



مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المركز العالي للمهن الشاملة بالخمس

أ. فتحيّة إمام عليّ أحليّ*

مقدمة

يعد موضوع الشخصية من أهم الموضوعات التي تعالجها فروع علم النفس، وهي إحدى المحاور الأساسية التي تدور حولها البحوث المتعددة في ميادين علم النفس، ومن أكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً، نظراً لأنها تشمل كافة الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية، المتفاعلة مع بعضها داخل الفرد، ولهذا تعددت الآراء وتنوعت الاتجاهات والنظريات التي تناولت الشخصية من حيث طبيعتها، وعملياتها، وتطورها.

ويعد مفهوم مركز الضبط من السمات الشخصية المتعلمة، التي تتعلق بعزو الفرد لسلوكه ونتائجه إلى قدراته وإمكاناته، وهذا ما يعرف بالضبط الداخلي، أو بعزو سلوكه ونتائجه إلى ظروف خارجية عن إرادته، وهذا ما يعرف بالضبط الخارجي.

ويعتبر مفهوم مركز الضبط من المفاهيم الهامة في دراسة الشخصية، فهو مفهوم حديث نسبياً اشتق من نظرية التعلم الاجتماعي التي صاغها جوليان روتر، ويعد مركز الضبط من سمات الشخصية، والتي حظيت باهتمام الباحثين والدراسين في مجال التعلم الاجتماعي، ولا سيما في الآونة الأخيرة إذ تبين ما لهذه السمة من قدرة على التنبؤ بدوافع الفرد، وأدائه، وسلوكه في مواقف الحياة المتباينة العلمية منها والاجتماعية، كما

* جامعة المرقب.

أنها إحدى الجوانب المهمة في تنظيم التوقعات الإنسانية وتحديد مصادرها، فضلاً عن كونها إحدى المكونات البارزة في تحديد العلاقة الارتباطية بين سلوك الفرد، وما يحدث بعده من نتائج، تساعده على أن ينظر إلى إنجازاته وأعماله، وإلى نجاحه أو فشله على ضوء قدراته، وما يستطيع القيام به من مجهودات مبذولة في تحقيق أهدافه، وما يرجوه من نتائج لسلوكه، وما يتخذ من قرارات حيال هذا السلوك. (النبال، 2001: 539).

ويبين (روتر-1966) أن اتجاه مركز الضبط يحدد بصورة عامة عن طريق التعزيز الذي يكتسبه الفرد من المؤثرات، إذ يعمل على تقوية التوقع بأن سلوكاً معيناً أو حدثاً ما سيحدث تعزيراً مستقبلاً. ومن وجهة نظره أيضاً فإن سمة مركز الضبط هي انعكاس للطريقة التي يدرك بها التدعيمات التي يمكن أن تحدث له في حياته، سواء كانت تلك التدعيمات إيجابية أو سلبية، فالبعض يرى هذه التدعيمات ترتبط بأفعالهم وقدراتهم الخاصة، وخصائص شخصياتهم، وبصفة عامة سلوكهم، وإن هذه المتغيرات جميعاً تتضافر لتوجه مسار الأحداث التي يواجهونها في حياتهم، فضلاً عن اعتقادهم الراسخ أنهم قادرين على ضبط مصائرهم، وهؤلاء الأفراد هم ذوو الضبط الداخلي. وقد يرى البعض أن ما يحصلون عليه من تدعيمات ترتبط بعوامل خارج نطاقهم الشخصي، ويعززون المكافآت إلى عوامل خارجية بحثة، فيدركها نتيجة للحظ، والصدفة، والقدر، أو نتيجة لتأثير الآخرين من ذوي النفوذ، هؤلاء هم من فئة الضبط الخارجي. (ROttr;1975,48).

ويتأثر التحصيل الدراسي لدى الفرد بعدد من المتغيرات منها المتغيرات المعرفية، والانفعالية، والدافعية، بالإضافة إلى المتغيرات الاجتماعية والثقافية، وكل هذه المتغيرات لها دور كبير في تحديد مستوى النجاح الأكاديمي.

ولا يعتبر التحصيل الدراسي مؤشراً على التفوق العقلي، بل يعتبر أيضاً دليلاً على توازن الشخصية والنجاح في عمليات التوافق والتكيف، حيث إن ظاهرة التحصيل الدراسي تفوقاً أو تخلفاً من القضايا والموضوعات ذات الاهتمام المشترك لدى مؤسسات المجتمع، فالتحصيل الدراسي يرتبط بطموح الفرد وإنجازه. لأن الدافع للإنجاز يجعل الفرد يبذل الجهد للوصول إلى مستويات تحصيلية عليا، ويرتبط التحصيل أيضاً بمركز الضبط حيث إن التوجه الخارجي مرتبط ارتباطاً سلبياً بالدافع للإنجاز، فتكون العلاقة بين التحصيل وبين مركز الضبط سالبة.

لقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن العلاقة بين مركز الضبط الخارجي وبين التحصيل الدراسي علاقة سالبة، وأن العلاقة بين التحصيل وبين مركز الضبط الداخلي موجبة، فذوي الضبط الخارجي يكونون أقل انجازاً من ذوي الضبط الداخلي، وبذلك يكونون أقل نجاحاً فالمتعلم ذو الضبط الخارجي الذي ليس له دافعية عالية للتحصيل يحصل على مستوى أقل من المتوقع منه، في حين أن المتعلم ذا الضبط الداخلي يكون الدافع للإنجاز لديه مرتفع، فيؤدي ذلك إلى أن يكون تحصيله مرتفعاً، ومن بين الدراسات التي أسفرت عن العلاقة السالبة بين مركز الضبط الخارجي والتحصيل الدراسي دراسة كل من (تروب - 1982، وأمنة تركي - 1986)، أما الدراسات التي أسفرت عن العلاقة الموجبة بين مركز الضبط الداخلي دراسة كل من (فندلي وكوبر - 1983، وماجي وكراندل). (بن عياد، 2006: 6) بناء على ما تقدم يمكن أن نتوقع أن الأفراد الذين يختلفون في مركز الضبط سواء كان الداخلي أو الخارجي يحتمل أن يجعل هذا تحصيل ذوي الضبط الخارجي أقل تحصيلاً من ذوي الضبط الداخلي.

وفي ضوء هذه الدراسات التي أكدت أهمية العلاقة بين مركز الضبط ببعديه من ناحية، والتحصيل الدراسي من ناحية أخرى، ورأت الباحثة ضرورة التفكير في هذه الظاهرة وإخضاعها للدراسة والبحث، وذلك من أجل معرفة العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي، ونوع هذه العلاقة، وكذلك معرفة العلاقة بين مركز الضبط وتقدير النجاح الدراسي، ونوع الفروق بين الذكور والإناث، ومدى تأثير ذلك على مستوى التحصيل الدراسي لديهم. ونظراً لأهمية كل من مفهوم مركز الضبط والتحصيل الدراسي، فإن هذه الدراسة تنصب على بحث العلاقة بين مركز الضبط (داخلي - خارجي) والتحصيل الدراسي، وذلك لدى عينة من طلاب المركز العالي للمهن الشاملة.

مشكلة الدراسة

لقد أجريت العديد من الدراسات لمعرفة العلاقة بين مركز الضبط وغيره من المتغيرات، وذلك لما له من أهمية بالغة في ميدان البحوث النفسية، ومع وجود اختلاف بين نتائج الدراسات عن طبيعة العلاقة بين مركز الضبط وبين التحصيل الدراسي، بينت أن هناك علاقة موجبة بين المركز الداخلي وبين التحصيل الدراسي، وهذا يعني أن العلاقة سالبة بين مركز الضبط الخارجي وبين التحصيل الدراسي. ومن النتائج التي

أسفرت عنها دراسة كوبر وفندلي-1983، من تحليلهما لعدد 2759 معامل ارتباط بين التحصيل ومركز الضبط (الداخلي) وأن عدد (193) معامل ارتباط بين المتغيرين كانت موجبة وعدد (25) معامل ارتباط كانت سالبة وعدد (55) معامل ارتباط لا يدل على وجود علاقة بين المتغيرين و(2) دالين إلا أن وجهة الدلالة لم تبين. بالرغم من اهتمام العالم بدراسة العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي إلا أنها لم تزل الاهتمام الكافي في المجتمع الليبي. (بن عباد، 2006: 9)

كما أسفرت بعض الدراسات عن وجود اختلاف في طبيعة العلاقة بين تحصيل الذكور والمركز الخارجي، وبين تحصيل الإناث والمركز الخارجي، فقد كانت علاقات المتغيرين عند الذكور إما سالبة وإما غير دالة أما عند الإناث فقد بينت هذه الدراسات أن العلاقة موجبة بين مركز الضبط الخارجي وتحصيل الإناث بعكس النتيجة السابقة. (Duke & Nowicki 1974) (Massari & Rosenblum 1972).

وهنا تتساءل الباحثة: هل هناك فروق بين علاقة تحصيل الإناث بمركز الضبط وبين علاقة تحصيل الذكور بمركز الضبط؟

وقد فسر نوكي ودوك العلاقة الموجبة بين الضبط الخارجي وتحصيل الإناث، بأن الإناث المتفوقات يعززين نجاحهن وتفوقهن إلى عوامل خارجية خاصة في مواقف المنافسة مع الذكور (وهذا ما أسماه بالدفاعية الخارجية).

وترى الباحثة أن تفسير نوكي ودوك تفسير ثقافي غربي قد لا يتماشى مع المجتمع الليبي، وهنا تطرح الباحثة التساؤل: ما هي طبيعة العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي في المجتمع الليبي؟

أهمية الدراسة

إن دراسة العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي لها أهمية كبيرة تكمن في الجوانب التالية:

- أن مركز الضبط من المفاهيم المهمة في علم النفس، وهو من الموضوعات التي شغلت اهتمام الكثير من الباحثين السيكلوجيين، وبذلك أصبح من المهم دراسة علاقته بغيره من المتغيرات في المجتمع الليبي، وبخاصة أن المفهوم جديد نسبياً في المجتمع الليبي، ويستحق المزيد من البحث والدراسة.

- أن الوصول إلى معرفة العلاقة بين مركز الضبط وبين التحصيل الدراسي، تعطي قدراً كبيراً من الأهمية التي ستضاف إلى المعرفة السيكولوجية.
- أن دراسة هذا الموضوع بمحدداته المطروحة، يعتبر جديداً ولم يتم تناوله في السابق البيئة الليبية.
- التوجه الخارجي قد يكون له تأثير سلبي على التحصيل الدراسي، الأمر الذي يتطلب إجراء دراسة لطبيعة العلاقة بين التوجه الخارجي وبين التحصيل الدراسي.
- بينت بعض الدراسات أن هناك اختلافاً بين التحصيل الدراسي للإناث بمركز الضبط، وعلاقة التحصيل الدراسي للذكور بمركز الضبط، وتم التوصيل إلى هذه النتائج في المجتمعات الغربية، لذا يجب عدم تعميم هذه النتائج على مجتمعات أخرى حتى يتم التأكد من ذلك.

الدراسات السابقة

1. دراسة تومسون وارين Thompson, W.Warren 1985

عنوان الدراسة: تأثيرات البيئة على الأداء التحصيلي ومستوى الطموح الأكاديمي.

The effects of environment on the performance grades and the academic level of ambition.

هدف الدراسة: تناولت تأثيرات البيئة على الأداء التحصيلي، حيث ركزت على التحصيل الأكاديمي في مادتي القراءة والحساب.

عينة الدراسة: طبقت على عينة مؤلفة من (392) طالب وطالبة بأعمار (7-10) سنوات من طلاب المدارس الابتدائية في جنوب إيرلندا.

أدوات الدراسة: طبقت اختبارات الذكاء على أفراد العينة.

أهم نتائج الدراسة: تبين أن لسلوك الآباء وعلاقاتهم بالتلاميذ في البيت، وقدرتهم على القراءة والكتابة ومستويات الطموح الأكاديمية لديهم تأثيرات هامة في الوصول إلى نتيجة جيدة في مادتي القراءة والحساب أكثر من تأثير متغيرات البيئة المدرسية والجيرة. (1985, Thompson, W.Warren; 1-31)

2. دراسة جين (Chyn,1992)

بعنوان (أيديولوجية السيطرة عند التلاميذ وتأثيرات مركز السيطرة على عادات ومواقف الدراسة عند الطلبة). واستهدفت الدراسة معرفة العلاقة المتداخلة بين أيديولوجية ضبط التلاميذ ومركز الضبط، المتعلقة بعادات الدراسة ومواقفها عند الطلبة، وفيما إذا كانت هناك فروق بين الطلبة في المدارس العالية الراقية المستوى، وطلبة المدارس العليا الاعتيادية، من حيث أيديولوجية الضبط عند التلاميذ، ودرجة مركز الضبط عند الطلبة. وقد تضمنت الدراسة (1601) طالباً من نوعين من المدارس العليا، والمدارس العالية الراقية المستوى، والمدارس العليا الاعتيادية. ولغرض تحقيق أهداف البحث استخدام نموذج أيديولوجية ضبط التلاميذ،

ومقياس (نويشي - ستركلاند - Strickl & Nowichi) لمركز الضبط، ودراسة (براون - هولتزمن - Brown-Holtzman) لدراسة العادات والمواقف. تم بحث أربعة عوامل في العادات والمواقف الدراسية عند الطلبة وهي: الاهتمام بالدراسة، ورغبتها، والتفكير بها، وهدفها.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدارس الذكور العليا، والمدارس العالية الاعتيادية، والعليا الراقية المستوى، يشعرون أكثر من الإناث بأن مدرسيهم أكثر سيطرة، ودلت النتائج أيضاً على عدم وجود فروق كبيرة بين الطلبة الذكور، والإناث فيما يتعلق بمركز الضبط، وأن طلبة المدارس الراقية يمتلكون مركز ضبط خارجي أكثر من أقرانهم في المدارس العليا الاعتيادية. وأوضحت نتائج الدراسة أن طلبة المدارس الراقية يمتلكون عادات ومواقف دراسية أفضل وذلك لعاملين من العوامل الأربعة وهما: التفكير بالدراسة، وهدفها. ودلت النتائج أيضاً على عدم وجود علاقة ترابطية بين أيديولوجية الضبط عند التلاميذ، ومركز الضبط عند الطلبة، وعادات ومواقف الدراسة، وبأن الطلبة على مختلف مستويات مركز الضبط ليس لديهم تفضيل لأيديولوجية معينة لضبط التلاميذ. (Barbarin,1999.360-364)

3. دراسة فضل (1998)

بعنوان (الفروق بين الجنسين في مركز التحكم العام، وعزو النجاح وعزو الفشل في مواقف الإنجاز الأكاديمي العقلي). واستهدفت الدراسة دراسة الفروق بين الجنسين في عزوهم لسلوكهم ونتاجه، إلى التحكم العام (الداخلي - الخارجي) كما هدفت إلى

دراسة الفروق بين الجنسين في عزوهم لنجاحهم وفشلهم في مواقف الإنجاز الأكاديمي العقلي إلى العوامل الداخلية والخارجية، أجريت على عينة من طلبة جامعة طرابلس حيث بلغت (286) طالباً وطالبة، وتم بناء مقياس معتمداً على تصميم (Likert) لقياس الفروق في التوقعات المعقدة، واستخدم مقياس (روتر) و(نوكي)، وستريكلاند) للراشدين لقياس مركز الضبط.

وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مركز التحكم العام، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية للعزو الداخلي للنجاح في مواقف الإنجاز الأكاديمي العقلي لصالح الإناث، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عزو الفشل في مواقف الإنجاز الأكاديمي العقلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عزو النجاح وعزو الفشل في مواقف الإنجاز الأكاديمي العقلي. (فضل، 1998: 7-106)

4. دراسة عز الدين جميل عطية 1998.

عنوان الدراسة: دراسة الفروق بين الطلاب ذوي الدافع المرتفع والمنخفض للإنجاز في تفسيرهم للنجاح والفشل لمواقف التحصيل الدراسي.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب ذوي الدافع العالي والمنخفض للإنجاز في تفسيرهم لنتائج مواقف التحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت من (200) من طلاب الأقسام المختلفة بكلية الآداب بمدينة مصراته الليبية.

أدوات الدراسة: استبيان التفسير الذاتي للنجاح والفشل، اختبار الدافع للإنجاز لدى الأطفال.

نتائج الدراسة: أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للإنجاز على عاملي القدرة والجهد لصالح الطلاب ذوي الدافع العالي المنخفض. (عصمان، 2007: 119)

5. دراسة خليفة رمضان طنيس 1998

عنوان الدراسة: بعض المتغيرات الأسرية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى معرفة تأثير المتغيرات الأسرية على مستوى التحصيل

الدراسي للطلاب في مرحلة التعليم المتوسط، كما تهدف التعرف على الدور الذي تقوم به الأسرة في متابعة أبنائها، واختلاف درجة المتابعة من أسرة على أخرى.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على (240) طالباً من طلاب وطالبات الشهادة الثانوية العامة من القسمين: العلمي والأدبي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث استبياناً يتضمن 72 سؤالاً.

نتائج الدراسة:

1. أن مستوى تحصيل الإناث أفضل مستوى تحصيل من الذكور.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تحصيل القسمين (العلمي، الأدبي).
3. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل أفراد المجموعة الذين دخلهم غير كاف
4. أن مستوى التحصيل الدراسي لمجموعة أفراد الأسرة الصغيرة والمتوسطة والكبيرة متعادل. (طنيش، 1998: 61)

6. دراسة عيادة مسعود عقوب 2004

عنوان الدراسة: التكيف الأسري والمدرسي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الشهادة بالثانويات التخصصية بمدينة زليتن وضواحيها.

هدف الدراسة:

1. معرفة العلاقة بين التكيف الأسري ومستوى التحصيل الدراسي.
 2. معرفة العلاقة بين التكيف المدرسي ومستوى التحصيل الدراسي، ونوع هذه العلاقة.
- عينة الدراسة:** شملت عينة الدراسة ست مدارس، منها أربع مدارس للبنات، ومدرستان للبنين، وبلغ عد أفراد العينة (333) منهم (100) طالب، (233) طالبة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة الاستبيان المغلق لجمع بيانات هذه الدراسة.

نتائج الدراسة:

1. وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التكيف الأسري ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة عند مستوى 0.05 وبمقدار 0.13.
2. وجود علاقة ارتباطية ضعيفة جداً بين التكيف المدرسي ومستوى التحصيل الدراسي لا ترقى إلى مستوى الدلالة المعنوية. بلغت مساهمة التكيف السري في مستوى

التحصيل الدراسي 0.25، بينما بلغت مساهمة التكيف المدرسي 0.12، وأن لكليهما مساهمة معنوية عند مستوى 0.01. (عقوب، 2004: 100)

7. دراسة أمينة محمد علي بن عياد 2006

عنوان الدراسة: مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي وأثر دافع الإنجاز على هذه العلاقة.

أهداف الدراسة: التعرف على العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي، والتعرف على الفروق بين علاقة تحصيل الإناث بمركز الضبط وعلاقة تحصيل الذكور بمركز الضبط، والتعرف على تأثير الدافع للإنجاز على علاقة مركز الضبط بالتحصيل الدراسي.

عينة الدراسة: تكونت من (185) طالب وطالبة من طلاب السنة الأولى بكلية العلوم جامعة طرابلس، بواقع (105) طالبة، و(80) طالباً.

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس (نويكي وستريكلان) لمركز الضبط للراشدين (1973)، ومقياس الدافع للإنجاز (لصلاح المليون 1999).

أهم نتائج الدراسة: لا توجد علاقة ارتباطية سالبة بين مركز الضبط (التوجه الخارجي والتحصيل الدراسي)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين علاقة تحصيل الإناث ومركز الضبط، (بن عياد، 2006: 135-136)

8. دراسة أنور عبد السلام عصمان 2007

عنوان الدراسة: (أساليب معاملة الوالدين، وعلاقتها بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس لمرحلة التعليم الأساسي).

هدف الدراسة:

1. دراسة مدى تأثير أساليب المعاملة الوالدية (الإيجابية، والسلبية) على مفهوم الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
2. دراسة العلاقة بين المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ من هذه المرحلة من مراحل السلم التعليمي.
3. دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، وكلاً من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، وأثر متغير الجنس على هذه المتغيرات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الخامس والسادس في مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة زليتن شهداء كعام، وبلغ عدد المتعلمين (ذكور وإناث) بالصف الخامس والسادس (1974) متعلم ومتعلمة، وتم اخيات هذه العينة بالطريقة القصدية أدوت الدراسة: اختبار المعاملة الوالدية - اختبار مفهوم الذات للصغار.

نتائج الدراسة:

1. وجود علاقة بين مستوى التحصيل الدراسي، والأساليب الإيجابية التي يستخدمها الأب.
2. وجود علاقة بين مستوى التحصيل الدراسي والأساليب الإيجابية السلبية التي يستخدمها الأب.
3. أثبتت الدراسة أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في التحصيل، عند استخدام أسلوب الرفض من قبل الوالدين، وهذه الفروق لصالح الإناث، أي أن الإناث يتأثرن من الذكور.
4. وجود فروق بين الذكور والإناث بالنسبة لأسلوب التفرقة لصالح الإناث، أي أن الإناث يشعرون بالتفرقة أكثر من الذكور، مما يؤثر سلباً على مستوى تحصيلهن الدراسي. (عصمان، 2007: 117)

التعقيب على الدراسات

تلقي الدراسات والبحوث السابق عرضها ضوءاً يوضح كثيراً من المعالم التي تفيد الدراسة الحالية، وذلك فيما يتعلق بمركز الضبط والتحصيل الدراسي، ويتضح من هذه الدراسات مدى تباين أنواع العينات، والمنهج والأدوات، وأساليب المعالجة الإحصائية، الأمر الذي ترتب عليه ظهور بعض الاختلافات بين نتائج الدراسات السابقة.

وقد لوحظ من خلال استعراض الدراسات التي أجريت في مجال مركز الضبط من ناحية، والتحصيل الدراسي من ناحية أخرى، وهي متنوعة وكثيرة، أن معظم الدراسات انصبت على دراسة مركز الضبط ببعديه الداخلي والخارجي لدى عينات مختلفة من المجتمع ومدى تأثير المتغيرات النفسية في حياتهم الاجتماعية، ورفع أو خفض مستوياتهم وطموحهم، وربط متغير التحصيل الدراسي مع غيره من المتغيرات الأخرى. ويمكن القول أن هذا المجال يحتاج إلى مزيد من الدراسات للوقوف على طبيعة العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي.

- ويمكن تلخيص أهم الفوائد من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وهي:
1. الاهتمام بمرحلة التعليم العالي للمهن الشاملة، نظراً لخطورة هذه المرحلة والمشكلات الجمة التي يمكن أن تعترض الفرد فيها، مما يمكن الفرد من مواجهة المشكلات المتنوعة، والتي تتطلب اتخاذ قرارات تؤثر غالباً في مستقبل حياته.
2. الاطلاع على المعالجات الإحصائية المناسبة لهذا النوع من الأبحاث.
3. الاستفادة من الناحية المنهجية العلمية التي اتبعتها الدراسات السابقة من صوغ الفرضيات واختيار العينة.
4. إضافة إلى إجراء مقارنات لاحقاً بين نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة.

الإطار النظري

متغير مركز الضبط

توطئة

انبثق مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) من نظرية التعلم الاجتماعي، وهذه النظرية كغيرها من نظريات التعلم الأخرى، تأخذ بمبدأ التعزيز صراحة ولكنها تعتقد أن هذا المفهوم غير كاف وحده لتفسير السلوك، ولكونها نظرية معرفية اجتماعية سلوكية، فقد ربطته بمفهوم التوقع.

وترى بعد ذلك أن توقع التعزيز مُحدد أساساً لحدوث السلوك، وأن هناك فروق بين الأفراد في إدراكهم للجهة المسؤولة عن نتائج أعمالهم، وقد طرح عالم النفس الأمريكي حوليان روتر مفهوم الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي، وهو متغير إدراكي يتوسط العلاقة بين التعزيز والتوقع.

نظرية التعلم الاجتماعي

نشأت نظرية التعلم الاجتماعي من التقاليد الواسعة لكل من نظريات التعلم ونظريات الشخصية، وبالأحرى فقد نشأت هذه النظرية انسجاماً مع اهتمامات عدد متزايد من علماء النفس. فهي تبحث في السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية المعقدة كما تحدث تكاملاً بين السلوك والمعرفة، والدافعية فضلاً عن كونها أساس علمي لدراسة التعلم وتطور الشخصية (جورج وآخرون، 1986، 204-205)

وقد نشأ موضوع الضبط والتحكم الإنساني الذاتي بداية من خلال الاتجاه السبرنتي على يد (فينير) viener أثناء الحرب العالمية الثانية، ومنذ ذلك الحين كثر البحث في موضوع الضبط والتحكم الإنساني الذاتي بواسطة التغذية الراجعة. feed .back

المفاهيم الأساسية لنظرية روتر

1. إمكانية السلوك: Behavior potential

ويعني القدرة الكافية لأي سلوك يحدث في أي موقف من المواقف، أو في أكثر من موقف، كما هو محسوب بالنسبة لأي شكل أو مجموعة أشكال التدعيم. (Rotter, 1972,p.12).

2. التوقع: (E) Expectancy

هو التوقع بأن أنواعاً معينة من السلوك تؤدي إلى اشباعات، أو أهداف لها قيمتها لدى الفرد، ويعرف التوقع بأنه «الاحتمالية الموجودة لدى الفرد، بأن تعزيزاً معيناً يحدث كوظيفة لسلوك معين يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة، ويكون التوقع مستقلاً بشكل منتظم عن قيمة أو أهمية التعزيز». (عبد الحميد، 2000: 35)

3. قيمة التعزيز: Reinf orcement value

هي درجة تفضيل الفرد ورغبته في حدوث تعزيز معين، إذا كانت فرص حدوث أشكال التعزيز الأخرى متساوية.

ويرى روتر أن الناس يختلفون في إدراكهم لمصدر التعزيز فبعضهم يرى التعزيز يأتي من الخارج في حين يرى البعض الآخر أن مصدر التعزيز يكون داخلي في الفرد نفسه، والتعزيز لا يحدّد إطلاقاً بصورة مطلقة وإنما يحدّد بالنسبة إلى مجموعة محددة من البدائل. (عبد الحميد، 2008: 28)

4. الموقف النفسي: The Psychological Ssituation

هو ذلك الموقف (داخلي - خارجي) الذي يحفز الفرد أو يشيره، بناء على تلك التجارب السابقة لكي يتعلم كيف يستخلص أعظم إشباع في أي مجموعة ظروف فالسلوك لا يحدث من فراغ، فالفرد يتعامل باستمرار مع جوانب شتى في بيئته الداخلية والخارجية، وهكذا التفاعل يحدث بشكل انتقائي Selectively لأنواع عديدة

من المثيرات الداخلية والخارجية في نفس الوقت تتفق مع خبرته الخاصة والفريدة (السيد، 1992: 17)

5. الحاجة: Need

لقد طور روتر نظام من البناءات موازية للبناءات الأربعة السابقة لمعالجة السلوك الأكثر، وهو مفهوم الحاجة. وقد استطاع (روتر) وزملاؤه تبسيط نظرية التعلم الاجتماعي من خلال المعادلة الآتية: $NP=FM$ and NV

ويقصد بهذه المعادلة أن طاقة الحاجة (NP)، وتكون دالة بحرية الحركة (FM)، وقيمة الحاجة (NV)، ويقصد بجهد الحاجة مجموعة السلوكيات الصادرة من الفرد التي تؤدي إلى أنواع مختلفة من التعزيزات (حرية الحركة) وتقوية تلك التعزيزات (قيمة الحاجة)، ويشير (روتر) وزملاؤه إلى أن السلوك يختلف باختلاف الموقف، وإذا كان الأمر غير ذلك فلا مجال لمناقشة الشخصية كمركب أو كمجال للدراسة. (غرابه، 1998: 105)

6. مستوى الهدف الأدنى

يعرف روتر هذا المفهوم: بأنه «أدنى هدف في سلسلة متصلة من أشكال التعزيز المحتملة بالنسبة لبعض المواقف الحياتية، والمواقف التي تدرك أن تعبر عن الرضا، أو عدم الرضا» أي أن مستوى الهدف الأدنى هو تلك النقطة عند ذلك المتصل التي يضل عندها التعزيز من الإيجابية إلى السلبية في المواقف التي يتعرض لها الفرد في حياته بصفة عامة من أجل الوصول إلى التوافق. «فعلى سبيل المثال، عندما يكون مستوى الهدف الأدنى لشخص ما في حاجة معينة عالياً، ولا يحقق ذلك الشخص التعزيز المطلوب، فإن حرية الحركة عنده ستكون منخفضة وتوقعاته غير صحيحة، وعليه يكون الشخص سىء التوافق». (عبد الحميد، 2008: 29)

مفهوم مركز الضبط: Locus of control

وعند تعريف هذا المفهوم توجد العديد من التعريفات، حيث يذكر فارس Phares (1957) أن مركز الضبط هو مدى إدراك الفرد لنتائج المهمة التي يقوم بها، فإذا أدرك المرء أن نتائج المهمة لا يمكن التنبؤ بها، أو أنها تعود إلى الحظ أو الصدفة، فإن الفرد في هذه الحالة يكون ذا ضبط خارجي، أما إذا أدرك أن نتائج المهمة التي يقوم بها تعتمد على مدى انجازه فإنه في هذه الحالة يكون ذا ضبط

داخلي. (Phares,1956,p.11-16)

وعندما يدرك التعزيز من قبل الفرد على أنه نتيجة لفعل ما قام به، ولكن ليس متلازما تماما مع أفعاله، فإنه يدرك بصورة نمطية على أنه نتيجة للحظ، أو تحت ضبط ذوي النفوذ، ويطلق عليه الضبط الخارجي، وإذا أدرك الفرد أن الحدث متلازم مع سلوكه الخاص، أو خصائصه الثابتة نسبيا فيسمى هذا ضبط داخلي. (Phares,1988,p.480-481)

ويذكر ويسس Weiss (1973) أن مفهوم الضبط الداخلي / الخارجي تفاوت في الأبعاد التكافؤية (الإيجابية والسلبية) بالنسبة لكل من مفهوم الضبط الداخلي والخارجي، ويشير تكافؤ أبعاد الضبط الداخلي الخارجي إلى المدى الذي يتجه به الفرد إلى الأنا الدفاعية، الأنا المرفوع شأنها، الأنا الانهزامية في مواجهة خبرة النجاح والفشل. (Weiss,1973,p.926)

وترى باركس وآخرين Parksetal (1975) أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي يتوقعون التعزيز كنتيجة لسلوكهم وأفعالهم واختيارهم الشخصي، بينما على النقيض من ذلك نجد أن الأفراد ذوي الضبط الخارجي يتوقعون أن التعزيز يحدث جزافا، أو نتيجة للأحداث أو الظروف، وذلك لأن لديهم ضبط قليل، بل يعتقدون أن سلوك الآخرين أو الصدفة هي التي تقرر النتائج أكثر من سلوكهم الشخصي. (Parksetal,1975,P115).

وتقول دافيدوف Davidoff أن مركز الضبط هو مدى إدراك الأفراد أن الأحداث التي تحدث لهم تعتمد على سلوكهم، ونتيجة لسلوكهم أيضا، وعندئذ يكونون ذوي ضبط داخلي، أما عند ما يدرك الأفراد أن هذه الأحداث نتيجة للحظ، أو الفرصة، أو القوى الخارجية الأخرى، فعندئذ يكونون ذوي ضبط خارجي. (الخطيب، 1990: 83)

أبعاد مركز الضبط

حدث جدل واسع حول مفهوم مركز الضبط وما إذا كان أحادي البعد أم أنه متعدد الأبعاد، ولقد افترض روتر (1966) أن مفهوم مركز الضبط أحادي البعد (ضبط داخلي - ضبط خارجي) (حسن، 2006:28)

أي أنه يقع على متصل يمتد بين طرفين أي (بعد واحد ذو قطبين) على أحد

طرفيه يقع الضبط الداخلي، وعلى الطرف الآخر يقع الضبط الخارجي، وأبعاد مركز الضبط هي:

1. الضبط الداخلي: Internal locus of control

وهو اعتقاد الفرد أنه مسؤول عن الأحداث التي تحدث في حياته ونتائجها، وأنه يشعر بالتمكن والكفاية والقدرة على التحكم، بحيث يقبل المسؤولية عن الأحداث التي يواجهها في حياته.

2. الضبط الخارجي: External locus of control

وينطوي على قوى الآخرين، وهو اعتقاد الفرد أن أصحاب النفوذ مسؤولون عن الأحداث والنتائج في حياته، وشعوره بالعجز واليأس وضعف المسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة، كما ينطوي على الحظ، والصدفة، وهو اعتقاد الفرد بالقوى الغيبية (كالخط والقدرة) وتكون هذه القوى مسؤولة عن أحداث الحياة ومجرياتها وبالتالي نتائجها. (الصياح، 1997: 45)

وتعرف الباحثة أبعاد مركز الضبط كما يلي:

1. الضبط الداخلي: ويعني اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن يقرر الأحداث كنتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها، من خلال شعوره بالتمكن والفعالية والسيطرة على بيئته، بحيث يعتمد على نفسه باتخاذ القرارات الصائبة في المواقف الحياتية.
2. الضبط الخارجي: ويعني اعتقاد الفرد بأن هناك قوة خارجية تتحكم في مصيره وتقرر الأحداث الإيجابية والسلبية في عالمه الشخصي، مما يشعره بالعجز والضعف وعدم اتخاذ القرارات الصائبة في أحداث حياته.

تعدد مصادر مركز الضبط

إن مركز الضبط الذي يعزو إليه الأفراد من الفئتين أسباب حصولهم على التعزيز ليس واحداً، بل متعدد. حيث إنه إذا كان الحصول على التعزيز مضبوطاً بالعالم الداخلي للفرد، فإن المصادر المحتملة هي كما يلي:

1. الذكاء والقدرات العقلية: إن ذكاء الفرد وقدراته العقلية التي يمتلكها هي التي تساعد في فهم البيئة من حوله، وضبط أحداثها لصالحه، وهو المسؤول عما يناله من ثواب

- أوعقاب في اعتقاده، وهذا يكون في حالة الفهم الجيد للبيئة والاستخدام الأمثل لما يمتلكه من الذكاء والقدرات العقلية.
2. المهارة والكفاءة والاستفادة من الخبرات السابقة التي مر بها الفرد، تمكنه من السيطرة على البيئة
3. السمات الانفعالية والمزاجية: فالفرد يكون اعتقاداً حول نفسه بأنه يتحصل 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 مضبوطاً بقوى خارجية، فإن مصادره المحتملة هي ما يلي:
- الحظ أو الصدفة: حيث يعتقد الفرد أن العالم غير قابل للتنبؤ والتحكم، أو أن التأثيرات الاجتماعية غير الخاضعة للعقل -من وجهة نظره- هي المسؤولة عن نتائج سلوكه.
 - القدر: فالفرد يكون اعتقاداً بأنه لا يمكن أن يغير من مسار الأحداث، لأنها مُقدَّرة سلفاً، أي أن كل ما يحدث له ويمر به هو قضاء وقدر، مكتوب عليه في هذه الدنيا وهو لا حول ولا قوة له، وهذا يدل على ضعف الفرد وعدم مواجهته للمواقف.
 - الآخرون الأقوياء: فالتعزيز يكون في أيدي الآخرين كالآباء والمسؤولين والمعلمين، وهؤلاء لا يستطيع أن يؤثر فيهم، لأنه ضعيف أي هم الذين يتحكمون في سلوكياته ويرتضون ما يجدونه مناسباً ويتمشى مع رغباتهم، وهذا لا يدل إلا على السلطة والتحكم والسيطرة على الفرد من قبل الآخرين.
 - القوى الغيبية (الحظ أو القدر): حيث يكون الفرد اعتقاداً بأن العالم صعب، والحياة معقدة، ويصعب فهمها، وأن نصيب الفرد فيها محدد، ومقدر، ومكتوب سلفاً، وهذا يجعل شروط الحصول على التعزيز بعيدة عن الضبط الداخلي، أي أن هذا المصدر يربط بين الحظ والقدر اللذان يحظي بهما الفرد في هذه الحياة.

مركز الضبط في النظريات النفسية

من خلال اتجاهات نظريات مختلفة وتحت عناوين متعددة، تحدث علماء النفس عن قدرة الفرد على ضبط بيئته أو عالمه الشخصي، من خلال تفاعله مع المواقف والأحداث البيئية. فظهرت بذلك نظريات ومفاهيم يمكن توضيح أهمها في الآتي:

نظرية الدافعية المعرفية

تدعي نظرية إدوارد ديسي E. Deci 1980 « المعروفة بنظرية الدافعية المعرفية »، التي ينظر من خلالها للإنسان على أنه كائن باحث نشط ينقب ويبحث بإصرار ومثابرة ويعالج المثيرات الجديدة بفعالية، وهو بطبيعته عضو فعال في البيئة التي يعيش فيها، يسعى للإنجاز وتحقيق الآثار كنتائج لنشاطه، فالناس حسب هذه النظرية مخلوقات نشطة وليسوا أعضاء سلبين خاضعين لقوى داخلية أو خارجية، وتعتمد نظرية ديسي على عنصرين أساسيين:

الأول: تفترض أن لدى الناس القدرة على تقرير ما يريدون أن يفعلوه، وهذه القرارات تنتج من تفسير الأفراد للأحداث البيئية وتجهيز المعلومات المتوفرة لديهم عن البيئة، والتعامل معها من خلال قدراتهم المعرفية كالذاكرة والتفكير والتخطيط لتقرير ما يجب فعله.

الثاني: تفترض أن الناس مشتركون في عدة أنماط سلوكية من أجل الشعور بالكفاءة وتحقيق الذات، حتى يشعروا أنهم متحكمون في تفاعلاتهم مع البيئة. (راجع، 1988: 160).

ويرى ديسي أن الأنماط السلوكية المدفوعة داخلياً، تقوم على أساس حاجة الأفراد أن يكونوا أكفاء وفعالين، ويرغبون في الشعور بفعاليتهم وقدراتهم على الضبط الذاتي لدى قيامهم بالسلوك، فالفرد عندما يكون مدفوعاً داخلياً حسب ديسي، يكون في انهماك عميق ومتواصل ورغبة في النشاط والفعل، والنشاط يغذيه ويدفعه إلى العمل، خاصة عندما يكون سبب السلوك رغبة الشخص في الكفاءة والجدارة، وليس إكراها من الخارج. (معمريه، 2009: 29)

نظرية العزو

تأثر وينر B. weiner 1974 في صياغة نظريته بوجهة نظر كل من هيدر وروتر. حيث افترض أن الناس يعزون نجاحهم وفشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية، وأوضح أن العناصر السببية للفعل السلوكي هي: القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، والحظ. وصاغ هذه العناصر في المعادلة التالية:

$$\text{الناتج السلوكي} = \text{د} (\text{ق} + \text{ج} + \text{ص} + \text{ح}).$$

وفي محاولته لإيضاح عمل هذه المعادلة، قرر أن الناتج السلوكي (نجاح أو فشل)

له محددات ترتبط بإنجاز الفرد، هذه المحددات تتمثل في: تقدير الفرد لإمكاناته أو مستوى قدراته، وكمية الجهد المبذول، ودرجة صعوبة المهمة، واتجاه الحظ ذلك أنه من المفترض أن الناتج السلوكي يعزى إلى المصادر السببية الأربعة. أي أن التوقعات المستقبلية للنجاح والفشل، تبنى على أساس مستوى القدرة المفترض، وإلى صعوبة المهمة المدركة، وكذلك تقدير الجهد الذي سيبدل والحظ المتوقع. (أحمد، 2004: 492)

وقد وضح وينر خصائص المتغيرات الأربعة لنظريته، وربطها بمفهوم مركز الضبط لروتر، وأشار إلى أن: القدرة وصعوبة المهمة لهما خواص ثابتة، بينما الجهد والحظ متغيران نسبياً. وهكذا يمكن دمجهما وتصنيفهما في بعدين أساسيين هما: بعدي الاستقرار ومركز الضبط. (الديب، 1985: 77)

متغير التحصيل الدراسي

توطئة

يعتبر موضوع التحصيل الدراسي أحد الموضوعات الهامة التي فرضت دراستها على كثير من الباحثين والمشتغلين في مجال التربية وعلم النفس، وذلك باعتبار أن التحصيل الدراسي هو المحك الرئيسي الذي يمكن عن طريقه تقييم العملية التربوية والتعليمية وتحديد مدى فاعليتها بالإضافة إلى تقييم مستوى الانجاز الدراسي للطلاب، وتحديد مستقبلهم في الحياة، وإلى ما تحدثه هذه العملية من آثار في تكوين وتشكيل شخصية الطلاب.

معنى التحصيل الدراسي

يختلف مستوى التحصيل باختلاف المكان الذي ينتمي إليه الفرد، فالمجتمعات الريفية منخفضة القدرة حيث يكون التحصيل الدراسي مقارباً لمستويات الدخل، والمهارات المتصلة بالأعمال أقل، إن تطور بيئة لا تدعم النجاح الدراسي قد يخلق مقاومة للاستثمارات التعليمية، والذي بدوره ممكن أن يقلل من التحصيل الدراسي والطموحات لطلاب الريف بالنسبة لطلاب المدن والضواحي. (Israel, et. 2001, 47)

للتحصيل معنى عام وآخر خاص، أما المعنى العام فيعني: اكتساب المعرفة والمهارة بما في ذلك المعارف المدرسية والأنشطة التي يمارسها الفرد داخل جدار

المدرسة وخارجها، أما المعني الخاص فهو اكتساب المهارة المدرسية بطرق علمية منظمة. (السكافي، 1987: 46)

تعريف التحصيل الدراسي

عُرف على أنه «اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم، وتعديل أساليب التوافق وهذا يشمل النواتج المرغوبة والغير مرغوبة». ويحدد التحصيل الدراسي بأنه «المستوى الذي وصل إليه الطالب في المواد الدراسية، فننتعرف على ذلك المستوى من مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب في امتحان نهاية العام الدراسي». (يسن، 2001: 69)

وكذلك يعرف التحصيل الدراسي بأنه مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها الفرد نتيجة التدريب والمروور بخبرات سابقة ويستخدم كلمة التحصيل غالباً للإشارة إلى التحصيل الدراسي (عثمان، 2002: 53-54)

وعُرف بأنه «مستوى الأداء أو الإنجاز المعرفي والوجداني والمهاري الذي يحققه الطالب في دراسته لمواضيع مدرسية أو مهارات معينة مقاساً باختبارات تحصيلية في آخر العام الدراسي». (الأزرق، 1988: 73)

وكذلك يُعرف بأنه «الدرجة التي حصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية في مادتي الرياضيات والتربية القومية المعدة والمقدرة كدرجة نهاية في كل مادة». (الصويحي، 1989: 14)

وعُرف بأنه «مجموعة الدرجات النهائية لمجموع المواد التي حصل عليها الطالب في نهاية اتمام الدراسة بالمدارس الثانوية التخصصية». (عقوب، 2004: 44)

وتُعرف الباحثة التحصيل الدراسي بأنه مقدار ما استوعبه الطالب من المواد الدراسية المقررة عليه مقاساً بالدرجات التي حصل عليها في هذه المواد، سواء في نصف العام الدراسي، أو في نهاية العام الدراسي وذلك طبقاً للاختبارات المدرسية أو الوسائل التقويمية الأخرى للمدرسة.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

وتتلخص أهم العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي فيما يلي:

أ. عوامل تتعلق بالطالب (الفرد)

من الممكن القول إن الطالب يكون له الأثر الأكبر في مستوى التحصيل الدراسي الذي يبلغه، هذا يعتمد على عناصر شخصيته ومستوى ذكائه، فكما يُعرَف أن الطلاب يختلفون في مستوى الذكاء، والقدرة على الاستيعاب، والفهم، والتعبير، وفي قوة الذاكرة، والحواس، بالإضافة إلى الدوافع والخبرات في مجال التعليم، وأن جوانب شخصية الطالب ذات أثر كبير في تحصيله الدراسي فالانطواء على النفس والخوف والخجل، والتردد، وفقدان الثقة بالنفس، والشك، وضعف التركيز، مؤثرات سلبية على العملية التربوية ونتائجها.

1. الذكاء Intelligence

إن أفراد الذكاء المرتفع عادة يكونون أفضل من غيرهم من ذوي الذكاء المنخفض في القدرة على التذكر والتخيل، والفهم وإدراك العلاقات، والتفكير وغيرها من القدرات التي تعتبر أساسية وضرورية في التحصيل الدراسي والرفع من طموحات الطالب واستقلاليته.

فقد أشارت دراسة كل من حسن رشدي (1959)، ودراسة عبد المجيد السيد (1961)، ودراسة صلاح الدين علام (1971)، ودراسة محمود عكاشة (1973)، ودراسة مصطفى سيد (1979)، ودراسة جرين (Green, 1964)، ودراسة ألين (Allen, 1970)، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، حيث يلعب مستوى الذكاء دوراً واضحاً في هذا التحصيل ويرتبط تحصيل الطالب ارتباطاً عالياً بذكائه، حتى إنه يصعب على ضعيف العقل أن ينجح في تحصيله الدراسي أو التعليمي، كما أنه يصعب على الغبي أن ينجح في مستوى التعليم العالي، لأنه أقل ذكاء. (راشد، 2001:21). يمكن القول إن الطلاب يختلفون حسب القدرة العقلية الفطرية، فعلى سبيل المثال، الموهوبون لهم فرصة أكبر بالانتساب إلى مناهج ذات مستوى مرتفع وذلك له تأثير هام على محصلاتهم في الاختبارات. (Israel & Beaulieu, 2004; 262)

وتؤكد دراسة أخرى (1977) تأثير العوامل العقلية على التحصيل الدراسي بقولها إنه يصلح أن يكون محكاً للقدرة العقلية إن كانت الجماعة ترى في تحصيل الطالب الدراسي مجالاً للتقدير. (محمد، 2001:31)

وأكدت أيضاً دراسة قام بها رياز (Riaz, 1979) لدراسة الذكاء والإبداع

وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، حيث وجد أن هناك ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي، فالذكاء أمر ضروري، ولكنه ليس كافياً للنجاح في التحصيل الأكاديمي. (Eysenck & kamin, 1981.p-31-32). ويختلف حجم الارتباط بين نسبة الذكاء والنجاح الدراسي من مدرسة إلى أخرى، وربما ترجع هذه الاختلافات لنظم التدريس المطبقة وقلة دافعية الطلاب. (النيل، 2001: 105)

2. الدافعية (Motivation)

كثيراً ما يتساءل الآباء والمعلمون عن أسباب اختلاف الطلاب بانخفاض مستوى دافعتهم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية، فالبعض يقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير جداً، في حين يرفضها البعض الآخر أو يتقبلها بشيءٍ من الفتور.

إن أسئلة من هذا القبيل، ترتبط بمفهوم الدافعية الذي يعتبره الباحثون في التربية وعلم النفس أحد العوامل المسؤولة عن اختلاف مستويات الطلبة من حيث النشاط والتحصيل الدراسي. (غني، 2005: 18). وقد أثبتت الدراسة أن الأفراد والذين يملكون دافعاً قوياً للإنجاز يتعلمون بشكل أفضل من ذوي دافع الإنجاز الضعيف، إذ أن الحاجة القوية للإنجاز تجعل الطالب يطور قدرات معينة تمكنه من مواجهة المهارات الصعبة. (العوري، 2003: 27)

هذا ما أشار إليه بركال (A. perkal) في دراسة كانت بعنوان (دافعية التحصيل الأكاديمي وأثره في النجاح)، التي خرج منها بأهمية الدوافع في ارتفاع مستوى التحصيل وإحراز النجاح. (عبد اللطيف، 1999: 116).

3. مستوى الطموح

يعد الطموح من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، وهذا ما أثبتته الدراسة حيث أسفرت عن نتائج ارتباطية دالة وموجبة بين مستوى الطموح ومستوى التحصيل، وأيضاً كلما امتلك الطالب مستوى طموح مرتفع كلما ساعده على حل المشكلات. (Burcnardt, 2004, 181)

4. السمات المزاجية

يتأثر التحصيل الدراسي بالسمات المزاجية للطلاب، وهو ما أشارت إليه (آمنة تركي، 1985) في دراستها حيث أوضحت أن تحصيل الطالب المتعلم يتوقف على

سماته المزاجية، وعلى ما يثيره الموقف التعليمي فيه من دوافع وحاجات وميول يشعر بحاجته إلى إشباعها. (تركي، 1985: 32)

5. السمات الانفعالية

يلاحظ أن التحصيل الدراسي يرتبط ببعض السمات الانفعالية والتوافق الشخصي للطالب، وهو ما أشار إليه كل من (سليمان الخضري، ونادية عبد السلام، 1979) في بحثهما حيث أوضح كل منهما من خلال نتائج البحث عن وجود علاقة معينة بين بعض السمات الانفعالية وحالات التوافق الشخصي للطالب وبين التحصيل في بعض المواد الدراسية، وأن هذه العلاقة قد تختلف في اتجاهها من سمة إلى أخرى، ومن مادة دراسية إلى أخرى. (محمد، 2001: 323)

6. العادات الدراسية

تعتبر العادات الدراسية من الشروط الأساسية للنجاح، وتحقيق التوافق الأكاديمي للطالب، وتمثل العادات الدراسية في الطرق والأساليب التي يتبعها الطالب في دراسته مثل: كيفية قراءة ومراجعة الدروس، طريقة تدوين الملاحظات، مدى قدرة الطالب على تركيز الانتباه، وتنظيم الوقت والتحضير للامتحانات، حيث تشير أيضا إلى الأساليب والوسائل الدراسية التي يستخدمها الطلبة عادة أثناء دراستهم واستعدادهم للامتحانات، مثل: قدرة الطالب على التركيز، والمشاركة في الدراسة، وإنجاز الواجبات الدراسية في أوقاتها، وقدرته على التغلب على المعوقات الدراسية، كالمشتتات الناتجة عن وجود التلفزيون والراديو ومثيرات القلق واضطراب المزاج، (جرادات، 2002: 3-4)

ب. عوامل تتعلق بالبيئة الأسرية

1. اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء

تعد اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء من العوامل التي تؤثر في عملية تفوق الأبناء ونجاحهم، ويتحدد ذلك بطبيعة تلك الاتجاهات، حيث هناك علاقة ارتباطية بين تفوق الأبناء واتجاهات الوالدين الإيجابية.

حيث يجب أن يتم النظر إلى تعزيز قدرات العائلات على أنها أساسية لتعزيز التحصيل الدراسي للطلاب وهذا قد يستلزم تصميم مجموعة من البرامج التي تعمل على بناء كفاءات الوالدين، وقد تتضمن أدوات لتعزيز تفاعل عالي الجودة بين الأبناء

والوالدين، وبناء الثقة بالنفس لدى الأطفال، بحيث يعطى الوالدين قيمة مرتفعة للتعليم (Israel,et.al,2001,62)

كما أكد كل من بورتس وكونتس وزادي (Portes, Cuentas, &Zady,2000) على علاقة التفاعل بين الطفل والوالدين بالتحصيل الفكري للأطفال. (Ardila,et.al,2005,541).

وتوصل كل من إيكسلز وميدغلي (Eccles &Midgley,1989) إلى أن البيئات العائلية التي تتصف بالاستقلال، والدعم، والدفء، والبنية الواضحة، تقدم توافقاً تطويرياً جيداً مع الحاجات الأولية للمراهقين ولذلك كانت فعالة في تعزيز التحصيل الأكاديمي (الدراسي)، وعلى العكس من العائلات المتحكمة جداً التي لا تقدم توافقاً تطويرياً، كما أنها تضعف التحصيل. (Roeser &Peck,2003,42)

2. المستوى الاجتماعي للأسرة

المستوى الاجتماعي للأسرة من الجوانب التي لها أهمية خاصة في حياة الأسرة والأبناء معاً، وفي الكثير من الحالات تحدد ما سيكون عليه وضع الأبناء ومستقبلهم بصورة عامة. (الدريد، 2004: 65).

ومن الجوانب التي تلاحظ في هذا المجال أن وجود العديد من الإخوة والأخوات يقلل من الوقت الذي يكرسه الوالدان لأي فرد من أطفالهم. (Israel & Beaulieu,2004,264).

ويؤكد كل من هانوشيك (Hanusheck,1992) وكل من فاين ستاين وسبمونز (Feinsteih &Symons,1999) أن الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع يُظهرون اهتماماً بتعليم أبنائهم، ويميلون إلى قضاء وقت أطول معهم، وقد أرجعوا ذلك إلى أن لديهم عدداً أقل من الأبناء، ولأنهم يعطون قيمة للتعليم والعلم أكثر من غيرهم من الآباء والأمهات. (Chevalier & Lanot,2002,180).

أضف إلى ذلك أنهم يعملون على خلق بيئة مدرسية داعمة أكثر لتربية وتعليم الابن، وبالتالي فإن الأسلوب الذي يتفاعل وفقه الأبناء مع الأهالي واهتمامات الأهالي كلها تمارس تأثيراً إيجابياً على تحصيل انجازات الأبناء، كما أن الأهالي الذين ينتمون

إلى بيئات اقتصادية واجتماعية ذات مستوى مرتفع، متجهون وجاهزون أكثر من الأهالي الآخرين لتتبع تقدم أبنائهم ومساعدتهم في وظائفهم وواجباتهم المنزلية. (Driessen,et.al,2005,513).

3. المستوى الاقتصادي للأسرة

تؤكد الأبحاث والدراسات النفسية التربوية على وجود علاقة كبيرة بين المستوى الاقتصادي لأسرة الطلاب، والمستوى التعليمي الذي يصل إليه كل طالب، حيث تلعب المتغيرات الأساسية في هذا المجال دوراً هاماً جداً وهي: مهنة الأب، وطبيعة عمل الأم، ونوعية الدخل الشهري للأسرة ومصادره، وطبيعة السكن ونوعيته، فالأبناء المولودون في منازل أكثر غنى أو الذين يكون والديهم على مستوى تعليمي جيد، يتجهون للأداء الجيد أكاديمياً، فمصادر القوة العائلية هذه تخلق بيئة يتم فيها إعطاء قيمة للتحصيل الدراسي، حيث يمكن توقع حدوثه، وقد وجد تيتش مان (Teachman,1987).

أن والدين يستخدمان مصادر لإيجاد بيئة منزلية مؤدية إلى تحصيل دراسي ذي مستوى مرتفع أكثر. (Archila,et.al,2005,556).

في حين أن الأبناء الذين ينتمون إلى أوضاع أكثر فقراً، يحققون نتائج ذات مستوى منخفض لاحقاً في نتائج الحياة، بمعنى حصول تعليم أقل، معدل أكبر لحدوث الجرائم ... ومن جهة أخرى وجد كل من رايسي (Rice,1987) في بريطانية ومؤخراً أسمو غلو وبيسك (Acemogiu&psich,2000) في الولايات المتحدة، أن لدخل العائلة له تأثير قوي على مشاركة الابن في مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي، وهكذا يبدو أن لدخل العائلة خلال مرحلة الطفولة تأثيراً كبيراً على القرارات الدراسية التي يسلكها الأبناء فيما بعد، (Chevalier&Lanot,2002,165-175).

في حين أن الطلاب الذين ينتمون إلى عائلات ذات مكانة اقتصادية مرتفعة، والذين يتفعلون مع أقران ذوي مكانة مرتفعة، يحققون تحصيلاً ذا مستوى أعلى بمعدل وسطي، بسبب جزئي يعود إلى أن الطلاب الذين يداومون في مدارس ذات حالة اقتصادية مرتفعة أكثر، هم أكثر احتمالاً بأن يؤسسوا صداقات مع أفراد يتمتعون بمهارات وقدرات جيدة في التعلم وطموحات تعليمية مرتفعة. (Israel & Beaulieu,2004,264).

4. المستوى الثقافي للأسرة

إن ثقافة الوالدين تعبير عاملاً هاماً يلعب دوراً مهماً في تقدم أبنائهم وتفوقهم التعليمي والتحصيل المدرسي، وذلك لكون الأبناء يقومون بتقليد الآباء في جميع الأعمال التي يقومون بها، إذ يعمل الوالدين اللذان يكون مستوى تعليمهما أعلى، على إيجاد بيئة محفزة فكرياً على نحو أكبر لأطفالهم، فقد تم إثبات أن الوالدين اللذين يكون مستوى التعليم لديهما مرتفعاً يكون لديهما أسلوب مختلف للتفاعل مع أطفالهم، وبشكل خاص فيما يتعلق باللغة التي يستخدمونها، فالأمهات اللاتي تعلمن في الجامعة يتكلمن أكثر، ويستخدمن مفردات أكثر غنىً ويقرأن أكثر لأطفالهن من الأمهات اللاتي اقتصرن على التعليم الثانوي. (Ardila,et,2005,541).

إضافة إلى ذلك فإن المستوى التعليمي والثقافي للأب والام أوولي الأمر، يعتبر من المتغيرات الهامة التي تسهم في فهم مدى تعرف الأسرة على مشكلات أبنائهم في مؤسساتهم التعليمية، وخصوصاً المرحلة الأولى وهى الأساسية التي تقوم بعملية التأسيس الأولى لدى الأطفال التي عليها يتوقف مدى تقدم وتطور الطفل في المستقبل.

كذلك إن مستوى المصادر المتاحة للطلاب في المنزل، يستطيع أن يتمم ويعزز ويضيف إلى تجاربهم ويرفع مستوى تحصيلهم وتتضمن هذه المصادر: كمية الكتب المتاحة، كمبيوتر في المنزل، الاتصال بالانترنت، المدرسين الخاصين وغيرها من الأنشطة التعليمية، إلى جانب اهتمامات وجهود أخرى مبذولة من قبل الوالدين تتضمن إدخال الأبناء في صفوف لتعلم الموسيقى، زيارة المتاحف، فكلما زادت المصادر المتاحة للأبناء في المنزل، كلما تقدمت معدلات إكمال المدرسة والأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب. (Israel &Beaulieu,2004,262)

الإفراط والتفريط في التحصيل الدراسي: Over & Under-Achievem ent-

إن الإفراط في التحصيل الدراسي، يعني مستويات تحصيلية مرتفعة عن المتوقع من الاستعداد، في حين أن التفريط التحصيلي الدراسي، يعني مستويات تحصيلية منخفضة عن المتوقع من الاستعداد، والمصطلحين من ترجمة فؤاد أبو حطب ... وهما يقابلان التفوق الدراسي والتأخر الدراسي. (صالح، 1981: 19).

ولقد اقترح تورنديك (Thorndike) أسلوباً إحصائياً لتقييم الإفراط، والتفريط

في التحصيل الدراسي يعتمد على التباين بين الدرجات الحقيقية للتحصيل الدراسي، والدرجات المتتأبها على أساس انحدار الذكاء على التحصيل الدراسي. (Behren n on,1978,56 &Ve).

وترى الباحثة أنه يجب الاعتدال في التحصيل الدراسي في اتجاه الإفراط، ولا ينعكس حتى يكون هناك جيل متمتع بذكاء وإبداع ويستطيع مواجهه الحياة وتحقيق أهدافه بطموحاته، والوصول إلى درجة من الثقة في النفس والاستقلالية، ويكون قادراً على تحمل المسؤولية واتخاذ الخطوات الصائبة بعيداً عن الاعتماد على الآخرين.

اضطرابات التحصيل الدراسي

من الإضطرابات التي يمكن التعرف إليها الخوف من النجاح fear of success، ولقد عالج ذلك دافيد واردتر يسمر D.W.Tresemmer في دراسته الخوف من النجاح. (Tresemmer,D.W,1979,24)

وفي دراسة قامت بها هيلين هاست (H.W.Haste) لإلقاء الضوء على الفروق الجنسية في الخوف من النجاح بين عينة من الطلاب الإنجليز بلغ قوامها (210) من طلاب الجامعة، بواقع (80) ذكراً، و(130) أنثى. حيث توصلت إلى أن الذكور كانوا أكثر قلقاً تجاه الفشل. (Haste.H.W,1978,17). ومن الإضطرابات الشائعة أيضاً فوبيا المدرسة School phobia، والفوبيا هنا تتضمن كره المؤسسة التعليمية، ورفضها، والخوف منها، ويعاني المصابون بها من أعراض بدنية للقلق تزيد بصورة ذات دلالة عن الأعراض التي يعاني منها الأطفال المتغيبون عن المدرسة، وبخاصة اضطرابات الأكل، أو النوم، وآلم البطن، والغثيان، والقيء. (النبال، 2009: 72)

وترى الباحثة أن من الاضطرابات التي يمكن أيضاً أن يصيب المجال العلمي للفرد، وتفقدته تفوقه، تميزه عصاب النجاح Success Neurosis، ويصاب به من أحرزوا نجاحاً برغم انحدارهم من بيئات معدمة مع تميزهم بالميول الفوضوية.

فروض البحث

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ببعديه والتحصيل الدراسي.
- مدى تأثر تقديرات النجاح الدراسي ببعدي مركز الضبط لدى الطلبة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الإناث، وتحصيل الذكور بمركز ومدى تأثير ذلك على المستوى الدراسي.

عينة البحث

تم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي، اعتماداً على قوائم الأسماء التي تم الحصول عليها من أمين التسجيل بالمركز العالي للمهن الشاملة بالخمسة، وتمثلت العينة في (185) طالب وطالبة من طلاب السنة الأولى بالمركز، بواقع (105) طالبة، و(80) طالباً.

منهج البحث

تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على وصف الظاهرة موضوع البحث، ويشمل تحليل بنيتها وبيان العلاقة بين مكوناتها، هذا يعني أن الوصف يهتم وبشكل رئيسي بالعلاقات أو الاتساق التي توجد بالفعل، كما يشمل على الآراء حولها والاتجاهات إزاءها، والعمليات التي يمكن أن تحدثها.

مفاهيم البحث

مركز الضبط: « هو مدى شعور الفرد أن باستطاعته التحكم في الأحداث الخارجية التي يمكن أن تؤثر فيه، حيث ينقسم الأفراد تبعاً لهذا المفهوم إلى فئتين: فئة الضبط الداخلي، وفئة الضبط الخارجي ». (الحلو، 1989:20).

الضبط الداخلي: وهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث من أحداث إيجابية أو سلبية، وأن ما يحققونه من نجاح أو فشل يعتمد على سلوكهم. (عبد المجيد، 1977: 31)

الضبط الخارجي: وهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم تحت تحكم قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها، وإن ما يحدث لهم هو نتيجة الحظ، أو الصدفة، أو القدر، أو القوى الخارجية. (عبد المجيد، 1977: 31).

التحصيل الدراسي: هو المعدل العام للدرجات التي سيحصل عليها أفراد العينة، نتيجة الامتحان النهائي في جميع المواد الدراسية، التي سيتم الحصول عليها من سجلات العلامات الجامعية في كلياتهم.

أدوات الدراسة

مقياس مركز الضبط (الداخلي - الخارجي) لـ (جوليان روتر) ترجمها إلى العربية علاء الدين كفا في عام 1982. ويتكون المقياس من خمسة وعشرين فقرة، كل واحدة منها تتضمن عبارتين، إحداهما تشير إلى الوجهة الداخلية في الضبط، والثانية تشير إلى الخارجية في الضبط، أما صدق المقياس فقد عرضه مترجمه على عدد من المحكمين (صدق المحكمين) فضلاً عن حساب صدقه الذاتي والذي بلغ 0.78، أما ثباته فقد بلغ 0.69.

وقامت الباحثة بتقنيه على البيئة الليبية، واستخراج معايير الصدق، والثبات له، كما يلي: بالنسبة للثبات قامت الباحثة باستخراج قيمة معامل ألفا بعد تطبيق الاختبار على عينة قوامها (100) طالب وطالبة، وقد بلغت قيمة ألفا (89).

كما تم تطبيق طريقة التجزئة النصفية كذلك لحساب ثبات المقياس وطبقاً لها بلغ معامل ثبات المقياس (77). وللتأكد من صدق المقياس طبقت الباحثة معادلة استخراج الصدق الذاتي أو الإحصائي لكل من معامل الثبات وبلغ معامل الصدق (86) انظر الجدول رقم (1)

جدول رقم (1)

معامل الصدق والثبات لأداة الدراسة

مقياس مقياس مركز الضبط	الصدق الذاتي
معامل الثبات بطريقة ألفا = 89	86
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية = 77	86

الأداة الثانية تمثلت في النتائج النهائية لفصل الربيع لطلبة المركز العالي للمهن الشاملة (السنة الأولى) التي تم الحصول عليها من الإدارة.

نتائج الدراسة

للتحقّق من الفرض الأوّل

- توجد علاقة ارتباطيّة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ببعديه والتحصّل الدراسي.

وللتحقّق من هذا الفرض، تمّ حساب معاملات الارتباط بين متغيّرات الدراسة، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي للعلاقة بين متغيّرات الدراسة.

جدول رقم (2)

معاملات الارتباط بين درجات مركز الضبط ببعديه، والتحصّل الدراسي لطلبة مركز المهن الشاملة

المتغير	معامل الارتباط	الدلالة
الدرجة الكلية	0.337	**
الضبط الداخلي	0.307	**
الضبط الخارجي	0.277	**

يوضح من الجدول السابق أنّ التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً جوهرياً بمركز الضبط، حيث كان معامل الارتباط (0.337)، كما ظهر نفس الارتباط المرتفع بين درجة الضبط الداخلي ودرجة التحصيل الدراسي حيث كان (0.307)، وبين درجة الضبط الخارجي ودرجة التحصيل الدراسي حيث بلغ معامل الارتباط (0.227)، وجميعها معاملات موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01.

ويبدو منطقياً أنّ يرتبط التحصيل الدراسي بمركز الضبط، فالضبط الداخلي القوي يرفع مستوى الطموح الذي يدفع بدوره الفرد إلى السلوك الذي يحقق عن طريقه طموحه وأهدافه في الحياة، وعند ارتفاع مستوى الطموح يرتفع الدافع ويرتفع بالتالي التحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتائج مع كثير من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال مثل دراسة (محمود الزيايدي 1964)، (سيد خير الله 1973)، و(دراسة كاني 1981).

للتحقق من الفرض الثاني

- مدى تأثير تقديرات النجاح الدراسي ببعدي مركز الضبط لدى الطلبة.
- وقد تم استخدام مربع كاي ومعامل التوافق الاسمي لحساب قيمة (كا) للتحقق من الفرضية، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (3)

يوضح العلاقة بين تقديرات النجاح الدراسي وبعدي مركز الضبط

مركز الضبط	التحصيل الدراسي			المجموع
الداخلي	83	39	21	143
الخارجي	123	58	9	190
المجموع	206	97	30	333
قيمة كا = 9.851 د. ح = 2 معامل التوافق الاسمي = 0.169				

بملاحظة بيانات الجدول السابق يتضح أن قيمة كا هي: 9.851، وأن كا عند مستوى دلالة 0.05 وبدرجتين للحرية هي: 5.99 وعند مستوى دلالة 0.01 وبدرجتين للحرية هي: 9.21 وعند مقارنة قيمة كا المحسوبة، بقيمتها الجدولية نجد أن قيمتها عند المستويين أصغر من القيمة التي توصلت إليها الباحثة، وهذا يدل على وجود علاقة بين مركز الضبط وتقديرات النجاح الدراسي.

إذن تستنتج الباحثة مما سبق بأن هناك تأثيراً لمركز الضبط ببعديه على تقديرات النجاح الدراسي لطلبة مركز العالي للمهن الشاملة، أي أن المتغيرين مركز الضبط والتحصيل الدراسي يعتمد كل منهما على الآخر.

كما بلغت درجة معامل التوافق الاسمي 0.169 وهذه الدرجة قلت في مركز الضبط الكلي. وهنا تجد الباحثة بأن الطلبة الذين لديهم ضبط داخلي تحصيلهم أعلى من الطلبة الذين لديهم ضبط خارجي.

للتحقق من الفرض الثالث

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الإناث وتحصيل الذكور ومدى تأثير ذلك على المستوى الدراسي.

وقد تم استخدام اختبار (ت) لحساب قيمة (ت) المحسوبة ومعرفة الفروق ذات الدلالة بين مجموعتي الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (4)

يوضح دلالة الفرق بين الذكور والإناث في مستوى التحصيل الدراسي

المتوسط	التباين	درجة الحرية	قيمة (ت)
3.14	1.11	331	-7.18
4.06	0.97		
ذكور			
إناث			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة هي (-7.18) وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى 0.05 وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التحصيل لصالح الإناث، فالإناث يتفوقون في مستوى التحصيل على الذكور.

وتبرر الباحثة هذه النتيجة بأنه قد يرجع تفوق الإناث في مستوى التحصيل الدراسي، إلى الظروف الاجتماعية للإناث، وبقائهن في المنزل للمذاكرة، وعدم ضياع وقتهن مع الرفاق خارج المنزل مثل الذكور، وكذلك فإن الظروف الاجتماعية والثقافية، تحدد نوع المهنة للمرأة، حيث تجد أن الفرصة أوسع أمام الذكور للحصول على مهنة حرفية أو أعمال حرة أو الحصول على مهنة خارج البلد، أما المرأة فمهنها ترتبط بالشهادة التي تتحصل عليها من إحدى المؤسسات التعليمية، ليوافق ولي أمرها، أو زوجها على خروجها للعمل مما يدعم حرصها ومثابرتها على النجاح في الدراسة.

ويؤيد هذه النتيجة كل من (الطواب 1974)، (أبو جعفر 1983)، (طنيش 1998) الذين أشاروا في دراساتهم إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

وعليه فإن الدافع للدراسة والحصول على الشهادة أقوى لدى الطالبات من الطلاب، لأنها الملجأ الوحيد لهن حتى يستطعن الحصول على الشهادة وتأمين العمل والحصول على الراتب.

ملخص الدراسة

يعد مفهوم مركز الضبط من السمات الشخصية المتعلمة التي تتعلق بعزو الفرد لسلوكه ونتائجه إلى قدراته وإمكاناته، وهذا ما يعرف بالضبط الداخلي، أو السمات التي تتعلق بعزو سلوكه ونتائجه إلى ظروف خارجة عن إرادته، وهذا ما يعرف بالضبط الخارجي، وقد حظي مركز الضبط باهتمام الباحثين والدارسين في مجال التعلم الاجتماعي ولاسيما في الآونة الأخيرة، إذ تبين ما لهذه السمة من قدرة على التنبؤ بدوافع الفرد وأدائه وسلوكه في مواقف الحياة المتباينة الاجتماعية منها والعملية.

إن علاقة مركز الضبط بالتحصيل الدراسي له أهمية تربوية، لأنه لا يستطيع رفع الدافع للتحصيل لدى شخص يعتقد في توجهه الخارجي، إلا بعد تغيير وتعديل معتقداته.

ولما كان الدافع للتحصيل من المتغيرات التي لها دور كبير في تحديد مستوى الإنجاز الأكاديمي، كان من المتوقع أن الأفراد الذين يختلفون في مركز الضبط في مستوى الذكاء، وبالتالي يختلفون في مستوى تحصيلهم الدراسي.

وبناء على ذلك توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

1. وجود ارتباط جوهري بين مركز الضبط ببعديه والتحصيل الدراسي.
2. هناك تأثير لمركز الضبط ببعديه على تقديرات النجاح الدراسي لطلبة المركز العالي للمهن الشاملة.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الإناث.

التوصيات

1. يجب على الوالدين أن يتعاملوا مع الأبناء وفق ما تميله عليهم مراحل النمو عند الأبناء، إذ يتوجب أن يكونا أبوين تتمثل فيهما معاني الحب، والسلطة، ويكونان لأبنائهما بمثابة الصديق، والمرشد الواعي الذي يريحهم ويعالج كل مشاكلهم.
2. يجب على الوالدين إفساح المجال أمام الأبناء ليعبروا بكامل حريتهم عن ميولهم واستعدادهم، والابتعاد عن توجيههم وفق ما كانوا يحبون، أو وفق ما كانوا يطمحون إليه في الماضي ولم يستطعوا تحقيقه، بل ترك الأبناء يعبرون عن رغباتهم، والعمل

علي جعل الواقع أكثر ملاءمة وتكيفاً مع طموحاتهم وما يميلون إليه، أي توفير جو عائلي دافئ هادئ ليساعدوا أبناءهم على النجاح ولتحقيق مزيداً من الإنجاز المدرسي.

3. علي الأسرة أن تهتم بأبنائها من ناحية المتابعة، والمراقبة، والتوجيه في البيت، والشارع، والمؤسسة التعليمية، وذلك لرفع مستواهم التحصيلي في الدراسة.

4. يجب توفير برامج الإرشاد والتوجيه المناسبة، لتوعية أولياء الأمور عامة بكيفية التعامل مع بعضهم بعضاً، ومع أبنائهم، ومساعدتهم على تحقيق النجاح في دراستهم بالقدر التي تؤهلهم له قدراتهم.

5. ينبغي أن يكون المدرس على خبرة كبيرة بالتربية الاجتماعية وأساليبها، قادراً على تنمية الاتجاهات الإيجابية بين الطلبة ولا يقتصر دوره على الاهتمام بالنواحي الأكاديمية البحثية وتحصيل المعلومات والمعارف فقط.

6. ينبغي أن يتضمن برنامج الدراسة للطلبة قدراً من المرونة، التي تسمح بالأنشطة الحرة والعمل التلقائي في جماعات مع بعضهم البعض، ومع زملائهم في مدارس أخرى.

قائمة المراجع

1. أحمد، إيمان محمود خليل، أثر الخصائص الأسرية وعلاقة الطالب بمعلميه على التحصيل الدراسي للطالب، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم الاجتماع، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2004.
2. الأزرق، عبد الرحمن، التوافق الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المعاهد الثانوية الصناعية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفاتح، 1988.
3. تركي، أمينة عبد الله، التحصيل الدراسي في ضوء دافعية الإنجاز ووجهة الضبط، دراسة مقارنة بين الجنسين لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية في قطر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس، جامعة عين شمس، 1985.
4. بن عياد، أمينة محمد علي، مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي وأثر دافع الإنجاز على هذه العلاقة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الفاتح، 2006.
5. جرادات، مالك محمد شاكر، العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، 2002.
6. جورج وآخرين، نظريات التعلم، ترجمة: علي حجاج حسين، مراجعة: عطية محمود هنا، الكويت: عالم المعرفة، العدد 180، 1986.
7. حسن، هبة كمال مكّي، مركز التحكم والضغط الأسرية وعلاقتها بالرضا الزوجي لدى عينة من المعلمين والمعلمات، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ببوسعيد، جامعة قناة السويس، 2006.
8. الحلو، بثينة منصور، مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط النفسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد، 1989.
9. خطيب، رجاء عبد الرحمن، بحث بعنوان: الطموح المهني والطموح الأكاديمي لطلبة جامعة الأزهر والجامعات الأخرى، مجلة علم النفس، العدد 16، السنة الرابعة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990.
10. الدردير، عبد المنعم أحمد، دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، ج2، القاهرة: عالم الكتب، 2004.
11. الديب، علي، إدراك الفرد لمصدر قراراته وحوافزه وعلاقة ذلك ببعض أبعاد الرضا عن الحياة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات، جامعة عين شمس، 1985.

12. راجح، أحمد عزت، أصول علم النفس، ط3، القاهرة: دار المعارف، 1985.
13. راشد، محمد يوسف أحمد، التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام في مدارس دولة البحرين الحكومية والخاصة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، معهد الآداب الشرقية، جامعة القديس يوسف، بيروت، 2001.
14. السكافي، نظمية عبد الفتاح، التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقة وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، 1987.
15. السيد، جمال مصطفى، دراسة وجهة الضبط لدى المراهقين الجانحين، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1992.
16. صالح، أحمد عثمان، العوامل الوجدانية المرتبطة بالتفريط والإفراط في التحصيل المدرسي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1981.
17. الصويغي، نوري بلعيد، دراسة لأثر جنس المدرس على التحصيل الدراسي للصفين الرابع والسادس بمرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الفاتح، 1989.
18. الصياح، محمد ربيع ادريس، مركز التحكم عند الأطفال وعلاقته بالقيم الشخصية عند الوالدين دراسة ميدانية في مدينة دمشق وريفها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق، 1997.
19. طنيس، خليفة رمضان، بعض المتغيرات الأسرية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم المتوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الفاتح، 1998.
20. عبد الحميد، أسماء صلاح، الضغوط النفسية وعلاقتها بوجهتي الضبط لدى اطفال المقابر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 2008.
21. عبد الحميد، أشرف محمد، فعالية برنامج إرشادي لتعديل وتنمية وجهة الضبط وأثره في الصحة النفسية لدى ذوي الإعاقة البصرية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 2000.

22. عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، ط2، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1999.
23. عبد المجيد، أسامة، دراسة الأساليب المعرفية المميزة للطلاب لغوياً، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، 1997.
24. عثمان، أكرم مصباح، مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية والتحصيل للأبناء، بيروت: دار ابن حزم، 2002.
25. عصمان، أنور عبد السلام، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس لمرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم بزلتين، قسم التربية علم النفس، جامعة المرقب، 2007.
26. عقوب، عيادة مسعود، التكيف الأسري والمدرسي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الشهادة الثانوية التخصصية بمدينة زلتن وضواحيها، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم بزلتين، قسم علم النفس، جامعة المرقب، 2004.
27. العوري، أيمن يحيى أديب، فاعلية برنامج إرشادي سلوكي - معرفي جمعي في خفض الضغوط النفسية وتحسين التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، قسم الإرشاد التربوي، الجامعة الهاشمية، 2003.
28. غرابة، إيهاب محمد، القلق الايجابي وعلاقته بكل من: دافعية الإنجاز ووجهة الضبط لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي القدرة على الفكر الابتكاري دراسة مقارنة، رسالة ماجستير (غير منشورة) معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1998.
29. غنيم، خولة عبد الرحيم عودة، أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم الإرشاد النفسي، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، 2005.
30. فضل، شعبان إمام، الفروق بين الجنسين في مركز الضبط العام وعزو النجاح وعزو الفشل في موافق الانجاز الأكاديمي العقلي، رسالة ماجستير غير منشورة، طرابلس، كلية التربية، جامعة الفاتح، 1998.

31. محمد، صابر السيد، دراسة لبعض الضغوط النفسية في ضوء الاتجاه الديني وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 2001.
32. النبال، مایسة أحمد، ومدحت عبد الحمید أبو زید، علم النفس التربوي قراءات ودراسات، ط1، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2009.
33. النبال، مایسة أحمد، التنشئة الاجتماعية مبحث في علم النفس الاجتماعي، ط1، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 2001.
34. یسن، نوال عبد اللطیف، الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أطفال المقابر، رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، كلية البنات، جامعة عين شمس، 2001.
35. Ardila,Rossell,Monica,Matute,Esmeralda,Guajardo,Soledad.The Infuance of the Parents Educational Level on The Development of Executive Functions,Developmental Neuro psychology-vol-28.No.1.pp.539-560,2005.
36. Barbarin,O.et al.: The social and cultural context of coping tasks, family functioning and children adjustment. Journal of Black Psychology, 25(3),356-377431999.
37. Burchardf,Tania.Aiming highi the educational and occupational aspirations of young disabled poople, Support for learning.Vol.19.No.4.pp.181-1862004.
38. Chevalier,Arnaud,Lanot,Gauthier.The Relative Effect of Family Characteristics and Financial Situation on Educational Achievement.Education Economics. Vol.10.No.2.pp.165-181,2002.
39. Driessen, Geert, Smit, Frederik, Slegers, Peter. Parental Involvement and Educational Achievement.British Educational Research Journal.Vol.31.No.pp.509-532,2005.
40. Israel,Glenn D,Beauliu,Lionel J.Laying the Foundation for Employment: The Role of Social Capital in Educational

- Achievement. The Review of Regional Studies. Vol. 34.No.3 .pp.260-287 2004.
41. Israel, Glenn D, Beaulieu, Lionel J, Hartless, Glen. The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. Rural Sociology. Vol. 66. No. 1. pp. 43-68, 2001.
 42. Phares, E, J., Expectancy changes in skill and chance situations, Jour. of abnormal and social psycho. vol. (54), 1956.
 43. Phares E, J. (1988), Introductions to personality Scott, Foresman and company Glenview, Illinois.
 44. 38-Rotter, J. B., chance, J. & Phares, J.: Applications of a social learning theory of personality, New York Holt, Rinehart & Winston, 1972.
 45. Rotter, J. B.: Some problems and misconceptions related to construct of internal versus external control of reinforcement, Journal of consulting and clinical psychology 43, 1, PP. 56 - 67, 1975.
 46. Roeser, Robert W, Peck, Stephen C. Patterns and Pathways of Educational Achievement Across Adolescence: A Holistic-Developmental Perspective. New Directions for Child and Adolescent Development. No. 101. pp. 39-62, 2003.
 47. Thompson, W. Warren " Environmental Effects on Educational Performance" Alberta Journal of Educational Research ; V 31 N1P. 11-25 Mar. 1985 ERIC Accession No. EJ 324334.