جـــــامعة وهـــــران

كـلية العلوم الإجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية

مـــدكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص علـــم النفس التربوي

بعنـــوان:

الأسلوب المعرفي الإعتماد– الإستقلال عن المجال الإدراكي و علاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس و التخصص و البيئـة

دراسة مقارنة على مستوى السنة الثانية ثانوي بثانويتي مراح بوهران و خالد بن الوليد بأدرار

من إعداد الطالب تحـــت إشراف

أمحمدي علي د. غــريب العربي

أعضاء لجنة المناقشة: 2013/10/13

أ.د. مصطفى الزقاي نادية ..... رئيساً ..... جامعة وهران

د. غريب العربي .....مشرفاً ومقرراً ..... جامعة وهران

د. ياسين أمينة ..... مناقشة ..... جامعة وهران

د. إزيدي كريمة ..... مناقشة..... جامعة وهران

السنة الجامعية 2013/2012

بسم الله الرحمن الرحيم

"ربي إشرح لي صدري ويسر لي أمري"

الإهـــــــداء

إلى روح أمـــي الغالية

إلى الوالد أطال الله في عمره

إلى إخوتي مصدر إلهامي

إلى أعز ما أملك ثوأم الروح "ملاك" و" أروى"

وإلى كل عائلتي وأصدقائي

أهدي هدا العمل

الشكـــــــر

أحمدك ربي وأشكرك على ماتفضلت علي من واسع فضلك وأسألك ربي بعزتك وجلالك أن تتقبل مني هذا العمل خالصا لوجهك الكريم.

من هذا المنطلق وإعترافا بالجميل يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذي المشرف الدكتور **"غـريب العـربي"** الدي أسدى إلي كل النصح وقدم لي من علمه وفكره ماسهل لي القيام بهدا البحث .

وأتقدم بالشكر إلى كل من مد لي يد العون لإنجاز هذا العمل المتواضع أخص بالذكر الأساتذة **"ماحي إبراهيم، مصطفى الزقاي نادية يوب، إزيدي كريمة، بلقوميدي عباس"**

وخاصة الأستاد **"التيجاني بطاهر"** جامعة الأغواط

دون أن أنسى التلاميذ الذين شملتهم تطبيقات الدراسة و مدراء وأساتذة ثانويتي (مراح عبد القادر بوهران، وثانوية خالد بن الوليد بأدرار) وخاصة مستشارة التوجيه بثانوية مراح

ومن ثم الشكر إلى كل من أسهم معي من قريب أو من بعيد في إنجاز هدا العمل سواء بإبداء رأي أو تصحيح أو تصويب خطأ.

كما أتقدم بالشكر إلى لجنة المناقشة على تكرمهم بقبول مناقشة هذه الرسالة

الطالـب الباحـث

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى دراسة موضوع الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط، على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة (دراسة ميدانية) بين ثانويتي مراح عبد القادر بوهران وخالد بن الوليد بأدرار الصف الثاني ثانوي، حيث إنبثقت عن الدراسة التساؤلات التالية:

-هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي و مركز الضبط لذى عينة الدراسة؟

-هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الجنس (الذكور،الإناث) في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة؟

- هل توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي ، علمي) و الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة؟

-هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط تعزى لمتغير البيئة (شمال،جنوب)؟

لمعالجة الفرضيات قام الطالب الباحث بإختيار عينة عشوائية بإعتماد طريقة العشوائية البسيطة(القرعة) تتكون من (352) تلميذا وتلميدة، طبق عليها إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من إعداد وتكن وأولتمان **Oltman et Witkin** تعريب أنور الشرقاوي و الشيخ الخضري، وإستمارة نويكي ستريكلاند **Nowacki - Stickland** لمركز الضبط المختزل، وأخير أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

-لاتوجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة.

-أما الفرضيتين اللتان تبحثان عن الفروق بين الجنسين (ذكور و إناث) في الأسلوب المعرفي فجاءت دالة عند مستوى دلالة 0.01 لصالح الدكور لدى تلاميد ثانوية مراح وخالد بن الوليد

- أما الفرضيتان اللتان تبحثان عن العلاقة بين الجنس و مركز الضبط فجاءت الفرضيتان غير دالتين سواء لعينة ثانوية مراح عبد القادر أو عينة خالد بن الوليد

- كما أنه لاتوجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي،علمي) والأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة.

-كما أنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح و ثانوية خالد بن الوليد بأدرار.

-كما أن الفروق في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال ومركز الضبط تعزى لمتغير البيئة (شمال، جنوب) لم تكن دالة.

فهرس المحتويات

إهداء ..... أ

الشكر .....ب

ملخص البحث .....ج

فهرس المحتويات .....هـ

فهرس الجداول .....ي

فهرس الملاحق .....ك

المقدمة 2

الفصل الاول: تحديد المشكل و عملياته

إشكالية الدراسة 7

فروض الدراسة 11

أهداف الدراسة 13

أهمية الدراسة 13

التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة 14

الفصل الثاني:الأساليب المعرفية و الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال

تمهيد 17

تعريف الأساليب المعرفية 17

التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية 21

مقاربة مفاهيمية بين الأسلوب المعرفي الإدراكي و مفاهيم قريبة منه.....23

خصائص الأساليب المعرفية 25

أنواع الأساليب المعرفية 26

الأساليب المعرفية و الممارسات التربوية 30
مفهوم الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي 34
التطور التاريخي للأسلوب المعرفي الإداكي.....36
الأسلوب المعرفي الإدراكي و نظرية التمايز النفسي 38
خصائص الأفراد المستقلين و المعتمدين عن المجال 41
الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال و علاقته بالجنس 43
الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال و علاقته بالتخصص 46
الأسلوب المعرفي الإدراكي وعلاقته بالبيئة الثقافية 47
الأسلوب المعرفي الإدراكي وكيفية قياسه 48
خلاصة الفصل 52

الفصل الثالث: مركز الضبط

تمهيد 55
تعريف مركز الضبط 55
مركز الضبط الداخلي- الخارجي في نظرية التعلم الإجتماعي 59
الفرق بين مركز الضبط و العزو السببي 61
أبعاد مركز الضبط 64
خصائص دوي مركز الضبط الداخلي 66
تعدد مراكز الضبط 70
العوامل المؤثرة في تشكل مركز الضبط 71
مركز الضبط عند الجنسين 75
مركز الضبط الداخلي- الخارجي و كيفية قياسه.....79

مركز الضبط و العمليات المعرفية.....81
مركز الضبط الداخلي– الخارجي و الاسلوب المعرفي الإدراكي.....82
خلاصة الفصل 85

الفصل الرابع:الدراسة الإستطلاعية

تمهيد 88
أهداف الدراسة الإستطلاعية 88
الإطار الزماني و المكاني للدراسة الإستطلاعية 88
مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية و طريقة معاينتها 89
أدوات الدراسة و مواصفاتها 93
الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة 94
طريقة تطبيق أدوات الدراسة الإستطلاعية 109
تفريغ أدوات الدراسة الإستطلاعية 110
خلاصة الفصل 111

الفصل الخامس: الإجرارات المنـهجية للدراسة الأساسية

تمهيد 113
منهج الدراسة 113
الإطار الزماني و المكاني للدراسة الأساسية 114
مواصفات عينة الدراسة الاساسية 114
مواصفات عينة الدراسة حسب الأسلوب المعرفي و مركز الضبط 117
طريقة إختيار العينة 120
أدوات الدراسة و مواصفاتها وطريقة تطبيقها و تصحيحها.....121

تفريغ البيانات 127
الأساليب الإحصائية المستعملة 128
خلاصة الفصل 129

الفصل السادس: عرض النتائج

تمهيد 131
عرض نتائج الفرضية الأولى 131
عرض نتائج الفرضية الثانية 132
عرض نتائج الفرضية الثالثة 133
عرض نتائج الفرضية الرابعة 134
عرض نتائج الفرضية الخامسة 135
عرض نتائج الفرضية السادسة 136
عرض نتائج الفرضية السابعة 137
عرض نتائج الفرضية الثامنة 138
عرض نتائج الفرضية التاسعة 139
عرض نتائج الفرضية العاشرة 140
عرض نتائج الفرضية الحادية عشر 141
خلاصة الفصل 142

الفصل السابع: مناقشة نتائج الفرضيات

تمهيد 144
مناقشة نتائج الفرضية الأولى 144
مناقشة نتائج الفرضية الثانية 145

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 146
مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 147
مناقشة نتائج الفرضية الخامسة .....149.
مناقشة نتائج الفرضية السادسة 150
مناقشة نتائج الفرضية السابعة 151
مناقشة نتائج الفرضية الثامنة 152
مناقشة نتائج الفرضية التاسعة 152
مناقشة نتائج الفرضية العاشرة 153
مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر 154
خلاصة فصل 155
خاتمة 157
توصيات وإقتراحات 163
قائمة المراجع 166
الملاحق 180

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية	89
02	يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس	91
03	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص	91
04	يوضح معاملات الإرتباط بين القسمين الثاني و الثالث و الدرجة الكلية دراسة أبوبية (1983)	96
05	يوضح صدق إختبار الأشكال المتضمنة بقسميه الثاني و الثالث ودرجته الكلية دراسة أبو بية (1985)	96
06	يوضح قيم معاملات الثبات لإختبار الأشكال المتضمنة (القسم الثاني)	98
07	يوضح قيم معاملات الثبات لإختبار الأشكال المتضمنة (القسم الثالث)	99
08	يوضح معاملات الإرتباط بين قسمي إختبار الأشكال المتضمنة و درجته الكلية	100
09	يوضح معاملات الثبات لإختبار الأشكال المتضمنة لدراسة أحمد ليسيكي بالمغرب	102
10	يوضح معاملات الإرتباط لمقياس نويكي ستريكلاند بين درجات فقرات الإستبيان ودرجته الكلية	106
11	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية حسب الجنس و التخصص	115
12	يبن مواصفات عينة الدراسة حسب الأسلوب المعرفي (مستقل معتمد)	117
13	يوضح مواصفات عينة الدراسة الاساسية ونوع مركز الضبط	119
14	يوضح نتائج الفرضية الأولى	131
15	يوضح نتائج الفرضية الثانية	132
16	يوضح نتائج الفرضية الثالثة	133
17	يوضح نتائج الفرضية الرابعة	134
18	يوضح نتائج الفرضية الخامسة	135
19	يوضح نتائج الفرضية السادسة	136
20	يوضح نتائج الفرضية السابعة	137

21	جدول يوضح نتائج الفرضية الثامنة	138
22	جدول يوضح نتائج الفرضية التاسعة	139
23	جدول يوضح نتائج الفرضية العاشرة	140
24	جدول يوضح نتائج الفرضية الحادية عشر	141

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)	180
02	إستمارة نويكي ستريكلاند لمركز الضبط المختزل	185

المقـــدمة

مقدمــة:

في ظل الأهمية المتزايدة للمعرفة والمعلومات في هذا العصر، جاء علم النفس المعرفي كضرورة ملحة لمواكبة النمو المعرفي المتعدد والسريع لإحتواء دلك، حيث ظهرت العديد من المحاولات لبناء نماذج ونظريات في ميدان علم النفس المعرفي، كان جوهر إهتمامها يقول فؤاد أبو حطب (1996) "النظر إلى الإنسان بإعتباره مخلوقا عاقلا مفكراً باحثاً عن المعلومات، ومجهزاً ومبتكراً. وهكذا يكون ميدان علم النفس المعرفي دراسة الإنسان والإهتمام بطريقته في إحراز المعرفة وتحصيلها وحفظها وتحويلها وإستخدامها في إصدار وإتخاذ القرار في أداء النشاط العقلي". (عبد الفتاح، 2005: ص35)

كما يُعتبر الإتجاه المعرفي لتفسير السلوك الإنساني أحد الإتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك، وهو المجال الذي تتمركز حوله دراسات وبحوث علم النفس المعرفي الذي يهتم في المقام الأول "بدراسة العلاقة بين الأداء العقلي بجوانبه المختلفة والبناء المعرفي للإنسان، وما يواجههم من معارف وخبرات ،وأساليب تقديمهم، ونقلهم للمعلومات، وأساليب تذكر الخبرة والمعرفة بعد خزنها في الذاكرة ويتم ذلك بعد تحديد قدرات المتعلمين، ومدى إفادتهم من إستخدام إستراتجيات التعلم والتذكر" (محيي الدين وأخرون، 2007:ص302).

في خضم هذه التطورات إزداد الإهتمام بالفروق الفردية في مجال تناول المعلومات ومعالجتها، وقد أدى إلى إكتشاف مجال أخر للفروق بين الأفراد هو الأساليب المعرفية. ولهذه الأخيرة أهميتها في حياة الأفراد، إذ تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية (الخولي،2002: ص19).

فلكل فرد أسلوبه الخاص في إدراك المواقف والأشياء، وتكاد تكون هذه الأساليب متسقة وتتمتع بدرجة من الثبات والإستقرار، مما جعل عُلماء النفس يطلقون عليها الأساليب المعرفية، لأنها تتضمن الطرق المختلفة التي يدرك بها الأفراد الموضوعات والإستراتجيات المستخدمة في الإستجابة لمثل هذه المدركات. وقد لاقت هذه الأساليب المعرفية إهتماماً من الباحثين السيكولوجيين إلا أن أكثر الأساليب المعرفية شُهرة وإستخداماً، هو أسلوب الإستقلال- الإعتماد على المجال الإدراكي (قطامي،2007: ص105).

كما أن مفهوم مركز الضبط ظهر في منتصف الستينات في إمريكا، وقد ظهرت العديد من التطبيقات العملية في المجالات التربوية والنفسية والعلاجية، وما زال محل إهتمام الكثير من الباحثين في المجال التربوي والنفسي، وقد إرتبط بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية والإجتماعية، (محمد سليمان، 2009).

لأجل هذا الغرض جاءت الدراسة الحالية بعنوان الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال و علاقته بمركز الضبط، دراسة ميدانية مقارنة بين ثانويتي مراح بوهران، وخالد بن الوليد بأدرار على مستوى أقسام الصف الثاني ثانوي، على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة ولدراسة هذا الموضوع عُولج نظرياً وميدانياً، على شكل فصول نظرية وأخرى تطبيقية.

الفصل الأول: يتضمن مدخل للدراسة حيث طرح فيه الطالب الباحث إشكالية الدراسة، و فرضيات الدراسة، وأهداف الدراسة وأهميتها، وتحديد التعاريف الإجرائية الخاصة بمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: تناول فيه الطالب الباحث مفهوم الأساليب المعرفية، وتاريخها، وأنواعها. وبالخصوص الأسلوب المعرفي الإدركي وتاريخ ظهور هذا الأسلوب، وعلاقته بمتغيرات أخرى كالجنس و التخصص والبيئة، وكيفية قياس هذا الأسلوب المعرفي.

الفصل الثالث: إحتوي هذا الفصل تعريف مركز الضبط، خصائص مركز الضبط الداخلي والضبط الخارجي، مركز الضبط في نظرية التعلم الإجتماعي، أبعاد مركز الضبط، العوامل المؤثرة في مركز الضبط، مركز الضبط و الجنس، مركز الضبط والعمليات المعرفية، مركر الضبط و الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي.

الفصل الرابع: خاص بالدراسة الإستطلاعية، وتناول فيه الطالب الباحث الهدف من الدراسة الإستطلاعية، والإطار الزماني والمكاني للدراسة الإستطلاعية، ومواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية ونوع معاينتها، وأدوات الدراسة ومواصفاتها، وكيفية التطبيق والتصحيح ثم التفريغ والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من صدق وثبات.

الفصل الخامس: وهو قسم خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية تناول فيه الطالب الباحث منهج الدراسة، والإطار الزماني والمكاني للدراسة، ومواصفات العينة وطريقة المعاينة، وأدوات البحث المستعملة وطريقة تطبيقها و تصحيحها و تفريغها، وإنتهى الفصل بتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: وهو خاص بعرض نتائج فرضيات الدراسة البالغ عددها أحد عشر فرضية على شكل جداول وكل جدول مرفوق بتعليق خاص.

الفصل السابع: وفيه تم مناقشة النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة، وكانت نهاية الفصل بخاتمة، وإنتهت الدراسة بذكر بعض التوصيات والإقتراحات رغبة منا في الإنتقال بهذه الدراسة إلى التجسيد الميداني، إضافة إلى المراجع المعتمد عليها في إعداد هذه الدراسة وأخيراً الملاحق.

الفصـــل الأول

تحـديد المشكـل و عملياته

- إشكالية الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1- الإشكالية:

مع تطور البحوث والدراسات في مجال علم النفس، وعلم النفس المعرفي بوجه الخصوص، زاد الإهتمام بالفروق الفردية في مجال تناول المعلومات ومعالجتها، وقد أدى هذا إلى إكتشاف مجال أخر للفروق بين الأفراد هو الأساليب المعرفية. فلهده الأخيرة أهميتها في حياة الأفراد، إد تصف وتميز الطريقة التي تتم بها العمليات العقلية.

"كما تفيدنا الأساليب المعرفية في فهم وتفسير السلوك الإنساني بالإضافة إلى فهم الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان في معظم مواقف حياته، ومعرفة الأسس العلمية وراء طرق وأساليب الأفراد في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة".(الخولي،2002 :ص119) حيث يجمع كثير من علماء النفس المعرفي على أن التحدي الحقيقي الدي يواجهونه اليوم يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الداكرة الإنسانية من حيث فعاليتها أولا وسعة إستعابها ثانية وكدلك كفاءة نظم وعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات(الشريف وسيد، 1999). ولا خلاف بين أغلب علماء النفس المعرفي بأن هدا العلم هو علم تكوين وتناول المعلومات لدى الإنسان وغالبا ماتكون المعرفة هي موضوع إهتمام هدا الفرع من فروع علم النفس.(الشرقاوي، 1992:ص19)

وإذا كانت المعلوماتية أساسها العقل، فإنه من الضروري أن تهدف إلى تطوير التعليم الدي يؤدي إلى تنمية عقول لها القدرة على التفكير المبدع، وتستطيع إستخدام قدراتها العقلية، كما يستدعي تطوير التعليم أن نعيد النظر في طريقة تفكير التلاميد فليس المهم ماذا يتعلم التلاميد، بل الدي ينبغي أن يكون مصدر إهتمامنا حقاً هو أن يتعلم التلاميد كيف يفكرون، غير أن زيادة وعي التلاميذ وكدا الطلبة بالأساليب والوسائل ذات العلاقة بما وراء المعرفة يمكنهم من إختيار إستراتجيات وطرق أكثر فعالية وأكثر مناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

"كما أن هذه الأساليب تمكن التلاميد خاصة المتفوقين منهم من توظيف وعيهم بما يعرفونه لأداء المهام المطلوبة منهم وفق معايير ومحكات معينة، وبالمستوى الدي يكون محل رضاهم والنتيجة تكون وفق مايخططون أويتوقعون"(الزيات، 1998:ص120)

ومن الأمور التي لايمكن إغفالها أو تجاهل أثرها الإيجابي والسلبي على تحصيل التلاميد هي مركز الضبط الدي يؤثر على قدرة الطلاب على التدكر والتأقلم مع متطلبات مهام التعلم. حيث يشير ديليفيد **Dellefied** (1991) إلى أن الأفراد دوي الضبط الداخلي يكونون أكثر فعالية في تأدية المهام، كما لهم القدرة على على إستخدام الإستراتجيات المناسبة وتعديلها في حالة عدم وجودها وبالتالي يؤثر أدائهم على رفع مستواهم و الطموح إلى تقديم الافضل(الزيات، 1998:ص188)

كما يؤكد كوريات وأخرون **Korigt el al** (2006) أن الطالب الدي يرتفع لديه مركز الضبط الداخلي وعزو النجاح والفشل إلى الجهد يكون أكثر فعالية وإندماجاً في عمليات الضبط والتنظيم الداتي أثناء إكتساب المهارات والمعلومات، حيث يقوم بمراقبة تفكيره وسلوكه عكس أصحاب الضبط الخارجي مما يعزون الفشل والنجاح إلى الحظ.(الزيات، 1998:ص188)

فمركز الضبط بمعنى أخر هو مقياس يبين لنا كيف يفسر الإنسان النتائج المترتب على سلوكه من نجاح أو فشل، يرجعها إلى نفسه وما يملكه من قدرات ومهارات وما يبذله من جهد وما يقوم به من عمل، ويسمى بالفرد الداخلي الضبط، أم يرجعها إلى عوامل بيئية خارجة عن نطاق إرادته ولا يستطيع التحكم بها كالحظ والقدر والصدفة" ويسمى بالفرد الخارجي الضبط (محمود عوض، 1994:ص256).

"وقد إستخدمه بعض الباحثين بإعتباره أسلوبا معرفيا وليس بعدا للشخصية (عبد المجيد 1977، دسوقي 1995، مصطفى 2000، سيد 2000)". (شلبي، 2001:ص129).

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لمعرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال على المجال الإدراكي، ومركز الضبط، ولم تحظى هده العلاقة بالإهتمام الكافي في حدود علم الطالب الباحث ماعدى بعض الدراسات. منها دراسة ناصر دسوقي، ومحمد موسى(1995)، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العمر الزمني وكل من الأساليب المعرفية الإعتماد- الإستقلال الإدركي، والتروي- الإندفاع، وإتساع الفئة، وأسلوب الدوجماتية، ووجهة الضبط، والتعرف على الفروق بين الجنسين، في الطفولة والمراهقة والشباب(الشرقاوي، 2006: ص374)، ودراسة عبد المجيد (1997) كان الهدف منها معرفة العلاقة الإرتباطية بين الموهبة اللغوية والأساليب المعرفية الإعتماد- الإستقلال، الإندفاع- التروي، ووجهة الضبط على عينة من تلاميد الصف الثاني ثانوي.(فاطمة وأحمد، 2011:ص108). ودراسة عريس محمد(2001) هدفت هذه الدراسة إلى إختبار أثر التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالإسلوبين المعرفيين الإعتماد المجالي، والتمييز التصوري والتحصيل.(علاء أسعد،2011 :ص78)

ومن الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها الدراسات وهذه الدراسة بالخصوص هي تعويد المعلمين والأساتذة والتلاميذ، خاصة من أجل الإختيار الأنسب للأداء المناسب في مواجهة المواقف، وتنظيم النشاط المعرفي، وتدريب الطلبة والتلاميذ على أساليب التعلم الأكثر فعالية وإتساعاً وعمقاً. ونظراً لأهمية الأساليب المعرفية ووجهة الضبط في المواقف الحياتية والتربوية جاءت الدراسة الحالية لمعرفة طبيعة ونوع هده العلاقة في ضوء متغيرات الجنس، التخصص، والبيئة، حيث صيغت الإشكالية العامة كالأتي:

-هل توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط لذى عينة الدراسة.

ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

-هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الدكور ، الإناث) في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر.

-هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الدكور ، الإناث) في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميد السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد.

-هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي والجنس (الدكور ، الإناث) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر.

-هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي والجنس (الدكور ، الإناث) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد.

-هل توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي ، علمي) والأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر.

-هل توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي ، علمي) والأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد.

-هل توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي والتخصص (أدبي ، علمي) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر.

-هل توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي والتخصص (أدبي ، علمي) لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد بأدرار.

-هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي تعزى لمتغير البيئة (شمال – جنوب).

-هل توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي يعزى لمتغير البيئة (شمال – جنوب).

2- فروض الدراسة:

إنطلاقا من إشكالية الدراسة والتساؤلات السابقة، يمكن صياغة مجموعة من الفرضيات التي تسعى الدراسة إلى التحقق من صحتها، وجاءت على النحو التالي:

-توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط لذى تلاميذ الصف الثاني ثانوي.

-توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الدكور ، الإناث) في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر.

-توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الدكور ، الإناث) في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميد السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد.

-توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي والجنس (الدكور ، الإناث) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر.

-توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي والجنس (الدكور ، الإناث) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد.

-توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي ، علمي) والأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر.

-توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي ، علمي) والأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد.

-توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي والتخصص (أدبي ، علمي) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر.

-توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي والتخصص (أدبي ، علمي) لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد بأدرار.

-توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي تعزى لمتغير البيئة (شمال – جنوب).

-توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي يعزى لمتغير البيئة (شمال – جنوب).

3- أهـداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- معرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال على المجال الإدراكي ومركز الضبط.

- تحديد ومعرفة الفروق بين الجنسين من حيث الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال لدى عينة الدراسة.

- تحديد طبيعة العلاقة بين الجنس ومركز الضبط لدى أفرد عينة الدراسة.

- تحديد العلاقة بين التخصص (علمي،أدبي) والأسلوب المعرفي الإعتماد - الإستقلال ومركز الضبط لدى عينة الدراسة.

- تحديد الفروق من حيث البيئة الجغرافية (شمال،جنوب) من حيث الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال ومركز الضبط.

4- أهمية الدراسة:

يمكن أن تُساهم الدراسة في المجال التربوي على:

- مساعدة المعلمين والمختصين والأكاديمين وكل القائمين على العملية التعليمية في كيفية الكشف عن التلاميذ المتصفون بالإعتماد أوالإستقلال عن المجال ونوع مركز الضبط لديهم مما يدفعنا لإختيار الأسلوب المناسب للتعامل معهم وتطوير مهارتهم وقدراتهم.

- كما تبرز أهمية الدراسة في إستخدامها عينة تلاميد الثانوية. والصف الثاني ثانوي على وجه الخصوص، مما يجعل هدا النوع من الدراسات مرجع لدى المختصين ومستشاري

التوجيه في تقرير أو إتخاد طريقة للتعامل مع التلاميد الثانويين، خصوصا في هده المرحلة مرحلة المراهقة.

– كما تأتي أهمية الدراسة من تعريف التلاميد بنمطهم المعرفي وطريقة تفكيرهم وأهميته في العملية التعليمية، مما يساعدهم مُستقبلاً عندما يواجهون تلاميد مختلفين عن نمطهم وأسلوب تفكيرهم في الحياة.

أما المُساهمة الإجتماعية للدراسة يمكن أن تُسهم هاته الدراسة في فتح المجال أمام بحوث ودراسات أخرى التي تهتم بجوانب أخرى تدور حول مفاهيم الدراسة.

5– التعاريف الإجرائية:

تم التعرض في هده الدراسة إلى مجموعة من المتغيرات الأساسية، ولقد تطرق الطالب الباحث إلى وضع تعريف إجرائي لكل هده المتغيرات على حدة.

1–الأسلوب المعرفي الإعتماد–الإستقلال عن المجال الإدركي: تم قياسه بمقياس إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) تأليف ويتكن وأخرون **Witkin et al**، تعريب وإعداد أنور الشرقاوي وسليمان الحضري سنة (1988).

المستقلون على المجال الإدراكي: هم التلاميد الدين يتحصلون على درجة أعلى أو تساوي المتوسط النظري و المقدر ب 9 في إختبار الاشكال المتضمنة (الصورة الجمعية).

المعتمدون على المجال الإدراكي: هم التلاميد الدين يتحصلون على درجة أقل من المتوسط النظري الدي قدرب 9 في إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية).

2– **مركز الضبط:** وهي الدرجة التي يتحصل عليه التلميد في مقياس نويكي ستريكلاند **Nowacki - Stickland** لمركز الضبط المختزل.

الضبط الخارجي: هم الطلبة الدين يتحصلون على درجة أقل من المتوسط النظري الدي قدرب 12 على مقياس نويكي ستريكلاند **Nowacki - Stickland** لمركز الضبط المختزل.

الضبط الداخلي: هم الطلبة الدين يتحصلون على درجة أعلى من المتوسط النظري الدي قدرب 12 على مقياس نويكي ستريكلاند **Nowacki - Stickland** لمركز الضبط المختزل.

3- البيئة: كُل ماله علاقة بالثقافة و العادات و التقاليد.

الفصـــل الثاني

الأساليب المعرفية و الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال

- ✓ تمهيد
- ✓ تعريف الأساليب المعرفية
- ✓ التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية
- ✓ مقاربة مفاهيمية بين الأسلوب المعرفي الإدراكي و مفاهيم قريبة منه
- ✓ خصائص الأساليب المعرفية
- ✓ أنواع الأساليب المعرفية
- ✓ الأساليب المعرفية و الممارسات التربوية
- ✓ مفهوم الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي
- ✓ التطور التاريخي للأسلوب المعرفي الإدراكي
- ✓ الأسلوب المعرفي الإدراكي و نظرية التمايز النفسي
- ✓ خصائص الأفراد المستقلين و المعتمدين عن المجال
- ✓ الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال و علاقته بالجنس
- ✓ الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال و علاقته بالتخصص
- ✓ الأسلوب المعرفي الإدراكي وعلاقته بالبيئة الثقافية
- ✓ الأسلوب المعرفي الإدراكي وكيفية قياسه
- ✓ خلاصة الفصل

1- تمهيد:

تُعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد الهامة في تحديد الشخصية. إذ تُعبر عن الطريقة الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المواقف، وفي هذا الفصل يتناول الطالب الباحث المفاهيم الأساسية المتعلقة بالدراسة بشئ من التفصيل، والتي تشمل مفهوم الأساليب المعرفية، وطبيعتها، وأنواع الأساليب المعرفية، وخصائصها، ويتم عرض الأسلوب المعرفي الإعتماد-الإستقلال عن المجال الإدراكي على وجه الخصوص، وهو أحد المتغيرات الأساسية في هذه الدراسة.

2- تعريف الأساليب المعرفية:

تعددت التصورات النظرية والمفاهيم التي تناولت الأسلوب المعرفي ويرجع هذا التعدد إلى أن الأسلوب المعرفي يمثل العديد من الأدوار في الشخصية الإنسانية، حيث جرى تعريفه على يد العديد من المختصين الأجانب والعرب.

- لدى بعض المختصين الأجانب: يُعرفها هارفي **Harvey** (1962) والدي يُعد من التعاريف الأولى حيث يرى "أن الأساليب المعرفية تشير إلى الأسلوب الذي يرشح ويجهز المعلومات الواردة من البيئة، ويعطي لها المعنى النفسي المتمثل في إستخدامها" (الفرماوي، 1994:ص82).

كمايعرفها مسيك **Messiek** (1976) على"أنها ألوان الأداء المعرفي المفضلة لدى الفرد لتنظيم مايُدركه من حوله فينظم خبراته، وكيفية ترميزه للمعلومات وتخزينها في الذاكرة" (العتوم،2004: ص286).

أما وتكن وزملاؤه "**witkin et al**" (1977) فيذكر أن كلمة أسلوب تعني "طريقة مميزة تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف المُختلفة، ولأن هذا الأُسلوب يشمل كلا من الأنشطة الإدراكية والعقلية فقد سُمي بالأسلوب المعرفي" (صبري لمغازي،1958:ص203)

أما ميلر **Miller** (1987) فيرى أن الأسلوب المعرفي "هو عبارة عن نمط الأداء الدي يتميز بالثبات النسبي في تنظيم إدراكات الفرد"(العتوم، 2004:ص286)، في حين أن تنيت **tennat** (1988) يرى "أنه الأسلوب المفضل لذى الفرد في تمثل المعلومات الخارجية ومعالجتها". (الزغول، 2003: ص86)

غير أن جليفورد **Guilford** (1997) فيشير إلى أن الأساليب المعرفية "عبارة عن وظائف موجهة للسلوك الإنساني، تتمثل بعدد من القدرات المعرفية أوالضوابط المعرفية، بالإضافة إعتبارها سمات تعبر عن بعض مكونات الشخصية الإنفعالية والإجتماعية والعقلية "(العتوم،2004: ص286 -287).

- أما عند بعض المختصين العرب: فيعرفها أنور الشرقاوي (1981) "بأنها الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي فحسب، بل المجالات المعرفية الأخرى كالتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات، كذلك في المجال الإجتماعي ودراسة الشخصية" (صبري لمغازي، 1958: ص204-205)، غير أن أبوحطب (1989) يصف الأساليب المعرفية بالإستراتجيات المعرفية، ويرى أنها "تدل على مركبات من الإستعدادات المعرفية والوجدانية والتي تدل على الطرق المميزة للافراد في حلهم للمشكلات".(أبوحطب ،1989: ص436)

وفي تعريف أخر لأنور الشرقاوي (1992) فيعرفها على أنها "الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة مثل الإدراك، والتفكير، وحل المشكلات، والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي سواء في المجال المعرفي أو في المجال الوجداني". (الشرقاوي، 2003:ص 188)

كما يشير الفرماوي (1994) إلى أن "الإتجاه المعرفي لتفسير سلوك الإنسان يُعد أفضل الإتجاهات المعاصرة لفهم الكثير من جوانب النشاط العقلي المعرفي المرتبط بهذا السلوك". (الفرماوي، 1994:ص34).

غير أن الرفوع (2008) يرى أن الأساليب المعرفية "تشير إلى مجموعة الطرق المفضلة من قبل الأفراد لمعالجة المعلومات، التي تصف النمط التقليدي لتفكير الفرد وإدراكه وطرق تصرفه في مواقف معينة". (الرفوع،2008: ص198)

ومع أن هذه التعريفات قد تختلف في تركيزها على جوانب دون أخرى. إلا أنها تجمع على أن الأسلوب المعرفي عملية وسيطة بين المدخلات والمخرجات، تعمل على تنظيم الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى، لتحديد أسلوب خاص ومميز للفرد لمعالجة المعلومات وإدراكها، من خلال عمليات التفكير والتذكر وحل المشكلات وإتخاذ القرارات.

غير أن الشرقاوي سنة (1992) أكد على وجود إتفاق بين الباحثين والمختصين "على أن الأساليب المعرفية تعتبر بمثابة تكوينات نفسية عامة لا ترتكز على جانب واحد من جوانب الشخصية، كما أنها تساهم في تفسير الفروق الفردية بين الأفراد وللكثير من المتغيرات المعرفية والوجدانية".(الشرقاوي، 1992:ص183)

"لذلك فإن الأساليب المعرفية تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلاً لدى الفرد من أجل ممارسة الأنشطة المعرفية كالتفكير، والتخيل والطرق التي يتناول بها حل مشكلاته أو إتخاذ قرارته".(العتوم،2004:ص287) كما أشار الشرقاوي(1992) إلى وجود أربعة أساليب تمثل تفضيلات الناس عند التعامل مع المعلومات وتفسيرها وسميت بالأنماط المعرفية وهي:(أمل الأحمد،2001:ص137)

- **النمط الإسترجاعي:** يتميز ويتصف أفراد هذا النمط بتقبلهم المعلومات على حالتها، أي كما هي ودونما إحداث أي تغيير فيها، وينطبق هذا النمط على الدوجماتية والتفكير المنغلق.

- **النمط الناقد:** يتميز أفراد هذا النمط بقدرتهم على التشكيك في صحة المعلومات من جهة ،وعلى القيام يتصحيحها وإكمالها من ناحية أخرى".

- **نمط المبادئ:** "وهو تقبل الفرد للمعلومات التي تمثل أو توضح مبدأ أو مفهوماً علمياً أساسياً، ويظهر هذا النمط في تفضيل الفرد لقبول المعلومات المتضمنة في موقف تعليمي معين، لأنها تشرح أو تفسر هذا الموقف مستندة إلى مبدأ أو علاقة بين عدد من الحقائق المتضمنة في الموقف"(عبد الرحمن،1993)

- **نمط التطبيقات:** "يتصف أصحابه بقبولهم للمعلومات لأنه من الممكن أن تكون ذات قيمة عالية للإستخدام في موقف تعلمي أو إجتماعي معين"(بن لمبارك، 2009: ص18- 19).

كما أن للأساليب المعرفية مكونات ثلاث تساهم في تحديد أسلوب الفرد في التفكير وهي: (بن لمبارك،2009: ص19)

المكون الإنفعالي: تنطوي على المشاعر التي تصاحب الفرد عند التعامل مع المواقف المختلفة.

المكون السلوكي: يتعلق بالسلوكيات التي تصاحب الأسلوب المعرفي أو تنتج عنه.

المكون المعرفي: يتعلق بمعرفة الفرد ووعيه بأسلوبه المعرفي".

وأخيراً جرى تعريف الأساليب المعرفية تعريفاً على درجة كبيرة من العمومية، بحيث يعمُ الشخصية كلها فتُعرف بأنها "الفروق بين الأفراد، ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي والمجالات المعرفية الأخرى، كالتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم، وتناول المعلومات، ولكن كذلك في المجال الإجتماعي ودراسة الشخصية"(فخري، 2010: ص83).

3- التطور التاريخي لمفهوم الأساليب المعرفية:

أشار الخولي سنة (2002) أن العديد من الدراسات و البحوث في إمريكا و أروبا دوراً كبيراً في التعرف على مفهوم الأساليب المعرفية ودورها في قياس السمات الحسية والإدراكية للفرد منهم أبنجهاس**Ebbinghaus** وويبستر **Webster** (التيجاني،2008:ص45) حيث ظهر هدا ظهر مفهوم الأساليب المعرفية في ميدان علم النفس في منتصف القرن العشرين حيث أشار فيرنون **Vernon** أنه أستعمل من طرف كلين **Klein** سنة (1951) (غريب العربي،2008:ص18) "وفي سنة (1938) جرى تطبيق أسلوب التحليل العاملي على درجات إختبارات القدرات العقلية، وحدد القدرات الأولية للإستدلال العام، والإستدلال الاستقرائي، والإستدلال الإستنباطي، والقدرة العددية، والقدرة البصرية، والمكانية، والذاكرة، والسرعة الإدراكية، والعلاقة اللفظية" (العتوم، 2010: ص70).

عندها أوضح جليفورد **Guilford** (1967)"أن القدرات العقلية عند ثرستون لم تكن شاملة للعوامل التي قام أسلوب التحليل العاملي بتحديدها لدرجات الإختبار العقلي، لهذا طرح جليفورد **Guilford** نموذجه عن بنية العقل، وأطلق على هذا النموذج بالبناء العقلي، الذي يتكون في شكله النهائي من ثلاثة أبعاد، الأول العمليات العقلية، الثاني المحتويات، الثالث النواتج (الشرقاوي، 1992: ص39).

ونظراً للتقدم السريع الذي لاحظه علم النفس المعرفي أدى إلى تكوين نمادج أصبحت دات أساس في البحوث الحالية، وهي نماذج معالجة المعلومات، التي تُوصي بأن المعلومات تتعامل مع العمليات، وهي التي توجهها العمليات التنفيذية والتي تسمى بالإستراتجيات، وترى نظرية معالجة المعلومات أن الفروق الفردية في الإستعدادت المعرفية تأتي من خلال مصادر ثلاث رئيسية: (الخولي، 2002:ص88)

1- تقوم الفروق الفردية على الفروق في المعلومات التي توجد لذى الفرد، فكلما كانت المعلومات التي يعرفها الفرد من المشكلة المطلوب حلها كثيرة كان أكثر قدرة على حلها.

2- تتمثل الفروق الفردية في أليات وميكانيزمات معالجة المعلومات، وهي الإدراك، وذاكرة الفحص، والتذكر، أو الإسترجاع وتكوين المعلومات.

3- تتمثل الفروق الفردية في العام مقابل الخاص، أي أن هذا المصدر مثل العمليات التي تستخدم كخطوات لحل المشكلات الكبرى.

منذ ذلك الحين تولى الباحثين في الإعتماد على العلاقات التي تتناول الإرتباط بين مفهوم الإدراك ومفهوم الشخصية، "وأقترحوا عدة مفاهيم للإدراك والشخصية على أساس مفهوم واحد، وذلك لأنه توجد طريقتان للتفكير، إحداهما عندما يكون الفرد مهتما بالإدراك وطريقة أخرى للتفكير، ولابد أن تتقارب الصريقتان، وعند نقطة التلاقي سوف تتحد كل من نظرية الشخصية والنظرية الإدراكية في نظرية واحدة للسلوك" (الخولي، 2002:ص88).

4- مقاربة مفاهيمية بين الأسلوب المعرفي الإدراكي ومفاهيم قريبة منه:

1- الأساليب المعرفية و الضوابط المعرفية:

تناول بعض العلماء أمثال كوتينو **Cotuno** (1983) وبورلاند **Borland** (1985) إصطلاح الضوابط المعرفية كمرادف للأساليب المعرفية. إلا أن ميسك **Massik** (1984) يرى أن الأساليب المعرفية تختلف عن الضوابط المعرفية ويجسد أوجه التشابه والإختلاف فيما بينهما عن النحو التالي:(الخولي، 2002: ص88)

- تتشابه الضوابط المعرفية مع الأساليب المعرفية في أن كل منهما يُعتبر متغيرات تنظيمية وكلاهما يهتم بشكل المعرفة في النشاط الإدراكي لا بمحتواها.

– تختلف الضوابط المعرفية عن الأساليب المعرفية، في أن الضوابط أقل ظهوراً في المجالات النفسية المختلفة، بينما الأساليب أكثر عمومية وتمثل أبعاداً مستغرقة في الشخصية، وتميل إلى أن يظهر تأثيرها في مختلف المظاهر السلوكية، أما الضوابط فتعبر عن نفسها في وظائف ومجالات خاصة أو نوعية.

– تختلف الضوابط عن الأساليب في أن الضوابط تقاس في إطار الأداء المميز(الخولي، 2002: ص88).

– "الضوابط المعرفية أحادية القطب بينما الأساليب المعرفية ثنائية القطب، حيث أن الضوابط غالبا ما تكون إتجاهية القيمة، أما الأساليب المعرفية فهي تمييزية القيمة ومن أمثلة الضوابط المعرفية (الضبط المقيد– المرن، وتحمل الغموض–عدم تحمل الغموض)".(فخري، 2010:ص83)

2– الأساليب المعرفية والإستراتيجيات المعرفية:

تعتبر الإستراتيجيات المعرفية من المُصطلاحات وثيقة الصلة بالأساليب المعرفية وتعرف بأنها "طرق عامة يستخدمها الفرد في المهام العقلية، فهي بمثابة طرق للإدراك، والتفكير والتذكر وتجهيز وتناول العلاقات وحل المشكلات ويشكل عليها من طرق الفرد في التوصل إلى المعرفة".(الشرقاوي،1992: ص190) غير أن مسيك **Massik** (1984) بين الأساليب المعرفية والإستراتجيات المعرفية فيما يلي: (فتحي الزيات،2001:ص124–125)

– تُعبر الأساليب المعرفية عن نفسها في النشاط السلوكي بطريقة تلقائية بدون إعتبار للشعور أو الإختبار عبر مدى واسع من المواقف، أما الإستراتيجيات المعرفية فهي تعكس القرارات المقصودة وغير المقصودة لمعالجة المواقف المعرفية المختلفة.

– الأساليب المعرفية أكثر عمومية من الإستراتجيات المعرفية. فهي تعمل في مستوى أعلى بينما تعتبر الإستراتجيات المعرفية دلالة للمواقف أو متطلبات المهمة ومحتوى المشكلة

ويذكر باسك **pask** (1976) أن الأساليب المعرفية تقف خلف إنتقاء الإستراتجيات المعرفية الملائمة للتعامل مع المشكلة.

– تتميز الأساليب المعرفية بالإستقرار والثبات النسبي لفترات طويلة من حياة الفرد، بينما الإستراتجيات المعرفية قابلة للتغيير والتبديل.

– تتشابه الأساليب المعرفية مع الإستراتجيات المعرفية في أنهما تفضيلات معرفية ومهيئات ومنشطات وموجهات لإكتشاف وحل المشكلات وتجهيز وتناول المعلومات(فتحي الزيات،2001 :ص124–125).

– ترتبط الأساليب المعرفية كنظم تجهيز ومعالجة المعلومات بمصطلح الإستراتجيات المعرفية، خاصة في مجال الإسترجاع وحل المشكلات، التي يرتبط الأداء فيهما على فعالية وكفاءة نظام معالجة وتجهيز المعلومات لذى الأفراد". (أمينة إبراهيم، 1999)

5– خصائص الأساليب المعرفية:

إتفق معظم الباحثين في مجال الأساليب المعرفية على خصائص عامة لهذه الأساليب أوضحها وتكن وزملائه **Witkin** (1977) وهي:

أ– **شكل النشاط:** "الأساليب المعرفية تتعلق بشكل النشاط المعرفي للإنسان وليس مايفكر فيه".(الشفيرات والزغبي،2003:ص53) وبالتالي فهي تشير إلى "الفروق الفردية في الطريقة التي يدرك بها الأفراد ويفكرون ويحلون بها المشكلات وغير ذلك".(الخولي، 2008:ص42 – 43).

ب–الثبات النسبي: "تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي حيث ينمو ويصبح أكثر تمايزاً لدى الإنسان مع مرور الوقت والخبرة، وبالتالي يصبح أكثر ثباتاً أو يتصف ببعض التغير الحاد من موقف لأخر"(الفرماوي، 2009:ص32)، وهذا لا يعني أنها غير قابلة

للتعديل أو التغيير تماماً يقول الخولي" إنما يعني هذا أنها لا تتغير بصورة سريعة أو مفاجئة في الحياة العادية للفرد، ومن ثم يمكننا أن نتنبأ بسلوك الأفراد في المواقف اللاحقة بدرجة مقبولة من الدقة".(الخولي،2008: ص43).

ج- العمومية: "أنها تعتبر من الأساليب المستعرضة في الشخصية، بمعنى أنه تتخطى التمييز التقليدي بين الجانب المعرفي والجانب الإنفعالي في الشخصية" (الشرقاوي، 1996)

د- تمايزها عن القدرات (الإستعدادات): "تعتبر الأساليب المعرفية ثنائية القطب، مما يميزها عن الذكاء والقدرات العقلية الأخرى، فكل قطب له قيمة في ظل شروط خاصة".(الشرقاوي، 1996)

هـ- القياس: "يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية مما يساعد في تجنب الكثير من المشكلات التي تنشأ في إختلاف المستويات الثقافية للأفراد، وهي التي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة"(الخولي، 2008 :ص44).

6- أنواع الأساليب المعرفية:

قام العديد من الباحثين بتقديم حصر لمختلف الأساليب التي إقترحت في مجال الأساليب المعرفية منها تصنيف بروفرمان **Broverman** (1960-1964)، وتصنيف كيجان **kagan** (1973)، وتصنيف ميسيك **Messik** (1970)، أما جليفورد **Guilford** قدم سنة (1980) ستة أنواع للأساليب المعرفية التي ترتبط بنمودجه في بنية العقل.(الشرقاوي، 1992 :ص197-198) غير أن أنور الشرقاوي حصر سنة(1992) الأساليب المهمة منها، وإهتم الأخير بتحديد أكثر الأساليب التي دُرست في البيئة العربية من بينها:(أيمن عامر،2003 :ص140)

1- الإعتماد في مقابل الإستقلال عن المجال الإدراكي :

يرى الشرقاوي إن هذا الأسلوب يهتم بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما فيه من تفاصيل، أي يتناول قدرته على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، فالفرد الذي يتميز بإعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الكلي للمجال، ويكون إدراكه لأجزاء المجال مبهما، في حين يدرك الفرد الذي يتميز بإستقلاله عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له.(الشرقاوي،1992 :ص199).

2- التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي:

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير مايحيط بهم من مدركات، وخاصة المدركات ذات الخواص الإجتماعية، "فالفرد الذي يتميز بالتبسيط المعرفي يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل مما يكون مع المجردات، كما أنه يكون أقل قدرة على إدراك ما حوله من مدركات بصورة تحليلية، بل يغلب عليه الإدراك الشمولي لهذه المدركات. في حين يتميز الفرد الذي يميل إلى التعقيد المعرفي يكون أكثر قدرة على التعامل مع الأبعاد المتعددة للمواقف بصورة تحليلية كما يستطيع بشكل أفضل أن يتعامل مع ما يدركه في شكل تكاملي".(الشرقاوي،1992 :ص199)

3- المخاطرة في مقابل الحذر:

يتناول هذا الأسلوب "مدى مخاطرة الفرد أو حذره في إتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير التقليدية وغير المألوفة، مما يجعل هذا الأسلوب من الأساليب التي ترتبط بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس، ويتميز الافراد الذين يميلون إلى المخاطرة بأنهم مغامرون، يتقبلون مواجهة المواقف الجديدة ذات النتائج المتميزة غير المتوقعة، عكس الأفراد الذين يميلون إلى الحذر

فإنهم لا يقبلون التعرض لمواقف تحتاج لروح المغامرة حتى لوكانت نتائجها مؤكدة" (الشرقاوي، 1992: ص199)

4- الإندفاع في مقابل التروي:

يرتبط هذا الأسلوب "بميل الأفراد إلى السرعة الإستجابة مع التعرض للمخاطرة، فغالبا ماتكون إستجابات المندفعين غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يتميز الافراد الذين يميلون إلى التروي بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار الإستجابات"(الشرقاوي، 2003:ص21)

5- التسوية في مقابل الإبراز:

يتناول هذا الأسلوب "الفروق بين الأفراد في كيفية إستيعاب المثيرات المتتابعة في الذاكرة، ومدى إدراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي، ودمجها مع مايوجد في الذاكرة من معلومات أو الإبقاء عليها منفصلة، فلأفراد الذين يميلون إلى التسوية عادة مايُعاب عليهم إستدعاء ماهو مختزن في الذاكرة بصورة دقيقة، في حين يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الشحذ أو الإبراز بأنهم يكونون أقل عرضة للتشتت" (الشرقاوي، 2003:ص21)

6- تحمل الغموض أو الخبرات غير الواقعية:

هو"مستوى قدرة الأفراد على تقبل مايحيط بهم من متناقضات وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار غامضة وغير واقعية مألوفة، حيث يستطيع بعض الأفراد تقبل ماهو غير مألوف وشائع، في حين لايستطيع البعض الاخر تقبل ماهو موجود أو غريب، ويفضلون التعامل مع المألوف والعادي" (الشرقاوي، 2003: ص21) وبتعبير أخر يستطيع صنف من الأفراد التعامل مع المواقف الغامضة وغير المألوفة بل وحتى الغريبة وغير الواقعية، يقابلهم صنف أخر لا يتمكن من التعامل مع مثل هذه الأمور بل يفضلون التعامل مع ماهو مألوف وواقعي.(أمل الأحمد،2001: ص131)

7- التمايز التصوري :

يرتبط هذا الأسلوب "بالطريقة التي يتبعها الأفراد في تكوين المفاهيم، حيث يعتمد بعضهم على العلاقة الوظيفية بين المثيرات، في حين يعتمد البعض الأخر على تحليل الخصائص الظاهرية الوصفية للمثيرات، وهنالك صنف ثالث يعتمد على إستنتاج أو استنباط مستويات العلاقة بين المثيرات"(أمل الأحمد، 2001: ص132)

8- البأورة في مقابل الفحص:

ويتناول هذا الأسلوب في سعة وتركيز الإنتباه بين الأفراد، حيث يتميز بعضهم بالتركيز على عدد محدود من عناصر المجال، في حين يتميز الأخرون بالفحص الواسع لعدد أكبر من عناصر المجال.(الشرقاوي،1992: ص201)

9- الإنطلاق في مقابل التقيد:

يرتبط بالفروق في الميل إلى تصنيف المثيرات ومواقف الحياة التي يتعرض لها الأفراد، فالبعض منهم يصنفون المثيرات والمواقف بطريقة أكثر شمولية، كما أنهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المثيرات المتعددة، بينما يميل البعض منهم إلى تصنيفها بصورة تتميز بقصر النظر، كما أنهم لا يتحملون الغموض والمواقف التي تتميز بتعدد وتفاقم المثيرات(الشرقاوي، 1992:ص201)

10- الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد:

يهتم هذا النوع من الأساليب المعرفية بمعرفة الفروق بين الأفراد "في مدى تأثرهم بمُشتات الإنتباه، وبالتداخلات والتناقضات المعرفية، في المواقف التي يتعرضون لها، فبعض الأفراد يكون لديهم القدرة إلى الإنتباه إلى الخصائص المرتبطة بالموقف بشكل مباشر مما يُمكنهم من إستبعاد المشتات الموجودة وإبطال تأثيرهم على الإستجابة، في حين لايستطيع البعض

إدراك هذه المُشتات بدرجة كبيرة مما يجعل إستجاباتهم تتأثر بالتداخل والتناقض الموجود بين المثيرات" (الشرقاوي، 2003 :ص22)

وبعد التطرق لسرد أنواع الأساليب المعرفية وأبعادها المختلفة، الملاحظ أن جميع هذه الأساليب متشابهة، من حيث أنها تظهر الفروق الفردية بين الأفراد في مواقف مختلفة تقريبا، كما يمكن لهده الأساليب المعرفية قياس أبعاد مختلفة في شخصية الفرد، وكذلك يمكن إدراك كيفية فهم الفرد للمعلومات والمفاهيم، ولتجسيد هذه المفاهيم على هيئات سلوكات قام العلماء والباحثون في هذا المجال بإعداد إختبارات ومقاييس متنوعة لقياس الأساليب المعرفية وتحديدها لذى الأفراد، ومن أهم هذه الأساليب المعرفية أسلوب الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي الذي هو محور هذه الدراسة.

7- الأساليب المعرفية وبعض المتغيرات النفسية (إتخاد القرار) والممارسات التربوية:

1- الأسلوب المعرفي وإتخاذ القرار:

إن النظام المعرفي للفرد يعتبر أساساً من أسس حل المشكلات التي تستلزم وتتضمن إتخاذ القرار، فالفرد قبل أن يتخذ قراراً لا بد له أن يستعرض الخريطة المعرفية لديه، والمتعلقة بموضوع القرار والمشكلة التي بصددها، ذلك إن إتخاذ القرار يستلزم دراسة متأنية لمذى تأثير هذا القرار على فهم واتجاهات الفرد وسلوكه، ثم تأثير ذلك على المحيطين به (حسن حلمي، 2008) كما يتطلب إتخاذ القرار أو صنعه في الموقف سواء كان هذا الموقف بسيطا أو مركبا " إستدعاء الفرد لخبرات سابقة أو استحضاره لهذه الخبرات أو المعلومات، ومن ثم تلخيصها وتصنيفها وإستنتاج العلاقات فيما بينها إلى أخر الأنشطة المعرفية، ولا شك أن الأسلوب المعرفي من المتغيرات النفسية المهمة تلك التي ترتبط بهذه العمليات المعرفية أو الأنشطة المعرفية على نحو ما"(الفرماوي،2009: ص117)

من جهة أخرى فأسلوب إتخاذ القرار يرتبط بما ما يسمى بالتحفظ أو التطرف وكلاهما يرتبط ببعد أو أبعاد للأساليب المعرفية، "فعندما يكون الموقف معقدا فقد يميل الفرد (وفق أسلوبه المعرفي) إلى مواجهة هذا الموقف بالتحفظ أو ما يطلق عليه يقول الفرماوي "كمون القرار"، وقد يجازف الفرد بقرار إندفاعي لا يتلاءم مع المشكلة المعروضة أو الموقف المطروح وهذا قد يتم وفق أسلوب معرفي مميز لهذا الفرد" (الفرماوي، 2009 :117)

حيث صنف كوبر سميث **Kyper smith** عام (1974) متخذي القرار إلى ثلاث أنواع: (الفرماوي، 2009: ص119)

- **الفرد الإيجابي:** أي الذي يكون إتخاذه للقرار في ضوء تكامل إيجابي بين عوامل ذاتية وعوامل خارجية.

- **الفرد السلبي (الذاتي):** أي يكون مرجعه عوامل ذاتية فقط دون العوامل الخارجية عن إتخاذ قراره.

- **الفرد السلبي (الخارجي):** أي الذي يكون مرجعه عوامل خارجية فقط دون العوامل الذاتية عند إتخاذه للقرار.

وبذلك نجد إن تصنيف كوبر سميث **Kyper smith** الثلاثي يجعلنا نطرح تساؤلا عن علاقة الأنواع الثلاثة لمتخذي القرار بالأسلوب المعرفي الإعتماد-الإستقلال عن المجال الإدراكي كأسلوب معرفي، "بإعتبار أن العلاقة بين العوامل الذاتية للفرد والعوامل البيئية هي محور التصنيف، وهي في ذات الوقت عامل من العوامل الهامة لإتجاه الإنسان نحو الإستقلال عن المجال أو الإعتماد كأسلوب معرفي. (الفرماوي، 2009: ص119)

كما تتأثر عملية إتخاذ القرار بعوامل عديدة بعضها تسهل الوصول إلى قرار سليم يترك أثاراً إيجابية في حياة الفرد ومستقبله، ويمنحه مزيداً من التكيف والسعادة، وبعضها عقبات تتعرض متخذ القرار وموانع تحدد قدرته على التفكير بوضوح والتصرف بحرية. وقد صنف السلمي (1970) هذه العوامل في ثلاث فئات رئيسية هي: (الزغول والزغول، 2003: ص320)

– العوامل المتعلقة بالفرد وخصائصه العقلية وجوانب شخصيته النفسية وخبراته.

– العوامل الإجتماعية والتي تخص البيئة الإجتماعية التي يتم القرار في سياقها

–العوامل الثقافية التي تتضمن العادات والتقاليد الإجتماعية ومنظومة القيم السائدة ،والمعايير التي تنظم علاقات الأفراد(الزغول والزغول، 2003: ص320).

وقد أضاف مطاوع (1983) على هذه الخصائص خاصية أخرى هي الإطار الزمني الذي يحدث فيه القرار ومدى تعاون الأطراف المشاركة في تنفيذه وأسلوب عرضه عليهم، من قبل صانع القرار ويرى المنصور(2000) أن القرار يتأثر بالعوامل التالية:(الزغول و الزغول،2003 :ص320–321):

– **عوامل خاصة بالبيئة:** وتتمثل بنظام الحوافز والمكافآت والعقوبات التي تقدمها، كما تشمل الإمكانات و المستلزمات التي توفرها.

– **عوامل خاصة بالفرد:** تتمثل في مجال الشخصية مثل أسلوب الفرد المعرفي وطريقته في إتخاذ القرار ومعالجة المعلومات وتفسيرها وتحليلها وتصنيفها والإستفادة منها.

– **طبيعة القرار:** قد يتعلق القرار بالمستقبل ويكون أحيانا غير محدد الملامح، ويصعب على الفرد أن يحكم ما إذا كانت الأثار المترتبة عليه نافعة أو ضارة تحقق أهدافه أو لا تحققها.

– **الزمن المتحل إتخاذ القرار:** "يشكل عنصر الزمن عاملاً أساسياً في بلورة القرار فإذا أتيح للفرد وقت كافً لإتخاذ القرار فإن قراره على الأغلب سيكون راشداً، أما إذا إتخذ القرار تحت ضغط الزمن فسيتخذه دون أهداف واضحة فيأتي قراره متسرعاً وقد لايكون راشداً" (الزغول و الزغول،2003 :ص320 – 321)

2– الأساليب المعرفية والممارسات التربوية:

تعمل الأساليب المعرفية بإعتبارها متغيرات تنظيمية على ضبط الوظائف المعرفية، وتعمل على تهيئة وتنشيط القدرات العقلية أو السمات الإنفعالية كدالة لمتطلبات المهمة فإنها تؤثر تأثيراً ملحوظاً على كافة الأنشطة والممارسات التربوية. ويؤكد ويتكن **witkin** على أهمية الأساليب المعرفية في المواقف التربوية من خلال:(الزيات،2001: ص128– 129)

– إن معرفة الأسلوب المعرفي للفرد لا تقل أهمية عن معرفة نسبة ذكائه في التواصل إلى فهمه والتعامل معه.

– تساعد الأساليب المعرفية على إختصار الوقت المطلوب لتعليم الطلاب وتُسهم في زيادة الأداء الاكاديمي لهم، بإمدادهم معلومات عن الإستراتجيات التي يستطيعون إستخدامها في تعليمهم اللاحق.

– "تُشير دراسات عديدة إلى أن الفروق الفردية في الأداء المعرفي العام والتحصيل الأكاديمي وإختيار موضوعات الدراسة يمكن ردها إلى الاساليب المعرفية".

– لعل مركز إهتمام البيداغوجيا المعاصرة هو تحسين ظروف التعلم وتهيء الشُروط المناسبة لكل متعلم حتى يستطيع توظيف أقصى إمكانياته وإستعداداته. فكان همها إذن هو تجاوز الصعوبات التي تطرحها المواقف التعليمية والتعلمية من خلال تفريد التعلم والتعليم وجعل التلميذ يتعلم وفق أُسلُوبه المعرفي عامة وأسلوب تعلمه خاصة (خالد المير وإدريس قاسمي، 2001:ص120).

– "يمكن أن تزودنا الأساليب المعرفية بإستبصار في سلوك الفرد يساعد على التنبؤ، ودراسة كيفية سلوك الإنسان في موقف محدد". (قطامي،2007:ص110)

8– مفهوم الأسلوب المعرفي الإستقلال– الإعتماد على المجال الإدراكي:

يمثل أسلوب الإستقلال– الإعتماد على المجال الإدراكي واحدا من أكثر الأساليب المعرفية التي تناولتها الدراسات والبحوث. وقد تبين من خلالها أن هذا الأسلوب يمكن إعتباره أسلوب حياة له وجود فعلي في سلوكيات الفرد في المواقف المعيشية المختلفة، وأنه يكشف عن الفروق الفردية في حل المشكلات والتعليم والإنتباه بعكس تأثيره الثابت نسبياً على العلاقات الإجتماعية.(أسماء سلمان،2010: ص33).

حيث يهتم هذا الأسلوب "بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما بها من تفاصيل أي يتناول قدرة الفرد على إدراكه جزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل، أما الفرد الذي يتميز بإعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل(الكلي) للمجال الإدراكي أجزاء من المجال في صورة منفصلة أو مستقلة على الأرضية المنظمة لها"(العتوم، 2004 :ص303).

يعرفه كلا من جريكو وماك لونج **Greco and Melung** (1979) من خلال دراساتهم على الأسلوب المعرفي "أن الأفراد المستقلين على المجال الإدراكي لديهم القدرة على عزل فقرة معلوماتية عن سياقها بسهولة كبيرة، وعلى معايشة أجسامهم ككيانات كلية منفصلة عن بيئتهم الخارجية كما أنهم يكونون أكثر وضوحا وموضوعية عن الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي". (العمري، 2007: ص17)

أما الشرقاوي (1992) فيعرف الأسلوب المعرفي الإدراكي بأنه الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل، أي يتناول قدرة الفرد على الإدراك التحليلي، فالفرد المعتمد على المجال يخضع إدراكه للتنظيم الشامل (الكلي) للمجال، أما أجزاء المجال

فإن إدراكه لها يكون مبهماً، في حين يدرك الفرد المتميز بالإستقلال عن المجال الإدراكي أجزاء المجال في صورة منفصلة أومستقلة عن الأرضية المنظمة له"(الشرقاوي،1992 :ص199).

كما يرى جوناسين **Jonassen** (1997) أن هذا الأسلوب المعرفي "يعني إتجاه الفرد لأن يتأثر بالخلفية السائدة أو السياق الذي يختفي فيه المعلومات، فالأفراد ذوي الإستقلال عن المجال عكس الأفراد ذوي الإعتماد على المجال يكون لديهم القدرة على عزل المعلومات عن الخلفية أو السياق الذي تختفي فيه المعلومات، وبالتالي فإن هذا الأسلوب يرتبط بالفروق الفردية في حل المشكلات، وتعلم المفهوم وإدراك الذات ومفهوم الجسم ،بل أيضا في الأدوار الإجتماعية (العمري، 2007: ص17).

بينما يشير الخولي (2008) بأن هذا الأسلوب "يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى بسهولة أو بسُرعة، لأنهم أكثر إعتماداً عليه في إصدار الأحكام، عكس المستقلين الذين يعتمدون على أنفسهم في إصدار الأحكام"(الخولي، 2008 :ص80).

ويرى غريب العربي سنة (2008) إلى الأسلوب المعرفي الإدراكي إلى الفرد المستقل إدراكيا هو الذي له القدرة على العزل داخل مجال معقد لموضوع ما أو جزءً ينتمي إلى ذالك المجال، أما الفرد المعتمد على المجال الإدراكي فهو فرد يفتقد القدرة على عزل موضوع ما وإدراكه داخل مجال يتكون من عناصر يتداخل معها الموضوع المدرك، ويلجأ إلى إدراكه من خلال النظرة الإجمالية للموقف ككل مما يجعله أكثر غموضا وهذا ما يجعل الفرد أكثر خضوعا للمجال معتمداً على خصائص المثيرات الخارجية في الإدراك وبالتالي يعتمدون على الشمولية في العملية الإدراكية لعناصر المجال.(غريب العربي، 2008)

غير أن الدحدوح قدم سنة (2010) تعريفاً شاملاً لمفهوم الأسلوب المعرفي الإدراكي على أنه "طريقة الفرد في إستخدام قدراته تجاه المهام المعرفية، وطريقة تناوله للمعلومات المتوفرة في المجال المحيط به المتصلة وغير المتصلة، حيث أنه إما أن يكون قادراً على عزل الموضوع المدرك عن ما يتداخل معه من عناصر أخرى وهذا هو الإستقلال على المجال، وأما أن يكون غير قادر على عزل الموضوع المدرك فهدا هو الإعتماد على المجال" (الدحدوح،2010: ص44)

9- التطور التاريخي لدراسة الأسلوب المعرفي الإدراكي:

"لقد بدأ البحث في هذا الأسلوب مع عالم النفس وتكن **Witkin** وزملائه، وقد أعد مقياساً لتقييم الأفراد منذ عام (1949). وبذلك وفر قدراً كبيراً من المعلومات الخاصة لهذا الأسلوب"(بلدية، 2006: ص56).

كما جاء هذا المتغير عند البحث في إدراك الحيز أو المجال البصري. ففي أحد المهام كان على الفرد أن يعدل عصى ترى داخل إطار مستطيل يميل كل منهما من الخط العمودي الحقيقي إلى أن تبدو من لهذا الرد عمودية وقد سميت المهمة هذه بإختبار العصا والإطار، غير أنه في مواقف أخرى كان على الفرد أن يعدل ميل كرسي يجلس عليه إلى الوضع العمودي الحقيقي أثناء رؤيته لحجرة صغيرة ومائلة بالنسبة له وأصبحت هذه المهمة ممثلة في إختبار تعديل وضع الجسم.(الخولي، 2008: ص69)

حيث كان الهدف من هذه الإختبارات الأدائية هو إختبار قدرة الفرد على الوصول إلى الإدراك الصحيح بتجاهله للسياقات المتداخلة وقد إستخلص أن الفروق الفردية في درجات هذه الإختبارات كانت ثابتة نسبياً عبر الزمن(بلدية، 2006:ص56). وكانت الملامح الرئيسية لتلك المهام الهدف منها وصول الفرد إلى ألإدراك الصحيح ويطلق على هذا النوع من الأفراد بأنهم مستقلون عن المجال الإدراكي، كما أنهم يبحثون عن المعلومات المتمايزة

ذات الأجزاء المتداخلة، حيث أوضح وتكن **Witken** أن البعض الأخر من هؤلاء الأفراد ليست لديهم القدرة عن عزل فقرات المعلومات عن سياقها ويطلق على هؤلاء الأفراد بأنهم معتمدون على المجال الإدراكي(الخولي،2008 :ص70).

ثم إستنتج وتكن **Witken** (1954) أن أُسلوب الإستقلال–الإعتماد على المجال الإدراكي كان من الوجهة السيكولوجية له خصائص مرتبطة بتكوين الفرد، كما وجد أن هذا مفيداً جداً في فهم النواحي النفسية والإدراكية، وأيضا النواحي الشخصية والإجتماعية، في تعامل الفرد مع المواقف الحياتية المختلفة. (الفرماوي، 2009: ص76)

10- الأسلوب المعرفي الإدراكي ونظرية التمايز النفسي:

بدأت النظرة الجديدة للإدراك في منتصف القرن الماضي عام (1949) حيث قدمت رابطة علم النفس الإمريكية نُدوة بعنوان "العوامل الشخصية والإجتماعية في الإدراك" وقد تضمنت هذه الندوة بحثا يعتبر فتحاً جديداً لظهور الأساليب المعرفية ،حيث قدم كل من كلاين وشليسخر **Klein and Schlesinger** تساؤلا عن مكانة الفرد المدرك في النظرية الإدراكية بإعتبار أن الإدراك يتأثر ببنية الشخصية إلى حد كبير وبناء على ذلك قامت دراسات مشابهة مثل الإدراك والشخصية عند برونز وكريتش **Bruner and krech** (1950)، والشخصية من خلال الإدراك عند وتكن **Witken** (1954). (الخولي،2008: ص70-71)

في البداية تساءل وتكن **Witken** (1948) لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في تحديد وضع التعامد بسرعة ودقة ويفشل البعض الأخر؟ وإتضح من الدراسات الجديدة التي أقيمت أن الأفراد يتصفون بإتساق ثابت نسبيا عن الأداء على المهام الإدراكية، على أن بعض الأفراد يستخدمون الإلماعات الجسمية المتمثلة في بعض الوظائف الفسيولوجية المسئولة عن الأحاسيس الحركية، وتأثير الجادبية على الجسم، كمرجع يعتمد عليه في طريقة الإدراك، وفي المقابل هناك أفراد يميلون إلى الخضوع لسيطرة عناصر المجال

البصري كمرجع يعتمد عليه في طريقة إدراك التعامد والتوجه في الفراغ(الخولي، 2008 :ص71). وهكذا أصبحت الفروق بين الأفراد فروق في سهولة أو صعوبة عزل الجزء المدرك عن المجال الإدراكي، أو التغلب على السياق الذي يتضمن المجال الإدراكي للفرد المدرك. (بلدية، 2006: ص58)

لذلك فقد إتجهت الدراسات إلى بحث الفروق الفردية في القدرة على مقاومة تضمين السياق الذي يحتوي على المجال الإدراكي، وقد ركزت هذه الدراسات على موضوعين هما: دراسة العلاقة بين القدرة على مقاومة التضمين في الإدراك والقدرة على مقاومة التضمين في الوظيفة العقلية، ودراسة العلاقة بين قدرة مقاومة التضمين في الإدراك والقدرة البنائية. (بلدية، 2006: ص58).

ومن هنا يتضح أن الأسلوب المعرفي الإدراكي يرتبط من الناحية السيكولوجية بتكوين الفرد، كما أنه مهم في فهم النواحي النفسية والإدراكية، وهدا الأخير له علاقة أخرى ببعض الأبعاد النفسية التي تتضمن الشخصية كالضوابط، ومفهوم الذات والجسم، وهذا ماجعل وتكن **Witken** يضع نظرية كان الأساس فيها هو التمايز في التوظيف الإدراكي والعقلي. (الديري،2011:ص 26) وقد أدت دراسات وبحوث وتكن **Witken** (1976) إلى تعديل نظرته تجاه نظرية التمايز النفسي وتبعاً لهذا فإن النظرة الجديدة تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

1- الوظائف النفسية:

تشمل هذه الوظيفة مفهوم الجسم وبعض الميكانيزمات الدفاعية، فالاشخاص المستقلون على المجال يكون مفهوم الجسم عندهم أكثر وضوحا كما إنهم يستخدمون دفاعات متخصصة مثل (الإسقاط)، أما المعتمدون على المجال فإنهم يستخدمون دفاعات تخصصية مثل (الإنكار،الكبت)، إضافة إلى ذلك أن المستقلين على المجال يتميزون بمزيد من الدافعية

واوضح كلاً من برلمان وكولمن **Berlman.Colman** (1990) أن المستقلين على المجال يتميزون بأساليب الدفع الفكرية في حين يتميز المعتمدين على المجال بأسلوب الدفاع القائمة على الكبت وعدم مواجهة الواقع.(الفرماوي، 2009: ص38)

2- الوظائف العصبية والبدنية: (الخولي، 2000)

يذكر وتكن **Witken** إن التمايز الواضح في هذا المكون يظهر في التوظيف العصبي والفسيولوجي، "فيذكر أن لحاء المخ هو مركز عزل الوظائف من نصفي المخ عند الأفراد الذين يظهرون أعلى تمايز، وبالتالي فهم يظهرون مزيداً من التخصص في الوظائف عنه في حالة الأفراد الأقل تمايزاً، وعلى ضوء ذلك فإن الأفراد المستقلين يكون أداؤهم أفضل عند إستخدام أحد نصفي المخ عنه بالنسبة للنصف الأخر في مهام معينة".

3- الذات- اللاذات:

يبدأ هذا الأخير في العمل عندما يصبح الفرد على وعي بالتمايز بين العواطف والرغبات الخاصة، تلك التي تخص الأخرين. أي أن الفرد الذي يتصف بالتمايز النفسي، هو الفرد الذي يقدر أن يعزل ذاته عن ذات الأخرين، حيث يعتمد في تمييزه لنفسه على إدراكه لهذه الذات. بحيث تصبح هي المرجع في هذا التمايز، فهي تتميز بالإستقلالية في علاقتها الإجتماعية. في حين أن الفرد عندما يدرك ذاته بدرجة ضعيفة لايتمكن من أن يدرك ذاته منفصلة عن الأخرين وهذا ما يدفعه للإعتماد على الإطار المرجعي الخارجي لإنخفاض وضوح مرجعه الداخلي.(بلدية، 2006:ص68) وعليه فإن التمايز النفسي بين الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال يتضح في درجة إعتماد الفرد على أي من الأطر المرجعية الداخلية أو الخارجية ويتضح فإن الأطر المرجعية الخارجية يرتبط بالتحول نحو توجه الأخرين، وهذا التحول يمكن أن يؤثر على جاذبية الأفراد ذوي الإعتماد والمستقلين على المجال (الديري، 2011: ص28).

11- خصائص الافراد المستقلين والمعتمدين على المجال:

يعتبر الأسلوب المعرفي الإدراكي سمة نفسية خاصة بالمجال الإدراكي تشير إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما يتصل به من تفاصيل ولهؤلاء الأفراد بعض الخصائص. وقد قدمت معظم البحوث بداية من وتكن **Witken** معظم الصفات العامة للأفراد المصنفين مستقلين أو معتمدين على المجال.

إذ تبين أن الأفراد المعتمدون على المجال هم في الغالب إجتماعيون يحبون الإختلاط بالآخرين، وينظرون إليهم في تحديد إتجاهاتهم وإعتماداتهم، ويحبون الوظائف التي تضمن لهم هذا الإختلاط كما يُفضلون المجالات الأكاديمية مثل العلوم الإجتماعية التي فيها توجه أكثر نحو الناس، وبالمقابل فإن المستقلين عن المجال يهتمون أكثر بالجوانب المجردة ويفضلون وظائف مثل الفلك والهندسة والتي يكون فيها تركيز أقل على العلاقات مع الأفراد ولا يتأثرون كثيراً بالتعزيز الإجتماعي(الدحدوح، 2010: ص41). ويمكن تلخيص أهم الخصائص التي تميز الأفراد المستقلين والمعتمدين على المجال الإدراكي على النحو التالي:

1- الصفات التي تميز المستقل عن المجال الإدراكي:

يرى طلعت الحمولي (1997) أن المستقلين عن المجال يتسمون بعدة سمات منها: (الديري، 2011: ص28)

- يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية، كما أنهم يدركون أجزاؤه كعناصر منفصلة ومستقلة عن بعضها البعض، فهم أكثر قدرة على تحليل المواقف المعرفية وإعادة بنائها بطريقة جديدة.

- يتسمون بالقدرة على تمييز الذات على الأخرين.

– لهم القدرة على إدراك التناقضات و التبيانات في المواقف المختلفة والتغلب على ما قد يعيق مسيرتهم المعرفية، كما لهم أساليب مفضلة ومعايير مميزة في التفاعل مع البيئة الخارجية المحيطة بهم.

– يعتمدون على ذواتهم كإطار مرجعي في مواجهة المواقف والمشكلات.

– الميل إلى التفرد والإنعزالية.

– تحمل الغموض و القدرة المعرفية و سرعة الغضب.

– يمتلكون القدرة على أداء العمليات المعرفية بصورة كبيرة.

– يتجهون نحو القيم الفردية الخاصة بالعمل مثل الكفاية، والإستقلال، والتمييز، والإنجاز ولا يهتمون بالأخرين.

– لا تعنيهم العلاقات الإنسانية و الإجتماعية بقدر كبير ولا يهتمون بأراء الغير.

– يفضلون الأعمال التقنية ذات الأداء الفردي.

2– الصفات التي تميز المعتمد على المجال الإدراكي :

يشير العتوم (2004) إلى الصفات التي تميز المعتمدين على المجال الإدراكي كالأتي: (العتوم، 2010: ص304)

– إدراك أجزاء المجال بصورة ذاتية لتكوين إنطباعات كلية.

– الميل إلى إقامة العلاقات الودية والإجتماعية مع الأخرين وهم وأقل تمركزاً حول الذات.

– الطموح عادي معتدل.

– الشعور بالتقدير والإعتبار من الأخرين.

- التأثر الواضح بالتغيرات الإنفعالية.

- الأداء عالي في المُهمات التي تتطلب العمل الجماعي المُشترك.

- الإكتراث للعلاقات الإنسانية والحاجة إلى تأييد الأخرين.

- تفضيل المهن والتي تتطلب العمل الجماعي.

"فالمعتمدين على المجال يعتمد إدراكهم على تنظيم المجال بما فيه من عناصر أو مكونات تؤدي دور المراجع الخارجية، بينما الأفراد المستقلين عن المجال يستفيدون من المعلومات الصادرة من الإحساسات الداخلية، وعليه فإن أسلوب الإستقلال- الإعتماد على المجال الإدراكي يفيد في فهم النواحي النفسية والإجتماعية، ولا يقتصر على النواحي المعرفية" (بلدية، 2006:ص62)

12- الأسلوب المعرفي الإدراكي وعلاقته بالجنس:

إن دراسة العلاقة بين الجنس والأسلوب المعرفي الإدراكي ليست بالجديد، فلقد أُجريت دراسات عديدة تبحث عن العلاقة بين المتغيرين سواء في الولايات المتحدة أو في دول أوربا وغيرها، حتى في البيئة العربية، عبرت عن وجود فروق واضحة بين الجنسين في الأساليب المعرفية، منها الأسلوب المعرفي الإدراكي وذلك في المجالات التربوية، والمجالات المهنية المختلفة بالإضافة إلى جوانب الشخصية. وقد ظهرت هذه الفروق في إختبار الأشكال المتضمنة، وكذلك في الإختبارات الأخرى التي تضمنت هذا البعد، فالبنون والرجال يميلون لإن يكونوا أكثر إستقلالاً عن المجال الإدراكي من البنات والنساء (الشرقاوي، 1981)

كما كسفت دراسات أُخرى عن وجود ميل لذى الإناث لكي يكُن أكثر إعتماداً من الذكور على الرغم من أن هذه الفروق لا تكون واضحة حتى مرحلة المراهقة المتوسطة، لذلك تظل الفروق بين متوسط الدراجات على إختبارات بعد الإعتماد– الإستقلال عن المجال الإدراكي في كل جنس على حدة بشكل أكبر، مما تكون عليه بين الجنسين. كما تبين أن أنماط السلوك المرتبطة بالدور الخاص بالجنس تؤدي دوراً هاماً في عمليات الإختيار التربوي لذى الجنسين، كما تأكدت النتائج السابقة في الإختبار التربوي والمهني للذكور والإناث عند جولدمان ووارن **Goldman and Warren** (1973)، وكذلك دراسة وتكن **Witken** (1979)(الشرقاوي، 1981).

أما بالنسبة لنتائج الفروق بين الجنسين في البيئة العربية، فقد تبين من الدراسة التي أجراها الحضري الشيخ وأنورالشرقاوي (1978) لمعرفة العلاقة بين الإستقلال عن المجال الإدراكي ونوع الدراسة لذى طلبة الجامعة في مصر، أن الطُلبة الدكور في الأقسام العلمية (رياضة، طبيعة، وكيمياء، وتاريخ طبيعي)، وكذلك الأقسام الإنسانية (فلسفة، جغرافيا، لغة إنجليزية) كانو أكثر إستقلالاً عن المجال الإدراكي من الطالبات في التخصصين، مما يعني تفوق الطلاب في هذا البعد في الحالتين، وعلى الرغم من أن الفروق كانت طفيفة، لكن دات دلالة إحصائية حيث كان التباين دالاً (الشرقاوي، 1981).

ولتأكيد ماسبق من دراسات تناولت الفروق بين الجنسين في الأساليب المعرفية الأكثر إستخداماً لذى كل جنس وإرتباط هذه الأساليب بمجموعة من الأبعاد خاصة بعد الإعتماد– الإستقلال عن المجال الإدراكي مع بعد المسايرة الإجتماعية كما تناوله كلا من ميبان وجنسون **Mebane & Johnon** (1970)، ووتكن وزملاؤه (1974)، والثاني بعد الجنس كما ظهر في دراسات كرتشفيلد وزملاؤه (1958) وفنك **Fink** (1959) وميلر **Miller** (1953). (الشرقاوي، 1992:ص259)

حيث بينت هذه الدراسات أن الإناث الأقل مسايرة للحياة التقليدية ويملن أكثر إلى المجالات الخاصة بالرجال، يكن أكثر ميلاً إلى الإستقلال عن المجال من الفئة الأنثوية اللاتي يتقيدان بالأدوار الأنثوية التقليدية(الشرقاوي، 1992:ص259) كما أظهرت دراسات نوب وجلاجير **Noppe & Gallagher** (1977) وكوبلاند **Copland** (1983) وبليركوم **Blerkom** (1987) أن الذكور أكثر ميلاً للإستقلال عن المجال من الإناث.(الشرقاوي، 1981).

غير أن هناك دراسات أثبتت العكس لم تكشف عن فروق دالة بين الجنسين في الأسلوب المعرفي الإدراكي، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة بيرو وجولد برج **Pieo & Goldberg** (1982)، ودراسة كوبلاند **Copelend** (1983)، ودراسة مورفي **Murhy** (1993)، دراسة شاكر عبد الحميد (1999).(الشربيني، 1992)

كما لم تكشف الدراسات التي أجراها الشرقاوي في المجتمع الكويتي عن فروق دالة بين الجنسين في الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي (1981 -1982).(شاكر عبد الحميد، 1999) كما أكدت دراسات أخرى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين، وقد تعود هذه النتائج لتباين دور الجنس وأساليب التطبيع الإجتماعي المؤكد عليها لكل من الذكور والإناث، في بيئات تلك الدراسات (الشربيني، 1992)

13- الأسلوب المعرفي الإدراكي وعلاقته بالتخصص:

في إطار معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي والتخصص الدراسي أجرى وتكن وجودانف **Witkin & Goodenough** (1977) دراسة طولية على مدى عشر سنوات تعرف خلالها على الأساليب المعرفية لذى عينة كبيرة من الطلاب قوامها 1548 طالباً في كل من التخصصات الأدبية والعلمية، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك إتساقاً واضحاً بين الأساليب الإدراكية وكل من الإختيار المهني والميول المهنية، حيث كان الطلاب الذين إختاروا دراسة الموسيقى والفنون أكثر إستقلالاً عن المجال الإدراكي بالمقارنة بالطلاب الذين إختاروا العلوم الإنسانية. (محمد محمود، 1998)

كما تؤكد بعض النتائج لدراسة أجراها الشرقاوي (1981) على مجموعة من الشباب الكويتي من الجنسين، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين التخصص الدراسي والأسلوب المعرفي الإدراكي، حيث يتميز طُلاب وطالبات التخصصات العلمية والرياضية بالإستقلال عن المجال الإدراكي، في حين يتميز طلاب وطالبات التخصصات الإنسانية بالإعتماد على المجال (الشرقاوي، 1981) كما نسجل في هدا المقام دراسة فرانك وبرنارد **Frank & Bernard** (1986) عن الإستقلال الإدراكي وعلاقته بمجال التخصص، تبين أن الأفراد كانوا أكثر إعتماداً على المجال عند إختيارهم لما يرتبط بمجال تخصصهم.(محمد محمود، 1998).

أما دراسة العسيري (1991) التي هدفت إلى معرفة الإستقلال الإدراكي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتخصص الدراسي على عينة قوامها 249 طالبا وطالبة بالمرحلة الثانوية والجامعية، حيث توصل إلى إختلاف درجة الإستقلال الإدراكي عند أفراد العينة بختلاف التخصص الدراسي، كان طلاب الأقسام العلمية أكثر إستقلالاً عن المجال الإدراكي من طلاب الأقسام الأدبية، كما إختلفت درجة الإستقلال الإدراكي باختلاف المرحلة الدراسية، حيث تبين أن طُلاب المرحلة الثانوية أكثر إستقلالاً من طلاب الجامعة، كما لم يتضح وجود

أثر لتفاعل التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية على درجة الإستقلال (محمد محمود، 1998).

14- الأسلوب المعرفي الإدراكي وعلاقته بالبيئة الثقافية:

يرى أنور الشرقاوي (1992) إن الفروق الجنسية بصفة عامة البعض يُرجعها إلى العوامل التكوينية البيولوجية، والبعض يردها إلى العوامل الثقافية، حيث يشير الشرقاوي أن العوامل الثقافية هي العامل الرئيسي للفروق بين الجنسين في هذا البُعد، وهذا سببه يؤكد الشرقاوي الدور الجنسي للذكر والأنثى الذي تلعبه ثقافتنا المعاصرة التي تجعل من الذكر أكثر إستقلال من الأنثى بصفة عامة، وهذا بلا شك يضيف الشرقاوي مسألة ثقافية ترجع بالدرجة الأولى إلى العادات و التقاليد التي ينشأ فيه الفرد (الشرقاوي، 1992: ص233-234). كما أشار أحمد ليسيكي "أن الفروق الفردية بين الجنسين في الأسلوب المعرفي الإدراكي تزداد في المجتمعات البدوية، وعلى العكس من ذلك أكدت البحوث أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية واضحة بين أطفال المجتمعات الحضرية، إذ يزداد ميل الدكور نحو الإستقلال عن المجال الإدراكي، أكثر من ميول البنات" (أحمد ليسكي، 1991: ص276)

15- الأسلوب المعرفي الإدراكي وكيفية قياسه:

إهتمت البحوث المبكرة التي نشرها أش و وتكن **Ashe.Witkin** (1954) وعام (1962) بالجوانب المتعددة التي تتعلق بمشكلات الفروق الفردية في الإدراك وكيفية قياسها، وتحديد المواقف التجريبية والإختبارية المناسبة لقياس جوانب هذه المشكلات، وكانت المشكلة الأساسية في هذه المواقف جميعا تتعلق ما إذا كان الفرد يستطيع إن يحتفظ في إدراكه بالموضوع المدرك متميزاً عن المجال المنظم الذي يوجد فيه، وقد كان هذا الموضوع في إحدى المواقف جسم الفرد نفسه، وفي الثاني مؤشراً وفي الموقف الثالث شكلاً هندسياً بسيطاً (الشرقاوي، 1981).

1- إختبار تعديل وضع الجسم: (العتوم، 2010:ص305)

يهدف هذا الإختبار "إلى معرفة كيفية إدراك الفرد لموضوع جسمه في الفراغ حيث يطلب من المفحوص أن يعدل وضع جسمه في إتجاه رأسي بينما تبقى الغرفة في وضعها المائل دائما.

2- إختبار المؤشر والإطار:

هو عبارة عن إطار في وسطه توجد عصا مثبتة بمسمار، علما بإن الإطار والعصا مطليان بمادة فسفورية بيضاء تضيء في الظلام، ويطلب من المفحوص أن يعدل من وضع الإطار و العصا، ويمكن قراءة زاوية الميل من مؤشر موجود خلف الجهاز، كما يمكن تغيير وضع المفحوص مثل الإستلقاء على الظهر، أو الإتكاء يميناً أو يساراً إلخ (شلبي، 2001: ص125)

3- إختبار الأشكال المتداخلة:

أعد هذا الإختبار في الأصل جينر **ganer** (1974) لقياس أسلوب الإستقلال- الإعتماد على المجال الإدراكي، وقام الخولي عام(2000) بإعادة بنائه ليلائم تلاميذ المرحلة الإبتدائية والإعدادية في البيئة المصرية(الفرماوي، 2009: ص77)، يتكون هذا الإختبار من فقرات متدرجة الصعوبة تحتوي على أشكال متداخلة لحيوانات وطيور مألوفة لكل المفحوصين، كما يوجد أسفل كل فقرة جملة توضح أن يقوم المفحوص بتعيين شكل معين بين عدة أشكال توجد في الصفحتين الأخيرتين، حيث يوجد بهما أشكال فردية لهذه الحيوانات أو الطيور، وعلى كل مفحوص أن يقوم بإكتشافها وتعيين حدودها بالقلم في الأشكال المتداخلة وقد روعي في تنظيم الإختبار ألايستطيع المفحوص رؤية الشكل الفردي والأشكال المتداخلة في وقت واحد. (بلدية، 2006: ص66).

4- إختبار الاشكال المختفية:

قام بإعداده الخولي عام (2000) ليتلائم مع التلاميذ وليكون صورة متكافئة للإختبار السابق، ويتكون هو الأخر من فقرات متدرجة الصعوبة (5 فقرات) تضم صور وأشكال، وهذا الإختبار يتكون من قسمين متكافئين، ويتطلب الأداء على كل قسم (3 دقائق) وكلا القسمين متدرج الصعوبة، مرفوق بأمثلة توضيحية(الخولي، 2008 :ص95)، وكل فقرة من فقرات القسمين عبارة عن أشكال ثلاثة لحيوانات أو طيور في القسم الأول وأربعة أشكال لحيوانات أو طيور في القسم الثاني(الفرماوي، 2009: ص78)

وهذه الأشكال توجد في صفحة منفردة ويوجد في أسفل الصفحات الثلاث الأشكال اللواتي يتواجدن في أعلى الصفحة، ولكنهما متداخلان، هذا ويوجد شكلاً واحداً فقط هو الذي يكون كاملاً ومتطابقاً مع أحد الأشكال الموجودة في أعلى الصفحة، أما بقية الأشكال المتداخلة فتكون ناقصة وغير مكتملة، وعلى المفحوص أن يحدد الشكل الكامل في الأشكال المتداخلة والذي يتطابق مع أحد الأشكال فى أعلى الصفحة، وهذا التحديد يتم بالإشارة بواسطة قلم الرصاص على الشكل المعني في أعلى الصفحة.(الفرماوي، 2009: ص78)

5- إختبار الأشكال المتضمنة:

يعتبر هذا الإختبار الأكثر إنتشاراً، ويتكون من عدة مفرادات وتتكون كل مفردة من شكل هندسي بسيط، وشكل هندسي معقد، ويتكرر الشكل المبسط في الشكل الهندسي المعقد على نحوما (متضمنا فيه)، وبعد أن يعرض على المفحوص الشكل الهندسي المبسط مدة زمنية قصيرة، يطلب منه أن يشير إلى حدود تمثل الشكل والمتضمن للشكل الهندسي المعقد ،مستخدما القلم في تحديده لمعالم هذا الشكل، وقد ظهرت فروق في الأداء على هذا الموقف الإختباري بين المفحوصين تمثلت في الزمن المستغرق في إستخلاص الشكل البسيط، وعدد الأشكال الصحيحة المستخلصة. (الدحدوح، 2010: ص42)

هدا ويحتاج تطبيق هذا الإختبار إلى زمن أكبر من اللازم لتطبيقه حتى يكتشف المفحوص حدود الشكل البسيط داخل الشكل المعقد، وقد لايكتشفه بمفرده، بينما نجد أخر يمكنه أن يكتشف بسهولة وسرعة معظم الأشكال البسيطة داخل الشكل المعقد وقبل الزمن المحدد للإختبار وهذا الفرد لديه من التمكن على تحديد وعزل الشكل البسيط، ويعتبرالفرد الأول معتمداً على المجال الإدراكي، بينما يعتبر الفرد الثاني مستقلاً.(الشرقاوي، 1995 :ص66).

وقد أعد هذا الإختبار في الأصل كل من أولتمان، ورسكن، ووتكن **Ottman .raskin witken** وقد تم تعريف هذا الإختبار وتقنينه بواسطة سليمان الخضري الشيخ، وأنور الشرقاوي (1978) ليلائم البيئة المصرية، وكان ذلك فاتحة للبحوث المصرية والعربية في هذا الأسلوب المعرفي منذ هذا التاريخ.(الفرماوي، 2009:ص78) وهذا الإختبار هوالمستعمل في الدراسة الحالية.

16- خلاصة الفصل:

وكخُلاصة لهدا الفصل نقول إن مصطلح الأساليب المعرفية يعتبر من المصطلحات التي لقيت إهتماما كبيراً من الباحثين التربويين، وتُعرف بأنها تكوين فرضي يقوم بعملية التوسط بين المثيرات وعلى أنها وظائف موجهة لسلوك الفرد وقد إختلفت التعريفات في تعريفها، إلا أنها تجمع على" أن الأسلوب المعرفي هو عملية وسيطة بين المدخلات والمخرجات تعمل على تنظيم الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى لتحدد أسلوب خاص ومميز للفرد، لمعالجة المعلومات وإدراكها من خلال عمليات التفكير والتذكر وحل المشكلات وإتخاذ القرارات وغيرها (الشرقاوي، 1992:ص185).

غير أن الشرقاوي يرى أن هناك إتفاق بين الباحثين والمختصين على أن الأساليب المعرفية تُعتبر بمثابة تكوينات نفسية لاتتخذ بجانب واحد من جوانب الشخصية، كما أنها

تساهم في تفسير الفروق الفردية بين الأفراد للكثير من المتغيرات المعرفية والوجدانية. (العتوم،2004 :ص287)

كما للأساليب المعرفية خصائص تتمثل في شكل النشاط، وفي كيفية ممارسة العمليات المعرفية، وفي الثبات النسبي، وفي العمومية، وأخيراً في القياس حيث يمكن قياسها بوسائل لفظية، وغير لفظية. وللأساليب المعرفية أنواع منها(أسلوب التحليل في مقابل الشمول الإدراكي، أسلوب التروي في مقابل الإندفاع الإدراكي، أسلوب المخاطرة في مقابل الحذر الإدراكي، أسلوب التبسيط في مقابل التعقيد المعرفي، أسلوب اتساع في مقابل ضيق الفئة الإدراكية، أسلوب التحمل في مقابل عدم تحمل الغموض، أسلوب الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي)

كما يعتبر الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي من أهم الأساليب التي تناولتها الدراسات بالبحث كونه يرى الخولي (2008) بأن هذا الأسلوب "يشير إلى الفروق الفردية في القدرة على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من الموضوعات الأخرى بسهولة او بسرعة لأنهم أكثر إعتمادا عليه في إصدار الأحكام، عكس المستقلين الذين يعتمدون على أنفسهم في إصدار الأحكام"(الخولي، 2008 :ص80). غير أن البعض الأخر يعتبره طريقة الفرد في إستخدام قدراته تجاه المهام المعرفية، وطريقة تناول المعلومات المتوفرة في المجال المحيط به المتصلة وغير المتصلة، حيث أنه إما أن يكون قادرا على عزل الموضوع المدرك عما يتداخل معه من عناصر أخرى وهذا هو الإستقلال على المجال، وأما أن يكون غير قادر على عزل الموضوع المدرك عما يحيط به من عناصر وهذا هو الإعتماد على المجال. (الدحدوح، 2010:ص44)

ويُمكن قياس هدا الأسلوب بمجموعة من الإختبارات ولعل من أهمها إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) تأليف ويتكن وأخرون **Witkin et al**، تعريب وإعداد أنور الشرقاوي وسليمان الحضري سنة (1988)، كما تمت دراسة الأسلوب المعرفي الإدراكي مع

مجموعة من المتغيرات من أبرزها الجنس والتخصص عكست أهمية هدا المتغير وقد أسفرت على مجموعة من النتائج إتفقت الدراسات في بعضها وإختلفت في البعض الأخر، كماتمت دراسته مع متغيرات الشخصية الأُخرى منها مركز الضبط الدي سيتطرق إليه الطالب الباحث في الفصل المقبل.

الفصـــل الثالـث

مـــركز الضبـط

- تمهيد
- تعريف مركز الضبط
- مركز الضبط الداخلي- الخارجي في نظرية التعلم الإجتماعي
- الفرق بين مركز الضبط و العزو السببي
- أبعاد مركز الضبط
- خصائص دوي مركز الضبط الداخلي و الخارجي
- تعدد مراكز الضبط
- العوامل المؤثرة في تشكل مركز الضبط
- مركز الضبط عند الجنسين
- مركز الضبط الداخلي- الخارجي و كيفية قياسه
- مركز الضبط و العمليات المعرفية
- مركز الضبط و الاسلوب المعرفي الإدراكي
- خلاصة الفصل

1- تمهيد:

إن الفرد بحكم طبيعته الشخصية وما تحمله من جوانب نفسية وجسمية وإجتماعية، وبحكم إتجاهاته المختلفة وقيمه ودوافعه يسعى دائما إلى محاولة الضبط و التحكم في تبعات كل تلك الجوانب هذا من جهة، والتحكم في البيئة المحيطة به من جهة أخرى. لكن نجد من يحقق هذه السيطرة والتحكم والضبط وإتخاذ كل المسؤوليات إتجاه المواقف الصادرة عنه، كما نجد من لا يحقق هذه السيطرة وهذا ما يسمى بمركز الضبط. حيث سنتطرق في هدا الفصل إلى تعريف مركز الضبط، ومركز الضبط في نظرية التعلم الإجتماعي، أبعاده، وخصائص الفرد الداخلي الضبط و الخارجي الضبط، والعوامل المؤثرة في تشكل مركز الضبط، إضافة إلى أدوات قياسه، وأخير علاقة مركز الضبط ببعض المتغيرات الأخرى.

2- تعريف مركز الضبط:

أ- لغة: (نوال بنت محمد، 2008:ص125)

لقد تم ترجمة **Locus of Control** إلى عدة صيغ منها "مركز الضبط ،"فاروق عبد الفتاح، وترجمها علي الديب إلى" موضع الضبط"، أما صلاح الدين أبو ناهية" وجهة الضبط"، أما صفاء الأعسر وعلاء كفافي "محل الضبط"، أما صلاح الدين الشريف وأبو العزايم محمد "محل التبعة"، سيد عثمان ومختار السيد وثريا حسن"، كل هذه تشير إلى معنى واحد هو المركز أو الجهة، أو المحل، الذي يسند إليه أو يلحق به الفرد نتائج سلوكه وقدراته وإختياراته".

ب- في الإصطلاح:

يعتبر مركز الضبط كغيره من المفاهيم التي تنتمي إلى مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية كما يختلف تعريفه من باحث لأخر ومن فترة زمنية إلى أخرى.

فعرفه روتر **Rotter** (1954) "بأنه المصدر الذي تنطلق منه العوامل المسببة للسلوك وما يترتب عليها من نتائج سواء كانت هذه النتائج مرضية كالمعززات أو مزعجة كالعقوبات" (فاروق عبد الفتاح، 1991:ص06)

أما لازاروس **Lazarus** (1966) "يرى إن الفرد صاحب مركز الضبط الداخلي يعتقد في كفاءته وقدرته على ضبط النتائج في عالمه الخاص وله توقعات إيجابية فيما يتعلق بالثقة والإعتماد على الأخرين، أما صاحب مركز الضبط الخارجي فلديه توقعات سلبية فيما يتعلق بكفاءته على التحكم في نتائج الاحداث، ولديه إعتقاد بأنه يعمل في عالم عدائي". (معمرية، 1995: ص40)

غير أن كراندل **Crandall** (1973) يشير إلى أن مركز الضبط الداخلي "هو أن يتصور الأفراد أن الأحداث الإيجابية التي تحدث لهم تكون نتيجة جهودهم الخاصة، بينما الأحداث السلبية تكون نتيجة القدر والحظ والصدفة، أما الضبط الخارجي فهو أن يتصور الأفراد أنهم مسؤولون عما يحدث لهم من مأسي، أما الأحداث الإيجابية فتكون نتيجة لكرم الأخرين أو من القدر".(معمرية، 1995:ص40)

أما تيفورد **Teford** (1981) "يرى أن الناس ينسبون نجاحهم الشخصي إلى القدرة والمجهود بينما يلقون بفشلهم إلى الحظ السيء أو ظروف خارجية لايتحكمون فيها، في حين يميلون إلى إرجاع فشل الأخرين إلى تصرفاتهم المتأصلة فيهم(عوامل داخلية) ويرجعون نجاح الأخرين إلى الحظ والصدفة أو الظروف الخارجية".(معمرية، 1995:ص185)

أما موريس **Morris** (1982) فيرى "أن مصدر الضبط يعتمد على كيفية تأثير التعزيزات في التوقع والسلوك، حيث يميل ذو الإعتقاد في الضبط الداخلي أن أنفسهم سادة على أقدارهم ويعتقدون أن الترقية تعتمد على العمل الجاد وعلى مايعرف الفرد من معلومات ومهارات في مجال عمله، أما ذو الإعتقاد في الضبط الخارجي فيميلون للتاكيد على الحظ والصدفة"(معمرية، 2009: ص04)

أما في نظر بعض المفكرين العرب فيرى عبد الرحيم(1980) أن الضبط الداخلي "مصدر يشير إلى فئة الأفراد ذوي التحكم الداخلي الذين يعتقدون أن التدعيمات الإيجابية أو السلبية التي تحدث لهم في حياتهم ترتبط بعوامل داخلية تتعلق بشخصيتهم كالذكاء أو المهارة أو الجهد وأنهم مسؤولون عما يحدث لهم".(نوال بنت محمد، 2008:ص127)

أما علاء الدين كفافي (1982) يرى أن مصدر الضبط الداخلي هو إدراك الفرد أن التعزيزات السلبية أو الإيجابية في حياته، يرتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية تتعلق بشخصه كالذكاء أو المهارات أو سمات الشخصية، أما مصدر الضبط الخارجي فهو إدراك الفرد أن التعزيزات السلبية أو الإيجابية في حياته أو ما يجرى له من حوادث طيبة أو سيئة يرتبط بالدرجة الأولى بعوامل خارجة عن شخصه كالحظ، والصدفة، أو تأثير الأخرين، أو إلى عوامل لايمكن التنبؤ بها.(بوقصارة، 2008:ص49)

غير إن صفوت فرج (1986) صنفه كمتغير أساسي من متغيرات الشخصية، يتعلق بتفكير الفرد وأي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما في حياته، العوامل الذاتية من مهارة وقدرة وكفاءة، أما عوامل خارجية عن نطاق الفرد كالمصادفة والأخرين الاقوياء.(عزوز إسمهان، 2009:ص19)

أما فتحي مصطفى الزيات (1990) يرى أن مصدر الضبط الداخلي هو نظرة الفرد بأن النجاح أو الفشل يرجع لداته، أما مصدر الضبط الخارجي هو إعتقاد الفرد بأن مصادر التعزيز أو النجاح أو الفشل تكون خارج عن إرادته أي يرجعها إلى عوامل أخرى كالحظ و الصدفة والأخرين الأقوياء وحتى البيئة المحيطة به.(بوقصارة، 2008 :ص49). ولاتختلف نظرة سليمان الحضري عن نظرة فتحي الزيات فهو يرى "أن مصدر الضبط يشير إلى إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج فالأشخاص الذين يرون أنهم يتحكمون فيها ينبع سلوكهم أو ما يقع لهم من أحداث يعتبرون داخلي الضبط، أما أولئك الذين يرون أن العوامل الخارجية هي التي تتحكم في نتائج سلوكهم ومصيرهم مثل الحظ، و الصدفة، أو القدر فيعتبرون خارجي الضبط".(معمرية، 2009: ص4)

ومما تجدر الإشارة إليه أن أغلب التعاريف أعلاه. تصنف الأفراد حسب مركز الضبط إلى فئتين أساسيتين فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي، فالفئة الأولى يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم، أما الفئة الثانية الذين يعتقدون أنهم واقعون تحت تحكم قوى خارجية لا يستطيعون التاثير فيها، كما يتميز أصحاب الضبط الداخلي بالذكاء والثقة بالنفس والإعتماد على الذات وهي صفات إيجابية، مقارنة بأقرانهم خارجي الضبط فيتميزون بالعجز والإيمان بالغيبيات كالحظ والصدفة وعدم الثقة بالنفس والإعتماد على الأخرين وهي صفات سلبية (معمرية، 1995:ص42).

كما أظهرت الكثير من البحوث التي تناولت متغير مركز التحكم، أن الافراد ذوي التحكم الداخلي يتميزون بخصائص شخصية متوافقة وإيجابية، في حين أن ذوي التحكم الخارجي ليسوا كذلك، فعلى سبيل المثال يتصف ذوو التحكم الخارجي بتكوين مفهوم سلبي عن الذات وأقل توافقا من الناحية النفسية والإجتماعية والصحية، وأعلى قلقاً، وأقل طموحاً، ومثابرتهم ودافعيتهم للإنجاز منخفظة وعلاوة عن ذلك يرتفع لديهم مستوى العدوانية والجمود وضعف الثقة (فطوم، 2008: ص08).

3- مركز الضبط الداخلي- الخارجي في نظرية التعلم الإجتماعي:

للوصول إلى مفهوم أعمق لمركز الضبط لابد من العودة إلى النظرية الأصلية التي أشتق منها المفهوم وهي نظرية التعلم الإجتماعي لروتر **Rotter** في كتابه التعلم الإجتماعي، وعلم النفس الإكلينيكي (1954) وأطلق روتر **Rotter** هذا الإسم للتأكيد على أن العلم يحمل في طياته الإفتراض القائل بأن الكثير من السلوك يكتسب من خلال التفاعل الإجتماعي مع الناس الأخرين" (جودة عزت، 2000: ص279)، فمن هنا تبين أن نظرية التعلم الإجتماعي لروتر **Rotter** لا تقدم مخططا للواقع بل إنصب إهتمامها في تقديم منهج للنظر إلى الأحداث وكيفية تفسيرها، ولقد أشارت كالفين ولاندري **Calvin.Lindzey** (1985) إن روتر **Rotter** قد إستند في إبراز مفهوم مركز الضبط على مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس وهما المدرسة السلوكية، والمدرسة المعرفية (بن الزين، 2005:ص31) فالأولى تركز على الربط بين المثير والإستجابة والتعزيز، بينما الأخرى تركز على العمليات العقلية كالإدراك والفهم والتفكير".(محمد سليمان، 2009)

حيث يقصد روتر حسب هذا المفهوم مركز الضبط، "إدراك الفرد أن نتائج الأحداث يترتب على سلوكه وتصرفه الداخلي، أو تكوين مسيرة بقوى خارجية عن إرادته".(توق وعدس، 1990: ص77) ولقد حدد في نظريته التعلم الإجتماعي أربعة متغيرات أساسية التي إنبثق منها مفهوم مركز الضبط وتتمثل في:

- **الطاقة السلوكية:** ويقصد بها "إمكانية حدوث سلوك ما في موقف ما من أجل الحصول على التدعيم والتعزيز"(بن الزين، 2005:ص31). أو يقصد به "إمكانية حدوث سلوك معين في موقف أو مجموعة من الموافق في علاقة بمعزز ما أو مجموعة من المعززات"(نوال بنت محمد، 2008:ص123)

- **التوقع:** حدده روتر **Rotter** (1954) من خلال توقع الفرد بأن تعزيزا معينا سيحدث نتيجة سلوك معين، أو موقف معين، وتحدده بأنه درجة الإحتمال التي يدركها الفرد للحصول على تعزيز ما لذى قيامه بسلوك معين في موقف معين، ويتحدد هذا الإحتمال من خلال معرفة الفرد، فخبراته الماضية تشكل عاملا هاما في تحديد التوقعات (نوال بنت محمد، 2008: ص123) وهناك عدة عوامل تؤثر في تقدير التوقع منها الخبرات السابقة، طبيعة الموقف التعميم، السببية (بن الزين، 2004: ص 32)

- **قيمة التعزيز:** "وهي درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز واحد أو عدة تعزيزات خارجية محتملة في حالة تساوي هذه التعزيزات في مكان حدوثها، وعملية التنبؤ بالسلوك تكون ضعيفة عند تباين أو إختلاف كلا من التوقعات والمواقف كما أنه من النادر أن تكون التوقعات متساوية دائما في المواقف".(الزيات، 2004: ص125) وقد أوضح روتر **Rotter** (1966) "بأن تأثير التعزيز لايعدو كونه عملية بسيطة فجائية تعتمد على إدراك أو عدم إدراك الفرد لوجود علاقة سببية بين السلوك والمكافأة، حيث يكون مركز الضبط خارجيا عندما يدرك الفرد بأن التعزيز يكون بسبب الصدفة، أو الحظ، أو القدر، بمعنى أنه ناتج عن متغيرات خارجية أما إذا أدرك الفرد بأن التعزيز ناتج عن قدرته الذاتية الثابتة نسبيا فإن الفرد يعزو سلوكه عندئذ لعوامل داخلية"(محمد سليمان، 2009)، أوهو"درجة تفضيل الفرد لحدوث أي تعزيز معين، إذا كانت إمكانات الحدوث لهذه التعزيزات متساوية جميعا ويؤثر التعزيز على حدوث وإتجاه أو نوع السلوك" (عزوز إسمهان، 2009: ص18).

- **الموقف النفسي:** ويحدد "بإنه المجال النفسي الذي يجمع بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية التي يستجيب لها الفرد أو التي تشكل مجاله النفسي لحظة الإستجابة، والتي هي إنعكاس للتفاعل بين الفرد وبين البيئة ذات المعنى، كما يشير إلى أن السلوك يرتبط بالموقف كما يدركه الفرد الذي إزاء هذا السلوك" (الزيات، 2004:ص125)

فالسلوك لا يحدث من فراغ فالفرد يتفاعل بإستمرار مع مظاهر البيئة الداخلية والخارجية، ويحدث هذا التفاعل بطريقة تتفق مع خبرة الفرد الفريدة. والموقف النفسي هو تلك البيئة الداخلية والخارجية التي تحفز الفرد إلى أن يتعلم كيف يمكن الوصول إلى أفضل إشباعاته في ظروف معينة. (نوارة بادي، 2011: ص40)

4- الفرق بين مركز الضبط والعزو السببي:

بالرغم من أن مفهومي مصدر الضبط والعزو السببي يبدوان متشابهان إلا أنه يوجد نوع من الخلط بين هذين المفهومين، لذلك كان لزاما الإشارة إلى الفرق بين مفهومي مركز الضبط والعزو السببي ولوبقدر قليل حيث يتجلى هذا الفرق كالأتي:

- من الناحية اللغوية مركز الضبط يقابله **Locuso of Control** وصاحب هذا المصطلح هو جوليان روتر **J.Rotter** (1954)، أما العزو السببي يقابله **Attribution** وصاحب المصطلح هو هايدر **Heider** (1958) بمعنى أن مركز الضبط كمفهوم ولد قبل مصطلح العزو السببي.(بن الزين، 2004: ص16)

- "مصدر الضبط مستقل عن التعزيز الذي يحصل عليه الفرد في موقف خاص" (بوقصارة ،2008:ص67)، كما يبين نوسير وأخرون **Nuissier et aL** (1994) أن مصدر الضبط "هو إعتقاد عام مستقر معد قبل التوصل إلى النتيجة فهو ليس متصل بوضعية خصوصية ما وقع يرجع أو لا يرجع"(بن الزين، 2004:ص17)، "في حين أن العزو السببي هو تفسير لهذا الموفق(أي بعد حصول الفرد على المعزز سلبي كان أو إيجابي)" (بوقصارة، 2008: ص67) أي البحث عن أسباب وقوع الحدث سواء كان لأسباب شخصية أو غير شخصية حيث تتكون لذى الفرد تصورات يقيم بها الوضعية ويستخدمها كمرجعية عند وقوع الأحداث في إستجابته لها.(بن الزين، 2004: ص17)

– "يشير مصدر الضبط إلى وجود أو غياب(ضبط داخلي أو ضبط خارجي) لعلاقة بين السلوك وأميزه شخصية أو خاصية شخصية والتعزيز، في حين أن العزو السببي يحدد مصدر السبب المدرك للتعزيز بغض النظر عن التحكم الممارس من طرف الفرد".(بوقصارة، 2008: ص67)

– يعتبر العزو السببي أسلوبا يعود إليه الفرد لتكوين أحكام سلوكه (أي تفكيره وشعوره وتصرفه) وسلوكات الآخرين، كما يتعلق بالطرق التي من خلالها ينتج ويقدم الناس تفسيرات وشروحا لأحداث الحياة اليومية وتفسيرها لأسباب شخصية أو غير شخصية، يكون مغطى بالدفاع الذاتي حيث يميل الفرد إلى تفسير نجاحه إلى ذاته، والفشل إلى عوامل غير شخصية (بن الزين، 2007:ص17)، "حيث تنظر نظرية العزو السببي إلى البشر من منظور يحث الأفراد عن فهم العالم المحيط بهم، ومحاولتهم تحقيق الذات، والحفاظ عليها والسيطرة على البيئة، فالفرد لا يكتفي بمجرد الملاحظة العابرة لسلوك الأخرين لكن يحاول عادة فهمه، وما تهتم به هذه النظرية ليس طبيعة الفعل في حد ذاته و إنما النظرة الذاتية لما وراءه من عوامل مسببة للفعل أو تلك التي هيأت لوقوعه"(الفرحاتي والرفاعي، 2009: ص188).

في حين نجد أن مركز الضبط يركز على إعتقاد الفرد على إمكانيتة في التحكم في الأحداث حيث لا يكتفي بتقديم التفسيرات لهذه الأحداث فقط، وإنما يشمل مدى قدرته أو عدم قدرته في التحكم فيها، فهو بذلك يحدد مسؤوليته أو عدمها إتجاه ذلك مسبقا بناء على الخبرات السابقة والتوقع حول موقف معين أو في مجموعة من المواقف. (بن الزين، 2004 :ص17– 18)

– "يرتبط مصدر الضبط الداخلي– الخارجي بالمعززات في حين يرتبط العزو السببي بالسلوكيات" (بوقصارة، 2008: ص67) وقد لقي هذا المفهوم إهتمام عالم النفس هايدر **Heider** (1958) الذي إهتم بالعوامل المفترضة من قبل الأفراد لتحليل سلوكهم وتفسيره، حيث يعدو الأفراد سلوكهم إما إلى عوامل داخلية مثل خصائص الشخصية، أو إلى عوامل خارجية تتعلق بالمواقف الإجتماعية. (ثائر غباري و أخرون، 2012)

فرغم هذا الإختلاف إلا أنه توجد علاقة بين مركز الضبط والعزو السببي أوضحها بشير معمرية سنة (2009) في فكرة السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية فالأولى، حسب هايدر **Heider** يظهر تأثيرها في تلك المواقف التي يكون فيها الفعل السلوكي للفرد نتيجة مجهوده الخاص وسماته الشخصية. كما أنها من ناحية أخرى تشمل إعتقاداً راسخاً لذى الفرد بوجود علاقة بين الفعل السلوكي في البيئة وبين شعور الفرد بالمسؤولية الشخصية لما يحدث، وتسمى العزو السببي الشخصي. أما السببية غير الشخصية فتشير إلى المواقف التي لا يقصد فيها الشخص أن ينتج فعلا سلوكياً معيناً، بل إن الفعل السلوكي يحدث بشكل خارج عن إرادته، أي أن أسبابه قوى خارجية بيئية وليس للفرد فيها أي دخل، وبالتالي فهو يعتقد بعدم وجود علاقة بين السلوك والإستجابات البيئية، وتسمى هذه الحالة بالعزو السببي غير الشخصي.(معمرية، 2009: ص31–32)

5- أبعاد مركز الضبط:

لقد كان ظهور مركز الضبط الداخلي- الخارجي للتعزيز على أنه متغير أحادي البعد وأنه عامل واحد متصل كما يقيسه روتر **Rotter**، هو محل إنتقاء من قبل كثيرا من الباحثين الذين أجروا العديد من الدراسات على هذا المفهوم كما وضعه روتر **Rotter.** ومن الدراسات التي أظهرت هذا المفهوم على أنه عامل واحد هو الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز هي دراسات تلاميذ روتر**Rotter** الأوائل أمثال ج فيرز، وفرانكلين، وروتر**Rotter** نفسه وكذلك دراسات ديوست، وولك، وهيستر.(معمرية، 1995:ص49)

غير أن هناك دراسات أخرى على هذا المفهوم وجدته متعدد الأبعاد ومن هذه الدراسات دراسة مايرلز، وشوارتز، وكولنس، وجيورين وأخرون، قد حدثث بسبب هذه التناقضات في نتائج الدراسات السابقة جعل حول مفهوم مركز الضبط، هل هو أحادي البعد أم متعدد الأبعاد؟ أو بمعنى أخر هل يعتبر مركز الضبط توقع عام حول الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي للتعزيز، أم توقعات متعددة للضبط الداخلي- الخارجي تشتمل على عدد مختلف من مراكز الضبط (فاطمة حلمي، 1992)

كما وجد "جوريل وأخرون **Guril** (1969) في دراساتهم العاملة أن هناك أربعة عوامل مرتبطة بمركز الضبط هي إيديولوجية الضبط، الضبط الشخصي، قابلية النظام للتعديل ،إيديولوجية العنصر والسلالة"(فاطمة حلمي، 1992). أما دراسة كليبر وفالدمان ومونـاكو **Kleiber.Veldman .Monakaker** (1973) وشملت عينة متكونة من 219 من طلبة التدرج بقسم علم النفس، وأستخدم فيها مقياس روتر**Rotter** لمصدر الضبط الداخلي – الخارجي، وأسفرت نتيجة الدراسة عن ظهور ثلاثة عوامل العامل الأول سمي ببعد الإعتقاد في الحظ أو الصدفة، العامل الثاني سمي ببعد تغير النظام، العامل الثالث سمي ببعد المسؤولية الفردية عن الفشل.(بوقصارة ،2007: ص55)

أما كولينز **Collins** (1974) "كشفت الدراسة العاملية التي أجراها هذا الباحث عن أربعة عوامل لمركز الضبط هي العالم الصعب، والعالم غير العادل، والعالم الذي لايمكن التنبؤ به، والعالم غير المستجيب سياسيا".(إزيدي، 2007: ص42). "غير أن كاستنبوم وهامرسلا **kestenbaum & Hammersla** (1976) فمن خلال دراستهما، فقد توصلا إلى وجود بعدين أو عاملين، العامل الأول وأطلق عليه إسم الضبط العام، وأطلق على العامل الثاني إسم ضبط المؤسسات السياسية وعالم الإقتصاد"(بوقصارة، 2008:ص52). كما أجرى نيجلشميدت وجاكوب **Nigelschmidt.A.Jacob.R** (1977) دراسة على الثقافة البرازيلية وكشفت عن بعدين لمركز الضبط هما: (إزيدي،2007: ص43)

– بعد الخارجية الذي يشير إلى إعتقاد الفرد بأن لديه ضبطا قليلا على الأحداث أو الاشياء التي تحدث له، كما يشير إلى إعتقاده بان له ضبطا قليلا على علاقاته الشخصية مع الاخرين.

– القدرية الذي يشير إلى إعتقاد الفرد بأن العالم الخارجي تحكمه أو تقيده قواعد الأخرين الأقوياء، وأنه تحت رحمة الظروف، بحث لايمكنه ضبط العالم ولا توقع بأي شيء.

وقد أرجعت ليفينسون **Levenson.H** (1983) مشكلة التناقص بين نتائج الدرسات، إلى التعريف الواسع للضبط الخارجي عن طريق الأخرين الأقوياء، وعن طريق الإتقاد في الغيبيات كالصدفة والحظ، ذلك أن الفرد الذي يعتقد في الضبط هي التي تتحكم في سير الاحداث فيه وهذا يختلف عن الفرد الذي يعتقد في الضبط الخارجي عن طريق الغيبيات كالقدر، والحظ، والصدفة لأنه يعتقد أن العالم معقد وصعب وغير قادر للتنبؤ، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي للإختبارات والمقاييس الحديثة التي تقيس مركز الضبط وجود عوامل مختلفة ومستقلة على الرغم من أنه تختلف من عينة إلى أخرى ومن سلالة إلى أخرى (معمرية، 1995: ص49)

وفي نفس السياق وجد صلاح الدين أبو ناهية سنة (1984) في دراسته على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، أن مركز الضبط يتضمن:(معمرية، 1995:ص51)

– الضبط الشخصي(الداخلي): ويعني إعتقاد الفرد أنه يستطيع أن يقرر الأحداث الإيجابية والسلبية في بيئته أو عالمه الخاص وأن هذه الأحداث نتيجة منطقية للأعمال التي يقوم بها، كما يشير إلى شعوره بالتمكن في الفعالية للسيطرة على بيئته وإلى إعتقاده بأن هناك عدل وإنصاف في بيئته المحيطة به بحيث يقب المسؤولية الشخصية عن الاحداث في بيئته.

– الضبط الخارجي (عن طريق الأخرين الاقوياء): ويعني إعتقاد الفرد بأن أصحاب النفوذ والسلطة يتحكمون في مصيره ويقرون الأحداث في بيئته أو عالمه الشخصي وإلى شعوره بالعجز وضعف المسؤولية الشخصية عن ضبط نتائج أفعاله الخاصة.

– الضبط الخارجي (عن طريق الصدفة أو الحظ): ويعني إعتقاد الفرد بأن الصدفة أو القدر هي التي تتحكم في الأحداث الإيجابية والسلبية في بيئته الخاصة، وأن تلك الأحداث خارجة عن إرادته وإنما هي نتاج الحظ و الصدفة.(معمرية، 1995: ص51)

6– خصائص ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي:

يعد إختلاف الأفراد في مدى إعتقادهم بقدرتهم على التحكم في الأحداث ومدى تحملهم للمسؤولية إتجاهها سواء أكانت الأحداث ناجحة أو فاشلة، فإن ذلك لابد أن يعكس فروقا هامة في أنماط سلوك الأفراد.

حيث تتفق معظم الدراسات على أن الافراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بخصائص إيجابية واضحة، مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي وذلك من خلال تناولهم بالدراسة للعلاقة بين مركز الضبط والسمات الشخصية، ومن هذه الدراسات دراسة روتر **Rotter**، جو **Joe**(1971)، ليفكورت **Lefcort**(1972)، ستريكلاند **Strickland** (1977)، جليمور **Gilmare** (1978) ستيك وسيز **Stipeket Wieisz** (1981)، نويكي **Nowick** (1983) صلاح الدين أبو ناهية (1976) جابر عبد الحميد جابر ومحمود عمر (1987) (بن الزين، 2004:ص25)

1- خصائص ذوي مركز الضبط الداخلي: وهم الأفراد الذين يعتقدون أن بمقدرتهم السيطرة على سلوكهم وعلى المتغيرات التي تواجههم وينبع ذلك إيمانهم بإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكهم، ويتميزون أيضا:(أبوسكران، 2009: ص61-62)

- كثرة حذرهم وإنتباههم للنواحي المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي.
- أخذهم خطوات تتميز بالفاعلية والتمكن لتحسين حال بيئتهم.
- يضعون قيمة كبيرة لتعزيزات مهاراتهم ويكونون أكثر إهتماما بقدراتهم وبفشلهم ايضا.
- يقاومون المحاولات المغرية للتأثيرعليهم.

ويورد من جهة أخرى روتر الخصائص المميزة للفرد الذي يملك ضبطا داخلي كما يلي: (عيادي نادية، 2009: ص56- 66)

- يكون أكثر حدراً وإنتباهاً للنواحي المختلفة من البيئة التي تزوده بمعلومات مفيدة لسلوكه المستقبلي.

- يعطي قيمة كبيرة للتعزيزات المهارة أو الأداء ويكون عادة أكثر إهتماما بقدراته وبفشله ايضا.

- يقاوم المحاولات المغرية للتأثير عليه.

كما وجد كلا من هونتراس وشارف **Hountras .Scharf** (1970)، "أن الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي يتميزون بأنهم أقل إمتثال، وأكثر ثقة بالنفس، ويملكون أمال قوية في النجاح كما أنهم أكثر قدرة على التصرف، وأكثر إجتهادا وأكثر مهارة وأكثر قدرة للإستجابة للمؤثرات والتعزيز، وهم أكثر كفاحا للإنجاز، وأكثر إهتماما بالغير، وأكثر ميل للتعاون". (بوقصارة، 2008: ص58) ويضيف كلا من يعقوب ومقابلة "أن الأفراد دوي مركز الضبط الداخلي يرون إنسجاما و توافقا بين الأحداث والسلوكات الخاصة، أي نتاج السلوك مرتبط بعوامل خاصة دات علاقة بالقدرات الخاصة بهم" (يعقوب و مقابلة، 1994). أما وينر وكوكلا **Weiner .Kukla** (1970) فقد توصلا إلى أن الأفراد ذوو مصدر الضبط الداخلي هم أكثر مثابرة أمام الصعوبات، كما أنهم يراجعون أخطائهم بطريقة أفضل وينجزون واجباتهم بسرعة وأفضل من غيرهم، ولديهم إستعداد للتعلم أسرع، كما أنهم أكثر إهتماما بتقييم فرص النجاح.(بوقصارة، 2008: ص58)

كما توصل كلارك **Klark** (1971) إن ذوو مصدر الضبط الداخلي يتميزون بثقة عالية بالنفس وهم أكثر طموحا وأملا بالفوز، كما أنهم ذوو تأثير كبير في البيئة التي يعيشون فيها، وهم أكثر صحة ونشاطا(بوقصارة، 2008: ص58)

غير أن ماركس **Marks**(1998) أوضحت بأن المقصود بعملية الضبط هو العملية التعليمية. حيث الأفراد دوي الضبط الداخلي أكثر قابلية لتتغير سلوكهم بعد أي تعزيز سواء كان إيجابياً أو سلبياً مقارنة بدوي الضبط الخارجي(Marks;1998, P251)

2- خصائص ذوي مركز الضبط الخارجي: وهم الأفراد الذين يعتقدون بسيطرة الحظ والصدفة والاخرين والظروف على متغيرات حياتهم وليست لديهم القدرة الكافية على توقع نتائج أفعالهم ويتميزون أيضا بالأتي:(أبو سكران، 2009:ص62)

- يمتلكون سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج.
- يرجعون الحوادث الإيجابية أو السلبية إلى ماوراء الضبط الشخصي.
- يفتقرون إلى الإحساس بوجود قدرة داخلية.
- تنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج افعالهم الخاصة.

أما مارتن **Martin** (1975)"فوجد أن الطلاب ذوو مصدر الضبط الخارجي يتصفون بمشكلات سلوكية و بتقلبات إنفعالية" (بوقصارة، 2008:ص58)

وكذلك يرى روتر أن هناك خصائص تميز الفرد الذي يملك مصدر الضبط الخارجي: (عيادي نادية، 2009:ص18)

- يكون لديه سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج.

- ينخفض لديه الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله الخاصة.

- يرجع الأحداث السلبية والإيجابية إلى ماوراء الضبط الشخصي ويقتصر إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على هذه الاحداث.

7- تعدد مراكز الضبط:

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

- الذكاء والقدرات العقلية، وهو المسؤول الشخصي عما يناله من ثواب وعقاب.

- المهارة والكفاءة: الرجوع إلى الخبرات السابقة للسيطرة على المحيط أو البيئة الخاصة به.

- السمات الإنفعالية والمزاجية: فالفرد يكون إعتقادا حول نفسه بأنه يتوفر على خصائص بها يتحكم في الأحداث الخاصة ببيئته. (معمرية، 2009:ص19)

أما إذا كان الحصول على التعزيز مضبوطا بعالم خارجي فإن مراكزه المحتملة هي:

- الحظ أو الصدفة من وجهة نظره هي المسؤولة عن نتائج سلوكه، إعتقادا منه هي التي تتحكم في الأحداث الإيجابية أو السلبية في بيئته الخاصة وإعتقاده بإن هذه الأحداث هي مرتبطة بأفعاله الخاصة أو بصفاته الشخصية.(زايد، 2003: ص148)

– القدرة: فالفرد يكون إعتقادا بإنه لايمكن أن يغير من مسار الاحداث لأنها مقدرة مسبقا. (معمرية، 2009:ص19)، وتضيف فاطمة حلمي (1992) إعتقاد الفرد بأن الحياة صعبة و معقدة، وإن نصيبه في الحياة مقدار سابق هذا ما يجعل شروط التعزيز والحصول عليها بعيدة عن الضبط الشخصي. (فاطمة حلمي، 1992)

– قوة الآخرين: أي هؤلاء الدين لايستطيع أن يؤثر فيهم لإنه ضعيف.(معمرية، 2009 :ص20)

8– العوامل المؤثرة في تشكل مركز الضبط :

هناك عدة عوامل تسهم في تشكل مركز الضبط عند الافراد وهي:

1– الأسرة:

تعتبر الأسرة المكان الذي تنمو فيه الشخصية، وتشكل الوجود الإجتماعي فهي تمارس ميكانزمات التنشئة الإجتماعية المتمثلة في الإستجابة لأفعال الأبناء مثل الثواب و العقاب والمشاركة في المواقف الإجتماعية فالتوجيه الصريح للأبناء مما يؤدي إلى تكوين وتعزيز مفهوم الذات و تقوية قدراتهم وتحملهم لمسؤولياتهم و ميلهم إلى تحليل عناصر الموقف حتى يتحملوا غموض الموقف(نوال بنت محمد، 2008:ص130) حيث تلعب الأسرة دوراً كبيراً خاصة في فترة الطفولة من خلال النماذج والتعزيزات التي تقدمها لأبنائها مما يسهل من نمو مصدر الضبط الداخلي للابناء.(Schweitzer،2002 p 231)

حيث وجد كلا من ولسون ورامي **Wilson & Ramey** (1972) إن الأفراد الذين يعتقدون في التحكم الداخلي يأتون غالباً من أسُر تتسم بالحب والديمقراطية والنظام والمعايير المستقرة، في حين أن الأفراد المعتقدين في التحكم الخارجي يصفون أبائهم بأنهم يبالغون في عقابهم بدنياً وإنفعالياً ويحرمونهم من حقوق كثيرة. (معمرية، 2009:ص114)

"أما دراسة صلاح الدين أبو ناهية (1989) حول العلاقة بين مركز التحكم والمعاملة الوالدية التي أجراها على طلاب الجامعة بقطاع غزة من خلالها تبين أن الطلاب والطالبات ذوي الإعتقاد في مركز الضبط الداخلي كانوا يعاملون من ولديهم بأساليب التقبل والتمركز حول الأبناء، وتقبل الفردية والإندماج الإيجابي، أما الطلاب والطالبات ذوي الإعتقاد في مركز التحكم الخارجي فقد كنوا يعاملون بأساليب الرفض والإكراه من خلال الشعور بالذنب، والتحكم العدواني وتلقين القلق الدائم والتباعد والسلبية وإنسحاب العلاقة".(معمرية، 2009:ص114-115)

2- السن (العمر):

مع تقدم نمو الاطفال وزيادة نضجهم المعرفي والشخصي يزداد إدراكهم لقدراتهم كما تنمو قدراتهم على إدراك العلاقة السببية بين ما يقومون به من جهود وما يحصلون عليه من نتائج، كما تبين من دراسات أخرى أن هناك زيادة في الأساس بالكفاءة والفعالية الشخصية في مرحلة الشباب، إلى مرحلة الرشد، و يكون في مرحلة منتصف العمر من 20 سنة (أبوناهية، 1987). حيث أشارت بعض الدراسات مثل دراسة بنجا **Pinja** (1974) ودراسة لاوو **Lao** (1974) أن مركز الضبط يتأثر ويتغير بإختلاف مراحل العمر، فالضبط الداخلي يبدو منخفضا في مرحلة الطفولة، ثم يزداد مع التقدم في العمر في مرحلة المراهقة ثم مرحلة الشباب والرشد(أبو ناهية، 1987:ص89). وما أثبتته كذلك العديد من الدراسات التي أجريت على متغير مركز الضبط ما بين (1969-1988) من بينها أن الأطفال يكونون من ذوي مركز الضبط الخارجي في مراحل نموهم الأولى، ثم يحدث تحول تدريجي مع تزايد عمرهم الزمني.(الزيات، 2004 :ص355)

كما يشير أيضا كريندال وأخرون **Crandall & al** إن مركز التحكم سمة شخصية عامة تبدأ في الإستقرار في عمر الثامنة والتاسعة و قد تسبقها، ولا يطرأ عليها تغيير في السنوات الثامنة إلى الخامسة عشر سنة(الدردير،2004:ص213). كما بينت دراسة لويغفليد **Wigfield** (1994) إن العمر والخبرة والنجاح والفشل لهما أثر ذو دلالة في عزو التلاميذ لمركز الضبط، حيث أشار أنه كلما نضج التلاميذ وإزدادت خبرتهم في النجاح يصبح عزوهم لمركز الضبط داخليا. (غباري، 2008: ص108)

3-العوامل الإجتماعية والإقتصادية والثقافية:

تعددت الدراسات التي أكدت العلاقة بين مركز التحكم والعوامل العرقية، والسوسيو إقتصادية، فقد أشار روتر **Rotter** إلى دراسة فرانكلين **Franklin** (1963) حيث توصل إلى أن الاشخاص الأكثر تحكما داخليا ينتمون إلى فئات سوسيو إقتصادية راقية، كما توصل والك **Walk** إلى أن الوضعية المرغمة والمحيط القاسي يجعل من الفرد خارجي التحكم عكس المحيط الملائم و المريح لأن التحكم الداخلي يرتبط بالتوافق و الرضى (عزوز إسمهان، 2009: ص24).

كما توصل **Hsieh et al** (1969) بين عدة مجموعات من الطلاب في ثقافات مختلفة، فوجدوا أن مجموعة الطلاب الأنكلو إمريكيين كانت الأكثر دخلية، في حين إن مجموعة الطلاب الصينين(من هونج كونج) كانت الأكثر خارجية (عزوز إسمهان، 2009:ص 24). كما يرى علي محمد الديب (1987) "أنه كلما كان المستوى الإجتماعي الإقتصادي للفرد مرتفعا كلما كانت توجهاته داخلية الضبط، وكلما كان المستوى الإجتماعي الإقتصادي منخفضا كلما كانت توجهاته خارجية الضبط، ويتبين من خلال نتائج دراسة روهنر وأخرون أنه لا توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين المستوى الإقتصادي ومصدر الضبط لذى الاطفال". (بوقصارة، 2008:ص63)

كما أثبتت دراسة محمد المومني وأحمد الصمادي (1994) التي هدفت بدورها إلى تقصي أثر الجنس والمستوى التعليمي والإقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لذى المعوقين حركيا بالأردن حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات ومركز الضبط تعزى إلى المستوى الإقتصادي ولصالح الدخل المرتفع، ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن الافراد ذوي الدخل المرتفع والمتوسط هم غالبا من المتعلمين والموظفين، وبما أنهم كذلك فهم يعتمدون على أنفسهم في إعالتها وإعالة أسرهم، وكما هو معروف بأن ذوي الضبط الداخلي يمتازون بالإستقلالية، ويركزون على مهاراتهم وقدراتهم الخاصة، وكذلك القدرة على التاثير في الحياة الإجتماعية ومقاومة الضغوط والعمل على تحقيق المزيد من النجاح.(المومني و الصمادي، 1994).

4- المدرسة:

تعمل المدرسة على غرس بدور المسؤولية الإجتماعية عند أبنائها، وهي في قيامها بوظيفتها تعمل على إستمرار ثقافة المجتمع، لأن الطفل يقضي معظم أوقاته في المدرسة ويرتبط وينشغل بها أكثر من أي مجال وعليه أصبح مركز الضبط عاملا مهما من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، لإنها تملك (المدرسة) أساليب مختلفة في ذلك مثل الدراسات النظرية والنشاط المدرسي بطلابه وتلاميذه فهو يستطيع أن يغرس فيهم أنماط السلوك الإجتماعية السليمة، ويقلل تأثير التكوين الطبقي للطلاب الذي يؤثر على أنماط التفاعل و السلوك. (عوض، 1988: ص 44)

5-الخبرة:

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" (أبو ناهية، 1987).

9- مركز الضبط عند الجنسين:

كشفت البحوث والدراسات التي تعرضت للفروق بين الجنسين في الضبط الداخلي – الخارجي على نتائج مختلفة. فلقد قام زير وأخرون **Zerga al** (1976) بدراسة على 541 تلميذا من التعليم الثانوي مستخدمين مقياس روتر **Rottr** فتبين من نتائجها إن الإناث خارجيات الضبط والذكور داخليين وكان الفرق بينهما دالا إحصائيا، وأتسقت هذه النتيجة من نتائج دراسة ستراليكلاند وهيلي **Striklande et Haley** (1980) بإستخدام مقياس روتر على عينة من الطلاب الجامعيين حيث أظهرت الطالبات ضبطا خارجيا مرتفعا مقارنة بالطلاب وكان الفرق دالا إحصائيا (معمرية، 1995: ص45)، وفي الإتجاه نفسه بينت دراسة رووموروفي **Rao et Murhy** (1984) على 540 طالبا جامعيا في الهند أن الإناث كن أكثر إعتقادا في الضبط الخارجي من الذكور (معمرية، 1995: ص45)

كما وجدت أيضا فاطمة حلمي (1984) فروقا لصالح الإناث في مركز الضبط الخارجي لعينة التعليم الثانوي (زايد، 2003: ص148-149)

كما توصلت دراسة جابر عبد الحميد جابر و علاء الدين كفافي (1985) التي قامت بفحص علاقة متغير مركز الضبط بمتغيرات كل من تقبل الذات تقدير الذات الأكاديمية، الميل إلى المعايير الإجتماعية، الدافعية للإنجاز، قوة الأنا، المستوى التعليمي، و الجنس، ومن بين النتائج المتوصل إليها ان هناك فروق في مركز التحكم بين الجنسين، حيث يكون الذكور أكثر إتجاها نحو مركز الضبط الداخلي. (حساني، 2008: ص14-15) وتوصلت دراسة إبراهيم محمود يعقوب و نصر يوسف مقابلة (1994) إلى نفس النتائج حيث كانت الدراسة تهدف إلى تقصي إختلاف درجات مركز الضبط لذى الطلبة الجامعيين بإختلاف مجموعة من المتغيرات من بينها عامل الجنس، و كانت النتائج أن الإناث يملن إلى مركز الضبط الخارجي أكثر منه لذى الذكور (نورة بادي، 2011: ص 52)

غير أن هناك دراسات أظهرت نتائج عكسية تماما منها دراسة خانا خانا **Khana et khana** (1979) في الهند التي أجريت بهدف التعرف على الفروق بين الجنسين في مركز الضبط، على عينة من تلاميد المدارس الثانوية لثلاث مجموعات دينية هي الهندوس والمسلمين والمسيحين بإستخدام مقياس روتر لجمع البيانات، فكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين الجنسين داخل كل مجموعة حيث كانت الإناث أكثر داخلية من الذكور. وتوصل كذلك أحمد عبد الرحمن إبراهيم (1986) في دراسة على مجموعة من تلاميد التعليم الثانوي بمصر أن الإناث أكثر إعتقادا في الضبط الداخلي من الذكور وكان الفرق دالاً. (معمرية، 1995:ص45) ودراسة هدية (1994) هدفت إلى تحديد مصدر الضبط داخلي-خارجي لدى المراهقين من الجنسين لطلبة أحد المدارس الخاصة بالقاهرة و توصلت النتائج إل أن الإناث أكثر إعتقادا في مركز الضبط الداخلي (ثائر غباري و أخرون، 2012).

وفي نفس السياق أجرى مانيجر و أولي **Manager.Ole** سنة(2000) دراسة هدفت إلى إختبار العلاقة بين موقع الضبط داخلي–خارجي، ومستوى القدرة العامة، والجنس على مجموعة من الطلاب تتراوح أعمارهم بين (14 ، 15) من الطلبة النرويجيين، وأظهرت النتائج إن الإناث لديهن ضبط داخلي أكثر من الذكور والذكور أكثر أيمانا بالحظ، بينما الإناث أكثر أيمانا من الذكور بتأثير الجهذ المبذول على النجاح. (ثائر غباري، وأخرون، 2012)

كما توصلت دراسات أخرى إلى نتائج مخالفة للنتائج السابقة حيث أكدت على عدم و جود فروق بين الجنسين في مركز الضبط ومن هذه الدراسات، الدراسة التي قام بها شاو هل **Shaw Uhl** (1981) على عينة مكونة من 211 طفلا من الجنسين متوسط أعمارهم ثمانية سنوات من طبقات مختلفة، وجمعت البيانات بواسطة مقياس بيلر وكروسيل للاطفال ومن نتائج هذه الدراسة أنه لاتوجود فروق بين الذكور والإناث في الضبط الداخلي/ الخارجي (عزوز إسمهان، 2009:ص23). كما توصلت دراسة بياجيو **Biaggio** (1984) إلى نفس النتائج على عينة من طلبة و طالبات الجامعة، أو ضحت عدم و جود فروق جنسية في مركز الضبط. (زايد، 2003: ص149)

أما في البيئة العربية توصل صلاح الدين أبو ناهية (1984) في دراسة حول علاقة مركز الضبط و بعض متغيرات الشخصية منها عامل الجنس لذى تلاميذ المرحلة الثانوية، و توصلت الدراسة إلى نتائج من بينها عدم و جود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مركز الضبط (العبزوزي، 2001: ص50).

كما أجرى صلاح الدين أبو ناهية سنة (1987) دراسة أخرى على 691 مفحوصا من الجنسين بقطاع غزة ومن فئات عمرية مختلفة مستخدما مقياس نويكي وسترايكلاند للضبط الداخلي– الخارجي للتعزيز توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين جنسين لذى كل الفئات العمرية رغم أن متوسطات درجات الضبط الخارجي لذى الإناث أعلى منها لذى الذكور في جميع الفئات العمرية (أبو ناهية، 1991). ودراسة الطحان (1990) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين مصدر الضبط بعتباره محددا للعزو السببي عند الفرد، وبين كل من الدكاء، والسمات الشخصية، والمستوى الإجتماعي والإقتصادي للإسرة، لطلبة جامعة الإمارات المتحدة. وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة بين العزو السببي وعامل الجنس (الطحان، 1990)

أما في البيئة المحلية الجزائرية فقد أجرى بشير معمرية دراسة سنة(1995)، كان الهدف في جزء منها معرفة الفروق في الجنسية، ومركز الضبط، والعصابية على عينة مكونة من طلبة الجامعة، وبإستخدام مقياس روتر **Rottr**، وكان من نتائجها وجود فروق دالة بين الجنسين في مركز الضبط لدى طلبة الإقتصاد لصالح الطالبات أي كانت الطالبات أكثر إعتقادا في الضبط الخارجي من الطلاب. أماالفروق بين طلبة الحقوق، والطب، والزارعة، فلم تصل إلى مستوى الدلالة(معمرية، 1995: ص266). كما أجرى بوقصارة سنة (2008) دراسة كان الهدف منها معرفة الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات، والإنجاز الأكاديمي، لدى تلامذة الثانويات، وكان من نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في مصدر الضبط بين الدكور والإناث (بوقصارة، 2008:ص180).

من خلال عرضنا لهذه الدراسات التي تناولت العلاقة بين مركز الضبط والجنس، وجدنا إختلاف في نتائجها، حيث أثبتت البعض منها وجود فروق لصالح الذكور، و ودراسات أخرى عكسية لصالح الإناث، بينمادراسات أخر أثبت أنه لا توجود فروق في مركز الضبط تعزى لمتغير الجنس "مما يشير إلى أن هذا المتغير يتميز بعدم الإستقرار".(أبو ناهية، 1991)

10- مركز الضبط الداخلي- الخارجي وكيفية قياسه:

لقد بدأت المحاولات الأولى لقياس مركز الضبط على يد طالبين من طلبة روتر **Rottr** في الدراسات العليا وهما فارس **Phares** (1955) و جيمس **James** (1957)، ثم تبلورت هذه المحاولات ضمن فريق من الباحثين يشرف عليهم روتر **Rottr** لينتج عنها مقياساً حمل إسمه و ذلك سنة (1966) (إزيدي،2007: ص47) لكن ظهرت بعض المقاييس منها:

1- مقياس روتر Rottr للضبط الداخلي/الخارجي (1966): يتكون هذا المقياس من 29 وحدة، كل وحدة بعبارتين (a/b). حيث تتم عملية التصحيح بإعطاء نقطة وحدة إذا إختار المفحوص الفقرات التالية : (b ،15-13-12-11-10-5-4-3-28-26-22) أو (a، 9-7-6-2-29-25-23-21-20-18-17-16)، فيما تعد الفقرات الحاملة للأرقام 1-8-14-19-24-27، فقرات دخيلة الغرض منها التمويه وقد صمم هدا المقياس في إتجاه الضبط الخارجي(إزيدي، 2007: ص47)

2- مقياس نويكي وستريكلاند Nowicki-Strickland(1973): صمم هذا المقياس من الباحثين أعلاه وهو يتكون من 40 فقرة ثنائية الإجابة، حيث يمكن للمفحوص أن يجيب بنعم أو لا أمام الفقرة التي يرى أنها تتفق معه. حيث صمم المقياس في إتجاه الضبط الخارجي ،حيث أن المفحوص يتحصل على نقطة إن هو أجاب ب (نعم) على فقرت معينة في الإختبار كما يتحصل المفحوص على نقطة إن هو اجاب ب (لا)(ثائر غباري، وأخرون، 2012).

3- مقياس وليام جيمس James .W (1957): صمم هذا المقياس السنة (1957) وتم تنقيحه سنة (1963) وهو يتكون من 60 فقرة ،من بينها 30 فقرة دخيلة وهي تلك الحاملة للأرقام الفردية لقد إستخدم جيمس طريقة ليكرت (أوفق بشدة ،أوافق ،لا أوفق ،لا أوافق بشدة) ليجيب المفحوص من خلالها على فقرات المقياس (عوض، 1988: ص44)

4- مقياس نويكي و ديوك لمركز الضبط الخاص بالأطفال Nowicki & Duke (1974): صمم هذا المقياس من طرف نويكي و ديوك **Nowicki & Duke** وهو موجه للأطفال. ويتكون من 34 فقرة من بينها (8 فقرات داخلية)، تكون الإجابة عليها بنعم/لا وصيغت في إتجاه الضبط الخارجي. بحيث أن الدرجة العالية تشير إلى الضبط الخارجي و الدرجة المنخفضة إلى مركز الضبط الداخلي (إزيدي، 2007: ص49)

5- مقياس مركز الضبط: أعدت هذا المقياس رمزية الغريب. ويتكون من 67 فقرة تكون الإجابة عليها من خلال أربعة بدائل (أوافق بشدة، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) (إزيدي، 2007 :ص49)

وقد جاءت محاولات جادة لتعريب مقاييس مركز الضبط منها ترجمة كلا من رشاد عبد العزيز موسى و صلاح الدين أبو ناهية لمقياس نويكي و ستريكلاند **Nowacki – Stickland**، و مساهمة برهوم موسى لتعريب مقياس روتر **Rotter** (قننه على البيئة الأردنية)، ترجمة علاء الدين كفافي لمقياس روتر **Rotter** ترجمة طلعت حسن عبد الرحيم لمقياس جيمس **James**، و ترجمة على الديب لمقياس نويكي و ديوك **Nowicki & Duke** ، وأخيرا ترجمة فاروق عبد الفتاح موسى لمقياس نويكي و ستريكلاند **Nowacki – Stickland** (1991) (فاطمة أحمد و أحمد محمد، 2011)

11- مركز الضبط والعمليات المعرفية :

العمليات المعرفية هي التي يتناول بها الأفراد المدخلات الحسية من البيئة ويعالجونها ويخزنونها مثل عملية الإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير والذكاء وتجهيز المعلومات، وهي العمليات التي يكتسب الفرد بها المعلومات ويحل المشكلات ويخطط للمستقبل،أما في مجال علاقتها بمصدر الضبط توصل كلا من ديوسيت وولك (1973) إلى أن الأفراد الذين لديهم إعتقاد في الضبط الداخلي قد اظهرو في المواقف التي تمثل مشكلة بالنسبة لهم حساسية عالية وقدرة كبيرة في الحصول على المعلومات من بيئاتهم وإستخدامها في الوصول إلى حل ناجح لهذه المشكلة ،كما تبين أيضا من دراسة سترايكلاند **Stickland** (1977) أن ذوي الإعتقاد في الضبط الداخلي كانو أكثر ذكاء ونجاحا في العمل الأكاديمي مقارنة بذوي الإعتقاد في الضبط الخارجي (معمرية، 1995 :ص101)

وفي البيئة العربية بمصر، وجدت فاطمة حلمي حسن (1984) علاقة موجبة بين الإعتقاد في الضبط الداخلي والحصول على درجات مرتفعة على إختبارات التفكير الإبتكاري والقدرة العقلية العامة على عينة من طلاب التعليم الثانوي (فاطمة حلمي، 1992). ونفس الشيء توصل إليه فاروق عبد الفتاح موسى سنة (1985) (معمرية، 1995 :ص102)

12- مركز الضبط الداخلي- الخارجي و الأسلوب الإدراكي :

تعددت الأراء و الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية ودورها في تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في مجالاته المختلفة. إلا إن هناك شبه إتفاق بين الباحثين والمهتمين بالأساليب المعرفية على أنه تعتبر "بمثابة تكوينات نفسية عبر الشخصية لا تتحدد بجانب واحد من جوانبها بل هي متضمنة في كثير من العمليات النفسية كما أنها تساهم بقدر كبير في الفروق الفردية بين الأفراد بالنسبة لكثير من المتغيرات المعرفية الإدراكية والوجدانية"(الشرقاوي، 1992:ص184)، كما يعتبر كيجان **Kegan** (1963) "أن الأساليب المعرفية هي المسئولة عن الفروق الفردية في عمليات الإدراك والتذكر والتفكير، كما يمكن إعتبارها الطريقة المميزة لذى الفرد في الفهم والإدراك لما يتعرض له من موضوعات في البيئة الخارجية وكيفية التعامل مع هذه الموضوعات" (الشرقاوي،1992:ص185)

فقد لقي الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي إهتمام واضحا من طرف الباحثين و المهتمين بدراسة الأساليب المعرفية، فقد تمت دراسته مع متغيرات أخرى منها مصدر الضبط حيث بينت عديد من نتائج الدراسات أن هناك علاقة بين مصدر الضبط وهذا الأسلوب مثل دراسة روتر **Rottr** (1971)، ودراسة سامي محمود أبو بية (1985) في دراسة كان الهدف منها معرفة التاثير التفاعلي لكل من أسلوب الإعتماد- والإستقلال على المجال الإدراكي ومصدر الضبط للقبلية للتعلم لذى تلاميذ المرحلة الثانوية (معمرية، 1995: ص103)، ودراسة ماساري **Massari** (1975) هدفت هذه الأخيرة إلى بحث العلاقة بين الأسلوبين المعرفيين الإندفاع- التأمل، والإعتماد المجالي، ووجهة الضبط لذى الاطفال الزنوج، و تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصفين الأول و الثالث بالمرحلة الإبتدائية، وكانت من بين نتائجهاعدم وجود فروق دالة بين التلاميذ المعتمدين و المستقلين مجاليا في وجهة الضبط (عرايس، 2003)

كما أجرى روز **Ross** (1978) دراسة كان الهدف منها دراسة العلاقات المتبادلة بين خمسة تكوينات معرفية هي: الحكم الخلقي، وجهة الضبط، الإبتكار، الإعتماد المجالي، و الذكاء لذى عينة تكونت من (167) من طلاب الجامعة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة موجبة بين الإعتماد المجالي و مركز التحكم الخارجي (عرايس، 2003)، كما توصل جابر عبد الحميد و محمود عمر (1988) إلى عدم وجود فروق دالة بين التلميذات ذوات وجهة الضبط الداخلي و نظائرهن ذوات وجهت الضبط الخارجي في الأسلوب المعرفي الإعتماد المجالي على عينة من تلميذات الصف الثالث الإعدادي بدولة قطر (عرايس، 2003)،

كما هدفت دراسة محمد حسانين (1998) للكشف عن أثر تباين الأفراد في مركز الضبط على كل من التحصيل و تقدير الذات كما هدفت إلى معرفة أثر تباين الافراد في الاسلوب المعرفي الإستقلال- الإعتماد على المجال على كل من التحصيل وتقدير الذات، على عينة تكونت من 153 طالبا من طلاب الصف الاول ثانوي تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات في ضوء متغيري مركز الضبط، والأسلوب المعرفي، وكان النتائج كالتالي، توجد فروق ذات دلالة بين مجموعتي الضبط الخارجي و الضبط الداخلي في التحصيل الدراسي لصالح طلاب الضبط الداخلي، كما توجد فروق دالة بين مجموعتي الإعتماد على المجال والإستقلال عنه في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب المستقلين (الشرقاوي، 2006:ص257-258).

أما دراسة عابد عبد الله النفيعي(1999) هدفت الدراسة إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الأسلوب المعرفي الإعتماد–الإستقلال، ووجهة الضبط، و الجنس، و العمر، على عينة عشوائية قوامها 286 طالبا و طالبة من طلاب جامعة أم القرى (153 طالبا و 123 طالبة) تراوحت أعمارهم بين 19 – 30 سنة، وكان من نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب عينة الدراسة المعرفي ووجهة الضبط لديهم، وجود فروق ذات دلالة بين طلاب جامعة أم القرى وطالباتها في الأسلوب المعرفي لصالح الطالبات، عدم وجود فروق ذات دلالة في و جهة الضبط بين طلاب جامعة أم القرى وطالباتها، هناك نأثير مباشر وغير مباشر لكل من الأسلوب المعرفي ووجهة الضبط والجنس والعمر على التحصيل الدراسي (الشرقاوي، 2006: ص268–269)

وجاءت دراسة عرايس (2002) هدفت هاته الأخيرة إلى إختبار أثر التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقتها بالأسلوبين المعرفيين الإعتماد المجالي والتمييز التصوري والتحصيل الدراسي لذى عينة تكونت من 158 من طلاب الفرقة الأولى بكليتي القانون و الأدب (التاريخ، الإنجليزية، الإعلام) بجامعة التحدي وكشفت الدراسة على النتائج الأتية : لاتوجد فروق دالة بين الطلاب ذوي وجهتي الضبط وذلك من حيث الأسلوب المعرفي ،الإعتماد المجالي، والتمييز التصوري ،بينما وجدت فروق دالة بينهما في التحصيل الدراسي، كما لا توجد اثار دالة للتفاعل بين وجهة الضبط و الجنس للطلاب ،وذلك من حيث الأسلوب المعرفي الإعتماد المجالي والتمييز التصوري والتحصيل الدراسي (الدحدوح، 2010 :88)

خلاصة الفصل:

وختاماً لهدا الفصل يمكن إعتبار الإعتقاد في مركز الضبط بنوعيه متغيراً هاماً لتفسير السلوك في مواقف الحياة. حيث أشار روتر **Rottr** لهذا المفهوم "بأنه أحد الطرق الهامة التي يصنف بها الأفراد في ضوء إدراكاتهم لمواقف الحياة" (خطارزهية، 2008: ص79)، وهذا نتيجة للدور الكبير الذي يلعبه مركز الضبط بنوعيه في الإعتقادات التي يكونها كل فرد عن نفسه سواء كانت ذات مرجعية شخصية (داخلية) أو بيئية (خارجية)، و هذه الإعتقادات يكونها الأفراد حول المواقف التي تواجههم في المحيط الذي يعيشون فيه، وهذا النوع من المواقف يتطلب نوع من المواجهة والتحمل.

كما أن الباحثين في موضوع مركز الضبط إختلفوا بشأن إمكانية إعتبار وجهة الضبط نمطا شخصيا أو سمة قارة من سمات الشخصية، حيث حذر روتر **Rotter** من التعامل مع مركز الضبط على أنه نمط أو سمة ثابتة، ويؤكد على إنه إعتقاد يتعلمه الفرد وفق توقعات التعزيز (إزيدي، 2007:ص53)، كما أكدت أغلب الدراسات فعالية مركز الضبط من حيث أولا تقييم الفرد لنفسه على أنه قادر مثلا على التحكم في الوضعية الغامضة التي تهدده، فيحاول الإستجابة لها بالحل والتعديل والشعور بالتحكم في الأوضاع الحرجة يكسب الفرد الثقة بالنفس ويقلل من شدة التوتر الإنفعالي، ثانيا الحث على التحفيز الذاتي من خلال الإعتقاد بالقدرة على تحمل الوضع و بذل الجهد مع توقع النجاح (خطار زهية، 2008: ص81).

حيث يعد إختلاف الأفراد في مدى إعتقادهم بقدرتهم على التحكم في الأحداث ومدى تحملهم للمسؤولية إتجاهها سواء أكانت الأحداث ناجحة أو فاشلة، فإن ذلك لابد أن يعكس فروقا هامة في أنماط سلوك الافراد.حيث تتفق معظم الدراسات على أن الافراد ذوي الضبط الداخلي يتميزون بخصائص إيجابية واضحة مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي وذلك من خلال تناولهم بالدراسة للعلاقة بين مركز الضبط والسمات الشخصية، ومن هذه الدراسات

دراسة روتر **Rotter**، جو **Joe** (1971)، ليفكورت **Lefcort** (1972)، ستراكلاند **Strickland** (1977)، جليمور **Gilmare** (1978) ستيك وسيز **Stipeket Wieisz** (1981)، نويكي **Nowick** (1983) صلاح الدين أبو ناهية (1976) جابر عبد الحميد جابر ومحمود عمر (1987) (بن الزين، 2004: ص25)

كما تم الطرق في هدا الفصل إلى كافة العوامل التي تشكل مركز الضبط (كالأسرة و العمر و الخبرة الشخصية و البيئة الإجتماعية و الأقتتصادية و المدرسة)، فلكل منها سحرها و تأثيرها الخاص. كما تجدر الإشارة أنه تم البحث عن العلاقة هدا المتغير مع متغيرات أخرى كالجنس، فقد إختلفت الدراسات في دراسة الفروق بين متغير مركز الضبط و الجنس كشفت البحوث والدراسات التي تعرضت للفروق بين الجنسين في الضبط الداخلي – الخارجي على نتائج مختلفة فمنها من أيدت الفرق ومنها لم تظهر الفروق.

كما يتم قياس هدا المتغير بمجموعة من المقاييس منها مقياس نويكي و ستريكلاند **Nowacki – Stickland** و مقياس روتر **Rotter** ومقياس نويكي و ديوك **Nowicki & Duke** (فاطمة و أحمد، 2011)، كما شهد محاولات لتعريب مقاييس هدا المتغير، ومما سبق ذكره يؤكد أن متغير مركز الضبط مهم جدا لفهم سلوك الفرد، إذ يجعل هذا الأخير يتحمل المسؤولية، و يبدل جهداً ذاتيا لحل المشاكل التي يعاني منها.

الفصـــل الرابع

الـدراسة الإستطلاعـية

- ✓ تمهيد
- ✓ أهداف الدراسة الإستطلاعية
- ✓ الإطار الزماني و المكاني للدراسة الإستطلاعية
- ✓ مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية و طريقة معاينتها
- ✓ أدوات الدراسة و مواصفاتها
- ✓ الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة
- ✓ طريقة تطبيق أدوات الدراسة الإستطلاعية
- ✓ تفريغ أدوات الدراسة الإستطلاعية
- ✓ خلاصة الفصل

1- تمهيد:

بعض عرض الجانب النظري الخاص بالدراسة الحالية، منها الجانب الخاص بالأسلوب المعرفي الإدراكي وجانب خاص بمركز الضبط، بلإضافة إلى إستعراض كامل للدراسات السابقة سيتطرق الطالب الباحث في هدا الفصل إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة الإستطلاعية بالتفصيل.

2- أهداف الدراسة الإستطلاعية: تسعى الدراسة الإستطلاعية لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ميدان البحث والصعوبات التي يمكن أن تواجه إجراءات البحث في صورته النهائية.

- ضبط وتحديد خصائص عينة الدراسة.

- إختبار أدوات البحث والذي يُعتبر شرطا أساسياً لصدق وموضوعية أي بحث علمي، ويتمثل ذلك في حساب الخصائص السيكومترية من صدق وثبات لأدوات الدراسة.

3- الإطار الزماني والمكاني للدراسة الإستطلاعية:

تم الشروع في هذه الدراسة وتطبيق أدواتها، إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، وإستمارة نويكي ستريكلاند **Nowacki - Stickland** لمركز الضبط (المختزل) مابين 1 فيفري حتى 15 مارس 2013. من 1 فيفري حتى 20 من نفس الشهر بثانوية مراح عبد القادر بوهران، ومن 25 فيفري حتى إلى 15 مارس 2013 بثانوية خالد بن الوليد بأدرار.

4- مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية و طريقة معاينتها

4-1 مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الإستطلاعية في تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويتي مراح عبد القادر (بوهران)، وخالد بن الوليد (بأدرار) والمنتقاة بشكل عشوائي، حيث بلغ العدد الإجمالي (80) تلميذا وتلميذة، (40) تلميذاً بثانوية مراح و(40) تلميذاً الأخرى بثانوية خالد بن الوليد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (1) يوضح مواصفات عينة الدراسة الإستطلاعية

الثانوية	الشعبة	الجنس	الذكور		الإناث		المجموع	
		التخصص	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ثانوية مراح عبد القادر وهران	آداب	أداب و فلسفة	08	٪53.33	07	٪46.67	15	٪18.75
		لغات أجنبية	06	٪54.54	05	٪45.45	11	٪13.75
	علوم	علوم تجريبية	03	٪60	02	٪40	05	٪6.25
		رياضيات	02	٪40	03	٪60	05	٪6.25
		تسيير و إقتصاد	02	٪50	02	٪50	04	٪5
ثانوية خالد بن الوليد	أداب	أداب وفلسفة	11	٪55	09	٪45	20	٪25
	علوم	علوم تجريبية	10	٪50	10	٪50	20	٪25
المجموع			42	٪52.5	38	٪47.5	80	٪100

يبين الجدول أعلاه توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية بالتكرارت والنسب، حيث وُزعت العينة على فئتين الفئة الأولى بثانوية مراح عبد القادر بوهران على تخصصين، الأدبية وتشمل أداب وفلسفة، مجموع أفرادها 15 بنسبة مئوية قدرت ب 18.75٪ من المجموع الكلي لأفراد العينة، يمثل الدكور فيها نسبة 53.33٪ وعددهم 8 والإناث 46.67٪ و عددهم 7، أما اللغات الأجنبية، فالذكور عددهم 6 بنسبة مئوية قدرت ب 54.54٪ أما الأناث فعددهم 5 بالنسبة مئوية قدرت ب 45.45 بمجموع أجمالي لعينة اللغات قدرت ب 11 بالنسبة مؤية قدرت ب 13.75٪. أما التخصصات العلمية فتمثلت في ثلاث تخصصات علوم تجريبية بعدد إجمالي قدر ب5 بنسبة مئوية قدرت ب 6.25٪ من المجموع الكلي لافراد العينة، يضم 3 ذكور و2 أناث، أما تخصص الرياضيات فيضم 2 ذكور و3 إناث بعدد إجمالي قدرب 5 أفراد بالنسبة مئوية قدرت ب 6.25٪ ، أما تخصص تسيير وإقتصاد فيضم 2 ذكور و2 إناث بعدد إجمالي قدر ب 4 أفراد بالنسبة مئوية بلغت 5٪.

أما القسم الثاني من العينة كما يوضح الجدول كان بثانوية خالد بن الوليد بأدرار بمجموع خمسة تخصصات، أداب وفلسفة بعدد إجمالي قدرب 20 فردا 11ذكرا بنسبة 55٪ و9 إناث بالنسبة 45٪، وتخصص علوم تجريبية بعدد إجمالي قدرب 20 فردا 10 ذكور و10 إناث بنسبة إجمالية مئوية قدرت ب 25٪ من العدد الإجمالي للعينة، أما عدد الذكور بالإجمال يمثل 42 بالنسبة مئوية قدرت ب 52.5٪ والإناث 38 بنسبة مئوية قدرت ب 47.5٪ من المجموع الكلي لافراد العينة.

أ- توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس:

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرارت	النسب المئوية
الذكور	42	٪52.5
الإناث	38	٪47.5
المجموع	80	٪100

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس، حيث تمثل نسبة الذكور42 أي بنسبة مئوية قدرت ب52.5٪ من المجموع الكلي للعينة، أما نسبة الإناث فقدرت ب 38 أنثى بالنسبة مئوية قدرت ب 47.5٪ من المجموع الكلي للعينة.

ب- توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص:

جدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصص

التخصصات	التكرارات	النسب المئوية
أداب و فلسفة	35	٪43.75
لغات أجنبية	11	٪13.75
علوم تجريبية	25	٪31.25
رياضيات	05	٪6.25
تسيير و إقتصاد	04	٪5
المجموع	80	٪100

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد العينة حسب التخصص بمجموع كلي قدر ب 80 فرداً وزعت على خمس تخصصات، حيث يبلغ عدد أفراد تخصص أداب وفلسفة 35 بنسبة مئوية قدرت ب 43.75٪، أما تخصص لغات أجنبية فبلغ عدد أفراده 11 قردا بالنسبة مئوية قدرت ب 13.75٪ من المجموع الكلي، يليها تخصص علوم تجريبية بنيبة مئوية قدرت ب 31.25٪ حيث بلغ عدد أفرادها 25، يليها تخصص الرياضيات بمجموع قدر ب5 أفراد ونسبة مئوية بلغت 6.25٪ ، يليها تخصص تسيير وإقتصاد بالنسبة مئوية بلغت5٪ بمجموع أفرادها البالغ 5 أفراد.

4-2 طريقة إختيار العينة:

تم إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية، بتبني طريقة العشوائية البسيطة. "يتطلب إستخدام هده الطريقة ضرُورة حصر كامل للعناصر التي يتكون منها مجتمع الدراسة الأصلي، ومعرفتها ليُتم لاحقاً الإختيار من بين تلك العناصر"(محمد عبيدات وأخرون،1999:ص88) وبموجب هده الطريقة يعطى لكل عنصر من عناصر مجتمع الدراسة الأصلي فرصة للظهور، نفسها في العينة المختارة، وتكون فرصة الظهور لكل عنصر معروفة ومُحددة مُسبقاً. والوسيلة المستخدمة لتحديد مُفرادات العينة المختارة بموجب هده الطريقة (القرعة)، بإعطاء أرقام متسلسلة لعناصر المجتمع الأصلي ووضع كل رقم في ورقة منفصلة في وعاء ثم سحب العينة المطلوبة وبشكل عشوائي.

حيث تم السحب وفق هده الطريقة على مرحلتين. الأولى كانت بثانوية مراح عبد القادر بوهران مابين 1 فيفري حتى 20 من نفس الشهر، حيث تم إختيار عينة الدراسة الأولى بطريقة عشوائية من ثانويات بلدية السانيا(وهران)، وتم إختيار ثانوية واحدة لإجراء الدراسة، وهي الثانوية المدكورة أعلاه، كما تم داخل الثانوية سحب عينة عشوائية من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من كلا التخصصين أداب وعلوم.

أماعينة الدراسة الثانية فكانت بثانوية خالد بن الوليد بأدرار مابين أواخر فيفري وبدايات شهر مارس2013، حيث تم إختيار العينة عشوائيا من بين(10) عشر ثانويات من دائرة أدرار، وتم إختيار ثانوية واحدة وهي ثانوية خالد بن الوليد، كما تم داخل الثانوية سحب عينة عشوائياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بفرعيها الأدبي والعلمي.

5- أدوات الدراسة و مواصفاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الطالب الباحث، بالإستعانة بمقياسين، الأول إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من إعداد وتكن وأولتمان **Oltman et Witkin** وتم تعريبه من طرف سليمان الشيخ وأنور محمد الشرقاوي سنة 1977، والثاني إستمارة نويكي و ستريكلاند **Nowacki - Stickland** لمركز الضبط المختزل ترجمة الباحثة إزيدي كريمة.

1- إختبار الاشكال المتضمنة (الصورة الجمعية):

أ- وصف الإختبار:

إختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية) إعداد كلا من ويتكن وأولتمان **Oltman et Witkin** وتعريب كلا من سليمان الشيخ الخضري وأنور محمد الشرقاوي سنة (1977) ويتكون من خمس صفحات. الصفحة الأولى من الإختبار تتكون من المعلومات الشخصية من إسم، ومستوى تعليمي وشعبة تعليمية، التخصص، والجنس كما تضم تعليمات حول الإختبار إضافة إلى أمثلة توضيحية، أما الاقسام الأساسية لإختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) فتتكون من ثلاث أقسام رئيسية (الشرقاوي و الحضري، 1988:ص8-7)

القسم الأول للإختبار يتكون من سبع فقرات سهلة وهو قسم للتدريب، ولا تحسب درجته في تقدير المفحوص. أما القسمين الثاني والثالث فيضمان تسع فقرات متدرجة في الصعوبة لكل قسم من القسمين (الثاني و الثالث)، وهما قسمين متكافئين وزمن الإجابة في القسمين المدكورين خمسة دقائق وكل فقرة من الفقرات في الأجزاء الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا معينا، ويطلب من المفحوص أن يُعلم بقلم الرصاص على حدود هذا الشكل البسيط، وقد طُبعت الأشكال البسيطة التي يتطلب من المفحوص إكتشافها وتعيين حدودها على الصفحة الأخيرة من الإختبار. ويستغرق إجراء الإختبار كله مع شرح طريقة الإجابة وقراءة التعليمات حوالي نصف ساعة.(الشرقاوي و الحضري، 1988:ص6-7-8) تُعطى درجة واحدة عن كل فقرة إجابتها صحيحة، وتجمع درجات المفحوص عن القسمين الثاني والثالث لتحصل على درجة المفحوص في الإختبار، أما القسم الأول، فلا تعطى عليه اي درجات، فهو مخصص فقط للتدريب، وبذلك تكون الدرجة النهائية للإختبار 18 درجة يحصل عليه المفحوص إذا أجاب إجابات صحيحة على جميع فقرات القسمين الثاني والثالث.

ب- الخصائص السيكومترية لإختبار الأشكال المتضمنة:

- صدق الإختبار:

لقد أُجريت بعض الدراسات لتحديد صدق الإختبار الحالي في صورته الأجنبية، وقد إعتمدت هذه الدراسات. على إستخدام محك أخر خارجي من الإختبارات الأخرى التي يشيع إستخدامها قي قياس الإستقلال الإدراكي، مثل إختبار (المؤشر والإطار) وإختبار (تعديل الجسم). ومن هذه الدراسات ما أتخذ من الإختبار "الأب" (إختبار الأشكال المتضمنة في صورته الفردية) محكاً لصدق الصورة الجمعية. (الشرقاوي و الحضري، 1988:ص8)

ففي إحدى الدراسات تم تطبيق القسم الثاني في صورته الجمعية والقسم الثالث في صورته الفردية الملونة على عينة من الطلبة والطالبات، كذلك تم تطبيق القسم الثاني في صورته الفردية والقسم الثالث في صورته الجمعية، ثم حُسبت مُعاملات الإرتباط بين الصورتين الفردية والجمعية ثم حُسبت معاملات الإرتباط بين نتائج الإختبارين 0.82 بالنسبة لعينة الطلاب، 0.63 بالنسبة لعينة الطالبات(الشرقاوي والحضري، 1988:ص8-9).

كما تم حساب معامل الإرتباط بين إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) وبين نتائج إختبار رسم الشخص، كما يستخدم في قياس درجة تمايز تصور الجسم، فقد طلب من المفحوصين في نفس الجلسة رسم أشكال إنسانية، وتم تقدير هذه الأشكال حسب درجة وضوح التفاصيل في الرسم، وتراوحت الدرجة بين(1)،(5) حيث نال أكثر الرسوم تفصيلا الدرجة(5)، بينما أعطى أقلها تفصيلا(1)، وقد بلغت قيمة معامل الإرتباط 0.71 بالنسبة للطلبة، 0.55 بالنسبة للطالبات، ولا زال الإختبار موضوعا لدراسات أخرى، بهدف التأكد من صدقه وذلك بتطبيقه على مجموعات وعينات متنوعة.(الشرقاوي والحضري، 1988:ص9).

ومن الدراسات العربية التي قامت بحساب الصدق الدراسة التي أجراها سامي أبو بية (1983) حيث قام بحساب صدق التجانس الداخلي للإختبار عن طريق حساب معامل الإرتباط بين القسم الثاني من الإختبار والدرجة الكلية، وبين القسم الثالث والدرجة الكلية للإختبار وذلك على عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية وتلاميذ المرحلة الإعدادية من مدارس القاهرة والجدول التالي يوضح ذلك:(الشرقاوي الخضري،1988 :ص10)

جدول رقم (4) يوضح معاملات الإرتباط بين قسمي الإختبار والدرجة الكلية دراسةأبوبية (1983)

الصفوف	أقسام الإختبار			
	القسم الثاني		القسم الثالث	
	ن	ر	ن	ر
الصف السادس الإبتدائي	45	34 ر*	45	39 ر**
الصف الأول الإعدادي	50	37 ر**	50	42 ر**
الصف الثاني الإعدادي	46	41 ر**	46	57 ر**
الصف الثالث الإعدادي	52	2 ر**	52	61ر**

ويتضح من خلال الجدول السابق أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0.02 ، 0.01 وهذا يدل على أن الإختبار يتسم بدرجة عالية من صدق الإتساق الداخلي في حدود عينة الدراسة.

وفي دراسة أخرى لنفس الباحث (1985) قام بحساب صدق الإختبار عن طريق حساب صدق التجانس الداخلي بحساب معاملات الإرتباط بين جزئي الإختبار ودرجته الكلية على الصف الثاني والأول ثانوي، حيث كانت النتائج موضحة في الجدول الأتي:

جدول رقم (5) يوضح صدق إختبار الإختبار بقسميه الثاني والثالث ودرجته الكلية (1985)

العينة	أقسام الإختبار			
	القسم الثاني		القسم الثالث	
	ن	ر	ن	ر
طلاب و طالبات الصف الاول الثانوي (38 طالبا ، 41 طالبة)	78	0.345**	78	0.237**

تلخص النتائج أعلاه دلالة معاملات الإرتباط لإختبار الأشكال المتضمنة بقسميه الأول حيث بلغت 0.345 وقسمه الثاني ب 0.237 وهذا مايؤكد صدق الإختبار وصلاحيته.

أما في البيئة الجزائرية فقد قام كُلاً من التجاني بن الطاهر، بحساب صدق إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) (2009/2008) بطريقة المقارنة الطرفية على عينة من تلاميد المرحلة الإبتدائية، فقد قدر معامل الإرتباط ب 0.90 أما نسبة ت فقدرت ب49.75 وهي نسبة دالة عند مستوى دلالة 0.05 (التيجاني، 2009:ص192).

وفي نفس السنة (2009/2008) قام غريب العربي بتقدير معامل الثبات على عينة من طلاب الجامعة وبإستخدام طريقة معامل الإرتباط بين القسمين إدبلغت قيمة القسم الثاني حوالي 0.889 أما القسم الثالث حوالي 0.893 وهي قيم دات دلالة مما يؤكد صدق الإختبار وصلاحيته(غريب العربي،2009: ص168).

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب صدق إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) على عينة قوامها 80 تلميذًا وتلميدة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، من ثانويتي مراح عبد القادر بوهران وخالد بن الوليد بأدرار، 40 تلميداً من كل ثانوية وقد تم حساب الصدق بطريقة الإتساق الداخلي لقسمي الإختبار الأول والثاني، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6) يوضح قيم معاملات الصدق لإختبار الاشكال المتضمنة (القسم الثاني)

رقم السؤال	معامل الصدق	مستوى الدلالة
01	0.288	دال عند 0.01
02	0.629	دال عند 0.01
03	0.638	دال عند 0.01
04	0.785	دال عند 0.01
05	0.621	دال عند 0.01
06	0.577	دال عند 0.01
07	0.597	دال عند 0.01
08	0.459	دال عند 0.01
09	0.561	دال عند 0.01

يبين الجدول أعلاه معاملات الصدق الخاصة بدرجة فقرات القسم الثاني من إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، حيث حيث تبين نتائج الجدول دلالة العلاقة بين الفقرات ككل والدرجة الكلية عند مستوى دلالة 0.01.

جدول رقم (7) يوضح قيم معاملات الصدق لإختبار الأشكال المتضمنة (القسم الثالث)

رقم السؤال	معامل الصدق	مستوى الدلالة
01	0.314	دال عند 0.01
02	0.660	دال عند 0.01
03	0.570	دال عند 0.01
04	0.612	دال عند 0.01
05	0.551	دال عند 0.01
06	0.640	دال عند 0.01
07	0.371	دال عند 0.01
08	0.620	دال عند 0.01
09	0.199	غير دال

يبين الجدول أعلاه معاملات الصدق الخاصة بالقسم الثالث لإختبار الأشكال المتضمنة ودرجة الإختبار ككل حيث اظهرت النتائج دلالة العلاقة بين بنود الإختبار القسم الثالث عند مستوى دلالة 0.01 ماعدى الفقرة الاخيرة رقم (9) فهي غير دالة ولقد تم الإبقاء عليها نظرا لصدق الإختبار في كل الدراسات التي سبقت هده الدراسة سواء الأجنبية أو العربية وحتى المحلية.

كما تم حساب صدق الإتساق الداخلي للبعدين (القسم الثاني و الثالث) مع الدرجة الكلية وجاءت النتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (8) يوضح معاملات الإرتباط بين قسمي الإختبار و درجته الكلية

أقسام الإختبار / العينة	العينة	معامل إرتباط القسم الثاني	معامل إرتباط القسم الثالث	مستوى الدلالة
تلاميد السنة الثانية	80	0.852	0.748	دال عند 0.01

تبين النتائج الموضحة في الجدول أعلاه دلالة معاملات الإرتباط جميعها عند مستوى دلالة 0.01 و هذا ما يؤكد صدق الإختبار وصلاحيته.

- **ثبات الإختبار**: لما كان الإختبار يتكون من قسمين متكافئين، هما القسم الثاني والقسم الثالث، فقد إتبع في حساب ثباته طريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الإرتباط بين درجات النصفين، وقد حسب الإختبار في صورته الأجنبية على عينتين من طلاب وطالبات الجامعة بلغ عددهما 80 طالبا، و97 طالبة، وقد بلغت قيمته بإستخدام طريقة سبيرمان- براون 0.82 في حالتي الذكور و الإناث.(الشرقاوي والخضري،1988: ص09)

أما في صورته العربية فقد طبق على مجموعتين من طلبة وطالبات السنة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق. وقد بلغ عدد عينة الطلاب 113 طالبا، وعدد الطالبات 52 طالبة ،وقد بلغت قيمة معامل الثبات بالنسبة لعينة البنين 0.76 بطريقة سبيرمان براون ،0.75 بطريقة جتمان وبالنسبة لعينة البنات بلغت قيمة معامل الثبات 0.78 بإستخدام المعادلتين و هو مستوى مقبول للثبات. (الشرقاوي والخضري،1988: ص09)

كما قامت وفاء عبد الجليل خليفة (1983) بحساب ثبات الإختبار بإستخدام طريقة سبيرمان براون و طريقة جتمان على 36 طالبا و طالبة من الصف الأول الثانوي، و كان معامل الثبات 0.73، 0.72 وهي معاملات دالة إحصائيا، ثم عادت نفس الباحثة وقامت بحساب الثبات مرة أخرى في دراسة تالية (1985) على عينة مكونة من 274 طالبا و طالبة بالصف الثالث الإعدادي و ذلك بإستخدام طريقتي سبيرمان براون، وجتمان، وكانت معاملات الثبات 0.77، 0.76 وهي معاملات دالة إحصائيا(أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ،1988: ص14)، وحسب جمال محمد علي ثبات الإختبار (1987) بطريقتي سبيرمان براون وجتمان، وتحليل التباين على عينة مكونة من 106 طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بجامعة عين شمس من الأقسام العلمية والأدبية. وكانت معاملات الثبات 0.76، 0.86، 0.78 وهي جميعا دالة إحصائياً (أنور الشرقاوي وسليمان الشيخ، 1988: ص14).

وفي الدراسة التي أجراها عبد المطلب القريطى(1987) وقام بالتحقق من ثبات الإختبار بإستخدام طريقة إعادة الإجراء بعد مضي 15 يوما على عينة من 30 تلميذا بمتوسطة حطين بالسعودية، وبلغ معامل الإرتباط بين الدرجات في كلتا المرتين 0.84 مما يؤكد ثبات الإختبار(غريب العربي،2009:ص170). وفي دراسة لأحمد ليسيكي بالمغرب سنة (1992) على عينة من تلاميد مؤسسات التعليم الثانوي وطلبة معهد التكنولوجية التطبيقية والتعليم العالي قام بحساب معامل ثبات الإختبار الأشكال المتضمنة وجاءت النتائج كالاتي: (أحمد ليسيكي، 1992:ص306).

جدول رقم (9) يوضح معاملات الثبات لإختبار الأشكال المتضمنة دراسة أحمد ليسيكي بالمغرب

معامل القسم / العينات	حجم العينة	معامل ثبات القسم الثاني	معامل ثبات القسم الثالث	معامل ثبات الإختبار ككل
عينة التعليم الثانوي	24	0.69	0.74	0.83
عينة معهد.ت.ت	24	0.77	0.71	0.79
عينة التعليم العالي	12	0.70	0.78	0.80

يبين الجدول أعلاه إن معامل الثبات في دراسة أحمد ليسيكي بالمغرب على إختبار الأشكال المتضمنة، بقسميه الثاني و الثالث ومعامل ثبات الإختبار ككل على مستوي عالي من الثبات سوء على عينة التعليم الثانوي، أوعينة معهد التكنولوجية التطبيقية، أو عينة التعليم العالي.

كما حسب يوسف جلال يوسف معامل الثبات الإختبار الأشكال المتضمنة سنة (1998) فبلغت قيمة ثباته 0.82 وهي قيمة عالية وتعبر عن نسبة ثبات عالي جدا (أحمد ليسيكي، 1992:ص306). وفي سنة (2002) كما قام كلا من هشام الخولي وعصام عبد اللطيف العقاد بحساب ثبات إختبار الأشكال المتضمنة بطريقة سبيرمان براون وبلغت قيمته 0.66، وبطريقة جتمان ب 0.65 وهي قيم دالة عند 0.01 (غريب العربي، 2009 :ص172).

أما في البيئة المحلية، فقد قام تجاني بطاهر(2009/2008) بتأكد من ثبات إختبار الأشكال المتضمنة على عينة من تلاميد السنة الخامسة والسادسة من التعليم الإبتدائي بطريقة التجزئة النصفية إذ بلغت قيمته 0.68(التيجاني،2009:ص193). وفي نفس السنة قام غريب العربي بتقدير معامل الثبات لإختبار الأشكال المتضمنة على عينة من طلاب المدرسة العليا لأساتدة التعليم التقني(بوهران) إذ بلغت قيمته بطريقة الصورة المتكافئة حوالي 0.82، أما بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ 0.88، وهي قيم دالة تدل على نسبة عالية من الثبات (غريب العربي،2009:ص172).

غير أنه في الدراسة الحالية فقد تم حساب ثبات إختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية) بطريقة التجزئة النصفية وذلك بحساب معامل الأرتباط بين النصفين، وكما هو معلوم جرت العادة أن يختار الباحث طريقة قياس الثبات وفق طبيعة البحث والأدوات المستعملة في القياس، وبما أن إختبار الأشكال المتضمنة قيد الدراسة إختبار متكافئ البنود كونه يتضمن 18 بُنداً، "وبما أن تكافؤ البنود يُعد من الشروط الأساسية اللازمة لتطبيق طريقة التجزئة النصفية ناهيك عن كونها من أكثر الطرق إنتشارا في قياس الثبات"(التجاني، 2009: ص193)، حيث بلغت قيمته بعد التصحيح بطريقة سبيرمان بروان 0.87، أما بطريقة قوتمان 0.87، أما بطريقة ألفا كرونباخ فقد بلغت قيمة الثبات 0.85 وكلها قيم دالة تشير إلى درجة عالية من الثبات، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الإختبار بفاصل زمني قدر بأسبوعين حوالي 0.85 وهي نسبة دالة عند مستوى دلالة0.01.

2- مقياس نويكي ستريكلاند لمركز الضبط (المختزل):

أ- وصف الإختبار:

إعتمد الطالب على مقياس نويكي ستريكلاند **Nowacki - Stickland** لمركز الضبط المختزل، حيث يتكون المقياس 24 فقرة بعد ترجمته و إختزاله، صيغت فقرات المقياس الحالي في إتجاه مركز الضبط الداخلي وعليه إتخذت (10) فقرات الإتجاه الموجب أما بقية الفقرات (14) فاتخدت الإتجاه السالب، وبهذا تكون درجة المفحوص على مقياس مركز الضبط تتروح مابين 0 و24، بحيث كلما إقتربت الدرجة من 0 دل ذالك على أن المفحوص يميل إلى الإعتقاد في مركز الضبط الخارجي، وكلما دنت الدرجة من 24 دل ذالك على أن المفحوص يميل إلى الإعتقاد في مركز الضبط الداخلي(إزيدي،2007: ص148).

ب- الخصائص السيكومترية لمقياس نويكي- ستريكلاند Nowacki – Stickland:

الصدق:

كان المقياس يتكون في بداية الامر من 102 عبارة للمقياس ثم عرض بعد دلك على المعلمين في المدارس الإبتدائية والثانوية لتقرير مذى صلاحيتها للتلاميد، ثم عرضت في المرحلة الثانية على (9) أساتذة محكمين بقسم علم النفس، حيث تم إستبعاد مجموعة من الفقرات التي لم يتفق بشأنها المحكمون. وفي المرحلة الثالثة عرضت الفقرات المتبقية على مجموعة من تلاميذ السنة الثالثة إلى السنة التاسعة وهدا للتأكد من كونها واضحة ومفهومة لديهم، وفي المرحلة الرابعة قام الباحثان بإجراء تحليل للفقرات بهدف تقدير معامل التمييز وكانت نتائج هذه المراحل الأربع إن قُلص المقياس إلى 40 فقرة" (إزيدي،2007: ص132)

من جهته قام فاروق عبد الفتاح بالتأكد من صدق مقياس نويكي- ستريكلاند لصورته المعربة من طرفه سنة (1991) وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والقياس، وقد قدرت نسبة الإتفاق ب 90 ٪. (فاروق عبد الفتاح، 1991:ص68)

غير أن مصطفى القمش حسب الخصائص السيكومترية لمقياس نويكي- ستريكلاند بعد إن أدخل عليه هذا الأخير مجموعة من التعديلات فعرضه على مجموعة من المحكمين وقد أكد معظمهم على صلاحية المقياس لما وضع لقياسه.(إيزيدي،2007:ص132)

أما في البيئة الجزائرية فقد قدر صدق مقياس نويكي ستريكلاند **Nowacki - Stickland** سنة (2004) بعد ترجمته وإختزاله من طرف الباحثة بإعتماد طريقة الصدق الذاتي، وهو الجدر التربيعي لمعامل الثبات فإن صدق الصورة المختزلة لمقياس مركز الضبط قدرب 0.82 (إزيدي، 2007: ص134).

أما في الدراسة الحالية لقد تم حساب صدق مقياس مركز الضبط نويكي ستركلاند (المختزل) **Nowacki - Stickland** بطريقة الإتساق الداخلي بحساب معاملات الإرتباط بين درجات كل فقرة في الإستبيان ودرجة الإستبيان الكلية والجدول التالي يوضح دلك:

جدول رقم (10) يوضح معاملات الإرتباط لفقرات مقياس نويكي ستريكلاند ودرجته الكلية

السؤال	معامل الصدق	مستوى الدلالة	السؤال	معامل الصدق	مستوى الدلالة
01	0.311	دال عند 0.01	13	0.485	دال عند 0.01
02	0.254	دال عند 0.05	14	0.439	دال عند 0.01
03	0.325	دال عند 0.01	15	0.516	دال عند 0.01
04	0.269	دال عند 0.05	16	0.269	دال عند 0.05
05	0.485	دال عند 0.01	17	0.429	دال عند 0.01
06	0.362	دال عند 0.01	18	0.252	دال عند 0.05
07	0.360	دال عند 0.01	19	0.243	دال عند 0.05
08	0.394	دال عند 0.01	20	0.379	دال عند 0.01
09	0.487	دال عند 0.01	21	0.355	دال عند 0.01
10	0.372	دال عند 0.01	22	0.465	دال عند 0.01
11	0.437	دال عند 0.01	23	0.452	دال عند 0.01
12	0.327	دال عند 0.01	24	0.543	دال عند 0.01

يبين الجدول أعلاه معاملات الصدق الخاصة بدرجات كل فقرة في الإستبيان ودرجته الكلية حيث تبين النتائج دلالة العلاقة بين فقرات الإستبيان، كلها دالة عند مستوى دلالة 0.01 ماعدى الأربع فقرات (2،16،18 ،19) فهي دالة عند مستوى دلالة 0.05.

-الثبات:

لقد تم حساب معامل الثبات كما أوضح نويكي وستريكلاند **Nowacki - Stickland** إن معامل الثبات بطريقة النجزئة النصفية المصحح بإستخدام معادلة سبيرمان براون قدرب 0.63 لذى تلاميذ السنة الثالثة، والرابعة، والخامسة، وقدرب 0.68 لذى تلاميذ السنة السادسة، والسابعة، والثامنة، وقدرب 0.74 لذى تلاميذ السنة التاسعة، والأولى والثانية ثانوي وقدر ب 0.71 لذى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. كما قام الباحثان بتقدير الثبات عن طريق إعادة الإجراء على عينة مكونة من 341 تلميذاً، وكانت نتيجة هذا الإجراء إن إتخذ معامل الإرتباط القيم التالية 0.63 لذى تلاميد السنة الثالثة، 0.66 لذى تلاميذ السنة السابعة، 0.71 لذى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.(إزيدي، 2007:ص132)

كما قام صلاح الدين أبو ناهية في سنة (1987) بتقدير معامل الثبات لإختبار نويكي ستريكلاند **Nowacki - Stickland** بطريقة التجزئة النصفية على عينة ممثلة من تلاميذ المدارس الإبتدائية، والمتوسطة، والثانوية بقطاع غزة فاتخذت (ر) المصححة لذى تلاميذ السنة الثانية ثانوي لذى الذكور 0.78 و لذى الإناث 0.65 (أبو ناهية، 1987).

وفي نفس السياق قامت سناء محمد بإدخال تعديلات على مقياس نويكي- ستريكلاند بالحدف والإعادة (الصورة المعربة من طرف فاروق عبد الفتاح موسى سنة 1991) (فاطمة وأحمد، 2011). لتصبح الصورة الأخيرة المعدلة للمقياس تتكون من 35 فقرة ثنائية الإجابة وقد قدر معامل ثبات الصورة المعدلة لهذا المقياس عن طريق إعادة الإجراء ب 0.83 (سناء محمد سليمان، 1988).

كما قام فاروق عبد الفتاح موسى (1991) "من تقدير ثبات مقياس نويكي- ستريكلاند (الصورة المعربة له شخصيا) على عينة من تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي إلى الثالثة ثانوي بمحافظة الشرقية بمصر، فقدرت كالأتي بطريقة التناسق الداخلي0.80 لذى الدكور و0.81 لذى الإناث و0.84 لذى الدكور والإناث، أما بطريقة التجزئة النصفية 0.82 لذى الدكور و0.83 لذى الإناث و0.87 لذى الذكور والإناث" (فاروق عبد الفتاح، 1991:ص68).

كما قامت إزيدي كريمة سنة (2004) كذلك بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس نويكي- ستريكلاند **Nowacki - Stickland** بعد (ترجمته وإختزاله) في البيئة المحلية على عينة قوامها 72 تلميذ وتلميدة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (بوهران)، حيث قدر معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وبإعتماد طريقة قُتمان وبعد التعويض في المعادلة قدر ب 0.68 (إزيدي، 2007:ص132-133).

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب الثبات لإستمارة نويكي ستريكلاند - **Nowacki Stickland** لمركز الضبط (المختزل) فقد قدرت قيمته بطريقة إعادة الإجراء بمدة زمنية قدرت بأسبوعين حوالي 0.90، أما بطريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون فقدرت ب 0.74، وبطريقة قُوتمان قدرب 0.73، أما بطريقة ألفا كرونباخ فقدرب 0.74، وكلها تعبر عن نسب ثبات عالية.

6- طريقة تطبيق أدوات الدراسة الإستطلاعية:

بعد حصول الطالب الباحث على رخصة لتطبيق الدراسة الإستطلاعية، من طرف إدارة الجامعة إتصل مباشرة بمديريتي التربية بكلاً من وهران و أدرار. قام بتطبيق أدوات الدراسة إختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية)، ومقياس نويكي ستريكلاند - **Nowacki Stickland** لمركز الضبط (المختزل) ميدانياً لكن على مرحلتين. كانت الأولى بثانوية مراح عبد القادر بوهران، بعد الإتفاق مع مدير المدرسة وتوكيله مستشار التوجيه، إتفق الطالب الباحث مع هذا الأخير على ساعة فراغ للتلاميذ عينة الدراسة. أما المرحلة الثانية فكانت بثانوية خالد بن الوليد بأدرار بعد الإتصال مباشرة بالإدارة وبمساعدة مستشار التوجيه، تم الإتفاق على وقت محدد وتحديد وقت فراغ لتطبيق هذه الدراسة الإستطلاعية.

بعد تحديد ساعة الفراغ تم تطبيق أولا (إختبار الأشكال المتضمنة) لسهولته ومتعته في نفس الوقت، وبعد إنتهاء الوقت المحدد للإختبار تم جمع الأوراق وتوزيع الإستمارة الثانية مباشرة (إستمارة نويكي ستريكلاند لمركز الضبط المختزل) وذلك بالشكل التالي:

- توزيع نسخ الإستمارة على التلاميذ.
- قراءة الفقرات جيداً و شرح طريقة الإجابة عن الإستمارة.
- تنبيه التلاميذ إلى ضرورة الإجابة عن كل الفقرات.
- بعد إنتهاء قراءة التعليمات تعطى الإشارة للتلاميذ للإجابة وهكذا حتى إنتهاء كل الفقرات.
- بعد الإنتهاء تم جمع الأوراق على التلاميذ وبداية عملية التفريغ.

7- تفريغ أدوات الدراسة الإستطلاعية:

1- إختبار الأشكال المضمنة:

إذا أستخرج التلميذ الشكل البسيط من الشكل المعقد بشكل صحيح وبدون أخطاء نعطيه علامة (1) أما إذا لم يجب بشكل صحيح نعطيه علامة (0) ويكون التصحيح في القسمين الثاني والثالث فقط دون القسم الأول فهو معد للتدريب فقط وبهذا تكون إجابة التلميذ في الإختبار ككل (القسمين الثاني والثالث) (18).

2- إستمارة نويكي ستريكلاند لمركز الضبط المختزل:

لتسهيل عملية التفريغ قام الطالب الباحث بالإعتماد على مفتاح التصحيح الذي إعتمدت عليه صاحبت المقياس وهو من المفاتيح الشفافة يتميز هذا المفتاح بوجود(24) دائرة صممت بشكل تجعلها تحيط بالإجابة الصحيحة التي تشير إلى مركز ضبط داخلي إن تمت مطابقة مطابقة مفتاح التصحيح مع إجابة المفحوص و تجمع علامات (×) التي تقع داخل الدوائر.

8- خلاصة الفصل:

تعرض الطالب في هدا الفصل من الدراسة الإستطلاعية إلى مجموعة من الإجراءات التي تعتبر شرط من شروط مصداقية أي بحث، من ضبط لعينة الدراسة وتحديد مواصفاتها ووصف لادوات الدراسة، والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الإستطلاعية، إضافة إلى كيفية تصحيحها و تفريغها. وهده الدراسة كانت بمثابة تمهيد لدراسة أخرى تُسمى بالدراسة الأساسية.

الفصـــل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

- تمهيد
- منهج الدراسة
- الإطار الزماني و المكاني للدراسة الأساسية
- مواصفات عينة الدراسة الاساسية و طريقة المعاينة
- مواصفات عينة الدراسة حسب الأسلوب المعرفي و مركز الضبط
- أدوات الدراسة و مواصفاتها
- تطبيق أدوات الدراسة
- تصحيح أدوات الدراسة
- تفريغ البيانات
- الأساليب الإحصائية المستعملة
- خلاصة الفصل

1- تمهيد:

بعد ضبط العينة في الدراسة الإستطلاعية والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة. سنتاول في هدا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية من منهج، ومواصفات العينة ونوع المعاينة، ومواصفات أدوات الدراسة وطريقة التطبيق والتصحيح ثم يليها التفريغ، ونوع الأساليب الإحصائية المستخدمة.

2- منهج الدراسة:

تعتمد صحة أي بحث علمي وبدرجة كبيرة على المنهج المستعمل، والكيفية التي إستُعمل بها لدراسة الواقع، "والمنهج محدد بمجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة قصد الوصول إلى نتيجة معينة"(موريس أنجرس(تر)، بوزيد وأخرون،2004:ص36)، ونظراً لطبيعة الدراسة الحالية وهي البحث عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي الإعتماد-الإستقلال عن المجال ومركز الضبط، إكتفى الطالب الباحث بالمنهج الوصفي، حيث يرتكز هذا الأخير"على الإتجاه الكمي الأحصائي كما يقوم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة وإعطاء تقدير وصفي عنها، وجمع الحقائق، والمعلومات، والملاحظات، وتقدير حالتها كما توجد عليه في الواقع، ويشمل على التحليل، والتفسير، وإكتشاف العلاقات بين المتغيرات".(عبد الرحمن عدس،1993:ص17).

3- الإطار الزماني والمكاني للدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الحالية خلال الموسم الدراسي 2013/2012 بداية من أواخر شهر مارس2013 إلى غاية شهر أبريل 2013، بثانوية مراح عبد القادر بولاية وهران وثانوية خالد بن الوليد بولاية أدرار، ونظراً لطبيعة الدراسة الميدانية فقد أُجريت هذه الدراسة بفترات متقطعة بالإنتقال من منطقة إلى أخرى قصد إستغلال عامل الوقت.

4- مواصفات عينة الدراسة الاساسية وطريقة المعاينة:

1- عينة الدراسة الأساسية:

تمثلت عينة الدراسة في تلاميذ الصف الثاني ثانوي البالغ عددهم (352) تلميذ وتلميذة والمسجلين رسميا للموسم الدراسي 2013/2012، منهم (190) تلميذ وتلميذة الصف الثاني ثانوي بثانوية مراح بوهران، و(162) تلميذ وتلميذة ثانوي بثانوية خالد بن الوليد بأدرار.

2- مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

إقتصرت عينة الدراسة الأساسية على تلاميذ الصف الثاني ثانوي، (190) تلميد السنة الثانية بثانوية مراح بوهران، و(162) تلميد السنة الثانية بثانوية خالد بن الوليد بأدرار، بعدد إجمالي قدرب (352) تلميد وتلميدة من الثانويتين، ومن مختلف التخصصات، والجدول التالي يوضح دلك.

جدول قم (11) يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والتخصص

الثانوية	الشعبة	الجنس	الذكور		الإناث		المجموع	
		التخصص	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
ثانوية مراح عبد القادر وهران	اداب	أداب و فلسفة	08	29.63	19	70.37	27	14.21
		لغات أجنبية	10	34.48	19	65.52	29	15.26
	علوم	علوم تجريبية	21	25.61	61	74.39	82	43.16
		رياضيات	08	36.36	14	63.64	22	11.58
		تسيير و إقتصاد	16	53.33	14	46.67	30	15.79
		المجموع	63	33.16	127	66.84	190	100
ثانوية خالد بن الوليد ادرار	أداب	أداب وفلسفة	22	40.74	32	59.26	54	33.33
		لغات أجنبية	01	5.55	17	94.44	18	11.11
	علوم	علوم تجريبية	32	47.06	36	52.94	68	41.98
		رياضيات	07	53.85	06	46.15	13	8.02
		تقني سامي	06	66.67	03	33.33	09	5.56
		المجموع	68	41.98	94	58.02	162	100
المجموع الكلي			131	37.22	221	62.78	352	100

يلخص الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص والجنس، حيث بلغت نسبة التخصصات بثانوية مراح عبد القادر حوالي خمسة تخصصات مابين

أدبية وعلمية، إذ بلغ مجموع التخصصات الادبية حوالي تخصصين، أداب وفلسفة بمعدل 14.21 ٪ أي مايعادل 32 تلميد منها 8 دكور و19 أنثى أما تخصص لغات أجنبية بنسبة 15.23 ٪ بمعدل 29 تلميد منهم 10 دكور و19 أنثى، أما التخصصات العلمية فبلغت نسبة تخصص علوم تجريبية نسبة 43.16 ٪ أي مايعادل 82 تلميذا منها 21 دكرا و61 أنثى، أما تخصص رياضيات بلغ نسبة 11.58 ٪ أي مايعادل 22 تلميدا منها 8 ذكور و14 أنثى، أما تسيير و إقتصاد فكانت تكرارت الدكور 16 دكرا و14 أنثى من المجموع الكلي الذي قدرب 15.79٪ بمدل 30 فردا، وهكدا بلغ نسبة العدد الإجمالي لمجموع التخصصات السنة الثانية بثانوية مراح حوالي 190 تلميد، منها 63 دكر و127 أنثى وهي نسبة أعلى من نسبة الدكور.

أما ثانوية خالد بن الوليد بمجموع قدر بخمسة تخصصات. أداب وفلسفة بمعدل 33.33 ٪ منها 22 دكر و 32 أنثى، أما تخصص لغات فبلغت نسبته المؤية حوالي 11.11 ٪ نسبة الدكور منها حوالي 1 تلميذ و17 أنثى أما تخصص علوم تجريبية فبلغ حوالي 41.98 ٪ منها الدكور بالنسبة 32 دكر و36 أنثى أما الرياضيات فبلغ حوالي 8.02٪ منه 7 دكور و 6 إناث أما تخصص تقني رياضي حوالي 6 دكور و3 إناث، بمجموع كلي للدكور السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد قدرب 68 دكر و94 أنثى، حيث نسبة الإناث تفوق نسبة الدكور، أي بمعدل كلي للعينة قدرب 162 تلميذ وتلميذة، أما حجم العينة بكلا الثانويتين فبلغت نسبة (352) تلميد وتلميدة منها 131 دكر و 221 أنثى.

3- مواصفات العينة حسب الأسلوب المعرفي الإعتماد-الإستقلال ومركز الضبط:

أ- **مواصفات عينة الدراسة الأساسية حسب الأسلوب المعرفي:** وزع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب أسلوبهم المعرفي (مستقل-معتمد) وهي موضحة في الجدول الاتي:

جدول رقم (12) يوضح مواصفات عينة الدراسة حسب الأسلوب المعرفي (مستقل-معتمد)

الثانويات	الجنس	دكور		إناث		المجموع
	الأسلوب المعرفي / التخصصات	مستقل	معتمد	مستقل	معتمد	
ثانوية مراح عبد القادر بوهران	أدب و فلسفة	06	02	06	13	27
	لغات أجنبية	09	01	07	12	29
	المجموع	15	03	25	56	56
	علوم تجريبية	17	04	35	26	82
	رياضيات	08	00	12	02	22
	تسيير و إقتصاد	10	06	01	13	30
	المجموع	35	10	48	41	134
ثانوية خالد بن الوليد بأدرار	أدب و فلسفة	17	05	16	16	54
	لغات أجنبية	01	00	04	13	18
	المجموع	18	05	20	29	72
	علوم تجريبية	15	17	17	19	68
	رياضيات	07	00	04	02	13
	تقني رياضي	06	00	02	01	09
	المجموع	28	17	23	22	90

يلخص الجدول أعلاه مواصفات عينة الدراسة الأساسية للتلاميذ الذين طُبق عليهم إختبار الأسلوب المعرفي الإدراكي. إديعتبر الفرد مستقلاً عن المجال إدا تحصل على درجة أعلى أو تساوي المتوسط النظري و المقدر ب 9، ويعتبر معتمداً على المجال إدا تحصل على درجة أقل من المتوسط النظري، بالنسبة لثانوية مراح عبد القادر بلغ أفراد العينة 190 تلميد وتلميدة عند كل التخصصات، حيث بلغ عدد المستقلين الأدبين دكور حوالي 15 فرداً، والمعتمدين دكور حوالي 03 أفراد، أما عدد الإناث المستقلين عن المجال بلغ 25 أنثى، أما المعتمدات على المجال فبلغ 56 أنثى، أما العلمين المستقلين عن المجال دكور فبلغ 35 فرداً، أما المعتمدين دكور فبلغ 10 أفراد، أما الإناث المستقلات عن المجال فبلغ 48 أنثى والمعتمدات 41 أنثى.

كما يوضح الجدول نتائج تلاميذ السنة الثانية ثانوية خالد بن الوليد الدين طبق عليهم إختبار الأشكال المتضمنة. إذبلغ حجم العينة الكلي حوالي 162 تلميد وتلميدة، إذ بلغ عدد الأفراد الدكور الأدبين المستقلين عن المجال حوالي 18 دكراً، أما المعتمدين منهم فبلغ 17 دكراً أما عند الإناث من نفس التخصص فبلغ عدد المستقلات منهم عن المجال حوالي 20 أنثى مقارنة بالمعتمدات عن المجال منهم إد قدرت نسبتهم حوالي 29، أما مجموع العلمين الدكور المستقلين عن المجال فبلغ 06 أفراد، أما المعتمدين منهم فبلغ 17 دكراً أما الإناث فبلغ عدد المستقلات عن المجال 23 أما المعتمدات منهم فبلغ 22 أنثى.

ب- مواصفات عينة الدراسة الأساسية حسب نوع مركز الضبط:

وُزع أفراد عينة الدراسة الأساسية مع تحديد نوع مركز الضبط (داخلي-خارجي)، والجدول الأتي يوضح دالك:

جدول قم (13) يوضح مواصفات عينة الدراسة الاساسية ونوع مركز الضبط

الثانويات	الجنس	دكور		إناث		المجموع
	مركز الضبط / التخصصات	داخلي	خارجي	داخلي	خارجي	
ثانوية مراح عبد القادر بوهران	أداب و فلسفة	07	02	14	04	27
	لغات أجنبية	06	03	19	02	30
	المجموع	13	05	33	06	56
	علوم تجريبية	18	01	58	07	83
	رياضيات	07	02	10	01	22
	تسيير وإقتصاد	17	00	13	00	30
	المجموع	42	03	81	08	134
ثانوية خالد بن الوليد بأدرار	أدب و فلسفة	22	00	25	07	54
	لغات أجنبية	01	00	16	01	18
	المجموع	23	00	41	08	72
	علوم تجريبية	29	02	36	01	68
	رياضيات	07	00	06	00	13
	تقني رياضي	05	01	02	01	09
	المجموع	41	03	44	02	90

يلخص الجدول عينة الدراسة الأساسية لتلاميد الدين طبق عليهم مقياس نويكي ستريكلاند **Nowacki - Stickland** لمركز الضبط المختزل، إذ بلغ عدد العينة لتلاميد ثانوية مراح عبد القادر حوالي 134 دكور وأناث موزعين مابين أدبين وعلمين.

كما يوضح الجدول كذلك درجة كل فرد على هذا المقياس، إذ يعتبر الفرد داخلي الضبط إذا تحصل على درجة أعلى من المتوسط النظري و التي قدرت ب 12 ، ويعتبر

خارجي الضبط إذا تحصل على درجة أقل من المتوسط النظري، وعلى هذا الأساس يحدد نوع مركز الضبط لكل فرد، حيث بلغت نسبة داخلي الضبط دكور أدبين حوالي 13 أما الخارجين دكور من نفس التخصص فبلغت 05 أما الإناث الداخليات فقدر عددهم ب58 والخارجيات07 إناث، أما العلمين الدكور الداخلين فبلغ 42 دكرا مقارنة بالخارجين فبلغ 03 دكور أما الإناث العلميات فبلغ نسبة الداخليات الضبط حوالي 81 مقارنة بالخارجيات 08 إناث.

كما يبين الجدول أعلاه نتائج تلاميد السنة الثانية ثانوية خالد بن الوليد الدين طبق عليهم مقياس نويكي ستريكلاند لمركز الضبط، من مجموع إجمالي للعينة والمقدرب 162، حيث قدر عدد الدكور الأدبين الداخلي الضبط ب23 دكراً أما نسبة الخارجي الضبط منهم قدرت ب0 دكر، أما نسبة الإناث الداخلي الضبط من نفس التخصص قدرب 41 أما نظيراتهم الخارجيات الضبط فقدرت ب 08، أما العلمين الدكور الداخلين فقدرعددهم ب41 دكراً مقارنة بنظرائهم الخارجين فقدر عددهم ب 03 دكر، أما الإناث الداخليات فقدر عددهم ب 44 أنثى أما الخارجيات فقدرب 02 أنثى.

4- طريقة إختيار العينة:

إختيرت عينة الدراسة الأساسية بإعتماد طريقة العشوائية البسيطة، نفس طريقة إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية، والوسيلة المستخدمة(القرعة). بالنسبة لمنطقة وهران تم الإختيار من بين ثانويات بلدية السانيا (وهران)، وتم إختيار ثانوية مراح عبد القادر، والشيء نفسه بالنسبة لثانوية خالد بن الوليد بأدرار، تم الإقتصار على ثانويات وسط أدرار والبالغ عددها عشر(10) ثانويات، وهدا نظرا لتباعد المسافة بين البلديات، جعل الطالب الباحث يكتفي بإجراء بحثه في الثانوية التي وقع عليها الإختيار لإجراء هده الدراسة الميدانية.

5- وصف أدوات الدراسة الأساسية وطريقة تطبيقها و تصحيحها:

1- إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية):

أ- وصف الإختبار:

إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) إعداد ويتكن وأولتمان **Oltman et Witkin** تعريب كلا من سليمان الشيخ الخضري وأنور محمد الشرقاوي سنة (1977). يتكون إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من ثلاث أقسام رئيسية هي:

القسم الاول: وهو قسم للتدريب، ولا تحسب درجته في تقدير المفحوص ويتكون من سبع فقرات سهلة.

القسم الثاني: ويتكون من تسع فقرات متدرجة في صعوبتها.

القسم الثالث: ويتكون من تسع فقرات أيضا متدرجة في الصعوبة، وهو مكافئ للقسم الثاني من الإختبار، وكل فقرة من الفقرات في الأجزاء الثلاثة عبارة عن شكل معقد يتضمن داخله شكلا بسيطا معينا، ويطلب من المفحوص أن يُعلم بقلم الرصاص على حدود هذا الشكل البسيط (الشرقاوي و الحضري، 1988:ص6).

وقد طُبعت الأشكال البسيطة التي يتطلب من المفحوص إكتشافها وتعيين حدودها على الصفحة الأخيرة من الإختبار، ورُوعي في تنظيم الإختبار ألايستطيع المفحوص رؤية الشكل البسيط والشكل المعقد الذي يتضمنه في وقت واحد. كما يُعد الإختبار من إختبارات السرعة، ولذلك يجب الإلتزام بدقة بالزمن المخصص لإجراء كل قسم منه، ويستغرق إجراء الإختبار كله مع شرح طريقة الإجابة وقراءة التعليمات حوالي نصف ساعة. أما زمن الإجابة على أجزاء الإختبار فهو كما يلي(الشرقاوي و الحضري، 1988: ص6)

القسم الاول (للتدريب) : دقيقتان.

القسم الثاني : 5 دقائق.

القسم الثالث : 5 دقائق.

وفي حالة تطبيق الإختبار على الأطفال يضاعف الزمن في الأقسام الثلاثة.

- **طريقة إجراء الإختبار:** لتطبيق الإختبار يحتاج الفاحص إلى ساعة إيقاف لضبط الزمن ،ويحتاج كل مفحوص إلى قلم رصاص وممحاة لإزالة الأخطاء التي قد يكتشفها أثناء الإجابة.

بعد توزيع كراسة الإختبار على المفحوصين يطلب منهم كتابة البيانات المطلوبة على الصفحة الأولى والخاصة بالإسم والسن وغيرها. وبعد ذلك يبدأ الفاحص في قراءة التعليمات مع المفحوص والتي تحتوي على مثالين للتوضيح، ويقوم الفاحص بشرح طريقة الإجابة لهم، وذلك ببيان كيفية توضيح حدود الشكل البسيط المُتضمن داخل الشكل المعقد(الشرقاوي و الحضري، 1988:ص8).

بعد إنتهاء الزمن يطلب الفاحص من المفحوصين وضع القلم، ويتأكد من أن الجميع توقفوا عن الإجابة، حتى ولو لم يكونوا قد أجابوا على جميع الفقرات، وبنفس الطريقة تتم الإجابة على القسمين الثاني والثالث، مع ملاحظة إن الزمن المخصص لكل منهما 5 دقائق .وبعد الإنتهاء يقوم الفاحص بجمع كراسات الإختبار، أما إذا كان عدد المفحوصين كبيراً يفضل أن يكون مع الفاحص شخص مساعد.

- **تصحيح الإختبار**: تعتبر إجابة المفحوص على كل فقرة صحيحة إذا إستطاع أن يوضح جميع حدود الشكل البسيط المطلوب، أما الشكل الذي لم يحدد جميع أبعاده (كأن ينسى بعداً مثلا) فلا يعتبر صحيحا. كذلك لا تعتبر الإجابة صحيحة إذا وضع حدود شكل أخر غير المطلوب، تعطى درجة واحدة عن كل فقرة إجابتها صحيحة، وتجمع درجات المفحوص عن القسمين الثاني والثالث لتحصل على درجة المفحوص في الإختبار، أما القسم الأُول فلا تعطى عليه أي درجات فهو قسم مُعد للتدريب، وبذلك تكون الدرجة النهائية للإختبار18 درجة يحصل عليه المفحوص إذا أجاب على جميع فقرات القسمين الثاني والثالث وبدون أخطاء، وكلما زادت درجة الفرد في الإختبار كلما كان ذلك دليلا على زيادة ميله إلى الإستقلال عن المجال الإدراكي، وكلما إتجهت نحو الصفر فهو دليل على ميله إلى الإعتماد المجالي.(الشرقاوي والحضري، 1988:ص8).

ب- طريقة تطبيق إختبار الاشكال المتضمنة (الصورة الجمعية):

بعد التأكد من صلاحية مقاييس البحث، إختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية)، ومقياس نويكي ستريكلاند **Nowacki - Stickland** لمركز الضبط المختزل، من خلال إجراء الدراسة الإستطلاعية، وبعد الحصول على الإذن من مديريتي التربية لولاية أدرار ووهران، وبعد ماتم إختيار الثانويات التي ستجرى بهما الدراسة الأساسية، إختار الطالب الباحث الصف الثاني ثانوي.

وبعد القيام بكل هده الإجراءات، قام الطالب الباحث بتطبيق أداة الدراسة الأولى، أولاً بثانوية مراح عبد القادر بوهران في أواخر شهر مارس 2013 قبل العطلة، بعد أخد كل الإحتياطات من إتصال بمدير المؤسسة لتحديد موعد الزيارة لإجراء دراسته، تم التطبيق في الفترة الصباحية بالإستعانة بمستشار التوجيه حيث يكون التلاميذ في حالة نشاط وحيوية وفي مدة زمنية قدرت بثلاثة أيام إلا أنه في اليوم الأخير لم يتم العثور على ساعة فراغ لإكمال إجراء الدراسة خاصة لدى أقسام التخصصات العلمية، مما أجبر مستشار التوجيه المدرسي

بالإستعانة بأوقات الخاصة بالتدريس وبعد موافقة أستاد المادة الدي تنازل عن حصصه بداعي أنه أكمل البرنامج وهوبصدد تصحيح الإمتحانات.

أماالمرحلة الثانية فكانت بثانوية خالد بن الوليد بأدرار بدايات شهر أبريل 2013 أي بعد الدخول من العطلة مباشرة بعد الإتصال مباشرة بالإدارة وبمساعدة مستشار التوجيه تم الإتفاق على وقت محدد يساعد العينة بالدرجة الأولى لتطبيق هذه الدراسة، تم الإتفاق على الفترة الصباحية لإستغلال وجود عينة الدراسة كاملة، وإستغرقت الدراسة تقريبا أسبوع كامل نتيجة للظروف التي كنت تمر به المنطقة والمتمثلة في الوقفات الإحتجاجية للإساتدة.

أما كيفية التطبيق كانت البداية بتقديم الطالب لمحة موجزة في كلا الثانويتين عن الهدف من وجوده، وهدا من أجل طمأنة التلاميد، وعن أهمية هذا الدراسة العلمية والتربوية، وهذا كله من أجل لفت إنتباههم وإعطائهم نظرة إيجابية عن موضوع الدراسة. بعد ذلك قام الطالب بتوزيع الإختبار الأول(الأشكال المتضمنة) مع أخد بعين الإعتبار الوقت المحدد لكل قسم من أقسام الإختبار، وبعد تقديم الشرح الوافي والكافي قام الطالب الباحث بإعطاء الأمر للإجابة على القسم الأول الدي هو معد للتدريب وبعد التأكد من فهم التلاميد لطريقة الإجابة تم الإنتقال مباشرة إلى القسم الثاني وبعده القسم الثالث. وبعد التأكد من إنتهاء الوقت شرع الطالب الباحث بجمع الأوراق لتطبيق الإستمارة الثانية إستمارة نويكي ستريكلاند لمركز الضبط المختزل.

ج- طريقة تصحيح إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية):

تبقى طريقة التصحيح هي نفسها التي تم دكرها في الدراسة الإستطلاعية، إدا إستخرج التلميذ الشكل البسيط من الشكل المعقد بشكل صحيح وبدون أخطاء نعطيه علامة(1) أما إذا لم يجب بشكل صحيح نعطيه علامة (0) ويكون التصحيح في القسمين الثاني والثالث فقط، دون القسم الأول فهو معد للتدريب فقط، وبهذا تكون إجابة التلميذ في الإختبار ككل(18)، وبالإعتماد على المتوسط النظري يعتبر الفرد مستقلا عن المجال إدا تحصل

على درجة أعلى أو تساوي 9 ، أما إدا تحصل على أقل من المتوسط النظري 9 فيعتبر الفرد معتمداً على المجال.

2- وصف مقياس نويكي ستريكلاند Nowacki - Stickland لمركز الضبط:

أ- وصف المقياس:

صمم هذا المقياس عام(1973) من طرف ستيفان نويكي وبوني ستريكلاند **Nowacki - Stickland** وهو في الأصل يتكون من 40 فقرة ثنائية الإجابة نعم-لا صيغت فقراته بالإعتماد على بعدين الضبط الداخلي- الخارجي المنسوب إلى روتر **Rottr** وهو مقياس موجه إلى الراشدين، ولقد تم إختيار الطالب لهذا المقياس كونه الأكثر إستخداما بعد مقياس روتر **Rottr** وكدلك ملائمته لأفراد العينة، كما أن مقياس نويكي ستريكلاند **Nowacki - Stickland** يتكرر إستخدامه كثيرا في الدراسات حيث إستخدم المقياس في 17 دراسة من بين 22 دراسة تم الإطلاع عليها (إزيدي،2007: ص118)

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

حيث إعتمد الطالب على مقياس نويكي وستريكلاند **Nowacki - Stickland** لمركز الضبط المختزل ترجمة الباحثة، يتكون المقياس في الأصل من 40 فقرة ثنائية الإجابة، للإشارة أنه بعد التعريب تم إختزاله من طرف الباحثة إلى 24 فقرة، صيغت في إتجاه مركز الضبط الداخلي وعليه إتخذت 10 فقرات الإتجاه الموجب وهي الفقرات التالية: 2،4،9،13،14،16،18،19،23،24، أما بقية الفقرات (14فقرة) فإتخدت الإتجاه السالب وهي:1،3،5،6،7،8،10،11،12،15،17،20،21،22، وبهذا تكون درجة المفحوص على

مقياس مركز الضبط تتروح مابين 0 و24، بحيث كلما إقتربت الدرجة من 0 دل ذالك على أن المفحوص دوضبط خارجي، وكلما إقتربت الدرجة من 24 دل ذالك على أن المفحوص دو ضبط داخلي (إزيدي،2007: ص148).

ب- طريقة تطبيق إستمارة نويكي- ستريكلاند لمركز الضبط:

تبقى طريقة التطبيق نفسها طريقة تطبيق الإختبار الأول بعد التأكد من صلاحية مقياس نويكي- ستريكلاند **Nowacki - Stickland** لمركز الضبط المختزل، من خلال إجراء الدراسة الإستطلاعية.

كانت البداية بتقديم الطالب الباحث لمحة موجزة في كلا الثانويتين عن الهدف من وجوده، وهدا من أجل خلق جو من الطمأنينة، وبعد دلك تم توزيع الإستمارة الثانية (إستمارة نويكي-ستريكلاند لمركز الضبط المختزل مع تقديم الشرح الوافي لطريقة الإجابة. وبعد التأكد من فهم التلاميذ لفقرات الإستمارة طُلب منهم البدء في الإجابة. بعد الإنتهاء من عملية التطبيق تم جمع الأوراق بعد التأكد من إستكمال الإجابة وصلاحية كل الإستمارات للإعتماد على نتائجها، بالرغم من مُحاولات الطالب الباحث لتفادي الحصول على أوراق ناقصة إلا أن عددها بلغ (30) ورقة إستبيان نويكي- ستريكلاند لمركز الضبط، (10) أوراق بثانوية خالد بن الوليد، و(20) ورقة الأخرى بثانوية مراح عبد القادر، ومع هدا تم إستبعادها وعدم الإعتماد على نتائجها، وبعدها شرع الطالب مباشرة في عملية التصحيح ثم التفريغ.

ج- طريقة تصحيح إستمارة نويكي ستريكلاند لمركز الضبط المختزل:

كما تمت الإشارة سابقا يحتوي هدا المقياس على (24) فقرة صيغت هذه الفقرات في إتجاه مركز الضبط الداخلي فعليه كلما إقتربت درجة الفرد من (24) فيعتبر داخلي الضبط، وكلما إقتربت من (0) فيعتبر الفرد خارجي الضبط، (إزيدي كريمة، 2007ص:148)، حيث تم الإستعانة بحساب المتوسط النظري إذا تحصل الفرد على درجة (12) فمافوق فيصنف داخلي الضبط، أما إذا تحصل على درجة أقل من (12) فيصنف خارجي الضبط. كما

تجدر الإشارة إنه تم إسبعاد كل الأوراق التي تحصل أصحابها على (12) لم يستطع الطالب الباحث تصنيفهم إما داخلي الضبط أو خارجي الضبط، ولهذا تم إستبعادهم.

6- تفريغ البيانات:

بعد الإنتهاء من عملية التصحيح قام الطالب بعملية التفريغ مستعينا ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (**SPSS**) نسخة 20 وتم تفريغ البيانات كالأتي: الإسم، الجنس، الدكور 1 والإناث 2، التخصص حيث رمز لأدبي وهران برمز 5 والعلمين 6 وأدبي أدرار 55 وعلمي أدرار 66 وهدا كل لتسهيل عملية التحليل. المستوى التعليمي، البيئة المنطقة الشمالية 7، والمنطقة الجنوبية 8، وخانة خاصة بمجموع فقرات القسمين الثاني والثالث لإختبار الأشكال المتضمنة، خانة خاصة بنوع الأسلوب المعرفي للفرد حيث رمز للمستقل عن المجال 3 والمعتمد على المجال 4، خانة خاصة بالمجموع الفرد في مقياس نويكي ستريكلاند لمركز الضبط (المختزل)، وخانة خاصة بنوع مركز الضبط فالدخلي الضبط رمز له بالرقم 9 والخارجي رمز له بالرقم8.

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

إن الهدف من إستعمال الأساليب الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعدنا على التحليل والتفسير والحكم، بالرجوع إلى فرضيات الدراسة فقد إستعمل الطالب الباحث الأساليب الإحصائية التالية لمعالجة البيانات المتحصل عليها، بعد تطبيق أدوات الدراسة وبالإعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (**SPSS**) النسخة 20 جاءت كالأتي:

أ- الإحصاء الوصفي:

-**المتوسط الحسابي:** يعتبر من أشهر مقاييس النزعة المركزية ويستخرج بجمع قيم كل عناصر المجموعة ثم قسمة النتيجة على عدد عناصر أفراد المجموعة.

- **الإنحراف المعياري:** ويعتبر من أهم مقاييس التشتت، ويفيد في معرفة طبيعة توزيع أفراد العينة.

- **النسب المؤية:** وهذا لوصف عينة الدراسة.

ب- الإحصاء الإستدلالي:

- معادلة سبيرمان براون: لتعديل وتصحيح قيمة الثبات ذي الصيغة التالية: $$\text{رص} = \frac{2\text{ر}}{1+\text{ر}}$$

- معامل بيرسون: لدراسة العلاقة الخطية بين متغيرين (أحمد حسين،2005:ص29)

- معادلة ألفا كرونباخ: لحساب ثبات أدوات الدراسة.

- معادلة قوتمان: معامل تصحيح.

- إختبار"ت": يستخدم في مقارنة متوسطات متغير عبر مجموعات مستقلة، أي أنه يستخدم عندما يكون المتغير يدرس عينات مستقلة (أحمد حسين،2005:ص26)

- معاما فاي، ومعامل كرامر: لدراسة الإرتباط أو الإقترانية بين المتغيرات.

8- خلاصة الفصل:

لقد تطرق الطالب في هدا الفصل إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة الأساسية، من زمان ومكان الدراسة، ووصف لعينة الدراسة الأساسية، وطرق إختيار العينة مع التطرق لوصف كامل لأدوات الدراسة، وطريقة تصحيحها وتطبيقها، وطريقة تفريغها، وأخير سرد الأساليب الإحصائية الوصفية منها والإستدلالية التي إعتمد عليها الطالب الباحث في هده الدراسة، من أجل إجراء العمليات الحسابية والتي تسمح بإختبار فرضيات الدراسة.

الفصـــل الســادس

عــرض النتائـج

- ☒ تمهيد
- ☒ عرض نتائج الفرضية الأولى
- ☒ عرض نتائج الفرضية الثانية
- ☒ عرض نتائج الفرضية الثالثة
- ☒ عرض نتائج الفرضية الرابعة
- ☒ عرض نتائج الفرضية الخامسة
- ☒ عرض نتائج الفرضية السادسة
- ☒ عرض نتائج الفرضية السابعة
- ☒ عرض نتائج الفرضية الثامنة
- ☒ عرض نتائج الفرضية التاسعة
- ☒ عرض نتائج الفرضية العاشرة
- ☒ عرض نتائج الفرضية الحادية عشر
- ☒ خلاصة الفصل

1- تمهيد:

بعد تفريغ أدوات الدراسة وإدخال المعطيات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) قام الطالب بإجراء العمليات الحسابية التي تقتضيها الدراسة، والتي تسمح بإختبار فرضيات البحث وتتمثل هذه العمليات في الأساليب الإحصائية الوصفية المدكورة سابقاً في نهاية الدراسة الأساسية، وفيما يلي عرض لهده النتائج.

2- عرض نتائج الفرضية الأولى:

"توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة".

جدول رقم (14) يوضح نتائج الفرضية الأولى

المتغيرات	مركز الضبط			معامل فاي	مستوى الدلالة
الأسلوب المعرفي	خارجي	داخلي	المجموع		
مستقل	13	188	201	0.125	غير دالة
معتمد	21	130	151		
المجموع	34	318	352		

يوضح الجدول نتائج الفرضية أعلاه، والقائلة بوجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط الداخلي- الخارجي، وجاءت هذه الأخيرة غير دالة إذ بلغت قيمة معامل فاي حوالي 0.125 و عندما حولت إلى كا التجريبة صارت 5.469 وهي أصغر من قيمتها الجدولية 6.635 عند درجة حرية 1 ومستوى دلالة 0.01 ، مما يؤكد على أنه لاتوجد علاقة بين المتغيرين.

3- عرض نتائج الفرضية الثانية:

"توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الدكور، الإناث) في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر بوهران".

جدول رقم (15) يوضح نتائج الفرضية الثانية

المؤشرات الإحصائية / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
دكور	63	12.476	4.251	5.367	دال عند 0.01
إناث	127	8.992	4.211		

يبن الجدول أعلاه نتائج الفرضية التي تبحث عن دلالة الفروق بين الجنسين على مستوى متغير الاسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدكور 12.476 مقارنة بعينة الإناث إذ بلغ 8.992 و هذا يعني و جود فروق على مستوى المتوسطات الحسابية لصالح فئة الدكور وهذه النتيجة أكدتها قيمة ت المحسوبة 5.367 وهي أكبر من قيمتها الجدولية التي تساوي 2.576 عند درجة حرية 188 ومستوى دلالة 0.01 عندما تكون الفرضية عديمة الإتجاه.

4- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

"توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (الدكور، الإناث) في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد بأدرار ".

جدول رقم (16) يوضح نتائج الفرضية الثالثة

المؤشرات الإحصائية / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
دكور	67	10.671	3.690	3.324	دال عند 0.01
إناث	95	8.515	4.309		

يلخص الجدول أعلاه نتائج الفرضية القائلة بوجود فروق جوهرية بين دلالة إحصائية بين الدكور والإناث السنة الثانية بثانوية خالد بن الوليد بأدرار حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدكور حوالي 10.671، مقارنة بالمتوسط الحسابي للإناث 8.515 لصالح الفئة الأولى. وهذا الفارق دعمته قيمة ت المحسوبة التي بلغت قيمتها حوالي 3.324، وهذه القيمة أكبر من ت الجدولية التي بلغت عند درجة حرية 160 ومستوى دلالة 0.01 حوالي 2.576 عندما تكون الفرضية عديمة الإتجاه.

5- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

"توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي و الجنس (الدكور و الإناث) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر بوهران".

جدول رقم (17) يوضح نتائج الفرضية الرابعة

المتغيرات	مركز الضبط			معامل فاي	مستوى الدلالة
الجنس	خارجي	داخلي	المجموع		
الدكور	8	55	63	0.037	غير دالة
الإناث	13	114	127		
المجموع	21	169	190		

يبن الجدول أعلاه نتائج الفرضية التي تبحث عن العلاقة بين الجنس و مركز الضبط لدى تلاميد السنة الثانية ثانوية مراح عبد القادر بوهران. إد بلغت قيمة فاي وكرامر في نفس الوقت 0.037 وهي نتيجة غير دالة حتى لما حولت إلى كا المحسوبة صارت 0.260 ولما قُرنت بكاالجدولية عند مستوى دلالة 0.05، ودرجة حرية (1) بلغت حوالي 3.841 وهي قيمة أكبر من كا المحسوبة وعليه نرفض فرضية البحث.

6- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

"توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي و الجنس (الدكور ، الإناث) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد بأدرار "

جدول رقم (18) يوضح نتائج الفرضية الخامسة

المتغيرات	مركز الضبط			معامل فاي	مستوى الدلالة
الجنس	خارجي	داخلي	المجموع		
الدكور	3	64	67	0.110	غير دالة
الإناث	10	85	95		
المجموع	13	149	162		

يلخص الجدول نتائج الفرضية القائلة بوجود علاقة دات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والجنس لدى تلاميد السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد. وهي نتيجة غير دالة إحصائيا إد بلغت قيمت معامل فاي حوالي 0.110 و هدا يعني أنه لا توجد علاقة، وعندما حولت إلى كا التجريبية صارت 1.948، وهي أصغر من قيمتها الجدولية البالغة 3.841 عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة 0.05.

7- عرض نتائج الفرضية السادسة:

"توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي ، علمي) والأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر بوهران".

جدول رقم (19) يوضح نتائج الفرضية السادسة

المتغيرات	الأسلوب المعرفي			معامل كرامر	مستوى الدلالة
التخصص	مستقل	معتمد	المجموع		
أدبي	28	28	56	0.118	غير دالة
علمي	84	50	134		
المجموع	112	78	190		

يوضح الجدول أعلاه نتائج الفرضية القائلة بوجود علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص و الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي. إذ بلغت قيمة معامل كرامر حوالي 0.118 وهي قيمة غير دالة حتى لماحولت إلى كا الجدولية بلغت حوالي 2.627 وهي أضغر من نظيرتها الجدولية عند درجة حرية(1)، ومستوى دلالة 0.01 البالغة 6.635 من مما يدل على أنه لاتوجد علاقة.

8- عرض نتائج الفرضية السابعة:

"توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي و علمي) و الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد بأدرار ".

جدول رقم (20) يوضح نتائج الفرضية السابعة

المتغيرات	الأسلوب المعرفي			معامل كرامر	مستوى الدلالة
التخصص	مستقل	معتمد	المجموع		
أدبي	38	34	72	0.039	غير دالة
علمي	51	39	90		
المجموع	89	73	162		

يوضح الجدول أعلاه نتائج الفرضية القائلة بوجود علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص والأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي لذى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد بأدرار. إذ بلغت قيمة معامل كرامر حوالي 0.118 وهي قيمة غير دالة ولما حولت إلى كا المحسوبة صارت 0.244 مقارنة بكا الجدولية عند درجة حرية (1)، ومستوى دلالة 0.05 قُدرت حوالي3.841 وهي غير دالة إد جاءت قيمة كا المحسوبة أصغر من كا الجدولية مما يدل على أنه لاتوجد علاقة بين متغيرات الدراسة.

9- عرض نتائج الفرضية الثامنة:

"توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي-الخارجي والتخصص (أدبي، علمي) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر بوهران ".

جدول رقم (21) يبين نتائج الفرضية الثامنة

المتغيرات	مركو الضبط			معامل فاي	مستوى الدلالة
التخصص	خارجي	داخلي	المجموع		
أدبي	10	46	56	0.140	غير دالة
علمي	11	123	134		
المجموع	21	169	190		

تدل نتائج الفرضية أعلاه عدم تحقق فرض البحث مما يعني أنه لاتوجد علاقة دات دلالة إحصائية بين التخصص ومركز الضبط لدى تلاميد السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر. إد بلغت قيمة فاي حوالي 0.140 وهي غير دالة. حتى لما حولت إلى كا المحسوبة بلغت 3.740 وهي نسبة أصغر من نظيرتها كا الجدولية البالغة حوالي 3.841 عند درجة حرية (1)، ومستوى دلالة 0.05 مما يدل على أنه لاتوجد علاقة وبالتالي نرفض الفرضية.

10- عرض نتائج الفرضية التاسعة:

"توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي و التخصص (أدبي و علمي) لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد بأدرار ".

جدول رقم (22) يوضح نتائج الفرضية التاسعة

المتغيرات	مركو الضبط			معامل فاي	مستوى الدلالة
التخصص	خارجي	داخلي	المجموع		
أدبي	8	5	13	0.102	غير دالة
علمي	64	85	149		
المجموع	72	90	162		

تدل نتائج الفرضية أعلاه عدم تحقق فرض البحث الدي يقول بوجود علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي و علمي) ومركز الضبط لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد بأدرار إد بلغت قيمة فاي حوالي 0.102 وعندما حولت إلى كا المحسوبة يلغت حوالي 1.673 وهي قيمة غير دالة عندما قرنت بنظيرتها كا الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ، ودرجة حرية 1 فبلغت 3.841 لإن هده النتيجة جاءت أكبر من كا المحسوبة، مما يؤكد على أنه لاتوجد علاقة وبالتالي نرفض الفرضية.

11- عرض نتائج الفرضية العاشرة:

"توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الإعتماد-الإستقلال عن المجال الإدراكي تُعزى لمتغير البيئة (شمال – جنوب) "

جدول رقم (23) يوضح نتائج الفرضية العاشرة

المؤشرات الإحصائية / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
شمال	190	10.15	4.512	1.584	غير دالة
جنوب	162	9.41	4.190		

يبن الجدول أعلاه نتائج الفرضية التي تبحث عن دلالة الفروق بين تلاميذ الشمال وتلاميد الجنوب في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي إذ بلغت قيمة ت حوالي 1.584 وهي قيمة أصغر من ت الجولية البالغة حوالي 1.960 عند درجة حرية (350)، ومستوى دلالة 0.05 ، عندما تكون الفرضية عديمة الإتجاه مما يؤكد على أنه لاتوجد فروق بين المتغيرين المدكورين أعلاه رغم الفرق الطفيف في المتوسطات الحسابية إذ بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ الشمال حوالي 10.15 مقارنة بتلاميذ الجنوب حوالي 9.41 لصالح الفئة الأولى.

12- عرض نتائج الفرضية الحادية عشر:

"توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي يُعزى لمتغير البيئة (شمال – جنوب)".

جدول رقم (24) يوضح نتائج الفرضية الحادية عشر

المؤشرات الإحصائية / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
شمال	190	16.55	3.358	1.765	غير دالة
جنوب	162	17.19	3.414		

يبن الجدول أعلاه نتائج الفرضية التي تبحث عن دلالة الفروق بين تلاميذ الشمال وتلاميد الجنوب و مركز الضبط إذ بلغت قيمة ت حوالي 1.765 وهي قيمة غير دالة عندما قُرنت ب ت الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ، ودرجة حرية 350 وفرضية عديمة الإتجاه إدبلغت حوالي 1.960 وهي قيمة أكبر من تا الجدولية مما يؤكد على أنه لاتوجد فروق بين المتغيرين المدكورين أعلاه رغم الفرق الطفيف في المتوسطات الحسابية إذ بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ الشمال حوالي 16.55 مقارنة بتلاميذ الجنوب حوالي 17.19 لصالح الفئة الأخيرة.

13- خلاصة الفصل:

تم التطرق في هدا الفصل إلى عرض مجموعة من النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة والبالغة أحد عشر فرضية على شكل جداول، وكل جدول مرفوق بقراءة لمحتوياته. إد جاءت نتائج الفرضية الأساسية والتي تبحث عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي الإدراكي و مركز الضبط غير دالة، أما الفرضيتان اللتان تبحثان عن الفروق في الجنسية والأسلوب المعرفي الإدراكي فجأت دالة، غير أن الفرضيتان اللتان تبحثان عن الفروق بين الجنسين ومركز الضبط فأكدت النتائج غياب الدلالة، أما بقية الفرضيات سواء التي تناولت الأسلوب المعرفي الإدراكي ومركز الضبط و علاقتها بالتخصص فجاءت غير دالة، على غرار الفرضيات التي تناولت الفروق في البيئة والأسلوب المعرفي الإدراكي ومركز الضبط فجاءت غير دالة بعد دالك سيتطرق الطالب الباحث في الفصل التالي إلى تفسير ومناقشة هاته النتائج بالتفصيل في الفصل الخاص بمناقشة النتائج.

الفصـــل الســابع

مناقشة نتائـــــج الفرضيات

- ✓ مقدمة
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الأولى
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الثانية
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية السادسة
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية السابعة
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الثامنة
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية التاسعة
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية العاشرة
- ✓ مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر

1- تمهيد:

بعد عرض نتائج الفرضيات في الفصل الخاص بعرض النتائج، سنتعرض في هذا الفصل لمناقشة هده الفرضيات بالإعتماد على الأفكار النظرية في الجانب النظري، التي ألم بها الطالب، والدراسات السابقة التي تنفي هده الفرضيات أو تؤيدها.

2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أسفرت نتائج هذه الفرضية على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال ومركز الضبط لدى أفراد عينة الدراسة. وجاءت هده النتيجة مرافقة لدراسة ماساري (1975) إلا أن هذا الأخير أجرى دراسته على عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية الصفين الأول والثالث، "كان الهدف منها بحث العلاقة بين الأسلوبين المعرفيين الإندفاعي- التأملي، والإعتماد المجالي، ووجهة الضبط وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة بين أسلوب التلاميد المعرفي الإعتماد المجالي ووجهة الضبط" (عرايس، 2003).

كما توصل سنة (1988) كلا من جابر عبد الحميد و محمود عمر في إحدى الدراسات إلى عدم وجود علاقة بين وجهة الضبط الداخلي- الخارجي في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال لعينة من تلميذات الصف الثالث الإعدادي بدولة قطر(عرايس، 2003). ودراسة عرايس سنة (2002) على عينة من طلاب الجامعة كان الهدف منها إختبار أثر التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقتهما بالأسلوبين المعرفيين الإعتماد المجالي والتمييز التصوري والتحصيل الدراسي، والتي أسفرت نتائجها على أنها لا توجد فروق بين الطلاب دوي وجهتي الضبط وذلك من حيث الأسلوب المعرفي الإعتماد المجالي"(عريس، 2003)

أما في سنة (1999) أجرى عابد الله النفيعي دراسة جاءت نتائجها عكسية لدراسة الحالية كان الهدف منها الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال، ووجهة الضبط، الجنس، العمر على عينة من طلاب جامعة أم القرى وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب عينة الدراسة المعرفي ووجهة الضبط لديهم. (الشرقاوي، 2006: ص268-269).

3- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

كشفت نتائج هذه الفرضية عن و جود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدكور و الإناث في الأسلوب المعرفي لدى عينة الدراسة تلاميد السنة الثانية ثانوية مراح لصالح الدكور، وهذا يعني أن الدكور أكثر إستقلال عن المجال الإدراكي من الإناث على مستوى عينة الدراسة، إذ بلغت قيمة ت المحسوبة 5.367 وهي قيمة أكبر من ت الجدولية 2.576 عند درجة حرية 188 ومستوى دلالة 0.01 و فرضية عديمة الإتجاه، كما جاءت هده النتيجة مؤيدة لمجموعة من الدراسات كالتي جرت في الولايات المتحدة، وفي دول أوربا الغربية وغيرها عبرت عن وجود فروق واضحة بين الجنسين في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي في المجالات التربوية، وقد ظهرت هده الفروق في إختبار الأشكال المتضمنة، حيث يرجع هدا الفرق يقول أنور الشرقاوي "إلى أن البنين والرجال يميلون لأن يكونو أكثر إستقلال عن المجال الإدراكي من البنات والنساء".(الشرقاوي، 1981)

كما توصلت الكثير من الدراسات التي أيدت نتائج الدراسة الحالية، وكسفت عن وجود ميل لذى الإناث لكي يكن أكثر ميلا للإعتماد على المجال من الدكور، على الرغم أن هده الفروق لا تكون واضحة في مرحلة المراهقة المتوسطة. من بينها دراسة جولدمان ووارن **Goldman and Warren** (1973)، ودراسة نوب وجلاجير **Nopp& Gallagher** (1977)، و وتكن وزملائه **witkin et al"** (1979) (الشرقاوي، 1981).

أما بالنسبة لنتائج الفروق بين الجنسين في البيئة العربية فقد أجرى الخضري الشيخ وأنور الشرقاوي (1978)"دراسة لمعرفة العلاقة بين الإستقلال عن المجال الإدراكي لطلاب الجامعة إلا أن الفروق كانت صغيرة لكن ذات دلالة إحصائية.

ويمكن إرجاع هذا الفروق في الغالب إلى عوامل ثقافية، وهده الأخيرة هي المصدر الرئيسي، إد تجعل من الدكر أكثر إستقلال عن الأنثى وهدا بلاشك مسألة ثقافية ترجع في غالبياتها إلى العادات والتقاليد التي يتربى وينشأ فيها الفرد". (الشرقاوي، 1992:ص234).

4- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لقد أكدت المعالجة الإحصائية بإستعمال الأسلوب الإحصائي ت لدرجة الفروق بين مجموعتين مستقلتين (دكور،إناث) والأسلوب لمعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال لدى عينة تلاميد السنة الثانية ثانوي بثانوية خالد بن الوليد عن وجود فروق دات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح الدكور إد بلغ المتوسط الحسابي لمجموع الدكور حوالي 10.671 أما عينة الإناث 8.515 و جأت نتيجة هاته الفرضية مدعمة لسابقتها (الفرضية الثانية) رغم إختلاف البقعة الجغرافية لعينة الدراسة، ومن الدراسات التي أكدت هدا الفرق دراسة جولدمان و وارن **Goldman and Warren** (1973)، ودراسة نوب وجلاجير **Gallagher &Nopp** (1977)، وكوبلاند **Goplnd** (1983)، وبليركوم **Blerkom** (1987)(الشرقاوي، 1981).

أما الدراسات العربية دراسة جابر(1984)، ودراسة أحمد (1990)، ودراسة الشرقاوي أنور(1992) (الشرقاوي، 1992: ص233)، ودراسة الشربيني (1992)، والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين دالة إحصائية بين المستقلين إدراكيا والمعتمدين على المجال لصالح الدكور، ودراسة عبد الهادي (1999)، ودراسة بلدية (2004).(أسماء سليمان، 2010:ص141).

حيث يمكن إرجاع هده الفروق في الجنسية كما أشرنا سابقا إلى العوامل البيولوجية التكوينية، وبعضهم إلى العوامل الثقافية كأسلوب معرفي للشخصية، ومن هده العوامل الثقافية العادات والتقاليد رغم إختلاف المناطق وتباعُدها (شمال،جنوب) في تحديدها للدور الجنسي، تجعل من الدكر أكثر إستقلالاً عن الأنثى بصفة عامة، حيث أظهرت العديد من الدراسات زيادة السلوك الإتكالي عند البنات منه عند البنين في مرحلة الطفولة المبكرة وهدا لاشك مسالة ثقافية بحتة ترجع في أصلها إلى التنشئة الإجتماعية للفرد.(الشرقاوي، 1992: ص234).

5- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أكدت نتائج الفرضية عدم وجود علاقة دات دلالة إحصائية بين متغير مركز الضبط والجنس (دكور،إناث)، لدى عينة تلاميد السنة الثانية بثانوية مراح عبد القادر، وجاءت هده النتيجة موافقة للدراسة التي قام بها بياجيو **Biaggio** (1984) إد أسفرت نتائج دراسته على عينة من طلبة و طالبات الجامعة عن عدم وجود علاقة جنسية بين الدكور والإناث في مركز الضبط. (زايد، 2003: ص149)

أما عن دراسة العلاقة في البيئة العربية، توصل صلاح الدين أبو ناهية (1984) في دراسة له تبحث عن العلاقة بين مركز الضبط وبعض متغيرات الشخصية منها عامل الجنس لدى تلاميد المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى جملة من النتائج من بينها عدم وجود فروق دات دلالة بين الجنس في مركز الضبط. وفي دراسة أخرى لنفس الباحث سنة (1987) على عينة الطلاب من الجنسين بقطاع غزة مستعملا مقياس نويكي ستريكلاند للضبط الداخلي– الخارجي توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة بين الجنسين لدى كل الفئات العمرية المختلفة (العبزوزي، 2001:ص50). أما في البيئة المحلية (الجزائرية) فقد أجرى بشير معمرية دراسة سنة(1995)، كان الهدف في بعض فرضياتها معرفة الفروق في الجنسية، ومركز الضبط، والعصابية، على عينة مكونة من طلبة الجامعة، وبإستخدام مقياس روتر **Rottr**، وكان من نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين بين طلبة تخصص الحقوق، والطب، والزارعة، حيث لم تصل إلى مستوى الدلالة (معمرية، 1995: ص266).

رغم إن هناك دراسات أخرى أثبتت العكس تماما منها دراسة زير وأخرون **Zerg al** (1976) على 541 تلميذ من التعليم الثانوي، وكان الفرق دال إحصائيا. ومنها دراسة ستريكلاند وهيلي **Striklande et Haley**، ومنها دراسة فاطمة حلمي (1984) فوجدت فروق لصالح الإناث في مركز الضبط الخارجي لعينة التعليم الثانوي(زايد،2003: ص148– 149). ودراسة بوقصارة (2008) على عينة تلاميد الثانوية وكان من نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في مصدر الضبط بين الدكور والإناث لصالح الدكور (بوقصارة، 2008:ص180).

ويمكن تفسير هاته النتائج أن الأساليب التربوية السائدة حاليا في مجتمعاتنا، بغض النظر عن الأجنبية منها كنظامنا التربوي الممارس حاليا سواء داخل المدرسة أوخارجها، الدي جعل من الجنسين الدكر والأنثى على السواء الإلتحاق بأي تخصص وممارسة أي مهنة، بمعنى أخر أصبحت البنت أو المرأة شريكة الرجل حتى في الحياة خارج البيت من ممارسة المسؤوليات دات الطابع الإجتماعي(بمفهوم الحق)، كل من هدا من شأنه أن يمحي تلك الفروق الموجودة بين الجنسين في الجدارة والتمكن من تحقيق الدات، مما جعل من الفتات أوالبنت تغير من توقعاتها وصارت تنظر إلى أنها قادرة على تحمل مصيرها بنفسها مثلها مثل الرجل.

6- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

خلصت المعالجة الإحصائية لهده الفرضية إلى عدم وجود علاقة دات دلالة بين الجنس ومركز الضبط للتلاميد السنة الثانية بثانوية خالد بن الوليد، و جاءت هده الفرضية مطابقة لسابقتها (الفرضية الرابعة) ومؤيدة لها، ودعمت نتائج هده الفرضية دراسات أخرى منها دراسة شاو هل **ShawUhl** (1981) (عزوز إسمهان، 2009:ص23)، ومنها دراسة بياجيو **Baggio** (1984) (زايد، 2003: ص149)، ودراسة صلاح الدين أبو ناهية (1984، 1987) (أبو ناهية، 1991).

كما أن هناك دراسات جاءت نتائجها عكسية للدراسة الحالية منها دراسة خانا خانا **Khana et Khana** (1979) في الهند على عينة من تلاميد الثانوية ونفس النتائج توصل إليها أحمد عبد الرحمن إبراهيم (1986)، وجد أن الإناث أكثر إعتقادا في الضبط الداخلي على الدكور وكانت النتيجة دالة (معمرية، 1995 :ص45). ودراسات أثبتت نتائج أخرى بان الدكور أكثر داخلية من الإناث منها دراسة عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كفافي (1985)، ودراسة فاطمة حلمي (1989) (أبو ناهية، 1991).

مما يبن لنا أن هدا المتغير يتميز بالتقلب، فالدراسة الحالية أثبتت عدم وجود علاقة بين مركز الضبط والجنس في منطقتين مختلفتين جغرافيا، ودراسة أخرى أثبتت العكس توجد علاقة وفروق يكون الدكور فيها داخلي الضبط ودراسات اثبتت العكس" مما يؤكد لنا إن هدا المتغير يتميز بعدم الإستقرار" (أبو ناهية، 1991).

7- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

أكدت نتائج هده الفرضية عدم تحقق الفرض وهي عدم جود علاقة دات دلالة بين التخصص والاسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال لعينة الدراسة، حيث جاءت بعض الدراسات التي أيدت هده النتيجة منها دراسة المقصود (1991) التي أوضحت نتائجها عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، ودراسة أحمد محمد محسن (1993) كان الهدف منها دراسة التفاعل بين الإستقلال الإدركي، والتخصص، ومتغيرات أخرى (الشرقاوي، 2006: ص182). ودراسة نادية السيد الحسيني عبد القادر(1998)، ومحمد كامل عبد الموجود (1998)، والنفيعي (1999).

أما في البيئة المحلية الجزائرية دراسة غريب العربي (2009) إلا أن العينة كانت طلاب الجامعة إلا أنها نتائجها جاءت مدعمة لنتائج الدراسة الحالية.

غير أن هناك دراسات أخرى أثبتت وجود علاقة بين التخصص والأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال، منها دراسة عبد المجيد (1997) التي بينت نتائجها عن وجود علاقة دات دلالة إحصائية لمتغير التخصص حيث كان القسم العلمي أعلى موهبة من طلاب القسم الأدبي. وكدلك دراسة عبد الهادي (1999)، ودراسة خضر (2001). (أسماء سلمان، 2010 :ص154)

8- مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

جاءت نتائج هده الفرضية التي تبحث عن العلاقة بين التخصص والأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي وبإستخدام الأسلوب الإحصائي معامل فاي، جاءت الفرضية غير دالة بمعنى أنها لاتوجد علاقة بين التخصص والأسلوب المعرفي ونفس النتائج توصلت إليها الفرضية السابقة ودراسة أخرى على غرار هده الفرضية جاءت تؤكد غياب العلاقة منها دراسة محمد حسن (1993)، ونفس النتيجة توصل إليها محمد كامل عبد الموجود (1998)، وأمينة شلبي (1998)، ودراسة الدحدوح (2010) كان الهدف منها معرفة العلاقة بين التخصص والأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال و كانت النتائج غير دالة إلا بعد الفروق الطفيفة في المتوسطات الحسابية لصالح العلميين. و لقد إختلفت نتائج الدراسة مع دراسات عدة. منها دراسة المقصود (1991)، ودراسة ناصر دسوقي ومحمد موسى(1995)، ودراسة عبد الهادي (1999)، ودراسة خضر(2000) (الشرقاوي، 2006:ص182-262).

ودراسة الشرقاوي والخضري(1978) كشفت هده الدراسة عن وجود علاقة بين التخصص و الأسلوب المعرفي ودراسة أخرى للشرقاوي (1981) (الشرقاوي، 1992: ص442).

9- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

كشفت نتائج هده الفرضية أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين التخصص (أدبي،علمي) ومركز الضبط الداخلي- الخارجي إد بلغت قيمة معامل فاي 0.140 وهي نسبة غير دالة.

إلا أن هناك دراسات أثبتت وجود علاقة بين متغيري الدراسة منها، دراسة زكرياء توفيق (1989) حيث كشفت الدراسة إن الطلاب دوي الضبط الداخلي يميلون للإستقلال عن المجال ودوي الضبط الخارجي إلى الإعتماد على المجال وهدا مايدل على أن طلاب التخصصات الإنسانية والأدبية أكثر ميلا إلى الضبط الخارجي من دوي التخصصات

العلمية الدين يكونو أكثر ميلا إلى الضبط الداخلي، و دراسة مقابلة و يعقوب (1994)، و دراسة الغراسية (2002) (الشرقاوي، 1992: ص444).

10- مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

جاءت نتائج هده الفرضية كسابقتها بحيث أنها لاتوجد علاقة بين نوع التخصص (أدبي،علمي) ومركز الضبط الداخلي-الخارجي على مستوى عينة الدراسة وبإستخدام معامل فاي لدراسة الإرتباط بين متغيرين تصنفيين، حيث قدرت نسبته حوالي 0.102 حتى بعدما حولت إلى كاالتجريبية صارت 1.673 وهي أصغر من قيمتها النظرية 3.841 مما يدل على إنعدام العلاقة، ولم يجد الباحث دراسات سابقة تدعم نتائج فرضيته. غير أن هناك دراسات أثبتت العكس منها دراسة توفيق(1989)، ودراسة مقابلة، ويعقوب (1994)، ودراسة الغرايسة (2002)(الشرقاوي، 1992: ص444).

11- مناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

أسفرت نتائج هده الفرضية على أنها لا توجد فروق بين الأسلوب المعرفي الإعتماد-الإستقلال عن المجال الإدراكي والمنطقة الجغرافية(الشمال، الجنوب)، إد بلغت قيمة ت المحسوبة حوالي 1.584 و هي قيمة غير دالة رغم وجود فروق على مستوى المتوسطات الحسابية لعينة البيئة الشمالية 10.15 ولعينة البيئة الجنوبية حوالي 9.41 لصالح الفئة الأولى. حيث لم يجد الطالب الباحث على حد علمه دراسة تؤيد نتائج فرضيته أو ترفضها.

لكن بالعودة إلى الجانب النظري، يمكن إرجاع هده الفروق إلى عوامل متعلقة بالفرد وخصائصه العقلية وجوانب شخصيته النفسية وخبراته، أو إلى عوامل إجتماعية والتي تخص البيئة الإجتماعية التي يتم القرار في سياقها، أو إلى العوامل الثقافية التي تتضمن العادات والتقاليد الإجتماعية، ومنظومة القيم السائدة، والمعايير التي تنظم علاقات الأفراد(الزغول والزغول، 2003:ص320)،

ويمكن أن ترجع هده الفروق الطفيفة في المتوسطات وفق تصنيف كوبر سميث **Kyper smith** الثلاثي عن علاقة الأنواع الثلاثة لمتخذي القرار التي طرحها وهي الفرد الإيجابي والفرد السلبي(الداتي) والفرد السلبي(الإيجابي) وعلاقتها بالأسلوب المعرفي الإعتماد-الإستقلال عن المجال الإدراكي كأسلوب معرفي، بإعتبار أن العلاقة بين العوامل الذاتية للفرد والعوامل البيئية هي محور التصنيف، وهي في ذات الوقت عامل من العوامل الهامة لإتجاه الإنسان نحو الإستقلال عن المجال أو الإعتماد كأسلوب معرفي (الفرماوي، 2009: ص119).

12- مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر:

تلخص نتائج هده الفرضية على أنها لا توجد فروق دالة إحصائيا بين البيئة الجغرافية ومركز الضبط إد بلغت قيمة ت المحسوبة حوالي 1.765 وهي قيمة غير دالة رغم وجود فروق صغيرة بين المتوسطات الحسابية لصالح البيئة الصحراوية إد بلغ متوسطها الحسابي 17.19 مقارنة بالبيئة الشمالية إد بلغ 16.55، إلا أن الطالب الباحث لم يجد دراسة على حد علمه تثبت نتيجة فرضيته ألاهما التي تناولت الجانب الثقافي وعلاقته بمركز التحكم، حيث توصل **Hsieh et al** (1969) في دراسة له بين عدة مجموعات من الطلاب في ثقافات مختلفة، فوجدوا أن مجموعة الطلاب الأنكلو إمريكيين كانت الأكثر داخلية، في حين إن مجموعة الطلاب الصينين(من هونج كونج) كانت الأكثر خارجية (عزوز إسمهان، 2009:ص24).

كمايمكن تفسير هاته الفروق الطفيفة، إلى ثقافة المجتمع الصحراوي فهي عبارة عن خليط أومزيج من ثقافة إسلامية وثقافة أخرى محلية بإسم العادات والتقاليد، وتبنَي هدا المجتمع للثقافة الإسلامية تبني قريب من الصحة، فمعاني(المكتوب، والنية) مثلا تفسر كثيرا من سلوكيات أفراد هدا المجتمع. كما يمكن إرجاع تبني الأفراد لمراكز الضبط المختلفة، هو التنشئة الإجتماعية داخل الأسرة وما توفره من إمكانات خاصة المعنوية منها كالثقافة، وغرس القيم، وتعزيز القدرات الشخصية، والإعتماد على الدات، كما أن الأساليب التربوية السليمة تُنمي وتُعزز فيهم سلوكيات الضبط الداخلي وتُزكيه بالعادات والتقاليد وهدا مايعكس لنا هده الفروق الطفيفة لحساب تلاميد المنطقة الصحراوية.

13- خلاصة الفصل:

أخيراً لقد أسفرت نتائج الدراسة، إلى مجموعة من النتائج وعلى أساس هده النتائج تمت المناقشة، فقد جاءت نتائج الفرضية الأساسية لدراسة والتي تبحث عن العلاقة بين المتغيرين الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط، غير دالة، أما الفرضية الثانية والثالثة والتي تبحث عن الفروق بين الجنسين في الأسلوب المعرفي سواء لعينة ثانوية مراح وخالد بن الوليد وجاءت الفرضيتين دالتين لصالح الدكور، أما بقية الفرضيات سواء التي تبحث عن العلاقة بين التخصص والأسلوب المعرفي، ومركز الضبط وعلاقته بالجنس والتخصص، أو التي تُعزى لمتغير البيئة فجاءت غير دالة.

الـــخـــاتمـــة

الخاتمة:

بعد إستعراض كامل لنتائج الفرضيات ومناقشتها، حاول الباحث ختاماً لهده الدراسة تقديم قراءة أو ملخص لمختلف النتائج بما يتوافق بما ألم به من معلومات في الجانب النظري، وما توصلت إليه الدراسة في الجانب التطبيقي، وقبل دلك كان لابد من الضروري التأكيد على نقطة أساسية قد أولتها الدراسة أهمية، خاصة سواء التي تناولت الأسلوب المعرفي الإعتماد– الإستقلال أو تلك التي تناولت مفهوم مركز الضبط، ومدى التفاعل بين متغيرات الدراسة الأساسية وكدا المتغيرات التي على أساسها تم الطرق إلى معرفة العلاقة، كالجنس، والتخصص، والبيئة.

أولا تظهر أهمية هدا الموضوع في كون الأساليب المعرفية تساهم بقدرا كبير في تفسير الفروق الفردية بين الأفراد، ليس فقط بالنسبة للمكونات والخصائص المعرفية الإدراكية بل والوجدانية الإنفعالية كدلك، كما تبرز أهميتها كدلك من أنها تعبر عن الطريقة الأكثر تفضيلا لدى الأفراد في تنظيم ما يمارسونه من نشاط، سواء معرفياً أو وجدانياً دون الإهتمام بمحتوى هدا النشاط ومايتضمنه من مكونات، كما أنها تهتم بالطريقة التي يتناول به الأفراد المشكلات التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية والأساليب التي يستخدمونها في حل هده المشكلات سواء كانت دات طبيعة إدراكية معرفية إنفعالية أو وجدانية (الشرقاوي، 1996).

حيث يرجع الفضل في ظهور إتجاه البحث في هده الأساليب المعرفية إلى البحوث المنشورة من طرف وتكن **Witkin** (1954–1965) وإهتمت هده البحوث بالجوانب المتعددة التي تتعلق بمشكلات الفروق الفردية في الإدراك و كيفية قياسها، وتحديد المواقف المناسبة لقياس هده المشكلات(الشرقاوي، 1996)

كما تعتبر الإستراتجيات المعرفية طرائق عامة يستعملها الأفراد في المهام العقلية، أي أنها طرائق للإدراك، والتفكير، ومعالجة المعلومات، وحل المشكلات، وإستعمال الأسلوب المعرفي، وأسلوب التعلم وبحسب بعض الدراسات لها القدرة بالتنبؤ بالسلوك الأفراد بالمجال المعرفي وطريقتهم في التعامل مع المعلومات ومعالجتها (Klausmier.1985.p135)

كما يعتبر الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي أهم الاساليب وأكثرها حظاً، إد لقي هدا الأخير إهتمام كبيراً من طرف الباحثين والدارسين، كما إقترن إسمه بالعديد من المتغيرات مثل الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي ومتغيرات تربوية أخرى، وجاءت الدراسة الحالية كغيرها من الدراسات من أجل إسقاط الضوء على هدا النوع من الأساليب المعرفية، وبما أن الدراسة الحالية دراسة مقارنة، قرر الطالب الباحث إضافة متغير مُهم في الدراسة إضافة إلى المتغيرات المألوفة والمدكورة أنفاً كالجنس والتخصص هو متغير البيئة لمعرفة إن كانت الفروق في الجنس، والتخصص إن وجدت، هل ترجع لمتغير البيئة الجغرافية والثقافية، أو هده الفروق مصدرها الفرد نفسه.

ويعتبر الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال نمط من الأنماط العشرة للأساليب المعرفية التي تميز إستجابة الفرد التي أشار إليها مسيك **Messik** "حيث يهتم هدا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وماله من تفاصيل، حيث يتناول قدرة الفرد أي أدراك أجزاء المجال بصفته شيئا مستقلا أو منفصلا عن المجال المحيط، أي أن الفرد الدي يتميز بالإعتماد يخضع إدراكه للتنظيم الشامل للمجال، أما الأجزاء فإن إدراكه لها يكون مبهما في حين أن الفرد الدي يتميز بالإستقلال عن المجال يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية".(معصومة أحمد، 2004).

في حين يعتبر مركز الضبط من المتغيرات الأساسية في هده الدراسة، شأنه شأن الأسلوب المعرفي الإعتماد– الإستقلال عن المجال، يُعتبر مركز الضبط الداخلي– الخارجي أحدى متغيرات الشخصية حيث نال هدا الأخير إهتماما ملحوظا من طرف الباحثين الدي تناوله بالدراسة لمعرفة العلاقة بينه وبين متغيرات الشخصية الأخرى.

فمند ظهوره كمفهوم للتعزيز عام (1968) في أحضان نظرية التعلم الإجتماعي، وهو يحظى بإهتمام الباحثين الدين وجدو فيه مؤشرا ساعدهم على تفسير السلوك الإنساني و التنبؤ فيه في المواقف الإجتماعية المختلفة، كما إقترحه أخرون أمثال روتر **Rottr** كمتغير لدراسة الفروق بين الأفراد بعضهم بعضاً في إستجاباتهم لمواقف الحياة، والبحث عن التعزيزات المفضلة لكل واحدا منهم، "والإهتمام بختلاف الأفراد في إدراكهم لمصادر تدعيم سلوكهم فقد يأتي التعزيز لبعض الأفراد من داخل أنفسهم كالقدرة، والجهد، والمهارة الشخصية، بينما يأتي من الخارج لدى البعض الأخر مستنداً إلى الحظ أو الصدفة" (عبد الله ومحمد نبيل، 1994)، كما تمت دراسة العلاقة بينه وبين أنماط السلوك المختلفة وخصائص الشخصية المعرفية والوجدانية(معمرية، 2009:ص33). وينقسم مصدر الضبط إلى نوعين، الضبط الداخلي ويشير إلى الفرد الدي يدرك إن إنجاز أو بلوغ أي هدف يقع على عاتقه ومن مهام مسؤولياته، فإنه فرد يوجه سلوكه توجيها داخليا، والخارجي الضبط، وهو الدي يدرك إن الإنجازات والأهداف التي يحرزه من قبيل المصادفة أو فعل الحظ أو القوى الخارجية، وغيرها فهو فرد يوجه سلوكه توجيها خارجيا (عرايس، 2003).

ولعل الحديث عن العلاقة بين متغيرات الدراسة تدفعنا إلى القول بإن ثمة إتجاهاً يدل على وجود أوجه العلاقة دات الدلالة الإحصائية بين المتغيرات تعكس في أبعادها مدى التقارب بين المتغيرين في النشاط المعرفي المميز لكلا منهما، والدي سعى الطالب الباحث إلى إبرازه من خلال الأفكار المتبناة في الجانب النظري، وهده العلاقة ترجمها توفيق زكرياء في دراسة له سنة (1989) حيث أبرز هده العلاقة إن الطلاب ذوي موضع الضبط الداخلي يميلون

أكثر إلى الإستقلال عن المجال الإدراكي، في حين يميل الطلاب دوي موضع الضبط الخارجي إلى الإعتماد على المجال الإدراكي(الشرقاوي، 1992: ص444).

كما تتفق دراسة بدران حسن(1988) مع دراسة زكرياء، حيث رأى أن دوي موضع الضبط الداخلي والمستقلين إدراكيا عن المجال يتميزون بصفات مشتركة مثل الإستقلالية، والثقة في النفس، والإنجاز، وإن دوي موضع الضبط الخارجي والمعتمدين على المجال يتميزون بخصائص أخرى مشتركة مثل الإعتماد على الأخرين والتأثر بالضغوط الإجتماعية (الشرقاوي، 1992: ص444)

أما فيما يخص العلاقة بين الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال االإدراكي ومركز الضبط الداخلي- الخارجي وعلاقة كل منهما بالجنس، والتخصص الدراسي و البيئة الجغرافية في الدراسة الحالية كانت على شكل دراسة ميدانية مقارنة الهدف منها معرفة التاثير في منطقتين مختلفتين من الحيث الموقع الجغرافي، وما هو مصدر هده الفروق والعلاقات، هل مرجعها العادات والتقاليد أو الثقافة، وبعد المعالجة النظرية والميدانية لفرضيات الدراسة أصدت المقارنة إلى النتائج الأتية:

لاتوجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط، لدى عينة الدراسة.

أما من حيث الفروق في الجنسية في الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي فجأت الفرضيتين وبإستعمال معامل "ت" لدراسة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للفرضين الثاني و الثالث دالتين عند مستوى دلالة 0.01، لصالح الدكور.

كما لم تجد الدراسة علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي والجنس (الدكور، الإناث) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر بوهران، وخالد بن الوليد.

أما فيما يخص الفرضيات التي تناولت المتغيرين مع التخصص فجاءت غير دالة على كلتا العينتين.

لاتوجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين التخصص (أدبي ، علمي) و الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة.

لا توجد علاقة إرتباطية دات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي- الخارجي والتخصص (أدبي ، علمي) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية مراح عبد القادر بوهران، وخالد بن الوليد.

كما لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي الإعتماد-الإستقلال عن المجال الإدراكي ومركز الضبط تعزى لمتغير البيئة (شمال – جنوب).

توصيات و إقتراحات الدراسة

التوصيات و الإقتراحات:

التوصيات: بعد القيام بالدراسة الميدانية، وبعد الإنتهاء من عرض ومناقشة النتائج إرتأى الطالب الباحث تقديم بعض التوصيات في النقاط التالية:

– تعتبر هذه الدراسة محاولة للتعرف على الأساليب المعرفية الشائعة خاصة الأسلوب المعرفي الإعتماد– الإستقلال على المجال الإدراكي، ومركز الضبط.

– تفيد القائمين على العملية التعليمية في التعرف على أهم الأساليب المعرفية التي تناولتها الدراسات ومركز الضبط لدى التلاميد كما تساعدهم في وضع برامج مناسبة تتماشى مع كل تلميد وأسلوبه وطريقة تفكيره.

– كما يمكن أن تُساهم الدراسة، في التعرف على طبيعة العلاقة بين مفاهيم الدراسة مما قد يساهم في مساعدة المعلمين والمختصين والأكاديمين وكل القائمين على العملية التعليمية في كيفية الكشف عن التلاميذ المتصفون الإعتماد–الإستقلال الإدركي، ومركز الضبط في كيفية إختيار الأسلوب المناسب للتعامل معهم وتطوير مهارتهم وقدراتهم.

– كما تبرز أهمية الدراسة في إستخدامها عينة تلاميد الثانوية، والصف الثاني ثانوي على وجه الخصوص، ودلك للوقوف على أحد العوامل التي تساهم في تحسين أدائهم وأسلوبهم في حل المشكلات، مما يجعل هده النوع من الدراسات مرجع لدى المختصين والمستشاري التوجيه في تقرير أو إتخاد طريقة للتعامل مع التلاميد الثانويين خصوصا في هدا المرحلة العمرية،

–كما تأتي أهمية الدراسة من تعريف التلاميد بنمطهم المعرفي ومركز الضبط لديهم و أهميته في العملية التعليمية وهدا يساعدهم مستقبلا عندما يواجهون تلاميد مختلفين عن نمطهم وأسلوب تفكيرهم في الحياة.

– كما يمكن أن تسهم هاته الدراسة في فتح المجال أمام البحوث ودراسات أخرى التي تهتم بجوانب أخرى تدور حول مفاهيم الدراسة.

إقتراحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة فإنه:

– يمكن الإستفادة من المعلومات التي يتم الحصول عليها من تطبيق مقاييس كل من الأسلوب المعرفي الإعتماد–الإستقلال عن المجال الإدراكي، ومقياس نويكي ستريكلاند لمركز الضبط.

– ضرورة تزويد المدارس بالإختبارات والمقاييس، التي تكشف الأسلوب المعرفي الإعتماد–الإستقلال، ومركز الضبط للتلاميد والبحث عن الميول الدراسية، والمواقف الحياتية، حتى يتمكن مستشاري التوجيه والقائمين على العملية التعليمية من توجيه التلاميد.

– ربط المناهج الدراسية بمواقف تعليمية، تسمح بإظهار الأساليب المعرفية كالأسلوب المعرفي الإعتماد– الإستقلال عن المجال ومركز الضبط، حتى يتمكن الأستاد من تقديم المادة بشكل يتناسب مع الفروق في الأسلوب المعرفي الإعتماد–الإستقلال عن المجال، ومركز الضبط الداخلي–الخارجي.

– إقتراح مزيد من البحوث والدراسات في هدا المجال، على عينات مختلفة كتلاميد المرحلة الثانوية بمراحلها الثلاث، والطور المتوسط، مع متغيرات جديدة على غرار الجنس والتخصص والبيئة.

– كما يقترح الطالب الباحث بإجراء دراسة مماثلة على عينة أكبر حجماً.

قائمة المراجـــــع

قائمة المراجع:

المراجع العربية :

1- أمل الأحمد (2001)، **بحوث ودراسات في علم النفس**، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت لبنان، ط1

2- أيمن عامر (2003)، **الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي بالأسلوب**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1

3- العتوم عدنان (2004)، **علم النفس المعرفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان، ط1

4- العتوم عدنان (2010) ،**علم النفس المعرفي (النظرية و التطبيق)**،دار المسيرة للنشر و التوزيع ،عمان، ط1

5- الفرحاتي السيد محمود و صباح قاسم الرفاعي (2009)، **تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم**، دار الجامعة الجديدة، مصر، بدون طبعة

6- الخولي هشام محمد (2005)، **الأساليب المعرفية في بحوث علم التفس العربية وتطبيقاتها في التربية** ، مكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة، بدون طبعة

7- الخولي هشام محمد (2008)، **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، دار الكتاب الحديث ،القاهرة بدون طبعة

8- الشرقاوي أنور و الخضري سليمان (1988) ،**إختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)**، مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة، ط3

9- أنور محمد الشرقاوي.(1988)، **التعلم: نظريات وتطبيقات**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط.2

10- الشرقاوي أنور (1992) ،**علم النفس المعاصر** ، مكتبة الانجلو مصرية ،القاهرةط1

11- الشرقاوي أنور (2003) ،**علم النفس المعاصر** ، مكتبة الأنجلو مصرية ،القاهرة، ط3

12- الشرقاوي أنور (2006) ،**الاساليب المعرفية في علم النفس و التربية** ،مكتبة الانجلو مصرية ،القاهرة، بدون طبعة

13- الفرماوي حمدي علي (2009) ،**الاساليب المعرفية بين النظرية والبحث** ، مكتبة الانجلو مصرية ،القاهرة.ط1.

14- الزيات فتحي مصطفى (1998)، **الأسس البيولوجية النفسية للنشاط العقلي المعرفي للمعرفة والداكرة والإبتكار**، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1.

15- الزيات فتحي مصطفى (2001) ،**علم النفس المعرفي (الجزء الاول) دراسات وبحوث** ، دار النشر للجامعات ،مصر، ط1.

16- الزيات فتحي مصطفى (2001) ،**علم النفس المعرفي (الجزء الثاني) دراسات وبحوث** ، دار النشر للجامعات ،مصر، ط1.

17- الزيات فتحي مصطفى (2004)، **سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي**، ،دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2

18- الدردير عبد المنعم أحمد (2004)، **دراسات معاصرة في علم النفس التربوي**، عالم الكتاب، مصر، ط1

19- بشير معمرية (2009)، **مصدر الضبط و الصحة النفسية وفق الإتجاه السلوكي المعرفي** ، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، مصر العربية، ط1

20- توق محي الدين، عدس عبد الرحمن.(1990)، **أساسيات علم النفس التربوي**، مركز الكتاب الأردني، عمان.

21- حامد عبد السلام زهران.(1995)، **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، عالم الكتب، القاهرة

22- خالد المير و إدريس قاسمي (2001)، **بيدغوجيا الدعم و التعلم و الاساليب المعرفية**، توزيع دار الإعتصام، بدون طبعة

23- رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول (2003) ،**علم النفس المعرفي** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن، ط1

24- زايد نبيل (2003)، **الدافعية و التعلم**، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط1

25- فخري عبد الهادي (2010) ،**علم النفس المعرفي** ،ط1 ،دار أسامة للنشر و التوزيع ،الأردن.

26- محمد احمد شلبي (2001) ،**مقدمة في علم النفس المعرفي**، دار غريب للنشر والتوزيع، بدون طبعة

27- محمد فرحان القضاه ،محمد عوض النوتوري (2006)، **إمكانيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق** ، دار الحامد للنشر والتوزيع ،الأردن، بدون طبعة

28- موريس أنجرس، (2004)، **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية (تدريبات عملية)**،ط2 ، صحراوي بوزيد و أخرون، (ترجمة)، دار القصبة للنشر، الجزائر.

29- محمد عبيدات ومحمد أبونصار وأخرون،(1999) **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2

30- عدس عبد الرحمن.(1993)، **أساسيات علم النفس التربوي**، دار الفرقان، الأردن، بدون طبعة

31- غباري ثائر أحمد (2008)، **الدافعية:النظرية و التطبيق**، دار المسيرة، عمان، ط1

32- سهير كامل احمد (2001)، **الصحة النفسية للأطفال**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، بدون طبعة

33- فاروق عبد الفتاح موسى (1991)، **إختبار مركز التحكم للاطفال**، مكتبة النهضة المصرية، مصر، ط4

34- صبري لمغازي عجاج (1958)، **الفروق الفردية والقياس النفسي**، مكتبة الزهراء الشرق ،القاهرة، ط1

35 يوسف قطامي (2007) ،**تعليم التفكير لجميع الاطفال** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1.

المراجع باللغة الأجنبية:

36- Schweitzer Marilou Bruchon et Robert Dantzer (1994**). n Troductiona La Psychologie de La sante Premiere édition**.press universitoire de France

37-Klausmeier H.J; (1985**) Education psycholog** ;5 ed;Harpe & Rom .publishers.Newrork

38-Marks L **.** (1998**) Decon st ucting locus of control Implieations,**journql of coun seling and development 76 ,3 ,PP.251-260

المجلات والدوريات :

39- أمينة إبراهيم شلبي (1999)، **الإعتماد- الإستقلال عن المجال وأثره على الإستراتجيات المعرفية المتعلقة بالإسترجاع وحل المشكلات لذى طلاب المرحلة الجامعية،** المجلة المصرية للدراسات النفسية ،العدد 23 ،المجلد 9 ،من ص 85 إلى 114

40- إبراهيم عبد الله سلمان، وعبد الحميد محمد نبيل (1994)، **العدوانية و علاقتها بموضع الضبط و تقدير الدات لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية،** مجلة علم النفس، العدد 30 ،ص 38 إلى 58

41- الطحان محمد خالد (1990)، **العلاقة بين العزو السببي و بعض المتغيرات الشخصية و الإجتماعية**،مجلة دمشق، العدد 23 ،ص 7 إلى 49

42- الشرقاوي انور (1981)، **الإستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمستوى الطموح ومفهوم الذات لذى الشباب من الجنسين،** مجلة العلوم الإجتماعية جامعة الكويت ،العدد 4 ،السنة 9 ،من ص139 إلى 171

43- الشرقاوي انور (1981) ،**الاساليب المعرفية المميزة لذى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت** ،مجلة دراسات الخليج و الجزيرة العربية جامعة الكويت ،العدد 4،من ص63 إلى 87

44- الشرقاوي أنور (1996)، **الأساليب المعرفية التفسير النظري و التطبيقات** ،المجلة المصرية للدراسات النفسية تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية ،العدد 15 ،المجلد 6 من ص56 إلى 69

45- الرفوع محمد أحمد (2008) ،**أساليب معالجة المعلومات لذى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الاردن وعلاقتها بالجنس والتخصص** ،مجلة جامعة دمشق ،المجلة 24 ،العدد 2 ،من 195 إلى 233

46- الشقيرات محمد ،والزغبي أحمد (2003) ،**أثر النمط المعرفي الإندفاعي والتأملي في الاداء على بعض إختبارات الذاكرة وحل المشكلات عند طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة** ،مجلة جامعة دمشق ،العدد الاول ،المجلد 19 ،من ص 57 إلى 93 .

47- الشربيني زكرياء (1992) ،**فعالية الإستقلال الإعتماد على المجال الإدراكي على أبعاد الشخصية لذى الجنسين ،مجلة كلية البحوث التربوية** ،بجامعة قطر ،السنة 1 ،العدد2 ، من ص271 إلى 298

48- الخولي هشام محمد (2000) ،**علاقة كل من أسلوب الإستقلال/الإعتماد على المجال و إدراك بعض مكونات بيئة التعلم المدرسي بشرود الدهن لذى تلاميذ المرحلة الإبتدائية** ،مجلة علم النفس، العدد53 ،من ص54 إلى 94.

49- الشريف صلاح الدين وسيد إمام مصطفى (1999)، **ماوراء الداكرة وإستراتجيات التذكر وأساليب الإستدكار والحمل العقلي ووعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية**، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، العدد 15 ، الجزء2 ،من ص298 إلى 330 .

50- ثائر غباري وأخرون (2012)، **أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لذى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية إختيار التخصص** ،مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ،العدد 26 من ص 191 إلى 218 .

51- صلاح الدين ابو ناهية (1991)، **الفروق في الضبط الداخلي لذى الأطفال والمراهقين مجلة دراسات تربوية** ،العدد 08 ،القاهرة.من ص110 إلى 190

52- صلاح الدين أبو ناهية (1987)، **الفروق في الضبط الداخلي و الخارجي لدى الأطفال و المراهقين و الشباب و المسنين من الجنسين بقطاع غزة** ، مجلة دراسات تربوية، المجلد 2 العدد 9، ص 184 إلى233

53- عبد الرحمن محمد مصيلحي (1993) ،**التفضيل المعرفي لذى مرتفعي ومنخفظي التفكير الإبتكاري من طلبة وطالبات الصف الثاني الثانوي العام في مادة الكيمياء** ،مجلة للأبحاث التربوية جامعة الأزهر ،العدد 33 ،من ص3 إلى 42

54- عرايس محمد أحمد علي (2003)، التفاعل بين وجهة الضبط و الجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض الاساليب المعرفية لذى عينة من طلاب جامعة التحدي، مجلة دراسات نفسية جامعة التحدي ،مج 12 ،العدد3 ،من ص487 - 518

55- محمد المومني، وأحمد الصمادي (1994)، **اثر الجنس والمستوى التعليمي والإقتصادي في مفهوم الذات ومركز الضبط لذى المعوقين حركيا** ،مجلة ابحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ،المجلد 11 ،العدد2 ،من ص9 إلى ص48

56- محمد محمود محمد عبد النبي (1998)، **دور كل من الإستقلال الإدراكي وتحمل الغموض في الأداء الإبداعي لذى طلاب التربية النوعية** ،مجلة علم النفس ،العدد 45 ،السنة 12 ،من ص 48 إلى ص 59

57- محمد سليمان بني خالد (2009) ،**مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة أل بيت** ،مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية ،المجلد 17 ،العدد 2 ،من ص 491 إلى 512

58- معصومة أحمد إبراهيم (2004)، **العلاقة بين الأمان العاطفي و الإستقلال عن المجال الإدراكي لدى أطفال الروضة، المجلة العربية للعلوم الإنسانية،** مجلس النشر العلمي جامعة الكويت، الرسالة 210 ، العدد 24 ، ص 13 إلى 85

59- فاطمة حلمي حسن (1992) ،**دراسة لموضع الضبط والمخاطرة والإستقلال عن المجال الإدراكي** ،مجلة علم النفس ،العدد 10من ص85 إلى 120

60- قاسم علي الصراف (1987) ،**علاقة الأسلوب التأملي الإندفاعي بالتحصيل الدراسي لذى تلامذة المرحلة الإبتدائية بالكويت ،مجلة العلوم الإجتماعية جامعة الكويت** ،خريف 1987 ،من ص 207 إلى 225

61- شاكر عبد الحميد (1999)، **علاقة الإعتماد/الإستقلال عن المجال بالإبداع**، مجلة علم النفس ،العدد 52 ،السنة 13 ،من ص 90 إلى ص 128

62- يعقوب إبراهيم، و مقابلة نصر (1994)، **مركز الضبط و علاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين**، مجلة علم النفس، جامعة اليرموك، العدد 32 ،ص119 إلى 127

البحوث العلمية :

رسائل الدكتوراه :

63- إزيدي كريمة (2007/2006) ،**إدراك التلاميذ لاسلوب إدارة الصف وإستراتجيات تعاملهم مع الازمة في ضوء متغيرات الجنس،مصدر الضبط ،المستوى التحصيلي** ،رسالة دكتوراه،قسم علم النفس وعلوم التربية ،جامعة وهران.

64- بوقصارة منصور (2008/2007) ،**الدافع للإنجاز مركز الضبط ،تقدير الذات والإنجاز الاكاديمي لذى تلاميذ الثانويات** ،رسالة دكتوراه دولة، قسم علم النفس وعلوم التربية ،جامعة وهران.

65- بسمة موسى العبويني (2008)، **أساليب التعلم والسلوك العيادي والتكيف الإجتماعي لذى الطلبة الموهوبين في الاردن** ،رسالة دكتوراه في الفلسفة ،كلية الدراسات التربوية العليا ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

66- بن الطاهر التيجاني (2009)، **علاقة الأسلوب المعرفي الإستقلال/الإعتماد على المجال الإدراكي بالفهم القرائي الميتامعرفي**، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في الأرطفونيا غير منشورة، قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا، جامعة الجزائر

67- خطار زهية (2008)، **إعداد و تطبيق برنامج إرشاد جماعي لمواجهة قلق التحضير لإمتحان البكالوريا**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الإجتماعي غير منشورة، قسم علم النفس الإجتماعي، جامعة الجزائر.

68- غريب العربي (2009)، **تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب و الأستاذ وأثره على التحصيل الدراسي لطلبة المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران على ضوء متغير الجنس و التخصص**، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس و علوم التربية، جامعة وهران

رسائل الماجستير :

69- ابوسكران عبد الله يوسف (2009) ،**التوافق النفسي والإجتماعي وعلاقته بمركز الضبط (الداخلي ،الخارجي) للمعاقين حركيا في قطاع غزة** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،الجامع الإسلامية ،غزة.

70- أيهم علي الفاعوري (2010) ،**دراسة اساليب التفكير السائد لذى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة دمشق.

71- أمزيان محمد (1991)، **الأسلوب المعرفي الإعتماد/الإستقلال عن المجال و علاقته بالتحصيل الدراسي**، رسالة لنيل دبلوم الدراسات العليا في علوم التربية، كلية علوم التربية، المملكة المغربية جامعة محمد الخامس، الرباط

72- العمري منى بنت سعد (2007)، **الاسلوب المعرفي الإندفاع والتروي وعلاقته بالمسؤولية الإجتماعية لذى عينة من طالبات التربية للبنات بمحافظة جدة** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية بالمدينة المنورة ،جامعة طيبة ،المملكة العربية السعودية.

73- الديري علا اسعد (2011)، **الإستقلال الإدراكي وعلاقته بالإتجاه نحو المخاطرة لذى ضباط الإسعاف في قطاع غزة** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،الجامعة الإسلامية ،غزة.

74- الدحدوح أسماء سلمان (2010) ،**الاساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لذى طلبة الجامعات الفلسطينية** ،رسالة ماجستير ،الجامعة الإسلامية ،غزة.

75- العبزوزي ربيع (2001)، **علاقة مركز التحكم و تقدير الذات باصل الإعاقة الحركية السفلى: دراسة مقارنة بين ذوي الإعاقة المكتسبة و ذوي الإعاقة الخلفية من الراشدين،** مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس الإجتماعي، جامعة الجزائر.

76- بن لمبارك نسمية (2008 ،2009) ،**أسلوب الدوجماتية لذى الطلبة الجامعيين** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الادب والعلوم الإنسانية ،جامعة الحاج لخضر باتنة.

77- بلدية بن زطة (2006) ،**علاقة الاسلوب المعرفي الإستقلال/الإعتماد على المجال الإدراكي بالإنتباه لذى تلاميذ المرحلة الإبتدائية** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الحاج لخضر باتنة.

78- بشير معمرية (1994 ،1995) ،**الفروق و العلاقات في مصدر الضبط والعصابية لذى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الجنس ،والتخصص الدراسي والمستوى الدراسي،** رسالة ماجستير ،جامعة وهران.

79- تيايبية فوزي (2009) ،**وجهة الضبط (الداخلي ،الخارجي) وعلاقته بمهنية التدريس لذى معلمي التربية البدنية والرياصية** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،معهد التربية البدنية ،جامعة حسيبة بن بوعلي ،الشلف.

80 حسن حلمي (2008) ،**الاساليب المعرفية وعلاقتها بإتخاذ القرار لذى مديري مدارس التعلم الإعدادي بمحافظة سوهاج** ،مذكرة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،جامعة سوهاج ،مصر.

81- حساني رشيد (2008)، **إستراتجية ماوراء المعرفة و علاقتها بمركز التحكم لذى الطلبة الجامعيين**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجشتير في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر

82- خالد محمود أبو ندي (2004) ،**التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لذى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الإبتدائي** ،رسالة ماجستير عمادة الدرسات العليا ،الجامعة الاسلامية.

83- ليسكي أحمد (1991)، **قياس علاقة الأسلوب المعرفي الإدراكي بالميول المهنية لذى المتعلمين من الجنسين بمؤسسات التعليم الثانوي و التكوين المهني**، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا في سيكولوجية التربية غير منشورة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط

84- فاطمة جميل عبد الله صوص (2010) ،**إستراتجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين** ،رسالة ماجستير ،كلية الدراسات التربوية ،في جامعة النجاح الوطنية.

85- فطوم بنت محمد السيف محمد البراق (2008) ،**التفكير اللاعقلاني وعلاقته بتقدير الذاتومركز التحكم لذى طلاب الجامعات بالمدينة المنورة** ،رسالة ماجستير ،قسم التربية وعلم النفس ،جامعة طيبة ،المملكة العربية السعودية.

86- محمد غانم احمد غانم (2003) ،**العلاقة بين البنية المعرفية وتحصيل الطلبة المتفوقين في الرياضيات في الصف السابع في مدار وكالة الغوث في منطقة نابلس،** رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة النجاح الوطنية ،نابلس فلسطين.

87- نوال بنت محمد عبد الله زكري (2008) ،**ماوراء الذاكرة وإستراتجيات التذكر ووجهة الضبط لذى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا والعاديات في كلية التربية بجازان** ،رسالة ماجتسير كلية التربية ،جامعة أم القرى ،المملكة العربية السعودية.

88- نبيلة بن الزين (2005) ،**مركز الضبط لذى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة.

89- نوارة بادي (2011)، **مركز التحكم و تحمل الضغوط لذى تلاميذ مستوى الثالثة ثانوي المتفوقين مقارنة بالتلاميذ غير المتفوقين دراسيا**، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي غير منشورة، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، جامعة الجزائر.

90- عزوز إسمهان (2008،2009) **مصدر الضبط الصحي وعلاقته بإستراتجيات المواجهة لذى مرض القصور الكلوي المزمن** ،مذكرة ماجستير في علم النفس الصحة ،جامعة الحاج لخضر باتنة.

91- عيادي نادية (2008،2009) ،**علاقة مصدر الضبط الصحة بالسلوك الصحي لذى طلبة الجامعة** ،مذكرة ماجستير علم النفس الصحة ،جامعة الحاج لخضر باتنة.

المعاجم والقواميس:

92- إبن منظور.(1981)، **لسان العرب**، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة.

الملاحـــــــــق

الملحق رقم (1)

جامعة وهران

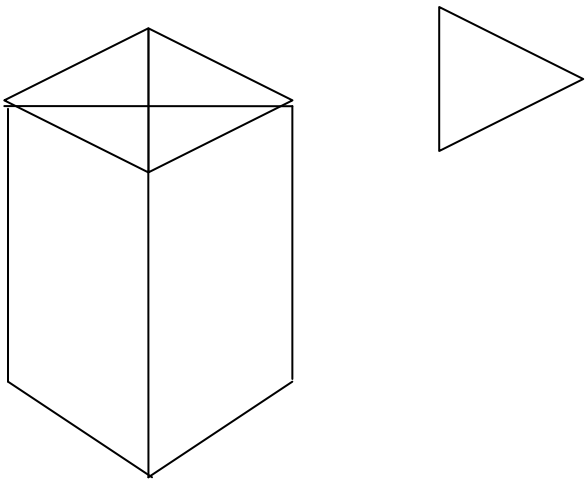
كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

إختبار الأشكال المتضمنة

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة يقيس هذا الاختبار مدى قدرتك على إكتشاف شكل بسيط و التعرف عليه عندما يكون متخفيا في شكل أكثر تعقيدا و فيما يلي مثال يوضح ذلك:

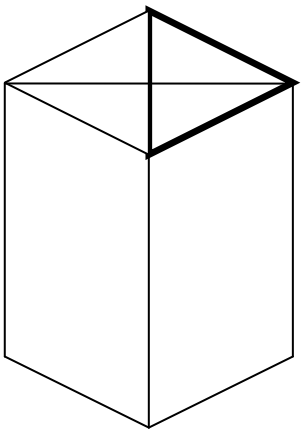
الشكل البسيط (أ) موجود في الشكل المعقد (ب) و المطلوب منك التعرف عليه و أن تحدد معالمه بقلم الرصاص مع العلم أنه موجود بنفس الميل و الحجم و الاتجاه:



الشكل البسيط (أ)

الشكل المعقد(ب)

الإجابة الصحيحة هي كالتالي:



ملاحظة: قبل بداية الإجابة الرجاء ملأ البيانات الشخصية:

الإسم و اللقب:..... الجنس: ذكر ◯ أنثى ◯

المستوى التعليمي: ..... الشعبة التعليمية: ..... البيئة :.....

الملحق رقم (2)

مقياس نويكي و ستريكلاند لمركز الضبط (المختزل)

البيانات الشخصية :

الإسم: .....

ذكـر ☐ ☐ **أنثى**

المستوى التعليمي: .....

الشعبة التعليمية: .....

البيئــة التعليمية: .....

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة

تجد رفقة و رقة التعليمات هذه مجموعة من العبارات نرجوا أن تجيب عنها بكل صدق. واعلم أنه بعملك هذا تكون قد ساهمت في إثراء البحث العلمي و اعلم أيضا أن نتائج هذه الدراسة مرهونة بمدى جديتك في الإجابة.

تذكر عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة أنه لا توجد إجابات صحيحة و أخرى خاطئة بل أن الإجابة تكون صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق، و تكون الإجابة بوضع علامة (x) داخل الخانة التي تناسبك، أجب على كل العبارات و تجنب الشطب قدر الإمكان.

إن المعلومات التي ستدلي بها، لن تستخدم إلا لغرض علمي محض، و تأكد أخي أختي إن الأساتذة و المؤسسة و إدراتها لن يطلعوا على محتوى إجابتك.

شكرا على مشاركتك و حسن تعاونك

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــارة	نعم	لا
1	هل تعتقد أن أغلبية المشاكل تحل نفسها بنفسها إذا لم تبال بها ؟		
2	هل تعتقد إن بإمكانك تفادي الإصابة بالزكام ؟		
3	هل توبخ عادة على أخطاء لم ترتكبها ؟		
4	هل تعتقد إنه إذا راجع الفرد دروسه بشكل جيد، يمكنه النجاح في أي إمتحان ؟		
5	هل تشعر في معظم الأوقات أنه لا جدوى من المحاولات الشاقة لأن الأمور لن تتغير مهما فعلت ؟		
6	هل تشعر أن الأمور إذا بدأت جيدة منذ الصباح فإنها تظل كذلك طول اليوم بصرف النظرعن تصرفاتك ؟		
7	هل تعتقد أن التمني كاف ليجعل الأمور الجيدة تتحقق ؟		
8	حين تعاقب، هل يكون ذلك لسبب غير معقول ؟		
9	هل تشعر أن التشجيع يساعد الفريق على الفوز أكثر من الحظ ؟		
10	حين ترتكب خطأ، هل تشعر أنه لا يمكنك فعل الكثير لتصحيحه ؟		
11	هل تشعر أن من انجح الطرق لمعالجة معظم المشاكل هو عدم التفكير فيها ؟		
12	هل تعتقد برقم يجلب الحظ ؟		
13	هل غالبا ما تشعر أن إنجاز الواجبات المنزلية أو عدم إنجازها ينعكس على النقاط التي تتحصل عليها ؟		
14	هل تعتقد أن حب الناس لك أو عدم حبهم يتوقف على معاملتك لهم ؟		
15	هل تشعر أنه حين يغضب منك الناس يكون ذلك دائما بلا سبب على الإطلاق ؟		
16	في معظم الأوقات، هل تشعر أنه يمكنك أن تغير ما سيحدث غدا بما تفعله اليوم ؟		
17	هل تعتقد أن الأمور المزعجة عندما تكون ستحدث، فإنها ستحدث مهما حاولت لتفاديها ؟		
18	هل تفكر أن الناس يمكنهم الحصول على مايريدون، إذا هم إستمروا في المحاولة ؟		
19	هل تشعر أن الأمور الجيدة عندما تحدث تكون نتيجة العمل الشاق ؟		
20	إذا قرر أحد أقرانك أن يكون عدوا لك، هل تشعر أنه لا يمكنك فعل الكثير لتتغير ذلك ؟		
21	هل تشعر أنه ليس لديك ما تفعله حين يكون شخص ما لا يحبك ؟		
22	هل تشعر دوما أنه لا جدوى من المحاولة في الثانوية لان معظم التلاميذ أذكى منك و فقط ؟		
23	هل أنت من الناس الذين يعتقدون أن التخطيط يجعل الأمور تسير نحو الأحسن ؟		
24	هل ترى بأنه يفضل أن يكون المرء ذكيا على أن يكون محظوظا ؟		

ملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي الإدراكي ومركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويتي مراح عبد القادر بوهران وخالد بن الوليد بأدرار(دراسة إرتباطية-مقارنة) إستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي, وتكونت عينة الدراسة الإجمالية من(352) تلميذة وتلميذة من تلاميد الصف الثاني ثانوي منها (190) تلميذ وتلميذة بثانوية مراح بوهران و(162) تلميد وتلميدة بثانوية خالد بن الوليد.حيث اعتمد الطالب الباحث على مقياسين،مقياس اختبار الأشكال المتضمنة(الصورة الجمعية)**Oltman et Witkin** تعريب أنور الشرقاوي والشيخ الخضري، ومقياس نويكي-ستريكلاند **Nowicki - Strickland** لمركز الضبط المختزل. وأسفرت النتائج عن أنه – لا توجد علاقة بين الأسلوب المعرفي الإدراكي ومركز الضبط لدى تلاميد ثانويتي مراح و خالد بن الوليد.- أما الفرضيتين اللتان تبحثان عن الفروق بين الجنسين في الأسلوب المعرفي الإدراكي فجاءت دالة لصالح الدكور لدى تلاميد عينة الدراسة بثانويتي مراح وخالد بن الوليد.- كما أظهرت نتائج الفرضيتان اللتان تبحثان عن العلاقة بين الجنس و مركز الضبط فجاءت الفرضيتان غير دالتين سواء لعينة الدراسة بثانويتي مراح وخالد بن الوليد- كما أنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التخصص والأسلوب المعرفي الإدراكي ومركز الضبط لدى عينة الدراسة.-كما أنه لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط لدى تلاميذ السنة الثانية بثانوية مراح وثانوية خالد بن الوليد.-كما أن الفروق في الأسلوب المعرفي الإدراكي ومركز الضبط تعزى لمتغير البيئة (شمال، جنوب) لم تكن دالة.

الكلمات المفتاحية:
الأسلوب المعرفي الإدراكي؛ الاعتماد على المجال؛ الاستقلال على المجال؛ مركز الضبط؛ الضبط الداخلي؛ مركز الضبط؛ الجنس؛ التخصص؛ البيئة؛ تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

نوقشت يوم 13 أكتوبر 2013