال إبراهيم في العالمين إنك حميد مجيد، ان اصبت في عملي المتواضع هذا فمن الله وان أخفقت فمن نفسي.

كما نتقدم بالشكر الجزيل والثناء الخالص الى الأستاذة المشرفة الأستاذة الدكتوراه "**كحول شفيقة**" لقبولها الأشراف على هذا العمل وعلى نصائحها وتوجيهاتها القيمة.

كما نتقدم بالشكر والثناء الخالص للأستاذ الدكتور **رابحي إسماعيل** بجامعة بسكرة والدكتور **قدوري محمد** بجامعة ادرار والأستاذ الدكتور **بشير معمرية**، وكل الأساتذة المحكمين لمقاييس الدراسة على مساعدتهما لي في الجانب التطبيقي للأطروحة.

كما نتقدم بالشكر مسبقا لأعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة المذكرة.

كما لا ننسى ان نتقدم بشكرنا الخالص الى كل موظفي المؤسسات التي أجريت فيها الدراسة والتلاميذ المشاركين في الدراسة.

كما لا يسعني الا ان أنحي كلماتي بتحية شكر وتقدير واجلال وعرفانا بالجميل الى كل الذين تحملوا معي عناء الدراسة ومشقة الأطروحة، وما قدموه لي من مساعدة ومساندة وأخص بالذكر والديا العزيزين: **روح والدي الحبيب** تغمده الله بواسع رحمته واسكنه الله فسيح جناته وأعلى مقامه، **ووالدتي الحبيبة** التي بدعائها ورضاها عني الذي لمسته كنوراً يضيء لي دربي، أطال الله في عمرها وحفظها وأمدها بالصحة والعافية. والى اخوتي واخواتي.

وفي الأخير نتوجه بخالص الشكر والاحترام والتقدير الى كل من ساهم معنا في إتمام هذا العمل من قريب او بعيد راجين المولى عز وجل ان يجعل هذا في مقام جناتهم فلهم جميعا خالص الشكر والتقدير.

وجزى الله الجميع خير الجزاء،،،

الباحثة

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوعات	الصفحة
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ب
كلمة شكر وعرفان	ج
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ط
مقدمة	2
الإطار العام للدراسة	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**11**
1- إشكالية الدراسة (تساؤلات الدراسة)	12
2- فرضيات الدراسة	16
3- دواعي اختيار موضوع الدراسة	16
4- أهمية الدراسة	17
5- أهداف الدراسة	17
6- التعاريف الاجرائية لمصطلحات الدراسة	18
7- الدراسات السابقة	18
8- التعليق على الدراسات السابقة	24
خلاصة	29
الفصل الثاني: مصدر الضبط	**31**
تمهيد	32
1- نبذة مختصرة عن التطور التاريخي لمفهوم مصدر الضبط	33
2- تعاريف مصدر الضبط (locus of control) عند باحثين سيكولوجين	35
3- أنواع مصدر الضبط	37
4- مصادر الضبط	38
5- أبعاد مصدر الضبط	39
6- خصائص ذوي مصدر الضبط	43
7- الفروق بين فئتي الضبط	43
8- العوامل المؤثرة على نوعي مصدر الضبط الداخلي والخارجي	46
9- علاقة مصدر الضبط ببعض المتغيرات	53
خلاصة	59
الفصل الثالث: الاتزان الانفعالي	**61**
تمهيد	62
1- تعريف بعض المفاهيم المتشابهة مع الاتزان الانفعالي	63

2- تعريف الاتزان الانفعالي عند بعض الباحثين السيكولوجيين	65
3- طبيعة الاتزان الانفعالي	67
4- أبعاد الاتزان الانفعالي	67
5- أهمية الاتزان الانفعالي	69
6- سمات المتزن انفعاليا	69
7- الاتزان الانفعالي والعوامل المؤثرة فيه	71
8- طرق تحقيق الاتزان الانفعالي	73
9- الاتزان الانفعالي والصحة النفسية والصحة النفسية الايجابية	74
10- الاتزان الانفعالي والعصابية	75
خلاصة	77
الفصل الرابع: الانضباط الصفي	**79**
تمهيد	80
1- تعاريف الانضباط الصفي	81
2- الانضباط الصفي وبعض المفاهيم المتشابهة معه	82
3- أنواع الانضباط الصفي	84
4- أبعاد الانضباط الصفي	85
5- أهداف الانضباط الصفي	86
6- نمادج الانضباط الصفي	86
7- العوامل التي تؤدي إلى المشكلات المتعلقة بالانضباط الصفي	92
8- أساليب ضبط الصف	95
9- الممارسات التربوية لتحقيق الانضباط الصفي	96
خلاصة	98
الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة	**100**
تمهيد	101
أولا: الدراسة الاستطلاعية	102
1- منهج الدراسة	102
2- اهداف الدراسة الاستطلاعية	102
3- عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة اختيارها	103
4- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	104
5-ادوات الدراسة الاستطلاعية	105
6- مواصفات أدوات الدراسة الاستطلاعية	106
ثانيا: الدراسة الأساسية	118
2- الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية	118
3- عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها	118

4- أدوات الدراسة الأساسية	121
5- تفريغ البيانات	122
6- كيفية اجراء وتطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية	122
خلاصة	123
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج	**125**
تمهيد	126
1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	127
2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	132
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	135
الخاتمة	140
قائمة المراجع	143
الملاحق	153
ملحق رقم (1) قائمة الأساتذة المحكمين لمقاييس الدراسة	153
ملحق رقم (2) مقياس نويكي وستريكلاند لمصدر الضبط (المختزل) الأول	154
ملحق رقم (3) مقياس مصدر الضبط لجوالده واخرون	156
ملحق رقم (4) مقياس الاتزان الانفعالي لجوالده واخرون	157
ملحق رقم (5) مقياس الانضباط الصفي للباحثة مالكي ربيعة	158
ملحق رقم (6) تقديم تسهيلات	159
ملحق رقم (7) ترخيص	160
ملحق رقم (8) نتائج الارتباط	161

قائمة الجداول

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	سمات وخصائص ذوي مصدر الضبط الداخلي والخارجي	44
02	أهم الخصائص التي تتميز بها فئتي الضبط الداخلي–الخارجي	46
03	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	104
04	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن	104
05	توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص	105
06	معامل الثبات لمقياس نويكي ستريكلاند Nowacki-Stickland لمصدر الضبط(المختزل)	109
07	معاملات ارتباط الفقرات مع البعد والدرجة الكلية للمقياس	111
08	معاملات الثبات للمقياس وابعاده باستخدام الطرق الثلاث	112
09	معامل الثبات لمقياس مصدر الضبط	112
10	معاملات ارتباط فقرات الاتزان الانفعالي مع الدرجة الكلية	114
11	معامل الثبات لمقياس الاتزان الانفعالي	115
12	معامل الثبات لمقياس الانضباط الصفي	117
13	يبين حجم العينة المناسب عند مستويات مختلفة من مجتمع الدراسة الأصلي	118
14	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	119
15	توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب السن	120
16	توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب التخصص	120
17	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية حسب نوع مصدر الضبط ومستويات الاتزان الانفعالي	127
18	قيمة معامل الارتباط سيبرمان وقيمة معامل التوافق بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي	131
19	توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب نوع مصدر والانضباط الصفي	133
20	قيمة معامل الارتباط سيبرمان وقيمة معامل التوافق بين مصدر الضبط والانضباط الصفي	134
21	توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية حسب مستويات الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي	135
22	قيمة معامل الارتباط سيبرمان وقيمة التوافق بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي	137

مقدمة

مقدمة:

يتجلى اهتمام العديد من الباحثين والأساتذة في مجال الإدارة الصفية بمفهوم الانضباط داخل الصف بشكل أساسي بسبب كثرة المشكلات السلوكية الصفية الصعبة، وهو يعتبر أحد الجوانب المهمة في إدارة الصف التي تتطلب قدرة الأستاذ على توفير أجواء الانضباط الصفي وتنظيم البيئة الصفية من أجل السير الحسن للعملية التعليمية التعلمية.

يعتبر مصطلح عدم الانضباط الصفي من أبرز المشاكل التي تواجه الاستاذ والتلميذ على حدا سواء، فالتلميذ لن يقدر على التعلم ولا الأستاذ سيكون قادرا على تأدية واجبه على أكمل وجه، لذا حظيت إدارة الصف باهتمام بالغ الأهمية في الآونة الأخيرة، اذ يعدها التربويون من أكثر المهمات التي يجب ان تتقن، والتي تتطلب مزيدا من الجهد والعناية من جميع الاساتذة، والضبط الصفي يتعلق بالدرجة الأولى بمشكلات النظام كقيام التلاميذ بمشكلات سلوكية سلبية داخل حجرة الصف مما يتسبب في ارباك العملية التعليمية التعلمية، لذا تسعى الإدارة الصفية الى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية والتربوية اللازمة لتحقيق اهداف العملية التربوية والتعليمية (الهبيري، 2019، ص97).

هذا ما يتسق مع نتائج دراسة دبيس والسمادوني (2004) المعنونة "المشكلات السلوكية الشائعة بين التلاميذ في مراحل التعليم العام في بعض مناطق المملكة العربية السعودية الى تحديد المشكلات السلوكية المتعلقة بالمنزل والمدرسة والأقران بين تلاميذ مراحل التعليم العام (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية) في بعض مناطق المملكة (الوسطى، والشرقية، والغربية)، وتحديد مدى الاختلاف في المشكلات السلوكية المتعلقة بالمنزل والمدرسة والأقران بين التلاميذ وفقا للمنطقة وعمر الطالب. وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أبرزها: تراوحت نسبة شيوع المشكلات المتعلقة بالمنزل بين (56%) و(99%) في حين تراوحت نسبة شيوع المشكلات المتعلقة بالمدرسة بين (48%) و(98%)، أما المشكلات المتعلقة بالأقران فقد تراوحت نسبة شيوعها بين (49%) و(96%) وذلك من مجموع عينة البحث، ولا تختلف المشكلات السلوكية المتعلقة بالمنزل والمدرسة والأقران لدى أفراد عينة البحث باختلاف المنطقة (الوسطى، الغربية، الشرقية). (ولاء سعود، 2012، ص44). ومن هذه النتائج ترى الباحثة أن نسبة شيوع المشكلات السلوكية المتعلقة بالمدرسة هي نسبة مرتفعة وهذا ما يؤكد ثقل حجم هذه الظاهرة بمؤسساتنا التربوية.

أما فيما يخص الثانويات وهي الفئة المستهدفة في دراستنا فقد خرجت دراسة الحضري (2003) والتي كان هدفها التعرف على "مشكلات الضبط الصفي وأساليب مواجهتها في المدارس الثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين، بمجموعة من النتائج أبرزها أن بعض المشكلات متواجدة بدرجة متوسطة، ومنها: سرحان بعض التلاميذ أثناء الحصة، التقصير في انجاز الوجبات الصفية، التحدث الجانبي بين التلاميذ أثناء الحصة، وبعضها متواجدة بدرجة نادرة ومنها: مضغ اللبان أثناء الحصة، استخدام ألفاظ بذيئة ونابية داخل الفصل، تعمد تخريب بعض التلاميذ ممتلكات زملائهم داخل الفصل.

وهذا ما أشارت اليه دراسات عديدة في المشكلات السلوكية مثل: دراسة دروزة (2007) في فلسطين، ودراسة بركات (2009) في فلسطين. ودراسة (David et Kanard, 1999)

ودراسات أخرى اشارت الى المشكلات السلوكية كمشكلة من مشاكل الانضباط الصفي وطريقة علاجها مثل دراسة عبد الله الهاجري (1993)، ودراسة رجاء أحمد عيد (1998) ودراسة Young(2001).

بينما دراسة محمد أحمد كريم وآخرون (1992) ودراسة جرلنسكي وكوب (1993) ودراسة دبيس والسمادوني (2004) فاقترحوا الانضباط الصفي لمعالجة المشكلات السلوكية الصفية.

أما دراسة (علاونة، 1995) فقد أظهرت أن أكثر أساليب الضبط المستخدمة هي توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الأول للدراسة (المزين وسكيك، 2011، ص3).

ومن المشكلات الصفية التي تجعل التلاميذ في صراع مع المجتمع المدرسي بشكل خاص والمجتمع من حولهم بشكل عام نجد المشكلات السلوكية منها: الصياح والشغب، الفوضى وعدم النظام، التعبير عن الغضب أو الرغبة في الاستقلال (من مميزات مرحلة المراهقة)، السلوك العدواني (بشائر، 2018، ص ص526-532).

وعليه ترى الباحثة أنه حتى يقوم الأستاذ برسالته النبيلة على أكمل وجه داخل غرفة الصف وحتى يحقق أهم أهداف العملية التعلمية التعلمية والمتمثل في تفوق ونجاح تلامذته، عليه أن يخلق النظام والانضباط في صفه، وذلك بجعل تلامذته يشاركون في وضع الشروط والتعليمات للحفاظ على الانضباط داخل غرفة الصف ويتقبل آرائهم ويوجهها بشكل إيجابي ويشعرهم بأنهم مسؤولون هم أيضا عن تطبيق هذه التعليمات وتقبلها والالتزام بها، وذلك ببناء علاقة مع التلاميذ قائمة على التفاهم والاحترام والثقة والاحساس بالأمن، وهذا ما يحفزهم للحديث عن مشكلاتهم النفسية أو الاجتماعية مع الأستاذ ومحاولة إيجاد الحلول

المناسبة لها مع بعض، وفي حالة عجز الأستاذ عن حلها يوجههم للجهات المختصة من أجل التكفل الأمثل بها وعلاجها، أحسن من أن يقوم التلميذ بافتعال المشكلات الصفية (السلوكية والنفسية والاجتماعية) من أجل جلب اهتمام الأستاذ والتلاميذ بشكل سلبي، وبالتالي عرقلة سير العملية التعلمية وابعاد الأستاذ عن تحقيق أهم أهدافه. وهذا ما أكده نبهان (2008) في تعريفاته العديدة للانضباط الصفي (المودي، (2014-2015)، ص44).

أما عن أسباب المشكلات السلوكية فقد تكون أسبابا وراثية، أو مرضية، أو حوادث طارئة يتعرض لها التلميذ، وقد تكون أسباب نفسية كعدم قدرة التلميذ على التكيف الاجتماعي، أو تعرضه لضغوط نفسية ناجمة عن عدم اشباع حاجاته النفسية، أو تعرضه لخلل في التنشئة الاجتماعية، وفي مرحلة الطفولة المبكرة يتعرض التلاميذ الى مشكلات سلوكية كثيرة نذكر منها المشكلات الانفعالية.

من الأعراض التي تعبر عن وجود مشكلات سلوكية لدى التلاميذ داخل الصف نجد: عدم الالتزام بالمعايير والقيم الاجتماعية والخروج عنها قصدا وتعمدا لا خطأ، الخوف الذي لا يقوم على موقف منطقي، النشاط الحركي الزائد عن المعقول، الارتباك والتردد، الميل للعزلة والانطواء، الارتباك والتردد، عدم الاتزان الانفعالي بمعنى أن التلميذ يبدي سلوكين متناقضين في آن واحد (ولاء السعود، 2012، ص35).

يعرف الانفعال بأنه تهيج واستثارة تتجلى فيما يطرأ على الفرد من تغيرات فسيولوجية، فالانفعال يتكون من شعور ذاتي لدى الفرد المنفعل، واستجابة تعبر عن ذلك الشعور، والسلوك الانفعالي هو سلوك مضطرب ترافقه تغيرات داخلية لا ارادية لدى الشخص المنفعل، يكون ناشئا عن موقف نفسي، ويتسم بكونه أكثر حدة ويظهر بتعبيرات فسيولوجية داخلية كسرعة التنفس، وارتفاع ضغط الدم وتغيرات جسمية تتمثل بالتعبيرات التي يبديها الفرد، ويمكن من خلالها ملاحظة سلوكه الانفعالي، وهناك أنماط كثيرة للمشكلات الانفعالية، كالبكاء، والغيرة، ومص الاصبع، وقضم الأظافر، والغضب (ولاء سعود، 2012، ص ص35-36).

كما تعتبر الانفعالات ركنا هاما في حياة كل فرد، فهي تتدخل في جميع جوانب حياة الفرد اليومية، وتجعل من حياة الفرد اليومية شيء ممتع ومتنوع وبدونها تصبح الحياة بلا معنى، وهي أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية، ويعد الاتزان الانفعالي سمة أساسية في الشخصية القوية المتوازنة الكاملة لدى الفرد في كل المراحل العمرية ولاسيما مرحلة المراهقة التي يمر بها كل الافراد دون استثناء خلال مراحل نموهم، ونظرا لأهمية سمة الاتزان الانفعالي نجد انه جذب اهتمام العديد من الباحثين والعلماء في العديد

من المجالات منها الدين الإسلامي وعلم النفس والفلسفة وعلم الاجتماع...الخ، وعلى سبيل المثال فقد اكد الدين الإسلامي على أهمية الاتزان الانفعالي باعتبارها سمة محمودة يتميز بها المؤمن الصالح فقد جاء قوله تعالى: ﴿**الذين ينفقون في السراء والضراء والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين**﴾ (آل عمران: الآية 134)، كما قال تعالى: ﴿**خذ العفو وأمر بالعرف وأعرض عن الجاهلين**﴾ (الأعراف: الآية 134) وعن ابي هريرة رضي الله عنه ان رجلا قال للنبي صلى الله عليه وسلم اوصني. قال: "لا تغضب"، فردد مرارا، قال: "لا تغضب" رواه البخاري (النووي، 2019، ص21). وقد حدث النبي (صلى الله عليه وسلم) المسلمين على التحلي بتلك السمة أيضا عن انس رضي الله تعالى عنه عن النبي صلى الله عليه سلم قال: " ما تجرع عبد قط جرعتين أحب الى الله من جرعة غيض ردها بحلم، وجرعة مصيبة يصبر الرجل لها" (الغزالي، 1971، ص161).

كما نال مفهوم الاتزان الانفعالي اهتماما كبير وسط التيارات العلمية في علم النفس، اذ دخل في العديد من المجالات النفسية المتنوعة مثل علم النفس الشخصية، الصحة النفسية، علم النفس المرضي، وتتمثل وظيفة الاتزان الانفعالي بوصفه متغيرا مهما يقوم بالحفاظ على تماسك الشخصية وتكاملها.

أشار هنا (1988) إلى أن هناك علاقة قوية بين تكامل الشخصية والاتزان الانفعالي وأن التربية هي التي تكفل هذا التكامل وتعمل على تقوية الاتزان الانفعالي للأفراد من خلال كسب عادات الاعتماد على النفس وضبط النفس والثقة بالنفس وهذا كله يبنى على أسس سيكولوجية تعمل على مراعات حاجات التلاميذ ليكونوا أفرادا يتمتعون بقوة الشخصية والهدوء ويتميزون بمقابلة الحياة بالثبات والواقعية وبدون انفعال (الشاوي، 2008، ص315).

فيعرف "بينسون وغلوريا" (2016) الاتزان الانفعالي بأنه يتمثل في قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة وأن تكون لديه مرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات. وهذا ما أشار اليه العديد من الباحثين في تعريفهم للاتزان الانفعالي أمثال: ايزنك واخرون (1972)، منور (2018).

وتحدث حمدان (2010) عن سمات المراهق المتزن انفعاليا بأنه لديه القدرة على التحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة، كما أنه لديه مرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات". وعلى النقيض من هذه الصفات يرى ايزنك

(1991) أن الفرد غير متزن انفعاليا يعاني قصورا في ارادته وقدرته على الضبط الانفعالي والتعبير عن نفسه، وهو قابل للإيحاء، تنقصه المثابرة، بطيء التفكير والعمل، غير اجتماعي، مهموم وقلق دائما، سهل وسريع التأثر والبكاء، متقلب المزاج، يبكي كثيرا، يعاني من صعوبة في النوم، استجابته عنيفة جدا لكافة المنبهات، لا يعود لطبيعته بسهولة بعد خبرة انفعالية مثيرة أو مؤثرة، شديد الحساسية وغير مستقر وسريع الاهتياج والغضب لأبسط الأسباب (عباره، وآخرون، 2019، ص109).

وهذا ما لمسته الباحثة فعلا في عملها كأخصائية نفسانية الكثير من المشكلات السلوكية على سبيل المثال (سنذكر مشكلة انفعالية)، فقد اتصلت بي مؤخرا أستاذة تستشيروني بشأن تلميذة تدرس عندها (السنة الثانية ثانوي علوم) تعاني من حالة نفسية صعبة وسيئة لا سيما في فترة الامتحانات، فقالت الأستاذة بان التلميذة من بداية وقت الامتحان الى نهايته وفي كل مرة عند توزيع ورقة أسئلة الامتحان وبداية وقت الامتحان، يلاحظ الأساتذة المراقبون للامتحان أنها تبدأ تبكي ثم تنظر للأساتذة حتى انتهاء فترة الامتحان ودون أن تكتب أي معلومات في ورقة الإجابة وحتى اسمها لا تكتبه الا بعد الحاح من الأساتذة، فهي لا تقوم بأي مجهود حتى تنجح ولا تريد إعادة السنة ولا ترغب في تغيير التخصص الذي لا يتناسب وقدراتها العلمية.

وعليه ترى الباحثة أن من سمات هاته التلميذة عدم الاتزان الانفعالي وهذا ما يؤكده ايزنك (1991) عند عرضه لسمات الفرد الغير متزن انفعاليا. كما تبدوا أنها تنتمي الى فئة الأفراد ذوي مصدر الضبط الخارجي وهذا ما أشارت اليه دراسة سوشيا ومادو Suyesha et Madhu (2015) ودراسة كل من ميرز ونج (1988) ودراسة دروزة (2006).

يحتل مفهوم مصدر الضبط موضعا هاما في أبحاث ودراسات الشخصية، ولقد ناقش روتر (1961) مفهوم مصدر الضبط في إطار نظري متكامل، استند فيه إلى مدرستين من مدارس علم النفس هما: المدرسة السلوكية صاحبة نظريات التعزيز والمدرسة المعرفية صاحبة النظريات المعرفية، والواضح لنا إن روتر (1961) لم يستخدم سوى مصطلحي التحكم الخارجي للتعزيز في مقابل التحكم الداخلي للتعزيز، وهذان المصطلحان يشيران إلى الأسلوب الذي يدرك به الفرد مصدر التعزيزات التي تحدث له في حياته سواء كانت ايجابية أو سلبية.

وعرف هاشبارجر (1998) مصدر الضبط أنه "الحالة التي يدرك بها الشخص الأسباب التي تقف وراء نتائج سلوكه. سواء أكانت أسبابا ذاتية أم أسبابا خارجية.

وذكر (Serin et al, 2010) أن مفهوم المركز يشير الى المصدر الذي يعزو الفرد سلوكه اليه (داخلي–خارجي)، وهذا يؤثر في جميع سلوكيات الفرد المستقبلة (جوالدة وآخرون، 2017، ص ص11–12).

وقسم روتر مصدر الضبط الى (داخلي أو خارجي) الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي يعتقدون أن التعزيزات الايجابية أو السلبية التي تحدث للفرد في حياته، أو ما يحدث له من حوادث سلبية أو إيجابية ترتبط بعوامل داخلية تتعلق بشخصيته، مثل الذكاء أو المهارة أو الجهد، وإنهم مسئولون عما يحدث لهم. بينما الأفراد ذوو مصدر الضبط الخارجي يعتقدون أن التعزيزات الايجابية التي تحدث للفرد في حياته ترتبط بعوامل خارجية مثل الحظ والصدفة أو الطالع أو القدر أو نفوذ الآخرين، أو ما يسمونه بالمعتقدات غير العقلانية.

ويتميز الافراد ذو مصدر الضبط الداخلي بعدة صفات منها: الحذر، والتركيز على النجاح، والسعي للابتكار، والثقة بالنفس، وانخفاض مستوى القلق لديهم، وهادئين، ويقاومون الأمراض السيكولوجية، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، وأقل عدوانية، ويؤمنون بقدرتهم على تغيير مجرى حياتهم حسبما يرغبون، وتحصيلهم الأكاديمي مرتفع، وأنهم منجزون. وبينما يتميز الافراد ذو مصدر الضبط الخارجي بعدة صفات منها: التأثر بالجماعة وبالعوامل الخارجية بشكل كبير، وثقتهم بأنفسهم قليلة، ويتمتعون بمستوى منخفض من بذل الجهد، وغير منطقيين وغير واقعيين، ومستوى القلق لديهم مرتفع، وغير هادئين. وأقل تكيفا وتوافقا من الناحية السيكولوجية والاجتماعية والصحية، ويتدنى مستوى الطموح والمثابرة لديهم، ويعانون من انخفاض الدافعية للإنجاز (جوالدة، وآخرون، 2017، ص12).

كما ربطت بعض الدراسات مصدر الضبط بالعوامل المؤثرة فيه على سبيل المثال: أساليب التنشئة الأسرية، كدراسة كل من (ولسون ورامي، 1972)، (أبو ناهية، 1989)، (روهنر واخرين، 1980)، وهناك دراسات ربطته بمتغير الجنس مثل: دراسة رو مورفي (1984)، هدية (1994)، صلاح الدين أبو ناهية (1989) ...الخ. وهناك دراسات ربطته بمتغير السن مثل: دراسات كل من (بنجا، 1979)، (ولاو، 1974)، (وريخمان وليومكي، 1975)، ودراسة روهنر وشال وروهنر(1980)، ودراسة كوب (1981)، ودراسة ويغفليد (1994). وهذا ما أشارت اليه الباحثة بالتفصيل فصل مصدر الضبط (أنظر الفصل الثاني).

تطرقت الكثير من الدراسات لموضوع مصدر الضبط من جوانب عدة لما له من أثر عميق على الحياة الشخصية والمهنية والعملية التعليمية، ولكن على حد –علم الباحثة– أنه لحد الآن لا توجد دراسة تجمع بين هذه المتغيرات الثلاثة مجتمعة (مصدر الضبط، الاتزان الانفعالي، الانضباط الصفي) وتدرس الارتباط بينهم وهذا ما زاد من أهمية هذه الدراسة، ولذلك ارتأت الباحثة أن تخوض غمار هذا البحث لمحاولة الكشف عن العلاقة بين هاته المتغيرات الثلاث مستخدمة المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية، وهذا هو جوهر دراستنا المتكونة من ستة فصول، تضم اربعة فصول نظرية وفصليين ميدانيين.

الجانب النظري فقد تضمن:

الفصل الأول: من هذه الدراسة هو توضيح الإطار العام الذي تدور حوله الدراسة من الإشكالية ثم فرضيات الدراسة ودواعي اختيار موضوع الدراسة، وتليه الأهمية والاهداف وبعدها التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة وأخيرا التطرق إلى الدراسات السابقة ثم التعقيب عليها.

أما الفصل الثاني: تناولنا فيه نبذة مختصرة عن التطور التاريخي لمفهوم مصدر الضبط، وتليه مفهوم مصدر الضبط لدى باحثين سيكولوجيين، وبعدها أنواعه ثم مصادره وتليه أبعاده بعدها تحدثت الباحثة عن خصائص ذوي مصدر الضبط (الداخلي/الخارجي)، بعدها الفروق بين الفرد المنضبط داخليا والفرد المنضبط خارجيا تليه العوامل المؤثرة على نوعي مصدر الضبط، ثم تطرقنا إلى علاقة مصدر الضبط ببعض المتغيرات. وفي الأخير تربية الضبط الداخلي.

الفصل الثالث: احتوى هذا الفصل في بدايته على تعريف بعض المفاهيم المتشابهة مع الاتزان الانفعالي وبعدها تعاريف الاتزان الانفعالي عند بعض السيكولوجيين، ثم طبيعته وتليه ابعاده ثم أهميته بعدها سمات المتزن انفعاليا، ثم العوامل المؤثرة فيه وتليه طرق تحقيقه وبعدها تطرقت الباحثة الى عنصر الاتزان الانفعالي والصحة النفسية والصحة النفسية الإيجابية، وأخيرا تناولت الباحثة عنصر الاتزان الانفعالي ونقيضه (العصابية).

الفصل الرابع: احتوى على تعاريف الانضباط الصفي ثم الانضباط الصفي وبعض المفاهيم المتشابهة معه، وبعدها تطرقت الباحثة إلى أنواعه ثم أبعاده ثم أهدافه، تليه النماذج الأربعة للانضباط الصفي، وبعدها العوامل التي تؤدي الى المشكلات المتعلقة بالانضباط الصفي، ثم أساليب ضبط الصف، وأخيرا تناولت بعض الممارسات التربوية لتحقيق الانضباط الصفي.

أما الفصول المتبقية: (الخامس والسادس) فهي ميدانية

الفصل الخامس: فصل الإجراءات الميدانية للدراسة والذي يحتوي على جزئيين من الدراسة:

أولا: الدراسة الاستطلاعية فاحتوى هذا الجزء الأول على:

منهج الدراسة ثم أهداف الدراسة الاستطلاعية، ثم عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة اختيارها، وبعدها خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها، وتليه أدوات الدراسة الاستطلاعية الأربعة ثم مواصفاتها وخصائصها السيكومترية.

ثانيا: الدراسة الأساسية فاحتوى هذا الجزء الثاني على:

الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية، ثم عينة الدراسة وطريقة اختيارها تليه خصائص عينة الدراسة الأساسية، وبعدها أدوات الدراسة الأساسية ثم تفريغ البيانات وأخيرا التطرق لكيفية اجراء وتطبيق الادوات في الدراسة الأساسية.

وفي الفصل السادس والأخير: فتم فيه عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها.

بالإضافة الى الخاتمة وطرح لبعض المقترحات.

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-الاشكالية؛

2-فرضيات الدراسة؛

3-دواعي اختيار موضوع الدراسة؛

4-أهمية الدراسة؛

5-أهداف الدراسة؛

6-التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة؛

7-الدراسات السابقة؛

8-التعقيب على الدراسات السابقة؛

خلاصة

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر مصدر الضبط من المفاهيم الحديثة التي تطورت في العشرينيات الأخيرة في القرن المنصرم، والتي حظيت باهتمام كبير من طرف الباحثين والسيكولوجيون الإكلينيكيين، والدارسين في مجال علم النفس الاجتماعي والشخصية ولاسيما في الآونة الأخيرة.

لمصدر الضبط عدة تسميات بسبب اختلاف الترجمات العربية للمفهوم، فالبعض يترجمه "مركز التحكم" والبعض الأخر "موضوع التحكم"، "وجهة التحكم" أو "وجهة الضبط" أو "محل التبعية"، "موقع التحكم"... الخ، ويعد تعدد مصطلحات وتسميات مصدر الضبط من الصعوبات التي واجهتنا في دراستنا، ومع هذا اعتمدنا في دراستنا على مصطلح مصدر الضبط غالبا لأننا لاحظنا بأنه تقريبا هو الأنسب لغويا واصطلاحا من الجانب النفسي لدراستنا، فالمصدر يشير إلى محل أو مكان والضبط يعني المراقبة والتحكم، وعلى هذا فان مصطلح "مصدر الضبط" يكون في نظر الباحث هو الذي يضفي على المفهوم دلالته السيكولوجية، وهو نفس الاختيار الذي أخد به صفوت فرج (1991)، (معمرية، 2012، ص12)، والباحثة توافق الباحث فيما ذهب إليه لأننا عندما نسقط المصطلح على المفهوم نجدهم في الجانب اللغوي متساويين حيث ينعكس مصطلح المصدر على لفظ داخلي أو خارجي، وينعكس مصطلح الضبط على التحكم.

نشأ مفهوم مصدر الضبط في منتصف الخمسينات مرتبطا بنظرية التعلم الاجتماعي، حيث قدم روتر (1954) المبادئ الأساسية للنظرية في كتابه "التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي" بعد جهود كبيرة قام بها وزملاءه، وترى هذه النظرية أننا نختلف بإمكانية السلوك والتوقعات والتدعيمات والمواقف السلوكية" (شهاب، 2010، ص57). وشرح روتر (Rotter) مصدر الضبط على أنه الضبط الداخلي الخارجي لمصدر التعزيز، فالشخص الذي يعتقد بأن التعزيز الإيجابي هو نتيجة لما يقوم به من سلوكات يتمتع بمصدر ضبط داخلي Internal locus of control في حين أن الشخص الذي يعتقد بتحكم عوامل خارجية في تعزيزه فانه يصنف ضمن أصحاب مصدر الضبط الخارجي External locus of control (بلوم وحلاسة، 2015، ص332).

بينما يقول ووريل وستيل ويل 1981 أن مصدر الضبط يصف التوقع العام للفرد حول العلاقة بين مجهوده ومهاراته وهدفه في النجاح والتفوق. فعلى سبيل المثال يميل التلاميذ ذوو الضبط الداخلي الى عزو نجاحهم أو فشلهم لمهاراتهم الخاصة وجهدهم الشخصي أو لإهمالهم. أما التلاميذ ذوو الضبط الخارجي

فيميلون الى عزو نجاحهم أو فشلهم لعوامل خارجية مثل: الحظ الحسن أو السيئ أو أن الامتحان سهل أو صعب أو أن الأستاذ عادل أو غير منصف (بشير معمرية، 1995، ص15).

وقد ميز روتر(Rotter) بين نوعين من الأفراد، أحدهما: ذو الضبط الداخلي والذين يعزون النجاح والفشل في أعمالهم الى قدرتهم وجهودهم الخاصة، ويعتقدون أنهم مسئولون عما يحدث لديهم، وأن ما يحدث لهم ناتج عن مسببات داخلية مثل القدرة، والإرادة، أو المهارة، ولديهم تأثير أكبر على المعززات في بيئتهم، اذ يدركون أن التعزيز يحدث نتيجة لاستجاباتهم، لذلك فهم يستطيعون أن يحددوا سلوكهم بأنفسهم ويسعون الى تحسين ظروفهم البيئية، ويتخذون مواقف إيجابية إزاء ما يحدث من حولهم، ويكونون أقرب للصحة النفسية والتوافق النفسي وأكثر احتراما لذواتهم، وقناعة ورضا عن الحياة، وأكثر هدوءا، وأقل قلقا واكتئابا (بلوم وحلاسة، 2016، ص331).

ونظرا لأهمية مصدر الضبط في حياتنا وتشعبه نجد أنه اهتمت دراسات عديدة بالتعرف وعلاقته ببعض المتغيرات، فتوجد دراسات بحثت "مصدر الضبط وعلاقته بعوامل تتعلق بشخصية الانسان وحياته، ومنها ما ربطته بمظاهر شخصية مختلفة: كالقلق، والاكتئاب النفسي، والسلوك الانحرافي، والسلوك العدواني، والفصام، والتخلف العقلي، والتكيف، والادمان على الكحول والصحة الجسمية". انظر على سبيل المثال:

(Fanelli.1977, pp 48–50, Phares, 1976, pp 1199) (دروزه، 2006، ص 446).

حيث قامت "دروزة" بتلخيص بعض الدراسات التي بحثت مصدر الضبط وعلاقته بعوامل تتعلق بالشخصية فوجدت أن معظم هذه الدراسات تؤكد أهمية أن يكون الانسان منضبطا داخليا، حيث بينت نتائجها المتعلقة بالشخصية أن الأفراد المنضبطين داخليا كانوا أقل قلقا، وأكثر تحملا، وأكثر تكيفا، وأكثر مقاومة للأمراض النفسية ويتمتعون بصحة جسمية جيدة بشكل يفوق نظائرهم المنضبطين خارجيا وبفرق له دلالة إحصائية. كما أن الأفراد المنضبطين داخليا يرون أنفسهم منجزين، ومسيطرين على المواقف، متحكمين بها، واجتماعيين، وأذكياء، وحازمين، ومستقلين، وفعالين، وذوي نفوذ، وعمليين ويقاومون المواقف الغامضة، ويقدرون أنفسهم بدرجة عالية أكثر من الخارجيين، ووجد أيضا أن لديهم نظرة بعيدة للزمن فيدركون حاضره وماضيه ومستقبله. وبالمقابل فقد وجدت نتائج الدراسات السابقة أن الافراد المنضبطين خارجيا كانوا أكثر وهنا وقلقا وعدوانية، وتشككا، وأقل ثقة بالآخرين وبأنفسهم، وأقل تبصرا للأمور. كما أنهم لا يستطيعون

ضبط ما يحدث لهم، فهم بالتالي مضطربون غير مرتاحين، وغير متكيفين، ويعزون مسؤولية فشلهم للقوى الخارجية والناس الآخرين (دروزة، 2006، ص449).

وقد اتفق كثير من العلماء على اختزال خصائص الشخصية تحت خمسة أبعاد نذكر منها: التوجه نحو الأشخاص ومدى قدرة الفرد على بناء العلاقات بين الأفراد مع خصائصه الشخصية، الحساسية الاجتماعية وهي الدرجة التي يدرك بها الفرد حاجات وعوطف الآخرين، نزعة السيطرة بمعنى أنه يتباين الأفراد في المدى الذي يرغبون عنده في أن يكونوا مبرزين في مواقف الصف وفي الدرجة التي يؤكدون بها أنفسهم، الثبات الانفعالي الذي يشير الى الخصائص المرتبطة بسلامة الحالة العقلية لدى الفرد الى درجة كبيرة وهي مرتبطة بالتوافق والضبط والثبات بالأحاسيس والشعور والعواطف (ولاء السعود، 2012، ص ص28–29). وتعتبر هاته الخاصية الأخيرة (الثبات الانفعالي) فهو حالة من الاستقرار النفسي من وجهة نظر المدرسة التحليلية ويقصد به الاتزان الانفعالي الذي نحن بصدد البحث في علاقته بمصدر الضبط في درستنا.

ومن الدرسات ما ربطت مصدر الضبط بالموقف التربوي والتحصيل الأكاديمي للطالب وأداء المعلم مثل دراسة دروزه، 1988؛ 1993؛ 1997أ، 1997ب) و (Phares, 1976, pp,106-113 ; Sadowski, et Woodowrd, 1983 ; Sadowski, Blackwell, et Willard, 1985)(دروزه، 2006، ص 446).

فمن حيث الموقف التربوي والتحصيل العلمي، فكما جاء في كتاب "فارس" (Phares, 1976, pp , 106-113) ، أن الطلبة المنضبطين داخليا كان تحصيلهم أعلى من تحصيل الطلبة المنضبطين خارجيا وذلك لشعورهم أنهم المسؤولون عن نجاحهم وفشلهم بما يبذولونه من جهد، أو ما يتوانون به من جد وكد (دروزة، 2006، ص447).

وفي دراسة مستقلة "لبار–تال واخرون" (Bar-Tal, et al, 1980) استخدم فيها عينة عشوائية تكونت من (2438) طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوي، كانوا ينحدرون من قوميات افريقية اسيوية كمجموعة، وأروبية أمريكية إسرائيلية كمجموعة أخرى، حيث دراسة العلاقة بين مقياس مركز الضبط وكل من التحصيل الأكاديمي للطالب، ومستوى القلق، ومستوى الطموح، وتوصل الى علاقة تفيد بأن الطلبة المنضبطون داخليا كانوا أعلى تحصيلا، وأقل قلقا، وأعلى طموحا من نظائرهم المنضبطين خارجيا(دروزة، 2006، ص448).

وقد لخص داسي (Dacey. 1984) نتائج عدة دراسات بهذا الخصوص كما يلي :

- يلصق الكثير من المعلمين الخصائص السلبية بالتلاميذ ذوي مصدر الضبط الخارجي أكثر من التلاميذ ذوي مصدر الضبط الداخلي، ويصف التلاميذ ذوي مصدر الضبط الخارجي معلميهم بصفات سلبية أكثر من أقرانهم من ذوي مصدر الضبط الداخلي؛
- يكون أداء التلاميذ ذوي مصدر الضبط الخارجي أفضل إذا تلقوا تعليقات محددة حول توقعات المعلمين؛
- التلاميذ ذوي مصدر الضبط الداخلي أكثر فعالية من نظرائهم ذوي مصدر الضبط الخارجي في التعرف على المعلومات المتوفرة واستخدامها؛
- أداء التلاميذ ذوي مصدر الضبط الخارجي اقل جودة في الظروف التنافسية من نظرائهم ذوي مصدر الضبط الداخلي، والذي يبدو انه نتيجة القلق الذي ينتابهم بغض النظر عن مصدر الضبط لديهم (غبار، 2008، ص108-ص109).

وأظهرت دراسة دروزة (2007) أن التلاميذ المنضبطين داخليا أعلى تحصيلا من التلاميذ المنضبطين خارجيا، كما اكدت دراسة الزهراني (2007) على أهمية الانضباط الذاتي، فالشخص الذي لديه قدرة على ضبط نفسه يعد طموحا، ذا ضمير يتميز بالحيوية، أما الشخص ذو الانضباط الخارجي فيعذ من النوع الذي لديه صراع ذاتي، غير منتظم وغير مكترث بالنظام. ويؤدي الالتزام بالقواعد الصفية الى حالة اشباع الدوافع الداخلية، فيصبح التلميذ مدفوعا في المواقف التعليمية دفعا داخليا وبالتالي يطور فكرة إيجابية عن سويته وملاءمته للظروف المحيطة والبيئة المعرفية التي يتفاعل معها وبذلك يصبح ملتزما بالنظام لأنه بالنظام والقوانين يفهم البيئة ويطور معرفته ومخزونه المعرفي ويحقق أهدافه التعليمية (المودي، (2014-2015)، ص2).

يعد الانضباط الذاتي أرقى أشكال الانضباط الصفي، لأنه ينطلق من الفرد نفسه دون تأثير أية عوامل خارجية، فالانضباط الفعال هو الانضباط الذاتي والتحكم الذاتي الذي يحدث لدى كل متعلم بشكل طبيعي (المودي، (2014-2015)، ص47). اذ يعتبر الانضباط الذاتي نوعا من أنواع الانضباط الصفي والذي تسعى العملية التربوية الى تكوينه لدى التلاميذ.

وبناء على ما سبق وفيما يخص الجانب التربوي وبعد الاطلاع على ادبيات البحث والدراسات السابقة لم تجد الباحثة –على حد علمها–أي دراسة تناولت العلاقة ما بين مصدر الضبط والانضباط الصفي.

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية للبحث في كل من مصدر الضبط وعلاقته بالجانب الشخصي (الاتزان الانفعالي) وأيضا مصدر الضبط وعلاقته بالموقف التربوي (الانضباط الصفي) وعلى حد –علم الباحثة–أنه لا توجد دراسة تناولت هذا الموضوع بهذا الشكل وعليه ارتأت الباحثة في دراسته وهذا ما دفعها بصورة جادة لطرح الإشكالية وقد تفرعت عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات وهي:

- **تساؤلات الدراسة:**

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

للإجابة على التساؤلات السابقة تم صياغة الفرضيات التالية:

2- فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؛
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؛
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؛

3- دواعي اختيار موضوع الدراسة:

- الميل الشخصي لدراسة الموضوع والبحث أكثر حوله؛

- عدم وجود دراسة تناولت هذا الموضوع وبمتغيراته الثلاث في مجال تخصصي فرغبت في دراستها؛
- لإثراء مكتبة علم النفس في هذا المجال؛
- محاولة الربط بين مجال علم النفس الإكلينيكي وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس المدرسي والتربوي.

4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة الحالية من خلال الموضوع الذي تتناوله والذي يعتبر حديثا حيث يساهم في إثراء الدراسات السابقة.

قد تكون هذه الدراسة خطوة لدراسات لاحقة، أو قد تكون مرجعا لأبحاث مستقبلية يستقي منها الباحثون معلومات تقيدهم في دراسة هذا الموضوع، او مواضيع ذات صلة.

كما تظهر أهمية هذه الدراسة الحالية من خلال تطبيقها على شريحة مهمة في المجتمع ألا وهي شريحة تلاميذ المرحلة الثانوية، وهاته الفئة المستهدفة في الدراسة تعطيها قيمة إضافية كونهم عماد المستقبل، والاهتمام بهم وبمشاكلهم الانفعالية والنفسية والصفية يساهم في اعدادهم لتحمل المسؤولية، والتحكم في انفعالاتهم وسلوكياتهم بطريقة صحيحة من اجل تأهيليهم للحياة الشخصية او الجامعية او المهنية في المستقبل.

وتكمن أهمية هذه الدراسة الحالية في الربط بين مجال علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الشخصية وعلم النفس التربوي...الخ. لان هذا الموضوع مصدر الضبط من الدراسات المعقدة التي لها من الزوايا ما يسمح للعديد من المجالات والفروع المساهمة في البحث فيه؛

5- **أهداف الدراسة:** تسعى هذه الدراسة للتعرف على الأهداف التالية:

- التحقق من وجود علاقة بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة؛
- التحقق من وجود علاقة بين مصدر الضبط والانضباط الصفي لدى أفراد عينة الدراسة؛
- الكشف عن وجود علاقة بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى أفراد عينة الدراسة.

6- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

6-1- مصدر الضبط:

وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلاميذ في مقياس نويكي ستريكلاند Nowacki-Stickland لمصدر الضبط المختزل والذي يحتوي على الضبط الداخلي والضبط الخارجي في المقياس.

6-2- الاتزان الانفعالي:

هو قدرة التلميذ على ضبط انفعالاته والتحكم بها والتعامل مع كل المواقف التي تواجهه داخل الصف مع التلاميذ أو الأستاذ أو المنهاج الدراسي بكل صبر وهدوء ومرونة، ولديه القدرة على اتخاذ القرارات المهمة في حياته في الأحداث الضاغطة والمواقف الانفعالية، وهو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الاتزان الانفعالي المعد للقياس به.

6-3- الانضباط الصفي:

يعني التزام التلاميذ داخل الصف بكل التعليمات الصادرة عن المعلم والإدارة المدرسية من اجل السير الحسن للعملية البيداغوجية، وهو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الانضباط الصفي المعد للقياس به.

7- الدراسات السابقة:

حاولت الباحثة التطرق الى الدراسات التي تتعلق بموضوع الدراسة، وهو مصدر الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وقد اتبعت الباحثة في ترتيب الدراسات السابقة على النحو التالي:

- التدرج الزمني من الحديث الى القديم.
- التطرق للدراسات السابقة حسب ترتيب متغيرات الدراسة الحالية تناولها بشكل منفرد ثم بشكل ثنائي.

تضمنت الدراسات السابقة الخاصة بهذه الدراسة ما يلي:

7-1- الدراسات السابقة التي تناولت مصدر الضبط:

عند عرض الباحثة للدراسات السابقة الي تناولت مصدر الضبط احتفظت بنفس التسمية التي أطلقها الباحث على موضوع الدراسة الخاصة به تبعا لترجمته لمصطلح مصدر الضبط (locus of control) لأنه عرف بعدة تسميات (مصطلحات).

دراسة أمحمد على (2013) الجزائر: بعنوان "الأسلوب المعرفي الاعتماد-الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة "دراسة مقارنة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويتي مراح بوهران وخالد بن الوليد بأدرار. هدفت الدراسة الى دراسة موضوع الأسلوب المعرفي الاعتماد-الاستقلال عن المجال الادراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة على مستوى السنة الثانية ثانوي بثانويتي مراح بوهران وخالد بن الوليد بأدرار. وتكونت عينة الدراسة من (352) تلميذ وتلميذة، وتم تطبيق اختبار الاشكال المتضمنة من اعداد وتكن واولتمان (Oltman & Witkin) وتعريب أنور الشرقاوي والشيخ الخضري، واستمارة نويكي ستريكلاند (Nowacki-Stickland) بمركز الضبط المختزل. ومن اهم نتائج الدراسة: عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الاعتماد-الاستقلال عن المجال الادراكي ومركز الضبط. وعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الجنس ومركز الضبط، وبين التخصص (ادبي، علمي) ومركز الضبط (امحمدي، 2013).

كما قام روجرز وساكلوفسكي (2013): بدراسة هدفت الى الكشف عن مركز الضبط الأكثر شيوعا لدى تلاميذ صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في مدينة نيوجرسي الامريكية، وتكونت عينة الدراسة من 72 تلميذ وتلميذة، منهم 36 تلميذ وتلميذة من تلاميذ صعوبات التعلم. والباقي من التلاميذ العاديين. وتم استخدام مقياس مركز الضبط. وأشارت النتائج الى ان تلاميذ صعوبات التعلم لديهم ميل نحو مركز الضبط الخارجي بشكل أكبر من التلاميذ العاديين الذين لديهم ميل نحو مركز الضبط الداخلي بشكل أكبر من اقرانهم ذوي صعوبات التعلم (الجوالده، وآخرون، 2017، ص14).

دراسة الحكمي (2008): التي هدفت الى التعرف على علاقة وجهة الضبط بكل من التخصص الدراسي والذكاء الشخصي، وقد طبقت الدراسة على عينة من طلاب التعليم الجامعي بلغ عددهم (220) طالبا وطالبة من كليات علمية وأخرى إنسانية، طبق عليهم مقياس(روتر) للضبط ومقياس(وكسلر) للذكاء،

واسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين وجهة الضبط والذكاء الشخصي والتخصص الدراسي كما بينت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في ابعاد وجهة الضبط (عيادي، وكشيشب، 2017، ص294).

7-2- الدراسات السابقة التي تطرقت للاتزان الانفعالي:

وأجرت عرفات (2009): دراسة في العراق هدفت الى التعرف على قياس مستوى الاتزان الانفعالي بشكل عام وقياس مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بمتغير الجنس والضغوط النفسية لدى طلبة المعاهد اعداد المعلمين والمعلمات. تكونت عينة الدراسة من (750) طالبا وطالبة،

استخدمت الباحثة مقياس الاتزان الانفعالي (المسعودي، 2002)، واظهرت نتائجها ان مستوى الاتزان الانفعالي لدى افراد عينة الدراسة كان مرتفعا، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الذكور. وأشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي بين طلبة المعاهد الذين تعرضوا للضغوط النفسية، واقرانهم الذين لم يتعرضوا، وجاءت الفروق لصالح الطلبة الذين لم يتعرضوا لهذه الضغوط (الربيع، وعطية، 2016، ص 1122).

7-3- الدراسات السابقة التي تطرقت للانضباط الصفي:

دراسة تشير (2013): فهدفت دراسته الى التعرف على أسباب إهمال الطلبة لواجباتهم الدراسية، فأجريت على عينة من الطلبة والمدرسين بلغت (120) طالبا و(35) مدرسا، وقامت الباحثة بإعداد أداة لقياس اهمال الوجبات. تبين فيها أن من أبرز أسباب إهمال الطلبة لواجباتهم المنزلية عدم الاستخدام الصحيح للتقنيات الحديثة من الموبايل والانترنت والمبالغة في ذلك وضياع الوقت فيه (عبارة، رحال، وموسى، 2018، ص115).

وأيضا دراسة المزين وسكيك (2011): بعنوان التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية في محافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات في فلسطين، هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين التواصل الصفي ومشكلات الانضباط، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة(301) معلما ومعلمة من المدارس الثانوية، كما تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتم التوصل إلى عدة نتائج منها: توجد علاقة ارتباط عكسية دالة إحصائيا بين مشكلات الانضباط الصفي وممارسات المعلمين لتحقيق التواصل للحد من تلك المشكلات، ومن أكثر مشكلات الانضباط الصفي التي توصل إليها

الباحث: "يتحدث مع زملائه أثناء الشرح، يبادر إلى الإجابة دون استئذان"، أما بالنسبة إلى ممارسات المعلمين للحد من المشكلات الصفية، حصلت الفقرة "أفسح المجال أمام التلامذة لتقويم سلوكياتهم وتصرفاتهم على نحو ذاتي" على نسبة(77.1%) "أساعد التلامذة على الضبط الذاتي" نسبة(83.5%) "أوضح القواعد الأخلاقية للسلوك المرغوب فيه" نسبة (86.1%) ويعزو الباحث نتائج دراسته إلى ارتفاع المستوى العمري واكتظاظ المناهج وصعوبتها مما يدفع التلامذة لنوع من الالتزام بالانضباط، وأوصت الدراسة بضرورة إشراك التلامذة في وضع قواعد السلوك الصفي، وأهمية وضع قواعد ضبط عادلة ومقبولة يتقبلها التلامذة (المودي، 2014-2015)، ص70).

كما ان دراسة تنيرة (2010): هدفت إلى التعرف على أهم السلوكيات السلبية لدى المراهقين داخل المدرسة. أجريت هذه الدراسة على عينة من المعلمين للمرحلة الثانوية بلغت (227) معلم ومعلمة في فلسطين، وقامت الباحثة بإعداد استبانة السلوك السلبي، تبين أن مشكلة إهمال الوجبات المدرسية لدى طلبة الثانوية هي أولى المشكلات التي يعانيها الطلبة حيث بلغت نسبة انتشارها (69%)، كما تبين انه لا توجد فروق بين الذكور والإناث وكذلك بين طلبة الفرع العلمي والفرع الأدبي في المشكلات الدراسية (عبارة، وآخرون، 2018، ص115).

7-4- دراسات سابقة تناولت مصدر الضبط والاتزان الانفعالي:

دراسة فؤاد الجوالده، هيام التاج، وآخرون (2017): هدفت الدراسة الى التعرف الى مركز الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم. وتألفت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة غرف المصادر للمدارس التابعة لمديرية عمان الثانية والمسجلين خلال العام الدراسي (2016-2017). واعد الباحثون مقياس مركز الضبط ومقياس الاتزان الانفعالي، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. وأظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الخارجي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عمان. وأظهرت النتائج أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان جاء بمستوى تقدير متوسط. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا بين مركز الضبط ومستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان. وأوصى الباحثون بإجراء المزيد من الدراسات لمركز الضبط لدى فئات التربية الخاصة الأخرى (الجوالده، وآخرون، 2017، ص7).

دراسة عطية (2014): هدفت إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الاتزان، ومقياس ضبط الذات. وتكونت عينة الدراسة من (749) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاتزان الانفعالي ومستوى ضبط الذات جاء بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الاتزان الانفعالي، ومستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك (الجوالده وآخرون، 2017، ص14).

اما دراسة عبد الرحمن سليمان وهشام عبد الله (1996): بعنوان العلاقة بين موضع الضبط (داخلي– خارجي) وكل من قوة الانا ومستوى القلق، وهدفت الدراسة الى التعرف على اتجاه العلاقة بين موضع الضبط (داخلي – خارجي) وكل من قوة الانا ومستوى القلق والفروق في تلك الاتجاهات النفسية تبعا لمتغير الجنس (طلاب – طالبات). وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة جامعة قطر منهم (150) طالب وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي، من اعداد علاء الدين كفافي، ومقياس باروت لقوة الانا من اعداد علاء الدين كفافي، ومقياس القلق (لتايلور) من اعداد مصطفى فهمي ومحمد غالي. وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين موضع الضبط الداخلي وقوة الانا، وعلاقة سالبة بين موضع الضبط الخارجي وقوة الانا، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين موضع الضبط (داخلي – خارجي) ومستوى القلق، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين قوة الانا ومستوى القلق، فقد اسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا في موضع الضبط (داخلي – خارجي)، ووجود فروق دالة احصائيا في قوة الانا وكان الطلاب أكثر قوة في الانا من الطالبات، الى جانب وجود فروق في مستوى القلق وكانت الطالبات أكثر إحساسا بالقلق من الطلاب (مختار، (د.ت.)، ص ص61–62).

وايضا دراسة كل من ميرز، ونج (1988): تناولت موضوع مصدر الضبط وعلاقته بكل من العصابية والانبساط، اجري على عينة مكونة من (259) فردا تراوحت أعمارهم بين 17–66 عاما، طبق عليهم مقياس "روتر" لمصدر الضبط، قائمة القلق: حالة وسمة، قائمة أيزنك للشخصية، قائمة تقدير الذات، تبين أن ذوي مصدر الضبط الداخلي يتسمون بدرجات منخفضة على كل من الاكتئاب والقلق والعصابية، ودرجات مرتفعة على مقياس تقدير الذات وذلك بالمقارنة بذوي مصدر الضبط الخارجي (النيال، 1994، ص548).

7-5- دراسات سابقة تناولت الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي:

دراسة Esturgo-Deu, Sala-Roca (2010): سعت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين السلوك الفوضوي والقدرات الانفعالية لدى طلاب المرحلة الأساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (1422) طالبا من طلاب المرحلة الأساسية في الفئة العمرية (12-6)، وقد تم اختيارهم عشوائيا من (11) مركزا تربويا من ولاية فلوريدا الأمريكية، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة لعدم وجود علاقة ترابطية بين السلوك الفوضوي وبين العمر، كما أشارت نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطية بين السلوك الفوضوي وبين النوع حيث أظهر الذكور درجة أكبر من السلوك الفوضوي مقارنة بالإناث (مختار، (د.ت.)، ص29).

وأيضا دراسة جرلنسكي وكوب (1993): عنوان الدراسة "العلاقة بين الانضباط الصفي والاضطراب السلوكي. وهدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الانضباط الصفي والاضطراب السلوكي المشوش، والى الكشف عن الفروق بين الذكور والاناث في درجة الانضباط الصفي، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي وتم اختيار عينة مقصودة مكونة من (200) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الأساسي، (80) تلميذا و(120) تلميذة، وتم استخدام بطاقة الملاحظة كأداة لملاحظة درجة الانضباط الصفي والاضطراب السلوكي، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الانضباط الصفي والاضطراب السلوكي، فغياب القوانين وإجراءات الانضباط الصفي قد يؤدي الى قيام التلاميذ بالكثير من السلوكيات غير أخلاقية وغير المقبولة، وذلك لان البيئة المدرسية التي يقضي فيها التلميذ 90% من وقته في يومه الدراسي هي المحك لاكتساب سلوك أخلاقي واجتماعي سليم والذي لا يمكن ان يتحقق في مدارس غير منضبطة، كما اثبتت الدراسة انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بتعليمات الانضباط الصفي لصالح الاناث (سعدون، وآخرون، 2016، ص ص130-131).

7-6- دراسات سابقة تناولت مصدر الضبط والانضباط الصفي:

وأجرت افنان دروزة (2006): دراسة بعنوان العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية بفلسطين، وهدفت الدراسة الى دراسة العلاقة بين علاماتهم على مقياس مركز الضبط وعدد من المتغيرات المستقلة تتعلق بتحصيلهم الاكاديمي على مستوى البكالوريوس والماجستير وتخصصهم في برنامج الماجستير، ومعدل علاماتهم على الأبحاث

والوجبات البيتية، ودرست العلاقة بين مركز الضبط وجنسهم وحالتهم الاجتماعية ونوع المهنة التي يعملون فيها ورضاهم عن سنوات خدمتهم فيها والجوائز التي تلقوها ورضاهم عن الحياة، واستخدمت الباحثة عينة عشوائية من طلبة الماجستير في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية وقد بلغ حجم العينة (51) طالبة وطالبا. كان منهم (26) طالب و(25) طالبة، وطبق مقياس روتر للضبط الداخلي والخارجي، وكذلك ارفقت الباحثة استمارة توجد فيها أسئلة لطلاب الماجستير. وبينت النتائج ان الطلبة المتمثلين بالعينة المدروسة يميلون الى الانضباط الداخلي أكثر منه الانضباط الخارجي، وان الطلبة المنضبطين داخليا كانوا اعلى تحصيلا من الطلبة المنضبطين خارجيا وخاصة على الأبحاث والوجبات البيتية منها على الامتحانات النظرية، وان الطلبة الذين يعملون في مهنة ما أكثر ميلا للانضباط الداخلي من الذين لا يعملون، والطلبة الراضيين عن حياتهم كانوا أكثر ميلا للانضباط الداخلي من نظائرهم غير الراضيين، في حين لا توجد فروق تعزى لجنس الطالب او حالته الاجتماعية او نوع المهنة التي يعمل بها (مختار، (د.ت.)، ص ص57-58).

8- التعليق على الدراسات السابقة ذات صلة:

بعد استعراض مجموعة من الدراسات التي تم عرضها على اختلاف مواضعها وأهدافها وعينتها ومكانها وزمانها ومنهجها...الخ، وتغطي كل واحدة منهم جانب من جوانب موضوع الدراسة الحالية، اذ تناولت متغيرات الدراسة مصدر الضبط والاتزان الانفعالي والانضباط الصفي منفردة او ثنائية ومن الاستنتاجات التي توصلنا اليها يمكن تلخيصها فيما يلي:

8-1- من حيث الاهداف:

نلاحظ ان الدراسات تناولت المتغير الأول المستقل لدراستنا الحالية (مصدر الضبط) والذي تم عرضه بشكل منفرد او ثنائي يظهر من خلال علاقته بمتغيرات أخرى خارج إطار دراستنا نجد:

فيما يخص الدراسات التي تناولت المتغير الأول المستقل في الدراسة الحالية نجد:

اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (أمحمدي، 2013) في التطرق لمتغير مصدر الضبط في هاته الدراسة كمتغير تابع.

وفيما يخص الدراسات التي تناولت المتغير التابع الأول لدراستنا الحالية (الاتزان الانفعالي)

او لمتغير قريب منه بشكل منفرد وربطه بمتغيرات أخرى خارج إطار دراستنا نجد:

وفيما يخص الدراسة الحالية فاتفقت مع دراسة (عرفات، 2009) من حيث الهدف المتمثل في الكشف عن مستوى الاتزان الانفعالي.

- **وفيما يخص الدراسات التي تناولت المتغير التابع الثاني لدراستنا الحالية (الانضباط الصفي)**

او لمتغير قريب منه بشكل منفرد وربطه بمتغيرات أخرى خارج إطار دراستنا نجد:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف المتمثل في التعرف على الانضباط الصفي، فدراسة (المزين سكيك، 2011) هدفها التعرف على نقيض موضوع الدراسة الحالية والمتمثل في مشكلات الانضباط الصفي، بينما اقتصرت الدراسات الأخرى دراسة (تشير،2013) ودراسة (تنيرة، 2010) على التعرف على المخالفات والسلوكيات السلبية للتلاميذ داخل الصف وأسبابها.

- **اما فيما يخص الدراسات التي تناولت متغيرين من درستنا الحالية (مصدر الضبط والاتزان الانفعالي)** أو أحدهما وعلاقته بالشبيه او نقيض المتغير نجد:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (جوالده، واخرون، 2017) من حيث الهدف والمتمثل في التعرف على مصدر الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي (قوة الأنا).

اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف عن دراسة (عطية، 2014) ودراسة (ميرز، ونج، 1988) اللذان اقتصرتا على الكشف عن علاقة مصدر الضبط ونقيض الاتزان الانفعالي (العصابية).

- **اما فيما يخص الدراسات التي تناولت متغيرين من درستنا الحالية (الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي)** او أحدهما وعلاقته بالشبيه او نقيض المتغير نجد:

اختلفت الدراسة الحالية في الهدف مع دراسة (جرلنسكي، وكوب، 1993) والتي كان الهدف منها العلاقة بين الانضباط الصفي والاضطراب السلوكي. واختلفت الدراسة مع دراسة (Esturgo-Deu , Sala-Roca, 2010) السابقة فهي لم تأتي تأكيدها لهذا الموضوع بالضبط وانما اقتصرت على الكشف عن العلاقة بين السلوك الفوضوي والقدرات العقلية، وأيضا الكشف عن بعض الخصائص السلوكية والانفعالية.

- **اما فيما يخص الدراسات التي تناولت متغيرين من درستنا الحالية (مصدر الضبط والانضباط الصفي)** او أحدهما وعلاقته بشبيه أحد المتغيرين او نقيضهما نجد:

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (أفنان دروزة، 2006) من حيث الهدف والمتمثل في دراسة العلاقة بين علاماتهم على مقياس مركز الضبط وعدد من المتغيرات المستقلة تتعلق بتحصيلهم الأكاديمي، ومعدل علاماتهم على الأبحاث والوجبات البيتية.

8-2- من حيث عينات الدراسة:

نلاحظ ان مختلف الدراسات المتطرق اليها واغلبها موجهة للتلاميذ بكل الاطوار التعليمية الثلاث والطلبة الجامعيين، أما في الدراسة الحالية أجريت على تلاميذ المرحلة الثانوية بالضبط تلاميذ السنة الثانية ثانوي وهذا ما أتسق مع الدراسات التالية: (أمحمدي،2013)، (ميرز، ونج ،1988).

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراستين التاليتين في نوع المجموعات التي وجهت لها الدراسات والمتمثلة في الأساتذة (المعلمين) مثل: دراسة (تنيرة،2010)، (المزين وسكيك،2011).

اختلفت الدراسة الحالية من حيث نوع العينة من حيث الخصائص فهناك دراسات أجريت على من لديهم صعوبات التعلم نجد دراستي (روجرز وساكلوفسكي،2013)، (جوالده واخرون، 2017).

وكانت العينة من الجنسين في معظم الدراسات الا بعض الدراسات القليلة المطبقة في مؤسسات خاصة مثل غرفة المصادر الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة (جوالده، واخرون، 2017).

وفيما يخص الدراسة الحالية فحجم العينة كان 236 تلميذ الذي يقترب من حجم عينات الدراسات التالية مثل دراسة (الحكمي، 2008)، ودراسة (تنيرة، 2010)، وأيضا دراسة (ميرز، ونج، 1988).

8-3- من حيث الأدوات المستخدمة:

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة طبقا لهدف كل دراسة.

اختلفت الدراسة الحالية في مقياس مصدر الضبط المعتمد عليه في الدراسة، اذ نجد ان معظم الدراسات السابقة المتطرق اليها استخدمت مقياس روتر للضبط.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (أمحمدي علي، 2013) في استخدام نفس الأداة المتمثلة في مقياس نويكي وسترايكلاند المختزل للضبط الداخلي والخارجي.

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (جوالدة واخرون، 2017) في استخدام نفس الأداة المتمثلة في مقياس الاتزان الانفعالي.

8-5- من حيث نتائج الدراسة:

نجد أن النتائج تختلف باختلاف الهدف الخاص بكل دراسة فهناك دراسات أكدت على وجود علاقة بين متغيراتها ودراسات أخرى نفت وجود العلاقة من خلال نتائجها.

واتفقت الدراسة الحالية من حيث وجود علاقة بين متغيراتها مع الدراسات التالية: (المزين، وسكيك،2011)، (الجوالده، وآخرون، 2017)، (عطية، 2014)، (Esturgo-Deu, Sala-Roca, 2010).

واختلفت الدراسة الحالية من حيث عدم وجود علاقة بين متغيراتها مع دراستي (امحمدي، 2013)، (الحكمي، 2008).

8-6- من حيث المنهج والأساليب الاحصائية:

تم استخدام المنهج الوصفي بشكل عام وبنوعيه (الارتباطي والتحليلي) في معظم الدراسات التي تم التطرق اليها وهذا ما اتفقت معه الدراسة الحالية اذ اعتمدنا فيها على المنهج الوصفي الارتباطي لأنه الأنسب لدراستنا، واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات التي استعملت المنهج شبه تجريبي مثل دراسة (أمحمدي، 2013).

اختلفت الدراسة الحالية مع اغلب الدراسات السابقة فيما يخص الأساليب الإحصائية المعتمد عليها، فاغلب الدراسات استعملت معامل الارتباط بيرسون واختبار ت وتحليل التباين للإحصاء الاستدلالي بالإضافة للمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإحصاء الوصفي.

وفي الأخير تستنتج الباحثة بأنه يوجد تنوع في أهداف الدراسات وعينة الدراسة ومكان اجراءها مثل دراسة (روجرز وساكلوفسكي،2013)، (جوالده وآخرون، 2017)، (تشير،2013)، (تنيرة، 2010)...الخ.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات من بعض أدوات الدراسة وفي بناء أداة الدراسة من طرفها.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها، ومن كل الدراسات المتطرق اليها ترى الباحثة انها احتوت على أحد متغيرات دراستها ودراسته بمتغير اخر، وعليه كل الدراسات التي وقفنا عليها لم تشير مباشرة الى موضوع دراستنا المعنونة بمصدر الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي والانضباط الصفي–في حدود علم الباحثة–وهذا هو الجديد الذي نحسب أننا أتينا به والمتمثل في الجمع بين هذه المتغيرات الثلاث.

بناءا على ما سبق تتوقع الباحثة أن هذه الدراسة ستقدم معلومات وبيانات من خلال الإطار النظري والنتائج التي توصلت اليها.

خلاصة:

تعد الإجراءات المنهجية للدراسة مدخل عام للدراسة، وهو رسم الخطة التي ستسير عليها الباحثة في دراستها النظرية والتطبيقية، فتطرقنا في هذا الفصل الى تساؤلات الدراسة ثم فرضياتها، ثم دواعي اختيارها وتليها الأهمية والاهداف وبعدها التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة، وفي الأخير أدرجنا بعض الدراسات السابقة التي تناولت أحد متغيرات دراستنا، ثم قمنا بالتعليق عليها، وبهذا نفتح الطريق امامنا لعرض الجانب النظري والتطبيقي للدراسة، وهذا ما سنتطرق اليه في الفصول الموالية.

الفصل الثاني: مصدر الضبط

الفصل الثاني: مصدر الضبط

تمهيد

1- نبذة مختصرة عن التطور التاريخي لمفهوم مصدر الضبط؛

2- مفهوم مصدر الضبط لدى باحثين سيكولوجيين؛

3- أنواع مصدر الضبط؛

4- مصادر الضبط؛

5- أبعاد مصدر الضبط؛

6- خصائص ذوي مصدر الضبط؛

7- الفروق بين فئتي الضبط؛

8- العوامل المؤثرة على مصدر الضبط الداخلي والخارجي؛

9- علاقة مصدر الضبط ببعض المتغيرات؛

10- تربية الضبط الداخلي؛

خلاصة

تمهيد:

يعتبر مفهوم مصدر الضبط من المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي، وعلم النفس الإكلينيكي والصحة النفسية، وعلم الاجتماع، نظرا لارتباطه بتوقعات حول المستقبل، والتحكم في مجريات أحداث الحياة، ولقد اقترح روتر مفهوم مصدر الضبط استنادا على نظرية التعلم الاجتماعي، يعتبر جوليان روتر Jolian Rotter 1954 أول من ابرز مفهوم مصدر الضبط من خلال نظريته في التعلم الاجتماعي، حيث قدم هذا المفهوم في نسق نظري متكامل يستند فيه إلى مدرستين هما: المدرسة السلوكية، والمدرسة المعرفية، والتي تهدف إلى تفسير تعقيد السلوك الاجتماعي البشري وشرح لماذا يختار الفرد سلوك معين من بين مجموعة متنوعة من السلوكيات المتاحة، ويرى روتر أن هذه النظرية نظرية شاملة في الشخصية تأخذ بعين الاعتبار أهمية التوقعات والتعزيزات في تحديد سلوك الأفراد، فنتائج السلوك تلعب دورا في دفع الفرد إلى اتخاذ إجراء ما اتجاه هذا السلوك، فهو ينفر من النتائج السلبية، بينما يرغب في الإيجابية.

1- نبذة مختصرة عن التطور التاريخي لمفهوم مصدر الضبط:

إذا كان هذا المفهوم ظهر سنة 1966، فان البحث فيه بدأ على يد روتر وتلاميذه في بداية الخمسينات. وكانت المهارة والصدفة المؤشران التجريبيان للتمييز بين المعتقدين في الضبط الداخلي والمعتقدين في الضبط الخارجي. أين طلب كل من روتر ووليام جيمس سنة 1951 من احدى المجموعتين من الطلاب انجاز مهمة ما، وقالا للمجموعة الأولى ان الإنجاز محكوم بعوامل الصدفة، بينما قالا للمجموعة الثانية ان انجاز هذه المهمة يتوقف على المهارة. وتم تعزيزهما بناء على نظامين من جداول التعزيز 50% و100% فأوضحت النتائج أن الأداء في ضوء المهارة كان أفضل من الأداء في ظل عوامل الصدفة. كما استمرت توقعات النجاح لمجموعة المهارة ومقاومة الإنطفاء عند مقارنتها بمجموعة الصدفة (معمرية، 2012، ص ص13-14).

وقد ظهر المفهوم لأول مرة في مقال نشره روتر عام 1966 بعنوان "التوقعات المعممة للضبط الداخلي-الخارجي"، حيث قدمه على توقع معمم يشير إلى اعتقاد الفرد في الجهة التي يعزو إليها أسباب حصوله على التعزيز (Paquet, 2009, p9).

تم تطوير مفهوم التحكم الداخلي مقابل التحكم الخارجي في التعزيز بواسطة جوليان روتر وزملاؤه (1966) ويستند التعلم الاجتماعي لروتر (1954) لنظرية التعلم الاجتماعي(SLT) (Patrick Millet, 2005, P5)، وهذه النظرية كغيرها من نظريات التعلم الأخرى تأخذ بمبدأ التعزيز صراحة، ولكنها تعتقد أن هذا المفهوم غير كاف وحده لتفسير السلوك، ولكونها نظرية معرفية فقد ربطته بمفهوم التوقع. وترى بعد ذلك أن توقع التعزيز محدد أساسي لحدوث السلوك، حيث أن الأفراد يواصلون القيام بسلوك معين عندما يتوقعون انه سيعقبه تعزيز، فالتعزيز إذن يغير التوقعات. وإذا كان تلقي الأفراد للتعزيز يؤثر في توقعاتهم لما سيقع في المستقبل، فانه ينبغي معرفة الأحداث التي تتوسط تأثير التعزيز في التوقعات. حيث هناك ظروف يغير فيها التعزيز من التوقعات بدرجة قوية، ولا يغيرها في ظروف أخرى، أو يغيرها بدرجة اقل (معمرية، 2009، ص3).

تبرز أهمية نظرية التعلم الاجتماعي من خلال حاجة كل فرد منا إلى تفسير سلوكه وسلوك الآخرين حوله، ونجد أن بعض المدارس النفسية عجزت عن تفسير كل سلوكيات الإنسان خصوصا فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي الذي تعتبره هذه النظرية إحدى المحاولات التي قامت لفهمه، وذلك بما تحتويه من

تصورات يمكن اعتباراها ضرورية لتفسير سلوك الإنسان، ان هذه النظرية بتأكيدها على الجانب المعرفي تساعد بشكل خاص على تفسير قيام الإنسان بسلوك معين بعد اختباره من بين عدة سلوكيات موجودة أصلا في رصيده السلوكي، وكلما زاد السلوك تعقيدا كانت هذه النظرية أكثر جدارة من غيرها في تفسير هذا السلوك (سايح، (2015–2014) ، ص63).

ثم أعيدت صياغة النظرية عام (1972) من قبل روتر وجانس وفارس في كتابهم تطبيقات نظرية التعلم الاجتماعي للشخصية بإدخال بعض التعديلات القائمة على أساس أبحاث ودراسات تجريبية، بحيث أصبحت النظرية أكثر شمولا لميادين الحياة المختلفة"(شهاب، 2010، ص57).

وقد ذكرت (العفاري، 2011) المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي: قدم روتر رائد نظرية التعلم الاجتماعي، عدة مفاهيم منها:

– **السلوك الكامن (جهد السلوك) Behaviour Potential :** وهو إمكانية حدوث سلوك ما في موقف ما من اجل الحصول على التدعيم أو التعزيز، وهذا يعتمد على توقع الشخص للمكافأة والتدعيم، وكذلك القيمة التي يأخذها الشخص من المكافأة (عبد الحميد، 2019، ص829).

– **قيمة التعزيز أو التدعيم Reinforcement value:** يتضح بان التعزيز يرتبط بالتوقع، فكلما زادت درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز معين زاد توقعه للنجاح في الكثير من سلوكياته، وكلما انخفضت الدرجة زاد التوقع بالفشل (سايح، (2015–2014)، ص66).

– **التوقع:** وهو الاحتمالية التي يضعها الإنسان، بأن التدعيم يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الذي سيقوم به في موقف أو مواقف محددة، ويكون التوقع مستقلا بشكل منظم عن قيمة أو أهمية التعزيز.

– **الموقف السيكولوجي:** وهو البيئة الداخلية او الخارجية التي تحفز الفرد بناءا على خبراته وتجاربه، ليتعلم كيف يستخلص أعلى مستوى من الإشباع في أنسب مجموعة من الظروف.

وأيضا من المفاهيم الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي مفهوم مصدر الضبط الذي يعد من أهم المتغيرات التي تفسر السلوك الإنساني لما له من أهمية في دراسة التوافق النفسي والشخصية الإنسانية وتحديد وتقييم سلوك الإنسان وتوجيهه (كحيلة، شروف، وسلمان، 2015، ص293).

ويهتم هذا المفهوم باختلاف الأفراد في إدراك مصادر تدعيم سلوكهم، فعندما يدرك الفرد أن التعزيز الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية أمر مستقل وغير متسق مع أفعاله وتصرفاته فانه يدركه على انه نتيجة 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 اعتقادا بالضبط الداخلي(Internal locus of control) .(Rotter, 1966 , P1).

تم تطويره في إطار نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر (1954)، ومصدر الضبط أو التحكم يشير إلى ما إذا كان الأفراد يعتقدون أم لا أن أحداث حياتهم مرتبطة بأحداثهم الخاصة سلوك. ووفقا لنظرية Locus of control، فان بعض الأشخاص "داخليون" يشعرون بشكل شخصي أنهم مسؤولون عن كل ما يحدث لهم في حياتهم، "الخارجيون" هم أولئك الأشخاص الذين يؤمنون ان هناك بعض العوامل الخارجة عن إرادتهم والتي تحدد ما سيحدث في حياتهم مثل القدر والحظ وتأثير الآخرين في بيئتهم المحيطة بهم .(Simin Bozorgi, 2009, p 3)

2- تعاريف مصدر الضبط (locus of control) عند باحثين سيكولوجين:

سنتطرق إلى تعريفه عند مجموعة من الباحثين والسيكولوجين أولهم العالم جوليان روتر Routter فهو من كان له الفضل في ظهور هذا المفهوم:

يشير مفهوم مصدر الضبط عند روتر (Routter, 1960) الى: "كيفية إدراك الفرد لمواجهات الأحداث في حياته، أو إدراكه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته، فعندما يعزو الفرد انجازاته وأعماله وما يحدث له من أمور سواء كانت سلبية أم ايجابية إلى الحظ أو الصدفة أو القدر أو سلطة الآخرين، فان هذا الفرد يندرج تحت فئة ذوي التحكم الخارجي. وفي المقابل فإن الفرد الذي ينسب انجازاته وإخفاقاته وقراراته إلى جهوده ومثابرته وقدرته الشخصية فإنه يعتبر شخصا داخلي التحكم أو الضبط" (سالم، 2016، ص431).

تعريف ليفكورت lefcourt 1976: ينظر إلى الأفراد على أنهم فاعلون يحددون مصائرهم ويذكر أن هذا الإدراك بالذات للقدرة "على فعل شيء ما " هو الذي أدى إلى ظهور مفهوم التحكم المرصود (p82 ,Beukman, 2005).

أما نويكي(1982) Nowicki: فقد ذكر بان مصدر الضبط يمكن تعريفها بأنها الارتباط المدرك بوجود علاقة بين سلوكه والتعزيزات التي يحصل عليها في المواقف المحددة، فإذا ما اعتقد بوجود علاقة بين سلوكه الذاتي والتعزيزات التي يحصل عليها، فانه يكون من ذوي مصدر الضبط الداخلي، وأما عندما لا يدرك وجود مثل هذه العلاقة ونظرا إلى التعزيزات على أنها نتيجة للحظ والمصادفة والقوى الفعالة الأخرى وانه يكون ممن يطلق عليهم ذوي مصدر الضبط الخارجي (سالم، 2011، ص41–ص42).

كما تعرفه دروزة (1993): هو المصدر الذي تنطلق منه العوامل المسببة للسلوك وما يترتب عليها من نتائج سواء كانت هذه النتائج مرضية كالمعززات أم مزعجة كالعقوبات (البرواري، 2013، ص45).

عرفه (البدران، 2001): مصدر الضبط بأنه: "قدرة الفرد وسيطرته على الطريقة التي يدرك فيها العوامل التي سببت نجاحه أو فشله وإخفاقه في اتخاذ قرار معين في السيطرة على الموقف متحكما بما يجري ومعتمدا على خصائصه الشخصية (الداخلية) كالقدرة والقابلية، أو ظروف خارجية كالحظ والصدفة والقدر" (كحيلة، وآخرون، 2015، ص296).

كما عرفه محي(2002): مصدر الضبط: بأنه يعد من أبعاد الشخصية الإنسانية، فالأفراد الذين يعتقدون أن سلوكهم وقدراتهم نتيجة التدعيمات التي تحدث في عدد من جوانب حياتهم مسؤولون عنها ضبطا داخليا، في حين أن الأفراد الذين يعتقدون أن سلوكهم وقدراتهم في عدد من جوانبها نتيجة لتدعيمات قوى وتأثيرات خارجية كالصدفة والحظ والقدر) (زيدان، 2019، ص51).

أما سينغ (Singh , 2005): فعرفه بأنه المستوى الذي يعزو فيه الفرد أسباب سلوكه إلى العوامل البيئية والى قراراته الشخصية (البرواري، 2013، ص46).

عرفته (دروزة، 2006): بأنه الموقع أو المصدر الذي تنطلق منه مسببات السلوك التي يعتقد الفرد أنها مسببة لنجاحه أو فشله، فمصدر الضبط هو الطريقة التي يدرك فيها الفرد العوامل المسببة لنتائج سلوكه سواء كانت هذه النتائج مرضية كالثواب بجميع أنماطه، أم غير مرضية كالعقاب بجميع أشكاله، وسواء أكانت كامنة في نفسه، ام صادرة عن ظروف وأحداث خارجية؟ (كحيلة، وآخرون، 2015، ص296).

من وجهة نظر الباحثة ترى أن مصدر الضبط لدى الافراد يختلف في طريقة ادراكهم لمصادر التدعيم والتعزيز وما يترتب عنها من نتائج سواء بالإيجاب أو السلب ، فالتلاميذ مثلا: منهم من يرى أن مصدر التدعيم يأتي من الداخل بمعنى أن هؤلاء التلاميذ يعتبرون أنفسهم مسؤولين عما يحدث لهم من

نجاح أو فشل في دراستهم ويجتهدون ويبحثون باستمرار على طرق لتحسين علاماتهم وتفوقهم وتميزهم داخل الصف، على النقيض منهم من يرى أن مصدر التدعيم يأتي من الخارج فهؤلاء التلاميذ يعتبرون أنهم غير مسؤولون عما يحدث لهم ولكن الأخرون هم من يتحكمون في مصيرهم ومستقبلهم كأن يعبرون عن فشلهم أو نجاحهم الغير كافي بغش الأستاذ أو عدم شرحه للدروس بشكل جيد أو أنهم غير محظوظين أو هذا هو قدرهم، وبالتالي لا يجتهدون بالشكل الكافي ولا يبحثون في فشلهم او طريقة تحسين نتائجهم أكثر ويرجعونها للقدر أو الحظ أو تأثير الاخرين عليهم.

وفيما يخص انواعه نجد أن العالم روتر قسمه الى نوعين، وأشار (Mc Connel, 1977) الى النوع الثالث الذي يضم النوعين ولكن الاختلاف يكمن في الدرجة أي المصدر الغالب وهذا ما سنتطرق اليه في الفقرة الموالية.

3- أنواع مصدر الضبط:

ينقسم مصدر الضبط إلى قسمين وهما: مصدر الضبط الداخلي ومصدر الضبط الخارجي. وهناك من العلماء من يعتبر ان هنالك نوع ثالث والمتمثل في مصدر الضبط (الداخلي – الخارجي)

3-1- تعريف مصدر الضبط الداخلي:

يعرفه (يعقوب،2002): "بأنه اعتقاد الفرد إلى أن أي حدث أو فعل أو ما سوف يحدث يكون مرتبطاً ارتباطاً مباشراً بأفعاله، وهو يرجع هذه الأفعال لما بذله من جهد وما أظهره من مهارة عالية سواء كانت النتائج إيجابية أو سلبية " (أبو سكران، 2009، ص59).

3-2- تعريف مصدر الضبط الخارجي:

يعرفه (يعقوب،2002): "بأنه اعتقاد الفرد أن ما حدث له في مواقف معينة ليس مرتبطاً بما يفعل في هذه المواقف، بل هو مرتبط بالحظ أو القدر أو بسبب تدخل آخرين ويرجع نجاحه أو فشله في حقيقة الأمر إلى عوامل خارجية لا تخضع لإرادته » (أبو سكران، 2009، ص59).

أما أنواع مصدر الضبط حسب (روتر) أما أن يكون داخليا أو خارجيا، فالأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي يعتبرون أنفسهم مسؤولين عما يحدث لهم من أحداث سلبية أو ايجابية. أما الأفراد ذوو مصدر الضبط الخارجي فهم أكثر تأثرا بالمعززات الخارجية، وعادة يعزون الحوادث السيئة أو الطيبة التي

تصادفهم في حياتهم إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو الصدفة أو عوامل أخرى غير معروفة، وعليه فمثل هؤلاء الأفراد اقل ميلا لتحمل مسؤولية ما يحدث لهم من أحداث (البرواري، 2013، ص48).

وهناك من العلماء من يعتبر ان هنالك نوع ثالث والمتمثل في مصدر الضبط (الداخلي–الخارجي) بمعنى يضم النمطين ولكن الاختلاف يكمن في درجة النمط الغالب وهو:

3-3- مصدر الضبط (الداخلي–الخارجي):

وعندما يوصف مصدر الضبط بأنه (داخلي–خارجي) فانه لا يعني أن هناك نمطين من الشخصية إما أن يكون داخلي الضبط أو خارجيا، بل أن الأشخاص يتسمون بدرجات مختلفة من التوجه نحو الضبط الداخلي أو الخارجي أو كليهما معا. فالأفراد الذين يتميزون بمصدر ضبط داخلي يرون أنفسهم في حالة السيطرة على فعاليتهم وعلى الأحداث وأنهم مسؤولون عن مستقبلهم ومسيطرين على فعاليتهم وعلى الأحداث وأنهم مسؤولون عن مستقبلهم ومسيطرين على قدراتهم. وهم أكثر جدارة وكفاءة لمواجهة المواقف ومتطلبات الحياة وأكثر مرونة تحت ظروف الضغط الشديد، في حين الأفراد ذوي مصدر الضبط الخارجي يشعرون أنهم في حالة تعاطف وتراحم مع ظروف البيئة وهم يتأثرون بسهولة ويخضعون للضغوط الخارجية (شهاب، 2010، ص25).

بعد سردنا لأنواع مصدر الضبط سنحاول في العنصر الموالي التطرق لمختلف مصادر الضبط عند الأفراد ذوي مصدر الضبط (الداخلي–الخارجي) والتي يعزو اليه الأفراد من الفئتين أسباب حصولهم على التعزيز بشكل مفصل في العنصر الموالي.

4- مصادر الضبط:

يذكر الباحثون أن المصدر الذي يعزو إليه الأفراد من الفئتين أسباب حصولهم على التعزيز ليس واحد بل متعدد، حيث انه إذا كان الحصول على التعزيز مضبوطا بالعالم الداخلي للفرد، فان مصادره المحتملة هي ما يلي:

- الذكاء والقدرات العقلية: فالفرد يعتقد انه يستطيع فهم البيئة وضبط أحداثها لصالحه وهو المسؤول عما يناله من ثواب أو عقاب؛
- المهارة والكفاءة والاستفادة من الخبرات السابقة للسيطرة على البيئة؛

- السمات الانفعالية والمزاجية: فالفرد يكون اعتقاد حول نفسه بأنه يتوفر على خصائص تجعله يتحكم في الأحداث البيئية وينال التعزيزات المرغوبة، وهذه الخصائص هي: الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الطموح، المثابرة والجدية.

أما إذا كان الحصول على التعزيز مضبوطا بالقوى الخارجية، فان مصادره المحتملة هي ما يلي:

- الحظ أو الصدفة: حيث يعتقد الفرد أن العالم غير قابل للتنبؤ أو التأثيرات الاجتماعية الغير خاضعة للعقل من وجهة نظره هي المسؤولة عن نتائج سلوكه؛
- القدر: فالفرد يكون اعتقادا بأنه لا يمكن أن يغير من مسار الأحداث لأنها مقدرة سلفا؛
- الآخرون الأقوياء: فالتعزيز يكون في أيدي الآخرين كالآباء والمسؤولين والمعلمين، وهؤلاء لا يستطيع أن يؤثر فيهم لأنه ضعيف.

هذا المصدر مرتبط بالأول والثاني. حيث يكون الفرد اعتقادا بان العالم صعب والحياة معقدة ويصعب فهمها، وان نصيب الفرد فيها مقدرا سلفا، وهذا ما يجعل شروط الحصول على التعزيز بعيدة عن الضبط الشخصي (بدوي، وزكور، (د.ت.)، ص ص413-414).

بعد سردنا لهاته المصادر المختلفة والتي يعزوا إليها الأفراد سبب حصولهم على التعزيز، سنحاول في العنصر الموالي التطرق لأبعاد مصدر الضبط، هل هو متغير أحادي البعد؟ أو ثنائي البعد؟ أم متعدد الأبعاد؟

5- أبعاد مصدر الضبط:

يختلف العلماء في تحديد أبعاد مصدر الضبط، ولعل ذلك يرجع لسببين الأول اختلاف العينة المستخدمة في الدراسة سواء كان الاختلاف في العمر او النوع حيث يتأثر قياس مصدر الضبط تبعا لهذه الابعاد، اما السبب الثاني اختلاف في وجهات النظر بين العلماء والباحثين في تركيزهم على العوامل التي تؤثر على مصدر الضبط لدى الافراد من الناحية البيئية والتنشئة الاسرية والعوامل الاقتصادية والسياسية والدينية وثقافة المجتمع ونظامه التربوي (مختار، (د.ت.)، ص14).

مصدر الضبط عبارة عن بعد واحد هو: مصدر الضبط الداخلي مقابل مصدر الضبط الخارجي للتعزيز، وتوزيع الأفراد على هذا التركيب الشخصي النفسي يقع على خط متصل يبدأ بالضبط الداخلي ويمتد حتى يصل في الطرف الآخر منه للضبط الخارجي (عبد الحميد، 2019، ص823).

كان ظهور مصدر الضبط الداخلي–الخارجي للتعزيز على انه متغير احادي البعد، وانه عامل واحد على متصل كما يقيسه روتر، محل انتقاد من قبل الكثير من الباحثين الذين اجروا العديد من الدراسات على هذا المفهوم كما وضعه روتر.

من الدراسات التي أظهرت هذا المفهوم على انه عامل واحد هو:

الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز، هي دراسة تلاميذ روتر الأوائل أمثال ج. فيرز J. Phares 1975وفرانكلن Franklin 1963 وروتر نفسه 1966 J. B. Rotter وكذلك دراسات ديوست وولك 1973 Ducett et Wolk وهسلر 1974 Heisler وايفرلي 1975 Everly وسكوت وسيفرانس 1975 Scott et Severance (معمرية، 2012، ص21).

هناك من الباحثون من قسم مصدر الضبط الى بعدين بناءا على تقسيماتهم للمقياس الذي استعملوه في دراستهم نذكر منهم:

بالنسبة لمقياس جيمس للضبط الداخلي–الخارجي فقد تبين انه يشمل على بعدين:

- **البعد الأول:** يتعلق بالاعتقاد بان النجاح يتحكم فيه الحظ والصدفة هذا لدى الذكور، اما لدى الاناث يتعلق بالاعتقاد بان الحياة غامضة، ومشوشة مضطربة وغير ممكن التنبؤ بها؛
- **البعد الثاني:** لدى الذكور يشبه العامل أو البعد الأول لدى الاناث، أما لدى الاناث فيتعلق بالاعتقاد بان العلاقات الشخصية غامضة وغير ممكن التنبؤ بها.

وترى الباحثة فيما يتعلق بمقياس روتر المتكون من 29 عبارة تبين انه يشتمل على بندين وعلى بعدين هما:

- **البعد الأول:** الداخلي؛
- **البعد الثاني:** الخارجي.

هناك باحثون اخرون قسموا مصدر الضبط الى ثلاث ابعاد: تمثلت في

- مصدر الضبط الداخلي؛

مصدر الضبط الخارجي قسموه الى قسمين هما:

- الضبط الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء؛
- الضبط الخارجي عن طريق الاعتقاد في الغيبيات كالصدفة والحظ والقدر.

معتمدة في ذلك على أن الفرد الذي يعتقد في الضبط الخارجي عن طريق الآخرين الأقوياء يعتقد ان العالم قابل للتنبؤ، ولكن قوى الآخرين هي التي تتحكم في سير الأحداث فيه، وهذا يختلف عن الفرد الذي يعتقد في الضبط الخارجي عن طريق الغيبات كالقدر والحظ والصدفة، يعتقد ان العالم معقد وصعب وغير قابل للتنبؤ، ولكن قوى الاخرين هي التي تتحكم في سير الاحداث فيه (عبد الحميد، 2019، ص823).

وأكدت الدراسة التي أجراها (صلاح أبو ناهية، 1984) عن مصادر الضبط وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والانفعالية والمعرفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية على ذلك، والتي من بين تساؤلاتها: هل مصدر الضبط أحادي البعد أم متعدد الأبعاد؟ أكدت ظهور ثلاثة أبعاد لمصدر الضبط وهي: الضبط الشخصي، ضبط الآخرين الأقوياء، وضبط الحظ. وهذا ما يتفق مع تقسيم مقياس (لفينسون، 1973).

أما مقياس نويكي –ستريكلاند فقد اتضح انه يتكون من أربعة ابعاد هي كالتالي:

- **البعد الأول:** الاعتقاد في الحظ والصدفة والتمني؛
- **البعد الثاني:** الضبط الشخصي (مصدر الضبط الداخلي)؛
- **البعد الثالث:** العجز الشخصي (عدم القدرة على تجنب الاحداث السيئة او عدم فهم أسبابها)؛
- **البعد الرابع:** العجز الشخصي (او غياب السلطة) في العائلة (بوقصارة، 2008، ص ص69–70).

إلا أن الدراسات الحديثة التي تناولت هذا المفهوم أوضحت انه متعدد الابعاد:

فقد كشف شنادر (Schnuder , Person ,1970) عن خمسة أبعاد لمصدر الضبط او تصنيفات فرعية لمقياس روتر وهي:

- الحظ والقدر؛
- القيادة والنجاح؛
- الاحترام؛
- السياسة؛
- الأكاديمية (بواليف، (2010-2009)، ص58).

ودراسة وارد وتوماس (1985) Ward et Thomas والتي شملت عينة متكونة من 197 فردا من طلبة الجامعة، بواقع 58 ذكر و139 انثى، طبق عليهم مقياس روتر لمصدر الضبط الداخلي-الخارجي ومقياس نويكي-ستريكلاند لمصدر الضبط الداخلي-الخارجي للراشدين، وكذلك مقياس ليفنسون لمصدر الضبط بخمسة بدائل إجابة، قد اسفرت-الدراسة-عن ظهور الابعاد التالية:

- **البعد الأول:** الاعتقاد في الحظ الصدفة؛
- **البعد الثاني:** الضبط العام (عموما يتحكم الافراد في قدرهم)؛
- **البعد الثالث:** العجز السياسي (ليس للأفراد أي تأثير على الشؤون السياسية)؛
- **البعد الرابع:** العجز الشخصي (نقص التحكم في القدر الشخصي)؛
- **البعد الخامس:** السخرية (بوقصارة، 2008، ص68).

إلا أن روتر (Rotter,1966) يرى أن الاعتقاد المتطرف سواء في المكان الخارجي أو الداخلي للضبط شيء غير واقعي وغير صحي، وهذا يعني انه لا توجد أنماط نقية من الفئتين ومن الخطأ الاعتقاد بان أي فرد يجب أن يكون إما من فئة الضبط الداخلي أو الضبط الخارجي، فلكل فرد درجته على منحى يمتد بين طرفين : احدهما، الأفراد الذين وجهة الضبط لديهم داخلية، وفي الطرف الآخر هم الأفراد الخاضعون لوجهة الضبط الخارجية، عليه فالاعتقاد الصحيح هو أن وجهة الضبط يختلف من فرد لآخر، ومن موقف لآخر، والاختلاف في الدرجة وليس في النوع، وذلك يعود إلى: معززات السلوك وطبيعة الموقف ومحددات الدور والدافعية (عبد الحميد، 2019، ص823). وبسبب هذه الاختلافات في نتائج الدراسات السابقة حدث جدل حول ابعاد مصدر الضبط، هل هو احادي البعد ام ثنائي ام متعدد الابعاد، ان الدراسات السابقة التي بينت من خلال نتائج التحليل العاملي ان مفهوم مصدر الضبط متعدد الابعاد، ظهرت غير متناسقة سواء من حيث أسماء هذه العوامل. وربما يرجع عدم التناسق في نتائج هذه الدراسات الى الاختلاف في العينات التي أجريت عليها هذه الدراسات سواء من حيث الجنس او العمر او السلالة، والى تعدد أدوات القياس المستخدمة.

لكن هذا قد يثير من جانب آخر الى التساؤل عن طبيعة متغير مصدر الضبط، فيما اذا كان يتأثر بالجنس والعمر والاختلافات الثقافية والسلالية. الا أن إبراز هذه الدراسات لكون مفهوم مصدر الضبط متعدد الابعاد يساهم في فهمنا لهذا المفهوم، بأن هناك أكثر من جهة يعزو اليها الافراد أسباب حصولهم على التعزيز في مصدر الضبط الخارجي. وهذا يساعدنا على فهم أفضل لأسباب حصولهم على التعزيز في مصدر الضبط الخارجي. وهذا يساعدنا على فهم أفضل لأسباب السلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المعقدة (معمرية، 2012، ص70).

منه تستنتج الباحثة ان هناك عدة تقسيمات لمفهوم مصدر الضبط فهناك من الباحثون من إعتبروا ان مصدر الضبط احادي أمثال:

ج. فيرز J. Phares 1975 وفرانكلن Franklin 1963 وروتر نفسه 1966 J. B. Rotter وكذلك ديوست وولك Ducett et Wolk 1973 وهسلر Heisler 1974 وايفرلي Everly 1975 وسكوت وسيفرانس Scott et Severance 1975.

هناك من الباحثون من اعتبروا ان مصدر الضبط ثنائي الأبعاد أمثال: جيمس، وروتر؛ وباحثون آخرون اعتبروه ثلاثي الابعاد مثل: صلاح الدين ابوناهية وليفنسون؛ أيضا نجد هناك من اعتبروا ان مصدر الضبط يتكون من أربعة ابعاد مثل: نويكي–ستريكلاند وكولينز ؛ كما أنه هناك من الباحثون من اعتبروا ان مصدر الضبط يتكون من خمسة أبعاد مثل: شنادر وارد وتوماس.

في الأخير ترى الباحثة أن أغلب الباحثين اعتبروا أن مصدر الضبط أحادي البعد في مقدمتهم العالم روتر وزملائه، وأن العدد خمسة هو آخر وأكبر عدد من الابعاد المكونة لمصدر الضبط لحد الآن.

6- خصائص ذوي مصدر الضبط:

ان اختلاف الأفراد في مدى اعتقادهم بقدراتهم على التحكم في الأحداث، ومدى تحملهم مسؤولية نتائجها، سواء كانت ناجحة، أم فاشلة يعكس فروقا واسعة في أنماط سلوكهم، وهذا باتفاق معظم الدراسات التي توصلت الى أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بخصائص إيجابية وواضحة مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي منها:

دراسة روتر (1966) Rotter ودراسة جو (1971) Joe ودراسة ليفكورت (1972) Lefcourt ، وستريكلاند (1977) Strickland ودراسة صلاح الدين أبو ناهية (1988) ودراسة جابر ومحمود عمر (1987). في (بشير معمرية، 2012) (أيلاس، (2017-2016)، ص68).

وفيما يلي جدول مختصر للمقارنة بين سمات ذوي مصدر الضبط الداخلي وذوي مصدر الضبط الخارجي:

جدول رقم (1) يمثل سمات وخصائص ذوي مصدر الضبط الداخلي والخارجي:

الرقم	خصائص ذوي مصدر الضبط الداخلي	خصائص ذوي مصدر الضبط الخارجي
01	أكثر ذكاء وطموحا ومستوى التحصيل مرتفع لديهم؛	اقل ذكاء وطموحا، ومستوى التحصيل منخفض لديهم؛
02	أكثر تحمل للمسؤولية الشخصية على أفعالهم؛	اقل تحمل للمسؤولية الشخصية على أفعالهم ونتائجها؛
03	الميل إلى مشاركة الآخرين؛	قلة المشاركة الاجتماعية الشخصية؛
04	يحتاجون إلى وقت طويل في اتخاذ القرارات؛	يتسرعون في اتخاذ القرارات؛
05	يهتمون بالعمل ويكونون أكثر رضا وإشباعا وانهماكا في عملهم؛	اقل اهتماما ومشاركة وضعفا في الإنتاج؛
06	المرونة في التفكير والقدرة على حل المشكلات؛	يميلون إلى التصلب في التفكير والهروب من حل المشكلات؛
07	الاتصاف بالصحة النفسية والتوافق والثبات الانفعالي والثقة بالنفس.	ارتفاع مستوى القلق، وسوء التوافق، وعدم الثقة بالنفس.

(سايح، (2015-2014)، ص70).

كما أشار فيرز (J. Phares,1976) إلى أن لكل فئة الداخلية أو الخارجية مزايا ومساوئ، حيث أن ذوي الضبط الداخلي لا يتصفون كلهم بالفعالية والتفوق، لان البعض منهم يكونوا متصلبين قاسين أخلاقيا، أو محاصرين بمشاعر الفشل والخوف من الإحباط وخيبة الأمل، ويواجهون مشكلات الحياة بانفعال مبالغ فيه، كما أنهم لا يتعاطفون مع الآخرين الذين يكونوا في حاجة إلى المساعدة، لأنهم يعتقدون أن الشخص الذي يواجه المتاعب لابد وانه السبب في تلك المتاعب وكذلك بالنسبة لذوي الضبط الخارجي فلديهم مهارتهم النوعية التي لا تتوفر لدى داخلي الضبط، فهم يعتقدون أن الحصول على التعزيز يحدث بشرط أن يكون في الوقت المناسب، والمكان المناسب، وان تكون محظوظا (معمرية، 2009، ص15).

ومما سبق يتضح انه من الأفضل أن نتصف بالضبط الداخلي، ولكن هناك بعض الاستثناءات، ففي بعض الظروف قد يكون أصحاب الضبط الخارجي أكثر تكيفا، وذلك في المواقف التي تكون فيها فرصة الضبط الشخصي قليلة، بحيث لا يوجد مجال عند الشخص للتحكم بالموقف لأنه خارج نطاقه تماما، ولذلك يصبح التوجه الخارجي أكثر تكيفا (سايح، (2015–2014)، ص70).

ترى الباحثة ان معظم الدراسات اتفقت على ان الافراد ذوو الضبط الداخلي يتمتعون بسمات إيجابية تميزهم عن ذوي الضبط الخارجي، الا في بعض الظروف والمواقف الصعبة يصبح أصحاب ذوي الضبط الخارجي أكثر تكيفا.

7– الفروق بين فئتي الضبط:

يتم التمييز بين نوعين من الشخصيات، فأشخاص يقال أن لديهم مصدر ضبط داخلي وآخرين يقال عنهم أن لديهم مصدر ضبط خارجي وعليه:

فالفرد المنضبط داخلياً: هو الفرد الذي يعتقد أن نجاحه في مهنته أو فشله يرجع في حقيقة الأمر إلى ذاته شخصياً وخصائصه وما يملك من مهارات وقدرات وخبرات مختلفة، وهو بالتالي يحمل نفسه المسئولية كاملة عن نتائج عملية التعلم وما يعقبها من نجاح أو فشل.

والفرد المنضبط خارجيا: هو الفرد الذي يعتقد أن نجاحه في مهنته أو فشله فيها في حقيقة الأمر لا يرجع إلى ذاته، وإنما يرجع إلى عوامل خارجية، ولا تخضع لإرادته ولا يستطيع التحكم بها (أبو سكران، 2009، ص71).

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

جدول رقم (2) يمثل أهم الخصائص التي تتميز بها فئتي الضبط الداخلي–الخارجي.

خصائص فئة الضبط الداخلي	خصائص فئة الضبط الخارجي
الاعتقاد في العوامل النفسية الداخلية هي أساس نتائج العمل	الاعتقاد في العوامل الخارجية هي التي تسيطر على نتائج العمل
الاعتماد على الجهد والقدرة في جميع ميادين الحياة	التبرير بالحظ والصدفة والقدر والغير وصعوبة المهام عند مواجهة أي عقبة
تحمل المسؤولية	التهرب والتملص من المسؤولية
التخطيط وبناء الهدف في العمل	العمل بشكل تلقائي اعتباطي
اتخاد القرار والاعتماد على النفس	الانصياع للغير والتبعية
العمل والمثابرة في الشغل	التهاون والتراجع
تقدير الذات مرتفع	تقدير الذات منخفض
ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي	الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي
قلق طبيعي	قلق اضطرابي
وضوح في القيم	عدم الوضوح في أغلب القيم
البحث والاستكشاف للوصول الى حقائق المعلومة واستعمالها في حل المشكلات.	البحث عن المعلومة الجاهزة وأخدها كما هي للعرض.

(إيلاس، (2016–2017)، ص71).

ونظرا لأهمية متغير مصدر الضبط في الشخصية الإنسانية وجد أنه يؤثر على الأفراد في العديد من جوانب حياة الفرد المختلفة منها: الشخصية والتربوية التعليمية والمهنية بالإيجاب أو السلب وهذا ما عبر عنه في الجدول السابق بخصائص فئة الضبط الداخلي وخصائص فئة الضبط الخارجي على التوالي.

8– العوامل المؤثرة على نوعي مصدر الضبط (الداخلي والخارجي):

تعددت وتباينت العوامل التي تؤثر على مصدر الضبط (الداخلي–الخارجي) إيجابيا او سلبيا بمعنى هناك عومل ومتغيرات تجعل الفرد يكون ذو مصدر ضبط داخلي او خارجي، وعليه سنتطرق في هذا العنصر الى العديد من العوامل مع ذكر بعض الدراسات التي تبرز مدى ارتباط مصدر الضبط بهاته العوامل.

تشير الدراسات إلى أن مصدر الضبط يتأثر بمجموعة من العوامل الديمغرافية مثل الجنس والوضعية الاجتماعية والدين والثقافة، كما تشير إلى أن الذكور عموما أكثر داخلية من الإناث، وان الأفراد يصبحون أكثر داخلية مع التقدم في السن خاصة السنوات العشرين الأولى. كما أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة سلبية بين القلق ومصدر الضبط، فأصحاب الضبط الداخلي اقل قلقا من الأفراد ذوي الضبط الخارجي (نويوة، واسماعيلي، 2017، ص117).

ومن العوامل المؤثرة على مصدر الضبط (الداخلي والخارجي) نذكر منهم:

8-1- متغيرات موقفية؛

8-2- متغيرات مستمرة تشمل كل من:

- الاسرة (أساليب المعاملة الوالدية)؛
- السن؛
- الفروق بين الجنسين في مصدر الضبط؛
- المستوى الاجتماعي والاقتصادي؛
- الثقافة وقيم المجتمع؛
- المدرسة؛
- الخبرة والمفاهيم السابقة.

وفيما يلي سنتطرق لكل العوامل المؤثرة على مصدر الضبط (الداخلي-الخارجي) المذكورة سابقا بالتفصيل.

8-**1- متغيرات موقفيه:** هي عبارة عن متغيرات تحدث في موقف محدد أزمة معينة، وقد تكون على المستوى الشخصي أو الجماعي وما يترتب على هذه المتغيرات هو زيادة معدل وجهة الضبط الخارجية لدى الفرد، وذلك لشعوره بالعجز عن مواجهة تلك المواقف ولكن بعد انتهاء الأزمة والتغلب عليها يعود المعدل إلى المستوى الذي كان عليه قبل الأزمة.

8-2- متغيرات مستمرة: وفيها يتضح أن القدرة على ممارسة الضبط تتوقف على طبيعة ونوعية حياة المرء، هي متغيرا تؤثر على وجهة الضبط (داخلية/خارجية) بصفة شبه مستمرة، ومنها:

8-**2-1- الأسرة:** تعتبر الأسرة المكان الذي تنمو فيه الشخصية وتشكل الوجود الاجتماعي فهي تمارس ميكانزمات التنشئة الاجتماعية المتمثلة في الاستجابة لأفعال الأبناء مثل الثواب والعقاب والمشاركة في المواقف الاجتماعية فالتوجيه الصريح للأبناء مما يؤدي إلى تكوين وتعزيز مفهوم الذات وتقوية قدراتهم وتحملهم لمسؤولياتهم وميلهم إلى تحليل عناصر الموقف حتى يتحملوا غموض الموقف. حيث تلعب الأسرة دورا كبيرا خاصة في فترة الطفولة من خلال النماذج والتعزيزات التي تقدمها لأبنائها مما يسهل من نمو مصدر الضبط الداخلي للأبناء (أمحمدي، (2012-2013)، ص82).

فهناك الكثير من يوضح أن الاعتقادات في مصدر الضبط الداخلي مكتسبة بصورة أساسية في العائلات التي يكون فيها الوالدين دافئين في تعاملهم مع الأطفال ويمتدحهم على انجازاتهم ولا يحاولون ممارسة الضبط السلطوي الشديد على سلوكهم.

وقد رأى "روهنر وآخرين Rohner et el"(1980) إلى أن الضبط الداخلي يزداد لدى الأفراد الذين يدركون أنهم مقبولون من والديهم بينما الأفراد ذوي الضبط الخارجي يدركون أنهم مرفوضون (القصاص، 2018، ص32).

حيث وجد كلا من ولسون ورامي Wilson et Rame(1972) أن الأفراد الذين يعتقدون في الضبط الداخلي يأتون غالبا من اسر تتسم بالحب والديمقراطية والنظام والمعايير المستقرة، في حين أن الأفراد المعتقدين في الضبط الخارجي يصفون آباءهم بأنهم يبالغون في عقابهم بدنيا وانفعاليا ويحرمونهم من حقوق كثيرة.

أما دراسة صلاح الدين أبو ناهية حول العلاقة بين مصدر الضبط وأساليب المعاملة الوالدية التي أجراها على 254 طالبا وطالبة من الجامعة الإسلامية بقطاع غزة. تبين منها أن الطلاب والطالبات ذوي الاعتقاد في الضبط الداخلي، كانوا يعاملون من والديهم بأساليب التقبل والتمركز حول الطفل، وتقبل الفردية والاندماج الايجابي والتطفل. أما الطلاب والطالبات المعتقدون في الضبط الخارجي، فقد كانوا يعاملون بأساليب الرفض والإكراه، والضبط من خلال الشعور بالذنب، والضبط العدواني وتلقين القلق الدائم والتباعد والسلبية وانسحاب العلاقة (معمرية، 2009، ص ص114-115).

وعليه ينمو الضبط الداخلي –الخارجي متأثر ببيئة الطفل الأولى، بحيث يكون الدور البارز لوالدي الطفل، وهذا ما تظهره دراسات كل من "كراندال" وآخرون 1956 و "نويكي" و"سيجال" 1974 و"ويتشرون"

و"نويكي" 1976، حيث صرحت ان الضبط الداخلي ينمو حيث يكون الحب والدعم والتشجيع الابوي والدفء والحماية والتدريب على المهارات المختلفة مبكرا والاستقلالية، في حين ينمو الضبط الخارجي حيث يكون الإهمال وقلة التوجيه والنقد اللاذع والسخرية والرفض (عليوة، (2006–2007)، ص21).

8–2–2– الفروق بين الجنسين في مصدر الضبط:

أثبتت معظم الدراسات مثل Seidenberg , Jaclin, Maccole, Helbern , Stallion , Devin(1978) ان الذكور يكونون أكثر تحكما داخليا من الإناث وذلك بسبب الثقة العالية بالنفس ولديهم شعور بالقوة والتحكم في الأحداث وذلك لان البيئة والمجتمع يطلب من الذكور مطالب معينة تتسم بالصرامة والقوة حيث يدفعون من الصغر لشق طريقهم ذاتيا، عكس الإناث (عليوة، (2006–2007)، ص20). واتفقت نتائج هذه الدراسات مع دراسة زريقا واخرون1976 Zerga et al والتي أجريت على 541 تلميذ من التعليم الثانوي مستخدمين مقياس روتر، فتبين من نتائجها أن الإناث خارجيات الضبط والذكور داخلي الضبط، وكان الفرق بينهما دالا إحصائيا. واتسقت النتيجة كذلك مع نتائج دراسة سترايكلاند وهيلي Strikland et Haley 1980 باستخدام مقياس روتر على عينة من الطلاب الجامعيين. حيث أظهرت الطالبات ضبطا خارجيا مرتفعا مقارنة بالطلاب، وكان الفرق دالا إحصائيا. وفي نفس الاتجاه بينت دراسة رو مورفي1984 Rao et Murphy على 540 طالبا جامعيا في الهند، أن الإناث كن أكثر اعتقادا في الضبط الخارجي من الذكور، وكان الفرق دالا إحصائيا (معمرية، 2009، ص12).

واختلفت هاته الدراسة مع الدراسات السابقة اذ توصلت دراسة هدية (1994) انه يوجد فروق حقيقية في مصدر الضبط، وأن الاناث أكثر ميلا للضبط الداخلي، وأن الذكور أكثر ميلا للضبط الخارجي (كحيلة، وآخرون، 2015، ص295).

من جهة أخرى كشفت دراسات أخرى عن عدم وجود فروق في مصدر الضبط بين الجنسين مثل دراسة كل من Hoston 1984 وصلاح الدين أبو ناهية 1987 (عليوة، (2006–2007)، ص20). وأكدت مرة أخرى دراسة صلاح الدين أبو ناهية (1989) والتي هدفت الى تحديد العلاقة بين الضبط الداخلي–الخارجي وبعض أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية، وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مركز التحكم (بوزيد، (2009–2008)، ص13).

في الواقع ترى الباحثة بانه تباينت نتائج الدراسات في تحديد عما إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في مصدر الضبط أو بمعنى آخر أي من الجنسين مصدر الضبط لديه خارجيا وأيهما داخليا؟ فبعض البحوث أوضحت أن هناك فروقا بين الجنسين في مصدر الضبط وأن الذكور أكثر تحكما داخليا من الاناث ودراسات أخرى توصلت للعكس، وهناك دراسات أخرى توصلت الى عدم وجود فروق بين الجنسين في مصدر الضبط وهذا تمت الإشارة اليه سابقا.

وفي الوقت الذي بينت فيه الدراسات أن الإناث أكثر اعتقادا في الضبط الخارجي مقارنة بالذكور، نجد دراسات أخرى تورد نتائج عكسية تماما مما يشير إلى أن مصدر الضبط وببعديه يتميز بالتعقيد وعدم الاستقرار (بوقصاره، (2008-2007)، ص73).

8-2-3- السن: يعتبر العمر متغيرا هاما يساهم في تحديد مصدر الضبط، حيث أن هذا الأخير يتغير ويختلف باختلاف السن، فالفرد في تفاعله مع الأحداث والمواقف التي تحيط به في بيئته خلال مراحل عمره المختلفة يخبر ويجرب، فإما أن تزداد قدرته على التمكن والجدارة ويصبح لديه ضبطا داخليا، أو يحدث العكس فيفشل في تفاعله مع البيئة فيصاب بالإحباط ثم يشعر بالعجز وعدم القدرة على ضبط البيئة وعليه يكون ذا ضبط خارجي (بوقصاره، (2008-2007)، ص73).

أوضحت دراسات كل من بنجا 1979 ولا و1974 و ريخمان وليومكي 1975 أن مصدر الضبط ينمو مع الزيادة في العمر ليستقر في مرحلة وسط العمر (عليوة، (2006- 2007)، ص21).

وتوصل روهنر وشال و روهنر(1980) ROHNER. CHALLE. ROHNER إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مصدر الضبط الداخلي والعمر حيث وجدوا أن أطفال المستوى السادس الابتدائي كانوا كثر ضبطا داخليا من أطفال المستوى الرابع والخامس الابتدائي.

واتضح من خلال دراسة كنوب (1981) والتي اشتملت 1960 من معلمي الابتدائي والثانوي، ينتمون إلى 35 مؤسسة تربوية، يتراوح المدى العمري لديهم من 20 إلى 65 سنة، قسموا إلى مجموعتين، المجموعة الأولى وتضم الأفراد الذين يتراوح عمرهم بين 20 إلى 35 سنة، وبلغ عددهم 947 فردا بمتوسط عمر يبلغ 29 سنة، المجموعة الثانية يتراوح العمر لديها بين 36 إلى 65 سنة، ويبلغ متوسط السن لديها 42 سنة، طبق عليهم مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لروتر بنسخة مختصرة، وقد اتضح أن هناك فرقا دالا

إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.001 بين المجموعتين في مصدر الضبط لصالح المجموعة الأكبر سنا، حيث كانوا أكثر ضبطا داخليا من المجموعة الأصغر سنا (بوقصاره، (2007–2008)، ص74).

اما ويغفليد (Wigfield. 1994) وجد أن العمر وخبرة النجاح أو الفشل له اثر ذو دلالة في عزو التلاميذ لمصدر الضبط. وعموما كلما نضج التلاميذ وازدادت خبرتهم في النجاح يصبح عزوهم لمصدر الضبط داخليا. ويمكن أن يتغير مصدر الضبط تحت ظروف معينة، مثل الخبرة التي تغير العلاقة بين ما يفعله التلاميذ ونواتج تلك الأفعال، فإذا اعتقد التلاميذ أن نجاحهم تحقق فقط بسبب مساعدة الأستاذ فسيكون هناك تغير بسيط في مصدر ضبطهم، وهناك حالة فقط يمكن أن تحدث التغيير وهي أن يعتقد التلاميذ أن أفعالهم هي سبب النجاح (غبار، 2008، ص108)،

وعليه فمصدر الضبط يتأثر بالعمر الزمني، فعندما يتقدم الفرد في العمر تزداد ثقته في نفسه ويتحمل مسؤولية أفعاله وذلك بزيادة إدراك الفرد لذاته، ويعني ذلك أن اتجاه التحكم من الخارج يقل بزيادة العمر الزمني، فهناك دراسات تناولت العلاقة بين التقدم في العمر الزمني ومصدر الضبط مثل دراسة روهنر Rohner (باشا، 2006، ص54).

ومن ذلك كله ترى الباحثة انه بالرغم من تباين نتائج دراسات الباحثون التي أجريت في بداية السبعينات وأواخرها والدراسات التي أجريت في بداية الثمانيات اثبتت بان مصدر الضبط الداخلي ينمو مع الزيادة في العمر، وعليه تستنتج الطالبة الباحثة ان الفئة العمرية الأكبر سنا أكثر ضبطا داخليا من الفئة العمرية الأقل سنا لدى الفرد العادي.

8-2-4- المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

يعتبر المستوى الاجتماعي والاقتصادي من العوامل المؤثرة في مصدر الضبط وقد أكدت على ذلك نتائج الدراسات مثال دراسة (بارتل–وروتر) التي أوضحت أن مصدر الضبط يرتبط ارتباطا ايجابيا بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي، حيث كان الأفراد من ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض يميلون إلى الضبط الخارجي، وذلك على عكس الأفراد من ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المرتفع حيث كانوا يميلون إلى الضبط الداخلي (مختار، (د.ت.)، ص16).

8-2-5- الثقافة وقيم المجتمع:

تعد ثقافة وقيم المجتمع أحد العوامل التي لها دور في تحديد مصدر الضبط لدى الأفراد، حيث يؤكد زو (1981) Zoe أن المجتمعات التي تركز على قيم معينة كالأصالة في الشخصية تدفع أفرادها إلى أن يكونوا ذوي مصدر داخلي الضبط، كما أن مصدر الضبط الداخلي يزداد ويتداعم لدى الأفراد الذين ينشؤون في مجتمعات تعودهم على الاستقلال وتشجع فيهم القدرات الفردية (النقاوة، (2018-2017)، ص41).

كما إن الثقافة التي ينشا فيها الفرد تلعب دور كبير في بناء الاعتقادات الشخصية وتشكيلها لدى الأفراد وتساهم في إبراز الضبط الداخلي مقابل الخارجي، ففي إطار الدول المتقدمة صناعيا نجد أن أفرادها يعتمدون إلى حد كبير على أنفسهم أكثر مما هو موجود في البلدان الأقل تقدما، التي يخضع الأفراد فيها لتأثير عوامل الحظ والقدر بدرجة كبيرة (مختار، (د.ت.)، ص17).

8-2-5- المدرسة:

تعمل المدرسة على غرس بدور المسؤولية الاجتماعية عند أبنائها، وهي في قيامها بوظيفتها تعمل على استمرار ثقافة المجتمع، لان الطفل يقضي معظم أوقاته في المدرسة ويرتبط وينشغل بها أكثر من أي مجال وعليه أصبح مصدر الضبط عاملا مهما من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، لأنها تملك (المدرسة) أساليب مختلفة في ذلك مثل الدراسات النظرية والنشاط المدرسي بطلابه وتلاميذه فهو يستطيع أن يغرس فيهم أنماط السلوك الاجتماعية (أمحمدي، 2012-2013، ص85).

وهذا يعني أن التلاميذ الذين يعتقدون في فئة الضبط الداخلي يتفوقون في دراستهم، لإيمانهم بان لهم القدرة على تحقيق أهدافهم، ومن اجل ذلك يبذلون الجهود اللازمة ويضعون خططا لبلوغ طموحهم الدراسي لأنهم على يقين بأنهم المسؤولون على نتائجهم الدراسية، ولهذا فان التلاميذ ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع أدائهم (بلوم وحلاسة، 2016، ص338).

8-2-6- الخبرة والمفاهيم السابقة:

يتطلب التنبؤ بسلوك التلميذ معرفة تامة بالخبرات، فالشخصية واحدة وخبرات الانسان تؤثر على بعضها، حيث تتلون الخبرة الجديدة بالمعاني المكتسبة سابقا، والمفاهيم السابق اكتسابها تتأثر وتتغير بفعل الخبرة الجديدة، حيث يرى روتر أن "سلوك الأشخاص لا يمكن فهمه أو تفسيره الا بالرجوع الى الأحداث

السابقة في حياتهم"، فقد تكون الخبرات سارة أو مؤلمة وكلتاهما لهما تأثيرهما (عبد الحميد، 2019، ص827).

يشير صلاح الدين أبو ناهية (1987) "أن خبرة الفرد وتجاربه في الحياة تزداد مع التقدم في العمر، هذه الخبرات يمكن أن تزيد الإحساس الفرد بقدرته على ضبط الأحداث من حوله، وقد تقوده إلى الإحساس بضعف قدرته على الضبط وسيطرة الأحداث عليه (أمحمدي، (2013-2012)، ص86).

ومن وجهة نظر الباحثة ترى بأن مصدر الضبط يتأثر بالعديد من العوامل في مواقف الحياة المختلفة فتتكون لدى الفرد شخصية ذو سمات وخصائص داخلية الضبط أو خارجية الضبط، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة أيضا.

9- علاقة مصدر الضبط ببعض المتغيرات:

نظرا لأهمية متغير مصدر الضبط في دراسة الشخصية وتفسيرها، قفد حظي باهتمام الباحثين والسيكولوجيين، وتناولوه في العديد من الدراسات بغية تحديد طبيعة العلاقة بينه وبين متغيرات نفسية أخرى، ونظر لوفرة المتغيرات المرتبطة به ارتأت الباحثة الاقتصار على علاقة مصدر الضبط ببعض متغيرات الشخصية وتأثيره عليها نذكر منهم ما يلي:

9-1- العلاقة بين مصدر الضبط داخلي – خارجي والصحة النفسية:

عند عرضنا للعلاقة سنحاول وبهذا الترتيب التحدث أولا عن العلاقة بين مصدر الضبط الداخلي والصحة النفسية ثم بعدها سنتطرق لعنصر العلاقة بين مصدر الضبط الخارجي والصحة النفسية وفي الأخير نشير الى الدراسة التي اختلفت مع الدراسات السابقة وعارضت وجود أي تأثير لمصدر الضبط على الصحة النفسية، وسنذكر بعض الدراسات السابقة المؤيدة لتلك العلاقة من حين لآخر وبترتيب زمني من الأقدم الى الأحدث.

يرى روتر (Rotter.1975) أن مشكلة العلاقة بين التوقع المعمم generalized الداخلي –الخارجي وبين التوافق أو سوء التوافق تعتبر مشكلة معقدة، لذلك فقد كان الافتراض الأولي لروتر للعلاقة بين التوافق أو سوء التوافق ومصدر الضبط هي علاقة منحنية وليست علاقة خطية، ولذلك كان يمكن تعقل فكرة أن كل من يحصل على درجات مرتفعة في الضبط الخارجي وأيضا كل من يحصل على درجات مرتفعة في

الضبط الداخلي يكونان اقل توافقا ممن يقعون في منتصف متصل الضبط الداخلي –الخارجي(أبو أسعد، 2015، ص217).

كما قام رجب علي شعبان 1985 بدراسة على عينة من 137 طالبا و98 طالبة بكلية التربية بالفيوم والتي تهدف إلى تحديد العلاقة بين مصدر الضبط والتوافق النفسي أظهرت النتائج، أن الذكور اتجهوا إلى الداخل كثر من الإناث على متصل الضبط (الداخلي –الخارجي) وكان الطلاب أكثر توافقا أكثر اتجاها إلى الداخل (بوزيد، (2009–2008) ، ص13).

وأشارت دراسة (1997) Comes إلى أن ذوي الضبط الداخلي كانوا أكثر دقة في إدراك العلاقات وتحديد النتائج من الأفراد ذوي الضبط الخارجي.

وأشارت دراسة (2000)Mckenna إلى أن الأفراد الذين لديهم ميل للضبط الداخلي عادة ما يمتازون بسمات القدرة على تحقيق الهدف والتحدي، مقابل ذلك يمكن ملاحظة الاعتمادية التي يظهرها الأفراد ذوي الضبط الخارجي.

في حين ان دراسة (1998)Holder أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين مصدر الضبط الخارجي ومستويات عالية من سمة القلق في الامتحان.

ودراسة الموسوي(2001) فقد دلت النتائج على وجود علاقة سلبية بين مستوى القدرة على اتخاذ القرار ومصدر الضبط الخارجي.

أما دراسة علي (2001) فقد أشارت نتائجها إلى عدم وجود تأثير لمصدر الضبط والعمر والمرحلة الدراسية في الصحة النفسية (العكايشي، 2019، ص100).

حيث أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين مصدر الضبط كأحد متغيرات الدراسة وبين الصحة النفسية للفرد، وكذلك وجود علاقة بين مصدر الضبط الداخلي والتوافق النفسي والاجتماعي، وتقدير الذات، وقوة الأنا والرضا عن النفس وعن الحياة والايجابية والسعادة، وانه في الاعتقاد على الذات لدى ذوي الضبط الداخلي يؤدي بالضرورة إلى نوع من النجاح الذي يؤدي بدوره إلى التوافق، لان ثقة ذوي الضبط الداخلي في كفاءتهم تجعلهم أكثر استقلالية وفاعلية، وعلى النقيض فقد أكدت نتائج الدراسات أن هناك علاقة بين مصدر الضبط الخارجي وسوء التوافق النفسي، لان ذوي الضبط الخارجي يرون انه ليس هناك قيمة لأي

مجهود يبذل لتحسين أوضاعهم، وعندما يعتقد الفرد بان التدعيمات التي يحصل عليها غير مرتبطة بسلوكه وإنما ترجع إلى عوامل خارجية كالحظ والقدر فان هذا من شأنه يؤثر بشكل كبير على توافقه النفسي (مختار، (د.ت.)، ص ص22-23).

وفي الأخير تستنتج الباحثة بعد عرضنا لبعض الدراسات السابقة بأنه في اغلب الدراسات التي تم عرضها مثل دراسة روتر ودراسة رجب علي شعبان ودراسة Comes ودراسة Mckenna نجد ان ذوي الضبط الداخلي يتمتعون بخصائص وسمات إيجابية وهم أكثر توافقا نفسيا واجتماعيا وبالتالي هم أكثر صحة نفسية من ذوي الضبط الخارجي وهذا ما أكدته دراسة الموسوي ودراسة Holder ، بمعنى أنه تتأثر الصحة النفسية سلبيا أو إيجابيا بنوع مصدر الضبط الغالب الذي تتميز به شخصية الفرد ولكن ما أشارت اليه دراسة علي هو عدم وجود تأثير لمصدر الضبط في الصحة النفسية؟ وهذا ما يثبت أن هذا المفهوم معقد لأنه يتميز بعدم الاستقرار في نتائج الدراسات المشار اليها سابقا وبالغموض.

9-2- العلاقة بين مصدر الضبط ودافعية الانجاز:

ويعني حاجة الفرد إلى التغلب على العقبات، والكفاح من اجل السيطرة على التحديات الصعبة، والميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيق الهدف، والعمل بمواظبة شديدة، ومثابرة مستمرة (ونوقي، 2011، ص184).

واتجه الباحثون إلى دراسة مصادر الضبط في هذا الدافع، هل هو داخلي بحيث يكون الفرد مدفوعا للعمل والانجاز بوازع من داخله، واثقا من قدرته على الإنجاز وبذل الجهد والمثابرة، أم هو خارجي المصدر أين يكون الفرد مدفوعا إلى العمل والانجاز بظروف خارجة عن إرادته، معتمدا في ذلك على الصدفة والحظ ومساعدة الآخرين.

وافترض روتر وجود علاقة بين الدرجة العالية في الدافع للإنجاز وبين مصدر الضبط الداخلي للإفراد. لان هؤلاء يشعرون أن لديهم سيطرة وتحكما في بيئاتهم، خلافا لأصحاب الضبط الخارجي الذين قد يتقاعسون عن العمل. لان النتائج محكومة بعوامل ليس لهم سيطرة عليها، وليست بالضرورة مترتبة على جهودهم (معمرية، 2009، ص99). ويتبين ذلك من خلال طرح بعض الدراسات للتوضيح أكثر.

ونجد دراسة جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي (1987): تناولت مصدر الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية من بينها دافعية الانجاز على عينة مكونة من 220 فردا في أربع مجموعات فرعية من

طلاب الجامعات وطالباتها ومن طالبات المرحلة الثانوية وطلابها بدولة قطر، وقد استخدم الباحثان عدة مقاييس من بينها مقياس "روتر" للضبط الداخلي–الخارجي ومقياس دافعية الإنجاز، وقد أظهرت النتائج أن أصحاب التوجه الداخلي أكثر دافعية للإنجاز من ذوي وجهة الضبط الخارجي (ونوقي، 2011، ص184).

أشارت دراسة الأحمد (1999) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي. أما الحوشان (2000) فقد أشارت نتائج دراستها أن هناك علاقة بين الفشل المتعلم ومصدر الضبط الخارجي (العكايشي، 2019، ص100).

وجاءت نتائج كثير من الدراسات مؤيدة لهذا الافتراض، منها ما أثبتته دراسة ج. فيرز j.Phares من أن ذوي الضبط الداخلي يبذلون جهدا كبيرا في العمل، ولديهم قدرة على الإنجاز والاستمرار فيه، مقارنة بذوي الضبط الخارجي. ودراسة مورين 1983 Maureen على أن ذوي الضبط الداخلي يظهرون مثابرة أكثر في الأعمال التي يكلفون بها. وتظهر نتائجهم على مقياس الاعتقاد في الضبط الداخلي ارتباطا جوهريا مع نتائجهم في الانجاز الأكاديمي مقارنة بنظرائهم من ذوي الاعتقاد في الضبط الخارجي (معمرية، 2009، ص99–ص100).

عليه تستنتج الباحثة أن الدافع للإنجاز يحتوي على مصدر الضبط الداخلي في جزء منه، فيعتبر استعداد وتخطيط لتحمل المسؤولية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات المشار اليها سابقا، مثل دراسة روتر، ودراسة جابر ودراسة ج. فيرز وأكدت دراسة الأحمد على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز والضبط الداخلي.

9-3- العلاقة بين مصدر الضبط والمجال الدراسي:

يعتبر مصدر الضبط متغيرا هاما يساعد في عملية تفسير السلوك الإنساني، والتنبؤ به في العديد من المواقف والمراحل العمرية، أهمها وأكبرها وقتا مرحلة التمدرس لما تحمله من نتائج وتحصيل، فقد صرح كولمان (1966) Colemane وآخرون ان مصدر الضبط هو "أحد المحددات في التحصيل الدراسي عند التلاميذ، على أساس أن إحساس التلاميذ بالضبط على بنيتهم يرتبط بالتحصيل الدراسي أكثر من أي عامل آخر" (ايلاس، (2017–2016)، ص55).

وأشارت دراسات روتر Rotter وميلر (1995) Mulary وصفاء الأعسر (1987) وعلي محمد الديب (1985) أن التلاميذ ذوو الضبط الداخلي يتميزون بمستوى جيد في الدراسة، لأنهم أكثر تحصيلا وتفوقا في دراستهم مقارنة بتلاميذ فئة الضبط الخارجي (ايلاس، (2017-2016)، ص56).

كما وضح كرندال (Cradall, 1965) أن التلاميذ ذوي الضبط الخارجي يتصفون في المجال التربوي بالضعف الأداء الأكاديمي وتواضع التحصيل الدراسي، وهذا ما يبين بأن التلاميذ ذوي الاعتقاد في فئة الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع أدائهم التحصيلي (بن زاهي، وبن الزين، 2012، ص31).

ومنه تستنتج الباحثة بأن التلاميذ ذو الضبط الداخلي ينجحون ويتفوقون في دراستهم بسبب اقتناعهم بأنهم قادرون على تحقيق طموحاتهم واهدافهم، وعليه فهم ينضبطون في الصف ويجتهدون ويخططون لأنهم متأكدون بأنهم المسؤولون على نتائجهم الدراسية وبالتالي فهم أكثر تحصيلا وتفوقا وعلى النقيض فأن تلاميذ ذو الضبط الخارجي فهم اقل تحصيلا وتفوقا دراسيا وهذا ما أكدته الدراسات السابقة المشار اليها سابقا.

9-4- العلاقة بين مصدر الضبط والتعلم:

كما أن للتعلم دور فعال ومهم في اكتساب الصفات والخصائص الشخصية، فقد رأى كل من فارس ولاميلا (Phares et Lamiel) أن الفروق بين الافراد في مصدر الضبط من المحتمل أن تكون متعلمة، فالفرد الذي يعيش في أسرة تشجع الأنشطة التي يترتب عليها مكافأة أو تدعيم، ينمو لديه اعتقاد بأنه يستطيع القيام بعمل الأشياء الصالحة والنافعة وتجنب الأشياء الضارة والسيئة ، بينما اذا كانت خيارات الفرد داخل الاسرة غير ثابتة، حيث لا يستطيع الحكم المسبق على ما اذا كان سلوكه سيلقى القبول أو الرفض، فسوف يدرك الأحداث الخارجية التي يتعرض لها على انها تدخل تحت سيطرته أو تحكمه، كما ذكر لا وزملاؤه (Lao et his friends) أن للثقافة البيئة الاسرية أثرا فعالا في تكوين وتعلم وجهة الضبط لدى الفرد، وأن وجهة الضبط الداخلية تتكون من خلال أساليب التنشئة الصحيحة للفرد حيث تعطى له الحرية الأكبر في إدارة شؤون حياته الخاصة وتوجيه سلوكياته مما يدفعه الى تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس واتخاذ قرارته. ويبقى التعلم أساس كل شيء وعنصر فعال في حياة الفرد (بوزيد، (2009-2008)، ص ص84-85).

في الأخير تستنتج الباحثة أن مصدر الضبط (الداخلي-الخارجي) بعد أساسي من أبعاد شخصية الفرد ولكنه يتشكل وفقا لها ويؤثر ويتأثر بها، الامر الذي يجعل التعرف عليه لدى الأفراد وعلاقته ببعض المتغيرات أمر يستحق الدراسة والبحث، حيث أشارت الدراسات الى وجود علاقة بين مصدر الضبط كأحد

متغيرات الشخصية وبين الصحة النفسية للفرد، وكذلك وجود علاقة بين مصدر الضبط الداخلي والدافعية للإنجاز، ووجود علاقة بين مصدر الضبط الداخلي والأداء الدراسي المرتفع، وفي علاقة مصدر الضبط بالتعلم ممكن ان نعتبر التعلم هو العنصر الفعال والأساسي في جميع المتغيرات الشخصية والتربوية والاجتماعية فهو يؤثر في مصدر الضبط بالإيجاب أو بالسلب فيصبح الفرد ذو مصدر ضبط داخلي او خارجي.

10- تربية الضبط الداخلي:

للوصول الى تحقيق ذلك لابد من تربية فئة الضبط الداخلي لدى الأجيال من خلال مساعدتهم على استغلال قدراتهم وتهيئة البيئة الصالحة حتى ينمو مصدر الضبط النمو السليم.

وعليه فهناك إمكانية تغيير الضبط الخارجي للفرد وفقا لعدد من المناهج والبرامج الخاصة حيث تشير بعض الدراسات الى إمكانية تغيير مصدر الضبط لدى الأفراد وذلك بفعل التدريب والخبرات والمواقف الجديدة، أمثال دراسة "اوتري ولابخيناش" ودراسة "شارلتون وتيريل" واللتين نجحتا في تحويل المنضبطين خارجيا الى منضبطين داخليا عن طريق برامج تدريبية" (بن الزين، (2005-2004)، ص ص82-83).

قدم "ريتشارد دي جاومز RICHARD DECHARMS أربعة نقاط أساسية وجب احترامها في عملية تربية الضبط الداخلي لدى الفرد، وتتجلى هذه النقاط في:

- معرفة نقاط القوة والضعف الكامنة فيه
- تعلمه كيفية اختيار أهدافه بشكل محدد والمعرفة الحادة لقدراته واستعداداته الشخصية وحقائق الموقف الموجود فيه
- أن يتعلم كيفية تحديد العمل أو النشاط المركز الذي يمكنه القيام به الآن والذي سيساعده على الوصول الى هدفه
- كيفية تحقيقه الهدف، وكون عمله ذا أثر ونتيجة مطلوبة أم لا. (بن الزين، (2005-2004)، ص ص 83-84).

خلاصة:

يعد مصدر الضبط متغير أساسي من متغيرات الشخصية الإنسانية، حيث اهتم به العديد من الباحثين السيكولوجيين بدراسته وأعطوه تسميات مختلفة منها مركز الضبط وموقع الضبط ووجهة التحكم ومصدر الضبط...الخ، والتي تعطي نفس المدلول لترجمة كلمة Locus of control والتي تحدث عنها العالم روتر سنة 1966 في نظرية التعلم الاجتماعي، ونظرا لأهمية مصدر الضبط في حياتنا بشكل عام، تجدر الإشارة إلى انه من الممكن تنمية مصدر الضبط الداخلي لدى ذوي مصدر الضبط الخارجي وهذا ما تم الإشارة اليه سابقا، وذلك عن طريق التدريب والتكوين المعرفي بهذا المفهوم وبعديه.

الفصل الثالث: الاتزان الانفعالي

الفصل الثالث: الاتزان الانفعالي

تمهيد

1- تعريف بعض المفاهيم المتشابهة مع الاتزان الانفعالي؛

2- تعاريف الاتزان الانفعالي عند بعض السيكولوجيين؛

3- طبيعة الاتزان الانفعالي؛

4- أبعاد الاتزان الانفعالي؛

5- أهمية الاتزان الانفعالي؛

6- سمات المتزن انفعاليا؛

7- الاتزان الانفعالي والعوامل المؤثرة فيه؛

8- طرق تحقيق الاتزان الانفعالي؛

9- الاتزان الانفعالي والصحة النفسية والصحة النفسية الايجابية؛

10- الاتزان الانفعالي والعصابية.

خلاصة

تمهيد:

في هذا الفصل سنتحدث بشكل مفصل عن متغير الدراسة ألا وهو الاتزان الانفعالي الذي يعتبر سمة أساسية في الشخصية القوية المتوازنة الكاملة لدى الفرد في كل المراحل العمرية ولاسيما مرحلة المراهقة، ويعتبر مؤشرا هاما من مؤشرات الصحة النفسية لدى الفرد.

1- تعريف بعض المفاهيم المتشابهة مع الاتزان الانفعالي:

ولتوضيح مفهوم الاتزان الانفعالي أكثر لابد من التمييز بينه وبين بعض المفاهيم المشابهة له بشكل كبير ومن هذه المفاهيم نجد ما يلي:

1-1- النمو الانفعالي:

ولان المراهق يمر بالعديد من التغيرات الجسمية والغدية والنفسية والاجتماعية والجنسية وأيضا الانفعالية، ويعد النمو الانفعالي من خصائص المراهقة وأحد أبرز جوانب مراحل النمو الإنساني.

يمثل النمو الانفعالي جانبا رئيسا في بناء شخصية المراهق، ومحورا رئيسيا لتوافقه أو عدمه، فتغير المعالم الإدراكية للبيئة المحيطة به من جهة، والتغيرات النمائية الجسمية أو الغدية المتسارعة من جهة أخرى تترك آثارا انفعالية كبيرة في الشدة والعمق، وما يصاحبها من استثارة للدوافع والميول والرغبات تؤثر في شخصيته وسلوكه وتتضح مظاهر النمو الانفعالي لمرحلة المراهقة فيما يلي:

- مشكلة الذات وتحقيقها عن طريق التماهي بالمثل والمثالية؛
- الخجل؛
- العنف والعدوان؛
- القلق؛
- الخوف؛
- الجنوح ومشكلات التكيف الاجتماعي (سليم، 2002، ص417).
- الرهافة الانفعالية (الحساسية الانفعالية)؛
- الكآبة والضيق والشعور بالألم نتيجة عدم قدرته على تحقيق الآمال والاحلام الكبيرة؛
- التقلب والتذبذب من انفعال الى اخر بسرعة؛
- الميل الى الاستقلال والاعتماد على النفس وتأكيد الذات (سمور، 2012، ص ص84-85).

1-2- الثبات الانفعالي:

إن ثبات الاستجابة الانفعالية في المواقف المتشابهة هو علامة على الصحة النفسية والاستقرار الانفعالي والمقصود بالثبات هو ثبات الاستجابة الانفعالية الايجابية، فاستجابة الخوف موقف يستدعي

الخوف هي استجابة ايجابية معقولة فإذا تكرر الموقف وأبدى الفرد خوفا مرة ولا مبالاة مرة أخرى دل ذلك على عدم ثبات الانفعالات لديه (الخالدي والعلمي، 2009، ص18).

1-3- التوافق الانفعالي:

مصطلح يقصد به القدرة على الاحتفاظ بالتوازن في حياة الفرد الانفعالية بممارسة ضبط معقول على انفعالاته، والتعبير عنها بالشكل الذي يتناسب مع الموقف (سيد سليمان، 2007، ص117).

1-4- النضج الانفعالي:

وهو مرتبة لا يصل إليها اغلب الناس حتى من نضجت أجسامهم وعقولهم وهو شرط ضروري من شروط الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي للفرد، فالفجاجة الانفعالية صفة مشتركة بين جميع المصابين بأمراض نفسية وعقلية (شادلي،2001، ص160).

ويعني تطور انفعالات الفرد، وعدم اندفاعه بحوافز طفولية، وقدرته على ضبط نفسه، كما انه لديه مستوى الراشد في التعبير عن الانفعالات والتحكم فيها مقابل السلوك الانفعالي الطفلي (سيد سليمان، 2007، ص122).

1-5- الذكاء الانفعالي:

يعرفه دنيال جولمان (Goleman, 1995) بأنه مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشتمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة وحفز النفس وإدراك انفعالات الاخرين وإدراك العلاقات الإجتماعية، وحدده جولمان بفهم الانفعالات الذاتية والتعرف على انفعالات الاخرين وحسن التعامل معهم (بلقاسم، 2014، ص14).

وفي الأخير تستنتج الباحثة أنه فيما يخص النمو الانفعالي نجد ان المراهق خلال فترة المراهقة وبالضبط المرحلة الثانوية يشهد تغيرات ونمو في مختلف الجوانب نذكر منها: النمو الجسمي، النمو العقلي المعرفي، النمو الاجتماعي، النمو الجنسي، بما فيه النمو الانفعالي الذي يعتبر مظهر أساسي من مظاهر النمو. كما يشير الاتزان الانفعالي الى الفرد الذي يتسم بالثبات الانفعالي والتوافق الانفعالي وهو التلميذ الذي يسيطر على انفعالاته بشكل سليم ويعبر عنها بشكل صحيح ومتناسب مع مواقف الحياة المختلفة، اما

النضج الانفعالي فهو يشمل كل من الاتزان الانفعالي والثبات الانفعالي والتوافق الانفعالي، ولان الذكاء الانفعالي اعم واشمل من النضج الانفعالي لأنه يشمل جميع المفاهيم المتشابهة مع الاتزان الانفعالي فهو أرقي وأسمى دراجات الصحة النفسية الإيجابية.

2- تعريف الاتزان الانفعالي عند بعض الباحثين السيكولوجيين:

تختلف الآراء وتتنوع حول تعريف الاتزان الانفعالي، ويرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين والعلماء واتجاهاتهم في الوصول إلى مستوى من الاتزان الانفعالي وعليه سنقوم بعرض تعريفات لبعض الباحثين ومنهم تعريف الاتزان الانفعالي من وجهة نظر التحليل النفسي، وبعدها سنتطرق الى تعريفه عند باحثين اخرين.

الاتزان الانفعالي من وجهة نظرة التحليل النفسي هو "حالة من الاستقرار النفسي كما يطلق عليه أصحاب نظرية التحليل النفسي، بمبدأ الثبات الانفعالي، إذ يرون أن الفرد مزود بالقدرة على الاستجابة للمثيرات المختلفة، وهذه القدرة هي سمة الحياة، فالإنسان عندما يتعرض لمنبه أو مثير معين يتحول إلى حالة من التوتر، أي يكون في حالة الاستثارة أو عدم الاتزان الانفعالي، مما يدفعه هذا إلى القيام بنشاط معين، من التوتر والوصول إلى حالة الاتزان، فالإنسان عبارة عن طاقة يحاول قدر إمكانه أن يقلل من مستوى الاستثارة، أو على الأقل يبقى هذا المستوى ثابتا، وذلك عن طريق تفريغ الطاقة التي نشأت عن هذه الاستثارة، ورغبته في المحافظة على هذا الاتزان، أو على المستوى الثابت من الطاقة، ومن هنا أطلق عليه بمبدأ الثبات" (الخالدي،2009، ص59)، ويعتقد فرويد انه كلما كان نظام الأنا قويا(Ego Strength) كان الفرد أكثر اتزانا، وأكثر توافقا مع نفسه، وبيئته (الخيكاني، سلومي، ومحسن، 2014، ص38).

ذكر (جيلفورد، 1959): "أن الاتزان الانفعالي هو من يكون لديه رؤية موضوعية لذاته ويشعر بالراحة في المواقف المختلفة كما يكون خالي من رؤيه انانية يكون فيها حساسيه زائدة لملاحظة الآخرين" (Guilford , J.p.(1959).p98).

يعرفه أبو زيد (1967) "أن الاتزان الانفعالي ليس سمة فرعية، وانما هو محور من المحاور الأساسية الكبرى للشخصية، وهو تنظيم سلوكي ينظم سلوك الفرد في مواقفه الاجتماعية المختلفة" (محمد حمدان، 2010، ص35).

عرفه أيزنك وآخرون(1972, Eysank et al) : "بأنه قدرة الفرد على الاستجابة الانفعالية المرنة مع متطلبات الواقع الخارجي بعيدا عن الاندفاع والإثارة العالية بحيث يمكن أن يحقق أهدافه ويتكيف مع الواقع المادي والاجتماعي بصورة صحيحة "(محمد، 2020، ص122).

ويرى عبد السلام عبد الغفار (1987) أن الاتزان الانفعالي مرادف لمعنى الوسطية وأن مرونة الشخصية من مظاهر هذه الوسطية، ويقصد بالوسطية الاعتدال في مجال الانفعالات والاعتدال في اشباع الحاجات البيولوجية والنفسية، والاعتدال في تحقيق قيمة أو تحقيق ذلك الجانب الذي أهمله الاخرون وهو الجانب الروحي من الشخصية (محمد حمدان، 2010، ص36).

كما أشار (ريان، 2006): إلى أن الاتزان الانفعالي "هو حالة التروي والمرونة الوجدانية حيال المواقف الانفعالية المختلفة، التي تجعل الأفراد الذين يميلون لهذه الحالة أكثر سعادة، وهدوءاً وتفاؤلا وثباتا للمزاج، وثقة في النفس، أما الأفراد الذين يعزفون عن هذه الحالة فلديهم مشاعر الدونية وتسهل إثارتهم ويشعرون بالانقباض، والكآبة والتشاؤم ومزاجهم متقلب"(رابحي، سلامي، وعون، 2019، ص146).

يعرفه (منور، 2018): "بأنه قدرة الفرد ووعيه بانفعالاته بما يمكنه من ضبط النفس والثبات والاستقرار والصمود أمام مواقف الحياة المختلفة" (الريضي،2018، ص143).

وتعرفه (مروة سعيد، 2020): الاتزان الانفعالي "هو التحلي بدرجة عالية من القدرة على تحمل أحداث الحياة ومصاعبها بدرجة مقبولة من المنطقية والتعقل وعدم الانسياق وراء العاطفة والانفعال معتمدا على ذاته ومتحملا مسؤولياته ومستقلا فيها مستبشرا ومتفائلا في الحياة يبدي تعاطفه مع ما يدور حوله ومهتما به" (محمد، 2020، ص122).

ومن وجهة نظر الباحثة: الاتزان الانفعالي "هو مدى استبصار الفرد بذاته وانفعالاته، وقدرته على التحكم في انفعالاته في مختلف مواقف الحياة، سواء كانت مفرحة أو محزنة أو صعبة والتعبير عنها بشكل يتناسب مع الموقف ويكون واقعيا ومنضبط ذاتيا".

بعدما تناولنا في هذا العنصر بعض تعاريف الاتزان الانفعالي عند الباحثين باختلاف آرائهم واتجاهاتهم سنوضح طبيعته في العنصر الموالي.

3- طبيعة الاتزان الانفعالي:

إن الشخصية المتكاملة هي التي يتسم سلوكها وتصرفاتها ودوافعها بالاتزان الانفعالي، فالاتزان الانفعالي سمة عامة تفرق بين الأسوياء وغير الأسوياء، ويتضمن مفهوم الاتزان كما تم ذكره التوافق الاجتماعي بدرجاتها المختلفة، بعد أن غدا اغلب الناس يتفقون على علاقة العصابية بالتصرفات الانفعالية للشخصية غير المتوافقة.

إن صميم الاتزان الانفعالي ينحصر في المرونة، بحيث يكون لنا أن نتوقع عدم الاتزان الانفعالي عندما نلتقي بالجمود كنقيض لهذه المرونة، فهذا الصميم هو الذي يتيح للتفكير والإدراك بالمضي قدما على طريق التقدم والتطور، لابتكار ما هو نافع وذي قيمة للمجتمع، لان الاتزان الانفعالي جوهر العملية التوافقية (أبو عويضة، 2018، ص15).

4- أبعاد الاتزان الانفعالي:

يختلف الباحثين وعلماء النفس في تحديد ابعاد الاتزان الانفعالي، فهناك من قسمها الى ثلاثة ابعاد وهناك من قسمها الى ستة ابعاد وهناك من قسمها الى ثنائية متقابلة.

حدد (Symonds,1951) ثلاثة أبعاد للاتزان الانفعالي:

- **الضبط الانفعالي:** المتمثل بقدرة الأفراد في التحكم بانفعالاتهم بدرجة عالية ومن خصائص هذا البعد الثبات الانفعالي والتروي والحكمة الانفعالية؛

- **المواجهة الانفعالية:** وتتمثل بقدرة الأفراد على تحمل التهديدات الخارجية ومواجهة الضغوط النفسية من دون تطرف انفعالي مثل القلق العالي والخوف الشديد والغضب بصورة مبالغ فيها؛

- **المرونة الانفعالية:** وتتمثل بقدرة الأفراد على تكيف استجابتهم الانفعالية بما يناسبها من مواقف خارجية (الحيالي ومزيد، 2019، ص217).

كما هناك عدة أبعاد أو عناصر للاتزان الانفعالي، حيث تصنفها (الك كريستال Elke Chrystal, 2012) إلى ستة أبعاد أو عناصر رئيسية تشمل :

- التوازن Balance؛
- الشجاعة Courage؛
- الضبط الانفعالي Emotional Conrol؛
- التعاطف Emotional Sensitivity؛
- قوة الأنا Ego Strengeth؛
- القلقAnxiety.

وتركز بعض الدراسات على تقسيم تلك الأبعاد إلى ثنائية متقابلة كالتالي:

- **التفاؤل مقابل التشاؤم:** فالفرد المتزن انفعاليا يكون متفائلا ومبتهجا نحو الحياة والمستقبل، أما الفرد غير متزن انفعاليا يتسم بالتشاؤم، وانخفاض تقدير الذات؛

- **التعاطف مقابل تجاهل مشاعر الآخرين:** فالفرد المتزن انفعاليا يتسم بالاهتمام بمشاعر الآخرين وفهم مشاعرهم، وأما الفرد غير متزن انفعاليا لا يهتم إلا بذاته؛

- **الاستقلالية مقابل الاعتمادية:** فالفرد المتزن انفعاليا يتمتع بالاستقلالية ويصنع قراراته بنفسه، بينما الفرد غير المتزن انفعاليا يتسم بالاعتمادية والإذعان والخضوع للسلطة؛

- **الهدوء مقابل القلق:** فالشخص المتزن انفعاليا يتسم بالهدوء وصفاء البال، بينما يتسم الفرد غير المتزن انفعاليا بالقلق، كما يستشيط غضبا لأتفه الأسباب؛

- **التسامح مقابل العدوانية:** فالشخص المتزن انفعاليا يتسم بأنه مهذب ولطيف ورقيق الطبع، في حين الشخص غير المتزن انفعاليا يعبر عن غضبه بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال نوبات الغضب (اسماعيل، عرفان، وكمال، 2016، ص ص30-31).

فتلاحظ الباحثة أنه بالرغم من اختلاف الباحثين والعلماء في تقسيم ابعاد الاتزان الانفعالي الا انه هناك تشابه في تعريف عناصر الاتزان الانفعالي في ان الفرد المتزن انفعاليا يتسم بالضبط الانفعالي والهدوء والشجاعة والمرونة.

5- أهمية الاتزان الانفعالي:

يؤكد المليجي كما ورد في خليل (2007) على أهمية الانفعالي خاصة عند التلميذ إذ أن الاتزان الانفعالي يساعد التلميذ على تأدية وظائفه بنظام وتنسيق، وانه يمهد لتغلب العقل في السيطرة على النزوات وهدا يساعد التلميذ على إقامة علاقات ناجحة، أما عدم الاتزان الانفعالي فيجعل التلميذ يخرج عن حدوده ويشل تفكيره، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى ذكائه وضعف إرادته (القيسي، 2018، ص304).

كما ترجع أهمية الاتزان الانفعالي لما له من دور كبير في حياة التلاميذ الأكاديمية، حيث يساعدهم على تأدية وظائفهم العقلية بأسلوب منتظم ومنسق، كما يساعدهم على تغليب العقل والمنطق على النزوات وكبح جماح النفس والحد من انحرافها، وكل ذلك بدوره يساعد التلاميذ على أن يكونوا لكثر قدرة على العمل والتفكير والنشاط وأكثر قبولا من قبل الجماعة وأكثر نجاحا في التأثير على الآخرين (السيد، وأبو الوفا، 2015، ص5).

وتتضح أهمية الاتزان الانفعالي من خلال ما تم التصنيف في العاشر للأمراض النفسية والسلوكية (CIM-10)، والدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلي DSM-5 من إدراج عدم الاتزان الانفعالي ضمن الاضطرابات في الشخصية التي تحتاج إلى تدخل (محمود، 2020، ص166).

ومن وجهة نظر الباحثة فانه تظهر أهمية الاتزان الانفعالي للتلميذ من خلال قدرته على السيطرة والتحكم في انفعالاته داخل الصف وخارجه مع الأساتذة وزملائه التلاميذ في المواقف الصعبة المختلفة، من اجل تحقيق الهدف الأساسي للعملية التعليمية التعلمية وتنمية شخصية متوازنة وصحيحة نفسيا للتلميذ مستقبلا.

6- سمات المتزن انفعاليا:

تناولها الكثير من الباحثين وحاولوا وضع سمات خاصة بالفرد المتزن إنفعاليا نذكر منهم:

كفافي (1980) يرى أن صاحب الاتزان الانفعالي يتصف بالمواصفات التالية:

- التحرر من الأعراض المرضية؛
- القدرة على تحقيق درجة طيبة من التكيف مع الوسط الذي يعيش فيه؛
- يحسن استعمال مهاراته وقدراته إلى أقصى حد ممكن؛

- يتصف بدرجة عالية من التحكم في الذات؛
- يستطيع مواجهة الضغوط سواء أكانت داخلية أم خارجية.

كما أشار هنا (1988) إلى أن هناك علاقة قوية بين تكامل الشخصية والاتزان الانفعالي وأن التربية هي التي تكفل هذا التكامل وتعمل على تقوية الاتزان الانفعالي للتلاميذ من خلال كسب عادات الاعتماد على النفس وضبط النفس والثقة بالنفس وهذا كله يبنى على أسس سيكولوجية تعمل على مراعاة حاجات التلاميذ ليكونوا أفرادا يتمتعون بقوة الشخصية والهدوء ويتميزون بمقابلة الحياة بالثبات والواقعية وبدون انفعال (الشاوي، (د.ت.)، ص3).

ويقترح سموندس (1951) ست محكات تعتبر دلائل على قدرة الشخصية على التعامل مع الاضطرابات الخارجية للتوازن وهي:

- احتمال التهديد الخارجي؛
- طريقة معالجة مشاعر الذنب؛
- القدرة على التكيف المؤثر؛
- توازن الصلابة والمرونة؛
- التخطيط والضبط؛
- تقدير الذات (ريان، 2006، ص41).

كما يرى أيزنك (1972) "أن الفرد الذي يتصف بسمة الاتزان الانفعالي يستجيب للمواقف والأحداث التي تواجهه بأسلوب يتصف بالمرونة وعدم الاندفاع، أو المغالاة في الاستجابة ويتصف سلوكه بالتوافق مع محيطه المادي والاجتماعي إذ يستطيع الأفراد الذين يحققون درجات عالية على هذا البعد من الوصول إلى أهدافهم الشخصية من دون صعوبات واضحة ولا يقعون فريسة للحيرة عند الاختيار ويقررون أنهم يشعرون بالرضا عن الطريقة التي يتبعونها في حياتهم ولديهم المقدرة على مواجهة الضغوط والاحباطات اليومية في حين أن الفرد الذي يتصف بضعف الاتزان الانفعالي يكون غير قادر على ضبط انفعالاته، وضعيف الإرادة ولديه قصور في التعاطف، ولا يستطيع التعبير عما بداخله وهو غير مثابر وغير اجتماعي، ويكون عادة قابلا للإيحاء" (محمد، 2020، ص ص117-118).

بعدما تناولنا سمات الفرد المتزن انفعاليا بشكل عام وعليه سنحاول من خلال العنصر الموالي التحدث عن الاتزان الانفعالي والعوامل المؤثرة فيه.

7- الاتزان الانفعالي والعوامل المؤثرة فيه:

تعددت العوامل التي تؤثر على الاتزان الانفعالي ولكل منها وزنه وتأثيره النسبي على بناء شخصية الفرد إيجابا أو سلبا بل أنها تترك بصماتها واضحة على شخصيته منذ الطفولة المبكرة حتى الرشد منها:

7-1- الأسرة:

إن السياق النفسي الاجتماعي داخل الأسرة يسهم في تشكيل السمات الشخصية للأبناء، ويختلف دور الأسرة في مساعدة الفرد على تحقيق الاتزان الانفعالي، فإذا وضعت الأسرة أساسا سويا نما الطفل سويا متمتعا بالصحة النفسية قادرا على التكيف السليم وعكس ذلك ينمو الطفل مريضا عاجزا عن التكيف. كما أن للأسرة تأثيرها المباشر الواضح مدى الحياة على بناء شخصية الفرد ويظهر ذلك في ردود انفعالاتهم تجاه الآخرين والمواقف التي يتفاعل فيها (حلاوة، (2016-2015)، ص36). وللتوضيح أكثر سنتطرق لبعض الدراسات التي توضح تأثير العامل الأسري على الاتزان الانفعالي ومنها:

دراسة بارمولا (Barmola, 2014) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاتزان الانفعالي والعلاقة بين الآباء وأبنائهم، تكونت عينة الدراسة من (128) تلميذ من تلاميذ المرحلة الثانوية بالهند تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين الاتزان الانفعالي والعلاقة التي تتسم بالدفء بين الآباء وأبنائهم.

كما قامت بن عمارة وبوعيشة (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة الحوار الأسري وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى 197تلميذ وتلميذة (84 ذكور، 113 بنات) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من أقسام الرابعة متوسط بولاية ورقلة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين الحوار الأسري والاتزان الانفعالي (القيسي، 2018، ص ص306-307).

كذلك دراسة ماركmark (1995) هدفت هذه الدراسة إلى التحقق أن التغيرات اللاسوية في البيئة الأسرية والناتجة عن اكتئاب الوالدين يمكن أن تعرض الأبناء لكثير من مظاهر الاضطرابات النفسية والانفعالية أكثر من غيرهم من أبناء الأسر السوية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن عامل الأمن النفسي

كان عاملا مهما في تفسير اثر البيئة والمناخ الأسري السائد لدى الأسر ذات الآباء المرضى بالاكتئاب بالنسبة لتزايد تعرض الأبناء لمخاطر الاضطرابات والمشكلات النفسية نتيجة افتقادهم للشعور بالأمن النفسي في ظل اضطرابات العلاقة الأسرية السائدة داخل تلك الأسر (الطماوي ،2017، ص552).

7-2- المدرسة:

المدرسة مؤسسة تربوية نظامية رسمية منحها المجتمع سلطة ومهامها كثيرة إلى جانب وظيفتها الاجتماعية، ومن اجل مساعدة الأفراد على النمو السوي فالمدرسة هي البوتقة التي تظهر بداخلها شخصية الطالب فهي تساعده على تكوين مفهوم ذات ايجابي عن النفس والقدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار. والمدرسة لها دور كبير عبر مراحل نمو الفرد المختلفة، إذ أنها توفر أنشطة اجتماعية يستطيع التلميذ من خلالها أن ينضج انفعاليا وتزويده بالخبرات التي يكتسبها أثناء تعامله مع الآخرين "بالإضافة إلى تزويده بالجوانب المعرفية وتكوين هويته الاجتماعية، وهي عامل من عوامل النشاط الاجتماعي فهي تثير الطموح والحافز للإنجاز والنجاح في الحياة الاجتماعية" (حلاوة، (2016-2015)، ص36).

وهذا ما أكدته دراسة "فين وهيل"(Flin et Hill. 2015) اجريت على عينة من المراهقين في اسبانيا بلغت (265) مراهقا ومراهقة، وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين المشكلات الانفعالية والتوافق الدراسي، واستخدمت الدراسة مقياس المشكلات الانفعالية من إعداد (مور، 2012) ومقياس التوافق الدراسي إعداد (كارلس، 2009) وأشارت النتائج إلى أن المراهقين الذين يعانون من المشكلات الانفعالية لديهم انخفاض في التوافق الدراسي (عباره، وآخرون، 2019، ص114).

7-3- دور العبادة وأثرها على الاتزان الانفعالي:

يساعد تردد الفرد على أماكن العبادة على تكوين رابطة انفعالية بين انفعالية بين الفرد والمكان بالإضافة إلى ممارسته للعبادات الدينية أمر يحقق له الإحساس بالأمن والطمأنينة الانفعالية بل يتعلم من خلالها معايير السلوك السوي.

7-4- تأثير جماعة الأصدقاء:

إن لجماعة الأصدقاء تأثير مباشر على تكوين شخصية الفرد ابتداء من مرحلة الطفولة حتى مرحلة الرشد فهي تساعد الفرد على الخروج من دائرة التفاعل مع كل الأفراد، فالصداقة تساعد على تفريغ الطاقات

الانفعالية للطلبة من خلال الأدوار التي يقوم بها وسط الأصدقاء مما يساعد على اكتساب كثير من الاتجاهات النفسية في مقدمتها تكوين شخصيته (النابلسي، (2014-2013)، ص55).

ويرى محمد يونس (2004) أن الاتزان الانفعالي يتأثر بالعديد من العوامل وتصنف هذه العوامل إلى نوعين عوامل ذاتية خاصة بالفرد وعوامل بيئية ويندرج تحت العوامل الذاتية العوامل الوراثية والجينية، وكذلك بعض الاضطرابات الفسيولوجية أو اضطراب بعض العمليات المعرفية، أما العوامل البيئية فتشمل البيئة الاجتماعية والمادية وما ينتج عنها من مشكلات أو ضغوط، وقدرة الفرد أو عدم قدرته على التعامل مع أهدافه وحاجاته وإشباعها، ويمكن القول أن التفاعل بين العوامل الذاتية والبيئية هو ما ينتج عنه الاتزان الانفعالي (محمود، 2020، ص167).

فيما سبق تناولنا العوامل المؤثرة في الاتزان الانفعالي بشكل مفصل وعرض بعض الدراسات وبعض الأمثلة، وسنتناول في العنصر الموالي أهم الطرق لتحقيق الاتزان الانفعالي لأننا نعلم بأن كل فرد بحاجة ماسة لمعرفة وسائل وقواعد حتى يتمكن من تحقيق الاتزان الانفعالي في حياته الشخصية أو المدرسية.

8- طرق تحقيق الاتزان الانفعالي:

توجد مجموعة من القواعد والأسس والتي يمكن من خلالها أن يحقق بها الفرد الاتزان الانفعالي والتحكم والسيطرة على الانفعالات ومنها ما يأتي:

- تفريغ الطاقة الانفعالية في أعمال مفيدة حيث أن الانفعالات تولد طاقة زائدة في الجسم، ومن المفيد أن يستغل الإنسان هذه الطاقة في أعمال مفيدة، حتى تعود إليه راحة البال وهدوء النفس؛

- تقديم المعلومات والمعارف عن المنبهات المثيرة للانفعال حيث يساعد ذلك على إنقاص شدة المثير والتغلب على الاضطراب (السيد، وأبو الوفا، 2015، ص22).

- محاولة البحث عن استجابات تتعارض مع الانفعال، فإذا شعر الفرد نحو شخص ما بشيء من الكراهية لأسباب معينة عليه أن يبحث عن أسباب أخرى ايجابية يمكن أن تثير إعجابه بهذا الشخص وتغير اتجاهه نحوه؛

- الاسترخاء: يحدث الانفعال عادة حالة عامة من التوتر في عضلات الجسم وفي مثل هذه الحالات يحسن القيام بشيء من الاسترخاء العام لتهدئة الانفعال وتناقصه تدريجيا وذلك لحظة حدوث الانفعال؛

– عدم الحسم وإصدار الأحكام في الموضوعات والأمور المهمة أثناء الانفعال، ففترة الانفعال تمثل حالة من عدم التوازن لذلك يخفق الفرد في رؤية الأمور بشكلها الصحيح، وبالتالي تكون أحكامه غير صحيحة؛

– تعلم أن تنظر إلى العالم نظرة مرحة؛

– أن يبتعد الإنسان قدر الإمكان عن المواقف المثيرة للانفعالات الحادة والسيئة، وكذلك ينبغي تجنب الأشخاص الذين يسببون التوترات الانفعالية السيئة، لان وجود الإنسان في مواقف الإثارة والاستشارة يتطلب مزيدا من القوة الكابحة لنجاح الضبط الانفعالي الإرادي، وهذا ما لا يمكن أن يكون ميسورا لكل إنسان، فالوقاية هنا تتمثل بالابتعاد عن المواقف الحرجة الدافعة لانفعالات غير مرغوبة، خير من الوقوع بتلك المواقف المثيرة ثم محاولة الخروج منها بسلام (حلاوة، (2016–2015)، ص38).

تطرقنا فيما سبق لطرق تحقيق الاتزان الانفعالي والذي يعتبر مؤشر أساسي من مؤشرات الصحة النفسية والصحة النفسية الإيجابية وعليه هذا ما سنوضحه أكثر في العنصر الموالي.

9– الاتزان الانفعالي والصحة النفسية والصحة النفسية الايجابية:

للصحة النفسية علامات تنم عنها، ومؤشرات ترشد إليها، ودلالات تدل عليها وتشير هذه العلامات إلى مظاهر سلوكية محددة يتوافر الكثير منها لدى الشخص الذي يتمتع بدرجة عالية من الصحة النفسية، وهذه المؤشرات هي مؤشرات نوعية منها ما هو ذاتي لا يشعر بها إلا صاحبها ومنها ما هو خارجي يدركه الآخرون منها : الاتزان الانفعالي، فيتسم الشخص بالاتزان الانفعالي والثبات الوجداني واستقرار الاتجاهات ونضج الانفعالات إلى حد بعيد ويعني وجود حالة من التماثل بين نوع المنبه ونوع الانفعال الناتج عنه ، فإذا تضايق شعر بالقلق والضيق والهم ، وأن قابله شيء سار شعر بالفرح والنشوة (ريان، 2006، ص ص43–44).

– **الصحة النفسية الايجابية:** كما ورد هذا المصطلح في تعريف منظمة الصحة العالمية، والذي ينص على أن الصحة النفسية حالة من الشعور بالسعادة (مسعودي، 2017، ص138). السعادة في المقابل حسب "Bradburn" (1969)، تنتج عن التوازن بين المشاعر الايجابية والسلبية للفرد (مسعودي، 2017، ص130).

من مظاهر الصحة النفسية الايجابية الاتزان الانفعالي الذي يعني" قدرة الشخص على السيطرة على انفعالاته المختلفة، والتعبير عنها حسب ما تقتضيه الظروف، وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات، كما أن ثبات الاستجابة الانفعالية في المواقف المتشابهة، دليل على علامة الصحة النفسية والاستقرار الانفعالي، ذلك أن تباين الانفعالات في هذه الحالة دليل على الاضطراب الانفعالي" (صولي، (2013-2014)، ص38).

فالصحة النفسية للفرد تتأثر بالمؤثرات الداخلية، والخارجية بصفة سلبية أو إيجابية، الشيء الذي يعمل على رسم حياة الفرد نحو السواء أو ألا سواء.

وفي هذا السياق ورد في تقرير "منظمة الصحة العالمية" (2005)، بأن الدول المتقدمة ذهبت بعيدا في بذل الجهد والمال، لتحقيق مستوى عال من الصحة النفسية لأفرادها، إيمانا منها بدور الصحة النفسية في توفر فرص أكبر، لأفراد المجتمع لتحقيق الإنجاز الأفضل، والوصول لتقدم أعظم (منظمة الصحة العالمية، 2005).

بعدما تحدثنا عن الاتزان الانفعالي والصحة النفسية والصحة النفسية الإيجابية سنتطرق في العنصر الموالي الى الاتزان الانفعالي ونقيضه العصابية حتى نتمكن من التفريق بينهما.

10- الاتزان الانفعالي والعصابية:

لا تعني العصابية الاضطراب النفسي ولكنها تعني الميل نحو إظهار الانفعالات السلبية كالقلق، الغضب، والمزاج المكتئب في التعامل مع المواقف، والوضعيات، أي إن الأفراد الذين يتميزون بالعصابية هم أكثر الأفراد ميلا نحو إظهار استجابات انفعالية مبالغ فيها، مع صعوبة في العودة إلى حالة التوازن الانفعالي، بعد التعرض للخبرات الانفعالية الشديدة، مع تكرار الشكوى من اضطرابات بدنية كالصداع، والاضطرابات الهضمية والأرق والآم الظهر وغيرها، والعصابية أو الميل للانفعالية الشديدة هي الوجه المضاد لسمة أخرى في الشخصية، هي الاتزان أو الثبات الانفعالي (الزروق، 2015، ص34). ويؤكد أيزنك(Eysenck,1972) "أن العصابية والاتزان هما طرفا البعد ويقع بينهما غالبية الأفراد" (Eysenck et al, 1972 , p325).

وقد ذكر كوستا وماكري (Costa et Mccrae) أن العصابية تشمل ستة أوجه:

- العدائية؛
- الغضب؛
- الاندفاع؛
- الشعور بالذنب؛
- القلق؛
- زيادة القابلية للشعور بالحرج) (مختار، (د.ت.)، ص42).

خلاصة:

في الأخير لابد من الإشارة إلى أننا من خلال هذا الفصل قد تم عرض عدد من النقاط المتعلقة بالمفاهيم المتشابهة مع الاتزان الانفعالي أولا، وثانيا تعاريف الاتزان الانفعالي الذي يعتبر متغير أساسي في الشخصية الإنسانية السوية والمتوازنة، وبعدها تطرقنا الى طبيعته ثم أبعاده ثم أهميته بعدها سمات الاتزان الانفعالي وتليه العوامل المؤثرة فيه و طرق تحقيقه ، ثم تناولنا الاتزان الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية والصحة النفسية الإيجابية وأخير الاتزان الانفعالي ونقيضه (العصابية)، وسنتطرق في الفصل الموالي لمتغير الانضباط الصفي، تعريفه ثم أنواعه وتليها أبعاده وعدد من النقاط الأخرى المرتبطة بالانضباط الصفي، وفيما يلي عرض لما سبق ذكره.

الفصل الرابع: الانضباط الصفي

الفصل الرابع: الانضباط الصفي

تمهيد

1- تعاريف الانضباط الصفي؛

2- الانضباط الصفي وبعض المفاهيم المتشابهة معه؛

3- أنواع الانضباط الصفي؛

4- أبعاد الانضباط الصفي؛

5- أهداف الانضباط الصفي؛

6- نماذج الانضباط الصفي؛

7- العوامل التي تؤدي إلى المشكلات المتعلقة بالانضباط الصفي؛

8- أساليب ضبط الصف؛

9- الممارسات التربوية لتحقيق الانضباط الصفي.

خلاصة

تمهيد:

يعد موضوع الانضباط الصفي من بين أهم المواضيع التربوية لما له من دور أساسي في تيسير العملية التعلمية التعلمية وتحقيقها لأهدافها وفي كل الأطوار التعليمية، ويعتبر من أهم الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر داخل غرفة الصف حتى يتمكن الأستاذ من مباشرة تعليمه بشكل جيد. وعليه سنحاول من خلال هذا الفصل التعرف عليه أكثر من خلال التطرق إلى عناصره والمتمثلة في تعريفه وأنواعه وأبعاده الثلاث وأهدافه ونماذجه، وبعدها العوامل التي تؤدي إلى المشكلات المتعلقة بالانضباط الصفي وتليه أساليب ضبط الصف وفي الأخير تناولنا الممارسات التربوية لتحقيق الانضباط الصفي.

1- تعاريف الانضباط الصفي:

حظي مفهوم الانضباط الصفي باهتمام كبير في الآونة الأخيرة من طرف العديد من الباحثين، فلقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الانضباط الصفي وعليه ستعرض الطالبة الباحثة بعض هذه التعريفات مركزة على الجانب التربوي منه والنفسي والأكاديمي والشخصي لما له من أثر كبير في تحسين عملية التعليم والتعلم.

يعتبر الانضباط الصفي من العمليات التربوية المهمة جدا فهو جزء أساسي من العملية التعليمية، يتضمن مجموعة من السلوكيات المعقدة التي تستخدم لتنمية بيئة مناسبة في غرفة الصف، فتساعد على حدوث قدر من التعليم الفعال، ومن هنا فالانضباط والتعليم يسيران جنبا إلى جنب إلا أن الانضباط الصفي أمرا لابد منه للقيام بعمل جيد في مجال التعليم (المزين، وسكيك، 2012، ص10).

يعرف الانضباط الصفي على أنه "مجموعة الطرائق والإجراءات التي تعمل على تطوير فهم التلميذ لذاته وتنمية قدراته، وادراكاته لتحمل مسؤولية أفعاله ومساعدته على رؤية أنه وليس غيره المسؤول عن سلوكه ونتائج هذا السلوك" (سعدون، رحال، وحاج موسى، 2016، ص121).

كما يعرف على أنه "درجة ضبط التلميذ للتصرفات السيئة وسوء التكيف، أو اثارة المشاكل وعدم الالتزام بالقواعد والقوانين الصفية، وكل هذا يتحقق بمساعدة المعلم لتلاميذه لجعلهم يتقيدون أكثر بالسلوك المرغوب الذي يؤدي الى الانخراط في الأنشطة الصفية بصورة فعالة"(سعدون، وآخرون، 2016، ص121).

وأكد (مرعي وآخرون، 1986) انه تطبيق استراتيجيات تسهل حدوث أفضل قدر من التعلم والنمو الشخصي عند التلاميذ، عن طريق الاستجابة للحاجات الأكاديمية والنفسية والشخصية لأولئك التلاميذ كأفراد وللصف كمجموعة (بوحملة، (2014-2015)، ص51).

ويعرف الانضباط الصفي على أنه "مجموعة الطرائق والإجراءات التي تعمل على تطوير فهم التلميذ لذاته وتنمية قدراته وادراكاته لتحمل مسؤولية أفعاله ومساعدته على رؤية أنه وليس غيره المسؤول عن سلوكه ونتائج هذا السلوك" (سعدون، وآخرون، 2016، ص121).

يقصد بالانضباط الصفي "استخدام الأستاذ لاستراتيجيات تربوية محددة تسهل حصول التلاميذ على أفضل مستوى من التعلم والنمو الشخصي" (العمايرة، 2002، ص 53).

أيضا هو عملية تربوية تقوم بها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تبني القيم والمعايير التي تساعد في إيجاد جماعة (مجتمع) حرة منظمة. وهو كل الممارسات والعوامل البيئية التي تساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتيا لدى التلاميذ فهو يتضمن أيضا التوافق بين التلاميذ وقوانين المدرسة وتعليماتها مما يولد الانضباط الداخلي الذاتي عند التلاميذ (الترتوري، والقصاة، 2006، ص173).

ويمكن تعريف الانضباط الصفي بأنه " عملية قبول التلاميذ لما تصدره المدرسة من تعليمات وتوجيهات لهم بهدف تسهيل قيامهم بما يوكل إليهم من مهام وأعمال."(العمايرة، 2002، ص 53).

ويرى آخرون أن الانضباط الصفي هو تطبيق استراتيجيات تسهل حدوث أفضل قدر من التعلم والنمو الشخصي عند التلاميذ عن طريق الاستجابة للحاجات الأكاديمية النفسية والشخصية لهؤلاء التلاميذ كأفراد وللصف كمجموعة (بشائر، 2018، ص520).

ومن وجهة نظر الباحثة فتعرف الانضباط الصفي هو عملية قبول التلاميذ واحترامهم لما يصدره الأستاذ لهم من توجيهات وتعليمات لهم بهدف تيسير وتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، وهو نوعان الانضباط الصفي الداخلي والانضباط الصفي الخارجي، وبعد عرضنا لتعريفات الانضباط الصفي سنحاول التطرق الى تعريف بعض المصطلحات المشابهة له والتعرف على أوجه الاختلاف بينهما.

2- الانضباط الصفي وبعض المفاهيم المتشابهة معه:

2-1- النظام في قاعة الصف:

تحتاج بيئة التعلم لسيادة النظام لتحقيق نجاح الطلاب فيها، ويعني النظام إتباع الطلاب للإجراءات الضرورية لنجاح أي حدث صفي، أي أن الطلبة يركزون على المهام والوجبات التعليمية ولا يسيئون السلوك، إن فرض النظام والمحافظة عليه هو جزء هام من الإدارة الصفية.

ومن المفيد التميز بين سلوك الانصراف عن الدرس وعدم الانتباه له وسوء السلوك، فالأول يشمل أعمال الطلبة التي لا تركز على الأنشطة التعليمية التي لا يمكن عدها في الوقت نفسه أعمال فوضوية أو سوء السلوك مثل أحلام اليقظة، كتابة الملاحظات التي لا علاقة لها بالدرس أو الانهماك بنشاط عابث مثل الرسم على الورق أو عدم الانتباه للدرس. أما الثاني فيشمل السلوك الذي يقاطع تعليم المعلم ويتضارب مع

حقوق الآخرين في التعلم ويحرمهم منه، وهو سلوك غير امن نفسيا وبدنيا ويؤدي لتخريب الملكية والعبث بها (Burdon, 2003, p30).

- **الفرق بين النظام والانضباط الصفي:**

ولكن مفهوم الانضباط هذا يختلف عن مفهومه الموجود في أذهان العديد من الأساتذة والذي يمارس في مدارسنا، لان البعض منهم يدرك الانضباط على انه التزام التلاميذ بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات الأستاذ ويعني هذا وجود خلط بين مفهومين هما: مفهوم النظام ومفهوم الانضباط، فالأول يعني توفير ظروف لازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في غرفة الدراسة وغالبا ما يكون مصدره خارجيا، بينما يشير المفهوم الثاني إلى تلك العملية التي من خلالها ينظم التلميذ سلوكه ذاتيا أي أن مصدره داخليا (جابر، وبراهيمي، 2005، ص8).

2-2- الإدارة الصفية:

تشمل الإدارة الصفية أعمال الأستاذ لتكوين بيئة تعلم تشجع على التفاعل الاجتماعي الإيجابي والانخراط النشط والفعال بالتعلم والدافعية والذاتية.

ويتباذر للذهن الكثير من الأسئلة الهامة المتعلقة بالإدارة الصفية. كيف يمكن تنظيم البيئة المادية؟ كيف يمكن للعام الدراسي الإقلاع بفعالية ونجاح؟ كيف يمكن دعم السلوك السوي وتشجيعه؟ كيف يمكن استعادة النظام إذا وقعت أحداث شغب؟ كيف يمكن تحميل التلاميذ المسؤولية الأكاديمية؟ كيف يمكن دعم السلوك السوي وتشجيعه؟ كيف يمكن إدارة زمن الحصة والتعليم بفعالية؟ كيف يمكن ضمان سلامة التلاميذ؟ ان كل هذه القضايا هي جزء من الإدارة الصفية (Burdon, 2009, p30) .

- **الفرق بين الإدارة الصفية والانضباط الصفي:**

وإذا كانت الإدارة الصفية تعرف على أنها الأنشطة التي يسعى الأستاذ من خلالها الى تنمية الأنماط السلوكية المناسبة والى توفير جو صفي تسوده العلاقات الايجابية بين الأستاذ والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف وخارجها. فان الانضباط الصفي هو واحد من أركان هذه الإدارة، ويعرف على انه كل الممارسات والعوامل البيئية التي تساعد في تطوير سلوك هادف منضبط ذاتيا لدى التلاميذ، كما يتضمن

التوافق بين التلاميذ وقوانين المدرسة، وتعليماتها مما يولد الانضباط الداخلي عند التلاميذ (الترتوري، 2006، ص187).

3- أنواع الانضباط الصفي:

يقسم الانضباط الصفي إلى قسمين: انضباط داخلي وانضباط خارجي على التوالي:

3-1- انضباط داخلي : قدرة التلميذ على تحقيق حالات الالتزام والتقيد بالتعليمات المدرسية والعمل وفقا لمضامينها وأعرافه عبر توجيه ورقابة ذاتية لميوله ورغباته وحاجاته والوصول إلى سلوك تربوي اجتماعي مقبول ومتناسب مع متطلبات المناخ الصفي (البدري، 2005، ص154).

وهو ينبع من التلميذ نفسه حيث يعمل على المحافظة على الهدوء والنظام الداخلي داخل غرفة الصف نتيجة اتجاهه ورغبته في العمل وانهماكه فيه وتقبله لزملائه وأساتذته (العجمي، 2000، ص226).

كما يقوم على ضرورة وجود اتفاق بين التلاميذ وقوانين المدرسة وتعليماتها حتى يتحول النظام إلى مسألة انضباط ذاتي، ويتضمن الانضباط الذاتي إجراءات علاجية إضافة إلى الإجراءات الوقائية، وهذا يعني أن هناك قوانين وتعليمات مدرسية يجب الحفاظ عليها، وفي ظل الانضباط الذاتي يستطيع التلاميذ مناقشة الأنظمة والقوانين حتى يتكون لديهم الإيمان بها، وبذلك يلتزموا بها، وتصبح عملية الانضباط نابعة من داخلهم (العمايرة، 2002، ص54).

ومن وجهة نظر الباحثة ترى أن التلميذ المنضبط ذاتيا يحافظ على النظام في غرفة الصف، ويراقب سلوكه ذاتيا، ويحرص على الالتزام بتعليمات الأستاذ وطلباته سواء أكان الأستاذ موجودا في غرفة الصف أم غير موجود، وكأفضل طريقة يمكن أن تقوم بها المدرسة للمحافظة على الضبط ومراعاته، هي العمل على تنمية الوازع الديني في نفوس التلاميذ، حتى يقتنعوا بأن في مراعاته كل الفائدة لهم، وبه يكتسبون إحترام أنفسهم واحترام الآخرين.

3-2- انضباط خارجي : وهي مجموعة التوجيهات والتعليمات والتنبيه الصادر من الأستاذ أو المدير أو مسؤول الصف إلى التلاميذ ودعوتهم للالتزام بالقواعد والأعراف لمناخ الصف التعليمي (البدري، 2005، ص154). وفيه يقوم التلميذ بالمحافظة على النظام داخل الصف باستخدام وسائل خارجية كالثواب (التعزيز) والعقاب (العجمي، 2000، ص226).

وهو عملية التحكم في سلوك التلاميذ بالطرق المختلفة ومعناه في كل الأحوال استخدام الإجراءات لتأمين الالتزام بالقواعد والأنظمة والقوانين المدرسية والصفية كما يراها الأستاذ وتراها الإدارة المدرسية، ويكونوا هذا الضبط غالبا، ولاسيما عند الكلاسيكيين عقابي الطابع، فالقوانين في نظر المدرسة الكلاسيكية كما ذكرنا سابقا، لم توجد ليناقشها التلاميذ، بل ليطيعوها ويسيروا وفقها (الترتوري، والقصاة، 2006، ص186).

4-أبعاد الانضباط الصفي:

تم تحديد ثلاثة أبعاد للانضباط الصفي وهي:

4-1- الضبط الوقائي :

ويحدث عندما يتم التركيز على جمع البيانات وخلق بيئة مدرسية فعالة حيث يمكن التنبؤ بالسلوك وضبطه ويحتاج الأستاذ إلى توفير بعض المعززات التي تساعد في توجيه الاختبارات النظامية للطالب؛

4-2- الوقاية الإجرائية :

حيث يحتاج الأستاذ إلى التنبؤ بالسلوك والإجراءات التي يمكن تنفيذها لتعزيز السلوك المرغوب وتلاشي المخالفات السلوكية التي لا تتفق مع قواعد العمل المدرسي؛

4-3- الضبط التحليلي :

ويمثل ما يستطيع الأستاذ فعله مع مرتكبي المخلفات السلوكية والتلميذ المخالف لقواعد المدرسة، ويحتاج الأستاذ إلى اكتشاف ما يحتاجه لكي يمنع حدوث مزيد من المشكلات في ضوء خطة موضوعية لتعديل سلوك الأستاذ، ويتم تدعيم الأساتذة من قبل الإدارة العليا في تحقيق الضبط داخل حجرة الدراسة ولكن يتوقف تحديد معرفة كيف ومتى يمكن تحقيق ذلك على قدرات الأستاذ الشخصية على الرغم من تطبيق إجراءات عملية الضبط من قبل إدارة المدرسة التي تسعى دائما إلى مساندة الأستاذ عن طريق بعض الأدوات والأساليب (لعشيشي، 2012، ص ص74-75).

5- أهداف الانضباط الصفي:

قد أشار قطامي (1989) الهدف من الانضباط الصفي هو زيادة الوقت المنقضي في التعلم وممارسة الأنظمة وتقليل الزمن المنقضي في معالجة مشكلات النظام وتوفيره للتعلم (العمايرة، 2002، ص54).

وقد أوضح (الحاج خليل وآخرون،1997) أن أهم أهداف الانضباط تتمثل في:

- البحث عن طرق وأساليب وأنشطة تجعل العمل الصفي يتقدم بشكل ملحوظ؛
- تدريب التلاميذ على النظام لإنماء الضبط الذاتي الاجتماعي لديهم؛
- الوصول إلى أكبر درجة من التعاون بين الطلبة وأساتذتهم.

كما أضاف (الساعدي،2011) الأهداف التالية:

- تعويد التلاميذ على حسن الإصغاء وتسهيل عملية الاتصال والتواصل؛
- توظيف جميع الإمكانات لتحسين التعلم الصفي وتقليل السلوكيات الخاطئة التي تعيق ممارسات التعلم (المزين، وسكيك، 2011، ص11). ومن أهدافه أيضا:

تنمية السلوك الاجتماعي داخل الصف، لتوفير الظروف المناسبة للتدريس وعدم تشتيت جهود التلاميذ في التعلم؛ (النعواشي، 2006، ص60).

- تهيئة الجو التربوي المناسب لبلوغ الأهداف التربوية وإزالة العقبات التي تعوق وصولها إلى أهدافها، ولاسيما ما كان منها ناجما عن صعوبة التكيف مع البيئة الصفية لدى التلاميذ؛
- ذوبان مفاهيم الانضباط الذاتي في نفوسهم وتنعكس بدورها على أنماط السلوك الإيجابي البناء عبر أساليب وإجراءات وقائية وعلاجية تكفل تحقيق ذلك (المزين، وسكيك، 2011، ص11).

6- نمادج الانضباط الصفي:

هناك اتجاهات ونظريات فسرت الانضباط الصفي مع إعطاء استراتيجيات لمواجهة المشكلات الصفية المختلفة بناءاً على النموذج المتبع نذكر منها:

6-1- النموذج الأول نموذج ريدل واتنبراغ:

ظهر أول نموذج للانضباط الصفي خلال العام (1950) على يد ريدل وواتنبرغ Riddle and Wattenberg ويركز على توجيه سلوك المدرس لتسهيل إدارة الانضباط في صفه من خلال التركيز على الخصائص السلوكية للجماعات البشرية فضلا عن كيفية فهم والتحكم بسلوك الأفراد داخل المجموعة (المودي، 2015، ص45).

يعتبر هذا النموذج على أن مسالة الانضباط الصفي هي مسالة تفاعل بين الأستاذ والتلاميذ، ويتكون الانضباط عندما يستطيع الأستاذ التأثير على سلوك التلميذ من خلال تعزيز نمو التلميذ العاطفي، وتحسين العلاقة معه أثناء العمل في الصف، وهذا ما يتطلب من الأستاذ مراقبة سلوك التلميذ بحياته الاجتماعية، لأن ذلك ينعكس على سلوكه في الصف، لقد قدم هذا النموذج مفهوما جديدا للإنضباط الصفي، وبقي موضوع جدل لدى الكثير من المربين ويتمحور هذا النموذج على الشكل التالي:

6-1-1- دور التلاميذ وسلوكهم في الصف؛

6-1-2- دور الأستاذ والتقنيات المتبعة لمواجهة السلوك السيء؛

6-1-3- دينامية الجماعة في الصف.

سنتناول هاته العناصر بالتفصيل:

6-1-1- دور التلاميذ في الصف: يأخذ التلميذ عدة أدوار، فهو إما محرض، أو مهرج، أو مدلل.

- **التلميذ المحرض:** هو القائد في الصف. وهو من يستطيع أن يؤثر على رفاقه في قبول أو رفض تعليمات الأستاذ، ويكمن الخطر عندما يحدد الأستاذ قائدا آخر في الصف، مما ينشب نزعات بين التلاميذ.

- **التلميذ المهرج:** يكون لهذا التلميذ بعض السمات الخاصة. فهو لما سمين جدا، أو نحيل، يجلس في آخر الصف، يستطيع إضحاك جميع التلاميذ، يخلق جوا مرحا في الصف، كلما ازداد تشجيع رفاقه ازداد تهريجا، مما يؤدي إلى إعاقة العمل المدرسي.

- **التلميذ المدلل:** هو الذي يتمتع بامتيازات، ويحق له، ما لا يحق لغيره في الصف، وهذا ما يؤدي إلى عدائية الآخرين له، وينعكس سلبا على سلوكهم في الصف.

6-1-2- دور الأستاذ والتقنيات المتبعة لمواجهة السلوك السيء: عندما تحدث الفوضى في الصف، على الأستاذ أن يبحث عن أسباب سوء السلوك في الصف، وإتباع الطريقة المناسبة لمواجهة السلوك السيء، وهناك أربع طرق:

- **الطريقة الأولى:** وتتمثل بنظرة أو إشارة يد تجعل التلميذ يعرف رغبة الأستاذ بتوقيف السلوك السلبي الذي يقوم به وإذا فشلت هذه التقنية، يقترب الأستاذ من التلميذ ليشعره بأنه يريد منه أن يتوقف عن سلوك معين.

وعندما يلاحظ الأستاذ بأن حالة الضجر تسيطر على الصف، يمكنه ممازحة تلاميذه شرط أن لا يكون بدافع السخرية بل يجعل جو الصف أكثر إرتياحا.

- **الطريقة الثانية:** عندما تفشل التقنية الأولى التي اتبعها الأستاذ مع التلميذ لابد له من اللجوء إلى تقنية الطريقة الثانية والتي تتمثل إما بتغير وضعية التلميذ الذي يستمر في سلوكه السلبي، أو بإزالة العائق الذي يسبب السلوك السلبي، مثلا حدوث مشكلة أو ضجة خارج الصف، يتدخل الأستاذ لإيقاف الضجة أو حل المشكلة أو بالضغط الجسدي الذي لا يلحق الأذى بالتلميذ، ويجعل التلميذ يتوقف عن السلوك السلبي.

أو بإعادة تنظيم الساعات وتنظيم الوقت، إذ أن من حق التلميذ معرفة الوقت المخصص لكل نشاط صفي، لكي لا يؤدي ذلك إلى سلوك وتصرفات غير ملائمة-وإعطاء استراحة قصيرة بين نشاط صفي وآخر، أو بين حصتين. مثلا وجود ساعة رياضة قبل ساعة قواعد اللغة العربية، وهذا ما يجعل التلاميذ في الصف في وضع غير هادئ.

- **الطريقة الثالثة:** هو تعزيز السلوك الايجابي الذي قام به التلميذ لتكراره، ولفت انتباه رفاقه في الصف إلى أهميته.

- **الطريقة الرابعة:** يجب على التلميذ معرفة مبدأ الثواب والعقاب لكل عمل يقوم به، وان العقاب ليس قصاصا بل هو تحمل مسؤولية أعماله وكل سلوك سلبي له عقابه، وكل سلوك ايجابي له ثوابه.

6-1-3-دينامية الجماعة في الصف: إن التفاعل بين أفراد الصف هي من مسؤولية الأستاذ، فعلى الأستاذ أن يسعى لتامين جو من التفاعل الايجابي من خلال وضع بعض المبادئ السلوكية لتنظيم الصف، وإشراك التلاميذ في وضع هذه المبادئ السلوكية، وهذا ما يؤدي إلى معاملة التلاميذ لبعضهم البعض بلطف

واحترام، ويفعلون كل ما باستطاعتهم للحفاظ على بيئة تعليمية وتفاعل ايجابي وتطبيق النظام (أبو خليل، (د.ت.)، ص ص90-92).

6-2- النموذج الثاني نموذج سكنر:

فقد استند على نظرية سكنر Sknner (1960) في الاشراط الإجرائي الذي يعتمد على نظام المكافآت والعقوبات وأقترح نموذجا يركز على نمذجة السلوك المرغوب باستخدام التعزيز، ومنذ العام 1970 تم التركيز على الانضباط الإيجابي وهو وسيلة لإدارة الصف من خلال تجنب التخويف والعقاب (المودي، 2015، ص45).

ويعتمد هذا النموذج على النظرية السلوكية التي تعتبر أن التعلم يحدث بفعل العلاقة بين المثير والاستجابة، مثلا إذا تصرف التلميذ تصرفا جيدا، وعزز الأستاذ هذا السلوك، فان التلميذ سيكرر هذا السلوك، أو العكس، وقد يستعمل الأستاذ العلامات والأوسمة وغير ذلك كمعززات مادية أو معنوية.

أما التقنيات المستخدمة في هذا النموذج تتميز برد فعل فوري على السلوك الإيجابي فهو على الشكل التالي:

6-2-1- التقنية الثلاثية (قاعدة – تجاهل-مديح): فالأستاذ يصوغ قواعد وعلى التلاميذ التقيد بها، وعند ملاحظة تلميذ معين يتصرف حسب القاعدة فان الأستاذ يمتدحه، متجاهلا التلميذ الذي يخالف القاعدة.

6-2-2- التقنية الثلاثية (قاعدة – مكافأة – عقاب): أي أن الأستاذ يعرف التلاميذ على قواعد محددة، ويجب أن يلتزموا بها، فإذا طبقوها حصلوا على مكافأة، أما إذا خالفوها حصلوا على عقوبة. من ايجابيات هذا النموذج انه يعزز السلوك الجيد، ويوضح للتلميذ نتيجة تصرفاته، ويعطيه الفرصة لتحسين سلوكه، وهذا يعني أن السلوك المطلوب يتكون تدريجيا وليس دفعة واحدة (أبو خليل، (د.ت.)، ص ص92-93).

6-3- النموذج الثالث نمودج كونينjacob kounin:

تم تطويره عام (1971) من قبل الباحث يعقوب كونين jacob kounin الذي يتعلق بتصرفات المتمدرسين وسلوك التلاميذ ويسعى لفهم السلوك الملائم الذي يشجع التعلم (المودي، 2015، ص45).

ويعتمد هذا النموذج على أن سلوك الأستاذ هو الذي يحدد سلوك التلميذ، ويستطيع الأستاذ تحسين جو الصف من خلال ملاحظة أو انتقاد إلى تلميذ معين، وبان هنالك تقنيات لابد أن يتمتع بها الأستاذ لكي يستطيع إدارة صفه بنجاح، واهم هذه التقنيات هي:

6-3-1- الأثر الموجب: عملية انتقال الإحساس من تلميذ لآخر، أي أن إذلال تلميذ بسبب سلوك ما، يؤدي إلى توتر جميع التلاميذ في الصف والعكس صحيح، أي أن تنبيه الأستاذ لتلميذ بشكل ايجابي، سيؤدي إلى جعل جميع تلاميذ الصف يشعرون بالراحة.

6-3-2- التيقظ: هو قدرة الأستاذ على إثبات ذاته في الصف واطلاعه على كل ما يدور حوله.

6-3-3- إيقاع العمل المدرسي وانتظامه: المحافظة على إيقاع عمل الأستاذ في جميع مراحله، أي في الانتقال من نشاط إلى آخر، مثلا لا يجوز للأستاذ أن يشرح فكرة للتلاميذ، وفجأة يقوم بالرد على مكالمة خليوية لان هذا العمل يعيق العمل الصفي.

6-3-4- الإحاطة: أي تنشيط الصف وحث التلاميذ على بدل الجهد وذلك من خلال الأستاذ عندما يشجع أو يتحدى، أو يتحمس، جميع هذه السلوكيات تجعل اهتمام التلاميذ يتزايد اتجاه العمل المدرسي، ويقلل من التصرفات السلبية في الصف.

6-3-5- الضجر المدرسي: ويكون ذلك بتحمل التلميذ مسؤولية نفسه، من خلال مراقبة الأستاذ لكل تلميذ، ولكل عمل يقوم به، من أجل أن ينتقد نتائجهم لاحقا.

6-3-6- العمل الفردي: من خلال الانتباه الموزع للأستاذ تجاه جميع التلاميذ: مثلا أن يوجه الأستاذ التعليمات للتلاميذ ويقوم بتقييم عمل كل تلميذ على حدة (أبو خليل، (د.ت.)، ص93).

6-4- النمودج الرابع نموذج جينوت:

ظهر هذا أيضا عام (1971) إذ تم نشر مقال عن ضبط السلوك من خلال تبني موقف إنساني، واتصال منسجم في الصف، لذلك يعد الاتصال الفعال مفتاح الانضباط، فهو الاتصال الذي يشجع على السلوك الجيد والتعاون ومراعاة مشاعر المتعلمين دون محاكمة أو عنف (المودي، (2015)، ص ص45-46).

وينظر هذا النموذج على أن للأستاذ سلطة قوية كتلك التي يمتلكها الأهل، ومن خلال سلطته هذه يستطيع أن يخلق جوا هادئا في الصف، وان يزود التلاميذ بالصورة اللازمة، سواء أكانت ايجابية أم سلبية عن قدراته وعن نفسه ويتم تحقيق ذلك من خلال التواصل الذي يجب أن يكون متوافقا.

أما خصائص التواصل المتوافق فهو يركز على الوضعية وليس على التلميذ ويأخذ بعين الاعتبار مشاعره، ويلزم الأستاذ بتجنب تعابير سلبية كالتوبيخ والتهديد والإذلال، ويفرض على التلميذ التعاون الذي يدعو إليه الأستاذ وذلك من خلال نشاطات تتم في الصف عبر مجموعات.

وفي حال حدوث فوضى يقترح الأستاذ اقتراحات عدة، يعود للتلاميذ أن يختاروا مما يريدون.

ويركز جينوت على استخدام الرسالة الشخصية من خلال ضمير المتكلم لا ضمير المخاطب مثلا لا يقول الأستاذ إنك تزعجني بل يقول أنا منزعج.

يعتبر جينوت أن هناك بعض التصرفات التي يقوم بها الأستاذ غير ايجابية وليست صحيحة في ضبط الصف. مثال: لاحظ الأستاذ أن بعض التلاميذ يثرثرون أثناء الدرس فماذا يقول؟

- بعضكم يتابع أما الآخرون فيثرثرون؛
- هذه ليست فرصة الساعة المخصصة للحديث، انه وقت الدرس؛
- اخرسوا؛
- من يريد أن يتعلم ليسكت ويترك الآخرين يتعلمون؛
- فلان وفلان خارج الصف.

يقول جينوت إن جميع هذه المواقف سلبية، ويكفي الأستاذ أن يقول: "لا نستطيع التعلم عندما يكون هناك ضجة، ويقدم براهين منطقية أو فلسفية".

يركز جينوت في الانضباط الصفي على عدم استعمال العقاب والبحث عن بدائل ايجابية كالتنبيه. أما التصرفات التي لا يجدر أن يتصرف بها الأستاذ فهي:

- التدخل في حياة التلميذ الشخصية؛
- التوبيخ (أنت كسول) أو الاهانة (أنت أحمق)؛
- التصحيح بالعنف الجسدي والرمزي؛

- الاستطراد في القول بدل التركيز على النشاط؛
- البحث عن الأسباب أو إيجادها لمعرفة سبب البطء في النشاط (أبو خليل، (د.ت.)، ص ص94-95).

ونلاحظ من خلال العرض السابق لنماذج الانضباط أن بعض هذه النماذج ركز على دور الأستاذ في ضبط سلوك التلاميذ والتحكم به وإلغاء دور التلميذ في ضبط نفسه كما في نموذج سكنر، وبعضها الآخر ركز على دور الأستاذ والتلميذ معا في عملية الانضباط الصفي. كما في نموذج كونين، أما بعضها الآخر ركز على تقنيات تساعد التلميذ على تحريض الانضباط الذاتي لديه كما في نموذج ريدل وواتنبرغ وينبغي التركيز على تطوير نماذج انضباط ذاتي تساعد التلميذ على توجيه أفعاله وضبط نفسه وتحمل عواقب سلوكه (المودي، 2015، ص ص45-46).

ويعتبر جاييم جينوت (1971) من الأوائل الذين تحدثوا عن أهمية التواصل بين الأستاذ والتلاميذ، ودور هذا التواصل في الانضباط الصفي، وقد أشار إلى أن مهام الأستاذ بناء بيئة صفية ملائمة لعملية التعلم وتدعم أهدافها، وأنه لا يوجد شيء يضمن هذه البيئة أكثر أهمية من المناخ الذي يسود داخل غرفة الصف (لعشيشي، (2012-2011)، ص82).

بعدما تعرفنا على مختلف نمادج الانضباط الصفي، سنتطرق في العنصر الموالي بشكل مفصل ودقيق الى مختلف العوامل التي تؤدي الى مشكلات الانضباط الصفي، مع التعرف على بعض الاستراتيجيات والحلول للتعامل مع بعض المشكلات الصفية.

7- العوامل التي تؤدي إلى المشكلات المتعلقة بالانضباط الصفي:

أبرز المربون دور عدد من العوامل الشخصية أو تلك التي تتصل بالبيئة المنزلية أو المدرسية أو العملية التعليمية ذاتها ومن أهمها:

7-1- تباين مستويات التلاميذ في القدرات العقلية (مستوى القدرة العقلية للتلميذ):

هناك اختلافات واسعة المدى بين التلاميذ في القدرة العقلية قد لا تناسبها نوعية المادة التعليمية التي يقدمها الأستاذ، فإذا كان مستوى المادة التعليمية منخفضا أدى ذلك إلى سأم المتفوقين وضجرهم، وإذا كان مرتفعا أدى إلى شرود ذهن التلميذ المنخفض الذكاء، وفي كلتا الحالتين يكون ذلك مبررا قويا ودافعا حاسما

للتلاميذ في إحداث مشكلات صفية تؤدي إلى عدم الانضباط كما أن مستوى القدرة العقلية يؤثر في مدى انتباه التلميذ للتعلم في غرفة الصف، فالتلميذ ذو القدرة العقلية المرتفعة أكثر انتباها وصبرا ومثابرة في انجاز مهمات التعلم، بعكس ذلك نجد أن التلميذ ذو القدرة العقلية المتدنية أقل انتباها ومثابرة في مواقف التعلم الصفي، وغالبا ما يؤدي عجزه عن إتمام المهمات المطلوبة للتعلم إلى تشتيت انتباهه وقيامه بنشاطات زائدة، لا صلة لها بمهمات التعلم وهذا ما يضع الأستاذ أمام صعوبات حقيقية لجعل مثل هؤلاء التلاميذ يحافظون على الانضباط والنظام في غرفة الصف (بشائر، 2018، ص ص520-521).

7-2- الملل:

نتيجة الشعور بالرتابة حيث يستمر الأستاذ في نشاط معين لفترة طويلة دون تغيير. فقد يستمر الأستاذ بعرض المادة دون السماح للتلاميذ في لعب أي دور سوى الإستماع (علي، والدليمي، 2006، ص100).

ويمكن أن يقوم الأستاذ بالإجراءات التالية للتخفيف من ظاهرة الملل والضجر ومن هذه الإجراءات:

- على الأستاذ أن يثير تفكير التلاميذ وأن يعرض عليهم أنشطة تتحدى تفكيرهم بمستوى مقبول؛
- على الأستاذ أن يحدد توقعاته في نجاح تلاميذه ويثير جوا من التشويق في الصف؛
- على الأستاذ أن يحدد استعداد تلاميذه ويراعيها فيما يقدمه من أنشطة ومواد تدريبية (العمايرة، 2002، ص57).

7-3- التوتر الزائد:

بسبب النزعة المثالية لدى الإدارة في تعليماتها مما يحول دون إعطاء التلاميذ فرصة التعبير عن آرائهم الحرة.

7-4- الإحباط:

الذي يلحق التلاميذ نتيجة صعوبة المهمات الدراسية الملقاة على عاتقهم (علي، والدليمي، 2006، ص100).

وهناك عدة أسباب تدعو لشعور التلميذ بالإحباط في التعليم الصفي لذلك تحوله من تلميذ منتظم إلى تلميذ مشاكس ومخل للنظام الصقي ومن هذه الأسباب:

- طلب الأستاذ من تلاميذه أن يسلكوا بشكل طبيعي دون أن يحدد لهم معايير السلوك الطبيعي؛
- زيادة التعلم الفردي الصعب على بعض التلاميذ، ويمكن أن يخفف الأستاذ على تلاميذه بإعطائهم بعض النشاطات التعليمية الجماعية؛
- سرعة سير الأستاذ في إعطائه للمواد التعليمية، دون إعطائهم فترات راحة بين النشاط والنشاط الآخر؛
- رتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها وعدم ارتباطها بحاجات وواقع التلاميذ ويستطيع الأستاذ أن يقلل من صعوبة هذه النشاطات بإدخال الألعاب والرحلات والمناقشات (العمايرة، 2002، ص ص58-59).

7-5- ميل التلاميذ إلى جدب الانتباه:

إن التلميذ الذي يعجز في النجاح في التحصيل الدراسي يسعى نحو جدب انتباه الأستاذ والتلاميذ الآخرين عن طريق سلوكه السيء، والمزعج ويمكن أن تعالج هذه المشكلة بتوزيع الانتباه العادل بين التلاميذ حتى يستطيع الأستاذ إرضاء تلاميذه (برهم، 2005، ص14)، وإثارة التنافس بين التلميذ ونفسه ومراعاة الأستاذ لتحسين تلاميذه دراسيا وذلك بتحديد السلوكيات المرغوبة لدى التلاميذ وأن يقوم بتشجيعها وجعلها بناءة (العمايرة، 2002، ص58).

7-6- عوامل تتعلق بشخصية التلميذ نفسه: فالتلاميذ الذين يعوزهم النضج يجدون صعوبة في القيام بمهامهم بشكل ايجابي.

7-7- عوامل تتعلق بمشكلات التلميذ الصحية: كضعف السمع أو البصر...الخ حيث تصبح لكثير من المشكلات وخاصة عندما لا تلقي عناية خاصة في خطة الأستاذ في إدارته للصف.

7-8- مشكلات تنجم عن سلوكيات الأستاذ: ويمكن وصفها بالآتي:

- القيادة المتسلطة؛
- سوء التخطيط؛

- الإكثار من الوعيد والتهديد؛
- محاولة ضبط الصف بالصوت المرتفع؛
- التمييز بين التلاميذ في المعاملة؛
- تكرار الأنشطة ورتابتها؛
- كثرة الوظائف التي يلقيها على التلاميذ.
- مشكلات يحملها التلاميذ من أجوائهم العائلية. نتيجة لتفكك الأسرة وكثرة المشكلات وغياب التشجيع والمتابعة (علي، والدليمي، 2006، ص ص100-101).

يتقمص الأبناء اتجاهات نحو والديهم نحو المدرسة، فالأهل الذين يقدرون المدرسة ويحترمون جهود الأساتذة إنما يشجعون تبني اتجاهات ايجابية نحو المدرسة وأنظمتها لدى أولادهم. وعلى العكس من ذلك الأهل الذين يقللون من أهمية الأستاذ والتعليم. ولا يمكننا تجاهل الأثر الذي يتركه الأقرباء وغيرهم مناصري التعليم المدرسي، مما يساعد في تكوين نظرة ايجابية تجاه المدرسة، ويخلق في نفس التلميذ دافعا قويا في الرغبة في التعلم والالتزام بالنظام المدرسي، والقوانين الموضوعة فيها، كما أن الجو العائلي للتلميذ من حيث المباح والمحظور داخل هذه الأسرة وطريقة معيشتها والتعامل فيما بين أفرادها، كل ذلك يترك أثارا محددة في سلوك التلميذ في المدرسة وقد يؤدي إلى قيام الطفل ببعض الأنماط السلوكية غير مقبولة في المدرسة، فمثلا الأسرة التي تكثر فيها المشاجرات والخلافات بين الوالدين أو بين أفراد الأسرة الأكبر سنا تسهم في أن يتعود الأطفال على هذا النمط من العلاقة مع الآخرين، مما يزيد من احتمال قيام التلميذ بأنماط سلوكية غير مقبولة في الصف (بشائر، 2018، ص521).

8- أساليب ضبط الصف:

يستخدم الأستاذ أسلوبي الثواب والعقاب في ضبط الصف، وللتوضيح أكثر ولمعرفة الأسلوب السائد تناولنا دراسة شفيق علاونة.

8-1- الثواب: ويقصد به تعزيز ايجابي يشجع التلاميذ على القيام بعمل ما وتكراره، ويأخذ الثواب الأشكال الآتية المديح، والثناء، وتمييز التلميذ عن غيره بتكليفه مهمة مميزة، أو تقديم جوائز، وتسجيل اسمه في لوحة الشرف، أو تكريمه بحفل، أو عرض أعماله في مجلة حائط.

8-2- العقاب: ويقصد به معزز سلبي يهدف إلى ردع التلاميذ عن القيام بعمل ما وتكراره، ويأخذ العقاب شكل اللوم، التوبيخ، الحرمان من الامتيازات التي سبق أن حصل عليها التلميذ، استدعاء ولي أمره، تكليفه بأعمال إضافية، ومن أشكاله أيضا العقاب البدني متمثلا بالضرب، ولقد اختلفت آراء المربين في استخدام العقاب البدني، فالبعض أيده بشدة والبعض الآخر رفضه، مع العلم أن معظم الأنظمة التعليمية الحالية ترفضه، بل وتحرمه القوانين في كثير من الدول باعتباره يحتقر الشخصية الإنسانية وينحدر بها إلى عالم الحيوان (الأفندي، 2013، ص44).

8-3- الأسلوب الارشادي: هو الأسلوب الذي يتبعه الأستاذ بهدف تنمية إمكانيات التلميذ من أجل تجنب الوقوع في المشكلات، وتطوير قدراته على التعامل مع المواقف المختلفة بصورة إيجابية يشعر بالرضا والإنتاجية (الحراحشة، الخوالدة، (2009)، ص450).

واستنادا على دراسة شفيق علاونة (1995) حيث قام الباحث بإجراء دراسة بعنوان "الضبط الصفي وحفظ النظام في مدارس البحرين". وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب الضبط الصفي قصد الحفاظ على النظام الصفي في مدارس البحرين، وبلغت عينة الدراسة 128معلما ومعلمة و402 طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب استخداما من وجهة نظر العينة كانت توضيح القوانين الصفية منذ اليوم الدراسي الأول، والتسامح مع التصرفات البسيطة، وامتداح سلوك الطالب غير المشاغب، أما اقل الأساليب استخداما، فكانت تلك ذات العلاقة باستخدام القمع والشدة والتهديد (زتشي، وفارس، (د.ت.)، ص65).

9- الممارسات التربوية لتحقيق الانضباط الصفي:

تتمثل الممارسات التربوية التي يعتمدها عليها الأستاذ لتحقيق الانضباط داخل الصف، بغية اتاحة فرصة التعلم الجيد للتلاميذ والتقليل من إخلال التلاميذ بالنظام في بعض الإجراءات الوقائية والمتمثلة في:

- التحضير الجيد للدرس؛
- تنمية اتجاه ايجابي للتعلم لدى التلاميذ داخل الفصل وتوفير بيئة صفية يسودها العمل بجدية؛
- العمل على توفير علاقات إنسانية جيدة وايجابية مع التلاميذ وجعل الاتصال بينه وبين تلاميذه قائما على الصداقة والموضوعية؛
- تشجيع التلاميذ على المشاركة في المواقف التعليمية؛

- تعزيز السلوك الايجابي لدى التلاميذ؛
- العمل على اعتماد أساليب العمل الديمقراطي مع التلاميذ؛
- مساعدة التلاميذ على تجنب العوامل التي تؤدي إلى المشكلات السلوكية الصفية؛
- الاهتمام المستمر بالتلاميذ ومعالجة حالات الفوضى باستخدام الوسائل المناسبة؛
- التعرف على مشكلات التلاميذ ودراستها والعمل على إيجاد حلول بناءة لها؛
- تشجيع التلاميذ على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونهم؛
- تجنب إحداث الاضطراب أو الظهور بمظهر العجز داخل الفصل.

كما يمكن للأستاذ استخدام بعض الممارسات التي تساعد تلاميذه على تنمية الانضباط الذاتي لديهم وتتمثل في:

- استخدام أسلوب الثواب والعقاب في الصف مما يساعد تلاميذه على توجيه سلوك التلميذ ودعم نمو الانضباط لديه؛
- إفساح المجال أمام التلاميذ للاشتراك في أنشطة اجتماعية؛
- وضع القواعد السلوكية التي ينبغي على التلاميذ احترامها وممارستها؛
- إتاحة الفرص أمام التلاميذ لممارسة نوع من التقييم الشخصي لتصرفاتهم (زرارية، 2019، ص46).

خلاصة:

يعتبر الانضباط الصفي مهم في العملية التعليمية التعلمية، فهو جزء أساسي في عملية التدريس فلا تتم العملية التعليمية بتفوق ونجاح إذا لم يسود داخل حجرة الدراسة (الصف) النظام والانضباط، ومهمة ضبط الصف في المرحلة الثانوية بمعنى مرحلة المراهقة ليست بالأمر الهين وليست مقتصرة على الأستاذ لوحده، وأيضا التلميذ هو المسؤول عن ضبط ذاته بكل اقتناع وتقبل لكل القوانين والتوجيهات التي تضعها الإدارة المدرسية حتى يسود الانضباط داخل الفصل، ومن الأفضل الوصول إلى الانضباط الصفي الداخلي (الذاتي) وحتى يتمكن الأستاذ التخلص من المشكلات الصفية وحتى تعطي العملية التعليمية ثمارها بنجاح.

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1- منهج الدراسة؛

2- أهداف الدراسة الاستطلاعية؛

3- عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة اختيارها؛

4- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها؛

5- أدوات الدراسة الاستطلاعية؛

6- مواصفات أدوات الدراسة الاستطلاعية؛

7- طريقة تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة الأساسية؛

2- الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية؛

3- عينة الدراسة الأساسية؛

4- أدوات الدراسة الأساسية؛

5- مواصفات أدوات الدراسة الأساسية؛

6- تفريغ البيانات؛

7- كيفية اجراء وتطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية.

خلاصة

تمهيد:

يشتمل هذا الفصل على **جزئيين:** في **الجزء الأول** سنتطرق الى وصف الاجراءات المنهجية المتبعة للدراسة الاستطلاعية من حيث المنهج والاهداف ثم عينة الدراسة وطريقة اختيارها ثم خصائصها وبعدها موصفات أدوات الدراسة ثم تقويم صلاحية ادوات الدراسة من حيث الخصائص السيكو مترية.

اما الجزء الثاني: فسنتناول فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية من الإطار الزماني والمكاني للدراسة الى خصائص عينة الدراسة ثم ذكر أدوات الدراسة، يليها تفريغ البيانات وفي الأخير كيفية اجراء وتطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، والذي تحاول من خلاله وصف الظاهرة وتحليل بياناتها وإظهار العلاقة بين مكوناتها ومتغيراتها، فهو المنهج الأكثر مناسبة لدراسة العلاقة الارتباطية.

2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية في الدراسات النفسية والتربوية من الخطوات المهمة الواجب التطرق إليها، واتبعها من اجل التعرف أكثر على ميدان البحث والتعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجه إجراءات الدراسة وتعديلها في الدراسة الأساسية، وتحديد العينة وخصائصها، ويتم في الدراسة الاستطلاعية اختبار أدوات الدراسة التي يريد استخدامها في الميدان والذي يعتبر شرطا أساسيا لصدق وموضوعية أي بحث ويتمثل ذلك في حساب الخصائص السيكو مترية من صدق وثبات لأدوات الدراسة، وتسعى الدراسة الاستطلاعية لتحقيق ما يلي:

2-1- التعرف على ميدان الدراسة: بعد حصول الباحثة على شهادة تقديم تسهيلات من طرف الجامعة المنتمية اليها (أنظر الملحق رقم 06)، قامت الباحثة بالاتصال بمديرية التربية بولاية أدرار من اجل الحصول على ترخيص لزيارة المؤسسات التعلمية المتواجدة بالولاية (أنظر الملحق رقم 07)، والتعرف على عدد كل التلاميذ المنتمين لهاته المؤسسات التعليمية.

وهكذا تم اختيار المؤسسات المعينة كميدان للدراسة، ولتحديد الحدود المكانية تم اختيار كل المؤسسات التعليمية المتواجد بالولاية وهي كالآتي:

- ثانوية المجاهد قروط بوعلام؛
- ثانوية حكومي العيد (المتقنة)؛
- ثانوية الشيخ المغيلي؛
- ثانوية بلكين الثاني؛
- ثانوية خالد بن الوليد؛

- ثانوية غيتاوي مولاي التهامي.

كما تم تحديد الحدود الزمانية لإجراء الدراسة، مع تحديد مواعيد اجراء الدراسة وذلك حسب وقت فراغ التلاميذ وتواجدهم بالمؤسسة وحتى نتمكن من اجراء الدراسة بشكل منظم، فكان اختيار السنة الدراسية (2017-2022) لاختبار كل أدوات القياس والدراسة والتأكد من مدى ملاءمتها في بيئة الدراسة الأساسية، وذلك من خلال التأكد من الخصائص السيكو مترية للمقاييس ومدى وملاءمتها لعينة الدراسة قبل تطبيقها في الدراسة الاساسية.

2-2- ضبط وتحديد خصائص مجتمع الدراسة (العينة):

تم فيها التعرف على العينة محل الدراسة التي تمثلت في كل اقسام السنة الثانية ثانوي وبكل تخصصاتها محل الاختيار، والسبب انه في السنة الثانية يكون التلاميذ أكثر استقرار وأكثر تعوضا على مؤسستهم التربوية ومع أستاذهم ومع بعضهم البعض، واقل ضغط من السنوات الأخرى (السنة الأولى والسنة الثانية)، كما تم تحديد الثانويات التي تجرى بها الدراسة بالطريقة العشوائية.

2-3- حدود الدراسة الاستطلاعية:

بمعنى الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية حيث تم الشروع في الدراسة وتطبيق ادواتها ما بين (8 أفريل 2021) الى (15 أفريل 2021) بثانوية المجاهد قروط بوعلام.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية وطريقة اختيارها:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (35 تلميذ وتلميذة) يدرسون السنة الثانية ثانوي، حيث شمل جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي من المواد التقنية أي من التخصصات التالية (هندسة مدنية، هندسة كهربائية، هندسة الطرائق، تقني رياضي) من الثانوية المسماة بثانوية المجاهد قروط بوعلام.

تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بغرض التأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة.

4- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

4-1- من حيث الجنس:

جدول رقم (3) توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
الذكور	26	%74
الاناث	9	%26
المجموع	35	%100

يوضح الجدول أعلاه رقم (3) توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس، حيث شملت عينة الدراسة 35 الاستطلاعية تلميذ وتلميذة، حيث تمثل نسبة الذكور 26 أي بنسبة مئوية قدرت ب 74% من المجموع الكلي للعينة، و9 اناث أي بنسبة مئوية قدرت ب 26% من المجموع الكلي للعينة.

ويلاحظ من توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس ان نسبة الذكور تفوق نسبة الاناث من المجموع الكلي لأفراد العينة بسبب التخصص التقني الذي يلقى اقبالا كبيرا من طرف الذكور مقارنة بالإناث مع انه تم انتقاء هذه التخصصات صدفة.

4-2- من حيث السن:

جدول رقم (4) توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن

السن	التكرار	النسبة
15-18 سنة	27	77,1
19-21 سنة	8	22,9
المجموع	35	100,0

يوضح الجدول أعلاه رقم (4) توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن، حيث يمثل تكرار نسبة الفئة العمرية (15-18 سنة) ب 27 أي ما يعادل نسبة مئوية قدرت ب 77,1 % من المجموع الكلي للعينة، يمثل تكرار نسبة الفئة العمرية (19-21 سنة) ب 8 أي ما يعادل نسبة مئوية قدرت ب 22,9%

من المجموع الكلي للعينة وهذا ما يبين أن نسبة التلاميذ الكبار السن بمعنى التلاميذ المعيدين السنة (المتأخرين دراسيا)، أقل بكثير من نسبة التلاميذ الغير معيدين.

4-3-من حيث التخصص:

جدول رقم (5) توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
هندسة مدنية	16	%45,7
هندسة الطرائق	8	%22,9
هندسة كهربائية	6	%17,1
تقني رياضي	5	%14,3
المجموع	35	%100

يوضح الجدول أعلاه رقم (5) توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص، بمجموع كلي قدر ب 35 تلميذ وتلميذة، وزعت على أربعة تخصصات، حيث يبلغ عدد افراد تخصص هندسة مدنية 16 بنسبة مئوية قدرت ب 45,7% من المجموع الكلي للعينة، وبعدها تخصص هندسة الطرائق فبلغ عدد افراده 8 افراد بنسبة مئوية قدرت ب 22,9% من المجموع الكلي للعينة، ويليها تخصص هندسة كهربائية فبلغ عدد افراده 6 بنسبة مئوية قدرت ب 17,1% من المجموع الكلي للعينة، وفي الاخير تخصص تقني رياضي فبلغ عدد افراده 5 بنسبة مئوية قدرت ب 14,3 من المجموع الكلي للعينة.

5- ادوات الدراسة الاستطلاعية:

شملت الدراسة الاستطلاعية على الادوات التالية:

- **المقياس الأول:** استمارة نويكي وستريكلاند Nowacki-Stickland لمصدر الضبط المختزل ترجمة الباحثة ازيدي كريمة؛

- **المقياس الثاني:** مقياس مصدر الضبط من اعداد د. فؤاد الجوالده، د. هيام التاج، د. لينا المحارمة، د. سهير التل؛

- **المقياس الثالث:** مقياس الاتزان الانفعالي من اعداد د. فؤاد الجوالده، د. هيام التاج، د. لينا المحارمة. د، سهير التل؛

- **المقياس الرابع:** مقياس الانضباط الصفي من اعداد الباحثة مالكي ربيعة.

5-1- طريقة تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية:

بعد الحصول على ترخيص من طرف مديرية التربية أنظر (الملحق 7) باشرت الباحثة عملها بالاتصال مع أحد مدراء الثانويات التي تم تعيينها من طرف مديرية التربية بولاية ادرار.

بعدها قامت بالاتفاق مع مدير ثانوية وبمساعدة مستشارة التوجيه والمراقبة المسؤولة على كل اقسام السنة الثانية ثانوي، تم الاتفاق على وقت محدد وتحديد وقت فراغ لتطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية.

وبعد تحديد ساعة الفراغ ثم تطبيق الدراسة الاستطلاعية كالآتي:

- توزيع نسخ من المقاييس الأربعة على التلاميذ؛
- قراءة الفقرات جيدا وشرح طريقة الإجابة عن كل المقاييس؛
- تنبيه التلاميذ الى ضرورة الإجابة عن كل الفقرات؛
- تنبيه التلاميذ الى ان هذه الدراسة سرية ولن يطلع عليها الا الباحث؛
- بعد انتهاء قراءة التعليمات تعطى الإشارة للتلاميذ للإجابة وهكذا حتى انتهاء كل الفقرات؛
- بعد الانتهاء تم جمع كل الأوراق على التلاميذ وشكرهم على تفهمهم وحسن تعاونهم؛
- بداية عملية التفريغ.

6-مواصفات أدوات الدراسة الاستطلاعية:

6-1- مقياس نويكي ستكريلاند لمصدر الضبط (المختزل):

6-1-1- وصف المقياس:

صمم هذا المقياس عام (1973) من طرف ستيفان نويكي وبوني وستريكلاند Nowacki-Stickland وهو في الأصل يتكون من 40 فقرة ثنائية الإجابة نعم – لا صيغت فقراته بالاعتماد على بعدين الضبط الداخلي-الخارجي المنسوب الى روتر Rottr وهو مقياس موجه الى الراشدين.

ويذكر رشاد ع. ع موسى ان نويكي وستريكلاند Nowacki-Stickland قاما بتقسيم مقياسهما الى صورتين مختصرتين، حيث تتكون الصورة المختصرة الأولى من 20 فقرة وهي موجهة للأطفال من السنة الثالثة الى السنة السادسة، والصورة المختصرة الثانية موجهة الى الأطفال الأكبر منهم سنا والمراهقين.

ثم قامت الباحثة ازيدي كريمة بترجمة واختزال مقياس نويكي وستريكلاند Nowacki-Stickland لمصدر الضبط المختزل، كان يتكون المقياس في الأصل من 40 فقرة ثنائية الإجابة، للإشارة انه بعد التعريب تم اختزاله الى 24 فقرة، صيغت في اتجاه مصدر الضبط الداخلي وعليه اتخذت 10 فقرات الاتجاه الموجب وهي:

الفقرات التالية: 2.4.9.13.14.16.18.19.23.24، اما بقية الفقرات (14 فقرة) فاتخذت الاتجاه السالب وهي :1.3.5.6.7.8.10.11.12.15.17.20.21.22 ، وبهذا تكون درجة المفحوص على مقياس مصدر الضبط تتراوح ما بين 0 و24، بحيث كلما اقتربت الدرجة من 0 دل ذلك على ان المفحوص ذو ضبط خارجي، وكلما اقتربت الدرجة من 24 دل ذلك على ان المفحوص ذو ضبط داخلي (امحمدي علي، (2012-2013)، ص ص136-137).

أما في الدراسة الحالية فاعتمدت الباحثة على طريقة تصحيح استمارة نويكي وستريكلاند Nowacki-Stickland لمصدر الضبط المختزل كالآتي:

يحتوي هذا المقياس على (24) فقرة صيغت هذه الفقرات في اتجاه مصدر الضبط الداخلي فعليه كلما اقتربت درجة الفرد من (48) فيعتبر داخلي الضبط، وكلما اقتربت من (24) يعتبر الفرد خارجي الضبط، حيث تم الاستعانة بحساب المتوسط النظري، فاذا تحصل الفرد على درجة (36) فما فوق فيصنف داخلي الضبط، اما إذا تحصل الفرد على درجة اقل من (36) فيصنف خارجي الضبط، كما يجدر الإشارة انه تم استبعاد خانة كل من (المعدل، المستوى الدراسي للام، المستوى الدراسي للاب) من الدراسة الأساسية بسبب تكرار عدم إجابة بعض التلاميذ على هاته البيانات.

والآن سنتطرق الى الخصائص السيكو مترية لمقاييس الدراسة لدى العديد من الباحثين في البداية، بعدها سأقوم بعرض ما قمت به في دراستي الحالية بالنسبة لكل مقاييس الدراسة التي أعدها باحثون اخرون.

6-1-2- الخصائص السيكو مترية لمقياس نويكي-ستريكلاند Nowacki-Stickland :

6-1-2-1- الصدق:

قام فاروق عبد الفتاح بالتأكد من صدق مقياس نويكي-ستريكلاند Nowacki-Stickland لصورته المعربة من طرفه سنة (1991) وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين في علم النفس والقياس، وقد قدرت نسبة الاتفاق ب 90%.

اما في البيئة الجزائرية فقد قدر صدق مقياس نويكي-ستريكلاند سنة (2004) بعد ترجمته واختزاله من طرف الباحثة ازيدي كريمة باعتماد طريقة الصدق الذاتي، وهو الجدر التربيعي لمعامل الثبات فان صدق الصورة المختزلة لمقياس مصدر الضبط قدر ب (0.82) (امحمدي، (2013-2012)، ص116).

وبالنسبة للدراسة الحالية قامت الباحثة بإجراء الصدق والذي تم التحقق منه بطريقة:

- صدق المحتوى:

وذلك بعرض المقياس على سبعة أساتذة من ذوي الاختصاص في علم النفس ولديهم خبرة في هذا الجانب للنظر في فقرات المقياس من حيث ملاءمة الفقرات وانتمائها ووضوحها وصياغتها اللغوية، وتم اجراء التعديلات المطلوبة، فتم تعديل عدد من الفقرات وهي (1.2.4.7.14.17) وقد أكد معظمهم على صلاحية المقياس لما وضع لقياسه، ليصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (24) فقرة كما كان من قبل.

6-1-2-2 - الثبات:

لقد تم حساب معامل الثبات كما اوضح نويكي وستريكلاند Nowacki-Stickland ان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية المصحح باستخدام معادلة سيبرمان براون قدر ب 0.63 لدى تلاميذ السنة الثالثة، والرابعة، والخامسة، وقدر ب 0.68 لدى تلاميذ السنة السادسة، والسابعة، والثامنة، وقدر ب 0.74 لدى تلاميذ السنة التاسعة، والاولى والثانية ثانوي وقدر ب 0.71 لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. كما قام الباحثان بتقدير الثبات عن طريق اعادة الاجراء على عينة مكونة من 341 تلميذا، وكانت نتيجة هذا الاجراء ان اتخذ معامل الارتباط القيم التالية 0.63 لدى تلاميذ السنة الثالثة، 0.66 لدى تلاميذ السنة السابعة، 0.71 لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي.

قام فاروق عبد الفتاح موسى (1991) "من تقدير ثبات مقياس نويكي–ستريكلاند (الصورة المعربة له شخصيا) على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي الى الثالثة ثانوي بمحافظة الشرقية بمصر، فقدرت كالاتي بطريقة التناسق الداخلي 0.80 لدى الذكور و0.81 لدى الاناث و0.84 لدى الذكور والاناث، اما بطريقة التجزئة النصفية 0.82 لدى الذكور و0.83 لدى الاناث و0.87 لدى الذكور والاناث".

كما قامت ازيدي كريمة سنة (2004) كذلك بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس نويكي ستريكلاند Nowacki-Stickland بعد (ترجمته واختزاله) في البيئة المحلية على عينة قوامها 72 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (بوهران)، حيث قدر معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وباعتماد طريقة قتمان وبعد التعويض في المعادلة قدر ب 0.68 (امحمدي، (2013–2012)، ص119).

اما في الدراسة الحالية فقامت الباحثة بحساب معامل الثبات لمقياس نويكي ستريكلاند Nowacki-Stickland لمصدر الضبط (المختزل)، فقد قدرت قيمته بطريقة الفا كرو نباخ 0,616 وهي قيمة مناسبة في البحوث النفسية والتربوية.

جدول رقم (6): يوضح معامل الثبات لمقياس نويكي ستريكلاند Nowacki-Stickland لمصدر الضبط(المختزل)

عدد فقرات المقياس	درجة الفا كرو نباخ
24	0,616

6–2– مقياس مصدر الضبط لجوالده وآخرون:

6–2–1– وصف مقياس مصدر الضبط لجوالده وآخرون:

قام الباحثون فؤاد الجوالده وهيام التاج ولينا المحارمة وسهير التل بإعداد مقياس مصدر الضبط والذي تم تطويره من خلال الرجوع الى الادب النظري والدراسات السابقة مثل (دراسة هالاهان وآخرون، ودراسة المشايخ 2012، ودراسة مصطفى 2015، ودراسة القمش والجوالده 2016)، وتكون المقياس بالصورة الاولية من (28) فقرة، وقسمت مناصفة (14) فقرة لكل مركز.

- **تصحيح المقياس** : تكون المقياس بالصورة النهائية من (20) فقرة، وزعت بالتساوي لكل مصدر وهما :

- الضبط الداخلي وتمثله الفقرات الفردية؛
- الضبط الخارجي وتمثله الفقرات الزوجية.

وتم استخدام التدرج الخماسي "ليكرت"، هي (دائما. وغالبا. وأحيانا. ونادرا. وابدا) للحكم على تقديرات المفحوصين.

وتم التصحيح من خلال اعطاء التدرج السابق الأرقام (1.2.3.4.5) وبذلك تكون اعلى علامة في كل مركز (50) وأدنى علامة (10).

ولتحديد مصدر الضبط السائد تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات كل تلميذ استجاب على فقرات المقياس ببعديه ومقارنة المتوسطات الحسابية لكلا البعدين، ووضع التلميذ في مصدر الضبط الذي يحصل فيه على اعلى المتوسطات.

6-2-2- الخصائص السيكومترية لمقياس مصدر الضبط لجوالده وآخرون:

6-2-2-1- الصدق: قام الباحثون فؤاد الجوالده وهيام التاج ولينا المحارمة وسهير التل التحقق

من صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحتوى وصدق البناء وفيما يلي عرض مفصل للطريقتين:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس على عشرة من ذوي الاختصاص للنظر في فقرات المقياس من حيث ملاءمة الفقرات وانتمائها ووضوحها وصياغتها اللغوية، وتم اجراء التعديلات المطلوبة، فتم حذف (8) فقرات، وتعديل عدد من الفقرات، ليصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (20) فقرة فشكلت الفقرات كما يلي:

- الفقرات الفردية (1.3.5.7.9.11.13.15.17.19) مصدر الضبط الداخلي،
- الفقرات الزوجية (2.4.6.8.10.12.14.16.18.20) مصدر الضبط الخارجي.

صدق البناء: تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (25) تلميذ وتلميذة من مجتمع الدراسة ومن خارج افراد الدراسة، وتم تطبيق المقياس عليهم، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات مع ابعادها. فتم تحليل فقرات المقياس والجدول (7) يبين ذلك.

جدول رقم (7): يوضح معاملات ارتباط الفقرات مع البعد والدرجة الكلية للمقياس

الرقم	البعد	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	البعد	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	داخلي	.780(**)	.368(**)	11	داخلي	.742(**)	.701(**)
2	خارجي	.340(**)	.330(**)	12	خارجي	.645(**)	.380(**)
3	داخلي	.640(**)	.542(**)	13	داخلي	.503(**)	.421(**)
4	خارجي	.520(**)	.333(**)	14	خارجي	.564(**)	.345(**)
5	داخلي	.544(**)	.345(**)	15	داخلي	.497(**)	.399(**)
6	خارجي	.477(**)	.438(**)	16	خارجي	.427(**)	.416(**)
7	داخلي	.390(**)	.366(**)	17	داخلي	.552(**)	.454(**)
8	خارجي	.567(**)	.534(**)	18	خارجي	.780(**)	.368(**)
9	داخلي	.624(**)	.456(**)	19	داخلي	.344(**)	.330(**)
10	خارجي	.657(**)	.545(**)	20	خارجي	.640(**)	.542(**)

(*) دال احصائيا عند مستوى $\alpha=0.05$.

(**) دال احصائيا عند مستوى $\alpha=0.01$.

يوضح الجدول رقم (7) ان معاملات ارتباط الفقرات مع البعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت مقبولة، اذ زادت عن (0.30). وجميع هذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) ويشير هذا الى تمتعه بدلالة صدق بناء مقبولة.

وبالنسبة للدراسة الحالية قامت الباحثة بإجراء الصدق والذي تم التحقق منه بطريقة:

صدق المحتوى:

وذلك عن طريق عرض المقياس على احدى عشر أستاذ من ذوي الاختصاص في علم النفس ولديهم خبرة في هذا المجال للنظر في فقرات المقياس، من حيث ملاءمة الفقرات وانتمائها ووضوحها وصياغتها اللغوية، وتم اجراء التعديلات المطلوبة، فتم تعديل عدد من الفقرات وهي (8.10.11)، ليصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (20) فقرة.

فشكلت الفقرات الفردية (1.3.5.7.9.11.13.15.17.19) مصدر الضبط الداخلي،

والفقرات الزوجية (2.4.6.8.10.12.14.16.18.20) مصدر الضبط الخارجي.

6-2-2-2-ثبات المقياس: قام الباحثون فؤاد الجوالده وهيام التاج ولينا المحارمة وسهير التل من التحقق من ثبات المقياس كالآتي:

تم اختيار (25) تلميذ وتلميذة من مجتمع الدراسة ومن خارج افراد الدراسة، وتم تطبيق المقياس عليهم بفاصل زمني مقداره اسبوع وبنفس الظروف.

الجدول رقم (8): يبين معاملات الثبات للمقياس وابعاده باستخدام الطرق الثلاث

البعد	معامل الاستقرار	معامل التجزئة النصفية	معامل الاتساق الداخلي
الضبط الداخلي	0.88	0.86	0.94
الضبط الخارجي	0.86	0.84	0.92
الدرجة الكلية	0.87	0.85	0.93

وتعد جميع هذه المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة.

اما في الدراسة الحالية فقامت الباحثة بحساب معامل الثبات لمقياس مصدر الضبط لجوالده وآخرون فقد قدرت قيمته بطريقة الفا كرو نباخ 0,46 وهي قيمة غير مقبولة لأغراض الدراسة الاساسية.

جدول رقم (9): معامل الثبات لمقياس مصدر الضبط

عدد الفقرات	درجة الفا كرو نباخ
20	0,46

يوضح الجدول رقم (9) درجة الفا كرونباخ للمقياس قدرت ب 0.46 وبناءا على نتيجة درجة الفا كرو نباخ قررت الباحثة التخلي عنه في الدراسة الأساسية واستبداله بمقياس نويكي ستريكلاند Nowacki-Stickland لمصدر الضبط المختزل الذي درس سابقا، لان درجة معامل الثبات بطريقة الفا كرو نباخ الخاصة به قدرت ب 0,616 وهي أكبر من 0.46 وبالتالي فهو أكثر ثابتا.

6-3- مقياس الاتزان الانفعالي لفؤاد الجوالده وهيام التاج ولينا المحارمة وسهير التل:

6-3-1- وصف مقياس الاتزان الانفعالي:

قام الباحثون فؤاد الجوالده وهيام التاج ولينا المحارمة وسهير التل بإعداد مقياس الاتزان الانفعالي استنادا الى الادب النظري الذي تناول الموضوع، والرجوع الى عدد من الدراسات السابقة مثل (عطية 2014، ابو يونس 2016، Cohen. 2013 Nasir.2014. Suyesha et Madhu.2015)، وتالف المقياس في صورته الاولية من (30) فقرة، ومن (20) فقرة في صورته النهائية.

6-3-2- الخصائص السيكومترية لمقياس الاتزان الانفعالي:

6-3-2-1- الصدق: قام الباحثون فؤاد الجوالده وهيام التاج ولينا المحارمة وسهير التل التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما صدق المحتوى وصدق البناء وفيما يلي عرض مفصل للطريقتين:

- **صدق المحتوى:** تم عرض المقياس على عشرة من ذوي الاختصاص للنظر في فقرات المقياس من حيث ملاءمة الفقرات وانتمائها ووضوحها وصياغتها اللغوية وتم اجراء التعديلات المطلوبة؛ وتم الأخذ بملاحظات وتعديلات لجنة المحكمين؛ وعدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات: (8.11.22.24.28.30) وتم حذف (10) فقرات من المقياس، وهذه الفقرات هي: (9.7.4.1.12.15.19.25.26.27) وبهذا تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة تقيس مستوى الاتزان الانفعالي لدى التلاميذ.

- **صدق البناء :** تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (25) تلميذ وتلميذة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة وتم تطبيق المقياس عليهم، ثم حساب معامل الارتباط بين الفقرات مع المقياس الكلي، فتم تحليل فقرات المقياس والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (10): معاملات ارتباط فقرات الاتزان الانفعالي مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.52	11	0.84
2	0.80	12	0.66
3	0.66	13	0.52
4	0.55	14	0.59
5	0.40	15	0.79
6	0.60	16	0.57
7	0.45	17	0.68
8	0.62	18	0.77
9	0.69	19	0.78
10	0.70	20	0.57

يتضح من البيانات الواردة في الجدول رقم (10) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل، تراوحت ما بين (0.40−0.84) وجميع هذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.0.1$).

وبالنسبة للدراسة الحالية قامت الباحثة بإجراء الصدق للمقياس والذي تم التحقق منه بطريقة:

صدق المحتوى:

وذلك عن طريق عرض المقياس على احدى عشر أستاذ من ذوي الاختصاص في علم النفس ولديهم دراسات في هذا المجال، للنظر في فقرات المقياس من حيث ملاءمة الفقرات وانتمائها ووضوحها وصياغتها اللغوية، وتم اجراء التعديلات المطلوبة؛ وتم الاخذ بملاحظات وتعديلات لجنة المحكمين؛ وعدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات: (1.2.11.17). وبهذا تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة تقيس مستوى الاتزان الانفعالي للتلاميذ، فشكلت الفقرات كالاتي:

- الفردية (1.3.5.7.9.11.13.15.17.19) الفقرات السلبية لمقياس الاتزان الانفعالي؛
- الزوجية (20.2.4.6.8.12.14.16.18) الفقرات الإيجابية لمقياس الاتزان الانفعالي.

6-3-2-2-ثبات المقياس:

قام الباحثون فؤاد الجوالده وهيام التاج ولينا المحارمة وسهير التل التحقق من ثبات مقياس الاتزان الانفعالي كالآتي:

تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (25) تلميذ وتلميذة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة، وتم تطبيق المقياس عليهم، فتم استخدام طريقة الاختبار واعادة الاختبار (Test-Retest)، وحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (ثبات الاعادة) للمقياس ككل اذ بلغ (0.80) واستخراج الثبات من خلال حساب معامل كرونباخ الفا، للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.79)، وجميع هذه القيم مناسبة في الدراسات التربوية.

- **تصحيح المقياس** : **تكون** مقياس الاتزان الانفعالي بصورته النهائية من (20) فقرة، وتم استخدام التدرج الخماسي "ليكرت" (دائما. وغالبا. واحيانا. ونادرا. وابدا) ، وتم تصحيح المقياس من خلال : –اعطاء التدريج السابق الارقام (1.2.3.4.5) للفقرات الايجابية وهي ذوات الارقام الزوجية؛

– اعطاء التدريج (5.4.3.2.1) للفقرات السلبية وهي ذوات الارقام الفردية في المقياس.

ولتحديد مستوى الاتزان الانفعالي لدى افراد الدراسة تم تحديد ثلاثة مستويات (منخفض، ومتوسط، ومرتفع)، وفق المعادلة الاتية: طول الفئة=الحد الاعلى – الحد الادنى(للتدرج)=5–1=4÷3 (عدد المستويات المفترضة) =1.33.

وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: اتزان انفعالي منخفض ترواح المتوسط الحسابي (1–2.33). واتزان انفعالي متوسط: ترواح المتوسط الحسابي بين (3.67–2033). واتزان انفعالي مرتفع: ترواح المتوسط الحسابي بين (5–3.68) (الجوالده، وآخرون، 2017، ص ص17–18).

اما في الدراسة الحالية فقامت الباحثة بحساب معامل الثبات لمقياس الاتزان الانفعالي فقد قدرت قيمته بطريقة الفا كرو نباخ 0,669 وهي قيمة مناسبة للدراسة في البحوث النفسية والتربوية.

جدول رقم (11): يوضح معامل الثبات لمقياس الاتزان الانفعالي

عدد الفقرات	درجة الفا كرو نباخ
20	0,669

6-4- مقياس الانضباط الصفي للباحثة:

6-4-1- وصف مقياس الانضباط الصفي:

صمم هذا المقياس عام (2020) من طرف الطالبة الباحثة مالكي ربيعة بناءا على مقياس مشكلات الانضباط الصفي للباحثين سليمان المزين وسامية إسماعيل سكيك (2011)، بعد الاطلاع على الادب النظري المتعلق بالموضوع من (كتب، أبحاث، مقالات علمية) والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع لم تجد الطالبة الباحثة –على حد علمها– اي مقياس للانضباط الصفي جاهز، وعليه قامت بإعداد وتصميم مقياس الانضباط الصفي استنادا الى مقياس مشكلات الانضباط الصفي (سليمان المزين وسامية إسماعيل سكيك،2011)، واعتمادا على ادبيات البحث التي تناولت الموضوع، قامت الباحثة بإجراء عدة تعديلات على مقياس مشكلات الانضباط الصفي (سليمان المزين وسامية إسماعيل سكيك،2011)، وذلك بتحويله أولا من مقياس مشكلات الانضباط الصفي الموجه للأستاذ من اجل الاجابة عليه الى مقياس مشكلات الانضباط الصفي الموجه للتلميذ ليجيب عليه، وبعدها تغيير العبارات الى مقياس الانضباط الصفي الموجه للتلميذ وبعدها عرضه على المحكمين وهم أساتذة من ذوي الاختصاص ولديهم خبرة في هذا المجال والاخذ بآرائهم، بناءا عليه قامت الطالبة الباحثة بإجراء العديد من التعديلات وذلك عن طريق (الحذف، وتعديل، وتغيير)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من 20 فقرة في صورته النهائية بعدما كان يتألف المقياس في صورته الأولية من (25) فقرة.

- طريقة تصحيح مقياس الانضباط الصفي:

- **تصحيح المقياس:** تكون مقياس الانضباط الصفي بصورته النهائية من (20) فقرة، وتم استخدام التدرج الخماسي "ليكرت" (دائما. وغالبا. وأحيانا. ونادرا. وابدا) للحكم على تقديرات التلاميذ، وتم تصحيح المقياس من خلال اعطاء التدريج السابق الارقام (1.2.3.4.5) للفقرات الايجابية وهي ذوات الارقام الفردية، واعطى التدريج (5.4.3.2.1) للفقرات السلبية وهي ذوات الارقام الزوجية في المقياس، ولتحديد مستوى الانضباط الصفي لدى افراد الدراسة تم تحديد ثلاثة مستويات (منخفض، ومتوسط، ومرتفع)، وفق المعادلة الاتية: طول الفئة=الحد الاعلى _الحد الادنى(للتدرج)=5-1=4÷3 (عدد المستويات المفترضة) =1.33.

وعليه تم تحديد ثلاثة مستويات (منخفض، ومتوسط، ومرتفع) وهي كالاتي:

- مستوى انضباط صفي منخفض تنحصر الدرجة من (0-46)؛

- مستوى انضباط صفي متوسط فتنحصر الدرجة ما بين (47-73)؛
- مستوى انضباط صفي مرتفع فتنحصر الدرجة ما بين (73-100).

6-4-2- الخصائص السيكو مترية لمقياس الانضباط الصفي للباحثة مالكي ربيعة:

6-4-2-1- الصدق: قامت الباحثة مالكي ربيعة بالتحقق من صدق المقياس بطريقة:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس بعد تعديله الاولي من طرف الباحثة على تسعة أساتذة من ذوي الاختصاص في علم النفس ومن لديهم خبرة في هذا المجال للنظر في فقرات المقياس من حيث ملاءمة الفقرات؛ وانتمائها؛ ووضوحها؛ وصياغتها اللغوية؛ وتم اجراء التعديلات المطلوبة؛ وتم الاخذ بملاحظات وتعديلات لجنة المحكمين؛ وعدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وهي: (6.11.12.16.17.19.20.24.25). وثم تغيير بعض الفقرات من ايجابية الى سلبية، وهذه الفقرات هي: (2.4.6.8.10.12.14.16.18.20)، وتم حذف (5) فقرات من المقياس وهذه الفقرات هي: (6.7.10.21.23) وبهذا تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة تقيس مستوى الانضباط الصفي لدى التلاميذ.

6-4-2-2- الثبات: قامت الباحثة مالكي ربيعة من التحقق من ثبات المقياس كالآتي:

وذلك بحساب معامل الثبات لمقياس الانضباط الصفي فقد قدرت قيمته بطريقة الفا كرو نباخ 0.853 وهي نسبة ثبات عالية في البحوث النفسية والتربوية.

جدول رقم (12) يوضح معامل الثبات لمقياس الانضباط الصفي

عدد الفقرات	الفا كرو نباخ
20	0,853

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية:

تم اجراء الدراسة الحالية خلال الموسم الدراسي (2020-2021)؛ بداية من شهر جانفي 2021 الى غاية أواخر شهر ماي 2021، وبثلاث ثانويات بولاية ادرار وهي:

- ثانوية المجاهد قروط بوعلام؛
- ثانوية حكومي العيد (المتقنة)؛
- ثانوية الشيخ بن عبد الكريم المغيلي.

3-عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها:

نظرا لطبيعة الموضوع واهميته حاولت الباحثة اختيار3 ثانويات من 6 ثانويات بالولاية بطريقة عشوائية، والمجموع الكلي لمجتمع الدراسة هو 540 تلميذ وتلميذة، اما فيما يخص التلاميذ فقد شملت عينة الدراسة الأساسية جميع التلاميذ المسجلين بالثانويات التي تم اختيارها عشوائيا بالضبط تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وبكل تخصصاتها واقسامها دون أي تمييز او انتقاء، وكان المجموع الكلي لعينة الدراسة الأساسية هو236 تلميذ وتلميذة.

الجدول رقم (13): يبين حجم العينة المناسب عند مستويات مختلفة من مجتمع الدراسة الاصلي

حجم المجتمع الأصلي	حجم العينة المناسب	حجم المجتمع الأصلي	حجم العينة المناسب
10	10	550	226
30	28	650	242
70	59	900	269
110	86	1100	285
170	118	2000	322
210	136	6000	361
250	152	15000	375
360	186	75000	382
420	201	1000000	384

(السعدى الغول السعدى، ب س، ص12).

ولتحديد حجم عينة الدراسة الأساسية بشكل نهائي، اعتمدت الباحثة على جدول رقم (13)، الذي يبين حجم العينة المناسب عند مستويات مختلفة من مجتمع الدراسة الأصلي ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة الأصلي، وفي الدراسة الحالية يشمل مجتمع الدراسة 540 تلميذ وتلميذة من 6 ثانويات، وبالرجوع للجدول رقم (13) لاحظنا أن حجم المجتمع للدراسة الحالية هو 540 تلميذ، وهذا العدد قريب من حجم المجتمع الأصلي (550) والذي نجد أن حجم العينة المناسب له يساوي 226، وعليه نجد في الدراسة الحالية أن عدد التلاميذ 236 مناسب للعدد الكلي لمجتمع الدراسة.

وعليه تمثلت عينة الدراسة الأساسية في تلاميذ الصف الثاني ثانوي البالغ عددهم 236 تلميذ وتلميذة، والمسجلين رسميا للموسم الدراسي (2020-2021) من الثانويات الثلاثة المختارة بولاية أدرار وهم:

- 90 تلميذ وتلميذة الصف الثاني ثانوي بثانوية المجاهد المرحوم قروط بوعلام بأدرار؛
- 85 تلميذ وتلميذة بثانوية حكومي العيد؛
- 60 تلميذ وتلميذة بثانوية المغيلي بولاية ادرار.

3-1- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

-1-1- من حيث الجنس:

جدول رقم (14): توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

نوع الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	113	%47.9
الاناث	123	%52.1
المجموع	236	%100

يوضح الجدول أعلاه رقم (14) توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس، حيث شملت عينة الدراسة الاساسية 236 تلميذ وتلميذة، حيث تمثل عدد الذكور 113 أي بنسبة مئوية قدرت ب 47.9% من المجموع الكلي للعينة، وعدد الاناث 123 أي بنسبة مئوية قدرت ب 52.1% من المجموع الكلي للعينة.

3-1-2- من حيث السن:

جدول رقم (15): توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب السن

السن	التكرار	النسبة المئوية
15-18 سنة	188	%79,7
19-21 سنة	48	%20,3
المجموع	236	%100,0

يوضح الجدول أعلاه رقم (15) توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب السن، حيث يمثل تكرار نسبة الفئة العمرية (15-18 سنة) ب 188 أي ما يعادل نسبة مئوية قدرت ب79,7% من المجموع الكلي للعينة، ويمثل تكرار نسبة الفئة العمرية (19-21 سنة) ب 48 أي ما يعادل نسبة مئوية قدرت ب20,3% من المجموع الكلي للعينة.

3-1-3- من حيث التخصص:

جدول رقم (16): توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
هندسة مدنية	49	%20,8
هندسة الطرائق	8	%3,4
هندسة كهربائية	17	%7,2
هندسة ميكانيكية	12	%5,1
علوم تجريبية	58	%24,6
آداب وفلسفة	69	%29,2
تسيير واقتصاد	14	%5,9
تقني رياضي	9	%3,8
المجموع	236	%100,0

يوضح الجدول أعلاه رقم (16) توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب التخصص، بمجموع كلي قدر ب 236 تلميذ وتلميذة، وزعت على 8 تخصصات، حيث بلغ عدد افراد تخصص هندسة مدنية 49 بنسبة مئوية قدرت ب 20,8% من المجموع الكلي للعينة، وبعدها تخصص هندسة الطرائق فبلغ عدد افراده 8 افراد بنسبة مئوية قدرت ب 3,4% من المجموع الكلي للعينة، ويليها تخصص هندسة كهربائية فبلغ عدد افراده 17 بنسبة مئوية قدرت ب 7,2% من المجموع الكلي للعينة، ثم تخصص تقني رياضي فبلغ عدد افراده 9 بنسبة مئوية قدرت ب 3,8% من المجموع الكلي للعينة، بعدها تخصص علوم تجريبية فبلغ عدد افراده 58 بنسبة مئوية قدرت ب 24,6% من المجموع الكلي للعينة، يليها تخصص آداب وفلسفة فبلغ عدد افراده 69 بنسبة مئوية قدرت ب 29,2% من المجموع الكلي للعينة، وفي الأخير تخصص تسيير واقتصاد فبلغ عدد افراده 14 بنسبة مئوية قدرت ب 5,9% من المجموع الكلي للعينة.

4-أدوات الدراسة الأساسية:

استخدمت الباحثة ادوات الدراسة الأساسية التالية:

- مقياس مصدر الضبط الداخلي-الخارجي لنويكي-ستريكلاند المختزل؛
- مقياس الاتزان الانفعالي من اعداد: د. فؤاد الجوالده، د. هيام التاج، د. لينا المحارمة، د. سهير التل؛
- مقياس الانضباط الصفي من اعداد: الباحثة مالكي ربيعة بمساعدة خبراء ومختصين في الميدان.

5- تفريغ البيانات:

بعد الانتهاء من عملية التصحيح قامت الطالبة الباحثة بعملية التفريغ مستعينة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) نسخة 20 وتم تفريغ البيانات برموز كمية (رقمية) لكل من:

- الجنس؛
- السن؛
- التخصص؛
- المقاييس الثلاث؛
- المجموع.

وهذا كله لتسهيل عملية التحليل.

اما فيما يخص المعدل والمستوى الدراسي للام والمستوى الدراسي للاب فتم التخلي عن هاته الخانات بسبب النقائص الموجودة فيهم.

6- كيفية اجراء وتطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية:

تواصلت الباحثة مع المدير الذي بدوره وجهني للمستشار من اجل الاتفاق معه على وقت فراغ التلاميذ للقيام بالدراسة الأساسية، وبعدما تأكدت الباحثة من صلاحية مقاييس الدراسة من خلال الدراسة الاستطلاعية، تم اختيار الثانويات التي ستجرى فيها الدراسة الأساسية عن طريق القرعة، وبعدها قررت الباحثة تطبيق أدوات الدراسة على كل تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذين ينتمون للمؤسسة المختارة بدون أي فرز او انتقاء.

لكن تبقى طريقة التطبيق نفسها طريقة تطبيق الدراسة الاستطلاعية، وأيضا عند التعامل مع التلاميذ حاولت الباحثة استبصار التلاميذ واعلامهم ان الدراسة علمية ولا علاقة لها بأي اسرة تربوية (الأستاذ، والمدير والناظر...الخ)، ولا بأي إدارة او مؤسسة رسمية، كما اكدت الباحثة لهم ان المعلومات التي سيقدمونها سترمز وستحاط بالسرية التامة ولن يطلع عليها أحد غير الباحثة والأساتذة الباحثين، وان فائدة هذا البحث هي للتلاميذ أولا وقبل كل شيء.

هذا لتفادي الحصول على إجابات ناقصة البيانات أو إجابات باختيار الإجابات المرغوبة اجتماعيا...الخ، وبالرغم من كل هذا وجدت الباحثة 39 ورقة غير صالحة من 276 حيث لم يذكر المجيب فيها كل البيانات الشخصية المتعلقة به أو بعضها، ومنهم من لم يجب عن بند واحد او أكثر او كل بنود مقياس معين.

بالرغم من ان حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية قدمت حلول للحالات الناقصة او المفقودة، الا أنه على حد علم الباحثة فضلت عدم استخدامها والغائها من أجل مصداقية الدراسة أكثر.

خلاصة:

تطرقت الباحثة في هذا الفصل الى مجموعة من الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة الاستطلاعية والتي تعتبر شرط من شروط مصداقية أي بحث أو دراسة، وهي بمثابة تمهيد للدراسة الأساسية التي يعتمد عليها الباحث في دراسته من أجل اجراء العمليات الحسابية التي تسمح بالإجابة على أسئلة الدراسة المطروحة وباختبار فرضيات الدراسة وهذا ما سنتطرق له في الفصل الموالي.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى؛

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية؛

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

خلاصة

تمهيد:

بعد قيام الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة الأساسية على العينة المذكورة سابقا، وبعد فرز أوراق الإجابة (ذلك بإلغاء الأوراق الناقصة والغير صالحة، والإبقاء على الأوراق الصالحة) من اجل المعالجة الإحصائية للبيانات ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss20، وبعد جمع هذه البيانات وترميزها وتجهيزها في جهاز الكمبيوتر قمنا بالمعالجة الإحصائية من خلال حساب معامل التوافق وكا2 ومعامل الارتباط سيبرمان بالاعتماد على برنامج ال SPSS 20، وسنحاول من خلال هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الأساسية ومناقشتها وفقا لترتيب الفرضيات التي تم التوصل اليها.

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى:

قبل عرض النتائج نذكر الفرضية الأولى التي تنص على: "**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي**".

الجدول رقم (17): توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية حسب نوع مصدر الضبط ومستويات الاتزان الانفعالي

	اتزان مرتفع	اتزان متوسط	اتزان منخفض	المجموع
مصدر الضبط الداخلي	89	119	2	210
مصدر الضبط الخارجي	0	24	2	26
المجموع	89	143	4	236

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ انه شملت عينة الدراسة 236 تلميذ وتلميذة، فبالنسبة لنوعي مصدر الضبط نلاحظ تكرار عدد مصدر الضبط الداخلي ب 210 أي بنسبة مئوية قدرت ب 89% من المجموع الكلي للعينة، وتكرار عدد مصدر الضبط الخارجي ب 26 أي بنسبة مئوية قدرت ب 11% من المجموع الكلي للعينة.

أما بالنسبة لمستويات الاتزان الانفعالي فنلاحظ تكرر مستوى الاتزان الانفعالي المتوسط ب 119 أي بنسبة مئوية قدرت ب 50.42% من المجموع الكلي للعينة، ويليه تكرار مستوى الاتزان الانفعالي المرتفع ب 89 أي بنسبة مئوية قدرت ب 37.71% من المجموع الكلي للعينة، وهما نسب معقولة لان الفارق بينهما ضئيل وأخيرا تكرر مستوى الاتزان الانفعالي المنخفض ب 2 أي بنسبة مئوية قدرت ب 0.84% من المجموع الكلي للعينة، وهي نسبة ضئيلة جدا.

والنتيجة النهائية المتوصل اليها من الجدول بأنه يتميز افراد عينة الدراسة الحالية بمصدر ضبط داخلي واتزان انفعالي متوسط

تشير هذه النتيجة الى ان تلاميذ السنة الثانية ثانوي كان مصدر الضبط الغالب لديهم داخلي، وإتزان انفعالي متوسط، وتعد هذه النسبة جيدة بالنسبة للعدد الكلي لعينة الدراسة، ويمكن تفسير ذلك بناء على ان التلميذ في هذه المرحلة يسعى جاهدا للاعتماد على نفسه وتحمل المسؤولية، كما يسعى ان يحقق ذاته عن طريق تحقيق طموحاته واحلامه المستقبلية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شبحة، 2022).

كما تتفق مع راي(Schultz et Schultz 2005) في ان الفرد ذو مركز الضبط الداخلي اذا توفر التعزيز الملائم له يدرك ان السلوك محكوم بنتائجه، وعليه سيسعى لبدل المزيد من الجهد ليحظى بالتعزيز المناسب له (الجوالده، وآخرون، 2017، ص22).

وتوصلت دراسة دروزة (2007) أن طلبة الماجيستير في كلية التربية في جامعة النجاح يميلون الى الضبط الداخلي أكثر من الضبط الخارجي وهذه النتيجة تأتي ضمن المتوقع فالتلميذ يؤمن بأهمية أن يكون مسؤولا عن نتائج أعماله وما يحققه من نتائج سواء كانت إيجابية أو سلبية، وأن هذه النتائج تعود الى جهده وقدراته وأعماله وما يحققه من نتائج سواء كانت إيجابية أو سلبية، وأن هذه النتائج تعود الى جهده وقدراته وأعماله أكثر مما تعود الى عوامل خارجية كالقدر والحظ والصدفة. وهذه النتيجة تأتي لتتفق مع ثلاث دراسات سابقة أجرتها دروزة (1988، 1993، 1997) حيث بينت نتائجها جميعها أن أفراد عينة الدراسات يميلون الى الانضباط الداخلي.

وفي نفس السياق توصلت دراسة "بن عمور" (2018) التي هدفت الى الكشف عن نوع مصدر الضبط (داخلي–خارجي) لدى عينة قوامها (120) تلميذ وتلميذة من مرحلة التعليم الثانوي، وأظهرت النتائج أن مصدر الضبط لدى المراهق المتمدرس داخلي (شبحة، (2022–2021)، ص157).

كما توصلت دراسة "علي مانع آل شهي" (2017) التي هدفت الى التعرف على مفهوم الذات وعلاقته بمصدر الضبط والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالقطاع الجنوبي بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية، الى أن التلاميذ عينة الدراسة يتمتعون بمستوى ضبط داخلي متوسط. (شبحة، (2021–2022)، ص158).

ويتميز التلاميذ ذوي الضبط الداخلي بمجموعة من الخصائص لخصها صلاح محمود أبو ناهية نذكر منها: الصحة النفسية والتوافق النفسي، فهم أكثر احترما لذواتهم ورضا عن الحياة وأكثر اطمئنانا وثقة بالنفس وأقل إصابة بالاضطرابات النفسية (شبحة، (2022–2021)، ص ص158–159).

اذ انه من الشائع ان ذوي مصدر الضبط الداخلي أكثر ثباتا وأكثر اتزانا من الناحية الانفعالية، وهذا ما يتفق مع دراسة روبرت وتامبا (1979) (مختار، (د.ت.)، ص63).

وهذا ما توصل اليه هونتراس (1970) الى أن الأفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي هم أكثر ثقة بالنفس أمام العقبات، أن لديهم امل كبير في النجاح، كما أنهم أكثر قدرة على التصرف وهم أكثر اجتهادا وأكثر مهارة.

وهذه النتيجة تؤكد على ما جاء به (حمدان، 2010) في ان الفرد المتزن انفعاليا يتمثل في بطء الاستجابة الانفعالية وثبات مزاجه، وهو قادر على الحفاظ على رباطة جأشه وهدوئه تحت الضغط النفسي، والقدرة على تحمل الانتكاسات الطفيفة، والفشل، والصعوبات، والضغوط الأخرى دون ان يصبح مستاء عاطفيا. او قلقا. او عصبيا. او متوترا. او غضبان؛ فهو أكثر استقرارا عاطفيا. واقل رد فعل للإجهاد والضغوطات. ويميل الى ان يكون هادئا. واقل عرضة للشعور بالتوتر، ويعود لحالته الطبيعة بسرعة بعد تعرضه لاستثارة انفعالية.

وبالتالي فان المتزن انفعاليا. هو القادر على اختيار السلوك المناسب، والقادر على اتخاذ القرارات في أي وقت، ويتحمل مسؤولية النتائج المترتبة على قرارته وافعاله، والقادر على إيجاد معنى للحياة، وان توجهه الأساسي يكون نحو المستقبل بشكل إيجابي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو يونس، 2016؛ مصطفى، 2015؛ Suyesha & Madhu , 2015؛ المشايخ2012 ، Estrada & et al…2006 , 2013 , Roger & Saklofske).

التفسير المقترح –من وجهة نظر الباحثة–ان هذه النتيجة طبيعية ومقبولة جدا وبالنسبة لمستوى الاتزان الانفعالي الغالب متوسط ممكن نظرا للمرحلة العمرية التي يمرون بها (مرحلة المراهقة) وهي توافق المرحلة الثانوية التي نحن بصدد دراساتها وهي مرحلة عمرية نفسية هامة للتلاميذ من حيث التفكير في المستقبل والتخطيط له. وهذا ما يتفق مع تعريف حكيم (2000) للمرحلة الثانوية بأنها "من أهم المراحل التي يمر بها التلميذ، وأظهرها، فهي مرحلة مفصلية في حياته، حيث يقع عليها عبء إعداده للدراسة الجامعية العليا كما تهيئه للانخراط في سوق العمل وغيرها" (قوعيش، (2012–2011)، ص102).

وتعرفها مارغريت ميد Margerett Meed :" المراهقة مرحلة نمو عادي، ومدام هذا النمو يسير في مجراه الطبيعي، لا يتعرض المراهق لازمات" (العيسوي، 1987، ص29).

فهذه المرحلة هي تعبير عن حالة التغير الشامل في جميع جوانب النمو الاجتماعي والانفعالي، والتي تتضمن أهداف مرحلة المراهقة والاهتمام بالجنس الاخر، والنضج الانفعالي والاجتماعي، والميل نحو الاستقلال واختيار المهنة وغير ذلك من جوانب النمو (ناجي، (د.ت.)، ص110).

كما نلاحظ من خلال الجدول السابق رقم (17) فيما يخص افراد عينة الدراسة الأساسية بالنسبة لذوي مصدر الضبط الخارجي فتكرر لديهم مستوى الاتزان الانفعالي المتوسط والذي قدر ب 24 وبنسبة مئوية قدرت ب 10.16% من المجموع الكلي للعينة، ويليه تكرار مستوى الاتزان الانفعالي المنخفض ب 2 أي بنسبة مئوية قدرت ب 0.84% من المجموع الكلي للعينة وأخيرا تكرار مستوى الاتزان الانفعالي المرتفع كان منعدم.

وتفسير الباحثة لهاته النتيجة المنخفضة والمتمثلة في: **مصدر ضبط خارجي ومستوى اتزان انفعالي متوسط** لدى افراد عينة الدراسة الحالية (تلاميذ السنة الثانية ثانوي) بأنها نتيجة متوقعة، وعليه لابد من تربية الضبط الداخلي لديهم، لأن ذوي مصدر الضبط الخارجي يعتمدون على مصادر التدعيم الناتجة عن الحظ والصدفة والقدر أي ان ظروف الحياة توجه مسار حياتهن ومن ثم نجدهن يشعرن باليأس وقلة الحيلة فضلا عن انخفاض الثقة بالنفس. وهي كلها عوامل تضعف اتزانهم الانفعالي، وتتسق هذه النتيجة مع ما توصل اليه عبد الفتاح دويدار (1991) وعلاء كفافي (1982).

وفيما يخص تربية الضبط الداخلي فقد اشارت اليه أمال عبد السميع أباضة (1999) بأن الضبط الداخلي يعتبر كمهارة يتم نموها وتعلمها طبقا لوجهة النظر التدعيمية للمواقف وفكرة الفرد عن ذاته وامكانياته.

وأكده ليفكورت LEFCOURT(1981) أن تربية الضبط الداخلي عملية ممكنة يقوم بها الأخصائيون النفسانيون حيث يعملون على تنمية وتقوية الضبط الداخلي لدى المرضى المترددين عليهم واستجابة المرضى للعلاج هو في حد ذاته دليل على ارتفاع مستوى ضبطهم الداخلي (بن الزين، (2005-2004)، ص82).

ولاختبار الفرضية الاولى والتحقق منها قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط سيبرمان ومعامل التوافق واختبار كا2، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (18): قيمة معامل الارتباط سيبرمان وقيمة التوافق بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي

قيمة معامل الارتباط سبيرمان	معامل التوافق	كا2	مستوى الدلالة
0.292	0.292	22.070	0.000

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط سيبرمان (0.292) وهذا يعني ان هناك علاقة بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبما ان معامل التوافق (0.292) وكا2 (22.070) دال، يعني انه يوجد هناك علاقة بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي، وعليه فان الفرضية الصفرية غير متحققة ونقبل بالفرضية البديلة وهي فرضية الدراسة وهي :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ونتيجة الدراسة الحالية تتفق مع دراسة اجراها كل من سوشيا ومادو (Suyesha et Madhu. 2015) هدفت الى التعرف الى مصدر الضبط وعلاقته بالتكيف النفسي لدى المراهقات في الصين. تكونت عينة الدراسة من (200) مراهقة، واظهرت نتائج الدراسة ان المراهقات الذين يمتلكون مصدر ضبط داخلي لديهن مستوى عال من الصحة العقلية وتكيف نفسي وفق متغيرات المنزل، والعاطفة، والتعليم والعلاقات الاجتماعية اعلى من ذوات مصدر الضبط الخارجي (الجوالده، وآخرون، 2017، ص14).

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة روبرت وتامبا (1979) والتي هدفت الى التعرف على طبيعة العلاقة بين مصدر الضبط والقلق. وتكونت العينة من الطلاب الذكور مكونة من (72) فردا. وتم تطبيق مقياس روتر لمصدر الضبط، واختبار فلوريدا لقياس درجة القلق. وطبق استفتاء مسؤولية التحصيل العقلي لكراندول وذلك لقياس مصدر الضبط. وتوصلت نتائج الدراسة الى ان ذوي مصدر الضبط الخارجي أعلى قلقا من ذوي مصدر الضبط الداخلي وكانت الفروق دالة احصائيا بين المجموعتين (مختار، (د.ت.)، ص63).

وتتماشى نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت اليه دراسة (Chak et Leung. 2006) التي هدفت للبحث عن العلاقة بين مصدر الضبط والخجل لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث بلغ حجم العينة (722) تلميذ وتلميذة وطبق عليهم مقياس(روتر) للضبط الداخلي والخارجي ومقياس الخجل، واسفرت نتائج

الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في مصدر الضبط ووجود فروق في مقياس الخجل هي فروق لصالح التلاميذ عن التلميذات، كما اسفرت النتائج عن ان التلميذات ذوي الضبط الخارجي هم أكثر ميلا للخجل، ويفتقدون القدرة على المواجهة واقل انسجاما في البيئة المدرسية (عيادي، وكشيشب، 2017، ص293).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة فيرما حيث فحص(فيرما) علاقة كل من قوة الانا ومصدر الضبط الداخلي والاتزان الانفعالي والذكاء بالدافعية للإنجاز وذلك لدى عينة من التلاميذ بلغ قوامها (1600) تراوحت أعمارهم بين 15-17 عاما. وقد اسفرت الدراسة عن ارتباط الدافعية للإنجاز إيجابيا بمتغيرات الدراسة الاربع (النيال، 1994، ص545).

التفسير المقترح –من وجهة نظر الباحثة-أن هذه النتيجة طبيعية ومقبولة جدا نظرا للمرحلة العمرية التي يمرون بها (مرحلة المراهقة) التي تقابل طور التعليم الثانوي فهي مرحلة نفسية حاسمة وحساسة في حياة الفرد، كما تعتبر مرحلة انتقالية من الطفولة الى الرشد، فالمرحلة الثانوية هي مرحلة مصيرية في حياة الفرد، لاسيما السنة الثانية ثانوي التي يتم فيها اختيار التخصص والتعرف عليه من طرف التلميذ، وكذلك يتم اعداد التلميذ للدراسات العليا الجامعية أو تهيئته للعمل في المستقبل وتحمل المسؤولية وتتفق هذه النتيجة مع مميزات ذوي مصدر الضبط الداخلي الغالب في الدراسة الحالية لدى أفراد عينة الدراسة بانهم يتميزون بما يلي:

- أكثر رضا عن تخصصهم الدراسي (محمد ديب 1987)؛
- أكثر صحة ونشاطا (جو 1971)؛
- لا يقبلون ما هو شائع ومتبع دون نقد وتمحيص (ممدوح عبد المنعم الأكاديمي 1990)؛
- متكاملي الشخصية؛
- يتصفون بالاتزان الانفعالي (بوقصاره، (2008-2007)، ص203).

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

قبل عرض النتائج نذكر الفرضية الثانية التي تنص على:

"**توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**".

الجدول رقم (19) توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب نوع مصدر الضبط والانضباط الصفي

	ضبط داخلي	ضبط خارجي	المجموع
انضباط صفي مرتفع	175	15	190
انضباط صفي متوسط	35	11	46
المجموع	210	26	236

يوضح الجدول أعلاه رقم (19) توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب نوع مصدر الضبط الداخلي والانضباط الصفي، حيث شملت عينة الدراسة الاساسية 236 تلميذ وتلميذة، حيث تمثل تكرار التلاميذ ذوي مصدر الضبط الداخلي بانضباط صفي مرتفع ب 175 أي بنسبة مئوية قدرت ب 74.15% من المجموع الكلي للعينة، وتمثل تكرار التلاميذ ذوي مصدر الضبط الداخلي بانضباط صفي متوسط ب 35 أي بنسبة مئوية قدرت ب 14.83، وتمثل تكرار عدد مصدر الضبط الخارجي بانضباط صفي مرتفع ب 15 أي بنسبة مئوية قدرت ب 6.35% من المجموع الكلي للعينة. كما تمثل تكرار التلاميذ ذوي مصدر الضبط الخارجي بانضباط صفي متوسط ب 11 أي بنسبة مئوية قدرت ب 4.66%.

وتشير نتائج الدراسة الى أن افراد الدراسة ذو مصدر الضبط الداخلي الغالب يتميزون بانضباط صفي مرتفع وهذه النتيجة جيدة ومناسبة، **والتفسير المقترح من وجهة نظر الباحثة** بأنه في المرحلة الثانوية تتميز بالمرونة في التفكير والنمو العقلي المعرفي مما يساهم في تقبل واحترام القوانين والتعليمات التي وضعها الأستاذ والعمل على تطبيقها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

وفي هذه المرحلة التعليمية تحدث طفرة من النمو من حيث الجسم والوزن والنمو العقلي والنضج، وتتضح الفروق الفردية من جانب القدرة، وقوة الحركة العضلية، وهذا ينعكس على السلوك الاجتماعي (قوعيش، 2012، ص104). وأيضا يتحول التلاميذ من التفكير المادي الى التفكير المجرد المعنوي، ويتحول من التفكير الفردي الى التفكير شبه جماعي ومن التفكير الموجه للخارج فقط الى التفكير القادر على تأمل الذات وتأمل المحيط الخارجي في الوقت نفسه (قوعيش، (2011-2012)، ص104).

نجد في الدراسة الحالية أن أغلبية أفراد عينة الدراسة (تلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية أدرار) درجة التزامهم بالانضباط الصفي في المدارس الثانوية كانت مرتفعة، وقدرت ب 190 أي بنسبة مئوية قدرت ب 80.5%.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نواف الشمري (2013) بالكويت بعنوان: درجة التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في المرحلة الثانوية في مدارس دولة الكويت، وتكونت العينة من (302) معلما ومعلمة، وثم اختيار عينة العنقودية العشوائية والتي تمثلت في منطقة الجهراء، مبارك الكبير، الاحمدي، وبنسبة (5%) من مجتمع الدراسة، ثم تطوير استبانة كأداة للدراسة، وتم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار. وتوصلت الدراسة الى أن درجة التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت كانت مرتفعة (الشمري، 2013، ص10).

ولاختبار الفرضية الثانية والتحقق منها قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط سيبرمان ومعامل التوافق واختبار كا2، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (20) يوضح قيمة معامل الارتباط سبيرمان وقيمة معامل التوافق بين مصدر الضبط والانضباط الصفي

قيمة معامل الارتباط سبيرمان	معامل التوافق	كا2	مستوى الدلالة
0.203	0.199	9.396	0.01

من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط سيبرمان (0.203) وهذا يعني ان هناك علاقة ارتباطية بين مصدر الضبط والانضباط الصفي وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبما ان معامل التوافق (0.203) وكا2 (9.396) دالة، يعني انه يوجد هناك علاقة بين مصدر الضبط والانضباط الصفي. الملحق رقم 3 و4. وعليه فان الفرضية الصفرية غير متحققة ونقبل بالفرضية البديلة وهي فرضية الدراسة وهي:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

اتفقت الدراسة الحالية مع ما توصل اليه وينر والاخرون (1970) الى أن الأفراد ذوي مصدر الضبط الداخلي هم أكثر مثابرة أمام الصعوبات، كما أنهم يرجعون أخطائهم بطريقة أفضل وينجزون وجباتهم بسرعة وأفضل من غيرهم (بوقصاره، (2008-2007)، ص202).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع ما أكدته دراسة سناء محمد سليمان (1988): المعنونة بمشكلة انضباط التلاميذ داخل القسم وحاولت في إحدى فروع دراستها، البحث في علاقة هذه المشكلة بمصدر الضبط لدى التلاميذ المنضبطين وغير المنضبطين في مصدر الضبط. حيث تبين للباحثة أن التلاميذ المنضبطين يميلون إلى الاعتقاد في الضبط الداخلي (أي أنهم يرون بأنهم قادرون على تحمل مسؤوليات الأحداث ويوجهون اللوم لأنفسهم حين تسير الأمور على غير ما يشتهون) (قوعيش، (2011-2012)، ص48).

وتتفق الباحثة مع Gordon انه لا يمكن تحقيق الانضباط الفعال من خلال الثواب والعقاب، ولكن من خلال أساليب انضباط التلميذ الذاتي. واقترح طرقا لمساعدة التلاميذ في اتخاذ قرارات إيجابية وفي ان يكونوا أكثر اعتمادا على أنفسهم وسيطرة على سلوكهم. ولمساعدة التلاميذ على اتخاذ مثل هذه القرارات الإيجابية (Burden, 2009, p54).

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

الفرضية الثالثة التي تنص على: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي".

الجدول (21) توزيع افراد عينة الدراسة الأساسية حسب مستويات الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي".

	اتزان مرتفع	اتزان متوسط	اتزان منخفض	المجموع
انضباط مرتفع	85	104	1	190
انضباط متوسط	4	39	3	46
المجموع	89	143	4	236

يوضح الجدول أعلاه رقم (21) توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب مستويات الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي، حيث شملت عينة الدراسة الاساسية 236 تلميذ وتلميذة، حيث تمثل تكرار التلاميذ ذوي انضباط صفي مرتفع وبمستوى اتزان انفعالي مرتفع هو 85أي بنسبة مئوية قدرت ب 36.01% من المجموع الكلي للعينة، وتكرار عدد التلاميذ ذوي انضباط صفي مرتفع وبمستوى اتزان انفعالي متوسط هو 104 أي بنسبة مئوية قدرت ب 44.06% من المجموع الكلي للعينة. وتكرار عدد التلاميذ ذوي انضباط صفي مرتفع ومستوى اتزان انفعالي منخفض هو 1 أي بنسبة مئوية قدرت ب 0.42%.

التفسير المقترح –من وجهة نظر الباحثة–ان هذه النتيجة الغالبة لدى التلاميذ والمتمثلة **في اتزان انفعالي متوسط وانضباط صفي مرتفع**. وهي جيدة ومتوقعة لدى أفراد عينة الدراسة، ممكن بسب غياب الامتحانات الرسمية (بكالوريا) واعتياد التلاميذ على بعضهم البعض وعلى الثانوية ونظامها وشروط وتعليمات الاساتذة، وتعتبر السنة الثانية ثانوي سنة يتم اجراء فيها عملية التوجيه النهائي من اجل التوفيق بين مستلزمات مختلف شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، نتائج التلاميذ، رغباتهم وتقديرات القبول والتوجه الى السنة الثانية ثانوي والتي على ضوئها تبنى الخرائط التربوية، والمستلزمات البيداغوجية لمختلف تفرعات شعب السنة الثانية ثانوي. وعليه يعتمد في توجيه التلاميذ المقبولين في السنة الثانية ثانوي.

وترجح الباحثة أيضا هاته النتيجة الجيدة والمتوقعة الى انه لدى المراهق حاجات عديدة يسعى لتلبيتها، سواء لوحده او بمساعدة الاخرين، وترتبط بعدة مجالات من أهمها الحاجة الى الحب، الحاجة الى الامن، الحاجة الى القبول، الحاجة الجسمية، الحاجة للتقدير (المنزلة)، والحاجة التعليمية.

يقصد بالحاجة التعليمية هي حاجة التلميذ الى المعرفة واكتساب المهارات المختلفة، فالتلميذ الذي ينتقل من مرحلة تعليمية الى أخرى، محتاج الى معلومات ومعارف تتناسب مع قدراته العقلية، ولذا فقد ركز التعليم الثانوي على تحقيق أهدافه والمتمثلة في الاستمرار في تزويد تلميذ المرحلة الثانوية بالمعارف المختلفة، لتنمية قدراته، فيصبح قادرا على التخيل والابداع، مدركا للعلاقات، مستخدما للمفاهيم والمصطلحات، ويحقق الفهم والتفكير الموضوعي والمنطقي وكذا تعويده على الدقة في الملاحظة، والممارسة العقلية لإرساء قواعد التفكير العلمي في الدراسة الثانوية، وهذه الحاجات يتم تلبيتها لمراعاة النمو العقلي للتلميذ (تركي، 1981، ص28).

تتفق هذه النتيجة مع نظرية الانضباط التي مفادها: عليك إدراك ان التلاميذ يريدون تلبية حاجاتهم ويشعرون بالسعادة إذا لبيت هذه الحاجات وبالإحباط إذا لم تلب، عليك إيجاد الظروف التي يشعر فيها التلاميذ من خلالها بالانتماء وبشيء من السلطة والتحكم والسيطرة والحرية في عملية التمدرس وبشيء من الترفيه والتسلية. فالتلاميذ عندئذ لن يصابوا بالإحباط وستكون مشاكل الانضباط محدودة (Burden, 2009, p64).

–وفيما يخص تكرار تلاميذ ذوي **انضباط صفي متوسط وبمستوى اتزان انفعالي مرتفع** هو4 أي بنسبة مئوية قدرت ب 1.69%، وتكرار عدد التلاميذ ذوي انضباط صفي متوسط وبمستوى اتزان انفعالي

متوسط هو 39 أي بنسبة مئوية قدرت ب 16.52% من المجموع الكلي للعينة. وتكرار عدد التلاميذ ذوي انضباط صفي متوسط ومستوى اتزان انفعالي منخفض هو 3 أي بنسبة مئوية قدرت ب 1.27%.

فكل هذه النسب منخفضة **والتفسير المقترح من وجهة نظر الباحثة** أنها نتيجة ممكنة ومقبولة لأنه يوجد بعض التلاميذ تؤثر فيهم مرحلة المراهقة بالسلب في حياتهم الشخصية والمستقبلية، لاسيما إذا لم يجد المراهق في بيئته (الاسرة، المدرسة، الأصدقاء) من يفهمه ويحتويه بشكل مناسب.

وهذا ما أشارت اليه دراسات نفسية أقيمت بغرض التعرف على المشكلات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية إلى أن هناك مشكلات أكثر شيوعا يعاني منها التلاميذ وهي: القلق، التشتت، الاعتمادية، الخجل، التواصل والاتصال، الحساسية الزائدة والانسحاب (ناجي، (د.ت.)، ص110).

ولاختبار الفرضية الثالثة والتحقق منها قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط سيبرمان ومعامل التوافق واختبار كا2، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (22) يوضح قيمة معامل الارتباط سيبرمان وقيمة التوافق بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي

قيمة معامل الارتباط سبيرمان	معامل التوافق	كا2	مستوى الدلالة
0.316	0.316	26.128	0.000

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ ان قيمة معامل الارتباط سيبرمان(0.316) وهذا يعني ان هناك علاقة ارتباطية بين مستويات الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وبما ان معامل التوافق(0.316) وكا2 (26.128) دال يعني انه يوجد هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي. وعليه نرفض الفرضية الصفرية الغير متحققة ونقبل فرضية الدراسة فلفرضية البديلة وهي:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (Wiley, et al, 2010) والتي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين السلوكيات الفوضوية ومستوى الاتزان الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ، حيث أنه كلما زاد

مستوى الاتزان الانفعالي والمهارات الاجتماعية انخفض مستوى السلوك الفوضوي (إسماعيل، عرفان، كمال، 2016، ص40).

الخاتمة

خاتمة:

حوصلة لما سبق نرى أن مصدر الضبط مجالا واسعا للبحث والتحليل، وهو أكثر تعقيدا نظرا لتشعبه وعدم استقرار نتائجه من حين لآخر، والموضوع الذي اختارته الباحثة هو التعرف على مصدر الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، والذي يعد موضوعا جديدا ومهم في العديد من الجوانب الشخصية والنفسية الانفعالية والتربوية...الخ.

وبعد تطبيق الدراسة واتمام خطواتها توصلت الباحثة الى أن خصائص الفئة الغالبة لدى أفراد الدراسة تميزت بـ: مصدر ضبط داخلي واتزان انفعالي متوسط وانضباط صفي مرتفع.

وفيما يخص اختبار فرضيات الدراسة نجد أنه توصلت نتائج الدراسة الى:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والاتزان الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وبالتالي يمكن القول ان الفرضية الأولى قد تحققت.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مصدر الضبط والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وعليه يمكننا القول ان الفرضية الثانية قد تحققت.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتزان الانفعالي والانضباط الصفي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وعليه يمكننا القول ان الفرضية الثالثة قد تحققت.

وفي الأخير نجد أنه بعد اختبارنا لفرضيات الدراسة وجدنا أن كل الفرضيات قد تحققت.

ومن خلال التناول النظري لمتغيرات الدراسة مصدر الضبط ببعديه والاتزان الانفعالي والانضباط الصفي وبعد إجراءات ونتائج الدراسة الميدانية وتبعا لما توصلت اليه الدراسة الحالية من نتائج، ومن أجل الوصول الى نتائج أحسن **نقترح** ما يلي:

- اجراء دراسات أخرى لمصدر الضبط في المجال التعليمي التربوي على فئات خاصة ثم مقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية؛
- اجراء دراسات مماثلة لمتغيرات الدراسة على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي والمتوسط وعمل مقارنة بين الأطوار التعليمية الثلاث ثم مقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية؛

- بناء برامج ارشادية في الجانب النفسي لتنمية مستوى الاتزان الانفعالي أكثر لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ذوي مستوى الاتزان الانفعالي المتوسط والمنخفض ومساعدتهم على التحكم بانفعالاتهم والاستخدام الأمثل لها؛
- اعداد برامج ارشادية لتربية فئة الضبط الداخلي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية لاسيما ذوي مصدر الضبط الخارجي؛
- مناقشة مثل هذه المواضيع في منبر يسمعه الأولياء من أجل توجيههم لأساليب التنشئة الاجتماعية التي تساعدهم على تنمية الضبط الداخلي لدى أبنائهم منذ الصغر.

قائمة المراجع

المرجع:

المراجع باللغة العربية:

- **القرآن الكريم**

- أبو اسعد، احمد عبد اللطيف. (1436هـ/2015م). الصحة النفسية منظور جديد (ط 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أبو خليل، فاديا. (د.ت.). **إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي**. بيروت–لبنان: دار النهضة العربية.

- Paul R ,Burden. (د.ت.). **الإدارة الصفية تكوين بيئة صفية ناجحة** (ترجمة محمد طالب السيد سليمان، ط 2). غزة–فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

- أبو سكران، عبد الله يوسف. (1430هـ/2009م). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي –الخارجي) للمعاقين حركيا في قطاع غزة (رسالة ماجيستير). غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم علم النفس.

- أبو عويضة، أريج حسان حسني. (1439هـ/2018م). **الاتزان الانفعالي والرضا عن الحياة وعلاقتهما باتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة** (رسالة ماجيستير). غزة: جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم علم النفس. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- إسماعيل، هبه حسين وعرفان، أسماء عبد المنعم وكمال، رباب إبراهيم احمد. (2016). السلوك الفوضوي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين والمتأخرين دراسيا: دراسة مقارنة. **مجلة البحث العلمي في التربية**، (17)، 26–44. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- الأفندي، آلاء عمر. (2013). **مشكلات إدارة الصف التي تواجه المعلمين في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي: دراسة ميدانية في مدارس المنطقة الشمالية في الجمهورية العربية السورية** (رسالة ماجستير). سوريا: جامعة حلب، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس.

- أمحمدي، علي. (2013). **الأسلوب المعرفي الاعتماد–الاستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة: دراسة مقارنة على مستوى السنة الثانية ثانوي بثانويتي مراح بوهران وخالد بن وليد بأدرار** (رسالة ماجيستير). وهران: جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

- ايلاس، محمد. (2017). **مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان: دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تلمسان** (أطروحة دكتوراه). تلمسان–الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

- باشا، صلاح عبد السميع. (2006، يناير). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي. **مجلة بحوث التربية النوعية** (7)، 48- 86.

- البدري، طارق عبد الحميد. (2005). **إدارة التعلم الصفي** (ط 1). عمان-الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- بدوي، عائشة وزكور، مفيدة، (د.ت.)، مركز ضبط وعلاقته بمهارات التعامل مع الضغوط المهنية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد خاص الملتقى الدولي حول المعاناة في العمل.

- برهم، نضال عبد اللطيف. (2005). **المشكلات الصفية** (ط 1). عمان. مكتبة المجتمع العربي للنشر.

- البرواري، رشيد حسين احمد. (2013). **الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالالتزام الديني وموقع الضبط** (ط 1). عمان-الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.

- بلقاسم، محمد. (2014). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإنجاز الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي** (رسالة ماجيستير). وهران-الجزائر: جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

- بلوم، محمد وحلاسة، فايزة. (2016، فيفري1). تصميم مقياس مصدر الضبط في المجال المدرسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين. **مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2**(1). 346-329.

- بن زاهي، منصور، بن الزين، نبيلة. (2012، جانفي). مركز الضبط (الداخلي/الخارجي) في المجال الدراسي المفهوم وطرق القياس. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (7)، 34-23.

- بن الزين، نبيلة. (2005)، **مركز الضبط لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا: دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الاكمالي والثانوي بمدينة ورقلة** (رسالة ماجستير). ورقلة-الجزائر: جامعة ورقلة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس.

- بشائر، توفيق مولود. (2018). الانضباط في الصف المدرسي: مشكلات وحلول). جامعة بغداد. مركز البحوث التربوية والنفسية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، (57). 549-518.

-بواليف، آمال. (2010). **مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي: دراسة مقارنة بين طلبة كلية العلوم الطبية وطلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية** (رسالة ماجستير). عنابة-الجزائر: جامعة باجي مختار عنابة، كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

- بوجملة، حليمة. (2015). **أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بظهور سلوك العنف لديهم: دراسة ميدانية في ضوء أراء عينة من تلاميذ بعض متوسطات ولاية المسيلة** (رسالة ماجيستير). باتنة-الجزائر: جامعة الحاج لخضر، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم العلوم الإجتماعية.

- بوزيد، إبراهيم. (2009). **علاقة وجهة الضبط باليأس لدى عينة من العائدين إلى الجريمة** (رسالة ماجستير). بسكرة–الجزائر: جامعة محمد خيضر، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

- بوقصاره، منصور. (2008). **الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات والانجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية** (أطروحة دكتوراه). وهران–الجزائر: جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

- الترتوري، محمد عوض والقصاة، محمد فرحان. (2006). **المعلم الجديد** (ط 1). عمان–الأردن: دار حامد للنشر والتوزيع.

- تركي، رابح. (1981). **أصول التربية والتعليم في الجزائر (ط 1)**. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية. الجزائر.

- جابر، نصر الدين وبراهيمي، الطاهر. (2005، فيفري). اضطراب الانتباه في ظل البيئة الصفية، **مجلة العلوم الإنسانية، (7)**، 10–1.

- الجوالدة، فؤاد والتاج، هيام والمحارمة، لينا والتل، سهير. (2017، ديسمبر26). مركز الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلم في عمان. **مجلة جامعة عمان العربية للبحوث: سلسلة البحوث التربوية والنفسية، 1**(1)، 28–7.

- الحراحشة، محمد والخوالدة سالم. (2009). أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة محافظة المفرق. **مجلة جامعة دمشق، 25**(1+2)، 443–465.

- حلاوة، ياسمين عمر. (1437هـ/2016م). **الاتزان الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات: دراسة ميدانية على عينة من طلبة التعليم الثانوي المهني في محافظة دمشق** (رسالة ماجستير). دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية، قسم علم النفس. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- حمدان، محمد كمال محمد. (2010)، **الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية** (رسالة ماجيستير). غزة–فلسطين: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم علم النفس.

- الحيالي، بيداء عبد السلام ومزيد، زينب خنجر. (2019). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالكفاح المناسب لدى معلمات رياض الأطفال. **مجلة كلية التربية الأساسية. 25**(103). 256–208. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- الخالدي، عطا الله فؤاد والعلمي، دلال سعد الدين. (1430هـ/2009م). **الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق** (ط 1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- خير الربيع، فيصل وعطية، رمزي محمد. (2016). الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. **دراسات: العلوم التربوية، 43** (3). 1117-1136. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- الخيكاني، عامر سعيد جاسم وسلومي، أمل على ومحسن حيدر صباح. (1435هـ-2014م). مقارنة في التفاؤل، وعلاقته بالاتزان الانفعالي، لطلاب وطالبات التربية الرياضية. **مجلة كلية التربية الرياضية، 26**(2)، 47-35. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

-دروزه، أفنان نظير. (2007، يناير)، العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 15**(1)، 464-443. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- ديوا، مكي بابكر سعيد والصديق، محمد الطيب. (2019). دور المقررات الدينية في تحقيق الاتزان الانفعالي وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات أقسام الدراسات الإسلامية بالجامعات السودانية: طالبات قسم اللغة العربية والدارسات الإسلامية بكلية التربية. **المجلة العربية للدراسات الإسلامية والشرعية، (7)**، 292-267. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- رابحي، عبد المالك وسلامي، باهي وعون، علي. (2019، ماي 29)، مستوى الاتزان الانفعالي لدى معلمي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة الأغواط. **مجلة العلوم الاجتماعية، 7** (32)، 140-153. استرجع من موقع: المنصة الجزائرية للمجلات العلمية (ASJP).

- الربيع، فيصل خليل وعطية، رمزي محمد. (2016). الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، **دراسات العلوم التربوية، 43**(3)، 1136-1117. أسترجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

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

- ريان، محمود إسماعيل محمد. (2006م، أوت 7). **الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من السرعة الإدراكية والتفكير ألابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظات غزة** (رسالة ماجيستير). غزة: جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم علم النفس. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

الريضي، وائل منور. (2018). مفهوم الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدرسة الملك عبد الله الثاني لتميز في محافظة عجلون. **دراسات: العلوم التربوية، 45**(4). -141 155. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- زتشي، عبد الحفيظ وفارس، علي. (د.ت.). **أساليب الضبط الصفي وعلاقتها بمشكلات انضباط التلاميذ من وجهة نظر بعض الأساتذة بالمرحلة الثانوية**. الجزائر: جامعة الجزائر 2.

- زرارية، نوة. (2019، ماي 13). ثقافة حل مشكلات الضبط الصفي في المرحلة الابتدائية الجزائرية. **مجلة التميز الفكري للعلوم الاجتماعية والإنسانية**، (2)، 52-31.

- زيدان، حسين حسين. (2019، مارس 19). الكشف عن مستوى الضبط الداخلي والخارجي لدى المرشدين التربويين وعلاقته بمتغير النوع "ذكور، إناث" الممارسين للأنشطة الرياضية. **مجلة النشاط البدني الرياضي المجتمع التربية والصحة. 2**(1). 56-48.

- سالم، محمد عدنان عيسى. (2011). **أساليب إدارة الوقت ومركز الضبط وعلاقتهما بضغوط العمل الإداري لدى مدراء المدارس في وكالة الغوث في مدينة غزة** (رسالة ماجيستير)، كلية التربية بجامعة الأزهر، قسم علم النفس. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- سالم، هبة الله محمد الحسن. (2016، أكتوبر). موضع الضبط وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية، **العلوم التربوية، 1**(4)، 450-430. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- سايح، زليخة. (2015). **علاقة تقدير الذات ووجهة الضبط بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على تلاميذ سنة أولى ثانوي** (رسالة ماجيستير). تلمسان-الجزائر: جامعة أبي بكر بلقايد بتلمسان، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس.

- السعدى الغول السعدى. (د.ت.). **العينات وانواعها Samples**. (د.م.): الدبلوم الخاص في التربية (جميع الاقسام).

- سعدون، ريم ورحال، ماريو وحاج موسى، أحمد. (2016). الانضباط الصفي وعلاقته بالتفكير الأخلاقي: دراسة ميدانية على تلاميذ الصف الأول الأساسي في مدينة حمص. **مجلة جامعة البعث، 38**(18). 115-145.

- سليم، مريم. (2002). **علم النفس النمو**. بيروت-لبنان: دار النهضة العربية.

- سمور، أحلام نعيم عبد الله. (2012، سبتمبر). **المسايرة – المغايرة وعلاقتها بالتوكيدية والاتزان الانفعالي لدى طلبة الصف الحادي عشر** (رسالة ماجيستير). غزة: الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم علم النفس. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- سيد سليمان، عبد الرحمن. (2007). **معجم مصطلحات الاضطرابات السلوكية والانفعالية: (انجليزي-عربي. عربي –انجليزي)**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- السيد، نبيل عبد الهادي احمد وأبو الوفا، محمد إبراهيم إسماعيل. (2015). التنبؤ بالتفكير الأخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة. **العلوم التربوية. 2**(3). 65-1. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- شادلي، عبد الحميد محمد. (2001). **علم النفس العام** (ط 2). الإسكندرية: المكتبة الجامعية.
- الشاوي، زينب فالح. (2008). الأسس النفسية للمنهج الدارسي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة قسم العلوم التربوية والنفسية. **مجلة واسط للعلوم الإنسانية، 7**(4)، 334-313.
- شبحة، عائشة. (2022)، **القدرة التنبؤية لمركز الضبط وأسلوب حل المشكلات بمستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي متليلي بولاية غرداية** (أطروحة دكتوراه). غرداية-الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.
- الشمري، نواف فالح. (2013، أوت 17). **درجة التزام الإدارة المدرسية بالانضباط المدرسي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة في دولة الكويت** (رسالة ماجستير)، الكويت: جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية.
- شهاب، شهرازاد محمد. (2010). موقع الضبط وعلاقته بمتغير الجنس وسنوات الخدمة لدى المرشدين التربويين في مركز محافظة نينوى، **دراسات تربوية**، (10).
- صولي، ايمان. (2014). **المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي** (رسالة ماجيستير). ورقلة-الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- الطماوي، عماد الدين إبراهيم على محمد. (2017). **تباين اضطراب الهوية والاتزان الانفعالي باختلاف أساليب المعامل الوالدية لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية**. جامعة عين شمس: مجلة البحث العلمي في التربية. 547-558. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).
- عبارة، هاني محمد ورحال، ماريو جرجس وموسى، احمد حاج. (2019، نيسان). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة حمص في سوريا. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10**(27)، 127-107. أسترجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).
- عبد الحميد، نهى ضياء الدين. (2019). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية وجهة الضبط لدى أطفال الروضة ساكنى المقابر، مدرس بقسم العلوم النفسية-كلية التربية للطفولة المبكرة-جامعة القاهرة. **مجلة الطفولة**، (32). 876-808.
- العجمي، محمد حسنين. (2000). **الإدارة المدرسية** (ط 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- لعشيشي، أمال. (2012). **أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي: دراسة ميدانية بثانويتين من ولاية عنابة** (رسالة ماجستير). عنابة-الجزائر: جامعة باجي مختار، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

- العكايشي، بشرى احمد. (1440هـ/2019م). الأسلوب المعرفي وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة جامعة الشارقة، **مجلة جامعة الشارقة دورية علمية محكمة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 16**(1). 95-125.

- علي، كريم ناصر والدليمي، احمد محمد مخلف. (2006). **الإدارة الصفية**. عمان-الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- عليوة، سمية. (2007). **مصدر الضبط الصحي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى السكري** (رسالة ماجيستر). بسكرة: جامعة محمد خيضر، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

- العمايرة، محمد حسن. (2002). **المشكلات الصفية: السلوكية -التعليمية -الأكاديمية** (ط 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- عيادي، نادية وكشيشب، مراد. (2017، ديسمبر 1). مصدر ضبط الصحة لدى طلبة الجامعة: دراسة على عينة من طلبة جامعة باتنة(1). **مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5**(2)، 288-301. أسترجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- العيسوي، عبد الرحمان. (1987). **سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر**. الكويت: دار الوثائق.

- غبار، ثائر احمد. (2008). الدافعية (ط 1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الغزالي، أبي حامد محمد بن محمد. (1971). **احياء علوم الدين**. بيروت: دار الكتب العلمية.

- القصاص، بسام عمر محمود. (2018). **التفاؤل ومركز الضبط وعلاقتها بالتفكير الايجابي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية** (رسالة ماجستير). غزة: الجامعة الإسلامية غزة، كلية التربية.

- قوعيش، مغنية. (2012). **أساليب التسير الصفي للمدرسين وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلامذة السنة الثانية ثانوي: دراسة ميدانية لدى أساتذة وتلامذة السنة الثانية بمرحلة التعليم الثانوي بثانويات ولاية مستغانم** (رسالة ماجستير). مستغانم-الجزائر: جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس.

- القيسي، لما ماجد. (2018، نوفمبر 19). الاتزان الانفعالي وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28**(1)، 319-302. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- كحيلة، ريم وشروف، انساب وسلمان، نورا. (2015). تحديد مركز الضبط لدى التلامذة وفقا لمتغير التحصيل الدراسي: دراسة مقارنة على تلامذة الصف السادس في مدينة جبلة. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سورية، 37**(2)، 306-291.

- محمد، مروة سعيد عويس. (2020). الذكاء الثقافي والاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة دارسي اللغات الأجنبية وأقرانهم من التخصصات الأخرى. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. 4**(16). 113-172. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- محمود، جيهان عثمان. (2020، فبراير). الشفقة بالذات والتدين كمنبئين بالاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية. **مجلة البحث العلمي في التربية،** (21)، 199-156. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- مختار، فوزية حسين اهليل. (د.ت.). **مركز التحكم وعلاقته بقلق الحالة لدى طلبة جامعة بنغازي فرع المرج** (رسالة ماجيستير). بنغازي: جامعة بنغازي، كلية الآداب، قسم التربية وعلم النفس.

- المزين، سليمان وسكيك، سامية إسماعيل. (2011، أكتوبر 30-31). **التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات.** غزة: الجامعة الإسلامية. 1-32.

- مسعودي، أمحمد. (2017). **جودة الحياة النفسية.** المركز الجامعي عين تموشنت: مجلة روافد.

- معمرية، بشير. (2009). **مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه السلوكي المعرفي.** باتنة- الجزائر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

- معمرية، بشير. (1433هـ/2012م). **مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه المعرفي السلوكي: دراسة ميدانية.** باتنة: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

- منظمة الصحة العالمية. (2005). **الصحة المدرسية.** (د.م.): المكتب الإقليمي للشرق الأوسط.

- المودي، ريما محمد. (1435هـ/2015م). **دور ممارسة القواعد الصفية في تحقيق الانضباط الذاتي لدى المتعلمين: دراسة ميدانية على عينة من مدرسي وتلامذة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس** (رسالة ماجستير). سوريا: جامعة تشرين، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس.

- النابلسي، أسماء ياسين. (1435هـ/2014م). **الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق** (رسالة ماجستير)، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم علم النفس. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- ناجي، ليلى. (د.ت.). ظاهرة العنف لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية (الأسباب والحلول). **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية،** (13). 124-105. استرجع من موقع: المنصة الجزائرية للمجلات العلمية(ASJP) .

- النعواشي، قاسم صالح. (2007). **تحليل المواقف التعليمية في الزيارات الصفية.** عمان-الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- النقاوة، إيمان محمد سعيد. (2018). **العلاقة بين مركز الضبط "الداخلي-الخارجي" والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين العدوانيين وغير العدوانيين** (رسالة ماجستير). دمشق: جامعة دمشق، كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي.

- النووي، أبي زكريا يحيى بن شرف. (2019). **الاربعون النووية من الأحاديث النبوية**. (ط 5). (د.م.): دار الامام مالك: سلسلة المتون العلمية.

- نويوة، فيصل واسماعيلي، يامنة. (2017، سبتمبر). النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) ومصدر الضبط وعلاقتهما بقلق المستقبل لدى المراهق المتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة المسيلة(الجزائر)، **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**. (06). 199-174. استرجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- النيال، مايسة احمد. (1414هـ/1994م). مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية والانبساط لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر: دراسة عاملية مقارنة. **حولية كلية التربية- جامعة قطر**، (1)، 539-569.

- الهبيري، ليلى احمد لاحق. (2019، فبراير). معالجة ضعف الانضباط المدرسي لدى المعلم والطالب بطرق ابتكارية حديثة. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 4**(3)، 113-97. أسترجع من موقع: شبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة).

- ولاء سعود، إسماعيل القط. (2012)، **البيئة الصفية وعلاقتها بالضبط الصفي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميهم** (رسالة ماجيستير). القدس-فلسطين: جامعة القدس، كلية العلوم التربوية، أساليب التدريس.

- ونوقي، يحي. (2011، جوان 20). علاقة مصدر الضبط الداخلي بمستويات دافعية الإنجاز الرياضي عند لاعبي كرة اليد، **مجلة أنسنه للبحوث والدراسات**. (2). 194-174.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Arnold, W., Eysenck, H. J., & Meili, R. (Eds.). (1972). *Encyclopedia of psychology*. Search Press.
- Beukman, T. L. (2005). Locus of Control: To Lead or To Be Lead. *University of Pretoria*.
- Bozorgi, Simin. (2009). On the Relationship between Locus of Control and the Grade Point Average of the Iranian Azad University EFL Students. *Online Submission*.
- Guilford, J. P. (1959). Personality. New York: Mc. Graw HillBook Company.
- Paquet, Y. (2009). *Psychologie du contrôle : Théories et applications*. De Boeck Supérieur.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, *80*(1).

الملاحق

ملحق رقم (1): قائمة الأساتذة المحكمين لمقاييس الدراسة

اسماء المحكمين	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
رابحي إسماعيل	علم النفس التربوي	دكتوراه	جامعة بسكرة
امحمدي فوزية	علم النفس المدرسي	دكتوراه	جامعة ورقلة
بن خالد عبد الكريم	علم النفس العمل والتنظيم	دكتوراه	جامعة ادرار
بن سالم خديجة	علم النفس	دكتوراه	جامعة ادرار
تللعز القلاع	علم النفس العيادي	دكتوراه	جامعة تونس
صادقي فاطمة	علم النفس العيادي	دكتوراه	جامعة تمنراست
بن عامر وسيلة	علم النفس المدرسي	أستاذة دكتوراه	جامعة بسكرة
سليمة حمودة	علم النفس العيادي	أستاذة دكتوراه	جامعة بسكرة
بكراوي عبد العالي	علم النفس العمل والتنظيم	دكتور	جامعة ادرار
بوفارس عبد الرحمان	علم النفس العمل والتنظيم	دكتور	جامعة ادرار
فاطمة دبراسوا	علم النفس العيادي	أستاذة دكتوراه	جامعة بسكرة

الملحق رقم (2): مقياس نويكي وستريكلاند لمصدر الضبط (المختزل) الأول

الجنس: **السن:**

الشعبة التعليمية:

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة:

تجد رفقة ورقة التعليمات هذه مجموعة من العبارات نرجو أن تجيب عنها بكل صدق. واعلم انه بعملك هذا تكون قد ساهمت في إثراء البحث العلمي واعلم أيضا أن نتائج هذه الدراسة مرهونة بمدى جديتك في الإجابة. تذكر عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة بل ان الإجابة تكون صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق.

الرقم	العبارة	نعم	لا
1	هل تعتقد أن أغلبية المشاكل تحل نفسها بنفسها إذا لم تبال بها؟		
2	هل تعتقد انه بإمكانك تفادي الإصابة بالزكام ظ؟		
3	هل توبخ عادة على أخطاء لم ترتكبها؟		
4	هل تعتقد انه إذا راجع الفرد دروسه بشكل جيد يمكنه النجاح في اي امتحان؟		
5	هل تشعر في معظم الأوقات انه لا جدوى من المحاولات الشاقة لان الأمور لن تتغير مهما فعلت؟		
6	هل تشعر ان الأمور إذا بدأت جيدة منذ الصباح فأنها تظل كذلك طوال اليوم بصرف النظر عن تصرفاتك؟		
7	هل تعتقد ان التمني كاف ليجعل الأمور الجيدة تتحقق؟		
8	حين تعاقب. هل يكون ذلك لسبب غير معقول؟		
9	هل تشعر ان التشجيع يساعد الفريق على الفوز أكثر من الحظ؟		
10	حين ترتكب خطا هل تشعر انه لا يمكنك فعل الكثير لتصحيحيه؟		
11	هل تشعر ان من انجح الطرق لمعالجة معظم المشاكل هو عدم التفكير فيها؟		
12	هل تعتقد برقم يجلب الحظ؟		
13	هل غالبا ما تشعر ان انجاز الوجبات المنزلية او عدم انجازها ينعكس على النقاط التي تتحصل عليها؟		
14	هل تعتقد ان حب الناس لك وعدم حبهم يتوقف على معاملتك لهم؟		
15	هل تشعر انه حين يغضب منك الناس يكون ذلك دائما بلا سبب على الإطلاق؟		
16	في معظم الأوقات هل تشعر انه يمكنك ان تغير ما سيحدث غدا بما تفعله اليوم؟		
17	هل تعتقد ان الامور المزعجة عندما تكون ستحدث. فإنها ستحدث مهما حاولت لتفاديها؟		
18	هل تفكر ان الناس يمكنهم الحصول على ما يريدون إذا هم استمروا في المحاولة؟		

19	هل تشعر آن الامور الجيدة عندما تحدث تكون نتيجة العمل الشاق؟		
20	إذا قرر أحد أقرانك ان يكون عدو لك. هل تشعرانه لا يمكنك فعل الكثير لتغيير ذلك؟		
21	هل تشعر ان ليس لديك ما تفعله حين يكون شخصا ما لا يحبك؟		
22	هل تشعر انه لا جدوى من المحاولة في الثانوية لان معظم التلاميذ أذكى منك وفقط؟		
23	هل أنت من الناس الذين يعتقدون ان التخطيط يجعل الأمور تسير نحو الأحسن؟		
24	هل ترى بأنه يفضل ان يكون المرء ذكيا على ان يكون محظوظا؟		

الملحق رقم (3): مقياس مصدر الضبط لجوالده وآخرون

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أومن بأنني قادر على تحقيق أهدافي					
2	من الصعب التحكم بأفعالي					
3	امتلك الحرية المطلقة لاختيار أصدقائي					
4	ما يحدث في حياتي يعود لعدم فهم الآخرين لي					
5	أؤمن بقدراتي عند ذهابي لتقديم الامتحان					
6	أنتمي لأسرة غير متفوقة دراسيا					
7	اخطط لمستقبلي بصورة جيدة					
8	الأساتذة لا يشرحون الدروس بشكل جيد					
9	انجح بسبب اجتهادي بالدراسة					
10	يعاقبني أستاذي دون أن ارتكب أي خطا					
11	لدي القدرة على تغيير أراء زملائي في الثانوية					
12	حياتي كلها محكومة بالصدفة والحظ					
13	أدرك أن الإنسان هو من يقوم بتحديد مسيرة حياته					
14	أحقق علامات جيدة لأنني امتلك حظا جيدا					
15	أفضل أن أبدل جهدا على أن أكون محظوظا					
16	عندما أتفوق في الامتحان فسبب ذلك كون الامتحان سهلا					
17	أثق بقدرتي في التحكم بانفعالاتي					
18	زملائي في الصف يسبقونني في كافة الأشياء					
19	حصولي على العلامات المتدنية ناتج عن عدم مبالاتي بالعلامات					
20	الظروف الخارجية في القسم تؤثر على تحصيلي الدراسي					

ملحق رقم (4): مقياس الاتزان الانفعالي لجوالدة وآخرون

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	اشعر بالكآبة (أفقد الاهتمام بالحياة)					
2	لدي القدرة على التحكم بانفعالاتي في المواقف الضاغطة					
3	أجد صعوبة في الكلام عندما انفعل					
4	أستطيع السيطرة على ذاتي					
5	ثقتي بالآخرين مهزوزة					
6	عندما ارتكب خطا اعترف بذلك					
7	ارغب بالانتقام من الآخرين الذين يزعجونني					
8	أتكيف مع الصعوبات التي تواجهني في دراستي					
9	اغضب إذ لم يفهمني الآخرون					
10	اشعر بالارتياح في معظم الأوقات لأنني أحب نفسي					
11	أفقد اتزاني وانفعل إذا سخر مني شخصا ما					
12	أتقبل الأشياء كما هي لأنني مسرور وراض عن قدراتي					
13	اشعر بالغضب دون سبب واضح					
14	أتحمل مسؤولية تصرفاتي الخاطئة					
15	ينتابني القلق لاحقا على الأشياء التي فعلتها					
16	أبقى متفائلا لأنني أفكر في الأشياء الجيدة في حياتي					
17	اشعر بالضغط (التوتر) عندما أعجز عن مواجهة مشكلة ما					
18	أتحكم في انفعالاتي حتى لا أقع في المشاكل					
19	افتعل المشكلات مع زملائي					
20	أنا هادئ في معظم المواقف					

الملحق رقم (5): مقياس الانضباط الصفي للباحثة مالكي ربيعة

	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	التزم كتلميذ بمواعيد الحصص					
2	أتحدث مع زملائي أثناء شرح الأستاذ للدرس					
3	أبادر للإجابة عن الأسئلة إلا بعد أن يأذن لي الأستاذ بذلك					
4	اكتب أو انشغل بمواد أخرى أثناء الحصص					
5	انتبه بكل هدوء لشرح الأستاذ					
6	أثير الفوضى والشغب أثناء الحصص					
7	أتصرف مع زملائي بشكل محترم					
8	اسخر من زملائي عند إجابتهم الخاطئة					
9	أتفاعل مع أساتذتي في الحصص الدراسية					
10	اسرق حاجيات زملائي في الصف					
11	اتبع كل تعليمات الأستاذ					
12	اعبث بأدواتي آو أدوات زملائي أثناء الدروس					
13	أتناقش بإعجاب بالأستاذ على ما يقوله					
14	استخدم الجوال أثناء الحصص					
15	أشارك أثناء الحصص					
16	أتناول الطعام أثناء الحصص					
17	ابتعد عن إثارة المشاكل مع زملائي					
18	افتعل مواقف سخيفة في الحصة					
19	اهتم بوجود الوسائل التعليمية في مؤسستي وأحافظ عليها					
20	اخرج من القسم بدون إذن الأستاذ					

الملحق رقم (6): تقديم تسهيلات

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA
Faculté Des Sciences Humaines Et Sociales

Vice Doyen Chargé De La PGRS

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية (قطب شتمة)
نيابة عمادة الكلية المكلفة بما بعد التدرج
و البحث العلمي والعلاقات الخارجية

رقم التسجيل: 01/PG/D/LMD/PSY/17

تسهيلات رقم : 10 /ن.ع.م.ب.ب.ت.ب.ع.ع.خ/2018

الى السيد المحترم : مدير مديرية التربية لولاية أدرار

ولاية أدرار

تقديم تسهيلات

سيدي ...

في إطار التعاون بين جامعة بسكرة ونظيراتها الأخرى وكذا بينها وبين المؤسسات الإقتصادية والاجتماعية الوطنية, فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة ,خدمة للبحث العلمي تقديم التسهيلات الممكنة للطالب (ة):

الإسم : **ربيعة** اللقب : **مالكي**

من خلال تمكينه (ها) من الاستفادة من المرافق والبيانات المتوفرة لديكم , قصد إنجاز أطروحة الدكتوراه ل.م.د في :

قسم: **العلوم الاجتماعية** الشعبة : **علوم التربية** التخصص: **علم النفس المدرسي**

الموسومة بـ : **مصادر الضبط وعلاقتها بكل من الإتزان الإنفعالي والإنضباط الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**

سلمت هذه الوثيقة بطلب من المعني(ة) للإدلاء بها في حدود مايسمح به القانون.

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

بسكرة في : 2018/05/17

نائب العميد المكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي و العلاقات الخارجية

الدكتور جراوي يوسف
نائب عميد مكلف بما بعد التدرج
والبحث العلمي و العلاقات الخارجية

مديرية التربية لولاية أدرار
29 مارس 2021

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الملحق رقم (7): ترخيص

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية أدرار
مصلحة التربية و الإمتحانات
مكتب المتابعة الثقافي و التربوي
الرقم: [illegible] /2021

مدير التربية
إلى السادة/
مدير متقنة الشهيد حكومي العيد أدرار
مدير ثانوية الفرقط بو علام دايلان
مدير ثانوية باجون الثاني أدرار
مدير ثانوية خالد بن الوليد أدرار
مدير ثانوية بختاوي مولاي الطاهر أدرار
مدير ثانوية الشيخ المغيلي أدرار

الموضوع: ترخيص

المرجع: مراسلة رئيس كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة بسكرة رقم: 10 بتاريخ: 2018/05/17

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه، يشرفني أن أرخص للطالبة مالكي رويحة تخصص علم النفس المدرسي، بالقيام بتربص ميداني ابتداء من 2021/04/07 في المؤسسة التي تشرفون عليها.

نسخة إلى/
السيد عميد كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة بسكرة

أدرار في: 2021/04/06

مدير التربية

ع/ مديـر التـربيـة
ويتفويض منه رئيس [illegible] والإمتحانات
[illegible]

CamScanner الممسوحة ضوئيا بـ

ملحق رقم (8): نتائج الارتباط

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
1مصدر * 1مستوى	236	99.6%	1	0.4%	237	100.0%

Tableau croisé 1مصدر * 1مستوى

Effectif

		مصدر الضبط		Total
		داخلي	خارجي	
مستوى الاتزان	مرتفع	89	0	89
	متوسط	119	24	143
	منخفض	2	2	4
Total		210	26	236

Mesures symétriques

		Valeur	Erreur standard asymptotique[a]	T approximé[b]	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	.292			.000
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	.299	.041	4.795	.000[c]
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	.292	.035	4.676	.000[c]
Nombre d'observations valides		236			

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

c. Basé sur une approximation normale.

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	22.070[a]	2	.000
Rapport de vraisemblance	28.782	2	.000
Association linéaire par linéaire	21.028	1	.000
Nombre d'observations valides	236		

a. 2 cellules (33.3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .44.

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
1مصدر * 2مستوى	236	99.6%	1	0.4%	237	100.0%

Tableau croisé 1مصدر * 2مستوى

Effectif

		1مصدر		Total
		1.00	2.00	
2مستوى	1.00	175	15	190
	2.00	35	11	46
Total		210	26	236

Mesures symétriques

		Valeur	Erreur standard asymptotique[a]	T approximé[b]	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	.199			.002
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	.203	.079	3.166	.002[c]
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	.203	.079	3.166	.002[c]
Nombre d'observations valides		236			

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

c. Basé sur une approximation normale.

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	9.693[a]	1	.002		
Correction pour la continuité[b]	8.128	1	.004		
Rapport de vraisemblance	8.163	1	.004		
Test exact de Fisher				.006	.004
Association linéaire par linéaire	9.652	1	.002		
Nombre d'observations valides	236				

a. 0 cellules (0.0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5.07.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

مستويات الاتزان الانفعالي	مصدر الضبط الداخلي	مصدر الضبط الخارجي	المجموع	النسبة المئوية
مرتفع	89 -42.38	00	89	%37.71
متوسط	119	24	143	%60.59
منخفض	2	2	4	%1.69
المجموع	210	26	236	%100

Tableau croisé 1مستوى * 2مستوى

Effectif

		1مستوى			Total
		1.00	2.00	3.00	
2مستوى	1.00	85	104	1	190
	2.00	4	39	3	46
Total		89	143	4	236

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	26.128[a]	2	.000
Rapport de vraisemblance	28.107	2	.000
Association linéaire par linéaire	24.651	1	.000
Nombre d'observations valides	236		

a. 2 cellules (33.3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de .78.

Mesures symétriques

		Valeur	Erreur standard asymptotique[a]	T approximé[b]	Signification approximée
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	.316			.000
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	.324	.050	5.237	.000[c]
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	.316	.048	5.092	.000[c]
Nombre d'observations valides		236			

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

c. Basé sur une approximation normale.