



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الوادي



كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
مخبر التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع

أطروحة دكتوراه

مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث (LMD)
الشعبة: علوم التربية
التخصص: الإرشاد والتوجيه

فاعلية الذات الإرشادية وعلاقتها بمركز الضبط لدى
طلبة الإرشاد والتحصن بجامعة الوادي

إعداد الطالبة: زهور بكاري

نوقشت بتاريخ [2026/01/22] أمام لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د شوقي قدارة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيسا
أ.د. الزهرة الأسود	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقرا
رشيد سواكر	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا
ابتسام بنين	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	مناقشا
إسماعيل رابحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة بسكرة	مناقشا
ربيعة جعفرور	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2025 - 2026 م / 1446-1447هـ

Handwritten Arabic calligraphy in a highly stylized, cursive script. The text is arranged in a circular or semi-circular pattern, with the word "Sidi" written in a smaller font on the left side. The calligraphy features thick black lines and intricate flourishes, characteristic of the Maghrebi or Andalusian style. The word "Sidi" is written in a simple, sans-serif font.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين تبارك وتعالى له الكمال وحده، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء

والمرسلين

الحمد لله الذي أحيا زهورَ علمٍ كادت أن تذبل.

شكرا يا لله على منحي القوة والصبر لتجاوز العثرات التي صادفتني بغية إتمام هذا العمل.

شكرا لنفسي التي واجهت وتحديت نفسي الأخرى، فمن سار على الدرب وصل.

رحمة تنزل على روح "أبي الفحل" فقد قدمت ما لا يقدر عليه أحد.

احفظ "أمي الغالية" يا لله فما تحمله لأجلنا بثقل الجبل.

عقدًا مرصعًا بكلمات الشكر والإمتنان للبارّة "سليمة أختي" بك الحياة تكتمل.

قلب فاض بالمحبة وأنداها وأزكى التحيات لبقية الأصحاب والأهل.

ما أشرفت حضارة في الكون إلا وكانت من ضياء معلمٍ، بكل حكمة واحترافية وتوجيه في

العمل مشرفتي وأستاذتي الغالية "الأسود الزهرة" بارك الله في جهودك المبذولة لنحقق تميزًا

في مسيرتنا العلمية.

من لا يشكر الناس لا يشكر الله؛ أقول لأستاذتي الفاضل ومرشدي ستظل بصمة عطاءٍ

ناطقة عن فضائل تلك الروح والنفس الإنسانية المعطاءة، فحقك لا يُوفى بتعابير أو جمل

أستاذتي "رابحي إسماعيل"

عمل معروف يدوم والجميل دائما محفوظ لكي غاليتي وصديقتي "فيروز زازل"؛ أقدر جهودك

المضنية في مساعدتي يا خير للأمانة والمسؤولية حمل.

وفي الأخير جزيل الشكر والإمتنان للجنة المناقشة على كل تقدمونه من تفاني وإخلاص في

أداء مهامكم النبيلة دون كلل أو ملل.

زهور

ملخص الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالة إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه بجامعة الوادي، وقد تمحورت حول الأسئلة الآتية:
- ما مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه؟
 - ما طبيعة مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه؟
 - هل يوجد ارتباط بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه؟
 - هل يمكن التنبؤ بمركز الضبط من خلال فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه؟
 - هل توجد فروق في مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه باختلاف مستواهم الدراسي؟
- وللإجابة على أسئلة الدراسة، تم صياغة الفرضيات الآتية:
- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.
 - يمكن التنبؤ بمركز الضبط من خلال فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه باختلاف مستواهم الدراسي.
- وقد تحدّدت الدراسة بالمنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي للكشف عن مستوى فاعلية الذات الإرشادية للطلبة، وكذلك تحديد طبيعة مركز الضبط لديهم، ثم اعتماد الأسلوب الارتباطي لقياس العلاقة بين المتغيرين، والتنبؤ بطبيعة مركز الضبط من خلال فاعلية الذات الإرشادية، كما تم اعتماد الأسلوب المقارن لإيجاد الفروق في طبيعة مركز الضبط تبعاً للمستوى التعليمي.
- وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة من تخصّص الإرشاد والتوجيه بجامعة الوادي، واعتمدت أداتين في جمع البيانات هي: مقياس فاعلية الذات الإرشادية ل(أرنوط والوليدي، 2016)، ومقياس مركز الضبط ل(أبو أسعد، 2011).

وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS,25)، تمّ التوصل للنتائج الآتية:

- مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه مرتفع.
- مركز الضبط الداخلي هو ما يميّز طلبة الإرشاد والتوجيه.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.
- يمكن التنبؤ بمركز الضبط من خلال فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.
- توجد فروق في مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه باختلاف مستواهم الدراسي.

وقد تمّ تفسير النتائج في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة، والتوجّه النظري للدراسة، وفي الأخير تمّ تقديم بعض المقترحات البحثية المستقبلية.

Summary:

The present study aimed to explore the Relationship between counseling self-efficacy and locus of control among students of the

Guidance and Counseling program at the University of El Oued. It addressed several key questions : the level of counseling self-efficacy among students, the nature of their locus of control, the existence of a correlation between the two variables, the possibility of predicting locus of control based on counseling self-efficacy, and whether differences in locus of control exist according to academic level.

To answer these questions, the study formulated hypotheses assuming a significant correlation between counseling self-efficacy and locus of control, the possibility of predicting locus of control through counseling self-efficacy, and the presence of statistically significant differences in locus of control based on students' academic standing. A descriptive–exploratory method was used to identify the level of counseling self-efficacy and the type of locus of control, while the correlational approach tested the relationship between the two variables, and the comparative method examined differences by academic level. The sample was selected randomly from students of the Guidance and Counseling program, and data were collected using the Counseling Self-Efficacy Scale (Arnout & Al-Walidi, 2016) and the Locus of Control Scale (Abu Asaad, 2011). Data analysis was carried out using SPSS (version 25). The findings indicated a high level of counseling self-efficacy among students and showed that an internal locus of control was predominant.

Results also confirmed a significant correlation between counseling self-efficacy and locus of control, demonstrated the possibility of predicting locus of control through counseling self-efficacy, and revealed differences in locus of control depending on academic level. The results were discussed in relation to previous studies and the theoretical framework of the research, and several recommendations for future investigations were proposed.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

الصفحة	قائمة المحتويات	الرقم
أ	شكر وعرفان	
ب	ملخص باللغة العربية	
د	ملخص باللغة الإنجليزية	
هـ	قائمة المحتويات	
ح	قائمة الجداول	
ط	مقدمة	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
2	مشكلة الدراسة	-1
6	أسئلة الدراسة	-2
6	فرضيات الدراسة	-3
6	أهداف الدراسة	-4
7	أهمية الدراسة	-5
7	التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:	-6
الفصل الثاني: فاعلية الذات الإرشادية		
10	تمهيد	
10	مفهوم فاعلية الذات الإرشادية	-1
12	أنواع فاعلية الذات الإرشادية	-2
12	خصائص فاعلية الذات الإرشادية	-3
13	العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الإرشادية	-4
15	أبعاد فاعلية الذات الإرشادية	-5
17	مظاهر فاعلية الذات الإرشادية	-6

قائمة المحتويات

18	أثار فاعلية الذات الإرشادية	-7
23	النظريات المفسرة لفاعلية الذات الإرشادية	-8
26	فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه	-9
29	خلاصة الفصل	
الفصل الثالث: مركز الضبط		
31	تمهيد	
31	مفهوم مركز الضبط	-1
35	الخلفية النظرية لمفهوم مركز الضبط	-2
36	أهمية مركز الضبط	-3
38	خصائص فئتي مركز الضبط	-4
41	مصادر مركز الضبط	-5
42	العوامل المؤثرة في مركز الضبط	-6
45	أبعاد مركز الضبط	-7
47	النظريات المفسرة لمركز الضبط	-8
59	مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه	-9
61	خلاصة الفصل	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة		
63	تمهيد	
63	منهج الدراسة	-1
63	مجتمع الدراسة وعينتها	-2
65	أدوات جمع البيانات	-4
72	المعالجة الإحصائية	-5
73	خلاصة الفصل	

قائمة المحتويات

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها		
75	تمهيد	
75	عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول	-1
80	عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني	2
84	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	-3
88	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	-4
94	عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	-5
97	الاستنتاج العام	
98	اقتراحات الدراسة	
103	قائمة المراجع	
112	الملاحق	

قائمة الجداول

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
64	توزيع أفراد المجتمع حسب متغيرات الدراسة	1
65	توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة	2
67	مفتاح التصحيح لمقياس فاعلية الذات الإرشادية	3
68	مفتاح تصحيح مقياس مركز الضبط	4
69	نتائج الصدق التمييزي لمقياس فاعلية الذات الإرشادية	5
70	نتائج معامل الارتباط بين كل بعد بدرجة المقياس ككل	6
71	معاملات الثبات للأبعاد والمقياس ككل	7
71	نتائج الصدق التمييزي لمقياس مركز الضبط	8
75	مستويات فاعلية الذات الإرشادية لدى أفراد العينة وقيمة كا ² لدلالة الفروق بين المستويات الثلاث	9
80	طبيعة مركز الضبط السائد لدى أفراد العينة وقيمة كا ² لدلالة الفروق بين طبيعتي مركز الضبط	10
84	معامل التوافق بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط	11
88	رمز قيم المتغير التابع "مركز الضبط"	12
89	فحص مدى قدرة النموذج على التنبؤ بالمتغير التابع دون إدخال المتغير المستقل	13
89	النتائج الأولية للنموذج قبل إدخال المتغير المستقل "المنبئ"	14
90	اختبار معنوية النموذج	15
90	نسبة تفسير النموذج للمتغير التابع (مركز الضبط)	16
91	التصنيف الصحيح لأفراد العينة بعد إدخال المتغير المستقل في النموذج	17
92	متغيرات المعادلة	18
94	الفروق في مركز الضبط تبعاً للمستوى التعليمي	19

مقدمة

مقدمة:

تركز التربية الحديثة على جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية بالتركيز على تنمية شخصيته من جميع جوانبها لتحقيق النجاح في حياته الأكاديمية والمهنية، إذ تسعى جميع الدول للاستثمار في المورد البشري وتحقيق الجودة في مخرجات التعليم، بإعداد المناهج الدراسية والخطط التربوية والاستراتيجيات التعليمية التي تكفل ذلك لتحقيق متطلبات المجتمع بجميع هيئاته وفروعه بمساهمة جميع الأطراف الفاعلية.

إن اختيار تخصص من بين التخصصات في المراحل التعليمية ليس مجرد اختيار وانتهى، بل هو أهم خطوة في مسيرة المتعلم التي تؤثر على مستقبله المهني، فهذه العملية تكون وفق معايير موضوعية وذاتية متعلقة بالرغبة الشخصية في هذا التخصص وتوقعاته بالنجاح فيه، بحيث يضمن الولوج لعالم الشغل بكل كفاءة واقتدار، حيث يساعد في اتخاذ قرار الاختيار شخص مؤهل علميا يخول إليه العملية التوجيهية؛ ألا وهو المختص في التوجيه والإرشاد التربوي الذي هو العصب الحيوي في المؤسسات التربوية والأكاديمية، لأهمية الدور الذي يقوم به والمهام المنوطة إليه في تلك المؤسسات، فهو يقدم المشورة والمساعدة للتلاميذ في تنمية شخصياتهم لتحقيق الصحة النفسية، وحلّ مشكلاتهم النفسية والتربوية، وتذليل الصعوبات التي تعيق تدرسهم بشكل فعّال.

ولقد زاد الاهتمام بإعداد موجهين ومرشدين مؤهلين قادرين على ممارسة العمل الإرشادي بكفاءة وفاعلية في الآونة الأخيرة، نتيجة تفاقم المشكلات المختلفة في الأوساط التربوية أكثر من ذي قبل، بسبب تعقّد متطلبات الحياة ومساراتها، والرغبة الملحة في إشباع الحاجات المتزايدة يوما بعد يوم، مما استدعى إعادة النظر في كيفية تكوينهم وتدريبهم وتأهيلهم العلمي والأكاديمي لتحقيق الأهداف الإرشادية بصفة عامة.

هذا؛ وتضمن المؤسسة الجامعية التكوين الأكاديمي للطلبة في تخصصاتهم، فهي تسعى في النهاية إلى إعداد أفراد قادرين على إحداث التنمية لمجتمعهم، بتوفير الإمكانيات

مقدمة

والمدخلات التي تحقق جودة مخرجاتها، ولعلّ أهم مدخلاتها هم الطلبة، حيث تعدّ المرحلة الجامعية أهم مرحلة تعليمية في حياتهم، تسهم في نضجهم النفسي، وتحدّد مسارهم الأكاديمي نحو امتحان مهنة أو احتراف عمل دون سواه، كما تؤثر في سلوكياتهم واتجاهاتهم وترسم صورة واضحة لمستقبلهم المهني، حيث زاد الاهتمام بمخرجات الجامعة الجزائرية على غرار جامعات العالم نتيجة لما له من دور في صقل شخصية الطالب في سياق اجتماعي تربوي استجابة لمتطلبات سوق العمل الذي أصبح في الوقت الراهن يخضع للكفاءة والشهادة العلمية التي تستلزم التكوين الجيد للطلبة ليكونوا مؤهلين فعّالين في أدوارهم المستقبلية لتطوير المجتمع ومواكبة التغيرات الحديثة على جميع الأصعدة.

ولعلّ من أهم السمات التي تتطلبها مهنة المرشد أن يكون شخصاً متوازناً في شخصيته، فعّالاً في مهنته، مؤمناً بقدراته وإمكاناته، قادراً على مواجهة كل التحديات التي تعيق العمل الإرشادي، وتحقيق الأهداف المسطرة مرهون بجملة المعتقدات التي يكونها ويحملها حول مسببات نجاحه أو فشله في تكوينه، فالطالب هدفه من دراسة التوجيه والإرشاد تحقيق طموحاته المهنية بأن يتميز بشخصية إرشادية تحمل سمات وخصال تُقرّده عن باقي الأشخاص المحيطين به في البيئة المهنية، تظهر في سلوكياته باستغلال قدراته الشخصية واستثمارها في التعلّم والاكساب المعرفي من ناحية التأسيس النظري والتطبيقي، واستغلال الفرص المتاحة له في البيئة الجامعية والتصديّ للتحديات إلى تعوق تكوينه، حتى تتشكّل لديه ذات إرشادية فعّالة ترتقي بمستوى أدائه الإرشادي مستقبلاً.

إنّ الأداء الأكاديمي في مجال التوجيه والإرشاد يرتبط بعوامل مختلفة تسهم في تشكيل ذات إرشادية فعّالة لدى الطلبة حتى يتمكّنوا من فهم أدوارهم المهنية، والإلمام بكل المعلومات ذات العلاقة بالعمل الإرشادي، وزيادة وعيهم بأهمية المهام الأكاديمية المتاحة لهم في المواقف التعليمية من خلال التفاعل الحتمي المتبادل للعوامل المعرفية "الشخصية" والعوامل البيئية والسلوكية، وهذا ما أكّدت عليه نظريات التعلّم الاجتماعي المعرفي التي تعتبر الخلفية النظرية للدراسة الحالية لمتغيرات الدراسة.

مقدمة

هذا؛ وتعتبر فاعلية الذات ومركز الضبط من العوامل الشخصية التي تؤثر على فهم سلوك الطلبة وتفسيره، حيث يرتبط مركز الضبط بأعمال وأبحاث "جوليان روتر" حول إمكانية التنبؤ بالسلوك في وجود مصادر التعزيز وقيمتها عند الفرد، وقد كان هذا الأخير الأسبق في الظهور في فترة الخمسينات والستينات من القرن الماضي، وفي مقابل ذلك كانت أبحاث "باندورا" في السبعينات التي انبثق عنها مصطلح فاعلية الذات من القرن نفسه الذي أشتق منه متغير الدراسة.

وعليه، تركّز الدراسة على فاعلية الذات الإرشادية التي تمثل أهم مقومات النجاح في العمل الإرشادي، فتعمل على تعزيز قدرات الطلبة والإيمان بقدراتهم الشخصية التي تمكّنهم من تحقيق التكوين الجيد، ومواجهة الصعوبات والمعوقات في سياقات الحياة الأكاديمية المتخصصة، مما يتيح لهم التفاعل الإيجابي مع متطلبات البيئة المحيطة، فتكون استجاباتهم للمواقف التعليمية التعلمية بناء على توقعاتهم للتعزيزات وقيمة تلك التعزيزات، فسلوك الطلبة يعتمد على توقعاتهم ودرجة ما يحصلون عليه من تعزيزات في السياق الأكاديمي المتخصص، أي أنّ الطلبة الذين لديهم فاعلية إرشادية مرتفعة قد يتمكنوا من استثمار فرص التعلّم الفعّال وتطوير قدراتهم الذاتية، مما يجعلهم يفسّرون النجاح أو الفشل في تحقيق ذلك.

وقد جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على العلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه، فعلى حدّ علم الباحثة، تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت هذه العلاقة بحيث لا يمكن الفصل بينهما من حيث الدراسة والبحث لكونهما متداخلان ببعضهما البعض، وخاصة أنّه من الصعب في العلوم الإنسانية والاجتماعية الفصل النهائي بين المتغيّرات كما هو في العلوم الدقيقة.

ومن هذا المنطلق، ستحاول الدراسة معرفة العلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه، حيث تضمّنت الدراسة خمس فصول؛ وهي كالآتي:

الفصل الأول: تضمّن الإطار العام للدراسة من حيث تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها، وكذا فرضياتها وأهدافها وأهميتها، وتحديد التعاريف الإجرائية للدراسة، وضبط حدودها.

مقدمة

الفصل الثاني: تناول فاعلية الذات الإرشادية من حيث المفهوم والأنواع، والخصائص والعوامل المؤثرة في فاعلية الذات الإرشادية، وأبعادها ومظاهرها وآثارها، وكذا النظريات المفسرة لها، وأخيرا فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.

الفصل الثالث: تناول مركز الضبط من حيث مفهومه، والخلفية النظرية له، بالإضافة إلى أهميته وخصائصه، ومصادره والعوامل المؤثرة عليه، ثم أبعاد مركز الضبط والنظريات المفسرة له، وأخيرا مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.

الفصل الرابع: تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، بدءا من بتحديد المنهج المناسب، وكذا تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، ثم ضبط أدوات جمع البيانات، وأساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل الخامس: تم فيه عرض وتفسير نتائج الدراسة الأساسية بناء على نتائج الدراسات السابقة.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها، تم إدراج بعض المقترحات لتكون منطلقا لأبحاث جديدة لكون البحث العلمي عملية تراكمية.

الفصل الأول: تقديم موضوع للدراسة

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- أسئلة الدراسة
- 3- فرضيات الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- أهمية الدراسة
- 6- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة
- 7- حدود الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

تمثل الجامعة المحضن التربوي لصناعة النشء الصاعد وتنشئته اجتماعيا بما يواكب تغيرات المجتمع وبما يساير الحياة المعاصرة من تطورات ومستجدات، كما تمكنه من بلورة مشروعه المستقبلي بحيث تتضح لدى الطالب الجامعي المهنة التي يود ممارستها منذ بداية تعلمه، ثم تنمو وتتطور معتقداته عنها خلال مراحل تكوينه إلى أن يصبح مؤهلا لمزاومتها وتحقيق ذاته فيها.

كما أنّ عملية اختيار التخصص الجامعي لها أهمية كبيرة في تحقيق أهداف الطالب وتوجيه طموحاته المهنية بما يتلاءم مع اهتماماته وميوله، ويعزز فرص النجاح الأكاديمي والمهني الذي يساهم في تنمية المجتمع وتطوره.

وإنّ تخصص الإرشاد والتوجيه بالجامعة، يعدّ من بين التخصصات المهمّة في العلوم الاجتماعية التي تزود المؤسسات التربوية بمرشدين يتولّون مساعدة التلاميذ في كل ما يحتاجون إليه من خدمات نفسية وتربوية واجتماعية من أجل تجاوز مختلف العقبات والمشكلات التي تحول دون تعلمهم، ولهذا تعكف الجامعة على تكوين طلابها أكاديميا وتدريبهم ميدانيا على هذه الخدمات والمسؤوليات.

والتكوين الجامعي بشكل عام، والتكوين في تخصص الإرشاد والتوجيه بشكل خاص يساهم في تنمية الذات الأكاديمية والمهنية لدى الطالب الجامعي، وصقل شخصيته بما يتوافق مع المتطلبات الحديثة لعالم الشغل، ويتأثر سلوكه التعليمي بطريقة تفكيره في ما يعتقد وما يتصوّره من نتائج ومواقف وأحداث، فنجاحه في مسيرته الأكاديمية يعتمد على ما يدركه حول مصادر التعزيز في حياته، ومدى فهمه للعلاقة السببية لسلوكه والتعزيز الذي يليه، ولهذا يعدّ مركز الضبط مرتكزا مهماً في تفسير سلوك الطلبة والتنبؤ به في المستقبل المهني، إذ يعكس مدى اعتقادهم بمسببات نجاحهم أو فشلهم في المهام الأكاديمية والعملية، وتختلف تفسيراتهم لنتائج سلوكهم، فمنهم من يرجع نجاحه لكفاءته الشخصية وقدراته الذاتية

وتحكّمه في ظروف تعلّمه، وإن أخفق وقع اللوم على نفسه بأنه لم يبذل الجهد الكافي، ولم يستغل جميع طاقاته لتحقيق النجاح، في حين يرجع البعض الآخر نجاحه أو فشله لظروف خارجية لا تتعلق به؛ كالحظ، أو صعوبة المادة، أو عرض طارئ وما إلى ذلك.

هذا؛ وقد أظهرت أدبيات البحث حول مركز الضبط بأنّ له تأثيرا مباشرا وغير مباشر على الإنجاز الأكاديمي والأداء الوظيفي، لكونه أحد المحدّات الهامة في الشخصية الإنسانية، والطلبة الذين لديهم إيمانا قويا بقدرتهم على التحكّم في نتائج سلوكياتهم يميلون إلى إمتلاك مستوى أعلى من فاعلية الذات، وهذا ما أثبتته دراسة (Gawas(2022 و (Phulpoto, et al(2018 أنّ الطلاب الذين لديهم مركز ضبط داخلي يميلون إلى الحصول على فاعلية ذات أكاديمية أعلى، لأنهم يعتبرون أنفسهم قادرين على التغلب على التحدّيات أثناء عملية التعلّم، حيث يمنحهم هذا الاعتقاد القدرة على تحديد العوامل التي تكمن وراء نجاحاتهم وفشلهم، مما يمكّنهم من التكيف مع الأشياء الجديدة بشكل فعّال بما في ذلك البيئة المهنية مستقبلا.

فالمواقف التعليمية تتطلب من الطلبة تكيّفا يعكس سلوكهم الفعّال، فإيمانهم بقدراتهم وكفاءتهم الذاتية هو الذي يتيح لهم توظيف مركز ضبط داخلي بصورة أكثر فاعلية في مواجهة مواقف النجاح أو الفشل، لذلك يعدّ التفاعل بين ما يعتقدونه حول كفاءاتهم الشخصية وثقتهم بقدرتهم على التحكّم في مجريات حياتهم، وما يحملون من تفسير لسلوكياتهم وإنجازاتهم يمكن أن يؤدي إلى تفسير الإنجازات بناء على خصائصهم الذاتية، الأمر الذي يزيد من تعزيز وتنمية فاعلية الذات؛ وهو ما أكّده دراسة البعاج(2013) على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات ومركز الضبط لدى طلبة الجامعة.

ولعلّ تكوين الطالب نظريا وتطبيقيا في تخصّص الإرشاد والتوجيه يسهم في فاعلية ذاته الإرشادية التي توجّه سلوكه المهني مستقبلا نحو خدمة تلاميذ المدارس، وتقديم مختلف المساعدات الممكنة التي يطلبونها.

وإنّ إيمان طلبة الإرشاد والتوجيه بقدراتهم الشخصية يشمل تنظيم وتنفيذ مسارات العمل الأكاديمي المتميّز، حيث يظهر في العمليات المعرفية والدافعية الضرورية لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم لممارسة العمل الإرشادي، وتنعكس على جودة أدائهم المهني بعد تخرّجهم، فتمتية فاعلية الذات الإرشادية لديهم تحتاج لمجموعة من الإستراتيجيات المدروسة، والتي تركز على إحداث تغييرات إيجابية في ذواتهم، وتحقيق الأهداف الخاصة بمستقبلهم المهني في سلك التوجيه والإرشاد التربوي من حيث التنظيم العقلي المتمثل في الإستراتيجيات التي تحقّق غاياتهم وأهدافهم، والتنظيم الانفعالي المتعلّق بكيفية تأثير المشاعر على أهدافهم.

وكما أنّ ضبط تعلّم طلبة الإرشاد والتوجيه يقتضي قدرتهم على المعرفة والإلمام الكامل بالمبادئ والنظريات الإرشادية، وبذل الجهد والمثابرة ومواجهة الصعوبات والتحديات المختلفة، سيما أنّ الاختلاف الذي يظهر عند الطلبة في ردود أفعالهم واستجاباتهم للمواقف المختلفة اتجاه المثيرات، قد يرجع لفاعليتهم الذاتية التي هي من العوامل المعرفية التي يعتقد فيها أنّهم قادرون على تحقيق النجاح في عمل معيّن، على اعتبار أنّ فاعلية الذات الإرشادية تلعب دوراً مهماً في استثارة دافعية الطلبة للقيام بأي عمل أو نشاط دراسي معيّن، حيث تتحقّق تلك الفاعلية عن طريق التأثير المتبادل بين الأفكار التي يحملها الطالب والبيئة الموجود فيها والسلوك الذي يسلكه، وتزداد وتتطور بتعزيز الاعتقاد بقدراته الشخصية خلال مساره الأكاديمي في المرحلة الجامعية، إذ أنّ الطالب خريج تخصص الإرشاد والتوجيه بصفة خاصة ينبغي أن يمتلك المقومات التي تؤهله لدخول عالم الشغل، وإثبات فاعليته في مهنته، فقد يختلف أداء الطلبة وإنجازاتهم عن طلبة آخرين رغم تعرّضهم لظروف التعلّم نفسها من حيث المحتوى المعرفي، والأساتذ المكوّن، وقد يعزّي هذا الاختلاف لعوامل ذاتية متعلقة باعتقاداتهم بمسببات النجاح أو الفشل التي تنعكس في كيفية استجاباتهم اتجاه المواقف التعليمية والمهنية، والتي تعدّ من مصادر التعزيز الداخلية أو عوامل خارجية خارجة عن ذواتهم يعتقدون أنّها تسيطر على نتائج سلوكياتهم، متمثلة في مصادر التعزيز الخارجية.

والمتتبع لموضوعات فاعلية الذات الإرشادية، يجد بأنّها نوعا خاصا من فاعلية الذات العامة في سياق الإرشاد النفسي؛ وهي ذات تأثير مباشر على الأداء المهني للمرشدين بشكل عام، ولعلّ الطالب الدارس للإرشاد والتوجيه والذي يتم تكوينه ليصبح مرشدا في الميدان، سينال من فاعلية الذات الإرشادية نصيبا قد يؤثر على أدائه المهني مستقبلا.

وإنّ النجاح في الأداء المهني يحتاج إلى الرغبة الشديدة في أن يكون الطلبة قادرين على تطوير أنفسهم وتنمية فاعلية ذاتهم الإرشادية، إلى جانب امتلاكهم القدرة والكفاءة لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي والتربوي للآخرين، مع تعزيز مركز ضبط داخلي يجعلهم أكثر تحكّما في أفعالهم، ويختلف النجاح تبعا لمدى قدرة الطلبة على توجيه طموحاتهم بما يتناسب مع إمكانياتهم، وكيفية استثمار الفشل كفرصة للتعلّم واكتساب الخبرات.

فقد يمتلك الطلبة مركز ضبط داخلي، ولكن دون اقتناع بقدراتهم الذاتية وقد لا يتمكنون من توظيفها بفاعلية في مواقف التعلّم والإنجاز، لذلك تبرز الحاجة للدراسة حول كيف تتدخل فاعلية الذات لدى الطالب الجامعي في تفعيل مركز الضبط، وكيف يمكن أن يخلق مركز الضبط الداخلي فاعلية ذات مرتفعة ضرورية لتطوير كفاءته المهنية التي هي من أبرز الأهداف التي تسعى الجامعة لبلوغها والاستثمار فيها.

ولأنّ الباحثة لم تتوصّل إلى دراسات تؤكّد ذلك، فقد عمدت إلى البحث في فاعلية الذات الإرشادية وعلاقتها بمركز التحكّم لدى الطلاب الدارسين لتخصّص الإرشاد والتوجيه، لأجل أنّ الطلبة على دراية عميقة بالتحديات التي تواجههم في مسارهم الأكاديمي والمهني، مما جعل من الضرورة كشف ومعرفة وفهم كيف يمكن لفاعلية الذات الإرشادية أن تتدخل في مركز الضبط لديهم وتؤثر على نجاحهم، وقد لخصت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

2- أسئلة الدراسة:

- ما مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه؟
- ما طبيعة مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه؟
- هل يوجد ارتباط بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه؟
- هل يمكن التنبؤ بمركز الضبط من خلال فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه؟
- هل توجد فروق في مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه باختلاف مستواهم الدراسي؟

3- فرضيات الدراسة:

- يوجد ارتباط دال إحصائياً بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.
- يمكن التنبؤ بمركز الضبط من خلال فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه باختلاف مستواهم الدراسي.

4- أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:
- الكشف عن مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه بجامعة الوادي.
- معرفة طبيعة مركز الضبط لدى أفراد عينة الدراسة.
- قياس العلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى أفراد عينة الدراسة.
- قياس القدرة التنبؤية لفاعلية الذات الإرشادية بمركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه عينة الدراسة.
- معرفة الفروق في مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه باختلاف مستواهم التعليمي.

5- أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من حيث أنها:

- تركّز على الفهم المتعمّق لتأثير للعوامل الشخصية المختلفة في سلوك الطلبة، الأمر الذي يساعد في تقديم تفسيرات علمية للمواقف التي يتعرضون لها.
- تركّز على فاعلية الذات الإرشادية كأحد مرتكزات النجاح في الأداء المهني لطلبة الإرشاد والتوجيه بعد التخرّج، لا سيما بعد التحاقهم بسلك التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التربوية.
- تركّز على أحد سمات الشخصية الذي يعتبر من أهم المحدّات الموجّهة للسلوك الفردي والاجتماعي؛ ألا وهو مركز الضبط ببعديه الداخلي والخارجي.
- قد تسهم في سدّ فجوة بحثية مهمّة ترتبط بمركز التحكم لدى الطالب الجامعي، وكيف يتعدّل بفاعلية الذات الإرشادية التي اكتسبها من خلال تكوينه الأكاديمي في تخصّص الإرشاد والتوجيه.
- تمثل مساهمة معرفية جديدة، وإضافة لرصيد البحث في الموضوع بشكل عام، وتزويد المكتبة الجامعية بتراث نظري وتطبيقي في الموضوع بشكل خاص.

6- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

6-1- فاعلية الذات الإرشادية:

هي حكم طلبة الإرشاد والتوجيه على قدراتهم وعلى ما يمكن أن يفعلوه من جهود للنجاح في إرشاد ومساعدة المسترشدين، وتتمثل في كفاءتهم الشخصية والعلمية، وتوقعاتهم فيما يتعلق بقدرتهم على إقامة علاقات إرشادية ناجحة، واختيار الطريقة الإرشادية المناسبة، مما يساعدهم على النجاح في موقف الإرشاد. (الوليدي وأرنوط، 2016، 9)

ويعبّر عنها من خلال الدرجة التي يتحصّل عليها طلبة الإرشاد والتوجيه في مقياس فاعلية الذات الإرشادية المستخدم في الدراسة.

6-2- مركز الضبط:

هو معتقدات طلبة الإرشاد والتوجيه وقدرتهم على التحكّم في أحداث حياتهم المختلفة، فإذا كان لديهم اعتقاد بأنّ ما يحدث لهم من نجاح أو فشل يرجع إلى قدراتهم وخصائصهم فهم من ذوي الضبط الداخلي، وإذا كانوا يعتقدون بأنّ ما يحدث لهم من نجاح أو فشل يرجع إلى ظروف خارجية أو صدفة فهم من ذوي الضبط الخارجي.

ويعبّر عنه بالدرجة التي يتحصّل عليها طلبة الإرشاد والتوجيه في مقياس مركز الضبط المستخدم في هذه الدراسة.

7- حدود الدراسة:

تتجلى حدود الدراسة فيما يلي:

7-1- الحدود الموضوعية: تحدّد موضوع الدراسة الحالية في إيجاد العلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط.

7-2- الحدود البشرية: شملت الدراسة طلبة الإرشاد والتوجيه المنتميين لجامعة الوادي.

7-3- الحدود المكانية: تحدّدت الدراسة ميدانيا بجماعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

7-4- الحدود الزمنية: طبّقت الدراسة من الموسم الجامعي: 2021/2022 إلى 2024/2025.

الفصل الثاني: فاعلية الذات الإرشادية

تمهيد

- 1- مفهوم فاعلية الذات الإرشادية
- 2- أنواع فاعلية الذات الإرشادية
- 3- خصائص فاعلية الذات الإرشادية
- 4- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الإرشادية
- 5- أبعاد فاعلية الذات الإرشادية
- 6- مظاهر فاعلية الذات الإرشادية
- 7- آثار فاعلية الذات الإرشادية
- 8- النظريات المفسرة لفاعلية الذات الإرشادية
- 9- فاعلية الذات الإرشادية لطلبة الإرشاد والتوجيه

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعدّ فاعلية الذات من المفاهيم التي قدمها "ألبرت باندورا" في سياق عرضه لدور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم وما بينهما من تفاعل، إذا تكمن فكرة هذا المفهوم في أن المثيرات الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من البيئة المحيطة تؤثر في شعوره بالفاعلية عندما يقوم بمهام تحتاج لمهارات معينة، حيث أطلق "باندورا" على هذا الشعور بفاعلية الذات.

وسوف يتم في هذا الفصل تناول فاعلية الذات الإرشادية التي لا تختلف عن فاعلية الذات، بل هي امتداد لها حيث تنقل توقعات الفرد حول كفاءته في حقل الإرشاد، وما تتضمنه من تعريف وأهمية في المجال الإرشادي وأنواع وخصائص، وتوصيف أهم العوامل التي تؤثر عليها، وكذلك تحديد أبعادها ومظاهرها، والآثار المترتبة عليها، وأبرز النظريات التي قدمت هذا المفهوم، وأخيرا تم التطرق إلى فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه، بوصفهم عينة الدراسة ومستهدفها.

1- مفهوم فاعلية الذات الإرشادية:

هناك عدّة تعاريف لمفهوم فاعلية الذات الإرشادية **Counseling Self Efficacy**، ونذكر أهمها:

تعريف (Bandura,1994) لفاعلية الذات على أنها ميكانيزم معرفي يساعد على تغيير السلوك، وتنطوي على تقييم الفرد لقدراته وتوقعاته على أداء مهمة محددة، كما تعد أحكام الأفراد حول قدراتهم وعلى تنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق أنواع محددة من الأداء، وتتعلق فاعلية الذات بمعتقدات الفرد بقدرته على تنفيذ المهام المطلوبة والمهارات والتوقعات المرتبطة بالأداء، التي تسهم في تفسير أسباب اختلاف الأفراد في كثير من المواقف وردود الأفعال. (Bhati & Sethy,2022, 1124)

كما تشير فاعلية الذات إلى ثقة الفرد في قدرته على التنظيم الفعّال وتنفيذ المهام الضرورية لتحقيق هدف محدد، وكلما كان إيمان الفرد بقدراته أقوى كلما زاد تفانيه ومثابرته في تحقيق الأداء المطلوب. (Abdi & Rahmania,2023, 21)

إنّ تطبيق فاعلية الذات في مجال الإرشاد النفسي يتعلق بمكون رئيس يساهم في النمو المهني للمرشد، وزيادة مستويات أدائه على أساس أن فاعلية الذات الإرشادية تتعلق بنوع خاص من أنواع فاعلية الذات، ويكمن تعريفها بأنها "معتقدات وأحكام المرشد النفسي على قدراته فيما يتعلق بما يمكن أن يفعله من جهود للنجاح في عمليات الإرشاد، وتقديم الخدمات الإرشادية لتحقيق أهدافه من العملية الإرشادية". (بن طالب وعموم،2023، 168)

كما تعرّف فاعلية الذات الإرشادية على أنها "حكم المرشد على قدراته الشخصية والمعرفية والعلمية، فيما يتعلق بتحقيق أهداف الإرشاد بفاعلية وإيجابية". (الزهراني،2019، 162)

وعليه، فإنّ فاعلية الذات الإرشادية للطالب هي الاعتقاد بالقدرة الذاتية على أنه قادر على تعبئة المهارات والطاقات والإمكانيات، وتوظيف الفرص لتحقيق أهدافه بأن يكون مرشداً فعالاً في مهنته المستقبلية، حيث أن فاعلية الذات ليست سمة موروثية بل تبنى تدريجياً منذ الطفولة، مع تكرار التجارب الناجحة في مواقف الحياة وما تولده من تعزيز ذاتي وإكتساب الثقة بالقدرة على الفعل، ومواجهة التحديات والمستجدات، إذ أنّ الإحساس بالفاعلية ينشئ بناءات معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفاعلية، حيث تظهر فاعلية الذات الإرشادية المرتفعة في الاعتقاد القوي بأن الطالب قادر على القيام بالعمل الإرشادي، في حين تكون فاعلية الذات الإرشادية المنخفضة في الاعتقاد القوي بأنه غير قادر على القيام بهذا العمل.

2- أنواع فاعلية الذات الإرشادية:

تتمثل أنواع فاعلية الذات الإرشادية في:

1-2- فاعلية الذات العامة **Self-efficacy general**: يقصد بها توقع الفرد بأنه قادر

على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين.

2-2- فاعلية الذات الخاصة **The effectvenesse of self own**: هي أحكام الفرد

الخاصة والمرتبطة بمقدرته على أداء مهمة محدّدة في نشاط محدّد. (يونس، 2018، 254) واستنادا لما سبق، ترى الباحثة بأنّ فاعلية الذات الإرشادية العامة تعني توقع الطالب (المُرشد مستقبلا) حول قدرته على ممارسة الإرشاد الذي يحقق الهدف من العملية الإرشادية، مثل خدمة التلاميذ في تنمية دوافعهم، وزيادة كفاءتهم، وتحسين نتائجهم الدراسية.

أما فاعلية الذات الإرشادية الخاصة، فتعني أحكام الطالب (المُرشد مستقبلا) المرتبطة بقدرته على أداء مهمّة محددة في نشاط محدّد؛ مثل قدرة الطالب على تفرغ استبيانات الميول وتفسيرها بما يخدم المسار الدراسي والمهني للتلميذ.

3- خصائص فاعلية الذات الإرشادية:

تتجسّد خصائص فاعلية الذات الإرشادية، فيما يأتي:

3-1- الخصائص العامة للطلبة مرتفعي فاعلية الذات الإرشادية:

✓ يتميزون بمستوى عالي من الثقة بالنفس.
✓ يكونون أكثر تحمّل للمسؤولية، لأن تقديم الخدمة الإرشادية يتطلب قدرا من الحرص والمسؤولية.

✓ يمتلكون من المهارات الاجتماعية ما يمكنهم من إقامة علاقات اجتماعية واسعة.

✓ لديهم القدرة على مواجهة المعوقات والصعوبات التي تواجههم بكل جدارة.

✓ يتميزون بالقدرة على التخطيط والتخطيط للمستقبل.

✓ ينسبون فشلهم بأنهم لم يبذلوا الجهد الكافي وبذل الطاقات للوصول إلى غاياتهم.

✓ يتميزون بمستوى طموح عالي يمكنهم من رسم أهداف صعبة، ويسعون لتحقيقها

باستغلال كل الإمكانيات والفرص المتاحة. (العنزي، الهبيدة، 2024، 21)

3-2- الخصائص العامة للطلبة منخفضي فاعلية الذات الإرشادية:

- ✓ لديهم شك في قدراتهم.
- ✓ الاستسلام بسرعة دون أن يكون هناك إصرار ومثابرة.
- ✓ لديهم طموحات منخفضة.
- ✓ يركزون على نقاط فشلهم وضعفهم دون التركيز على تتميتها.
- ✓ ليس من السهل وقوفهم من النكسات.
- ✓ يتميزون بالقلق، وهم عرضة للاكتئاب. (حجات، 2009، 92)

4- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الإرشادية:

تتأثر فاعلية الذات الإرشادية بـ:

- المجموعة الأولى: تتمثل في التأثيرات الشخصية والتي حددها زيمرمان (Zimmerman) في أربع مؤثرات تتمثل في:

1- المعرفة المكتسبة للطالب في مجال تخصصه.

2- عمليات ما وراء المعرفة التي تحدد التنظيم الذاتي للطالب.

3- الأهداف التي يخططها الطالب والسعي لتحقيقها.

4- دافعية الطالب وطموحه ومستوى قلقه.

- المجموعة الثانية: تتمثل في التأثيرات السلوكية التي تكمن في قدرة الطالب على ضبط

تعلّمه والتحكم فيه بما يتناسب مع تحقيق أهدافه، وتتحدد في الأنماط السلوكية التي تسهم في

تشكيل وبناء فاعلية الذات الإرشادية وفي حدوث التعلم المنظم ذاتياً، حيث يطور الفرد نظام

ذاتي في عمليات ضبط الذات الذي يعني قدرة الفرد على التحكم في سلوكه الخاص، ويمثل

القوة المحركة لشخصية الفرد عندما يكون لدى الفرد أفكار حول السلوك المناسب أو غير

المناسب ويختار تبعاً لذلك من خلال عمليات رئيسة وهي:

الفصل الثاني: فاعلية الذات الإرشادية

- مراقبة الذات Self-Monitoring؛ أي يراقب الطالب سلوكياته ويسجل أفكاره ومشاعره التي لها علاقة بموضوع السلوك المراد القيام به.
- تقييم الذات: Self-Valuation؛ ويرجع تقييم مستوى الأداء في ضوء الأداء المستهدف المحقق للأهداف.
- الاستجابة الذاتية: تتمثل في رد فعل سلوكي متمثل استجابة الطالب التعليمية النوعية.
- رد فعل ذاتي: يكون بالبحث عن إستراتيجيات لحدوث التعلم، ورد فعل ذاتي بيئي للبحث عن أنسب الظروف لحدوث التعلم. (غولي، 2019، 278)
- المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية التي تشمل الدعم الأكاديمي من البيئة الأكاديمية من حيث الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطالب من أساتذة وأقران ومرشد، فإذا كان الطالب يتلقى التوجيه والتشجيع سوف تساهم في تغيير إدراكه لفاعليته الإرشادية، كما توفر البيئة الأكاديمية فرص التدريب العملي مع مرشدين في المدارس بالإضافة إلى توفير الموارد والدعم الخارجي بتوفير الكتب والمصادر التعليمية وورش العمل التي تساعد على توسيع القاعدة المعرفية للطالب وتحسن مهاراته، كما تعزز بأساليب النمذجة والمحاكاة التي أكد عليها "باندورا".
- وترى الباحثة أن العوامل الرئيسة لفاعلية الذات الإرشادية للطالب (المرشد مستقبلاً) في:
 - وضوح هدف الطالب: أن تكون أهدافه واضحة منذ اختياره للتخصص الذي يدرسه إلى نهاية تكوينه الجامعي وحصوله على شهادة تؤهله بأن يكون مرشداً فعّالاً في مكان عمله.
 - مكانة مهنة الإرشاد لدى الطالب: يعني ما يحمله الطالب من اتجاهات نحو العملية الإرشادية، وقيمة الإرشاد لديه.
 - الخطط الفعالة: تتمثل في طبيعة التكوين في هذا التخصص، وخطط التنفيذ والإستراتيجيات التي سوف يتبعها لتحقيق الهدف بنجاح.
 - القدرة الذاتية: تتعلق بقدرات الطالب الإرشادية واستعداداته وميوله.

5- أبعاد فاعلية الذات الإرشادية:

حدد "باندورا" ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات، وتبعاً لذلك فإن فاعلية الذات الإرشادية تتحكم في أداء الطالب كمرشد، وتشمل:

5-1- مستوى فاعلية الذات الإرشادية:

يرى "باندورا" أن قدر الفاعلية يحدّد نمط السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد، حيث كلما كانت الفاعلية مرتفعة كلما زادت المثابرة والطاقة المبذولة واحتمالية إنجاز الأنشطة بنجاح، ويشير مستوى الفاعلية إلى درجة صعوبة المهام التي يشعر الفرد على أنه قادر على أدائها، وتعني مستوى دوافع الفرد للأداء في المجالات المختلفة، ويختلف تبعاً لطبيعة وصعوبة الموقف. (غودل والشريفة، 2022، 110)

ويقصد بمستوى فاعلية الذات الإرشادية في الدراسة الحالية تقييم الطالب لمدى ثقته في قدراته ومعلوماته ومهاراته مقابل مطالب المهمة الإرشادية التي تأخذ مستويات مختلفة من الصعوبة، وتنعكس في مدى دافعيته للقيام بالمهام والأنشطة الموكلة إليه في تكوينه الأكاديمي فيما يخص العملية الإرشادية، وتكون حسب صعوبة المهمة أو النشاط؛ مثال ذلك ما مدى صعوبة القيام بمقابلة إرشادية؟

والاختلاف في مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى الطلبة يعود إلى اختلاف توقعات الفاعلية لديهم نتيجة الفروق الفردية بينهم فيما يمتلكون من المهارات الإرشادية، والسمات الشخصية، والصعوبات المتعلقة بالعملية الإرشادية في حد ذاتها، وطبيعة المسترشدين ومشكلاتهم.

ويقاس مستوى فاعلية الذات الإرشادية بقدرة الطالب على عمليات الضبط الذاتي، وبمستوى إتقان الخدمات الإرشادية، وكمية الجهد المبذول، ومستوى الدقة والإنتاجية في الممارسات الإرشادية، ومدى تحمّل صعوبات العملية الإرشادية.

5-2- عمومية فاعلية الذات الإرشادية:

أشار "باندورا" لبعد عمومية فاعلية الذات بأنه إنتقال توقعات فاعلية الذات من موقف إلى مواقف مشابهة، وقدرة الفرد على أن يعمّم قدراته في المواقف المشابهة نظرا لاتساع الأنشطة والمهام التي يعتقد الفرد بإمكانه أداءها تحت مختلف الظروف، وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية (أعلى درجات العمومية) والمحدودية الأحادية (مجال محدد)، كما تختلف درجة العمومية باختلاف درجة تماثل الأنشطة، الظروف والمواقف، الخصائص الشخصية للفرد. (الأصقه، 2021، 7)

وتعنى في هذه الدراسة بتتبع المقررات الجامعية والأنشطة والمهام المكلف بها الطالب في تكوينه الأكاديمي من بحوث نظرية وميدانية وواجبات منزلية، والتي يعتقد الطالب بأنه قادر على أدائها في مختلف الظروف، بمعنى أن تمتد وتنتقل فاعلية الذات الإرشادية إلى حالات أخرى، أي تعميم التوقعات على مختلف الحالات، ومثال ذلك طالب لديه اعتقاد قوي بتمكنه من النظريات الإرشادية المختلفة وكيفية تطبيقها، سوف يكون لديه تصور وحكم على أنه قادر على النجاح في مقرر إرشاد الحالات الخاصة.

5-3- قوة فاعلية الذات الإرشادية:

يشير هذا البعد إلى قدرة الفرد الشخصية على المثابرة والقدرة المرتفعة التي تمكّنه من اختيار الأنشطة، والنجاح فيها ومواجهة المواقف الفاشلة. (ساجت سعود وشاكر، 2023، 122)

وتشير في الدراسة الحالية إلى قوة الإحساس بفاعلية الذات الإرشادية للطالب؛ بمعنى شدة إدراكه بإمكانية أداء المهام المراد إنجازها في ضوء خبراته، ومدى وملاءمتها للموقف أو المهمة، فمعتقدات الطالب عن فاعليته تحدد قوة أو شدة فاعلية الذات الإرشادية لديه، وإدراكه بإمكانية تأدية الأنشطة والمهام الإرشادية.

6- مظاهر فاعلية الذات الإرشادية:

تظهر فاعلية الذات الإرشادية للمرشد أو الطالب -المرشد- باكتسابه عدة مهارات تتطلبها العملية الإرشادية، ومدى قدرته على تقديم الخدمات الإرشادية بفاعلية لمن يطلبها، وتمثل في:

أولاً: اكتساب الطالب فاعلية الذات في مهارات المساعدة Helping Skills Efficacy؛ أي ثقة الطالب في قدرته على تأدية المهارات الأساسية لتقديم الخدمات الإرشادية للمسترشد، حيث تنطوي على ثلاثة أبعاد فرعية:

- أن يمتلك مهارات الاستكشاف الضرورية للعملية الإرشادية والعمل على اكتسابها، بحيث يكون قادراً على إقامة علاقة إرشادية ناجحة من خلال عملية التواصل مع المسترشد للحصول على المعلومات التي تساعد على إيجاد حل لمشكلته، سواء من المسترشد أو المحيطين به، ويتأتى من الخبرات إلى يمر بها الطالب خلال تكوينه الأكاديمي في هذا التخصص، نتيجة المكتسبات المتحصل عليها في المجال المعرفي والوجداني والمهاري من خلال البحوث، سواء كانت نظرية أو ميدانية بإشراف متخصصين من أساتذة ومرشدين للتصحيح والتعديل والتوجيه.

- أن يكون الطالب مهارات الاستبصار Insight skills؛ أي أن يكون لديه القدرة على استبصار مشكلة المسترشد وتشجيعه لمعرفة مشكلته والوصول لحلول لها، وقادراً على التعامل مع ما يحمل المسترشد من تناقضات، وما يظهر منها وما يخفي.

- أن يكون الطالب مهارات الأداء Action skills؛ أي أن يكون للطالب المتخصص في مجال الإرشاد والتوجيه القدرة على القيام بالتدخلات لإحداث التغييرات المرغوبة لدى المسترشد.

ثانياً: أن يتكون لدى الطالب فاعلية الذات في إدارة الجلسة الإرشادية Session Management Self Efficacy؛ بمعنى أن يدرك الطالب متطلبات إدارة الجلسة الإرشادية لتحقيق أهداف الإرشاد عن طريق استخدام المهارات الإرشادية المناسبة، وتحديد أدوات التشخيص والفنيات المناسبة لطبيعة مشكلة المسترشد. (البهدل، 2013، 95)

ثالثاً: أن يكون للطالب فاعلية التعامل مع التحديات Counseling challenges self efficacy؛ أي أن يكون لدى الطالب القدرة على التعامل مع المواقف التي تحدث أثناء الجلسة الإرشادية، أي القدرة على إدارة الأزمات والتعامل مع المسترشدين ذوي المشكلات الصعبة، ويحمل هذا العمل بعدين:

- صراع العلاقة: كيف يمكن أن يتعامل الطالب المتخصص (المرشد المستقبلي) مع المسترشدين مع اختلاف جنسهم، وسنهم، ومشكلاتهم، والطبقات الاجتماعية إلى يتمون إليها.
- محنة المرشد: ثقة الطالب في قدراته وإمكاناته في التعامل مع المشكلات الصعبة، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة بالنسبة للمسترشدين، ومعرفة متى يتم الإحالة لبعض المشكلات. (محمد، 2018، 442)

7- آثار فاعلية الذات الإرشادية:

تؤثر معتقدات فاعلية الذات الإرشادية في سلوك الفرد أو الطالب من خلال أربع عمليات أساسية حددها "باندورا" في:

7-1- العمليات المعرفية Cognitive Processes:

يقصد بها دور العمليات الداخلية التي تتوسط المثير-الاستجابة، فالإنسان لا يستجيب للمثيرات والمواقف بشكل آلي، وإنما يقوم بمعالجة المعلومات وتفسيرها وإعطاءها معنى، وتتضمن العمليات المعرفية تصنيف المواقف، التوقعات المستقبلية، الاستبطان أي فحص الفرد لأفكاره ودوافعه ومشاعره، والشيء المهم في هذه العمليات هو نوع الاعتقادات والتوقعات التي يكونها ويطورها الفرد في علاقتها بمواقف معينة، والفروق الفردية الناتجة عن كيفية إدراك المواقف، والطرق التي يفسر بها الفرد العالم الخارجي والتفاعل معه. (عبد الخالق، 2016، 302)

وتتمثل العمليات المعرفية في مجموعة العمليات الذهنية التي يستخدمها الفرد في اكتساب المعرفة ومعالجة المعلومات وحل المشكلات، حيث تلعب دوراً أساسياً في التعلم

والتحصيل الأكاديمي، وتتأثر هذه العمليات بمعتقدات فاعلية الذات الإرشادية من خلال كيفية وضع الفرد لأهداف سعيًا لتحقيقها عن طريق إيمانه بقدراته على النجاح، بتركيز الانتباه على المعلومات الخاصة بالأداء، وكيفية تفسير ومعالجة المعلومات وحفظها وقدرته على تنظيم سلوكه في ضوء النتائج التي يتوقعها عند القيام بهذا السلوك لتحقيق هذا النجاح بأن يكون "مرشدًا فعالًا"، حيث يتوقع ويعتقد أن ما يمتلكه من قدرات تؤهله إلى استثمار قدراته ومهاراته في تحصيله الأكاديمي، وتنمية كل المهارات التي تتطلبها العملية الإرشادية ومواجهة الصعوبات في مساره. (أبو سعد والأزيدة، 2015، 278)

وترى الباحثة بأن فاعلية الذات الإرشادية لدى الطالب تؤثر على أنماط التفكير التي يمكن أن تعزز الأداء، حيث تأخذ هذه التأثيرات أشكالًا مختلفة فتحدد الأهداف التي يسعى الطالب لتحقيقها تتأثر بتقييمه لقدراته وفاعلية إمكاناته، فكلما كانت فاعلية الذات أقوى كانت الأهداف التي يضعها لنفسه أعلى، بحيث يستطيع تحقيقها والالتزام بها، إذ يتأثر تحقيق هدفه من دراسته الجامعية بما يمتلكه من قدرات ووعيه لمفهوم القدرة له، كيف يفسر المواقف وأنواع المخططات المتوقعة والمستقبلية التي يبنها، وتشمل التخطيط المدروس لأن يكون مرشدًا فعالًا، بمعنى كيف يمكن للطالب أن يخطط لتحقيق أهدافه؟ وكيف يتعامل مع التحديات؟ وكيف يستطيع السيطرة على البيئة؟، إذ أن وضع الأهداف الشخصية للطالب تتأثر بإدراكه لقدراته الذاتية، حيث الطلبة الذين لديهم إحساس بفاعلية ذات إرشادية مرتفعة يميلون إلى وضع أهداف صعبة، ويعتقدون أنهم قادرون على تحقيقها واعتبارها تحديات وفرصًا للتعلم، على العكس من الطلبة الذين لديهم إحساس بفاعلية ذات إرشادية منخفضة قد يختارون المهمات السهلة، ومثال ذلك طالب لديه اعتقاد في قدراته على النجاح في مسابقة توظيف المستشارين، قد يحدد هدفًا للنجاح والحصول على المنصب، بينما طالب آخر قد يشك في قدراته ولا يشارك في المسابقة من الأساس.

إن الأهداف والإنجازات التي يحققها الطالب ويسعى لتحقيقها تبدأ بأفكار وتوقعات بينها الطالب حول هذه الأفكار، تتغذى لتصبح معتقدات تعبر عن كفاءة الطالب وفاعليته، فالطلبة

الذين لديهم معتقدات عالية الفاعلية يتصورون قصص نجاح لتزودهم بالطاقة الإيجابية ودعم الإنجاز، في المقابل الذين لديهم شك في فاعليتهم، فهم يركزون على ما يثبطهم لتحقيق أهدافهم.

7-2- العمليات الدافعية Motivational Processes:

تميز نظرية التعلم الاجتماعي بين الاكتساب "ما تعلمه الطالب ويستطيع القيام به" والأداء "وهو ما يستطيع الفرد القيام به فعلا"، ولقد أشار "باندورا" إلى أن اعتقادات الفرد لفاعلية الذات تحدّد مستوى الدافعية، وكلما تمتع الفرد بقدر عال من فاعلية الذات كلما كانت لديه دافعية لتحقيق أهدافه، أي أن فاعلية الذات تزيد من خلال دافعية الفرد للإنجاز، ومن خلال المثابرة والعزيمة ووضع الأهداف، وفي المقابل إحساس الفرد بفاعلية ذات منخفضة يجعل الفرد لا يبذل جهدا لتجاوز الصعوبات والتحديات. (بوجراة وبن عبد المالك، 2020، 179)

فالدافع في النظرية المعرفية الاجتماعية يتمثل في العمليات التي تحفّز وتدعم الأنشطة الموجهة نحو تحقيق الهدف، حيث يرتبط الدافع الداخلي بالرغبة الداخلية في الأداء الناجح، وأما الدافع الخارجي فيرتبط بالمعزّزات الخارجية والمكافآت.

وتؤثر معتقدات فاعلية الذات على دافعية الفرد من خلال توقع الطالب لمسار دراسي معين سيقوده إلى نتائج محددة، فالدافعية لدراسة تخصص الإرشاد والتوجيه تكون:

- قيمة الهدف "مهنة المرشد": قيمة وأهمية مهنة الإرشاد؛ لماذا أدرس هذا التخصص؟
- التوقع: معتقدات الطالب حول قدرته على أداء عملية الإرشاد بنجاح وفاعلية؛ هل أستطيع أن أكون مرشدا فعّالا؟

- ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة: كيف أشعر حيال ممارسة العمل الإرشادي؟
كما تؤثر معتقدات فاعلية الذات الإرشادية من خلال الجهد الذي يبذله الطالب، والمثابرة التي يظهرها في مواجهة التحديات التي تعترضه، فكلما كان الطالب لديه فاعلية ذات مرتفعة

بذل جهدا أكبر لتحقيق النجاح وأكثر إصرارا للأداء الجيد والانجاز، بينما الطالب الذي يعاني من انخفاض في قدراته وفاعليته، فهو عرضة للعجز والاستسلام.

3-7- العمليات الوجدانية Affective Processes:

تؤثر معتقدات الأفراد على مقدار التوتر والإحباط الذي يخبرونه في مواقف التهديد، فهي تؤثر على مستوى الدافعية، فالعجز المدرك هو الذي يتسبب في نشأة التوقعات السلبية والسلوك التجنبي، إذ تؤثر معتقدات فاعلية الذات الإرشادية في هذه الدراسة على مدى تعرض الطالب للضغوط المدرسية وحالات القلق والإحباط، فالطلبة الذين يعتقدون أن لديهم إحساسا منخفضا لفاعلية الذات يكونون أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وليس لهم القدرة على الإنجاز، مما يسبب لهم الضغوط النفسية بسبب طموحاتهم غير المنجزة وشعورا بالعجز والسيطرة على أسباب الضغوط في مجال الإنجاز الأكاديمي والإرشادي المستقبلي، في حين إدراك الطلبة بفاعلية الذات المرتفعة يجعلهم يحققون درجات أقل من الضغوط لأنهم قادرين على تنظيم شعورهم بالقلق عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في مواقف معينة. (أوان وعواد، 2022، 470)

4-7- عمليات الاختيار Selection Processes:

عن طريق الاختيار يستطيع الفرد التأثير في مسارات حياته، فيختار الدراسة التي يرغب فيها ويختار التخصصات التي يطمح أن يحقق فيها ذاته، ويختار البيئة التي تريح نفسيته، ويختار العمل الذي يتوافق مع قدراته واهتماماته، وقد يكون لمعتقدات فاعليته الذاتية دورا مهما في اختيار الأنشطة التي يستطيع القيام بها ولديه الإمكانيات والقدرات التي تساعده على ذلك، فالأفراد الذين لديهم شعورا ضعيفا بفاعلية الذات يتجنبون المواقف التي لا يستطيعون مواجهتها. (لشهب، 2021، 178)

وعليه، يمكن القول بأن قدرة الطالب على أن يكون مرشدا فعلا تتأثر بدرجة كبيرة بقدرته وثقته في اختيار التخصص المناسب، وممارسة الأنشطة التي يختارها في بيئته

التعليمية التي يشعر أنه قادر على أدائها، وتحقق له الراحة النفسية ويتجنب الأنشطة التي تتجاوز قدراته.

واستنادا لما سبق، تتأثر فاعلية الذات الإرشادية لدى الطالب بنوعين من التوقعات:

- توقعات فاعلية الذات الإرشادية التي ترتبط بإدراك المرشد بقدرته على القيام بالعملية الإرشادية، إذ تساعده على تحديد ما إذا كان قادرا على أداء المهمة بنجاح وتحقيق أهداف الإرشاد، ومقدار ما تتطلبه من جهد ومعرفة قدرته على مواجهة صعوبات العملية الإرشادية في هذه الدراسة يرتبط بتوقع الطالب المتخصص في الإرشاد والتوجيه على النجاح في أداء مهنة المرشد، بحيث تشير فاعلية الذات الإرشادية إلى توقع النجاح في ممارسة العملية الإرشادية باعتقاد الطالب بمهاراته الإرشادية التي تمكنه من الأداء الناجح، ومقدار ما تتطلبه من جهد لإنجاحها وحل مشكلات المسترشد، وما يستطيع مواجهته من ضغوطات وصعوبات العملية في جميع جوانبها، سواء تتعلق بالطالب المرشد أو مشكلات المسترشد.

- التوقعات الخاصة بالنتائج؛ ويقصد بها النتائج المترتبة عن القيام بسلوك محدد أو مهمة محددة، وتأخذ فيها التوقعات الايجابية كبواعث والتوقعات السلبية كمنشطات وعوائق، كما يشير مفهوم توقع النتائج إلى توقع الأداء الناتج عن الجهد إلى مستوى الأداء في مهمة ما من المحتمل أن يعطي نتائج معينة، وبالتالي توقعات فاعلية الذات الإرشادية أسبق من توقعات النتائج، وهما يندرجان فيما يسمى بالتنظيم الذاتي الذي يعتبر فاعلية الذات أحد مكوناته الأساسية.

8- النظريات المفسرة لفاعلية الذات الإرشادية:

8-1- النظرية المعرفية الاجتماعية لـ(ألبرت باندورا):

يمثل اكتشاف "ألبرت باندورا" لنظرية فاعلية الذات نقطة تحول في تطور علم النفس الاجتماعي، حيث قدم مفاهيم جديدة تساعد في فهم وتفسير السلوك البشري، إذ كان السياق الذي يفسر فيه السلوك نسبة لتأثيرات البيئة الخارجية التي يمكن ملاحظتها وقياسها، وكيف تؤثر البيئة على تصرفات الأفراد، إذ جلبت نظرية فاعلية الذات تفسيراً داخلياً عن كيف تؤثر العمليات الداخلية في السلوك الإنساني، فأصبحت توقعات ومعتقدات الشخص حول قدراته كمحدد رئيس للسلوك و هي محور التحليل في النظرية المعرفية الاجتماعية، وتتمثل الفكرة الجوهرية فيها أن السلوك البشري وتغييره يكون بتفاعل ثلاث عوامل بشكل مستمر وديناميكي إيجابياً وسلبياً وهي: عوامل شخصية، وبيئية، وسلوكية. (خطاب، 2021، 276)

هذا؛ وتؤثر وتتأثر ببعضها غير أنها لا تكون متزامنة أو ذات قوى متكافئة، حيث تقوم نظرية فاعلية الذات على توقع النتيجة وفاعلية الذات.

وبناء على النظرية المعرفية الاجتماعية تتشكل الشخصية الإرشادية على العمليات المعرفية في المقام الأول، وتتضمن ثلاث مفاهيم بنائية متمثلة في: التوقعات، والكفاءات (المهارات الإرشادية)، والأهداف:

* التوقعات-الاعتقادات Expectancies-Beliefs:

وهي مجموع الاعتقادات والتوقعات التي يكونها الفرد حول سلوكه أو سلوك الآخرين من حوله، أو اعتقادات حول قدراته الخاصة للتعامل مع الأحداث والصعوبات التي تواجهه، وكذلك التوقعات المستقبلية بشأن أهدافه وطموحاته.

* الكفاءات-المهارات Competencies-Skills:

تتمثل في الكفاءات المعرفية والمهارات التي يمتلكها الفرد؛ أي قدرته على حل المشكلات ومواجهة الصعوبات الأكاديمية والمهنية، وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية على الكفاءات التي تتجسد فيما يقوم به الفرد من مهام، وتشتمل على طرق التفكير ومهاراته في الوصول إلى حلول للمشكلات.

* الأهداف Galf:

تتعلق الأهداف بتوقع المستقبل المهني للطالب، حيث يقود تحديد الأهداف لخلق دافعية ذاتية للاختيار الأنسب من بين التخصصات، وتنظم سلوك الطالب خلال مساره الأكاديمي والدراسي حيث تكون هذه الأهداف أساسية بالنسبة لغيرها. (عبد الخالق، 2016، 286)

يتضح مما سبق، أنّ النظرية تفسر السلوك الإرشادي للطالب عندما تكون لديه اعتقادات أو قناعات بأن لديه مجموعة من القدرات التي تجعله قادرا على التعلم في سياق معرفي اجتماعي لكي يكون لديه مؤهلات وكفاءات في تنفيذ السلوك المناسب "التكوين الأكاديمي الجيد" لتحقيق النتائج المرجوة "المرشد الفعال"، حيث تعمل فاعلية الذات على تنظيم كل النشاطات التي يقوم بها الطالب وعاداته الدراسية لتحقيق ذلك من حيث القدرة على الترميز والتخطيط للإستراتيجيات البديلة، والتعلم من مشاهدة الآخرين والاستفادة من تجاربهم، والتنظيم الذاتي لأنشطته وأهدافه الشخصية، فتزداد فاعليته الذاتية تدريجيا بزيادة وتكرار الأداء الناجح في المهمات.

إضافة إلى أن فاعلية الذات الإرشادية تقوم على معتقدات المرشد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته المهنية، وهي لا تهتم فقط بالمهارات الإرشادية التي يمتلكها وإنما بما يستطيع ممارستها، فيقصد بتوقعات الفاعلية بمعتقدات المرشد بقدرته على التجاوب مع المسترشد والتعامل مع مشكلته، أما توقعات النتائج فهي إعتقاد المرشد أن تدخلاته الإرشادية ستؤدي إلى تحقيق الأهداف من العملية الإرشادية؛ وهي التغير المطلوب في سلوك المسترشد.

8-2- نظرية التوقع لـ(فكتور فروم، 1981):

تقوم النظرية على أن الجهد الذي يبذله الفرد في مهمة معينة سيؤدي لنتائج مرغوبة، حيث يطور الأفراد من خلال خبراتهم اليومية توقعات حول إمكانيتهم في الحصول على

مستويات مختلفة في الأداء، حيث تقوم النظرية على مفهوم توقع الجهد، أين يتحدد من خلال توقع جهد الأداء وتوقع أداء النتائج ومن ثم النتائج.

- توقع نتائج الأداء: وتمثل قدرة الفرد المحتملة بأن سلوكا معيناً أو مستوى أداء معين سوف يقود بالضرورة إلى نتائج معينة.

- توقع قيمة النتائج: تمثل التعزيز الذي يقدمه الفرد للنتائج التي يهتم بها.

3-8- نظرية (شيل وميرفي): Shell&Murphy

تري النظرية أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات عند الفرد تمثل إدراكه لقدراته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية عند أداء مهمة ما، وتنعكس في ثقته بنفسه وقدرته التنبؤية للإمكانيات ومتطلبات تلك المهمة، وقدرته على استخدام قدراته ومهاراته بنجاح، أما توقعات المخرجات تتحدّد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات أو الوصول إلى أهداف السلوك، كما تؤكد النظرية على أن فاعلية الذات لدى الفرد تتبع من صفاته الشخصية والعقلية والاجتماعية والانفعالية. (البلال، 2020، 164)

ووفقاً لهذه النظرية تتمثل فاعلية الذات الإرشادية للطالب في قدراته المعرفية، والمهارات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية التي تنعكس في ثقته على استخدامها وتطبيقها في المواقف والمهام التي تتطلبها بشكل ناجح، أي تحقيق أهداف المهمة أو الإنجاز الذي يرغب في الوصول إليه، بمعنى أن الطالب يكون له ثقة في قدراته وما اكتسبه من معارف ومهارات وتطبيقها في مجال مهنته المستقبلية بنجاح، أي أن يقدم المساعدة والدعم للمسترشدين للخروج من مشكلاتهم من خلال اتخاذ القرارات الصائبة وتوجيههم للحلول العملية والواقعية.

4-8- نظرية النموذج العام لفاعلية الذات: Ralf Schwarzer

تعتبر هذه النظرية فاعلية الذات بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تشير إلى قناعات للفرد الذاتية فيما يخص قدرته على مواجهة الصعوبات والتحديات التي تعترض مسار حياته، حيث تقوم توقعات فاعلية الذات بوظيفة توجيه السلوك نحو الهدف من حيث التحضير والتخطيط،

وترتبط بالمستوى المعرفي بالميول وقيمة الذات، وبالمستوى الانفعالي من حيث مشاعر القلق وقيمة الذات.

ويرى "شفارستر" أن فاعلية الذات لها شقين؛ يتعلق الشق الأول بالمعرفة الذاتية لقدرات أي امتلاكه القدرة اللازمة للقيام بالسلوك بصورة ناجحة، والشق الثاني باستثمار تلك المعرفة لتحقيق الأهداف. (عثمان وآخرون، 2023، 1043)

9- فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه:

تتضمن الذات الإرشادية مجموع التصورات والأفكار والمعتقدات التي يحملها الطالب فيما يخص قدراته ومهاراته الإرشادية التي تحقق الفعالية في تقديم الخدمات الإرشادية، ومدى اكتساب الطالب للأساس المعرفي والمهارات الإرشادية التي تخول له ممارسة العمل الإرشادي بنجاح مستقبلاً.

ويتحدد السلوك الإرشادي للطلاب المتخصص في الإرشاد والتوجيه بالتفاعل المستمر والديناميكي المتبادل بين العوامل والمحددات البيئية والعوامل المعرفية (الشخصية) والعوامل السلوكية، حيث تتمثل العوامل المعرفية في معتقدات وإدراكات الطالب وخصائصه وسماته الشخصية التي تتعكس في الجانب المعرفي، وما يتضمن من عمليات معرفية وميتا معرفية والجانب الوجداني الذي يتضمن اتجاهات وميول ورغبات الطالب اتجاه العمل الإرشادي والدوافع لدراسة هذا التخصص وتحقيق النجاح فيه.

وإن تحصيل الأساس المعرفي القاعدي لطلبة الإرشاد والتوجيه يسهم في بلورة شخصية الطالب الإرشادية عن طريق الدراسة النظرية في شكل مقاييس موزعة بطريقة علمية على التخصصات كلاً حسب خصوصيته من حيث الإعداد النظري العام المتعلق بالمعرفة الكاملة عن طبيعة الإنسان، وخصائصه، ومراحل نموه، وحاجاته، ودوافع سلوكه في السنوات الأولى والثانية من التكوين الأكاديمي في هذا التخصص.

أما من ناحية التكوين الأكاديمي المتخصص يختار الطالب بناء على ما أكتسبه من خبرات ومعارف حول التخصص المرغوب فيه، والدافعية لمواصلة التكوين، والاستعداد للمهنة المستقبلية التي يطمح لممارستها، وبناء على الخصائص الشخصية فتكون المعرفة المكتسبة أكثر تخصصا من حيث النظريات الإرشادية المختلفة، والأساليب الإرشادية وكيفية بناء وإعداد البرامج الإرشادية، حتى تصبح لدى الطالب قاعدة معرفية تعد أساس الممارسة الإرشادية، ويعد الأستاذ حجر الزاوية في بناء هذه القاعدة المعرفية عن طريق العلاقة التكاملية والتواصلية بين الطالب والأستاذ والمؤثرة في مسيرته العلمية والعملية، ونقطة انطلاق نحو مستقبل واعد يؤهله لكي يكون فاعلا ومنتجا بعد تخرجه، كما أنّ نجاح الأستاذ في مهامه التدريسية من حيث كيفية توصيل المعلومة وترسيخها بطريقة يسهل على الطالب اكتسابها واستيعابها وتوظيفها، إذ أن نقل المعرفة من الأستاذ للطالب تتأثر بعدة عوامل منها الخلفية المعرفية للأستاذ، وكذلك إستراتيجيات التدريس الفعالة خاصة في الحصص التطبيقية، فالأستاذ الذي يعتمد على الاستراتيجيات الحديثة في التعلم مثل لعب دور مستشار في حصة تطبيقية أمام الزملاء، وممارسة مقابلة إرشادية، وكيفية تدخلات المستشار، تكسب طلبته خبرة حول كيفية عمل مقابلة إرشادية من حيث التدريب، وأيضا تلعب شخصية الأستاذ المكوّن دورا في تنمية شخصية الطالب الإرشادية من خلال محاكاة النماذج الناجحة، وهي من المصادر الأساسية لاكتساب فاعلية الذات الإرشادية للطالب، وأيضا الجانب الإعلامي للأستاذ من حيث إعلام الطلبة بالملتقيات المتعلقة بالتخصص، وكذلك الورشات التكوينية والأيام الدراسية والأيام الوطنية للتوجيه والإرشاد المدرسي، بالإضافة للأستاذ الذي يركز على البحوث الميدانية في المؤسسات التربوية والمراكز البيداغوجية يحث الطالب على الممارسة الفعلية للمكتسبات النظرية، بهدف تنمية مهاراته الإرشادية بطريقة فعالة، وكذلك عن طريق التبرصات الميدانية القصيرة الملزم بها الطالب، ففتح له التواصل المباشر مع مستشار التوجيه والاستفادة من خبرته العلمية المباشرة.

هذا؛ وتظهر فاعلية الذات الإرشادية للطالب في سلوكه عن طريق اختيار النشاطات والمهام التي يعتقد أنه يحقق النجاح فيها، ويتجنب تلك التي تزداد احتمالية الفشل فيها، كما أن الطالب ذو فاعلية الذات الإرشادية المرتفعة يميل إلى التعلم والإنجاز والإصرار في تكرار المحاولات لتنفيذ المهام المطلوبة منه، وتحمل الطالب الضغوطات والإحباطات، فالطالب مرتفع الفاعلية يكون أكثر قوة في التعامل مع المواقف الصعبة، ومرونة في التكيف مع التحديات التي تواجه الشخصية المرشدة الفعالة تنعكس في مخرجات العملية الإرشادية عندما يصل الطالب إلى حلول لمشكلة المسترشد أو تغيير إيجابي في شخصيته. (أبو غزال، 2014،

(162)

خلاصة الفصل:

مما سبق عرضه، يتّضح بأنّ فاعلية الذات الإرشادية تمثل مجموع المعتقدات والأحكام التي يكوّنها الطالب عن قدراته الشخصية للأداء في مهام معينة، وتحقيق النجاح فيها، وتتشكل هذه الفاعلية من خلال عدة مصادر، وتؤثر معتقدات فاعلية الذات الإرشادية على مستوى تحديد الأهداف الشخصية وكيفية تحقيقها، وكيفية المثابرة والإصرار على تحقيقها، حيث الطالب يختار المهمات التي يستطيع النجاح فيها والتي تحقق له الرضا عنها. وإنّ الاختيار السليم للتخصص يفتح أفقا مستقبلية للطالب لتحقيق توافقه المهني والنجاح في مساره الأكاديمي، بحيث يكون على استعداد ومدفوع ذاتيا لتحصيل المعارف والمهارات التي تجعله قادرا على ممارسة مهنته المستقبلية بكل فاعلية، لذا فإنّ فاعلية الذات الإرشادية تمثل عاملا جوهريا لنجاح المرشد في مهنته.

الفصل الثالث: مركز الضبط

تمهيد

- 1- مفهوم مركز الضبط
- 2- الخلفية النظرية لمفهوم مركز الضبط
- 3- أهمية مركز الضبط
- 4- خصائص مركز الضبط
- 5- مصادر مركز الضبط
- 6- العوامل المؤثرة على مركز الضبط
- 7- أبعاد مركز الضبط
- 8- النظريات المفسرة لمركز الضبط
- 9- مركز الضبط لطلبة الإرشاد والتوجيه.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد مركز الضبط من المحاور الأساسية في دراسة الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، ومن أهم المتغيرات النفسية المهمة في تفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به، ويعتبر "جوليان روتر" أول من توصل لهذا المفهوم وقدم تعريفاً دقيقاً له سنة (1966) بعد ميلاد نظريته، وكان أهم مفاهيمها "التوقعات المعممة للضبط الداخلي-الخارجي للتعزيز"، ومن أهم المفاهيم التي توصل إليها "جوليان روتر" في نظريته في التعلم الاجتماعي، ثم تطور ليصبح مركز الضبط للتعزيز، خاصة بعد صدور كتاب "روتر" حول "تطبيقات التعلم الاجتماعي في الشخصية"، وأخذ المفهوم اهتمام الباحثين في مجالات مختلفة منها الصحة، وعلم النفس الصناعي، والتربية والتعليم، وسوف يتناول هذا الفصل كل ما يتعلق بمركز الضبط في المجال الأكاديمي، من حيث التعريف والخلفية النظرية لمفهومه، وأهميته في المجال الأكاديمي، وأبعاد مركز الضبط وخصائص فئتي الضبط الداخلي والخارجي، وأهم النظريات المفسرة لمركز الضبط، بالإضافة إلى مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.

1- مفهوم مركز الضبط LOCUS OF CONTROL:

يتألف مركز الضبط من كلمتين: مركز وتشير في معجم علم النفس إلى أنه مركز المسؤولية في السيطرة على السلوك، أما الضبط: فتعني ضبط نتائج السلوك والمراقبة والتحكم من خلال جهاز المراقبة والضبط. ومركز الضبط في معجم لسان العرب يقصد به مركز التحكم في السلوك. (زهران، 1999، 69)

وهناك العديد من التعاريف الاصطلاحية لمركز الضبط طرحها العديد من الباحثين والعلماء المهتمين بهذا المفهوم في عدة مجالات نذكر منها:

في علم النفس الشخصية؛ يعرف مركز الضبط على أنه الدرجة التي يعتقد بها الأفراد أن لديهم السيطرة على نتائج الأحداث في حياتهم، في مقابل القوى الخارجية الخارجة عن سيطرتهم. (Manichander, 2019, 9)

وفي علم النفس الاجتماعي؛ يشير مركز التحكم إلى مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على التحكم في الأحداث التي تؤثر عليهم.

وقد صاغ هذا المصطلح (جوليان روتر، 1945) ونشره بعنوان التوقعات المعممة للضبط الداخلي-الخارجي للتعزيز على أنه "المصدر الذي تنطلق منه العوامل المسببة للسلوك، وما يترتب عليها من نتائج سواء كانت هذه النتائج مرضية كالتعزيزات أو مزعجة كالعقوبات، حيث يرتبط مركز الضبط بالتوقعات العامة للفرد حول قدرته على ضبط التعزيزات في حياته.

كما عرّفه (روتر، 1966) بأنه مدى إدراك الأفراد أن لديهم سيطرة على التوقعات المعممة من التعزيز، وأنهم مسؤولون عن نتائج النجاح أو الفشل في حياتهم، وافترض أن تطور مركز الضبط لدى الفرد يعتمد على تاريخ التعزيز لديه، أي يميل الأفراد إلى ربط أفعالهم بالتعزيزات الإيجابية والسلبية التي يتلقونها طوال الوقت. (Kumaravelu, 2018, 61) كما يعرف مركز التحكم على أنه الكيفية التي يدرك بها الفرد أسباب نتائج الأحداث في حياته، فعندما يدرك الفرد أن هناك علاقة سببية بين أفعاله والنتائج التي تحدث، أي أن الأفعال والنتائج سواء كانت إيجابية أو سلبية هي نتيجة منطقية لأفعاله، فينشأ لديه اعتقاد الضبط الداخلي، أما الفرد الذي لا يدرك هذه العلاقة السببية بين أفعاله ونتائجها، أي الأفعال والنتائج السلبية والإيجابية بين أفعاله ونتائجها غير مرتبطة بسلوكاته الخاصة في مواقف معينة، وأنها ترجع إلى ما وراء الضبط الشخصي أو قوى خارجية، فإنه ينشأ لديه اعتقاد في الضبط الخارجي. (القحطاني، 2015، 73)

كما أضاف "روتر" تعريفاً آخر لمركز الضبط على أنه توقعات الفرد المتعلقة بمصادر تعزيز السلوك، فإما أن تكون مصادر داخلية أو خارجية، فعندما يدرك الفرد أن التعزيز الذي يلي تصرفاته نتيجة الحظ أو الصدفة أو القدر أو تأثير الآخرين، ولا يمكن التنبؤ به لتعدد العوامل المحيطة، فهو مركز ضبط خارجي، أما إذا كان إدراك الفرد بأن التعزيز الذي يلي تصرفاته وأفعاله الشخصية تكون متسقة مع سلوكه وسماته، فهو مركز ضبط داخلي (أبو حامد،

(2019، 19)، حيث الضبط الداخلي يظهر في إدراك وتصور الفرد لأفعاله على أنها نتيجة لأعماله أو نشاطه وإمكاناته أو خصائصه الشخصية، أما الضبط الخارجي فيدرك الفرد لأفعاله على أنها ليست نتيجة للإمكانات التي يمتلكها أو خصائص يتميز بها، وإنما هي نتيجة لقوى خارجية لا يستطيع التحكم فيها.

وأكد "روتر" على أن مركز الضبط يشكل طرفي متصل يحتل معظم الناس نقاط معينة عليه، من اقترب من القطب الأول فهو من فئة الضبط الداخلية، ومن يقترب من القطب الثاني فهو من الفئة الضبط الخارجية، ويكون الاختلاف في الدرجة وليس في النوع، ومن موقف إلى آخر، حيث يكون الاختلاف في المعززات وطبيعة الموقف ومحددات الدور والدافعية. (سليمانى وبلقوميدي، 2022، 81)

ويرى (Weiner, 1994) أن مركز الضبط لا يتعلق بإدراك الفرد في حد ذاته، بل يتعلق بالمعتقدات المرتبطة بمركز السببية حتى لو كانت النتائج ينسبها لنفسه فإنه يمكن أن ينسبها إلى عوامل داخلية يمكن السيطرة عليها، مثل الجهد وعوامل داخلية لا يمكن السيطرة عليها مثل القدرة، وبالتالي إمكانية التحكم في النتيجة لا يعتمد على ما إذا كان العامل داخلي مقابل الخارجي، بل على ما إذا كان التحكم في العامل قابل للتغيير من قبل الفرد، فقد يكون داخلي أي عزو النجاح أو الفشل للقدرة والجهد، أو قد يكون خارجي كأن يعزو النجاح أو الفشل للحظ وصعوبة المهمة. (Evelyn, 2015)

فمصدر الضبط الداخلي هو حالة اقتناع الفرد بأن ما يقع له من أحداث أو ما يقوم به من سلوكيات ترجع إلى ذاته وخصائص مرتبطة بشخصيته، فهو مسؤول عن سلوكه ومستقبله، وفي المقابل فإن مصدر الضبط الخارجي هو حالة اقتناع الفرد بعدم مسؤوليته الشخصية فيما يقع له من أحداث أو ما يقوم به من سلوك، فهو يرجعه إلى ظروف خارجة عنه.

ويعرفه (joeison, 2017) على أنه نظام اعتقاد الفرد فيما يتعلق بأسباب تجاربه والعوامل التي تنسب إلى الفرد من النجاح أو الفشل، كشخص ذو ضبط داخلي يعزو نجاحه إلى جهده وقدرته مثل هذا الفرد الذي يكون أكثر تحفيزاً للاكتساب والمعرفة بنجاح، في حين الفرد الذي

يتمتع بمركز ضبط خارجي فيرى أن النجاح أو الفشل يرجع إلى الحظ السعيد أو القدر، فيكون أقل تحفيزاً للتعلم أو الانخراط في مجموعة معينة من السلوك. (Mwachanda & Kariuki,2020, 1372)

ومما سبق ذكره، فإن مركز الضبط يعتبر سمة شخصية تحدد الدرجة التي يعتقد فيها الفرد أنه يتحكم في أحداث حياته، كما يمكن وصفه على أنه التأثيرات المعممة للفرد فيما يتعلق من المسؤول عما يحدث؟، وبعبارة أخرى عندما يشعر الفرد أن نجاحه أو فشله هو نتيجة لعمله أو تقاعسه فإن الفرد من ذوي مركز الضبط الداخلي، وعندما يشعر الفرد أن نجاحه أو فشله هو نتيجة للأفعال وتفاعس الآخرين فإن هذا الفرد من ذوي مركز الضبط الخارجي، ومثال ذلك إذا عزی الطالب الدرجة العالية في الاختبار إلى قدرته فإن المركز يكون داخلي، وإذا عزی النتيجة للصعوبة فإن المركز يكون خارجياً.

وعليه، فالطلبة عندما يعتقدون أنهم يمتلكون القدرة على التحكم في مستوى الإنجاز الأكاديمي لديهم فيتحملون مسؤولية العمل الجاد ويعملون على تطوير مهاراتهم وتتميتها لبلوغ أهدافهم ووحل مشكلاتهم بشكل ذاتي، أي أن التعزيزات مصدرها داخلي ولا يتركوا الظروف المحيطة تؤثر عليهم وتتحكم في مسارهم الدراسي، وتغيير مستقبلهم وطموحاتهم المهنية فيكون لديهم مركز ضبط داخلي؛ وأما الطلبة ذوو مركز الضبط الخارجي فهم أكثر تأثراً بالمعززات الخارجية وعادة ما يعززون الأحداث الإيجابية أو السلبية إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو الصدفة أو الآخرين، فهم أقل تحملاً للمسؤولية، فعندما يواجه الطالب تحدياً في حياته، هل يشعر بأنه يسيطر على النتيجة؟ هل يعتقد أنه تحت سيطرة قوى خارجية؟ إذا كان يعتقد أن لديه السيطرة على ما يحدث، فإن لديه ما يشير إليه علماء النفس بمركز الضبط الداخلي، وإذا كان يعتقد أن ليس لديه السيطرة على ما حدث، وأن المتغيرات الخارجية هي المسؤولة، فإن لديه مركز ضبط خارجي.

2- الخلفية النظرية لمفهوم مركز الضبط:

يعتبر مركز الضبط من المفاهيم الحديثة نسبيا بالدراسة والبحث في مجال علم النفس وعلم النفس الشخصية، وتعود جذوره لنظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر، الذي حاول تقديم شرح لكيفية تفاعل الخصائص الشخصية مع متغيرات البيئة للتنبؤ بالسلوك، فكان أول من صاغ المصطلح في الخمسينات، حيث أطلق عليه في البداية "الضبط الداخلي-الخارجي للتعزيز"؛ أي مركز الضبط للتعزيز مشيرا إلى أن سلوك الأفراد يتأثر بتوقعاتهم ومدى تحكمهم في مصادر التعزيز، وميز بين نوعين من التوقعات المحددة والمعممة، وتم وضع نظرية لهذا المفهوم LOC أحادية البعد/ ثنائية القطب تقر بوجود مركز ضبط داخلي ومركز ضبط خارجي. (Gatawa & yusuf,2015, 2)

وأعتبر علماء النفس المهتمون بنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي بأن مركز الضبط عامل أساسي من عوامل الشخصية يشير إلى الدرجة التي يعتقد بها الأفراد أنهم أسياذ مصائرهم، وكيفية إدراك الفرد للعوامل التي تتحكم بالمواقف والشروط التي تضبط الأحداث من حوله (سواقد، 2011، 33)، وتم تطوير المصطلح بعد ذلك من طرف كل من فارس (phares) وجيمس (James) ليصبح من المتغيرات الشخصية الأساسية لفهم السلوك الإنساني وتفسيره بدراسة طبيعة إدراك الفرد للأحداث التي تحدث معه؛ هل بسبب عوامل ذاتية تعود إلى مهارة وكفاءة الفرد؟، أم هي عوامل خارجية تعود للحظ والصدفة. (Lowe & lin,2015, 19)

في الستينات نشر "جوليان روتر" مقالته الشهيرة بعنوان "التوقعات المعممة للتحكم الداخلي والخارجي للتعزيز"، حيث قدم تعريفا دقيقا للمفهوم الذي يشير إلى الطريقة التي يدرك بها الأفراد مصدر التعزيز، وصمم مقياسا لقياسه مكونا من (13) عنصرا، كانت الفكرة الأساسية لتطوير استبيان موضع التحكم الداخلي والخارجي هي الحكم على مدى تحفيز الشخص داخليا أو خارجيا لأداء مهمة ما.

ووفقا لروتر، إذا كان هناك ارتباط بين سلوكيات الشخص والمعززات، فإن المعززات تؤثر على سلوكه، وإذا لم يكن هناك أي رابط، فإنه يستجيب بشكل أقل توقعا للمعززات، ويشير الضبط الداخلي LOC إلى أن الفرد يمتلك جميع المهارات الضرورية للقيام بمهمة ما،

وأن النتائج هي نتائج أفعاله وقدراته الخاصة في المقابل يشير LOC الخارجي إلى أن الفرد لديه مشاعر بأنه ضحية عوامل خارجية أو ظروف معينة؛ وفي ضوء الدرجات التي يحصل عليها الأفراد على هذا المقياس يمكن تصنيفهم إلى فئة مركز الضبط الداخلي أو الخارجي. (Naseer, &Majd,2018, 28-29)

وزداد الاهتمام بهذا المفهوم في فترة السبعينات والثمانينات حتى أصبح مستقرا نسبيا للشخصية، فكانت نظرية (Rotter) في الشخصية أول من دمجت الإدراك في شكل توقع مع التعلم والتحفيز في شكل تعزيز، وقامت الأبحاث والدراسات في مجالات مختلفة منها التعليم والصحة النفسية وعلم النفس الصناعي وعلم النفس الاجتماعي، إضافة إلى ربط مفهوم مركز الضبط بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية ساعد في توضيح كيف أن المعرفة الأكيدة حول الضبط تؤثر في السلوك.

3- أهمية مركز الضبط:

ارتبط مركز الضبط بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية والصحية التي عيّنت بالبحث والدراسة من طرف الباحثين والعلماء المهتمين بهذا المجال، ومن بينها المجال الأكاديمي وكل ما يتعلق به من حيث الأداء الأكاديمي والتحصيل الجيد، وأشارت العديد من الدراسات العربية والأجنبية أهمية مركز الضبط في السياق الأكاديمي:

(Moradi, et al (2015) ، ودراسة (Abid et al (2016) ، Haidari, et al (2023) ، برهوم (2021) ، ودراسة كحيلة، انساب، سلمان (2015) ودراسة احليلي (2012) ، وتكمن أهميته في المجال الأكاديمي في :

1- تحسين الأداء الأكاديمي عن طريق تعزيز مواقف حدوث التعلم، وتحقيق الإنجاز للارتباط الجوهري بين مركز الضبط والتحصيل الجيد، حيث توصلت دراسة Abid Rahmania (2016)، ودراسة (Yenti et la(2023 إلى أهمية مركز الضبط في المجال الدراسي والأكاديمي، حيث يتأثر الإنجاز الأكاديمي بشدة بمركز الضبط الداخلي والخارجي بشكل عام،

ويتم تحديد الإنجاز الأكاديمي المتفوق من خلال وجود علاقة إيجابية بين الرقابة الداخلية والنجاح الأكاديمي، ونقص التحصيل الأكاديمي يرجع إلى وجود علاقة سلبية بين الضوابط الخارجية والتحصيل الأكاديمي، وبالنسبة لطالب الإرشاد والتوجيه يمكن أن يحقق الأداء المتميز من خلال تحديد أهدافه "درجة ممتازة في مقياس التوجيه والإرشاد التربوي" والعمل على تحقيقها من خلال استراتيجيات التعلم النشط "المشاركة في جلسات إرشادية بإشراف أساتذة وتطبيق ما أكتسبه"، والتغذية الراجعة تكون بعد كل جلسة يتحصل على ملاحظات لتحسين وتطوير مهاراته، مع تنظيم الوقت والتحفيز الذاتي، بالإضافة إلى بيئة تعليمية داعمة، وتبادل مع الزملاء الأفكار والاستفادة من دعم الأساتذة.

2- إن اختلاف الطلبة في إدراكهم للعلاقة السببية بين السلوك ونتائجه يعكس فروقا هامة في أنواع السلوك التي يقوم بها الطلبة، فالطالب ذو مركز الضبط الداخلي يتحمل مسؤولية أعماله سواء كانت ناجحة أو فاشلة، في حين الطالب ذو مركز الضبط الخارجي يحمل قوى أخرى مسؤولية نجاحه أو فشله.

3- يعتبر مركز الضبط من المتغيرات النفسية التي تساعد الطالب على تفسير سلوكه والتنبؤ به في المواقف الاجتماعية والمهام المستقبلية.

4- يتأثر مفهوم مركز الضبط بالثقافات والموضوعات الاجتماعية السائدة في المجتمع، مما يعطى نتائج قد تختلف باختلاف المجتمعات.

5- يرتبط مركز الضبط الداخلي ايجابيا بالعديد من المتغيرات النفسية التي تحقق الصحة النفسية للطالب، منها "الرفاهية النفسية، الشعور بالسعادة، الرضا عن الحياة".

6- يلعب مركز الضبط دورا مهما في الحد من التسويف الأكاديمي والمماطلة، فوفقا للدراسة التي قدمها (Jose and Vijayan (2021 والتي توصلت إلى أن الطلاب الذين يمتلكون مركز ضبط خارجي هم أكثر عرضة للمماطلة مقارنة بالطلاب الذين لديهم مركز ضبط داخلي بناء على ما يعتقد هؤلاء الطلاب في أن العمل الجاد يؤدي للنجاح، وبالتالي تراهم ينهون أعمالهم في وقتها المحدد وبسرعة، ويبذلون المزيد من الجهد لتحقيق أهدافهم لأنهم ينظرون

للعالم على أنه واقع تحت سيطرتهم فتجدهم مجتهدون ومثابرون، ويعتقدون أن نجاحهم مرتبط بهم.

7- يساعد مركز الضبط على التكيف الأكاديمي، حيث يكون الطلاب ذوو مركز الضبط الداخلي أكثر قدرة على التعامل مع التحديات الأكاديمية بتحسين أدائهم من خلال بذل الجهد.

8- يساعد مركز الضبط الطلاب على أن يكونوا متعلمين ناجحين عبر الإنترنت.

9- مركز الضبط له دور مهم في التحصيل الدراسي، وهذا ما كشفت عنه العديد من الدراسات، منها دراسة (Chinedu and Nwizuzu,2021) التي توصلت إلى وجود علاقة قوية وإيجابية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي.

4- خصائص فئتي مركز الضبط:

يختلف الأفراد في شخصياتهم تبعاً لاستجاباتهم للمواقف والأحداث التي يمرون بها وذلك وفقاً لإدراكاتهم لهذه المواقف التي تنتج عنها سلوكيات تعكس أنماطاً مختلفة تظهر فروقاً فردية في الشخصية، حيث كشفت العديد من الدراسات والأبحاث عن وجود خصائص تميز الأفراد في فئتي مركز الضبط الداخلي-الخارجي التي يمكن استنتاجها في مجالات السلوك الإنساني.

4-1- خصائص الطلبة في فئة مركز الضبط الداخلي:

يتميز هؤلاء الطلبة بخصائص وسمات الشخصية الإيجابية التي تمكنهم من السيطرة على كل المتغيرات التي تقف أمام تحقيق أهدافهم الدراسية والمهنية، وإمكانية التنبؤ بنتائج سلوكهم ويتميزون بـ:

✓ **المسؤولية الشخصية:** أي أنهم يظهرون تحمل مسؤولية إنجازاتهم الفردية في النجاح أو الفشل.

✓ **الدافعية للتعلم والإنجاز:** يكون لديهم دافعية أعلى للإنجاز لأنهم يؤمنون بأن ببذل الجهد ومواجهة التحديات تصنع فرقا، ويعتبرون هذه التحديات فرصا للتعلم، ولديهم القدرة على جعل المستقبل يتوافق مع رغباتهم عن طريق اتخاذ الإجراءات المناسبة واستغلال الفرص المتاحة.

✓ القدرة على حل المشكلات: يركزون على النجاح ويبدلون جهدا أكبر من أجل التحصيل الأكاديمي الجيد الذي يحقق الأداء الفعال والتفوق الدراسي.

✓ المبادرة والمبادرة: يتميزون بروح المبادرة في تأدية الأنشطة الثقافية والترفيهية، وتنمية مواهبهم في النوادي والاتحادات الطلابية.

✓ الذكاء العاطفي: يساعدهم على الاتزان الانفعالي الذي يحقق التوافق النفسي والدراسي والمهني مستقبلا.

✓ التخطيط المستقبلي: لتحسين ظروف بيئتهم سواء الأسرية أو المدرسية.

✓ التفكير الإيجابي: يعد من العوامل المؤثرة في الضبط الداخلي للطالب، إذ يساعده على توقع النجاح في حل المشكلات والتعلم من الفشل، بحيث تكون لديه القدرة على الحفاظ على التوازن السليم لإدراك الصعوبات واختيار الأفكار التي تبعث التفاؤل والبعد عن الأفكار السلبية التي تعيق عملية التعلم، مثل "صعوبة المادة أو الظروف صعبة".
(Spyridaki & Galanakis,2022, 966)

✓ التكيف الأكاديمي: الطلاب الذين لديهم مركز ضبط داخلي يظهرون تكيفا أكاديميا في الحياة الجامعية مقارنة بأولئك الذين لديهم مركز ضبط خارجي. (Rinn & Boazman,2014, 89)

4-2- خصائص الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي:

هم الذين يعتقدون بسيطرة عوامل خارجية لا تتعلق بهم ولا يمكن التحكم فيها أو التنبؤ بها، مثل الحظ أو الصدفة والآخرين والظروف على مجريات حياتهم، ويتميزون بـ:

✓ الضبط الشخصي: ينسبون النجاح أو الفشل إلى ما وراء الضبط الشخصي، أي إلى قوى خارجية مثل سوء أو حسن الحظ، سهولة أو صعوبة المهمة.

✓ الذات: يفتقرون للذات الإيجابية ولديهم تقدير ذات منخفض، مما يجعلهم يشعرون دائما بالفشل.

✓ حل المشكلات: غالبا ما يجدون صعوبة في مواجهة المشكلات، ويختارون التحديات الأسهل ويستسلمون سريعا.

✓ الأداء الدراسي: منخفض بسبب اعتقادهم وشعورهم بالعجز نتيجة الفشل المتكرر أنهم لا يستطيعون تغيير وضعهم بجهودهم الخاصة.

✓ أنماط التفكير: يغلب على الطلبة ذوي الضبط الخارجي التفكير السلبي والنظرة التشاؤمية للحياة في التعامل مع الأحداث الخارجية. (Mwamwenda & Kariuki,2020,) (1373)

وبالتالي إدراك الطالب لنتائج سلوكه ومدى قدرته على التحكم فيه، هل هو مسؤول عن النتائج نتيجة التحكم الداخلي أم هناك قوى خارجة عن إرادته وهي مسؤولة عن نتائج سلوكه (تحكم خارجي)، غير أنه لا يمكن الفصل النهائي بين فئتي الضبط الداخلي والخارجي أي أن يكون الطالب ضبطه داخلي أو خارجي، بل يتحدد بالموقف والسلوك المعزز لدافعيته والدور الذي يلعبه، كما لا يمكن الاعتقاد أن الطالب ذو الضبط الداخلي أفضل من الطالب ذو الضبط الخارجي.

5- مصادر مركز الضبط الداخلي والخارجي:

توجد مصادر ترتبط بفئتي مركز الضبط الداخلي والخارجي من وجهة نظر "روتر" تظهر من خلال المؤشرات التالية:

أ- مصادر داخلية لمركز الضبط:

- (1) الذكاء أو القدرات العقلية: الطالب الذي يمتلك قدرات عقلية مرتفعة تمكنه من الأداء الأكاديمي المتميز، حيث تكون لديه القدرة على التحليل والتفسير وحل المشكلات والسيطرة على الأحداث والتحكم فيها بما يحقق له الرضا والصحة النفسية.
- (2) المهارة والكفاءة: يعتقد الطالب أن لديه المهارات الكافية للتحكم في بيئته وضبط مثيراتها بما يخدم أهدافه ومصالحه بالاستفادة من الخبرات السابقة.
- (3) السمات الانفعالية والمزاجية: يعتقد الطالب أن لديه مجموعة من الصفات التي تمكنه من التحكم في الأحداث مهما كان طبيعتها.

4) مقدار الجهد: يعتقد الطالب أن كل ما يحدث له مقترن بمقدار الجهد الذي يبذله، حيث إذا تحقّق النجاح ربطه بما بذله من مجهودات ومثابرة وإصرار، وإذا فشل ربطه بعدم بذل الجهد الكافي الذي يتطلبه النجاح. (كزو وقصاب، 2023، 65)

وبالتالي يؤمن الطالب بأن مصادر النجاح أو الفشل مرتبطة بعوامل ذاتية، ومن ثم تدفعه لمواجهة كل الصعوبات التي تحول دون تحقيق أهدافه، ويعد هذا الاعتقاد دافعا قويا للإنجاز الأكاديمي، لأنه يدرك أن السيطرة على الأحداث وإمكانية تغيير مجرياتها بيده.

ب- مصادر خارجية: الطالب الذي يدرك أن مصادر التعزيز والتدعيم مرتبطة بعوامل خارجية، فإن مصدر هذه القوى تتمثل في:

- 1) الحظ أو الصدفة:** يعتقد الطالب أن كل الأحداث التي يمر بها وأن نتائج سلوكياته مرهونة بالخط، أو أن الأشياء تحدث مصادفة بحيث لا يمكن التنبؤ بالأحداث.
- 2) القدر:** يعتقد بأن الأحداث مقدرة سلفا ولا يمكن التغيير ولا جدوى من المحاولة والسعي.
- 3) الآخرون الأقوياء:** حيث يكون مصدر تعزيز للطالب من طرف المحيطين به ولا يستطيع السيطرة عليهم، مثل الأولياء، الأساتذة، المسؤولين من هيئة التدريس. (الحارثي، 2020، 427)

6- العوامل المؤثرة في مركز الضبط:

يتأثر مركز الضبط بمتغيرات مستمرة: وهي متغيرات لها أثر على مركز الضبط (الداخلي-الخارجي) بصفة مستمرة، وتتمثل في:

◀ **الأسرة:** تعتبر الأسرة المجتمع الأول الذي يتلقى فيه الطفل المبادئ الأساسية للسلوك السوي وغير السوي، إذ تعتبر الأسرة المصدر الأول لإشباع حاجاته واستثارة طاقاته ليكون فعّالا في المجتمع، حيث المناخ الأسري الذي ينشأ فيه الفرد تتنوع فيه أساليب المعاملة الوالدية بين ما هو سوي وغير سوي فتتشكل الملامح الأولى لشخصية الفرد عن طريق عملية التفاعل المستمر، إذ تمارس الأسرة أساليب تربوية متعددة في التعامل مع أبنائها خلال مراحل حياتهم، حيث الأسرة التي تربي أبنائها على تحمل المسؤولية وكيف يحقق الفرد استقلالته والتشاور

في أخذ القرارات المصيرية بنفسه مع التشاور، وكذلك حرية التعبير عن أفكاره والتفاعل الإيجابي بين أفرادها فبنشأ للفرد مركز الضبط الداخلي يسهم في إدراكه للأحداث والمواقف التي يواجهها، وفي الوقت نفسه توجد أساليب تربوية غير سوية تعتمد على رفض التحاور والتشاور وعدم تقبل الرأي الآخر والتسلط والقسوة، وكذلك أسلوب الحرمان العاطفي أو الحماية الزائدة والعقاب، فبنشأ الفرد في بيئة أسرية غير سوية ترتبط بمركز الضبط الخارجي.

وقد أكدت دراسة المجالي والشديدة (2018) على وجود علاقة طردية بين أساليب التنشئة الوالدية الإيجابية ومركز الضبط، حيث المعاملة الوالدية القائمة على الحب القبول والديمقراطية ترتبط بالأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي، بينما أساليب المعاملة الوالدية القائمة على القسوة والسلطة والحرمان ارتبطت بالفئة ذوي مركز الضبط الخارجي، بالإضافة إلى دراسة Nerguz (2010) Bulut,et al التي توصلت إلى أن الطلاب المقيمين مع أسرهم يتمتعون بقدر أكبر من التحكم الداخلي مقارنة بأولئك الذين لا يقيمون بالمنزل.

← العقيدة الدينية:

تعتبر العقيدة الدينية الركن الجوهري الذي يسهم في بناء شخصية الفرد وإعداده إعداداً سليماً لمواجهة ضغوط الحياة المعاصرة، وتحصينه ضد المشكلات، ومن العوامل المؤثرة على مركز الضبط: الدين وذلك لأن عقيدة القضاء والقدر التي يؤمن بها المسلم لا تمنعه من أن يؤمن بإمكانية ترقية نفسه وبناء أمته، حيث أكدت دراسة يحيياوي (2023) على دور العقيدة في بناء مركز الضبط لدى التلاميذ في بناء مشروعهم المستقبلي المتعلق باختيار التخصص الأكاديمي، وكذلك دراسة العبيدي والحمداني (2008) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين مركز الضبط الداخلي والالتزام الديني، وأشارت إلى علاقة ضعيفة بين مركز الضبط الخارجي والالتزام الديني.

← المؤسسات التربوية:

تهدف المؤسسات التربوية إلى تحقيق فاعلية المتعلمين عن طريق تلبية احتياجات الطلبة وتوفير بيئة تعليمية داعمة تحقق التوقعات المرجوة من الطلبة لنجاح في المسار

الأكاديمي والمهني، بإتاحة فرص التعليم وتنمية القدرات والمهارات، وتصميم ملائم للمناهج التعليمية حتى يتكون لدى الطالب نظام من المعتقدات والقيم والأفكار التي تسهم في تنمية شخصيته، وأن يتعلم كيفية التخطيط لمستقبله الأكاديمي، كما يستطيع تعلم المسؤولية والانضباط من خلال الالتزام بالواجبات وإتاحة فرص التفاعل مع أفراد آخرين، إضافة إلى الإرشاد النفسي والتربوي الذي يساعد في تنمية مركز الضبط الداخلي للطلبة، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة آل مرعي (2014)، وشعبان (2019) Ebrahimi et al (2014), Salm & Khalid (2024) في السياق الأكاديمي والمتغيرات المرتبطة به كالدافعية، وأنماط التفكير والتحصيل الدراسي، والكفاءة الأكاديمية، والبرامج الإرشادية لتطوير مركز الضبط.

◀ الثقافة السائدة في المجتمع:

ترجع الفروق الموجودة بين الأفراد في مركز الضبط الداخلي والخارجي لاختلاف المستوى الثقافي والأكاديمي بينهم، حيث تسهم الثقافة المجتمعية والبيئية التي يعيش فيها الفرد في تحديد مركز الضبط من خلال نظام المعتقدات والأفكار لديه. (القاسم، 2022، 331)

➤ العمر:

يتشكل مركز الضبط خلال مرحلة الطفولة ويستقر خلال فترة المراهقة ويتغير خلال مراحل العمر المختلفة، حيث يكون مركز الضبط الداخلي منخفض في مرحلة الطفولة، ثم يزداد مع تقدم العمر في مرحلة المراهقة، ثم مرحلة الرشد ثم مرحلة الشيخوخة. (Zami Atibuni D, et la ,2017,126)

➤ الجنس:

كشفت دراسة (Mwamwenda, Kariuki,2020) التي هدفت لمعرفة الاختلاف بين الجنسين في مركز الضبط في جامعة نيروبي، فكانت أهم نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في أدائهم الأكاديمي على أساس مركز الضبط الذي يرتبط

بالإنجاز والنجاح الأكاديمي، إذ أن الطلبة الذين يتمتعون بالقدرة على السيطرة والتحكم في معظم جوانب حياتهم يظهرون الإتقان والمهارات الأكاديمية، في حين الطلبة الذين لا يستطيعون الأداء الأكاديمي أو التأثير على ظروفهم قد يشعرون بالعجز. وكذلك دراسة سليمان، بلقوميدي (2020) التي وجدت عدم اختلاف مركز الضبط لدى طلبة الجامعة تبعا للجنس، كذلك توصلت دراسة غرابية والزريقات (2015) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مركز الضبط، وكذلك أقرت دراسة خطوط وشرقي (2020) بعدم وجود فروق بين الجنسين في مركز الضبط.

➤ متغيرات موقفية:

وهي عبارة عن متغيرات تحدث في موقف محدد (وفاة شخص عزيز، أزمة معينة سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي (أزمة كوفيد19)، وما يترتب عليها من زيادة في معدل الضبط الخارجي والشعور بالعجز وعدم القدرة على مواجهة تلك المواقف في البداية، ولكن بمجرد انتهاء الأزمة والتغلب عليها يعود معدل الضبط إلى ما كان عليه قبل الأزمة. (شعبان، 2019، 190)

7- أبعاد مركز الضبط:

قسمت نظرية (Rotter) مركز الضبط إلى بعدين هما داخلي وخارجي، ويعتمد كل منهما على إدراك الفرد لمصدر التعزيز إيجابيا أو سلبيا، هل هو متوقف على سلوك الفرد وخصائصه الشخصية أم على البيئة المحيطة أو الحظ، وأوضح روتر أن الشخصية الإنسانية إما نمط يتصف بمركز ضبط داخلي أو نمط يتصف بمركز ضبط خارجي، وعليه يقع على متصل يمتد بين طرفين؛ أي بعد واحد ذو طرفين على أحد طرفيه يقع الضبط الداخلي، وعلى الطرف الآخر يقع الضبط الخارجي وهما:

أ- البعد الأول: مركز الضبط الداخلي (Internal locus of control)

يشير روتر إلى مدى اعتقاد الفرد بأن الأحداث التي تحصل له هي تحت سيطرته، فالشخص ذو مركز الضبط داخلي يكون أكثر قدرة وفعالية في إدراك نفسه وفهمها، وهو يعتمد على أنه المقرّر لمصيره المتحكم في ذاته وقدراته ومهاراته، وهو المسؤول المباشر عنها، فإذا فشل أو نجح يعتبر المسؤول المباشر عن نجاحه أو فشله. (البرواي، 2013، 97)

أما 1973 (crandall) فيشير إلى أن الضبط الداخلي هو أن يتصور الأفراد الأحداث الإيجابية التي تحدث لهم نتيجة جهودهم الخاصة، بينما الأحداث السلبية تكون نتيجة القدر والحظ والصدفة، أما الضبط الخارجي فهو أن يتصور الأفراد أنهم مسؤولون عما يحدث لهم من مآسي، أما الأحداث الإيجابية فقد تكون نتيجة لكرم الآخرين أو من القدر. (أوباح وداودي، 2022، 242)

وبالتالي يعبر هذا البعد عن العوامل التي يعتقد الفرد بأنها المسببة لنتائج سلوكه الناجح أو الفاشل، وتعود إلى ذاته وقدراته وجهده المبذول ومهاراته المختلفة ومدى تحكمه في بيئته، ويعكس هذا البعد المسؤولية الشخصية للفرد عن أفعاله وما يترتب عنها من نتائج، وما يحققه من إنجازات ترجع إلى جهده مثابراته أو إلى النقص فيهما، حيث يعتقد الأفراد الذين لديهم مركز داخلي أن تصرفاتهم وقراراتهم لها تأثير كبير على المواقف التي يواجهونها في حياتهم ولديهم شعور قوي بالمسؤولية تجاه كل منها؛ ولديهم شعور بالسيطرة على مصيرهم مما يكون لديهم اعتقاد قوي بالتمكين والسيطرة على مصيرهم، وهو اعتقاد يحفز على المبادرة وتحديد الأهداف والعمل على تحقيقها، ويعزز الشعور بالقوة والفاعلية الذاتية التي لها الدور البالغ في التنمية الشخصية.

ويعبر عليه في الدراسة الحالية بأنه اعتقاد الطالب الجامعي بأن أي مشاركة في نشاط دراسي أو حدث يحدث يكون مرتبطا ارتباطا مباشرا بمهاراته وخصائصه الشخصية، وما يبذله من جهد وما يظهره من مهارة عالية في أداء مختلف الأنشطة وفي جميع المواقف، وحينئذ

تكون فئة مركز الضبط الداخلي هم الطلبة الذين يعتقدون أن الأحداث الإيجابية هي نتيجة جهدهم وكفاءتهم ومهاراتهم العالية، كما أن السلبية التي تحدث لهم نتيجة لقلة جهدهم وضعف كفاءتهم ومهاراتهم.

ب- البعد الثاني: مركز الضبط الخارجي (External locus of Control)

هو اعتقاد الفرد بأن الأحداث الناجحة والإيجابية هي نتيجة حسن الحظ والقدر والصدفة أو مساعدة الآخرين له وغير ذلك من القوى الخارجية، وإذا كانت الأحداث فاشلة فيرجع ذلك إلى سوء الحظ والقدر أو ظلم الآخرين الأقوياء له، ونتيجة ذلك فالمقصود بالضبط الخارجي اعتقاد الفرد بأنه غير مسؤول عن الأحداث التي تحدث له سواء كانت هذه الأحداث إيجابية أو سلبية. (العتابي، 2013، 374)

هذا؛ ويعرف LOC الخارجي على أنه الدرجة التي يتوقع بها الأفراد أن يكون التعزيز أو النتيجة نتيجة للصدفة أو الحظ أو القدر، أو أنها تقع تحت سيطرة الآخرين الأقوياء، أو ببساطة لا يمكن التنبؤ بها، لذلك فإن المدى الذي يعتقد فيه الشخص أن النجاح أو الفشل هو نتيجة لجهوده وأخطائه، يسمى مركز السيطرة الداخلي؛ ويسمى مدى ارتباط النجاح/الفشل بالحظ أو القدر بمركز التحكم الخارجي. (Naseer & Majid, 2018)

أي أنه مجموعة العوامل التي يعتقد الفرد بأنها المسببة لنتائج سلوكه من نجاح أو فشل، وتعود إلى قوى خارجة عن سيطرته وإرادته، مثل الصدفة والحظ والقدر وللأفراد الآخرين ذو السلطة عليه، وبالتالي فئة مركز الضبط الخارجي هم الطلبة الذين يعتقدون أن المواقف الدراسية التي يتعرضون لها وما يترتب عليها من نتائج وعواقب تكون نتيجة قوى خارجة عن سيطرتهم وتحكمهم متمثلة في حسن الحظ أو سوءه، أو اغتنام الفرص من عدمها أو سيطرة الآخرين عليهم.

8- النظريات المفسرة لمركز الضبط:

1.8. نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لجوليان روتر:

عرض روتر نظريته لأول مرة في كتابه التعلم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي عام (1954)، حيث جمعت النظرية بين علم النفس السلوكي (المدرسة السلوكية) التي تركز على تعزيز الاستجابة أي السلوك المراد اكتسابه، وعلم النفس المعرفي (النظرية المعرفية)، فهي نظرية كلية تهدف إلى فهم وتفسير السلوك المعقد للأفراد في المواقف الاجتماعية، وللتنبؤ بالسلوك الذي يمكن حدوثه في موقف ما. (الفحل، 2014، 161)

وأكدت على أن السلوك الاجتماعي يتحدد في ظل السياق والظروف التي يحدث فيها، ويتأثر بالتوقع أو المعرفة المتعلقة بالتعزيز ومستوى الدافعية؛ وتتمثل النقطة الأساسية في نظرية التعلم الاجتماعي لروتر التركيز على التوقعات الذاتية للفرد، وعلى القيمة الذاتية لتدعيمات في الموقف النفسي، ويتوقف احتمالية حدوث نمط معين من السلوك على توقعات الفرد التي تتعلق بنتائج السلوكية وعلى القيم المحركة لهاته النواتج. (Bedel, 2012, 3052) وقدّم طور روتر أربع مفاهيم أساسية ضمن نظرية التعلم الاجتماعي شكلت الأساس النظري الذي بني عليه لاحقاً مفهوم مركز الضبط كأحد الامتدادات المعرفية للنظرية وتتمثل في:

- إمكانية السلوك **Behavior potential**: وهي وظيفة لأمرين هما: توقع (E) أن السلوك سوف يؤدي إلى تعزيز معين في ذلك الموقف وقيمة التعزيز (RV) لتلك النتيجة في ذلك الموقف، بمعنى إمكانية حدوث سلوك معين في موقف معين للحصول على التعزيز أو التدعيم، على سبيل المثال احتمال قيام الطالب بمناقشة أطروحته في الوقت المحدد يعتمد على مدى توقعه أن يؤدي ذلك لإمكانية توظيفه. (القاسم، 2022، 742)

- التوقع **Expectancy (E)**: هو الاحتمال الموجود لدى الفرد بأن تعزيراً معيناً سوف يحدث كوظيفة لسلوك معين يصدر عنه التوقع في موقف أو مواقف معينة؛ أي هو احتمال ذاتي يدركه الفرد على أنه يستطيع الحصول على تعزيز ما مقابل القيام بسلوك معين، وتعمل خبرات الفرد على تحديد التوقعات، وهناك توقعات خاصة بمواقف محددة وتوقعات معممة من التوقعات. (الزغول، 2010، 280)

وبالتالي يعد التوقع تنبؤ شخصي أو احتمال ذاتي مدرك لدى الفرد بإمكانية الحصول على تعزيز ما نتيجة قيامه بسلوك ما في موقف ما، يكون فيه التوقع مستقلاً عن قيمة التعزيز، أي أن التوقع يشير إلى تعاقب التعزيز، وتؤثر فيه الخبرة السابقة وطبيعة الموقف والتعميم وإدراك التشابه.

- **قيمة التعزيز Reinforcement value**: يقصد به قيمة المكافأة التي سوف يتلقاها الفرد إذا أنجز شيئاً من بين تعزيزات عدة إذا تساوت احتمالية ظهوره مثل هذه التعزيزات، حيث يرى روتر حدوث التعزيز يكون مرتبطاً بإدراك الفرد لمصدره، وهذا المصدر قد يكون سلوك الفرد أو ظروف أخرى. (البكري وعجور، 2011، 65)

وعليه، قيمة التعزيز تعني درجة تفضيل الفرد ورغبته في حدوث تعزيز معين، إذا كانت فرص الحصول على بدائل التعزيز متساوية؛ وعلى سبيل المثال تفضيل اختيار الطالب البحث الأول لتقدمه بناء على قيمة التعزيز التي يحصل عليها، حيث إمكانية حصول باقي الطلبة على نفس البحث متساوي للطلبة.

- **الموقف النفسي The Psychological situation**: هو المحيط النفسي الذي يستجيب فيه الفرد لمجموعة معقدة من المثيرات المتفاعلة التي تؤثر في سلوكه، حيث تختلف استجابات الأفراد وفق تصوراتهم للموقف، فالموقف النفسي له معاني عدة تؤثر على الاستجابة. فهو البيئة الداخلية أو الخارجية التي تحفز الفرد على بناء خبراته وتجاربه السابقة كي يتعلم، وكيف يتحصل على أعلى مستوى من الإشباع في أنسب الظروف. (العسكري آخرون، 2012، 215)

وفي ضوء ذلك صاغ روتر معادلة التنبؤ بالسلوك في صيغة تنبؤية للسلوك، وتقرأ: السلوك في موقف نفسي مدرك هو دالة للتوقع بأن هذا السلوك سيكون متبوعاً بقيمة تعزيرية. ووفقاً لمعادلة روتر (Rotter) صدور سلوك نوعي في موقف معين، يقوم على أساس الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز السلوك، ويعتمد على توقع المكافأة وقيمة الهدف، حيث أن التوقع والقيمة التعزيرية تختلف من فرد إلى آخر ومن موقف إلى آخر وهو ما أطلق عليه

روتر مركز الضبط (LOC) الذي يعكس المدى الذي يرى فيه الأفراد وجود صلة بين ما يفعلونه وما يحدث لهم.

2.8. النظريات المعرفية:

تعددت النظريات المعرفية التي تطرقت لمفهوم مركز الضبط، نوجزها فيما يلي:

1.2.8. نظريات العزو السببي(الإسناد): Attribution theory

تقوم نظريات العزو السببي على كيف يدرك الأفراد أسباب سلوكهم وسلوك الآخرين؟ وعلى إيجاد السبب الذي يعزو إليه النجاح أو الفشل في حياتهم وبكيفية إدراكهم لأسباب سلوكهم، حيث يعزو الأفراد سلوكياتهم لأسباب خاصة بالفرد(الفاعل) والبيئة المحيطة، فالمعزيات السببية هي التي تحدد مشاعر واتجاهات وسلوك الأفراد نحو أنفسهم والآخرين باعتبار أن المعلومات التي يحملها الأفراد لها دور مهم في عمليات العزو، ويركز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية، لأن المعرفة تؤثر في عمليات العزو وكذلك السلوك؛ حيث أعطت هذه النظريات إطارا نظريا في تفسير مفهوم مركز الضبط، فأول من درس سببية حدوث الأشياء الألماني هايدر First Heider، وأما عن نظريته فتعود إلى عام(1985) عندما نشر كتابه "سيكولوجية العلاقات المتبادلة"، ولقد أشار هايدر إلى إمكانية تفسير السلوك الإنساني استنادا إلى قطبية ثنائية إما للفرد(قوى داخلية)، وإما للبيئة(قوى خارجية)، بمعنى نتائج السلوك تزود الفرد باستنتاجات حول إمكاناته واستعداداته، وأيضا تزوده باستنتاجات فيما يتعلق بالبيئة وفهم مثيراتها وخصائصها.(الصباح، 2015، 62)

وقد ميّز هايدر بين نوعين من العزو لتفسير سلوك الفرد: العزو الداخلي Internal attribution ويهتم بالخصائص الفردية التي تسبب السلوك الإنساني (القدرات، الاتجاهات، المزاج، الجهد)، والعزو الخارجي External attribution يهتم بالعوامل الخارجية التي تسبب السلوك والأحداث، مثل صعوبة المهام أو الحظ. (ناصر وكاتب، 2016، 149)

وعليه، فنظرية العزو السببي لهايدر تجيب عن السؤال لماذا؟ أي كيف يدرك الطالب أسباب سلوكه؟ بمعنى العزو السببي للطالب له وجهتين: وجهة داخلية ويقصد بها إدراك

الطالب وتفسيره لأسباب أدائه المتعلقة بالنجاح أو الفشل إلى مهاراته وقدراته، أما الوجهة الخارجية فيقصد بها إدراك الطالب وتفسيره لنتائج أدائه سواء كانت ناجحة أو فاشلة إلى الحظ وصعوبة المهام والمواد والمقررات أو سهولتها.

وعلى سبيل المثال، فالسلوك الإرشادي المستقبلي للطالب قد يعزى إلى قوى شخصية متمثلة في إمكاناته وسماته ومهاراته الإرشادية وقابليته ودفاعيته للعمل وجهده، أو إلى قوى خارجية متمثلة في الحظ، صعوبة المهام والآخرين، وعليه يمكن التوصل إلى أن الطالب يكون لديه استعداد لعزو نجاحه في عمله الإرشادي وفشل زملائه إلى عوامل داخلية أنه اجتهد في دراسته وكان يدرس بجدية وكان الأفضل في دفعته ولديه مهارات، كما قد يعزو نجاحات الطلبة الآخرين وفشله إلى عوامل خارجية: لديهم حظ أكثر مني، مفضلين عند الأساتذة لاعتبارات أخرى، تحصيلهم طوال المسار الدراسي بالغش والتحايل والمحسوبية.

وبالتالي يشير أسلوب العزو السببي إلى النمط الغالب لدى الطالب في تفسيره وتعليه للأحداث التي يمر بها، وما تتمخض عنه الأحداث من نتائج إيجابية أو سلبية، فالطريقة التي يسلك بها الطالب تتأثر إلى حد كبير بما يدركه من علاقات بين السلوك وتوابعه.

2.2.8. نظرية واينر (Wiener,1976):

هي نظرية دافعية معرفية طورها واينر تقوم على مسلمة أساسية؛ هي أن الأفراد يعززون نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية، ثم يقسم هذه الأسباب إلى مجالات منفصلة، كما تركز على فهم كيف يفسر الطلبة أسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف يؤثر تفسيرهم على دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي، إذا كان مركز الضبط داخليا فقد يعزو الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم أو مجهوداتهم أو الاثنين معا، وبذلك تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤولية الشخصية، أما إذا كان مركز الضبط خارجيا ينسب الطلبة أداءهم إلى عوامل خارجية ليسوا مسؤولين عنها، ومن ثم لا يمكن التحكم فيها مثل الحظ أو صعوبة المهمة.

كما تبحث في الأسباب المعرفية المدركة لنواتج أداء الفرد والأسباب التي تحكم دافعيتهم نحو الأداء، وكيف يفهم الأفراد أسباب سلوكهم الخاص أو سلوك الآخرين؟ وأهتم واينر في

نظريته كيف يعلل الأفراد أسباب نجاحهم وفشلهم؟ ويعد واينر من الأوائل الذين اقترنوا عمليات العزو بالعملية التعليمية خاصة التعلم والتحصيل، ويرى بأن الطلبة لديهم نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى مجموعة من العوامل. (العمرى، 2018، 158)

ويشير واينر (Weiner) إلى أن عملية العزو السببي تلعب دورا وسيطا بين استجابات الأفراد الانفعالية للنتائج المهمة وتوقعاتهم للأداء المستقبلي، وهما يؤثران على السلوك الذي يقوم به الفرد فيما يتعلق بأداء المهمة في المستقبل، صنف واينر (Weiner, 1976) العزو السببي لأي سلوك في ثلاث أبعاد رئيسية: (الرفاتي، 2015، 19)

أ- **مركز الضبط/مركز السببية**: يشير هذا البعد إلى سبب النجاح أو الفشل؛ هل هو داخلي أم خارجي؟ بمعنى هل السمات الشخصية والقدرات والظروف الصحية المتعلقة بالفرد هي سبب النجاح والفشل؟ أو أسباب خارجية تتضمن الضغوط الاجتماعية وطبيعة الموقف الذي يوجد فيه الفرد والظروف الاقتصادية؟

ب- **الاستقرار (مستقر/غير مستقر)**: ويشير إلى أسباب النجاح أو الفشل هل هي مستقرة (ثابتة) أم غير مستقرة (غير ثابتة)؛ أي عزو الفرد نتائجه إلى عوامل ثابتة كالقدرة أو إلى عوامل غير ثابتة (الجهد).

ج- **قابلية الضبط أو التحكم**: يتمثل في القابلية للضبط؛ ويقصد به إمكانية الفرد في التأثير على الحدث، بمعنى إما يكون للفرد القدرة على التحكم في الحدث وتوجيهه، إما لا يكون له القدرة على ذلك، بمعنى المسؤولية الشخصية في التحكم في الأحداث.

كما ميز بين القدرة والجهد، حيث أن الجهد عامل متغير غير ثابت يمكن تعديله، في حين القدرة ثابتة نسبيا لا يمكن تعديلها، ومثال ذلك الطلبة الذين يعزون فشلهم في تحصيل درجات جيدة في الإحصاء الاستدلالي بسبب افتقارهم القدرة (سبب داخلي مستقر)، فلا يحاولون بذل الجهد لتحقيق النجاح وهؤلاء دافعيتهم ضعيفة، عكس أولئك الذين يعزون فشلهم إلى الجهد (سبب داخلي غير مستقر) فيصرون على مضاعفة جهدهم لتحصيل درجات جيدة في هذا المقياس والتفوق فيه، ويتمتعون بدافعية عالية للقيام بعمل أفضل في المرة القادمة.

وقد حدد واينر (Weiner) أنماط العزو إلى:

* مرضية: الفشل يرجع لعوامل لا يتحكم فيها الفرد مثل القدرة، سوء الحظ، وبالتالي انخفاض في توقع النجاح.

* عزو فعّال: الفشل يرجع لأسباب غياب الإستراتيجيات المناسبة للأداء، أو أسباب يمكن التحكم فيها. (الشلبي وحسن، 1999، 50)

3.2.8. نظرية "جورج كيللي" لعمليات العزو السببي المتعدّد:

تركّز النظرية على كيفية استخدام الأفراد للمعلومات المختلفة والمتنوعة في تحديد سبب سلوك معين، حيث أكد كيللي على أن عملية العزو عملية معقدة ومركبة وقدم نموذجين من المفاهيم: النموذج الأول المتعلق بنموذج التلازم في العزو ويطبق في المواقف التي يتوفر فيها لدى الشخص القائم بعملية العزو معلومات عديدة لعمل استنتاجاته، بحيث يساعد في فهم الأسباب التي تقف وراء السلوك من خلال تحليل التلازمات بين السلوك ومختلف الظروف، ويمكننا هذا النموذج للتوصل إلى استنتاجات أكثر دقة حول الأسباب المحتملة للسلوك بناء على توفر المعلومات وتكرار المعلومات المتعلقة بالسلوك في سياقات مختلفة، وتوجد ثلاثة أنواع من المعلومات التي يبحث عنها الأفراد لتحديد السبب، حددها كيللي في ثلاث محكّات وهي:

1- التمايز: **Distinctiveness** هل يحدث السلوك في موقف معين أو في مواقف متعددة؟ معلومات حول كيف يستجيب الطالب في المثيرات المتشابهة.

2- الاتساق: **Consistency** هل يحدث السلوك بشكل منظم في نفس الموقف عبر الزمن، أي ظهور نفس الاستجابة وتكرارها.

3- الإجماع **Consensus**: هل يقوم الأفراد الآخرون بنفس السلوك في نفس الموقف، أي أنّ الأفراد المختلفون يستجيبون للمنبه بنفس الطريقة. (حسن علي، 2017، 51)

فعلى سبيل المثال، أداء طالب في امتحان منهجية البحث العلمي، فالموقف حصول الطالب على درجة منخفضة في الامتحان؛ وفقا لنظرية كيللي نجد أن بعد التمايز: هل يحصل

الطالب على درجات منخفضة في جميع المقاييس الأخرى أو فقط في مقياس منهجية البحث العلمي، إذا كان يحصل على درجات منخفضة في كل المقاييس هذا يشير إلى تمايز منخفض وإذا كان يحصل على درجات منخفضة فقط في مقياس الاستمولوجيا فيشير لتمايز مرتفع. أما بخصوص الاتساق: هل يحصل الطالب دائما على درجات منخفضة في امتحان منهجية البحث العلمي؟ إذا كانت الإجابة بـ(نعم) فهو اتساق مرتفع، أما إذا كانت بـ(لا) اتساق منخفض.

أما بعد الإجماع: هل يحصل جميع الطلبة على درجات منخفضة في امتحان المنهجية؟ إذا كانت الإجابة بـ(نعم) فهو إجماع مرتفع، والعكس.

وبالتالي نستنتج أنه إذا كان التمايز مرتفعا (الطالب يحصل على درجات منخفضة فقط في مقياس المنهجية)، والاتساق مرتفعا (الطالب دائما يحصل على درجات منخفضة في مقياس منهجية البحث العلمي، والإجماع منخفضا (الطلاب الآخرون لا يحصلون على درجات منخفضة في هذا المقياس)، فإن السبب هو مشكلة الطالب في فهم مقياس المنهجية. - النموذج الثاني المتعلق بالنموذج الصوري أو الشكلي للعزو القائم على المفاهيم محددة الشكل، والتي تطبق في المواقف التي يكون فيها لدى الفرد القائم بالعزو معلومات من ملاحظة واحدة فردية، أي تحديد الاعضاءات السببية على أساس بيانات محددة يمكن الوصول إليها من ملاحظة فردية، ويشتمل على مبدئين:

1- مبدأ النقصان والتغاضي: يقصد به في نظرية كيلي تقليص الأهمية النسبية لسبب معين عندما تكون هناك أسباب أخرى محتملة في تفسير السلوك نفسه، حيث يساعد هذا المبدأ في فهم ومعرفة كيف يتم تقييم الأفراد للأسباب الكامنة وراء السلوكيات المعقدة، ووفقا لهذا المبدأ فإن احتمال أن ينظر إلى سبب معين على أنه السبب الرئيس للسلوك يقل عندما يكون هناك أسباب محتملة أخرى متاحة لتفسر السلوك نفسه. (خليفة، 2008، 161)

فعلى سبيل المثال نجاح طالب في مسابقة الدكتوراه يمكن أن نعزو النجاح إلى عدة أسباب (الطالب ذكي، أسئلة سهلة، تحضير جيد)، فإذا كنا نعلم أن الطالب ذكي وأستعد جيدا فإننا نقلل من احتمال أن الأسئلة سهلة.

2- مبدأ الأداء في ضوء الخبرة السابقة: يقصد به مبدأ التعزيز في العزو السببي الذي يشير لميل الأفراد لتعزير أو زيادة الأهمية النسبية لسبب معين للسلوك عندما تكون عوامل مضادة أو معيقات تجعل هذا السلوك أقل احتمالية، أي إذا تحقق السلوك بالرغم من وجود عقبات أو عوامل معاكسة، فإن العزو يكون بشكل أكبر للسبب الذي نعتقده أصلا، وعلى سبيل المثال نجاح طالب في مسابقة الدكتوراه رغم الظروف الصعبة، حيث في ظل الظروف الصحية الصعبة يتوقع عدم نجاح الطالب، وعندما يتحقق النجاح فإننا نعزو السبب لاجتهاده وتصميمه على النجاح.

يساهم هذا المبدأ في تفسير السلوكات الإيجابية التي تحدث رغم الظروف الصعبة، مما يعزز فهنا للقوة الداخلية والإصرار لدى الأفراد بتقييم العوامل.

4.2.8. نظرية العزم أو التقرير الذاتي: (Deci & Ryan,1985)

تركز النظرية على فاعلية الفرد واستعداده لممارسة كل النشاطات والسلوكيات التي تسهم في تنمية شخصيته وتكامله النفسي في مختلف مسارات حياته النفسية والاجتماعية والمهنية، فهو يسعى لتحقيق نموه الذاتي ومواجهة التحديات والمعيقات التي تحول دون تحقيق ذاته.

تسعى النظرية إلى شرح وفهم الديناميكية التحفيزية التي تدفع الفرد للمشاركة في نشاط ما أو تجنب المشاركة فيه، كما يفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنهم السبب في سلوكهم، وهم من أصحاب الضبط الداخلي وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون فيها من أجل الحصول على مكافأة أو عامل خارجي، ويشيرون إليه بمركز الضبط الخارجي. (نوفل، 2011، 283)

وتؤكد النظرية تعدد الأسباب الدافعة للسلوك، وعلى استقلالية الفرد وحرية اختياره لسلوكياته وأفعاله، فتكون سلوكياته بعيدة عن كل الإرغامات أو المكافآت الخارجية، وهنا يتقاطع

هذا المفهوم مع مفهوم مركز الضبط باعتبار أن الفرد الذي يتمتع باستقلالية تكون لديه القدرة على السيطرة على حياته، ويميل لأن يكون ذو مركز ضبط داخلي، وأيضا اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية يتماشى مع مركز الضبط الداخلي، حيث يشعر الفرد بمسؤوليته على سلوكه ونتائجه. (رمضان وبوبكري، 2018، 36)

5.2.8. نظرية العجز المتعلم: Theory learned helplessness

تعد من أهم النظريات الهامة في تفسير مركز الضبط، حيث توضح النظرية كيف أن الأفراد عندما يواجهون مواقف متكررة فاشلة ولا يستطيعون التحكم بها يصبح لديهم اعتقاد بأنهم لا يستطيعون التحكم في نتائج حياتهم، مما يتشكل ما يعرف بالعجز المكتسب الذي يشير إلى الحالة التي يعتقد فيها الفرد أن لديه سيطرة ضئيلة أو معدومة على ظروفه بعد تعرضه للفشل المستمر أو الشدائد المتكررة، ويتعلم فيها المتعلم مخرجات سلوكية عاجزة في مواقف جديدة نتيجة محفزات غير مرغوبة في مواقف جديدة، ووفقا للنظرية توجد ثلاث أساليب لتفسير العجز المكتسب: (عاشور وفضلون، 2021، 532)

- الطابع الشخصي (داخلي أو خارجي): هو أسلوب العزو الداخلي في مقابل العزو الخارجي عندما يعزو الفرد نتائج سلوكه أو حياته إلى عوامل داخلية تتعلق بقدراته وخصائصه، على سبيل المثال إذا حصل الطالب على درجة منخفضة في امتحان المنهجية فقد يعزو انخفاض درجاته إلى عدم كفايته في تلك المادة وعدم تخصيص الوقت الكافي لدراساتها، أما العزو الخارجي عندما يعزو الفرد نتائج سلوكه أو أحداث حياته إلى عوامل خارجية تتعلق بالظروف الخارجة عن سيطرته، على سبيل المثال إذا حصل الطالب على درجات مرتفعة في مادة المنهجية قد يعزو ذلك إلى سهولة الامتحان.

- التعميم والشمول: تتمثل في تعميم الفرد العاجز للخبرات السيئة إلى الأحداث القادمة، يعني أسلوب العزو العام في مقابل الخاص، أي اقتصار على العجز في موقف محدد ويقوم الفرد بتعميمه في مواقف أخرى؛ مثل فشل طالب في مادة دراسية: أنا فاشل في الدراسة.

- الثبات والاستمرار: يتعلق باعتقاد العاجزين بأن سبب الأحداث السيئة مستمر الحدوث، أي أن أسباب الفشل دائمة كأن يقول الطالب "لقد رسبت في مادة القياس التربوي... لا يمكن فهم هذه المادة... أنا فاشل في كل مرة.... ولن أفهم مادة القياس التربوي طول حياتي. (كحول وحمودة، 2020، 442)

ومثال على النظرية يواجه بعض الطلبة صعوبة في مادة القياس النفسي والتربوي، ففي البداية يبذل الطالب جهداً لدراسة هذه المادة وجلب الكتب من المكتبة رغبة منه في الحصول على علامات جيدة في الامتحان، ولكن يستمر حصوله على درجات منخفضة، وبسبب تكرار الفشل رغم جهوده يتشكل لدى الطالب اعتقاد بعدم التحسن رغم المحاولات، حيث قد ينتقل هذا الشعور إلى جوانب أخرى في مساره الأكاديمي، مما يجعل نجاحه أو فشله مرتبطاً بعوامل خارجية للمادة وتحضيرها.

3.8. النظرية الإنسانية:

تركز النظريات الإنسانية على النظرة الشمولية للفرد، وتؤمن بقدرة الفرد على تحقيق ذاته والارتقاء إلى ما هو أفضل باستغلال كل إمكانياته، وتركز على كيفية تحقيق النمو الشخصي الذي يسمح بالوصول لصحته النفسية؛ ويكمن جوهر النظرية في الدافع الفطري لتحقيق الذات باستغلال إمكانياته الكاملة وتحقيق إنسانية الفرد، وأبرزها:

1.3.8. نظرية ماسلو للحاجات (Abraham Maslow):

ركز ماسلو في نظريته على الجوانب الدافعية للشخصية الإنسانية، حيث فسّر طبيعة الدافع والحاجات التي تحرك السلوك البشري، وأقترح وجود مجموعة منظمة من الحاجات المرتبة في شكل هرمي قاعدته متمثلة في الحاجات الفسيولوجية، وقمته متمثلة في الحاجات المتعلقة بتحقيق الذات.

ويرى أن حاجات الفرد تنتظم وفقاً لأهميتها بالنسبة للفرد، وقدرته على إشباع الحاجات ذات المستوى الأعلى يتوقف على مدى نجاحه في إشباع الحاجات الأدنى، فتكون متدرجة ومتصاعدة من حيث الأولوية وشدة التأثير، فكلما أشبعت الحاجة الأكثر إلحاحاً تظهر

الحاجة الأخرى تطلب الإشباع، وعندما تشبع يكون الفرد صعد درجة أعلى في سلم الحاجات، وهكذا حتى يصل إلى أقصى درجات الإشباع، ألا وهي تحقيق الذات الذي يرتبط بتحقيق النمو الشخصي والإنجازات والنجاحات في حياته، ويكمن ربط تحقيق الذات بمفهوم مركز الضبط في هذه النظرية بقدرة الفرد وإيمانه القوي بالتأثير على مجريات وأحداث حياته، واكتشاف قدراته وإمكاناته ومواهبه واستثمارها لأقصى درجة ممكنة باستغلالها بما يحقق تنمية شخصيته باعتماده على جهوده، وبالتالي يعتبر مركز الضبط محدد مهم لتحقيق الذات الذي يتطلب إرادة نابعة من داخله بدلا من الآخرين، والقدرة على تحمل مسؤولية القرار والعمل الجاد مهما كانت الظروف، ومواجهة العقبات التي تعترضه والمبادأة في السعي لتحقيق الأهداف، وهذا ما يتماشى مع مركز الضبط الداخلي.

وعليه، نظرية ماسلو تعزز مركز الضبط الداخلي، وعلى سبيل المثال طالب من أهدافه النجاح في مسابقة الدكتوراه، فيستغل كل طاقاته وإمكاناته المتاحة لتحقيق الهدف ومواجهة الصعوبات المعرفية والمادية والنفسية، وأحيانا الصحية للوصول للهدف.

ومن أهم السلوكيات التي يعتمد عليها الطالب لتحقيق ذاته في مساره المدرسي والمهني تنمية مركز ضبط داخلي، وهذا ما يشجع الطالب على بذل الجهد المستمر والسعي لتحقيق أهدافه الشخصية والأكاديمية والمهنية والوصول لأعلى مراتب الإنجاز. (سليمان، 2014، 100)

2.3.8. نظرية الذات (Carl Rogers):

تركز النظرية على النظرة الإيجابية للشخصية، وأنها في حالة تغير مستمر نحو التطور والارتقاء لتحقيق الذات، وتعتبر أن الذات جوهر الشخصية ولها تأثير كبير على سلوك الفرد وتصرفاته، ويرى روجرز أن سلوك الفرد مرتبط بمفهوم الذات لديه، وتعبّر عن فكرة الفرد عن ذاته وعلاقته بالبيئة الموجود فيها، ووفقا لهذه النظرية يرى روجرز أن الفرد لديه القدرة على توجيه وضبط ذاته؛ فمفهوم الذات يتكون من أفكار ومعتقدات الفرد عن ذاته، وتتشكل من خلال تفاعله مع بيئته وتتأثر بالتدعيمات والمعززات البيئية، وتتعكس إجرائيا في وصفه

لذاته، وأن لديه القدرة على الضبط الذاتي لسلوكاته، إذ يرى روجرز بالرغم من الذات ثابتة نسبيا إلا أنه يمكن تعديلها. (عامر، 2018، 24)

فنظرية الذات تعزز مركز ضبط داخلي، حيث يمكن تعديل مركز الضبط الخارجي استنادا إلى البرامج الإرشادية القائمة على الإرشاد المتمركز حول المسترشد، وتركز على أهمية مفهوم مركز الضبط الداخلي في فهم وكيفية تفاعل الأفراد مع هذا العالم من خلال تحقيق التوازن بين الواقع وما يتوقعونه من سلوكاته.

9- مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه:

يعتبر مركز الضبط سمة من سمات الشخصية للطالب، تظهر من خلال مؤشرات سلوكية في استجاباته للمواقف والأحداث في حياته المدرسية، إذ يمثل عاملا مؤثرا في نجاحه الأكاديمي والمهني، بالإضافة لدوره الأساسي في حياته النفسية والاجتماعية من خلال الأفكار والمعتقدات التي يحملها، والتي بدورها تؤثر على سلوكه والنتائج المترتبة عليه في مختلف المواقف الحياتية والأكاديمية منها، ويعتمد نجاح الطالب الفردي على قدرته على التحكم في ذاته من خلال إدارة أحداث حياته وتقدير إنجازاته الشخصية.

وقد انبثق مركز الضبط من أربع متغيرات أساسية وفقا لنظرية "جوليان روتر" متمثلة في إمكانية حدوث السلوك، والتوقعات وقيمة التعزيز، والموقف النفسي الموجود فيه الفرد. (البرواري، 2013، 89)

وبناء عليه، فمركز الضبط لدى الطالب الذي يدرس تخصص الإرشاد والتوجيه يتوقع أن الدراسة الجيدة لهذا التخصص ستؤدي إلى النجاح في أداء وظيفته كمستشار توجيه وإرشاد مدرسي ومهني، وتتيح له إمكانية النجاح في مسابقة التوظيف الخاصة بهذا التخصص، وتتمثل المواقف النفسية في البيئة الاجتماعية للطالب في الأسرة والمدرسة والتفاعل الاجتماعي للطالب مع زملائه وأساتذته، والتي تعزز السلوك الجاد في الدراسة وكذلك الموقف التعليمي-

التعلمي للطالب الذي يساعده على تعزيز خبراته النظرية والتطبيقية، وتتمثل قيمة التعزيز أهمية ومكانة المهمة الإرشادية لديه.

وقد يمكن التنبؤ بسلوك طالب الإرشاد والتوجيه الذي سيتخذه في المستقبل؛ وهو نتيجة لخصائصه وصفاته الشخصية (معرفية، وانفعالية، ومهارات، وقدرات)، وبيئة التعلم (مناهج، مواد دراسية، علاقات وتفاعلات اجتماعية، أساتذة)، حيث يتحدد السلوك الإرشادي وفق معادلة التنبؤ بالسلوك التي قدمها روتر (Rotter)، فالسلوك الإرشادي يكون من خلال توقعات الطالب والقيم المتعلقة به والعواقب المحتملة لسلوكه، حيث السلوك يساوي مجموعة التوقعات في قيمة التعزيز والتدعيم $BP = f(E \& RV)$.

حيث يشير (E) إلى توقع الفرد لتحقيق السلوك المستهدف، وهو توقع الطالب تحقيق متطلبات النجاح الأكاديمي لبلوغ المهنة المستقبلية، ويشير (RV) إلى قيمة النتيجة المتوقعة من السلوك (متطلبات المهنة الإرشادية وأهميتها)، وبالتالي السلوك المستهدف أن يكون الطالب مرشدا ناجحا في مساره المهني، حيث تتمثل التوقعات في شعور الطالب بأن يمتلك من القدرات والخصائص التي تؤهله للنجاح في أداء العملية الإرشادية ليصبح مرشدا ناجحا (التعليم المناسب، والتدريب، واكتساب الخبرة العملية)، وقيمة التعزيز أن يكون لدى الطالب الحافز القوي الذي يدفعه إلى تحقيق ذلك (المكانة الاجتماعية للمرشد، الراتب الشهري، المهمة الإنسانية، الاحترام الاجتماعي).

وبتطبيق معادلة روتر للتنبؤ بالسلوك الإرشادي: الجمع بين توقعات الطالب حول نجاحه كمرشد وقيمة هذا النجاح في حياته، حيث إذا كانت توقعاته عالية سوف يبذل جهدا أكبر لتحقيق ذلك باستخدام كل الموارد والإمكانات، واستغلال كل الفرص لتعزيز هذه التوقعات عن طريق التدريبات المناسبة؛ كالزيارات الميدانية للمؤسسات التربوية لمحاكاة النماذج الناجحة من المرشدين، كذلك المشاركة التطوعية لتعزيز المهارات الإرشادية، وتعزيز قيمة النجاح عن طريق الفوائد الاجتماعية والمهنية للمرشد.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق، تم التعرف على نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر التي اشتق منها مركز الضبط الذي هو اعتقاد أو انطباع الأفراد عن أسباب الأحداث في حياتهم، وكيفية تفسير سلوكياتهم، ويقسم الأفراد إلى فئتين من ذوي الضبط الداخلي الذين يفسرون ما يحدث لهم من نجاحات أو إخفاقات ناتجة عن عوامل داخلية متعلقة بقدراتهم وخصائصهم الشخصية، ومن ذوي الضبط الخارجي الذين يفسرون نجاحهم وإخفاقهم إلى عوامل خارجية متعلقة بالفرص أو الصدق أو سيطرة الآخرين، كما يتأثر مركز الضبط بعدة عوامل منها ما هو مستمر، ومنها ما يتعلق بمواقف محددة، كما تم التعرف على أهم الاتجاهات المفسرة لمركز الضبط. ومركز الضبط في المجال الإرشادي هو اعتقاد الطالب بسيطرته على كل المواقف وما يترتب عليها في العملية الإرشادية، إذا كان من فئة مركز الضبط الداخلي، فإنه يعتقد أن نجاحه أو فشله في أداء مهنته يرجع إلى قدراته المعرفية وسماته الإرشادية ومهاراته وجهده، أما إذا كان من أصحاب مركز الضبط الخارجي، فسوف يرجع نجاحه أو فشله في أداء العملية الإرشادية إلى عوامل خارجية.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة وعينتها

3- أدوات جمع البيانات

4- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الدراسة الميدانية خطوة ضرورية في البحث العلمي، حيث تسمح بجمع البيانات حول الظواهر، وترجع دقة النتائج التي تصل إليها البحوث العلمية إلى دقة الإجراءات المنهجية، والتحكم الجيد في ظروف الميدان محل تطبيق الدراسة. ويعرض هذا الفصل المنهج المعتمد، ومجتمع وعينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية، والأدوات المستخدمة، وأهم أساليب المعالجة الإحصائية.

1- منهج الدراسة:

يعتبر المنهج على أنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته، حتى يصل إلى نتيجة معلومة. (دويدري، 2000، 130)

وعلى هذا الأساس، تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي للكشف عن مستوى فاعلية الذات الإرشادية للطلبة، وكذلك تحديد طبيعة مركز الضبط لديهم، ثم اعتماد الأسلوب الارتباطي لقياس العلاقة بين المتغيرين، والتنبؤ بطبيعة مركز الضبط من خلال فاعلية الذات الإرشادية، كما تم اعتماد الأسلوب المقارن لإيجاد الفروق في طبيعة مركز الضبط تبعاً للمستوى التعليمي.

2- مجتمع الدراسة وعينتها:

2. 1. مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة طلبة الإرشاد والتوجيه في جميع المستويات المتمثلة في: السنة الثالثة ليسانس، والسنة الأولى ماستر، والسنة الثانية ماستر، المسجلين في السنة الجامعية 2024/2023، والبالغ عددهم (162) طالبا وطالبة. والجدول الموالي يوضح إحصائيات مجتمع الدراسة:

جدول (1) توزيع أفراد المجتمع حسب متغيرات الدراسة

المجموع	الثانية ماستر		الأولى ماستر		الثالثة الليسانس		المستوى الطلبة
	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)	العدد	
162	41.98	68	32.09	52	25.92	42	الإرشاد والتوجيه

يلاحظ من خلال الجدول (1) توزيع الطلبة في تخصص الإرشاد والتوجيه عبر المراحل الجامعية، حيث بلغ العدد الإجمالي (162) طالبا، وتشكل السنة الثالثة الليسانس أقل نسبة تقريبا (26%) من الطلبة بـ(42 طالبا)، في حين ترتفع النسبة في السنة الأولى ماستر إلى (32.09%) من الطلبة بـ(52 طالبا)، وتمثل أعلى نسبة لدى طلبة السنة الثانية ماستر بنسبة تقريبية (42%) من مجموع الطلبة بـ(68 طالبا).

وعليه، فإن هذه الإحصائيات توضح أن عدد طلبة السنة أولى ماستر والسنة الثانية متقارب من حيث العدد حسب متغير التخصص الأكاديمي.

2.2 عينة الدراسة:

2.2.1 عينة الدراسة الاستطلاعية:

طبقت الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (30) طالبا وطالبة من جامعة الوادي المسجلين في تخصص الإرشاد والتوجيه من جميع المستويات المتمثلة في السنة الثالثة ليسانس والسنة أولى والسنة الثانية ماستر، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة.

2.2.2 عينة الدراسة الأساسية:

تمثلت عينة الدراسة الأساسية في طلبة تخصص الإرشاد والتوجيه بجامعة الوادي، وقد شملت طلبة السنة الثالثة ليسانس وطلبة السنة الأولى ماستر وطلبة السنة الثانية ماستر، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، عن طريق الجداول العشوائية (القوائم الاسمية). وبالاعتماد على جدول "مورقان" الذي يحدد عدد أفراد العينة مقارنة بحجم المجتمع، فقد بلغ عدد أفراد العينة الأساسية (123) طالبا وطالبة، موزعين في الجدول على النحو الآتي:

جدول (2) توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة

المجموع	الثانية ماستر		الأولى ماستر		الثالثة ليسانس		السنة الطلبة
	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)	العدد	النسبة (%)	العدد	
123	57.81	47	55.35	45	38.13	31	الإرشاد والتوجيه

يتضح من بيانات الجدول، أن عينة الدراسة تتوزع على مستويات دراسية ثلاث وبنسب مختلفة، حيث بلغ العدد الكلي للعينة (123) طالبا وطالبة، كما يلاحظ أن أغلب الطلبة ينتمون لمستوى ثانية ماستر بنسبة (57.81%)، يليه مستوى الأولى ماستر بنسبة (55.35%)، ثم مستوى الثالثة ليسانس بنسبة (38.3%).

3- أدوات جمع البيانات:

تم استخدام أداتين لجمع البيانات هما:

- مقياس فاعلية الذات الإرشادية لـ(أرنوط والوليدي، 2016).
- مقياس مركز الضبط لـ(أبو أسعد، 2011)، وقد طوره موسى جبريل (أبو أسعد، 2011).

1.3. مقياس فاعلية الذات الإرشادية:

* وصف المقياس:

تكوّن مقياس فاعلية الذات الإرشادية من (70) بندا، وسبع أبعاد متمثلة في:

- البعد الأول: توقعات المرشد فيما يتعلق بكفاءته الشخصية والعلمية.

- البعد الثاني: توقعات المرشد حول قدرته على إقامة علاقة إرشادية ناجحة.

- البعد الثالث: توقعات المرشد حول قدرته على تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها.

- البعد الرابع: توقعات المرشد حول قدرته على تحديد وصياغة الأهداف الإرشادية.

- البعد الخامس: توقعات المرشد حول قدرته على اختيار الطريقة الإرشادية.

- البعد السادس: توقعات المرشد حول قدرته على تقويم النتائج.

- البعد السابع: توقعات المرشد حول قدرته على إقفال الحالة وإنهاء الإرشاد.

وقد تم اختزال المقياس إلى ثلاث أبعاد لتتناسبها مع أهداف الدراسة، وهي:

- البعد الأول: توقعات المرشد فيما يتعلق بكفاءته الشخصية والعلمية.

- البعد الثاني: توقعات المرشد حول قدرته على إقامة علاقة إرشادية ناجحة.

- البعد الخامس: توقعات المرشد حول قدرته على اختيار الطريقة الإرشادية.

وهكذا يصبح عدد البنود (30) بندا، حيث بجانب كل بند ستة بدائل، هذه الأخيرة تم

اختزالها أيضا إلى ثلاث بدائل على هذا النحو: متوفر بدرجة قليلة، ومتوفر بدرجة متوسطة،

ومتوفر بدرجة كبيرة، من أجل تسهيل الاستجابة من قبل المبحوثين (الطلبة).

أما عن طريقة الإجابة ومفتاح التصحيح، فيكون باختيار الطالب لواحد من ثلاثة بدائل،

كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (3) مفتاح التصحيح لمقياس فاعلية الذات الإرشادية

متوفر بدرجة ضعيفة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة كبيرة	البدائل
1	2	3	مقياس ليكرت الثلاثي

يمثل هذا الجدول مفتاح تصحيح لمقياس فاعلية الذات الإرشادية الذي يمنح المبحوث الدرجة (3) أي متوفر بدرجة كبيرة والتي تشير إلى فاعلية مرتفعة، والدرجة (2) أي متوفر بدرجة متوسطة والتي تشير إلى فاعلية متوسطة، والدرجة (1) أي متوفر بدرجة ضعيفة والتي تشير إلى فاعلية ضعيفة.

2.3. مقياس مركز الضبط:

* وصف المقياس:

أستخدم مقياس مركز الضبط بشكل رسمي في أواخر الستينات (1966) من قبل "جوليان روتر" في الدراسات النفسية والاجتماعية كأداة لقياس مدى اعتقاد الأفراد من المسؤول عن نتائج حياتهم، وتم تطويره وتكييفه في البيئة العربية ليكون مناسباً من قبل "موسى جبريل" مراعاة للخلفية الثقافية والاجتماعية، وقد أعتد على هذا المقياس في الدراسة الحالية.

يتكون مقياس مركز الضبط من (24) فقرة، حيث تتضمن كل فقرة زوجين من العبارات، يعبر (18) زوج منها على اتجاهات داخلية وخارجية، وتوجد (6) فقرات للتمويه لا تصحح، وضعت حتى لا يتمكن المبحوث من معرفة الهدف من المقياس.

كما يحتوي المقياس على تعليمة تتصّل على اختيار المبحوث للعبارة أو الاعتقاد الذي يتناسب مع وجهة نظره بوضع دائرة على الحرف الموجود أمام العبارة التي يختارها، علماً أنه لا توجد عبارات تشير إلى تفضيل مركز الضبط الداخلي أو الخارجي، بل إنه يقيس إدراك

المبحوث للعلاقة المحتملة بين السلوك والأحداث المرتبطة به، وطريقة التصحيح في هذا المقياس موضحة في الجدول (4) كآلاتي:

جدول (4) مفتاح تصحيح مقياس مركز الضبط

مفتاح التصحيح	عبارات الترمويه	عبارات المقياس	
"أ" ضبط خارجي أ=1، ب=0	-9-4-1 21-17-13	-16-14-10-5-2 23-22-20-19	أرقام العبارات
"أ" ضبط داخلي أ=0، ب=1		-12-11-8-7-6-3 24-18-15	

تتم طريقة التصحيح لمقياس مركز الضبط باختيار إحدى العبارتين (أ أو ب)، حيث كل فقرة يقابلها الحرف (أ) أين يعطى للمستجيب العلامة واحد، وصفر عند الإجابة (ب)، وذلك في الفقرات (2-5-10-1406-19-20-22-23)؛ أما الفقرات (3-6-7-8-1-12-15-8-24)، فتعطى علامة واحد في حالة الإجابة (ب)، وصفر عند الإجابة (أ)؛ وأما الفقرات (-4-9-13-17-21) فقد خصصت للتمويه.

* تقدير بعض الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة:

1. مقياس فاعلية الذات الإرشادية:

1.1. صدق المقياس:

تم تقدير صدق المقياس بطريقتين هما:

1.1.1. الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي للمقياس بطريقة المقارنة الطرفية، حيث يتم مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في المقياس، ويتم المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، فإذا كانت هناك دلالة واضحة للفرق بين متوسط الثلث الأعلى ومتوسط الثلث الأدنى يمكن القول إن المقياس صادق، بحيث أنه يتمتع بخاصية التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها، والجدول الموالي يوضح نتائج الصدق التمييزي:

جدول (5) نتائج الصدق التمييزي لمقياس فاعلية الذات الإرشادية

الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"
الفئة الدنيا	77.80	2.74	10.70
الفئة العليا	60.20	4.41	

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" تساوي (10.70)، مما يعني أن مقياس الذات الإرشادية يتمتع بقدرة على التمييز بين الفئات المختلفة من الأفراد بشكل معنوي.

1.1.2. صدق الاتساق الداخلي:

يعني ارتباط فقرات المقياس بالبعد الذي تنتمي إليه، وارتباط الأبعاد بالمقياس ككل عن طريق حساب معاملات الارتباط لبيرون بين درجات كل فقرات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها، وأيضا درجة ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل.

وقد تم التأكد من صدق البناء بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط لبيرون لكل بعد مع المقياس ككل، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (6) نتائج معامل الارتباط بين كل بعد بدرجة المقياس ككل

البعد 3	البعد 2	البعد 1	

0.88	0.52	0.72	قيمة الارتباط
------	------	------	---------------

من خلال نتائج الجدول أعلاه، نجد أن كل أبعاد المقياس متسقة مع الدرجة الكلية، وعليه فالمقياس يتميز بالصدق الداخلي، وهو صادق لما وضع لقياسه.

1. 2. ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى استقرار النتائج المتحصل عليها لنفس الفرد في تكرار التطبيق وفي نفس الظروف، بمعنى حصول الفرد على نفس الدرجة أو قريب منها أثناء التطبيق مرة ثانية مهما كان المطبق أو المصحح.

وقد تم حساب الثبات بطريقتين هما:

1. 2. 1. طريقة التجزئة النصفية:

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة المقياس إلى جزأين متساويين وحساب معامل الارتباط بينهما أو تقسيم بنود المقياس إلى فردي وزوجي، ثم يتم معالجة معامل ثبات الاختبار بمعادلات إحصائية معينة.

وقد حُسب معامل ثبات مقياس فاعلية الذات الإرشادية بمعادلة "جثمان"، وكان مقدار الثبات مساويا لـ (0.70)؛ وهي قيمة مرتفعة وبالتالي يمكن القول بأن المقياس ثابت، ويمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

1. 2. 2. طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس على مستوى الأبعاد والمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (07) معاملات الثبات للأبعاد والمقياس ككل

البعد	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
-------	--------------	-------------------

0.62	10	البعد 1
0.60	10	البعد 2
0.67	10	البعد 3
0.81	30	المقياس ككل

يبين الجدول قيم ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، حيث تراوحت ما بين (0.60-0.67)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي (0.81)، وهي قيمة عالية مما يدل على أن المقياس يتميز بخاصية الثبات.

2. مقياس مركز الضبط:

2.1. صدق المقياس:

تم تقدير صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية، أو ما يسمى بالصدق التمييزي.

2.1.1. الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي لمقياس مركز الضبط للتحقق من القوة التمييزية لفقراته، أي قدرتها على الكشف عن الفروق الفردية بين عينة الدراسة في السمة المقاسة من خلال حساب صدق المقارنة الطرفية، فكانت النتائج في الجدول كما يأتي:

جدول (8) نتائج الصدق التمييزي لمقياس مركز الضبط

الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"
الفئة الدنيا	10.00	0.000	12.676
الفئة العليا	13.30	0.823	

يتبين من خلال الجدول أن قيمة "ت" قد بلغت (12.676)، وعليه فالمقياس قادر على

التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، وهو بذلك يتمتع بصدق تمييزي عال.

2.2. ثبات المقياس:

للتحقّق من ثبات مقياس مركز الضبط والتأكد من موثوقيته وصلاحيته استخدامه، تم استخراج معامل الثبات من خلال:

2. 2. 1. طريقة التجزئة النصفية:

تمّ حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس، كما تمّ الحصول على ثبات كامل للمقياس بتطبيق معادلة التصحيح، تمّ أخذ قيمة سبيرمان بروان والتي بلغت (0.57).

2. 2. 2. طريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من الثبات الكلي للمقياس، فكانت قيمته قد بلغت (0.95)؛ وهي قيمة عالية مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق في الدراسة الأساسية.

4- المعالجة الإحصائية:

تمّ الاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS,25)، واستخدمت أساليب إحصائية هي:

- اختبار كا² لحسن المطابقة.
- معامل الارتباط التوافقي.
- معامل الانحدار اللوجستي الثنائي.
- اختبار كا² للفروق.

خلاصة الفصل:

إنّ الإجراءات المنهجية لهذا الفصل تتطلب تحديد المنهج المتمثل في المنهج الوصفي الارتباطي المناسب للدراسة، وتحديد الحدود البشرية والمكانية والزمنية، وأيضاً اختيار وتحديد العينة التي يجب أن تحمل خصائص المجتمع الأصلي نفسها، وتكون ممثلة له.

وقد خصّصت العينة الاستطلاعية لتقنين أدوات الدراسة (تقدير الصدق والثبات)، ومعرفة طبيعة الميدان لتجاوز صعوبات التطبيق.

وقد جهزت عينة الدراسة الأساسية لتطبيق أدوات جمع البيانات (مقياس فاعلية الذات الإرشادية، ومقياس مركز الضبط)، بالإضافة إلى ضبط الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

الأساسية

تمهيد

- 1- عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول
- 2- عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني
- 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
- 4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- 5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

الاستنتاج العام

اقتراحات الدراسة

تمهيد:

بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة، تم تفرغ نتائج الدراسة الأساسية، وسيتم عرضها ومناقشتها حسب ترتيب أسئلة وفرضيات الدراسة؛ بدءاً بالسؤال الأول على النحو الآتي:

1- عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

1-1- عرض نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتحديد مستوى فاعلية الذات الإرشادية لأفراد العينة، كما يوضحه الجدول الموالي:

جدول (9) مستويات فاعلية الذات الإرشادية لدى أفراد العينة وقيمة كا² لدلالة الفروق

بين المستويات الثلاث

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا ²	النسبة المئوية (%)	التكرار	مستويات فاعلية الذات الإرشادية
0.002	2	53.02	02.44	3	مستوى منخفض
			47.15	58	مستوى متوسط
			50.41	62	مستوى مرتفع
			100	123	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول (9) أنه توجد ثلاث مستويات لفاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه، حيث أن النسبة الضعيفة تظهر لدى ثلاث طلبة قدرت بـ (2.63%)، في حين تعبر نسبة (47%) عن النسبة المتوسطة إذ أن (58) طالبا وطالبة

يمتلكون فاعلية متوسطة من مجموع أفراد العينة، أما المستوى المرتفع فقد قدرت نسبته بـ (50%)، أي أن (62) من أفراد العينة لديهم فاعلية مرتفعة، كما أنّ قيمة كاي تربيع (53.02) دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

1-2- مناقشة نتيجة السؤال الأول:

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات الإرشادية مرتفع، حيث يتضح أن غالبية طلبة التوجيه والإرشاد يمتلكون مستويات عالية من الثقة بقدراتهم الإرشادية، مع وجود نسبة معتبرة من أفراد العينة في المستوى المتوسط، إلا أن النتيجة النهائية تميل بشكل واضح نحو المستوى المرتفع مما يدل على أن فاعلية الذات الإرشادية لا تتشكل بمعزل عن عملية التقييم الذاتي، بل أنها تتأثر بالصورة الذهنية التي يكونها الطالب عن نفسه، فكلما زاد شعوره بالفاعلية ارتفعت توقعاته بالنجاح في أداء المهام الأكاديمية المختلفة.

وعلى هذا الأساس يظهر سلوك طلبة الإرشاد والتوجيه عبر مؤشرات الثقة في الإنجاز، والتحكم في المواقف الدراسية التي بدورها تقودهم إلى التحكم في المواقف المهنية مستقبلاً، وهذا يعني مدى حكمهم على قدراتهم بأن لديهم الكفاءة الشخصية، وتوقعاتهم حول ما يتلقونه من مكتسبات نظرية وميدانية يمكنهم من بناء علاقة إرشادية ناجحة مستقبلاً، واختيار الأسلوب الإرشادي المناسب لحل مشكلات المسترشدين.

هذا؛ وتظهر النتيجة تطوراً حاصلًا في توقعات الطلبة -أفراد عينة الدراسة- حول كفاءتهم الشخصية ومدى إستعدادهم الذي سوف يترجم في نهاية المطاف إلى أداء مهني عالٍ وفعال في مجال الإرشاد والتوجيه، فنقطة الطلبة وإيمانهم بأنهم يمتلكون قدرات ذاتية مثل مهارات التواصل وإدارة الوقت، والقدرة على التفاعل مع أولياء الأمور، وبناء علاقات اجتماعية ناجحة، كلها مؤشرات إيجابية تدل على أنهم يتمتعون بالاستعداد النفسي للممارسة المهنية كمستشارين في التوجيه والإرشاد المدرسي.

وإنّ بذل أقصى الجهد من طرف طلبة الإرشاد والتوجيه لإتقان الخبرات المتعلمة، وتحقيق النجاحات المتكررة في مهامهم الأكاديمية، تولد لديهم الثقة في قدراتهم وتنمية مهاراتهم الإرشادية عن طريق عمليات المثابرة والإصرار لتصدي ومواجهة كل العراقيل التي تحول دون تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، فخبرات الإتقان والإنجازات الأدائية الناجحة كانت نتيجة لمدى فهمهم واستيعابهم للمعارف والمقررات المقدمة لهم، الأمر الذي ساعدهم على إحداث تغييرات إيجابية في نواتهم، وزيادة وعيهم بمتطلبات مستقبلهم المهني.

ولعلّ المستوى المرتفع من فاعلية الذات الإرشادية يعود إلى التفاعل الإيجابي المستمر لطلبة التخصص، وتواصلهم مع كل جوانب العملية التعليمية بتوسيع دائرة العلاقات الشخصية والاجتماعية ابتداء من أسرهم ومختلف المحيطين بهم في بيئتهم الجامعية ليكونوا قادرين على التواصل الفعّال لأداء السلوك المناسب في البيئة التعليمية أو المهنية مستقبلاً.

فالننتيجة تعدّ منطقية لطلبة الإرشاد والتوجيه؛ إذا يظهر المستوى المرتفع من الفاعلية بأن برامج التكوين الأكاديمي لها أثر كبير وملحوس في تحسين كفاءتهم الشخصية والعلمية بتعدد مصادر التعلم، والتدريب المستمر في مجال تخصصهم، وإمكانية البحث عن فرص التعلم الذاتي، خاصة في الوقت الراهن المتميز بسرعة تدفق المعلومات والحصول عليها في كل مكان وزمان دون تكلفة وجهد، فيساهم التعلم الذاتي في رفع مستوى الفاعلية الذاتية من خلال تنمية قدرات ومهارات الطلبة عن طريق الاستفادة من المحاضرات والندوات العلمية والورشات التطبيقية في مجال تخصصهم، بالإضافة إلى ما يتم تنظيمه في مراكز التوجيه والإرشاد من أيام دراسية، وملتقيات علمية تعقد على مستوى عال، وما توفره مراكز المساعدة النفسية من فرص للانخراط فيها للممارسة الفعلية لمهاراتهم المكتسبة التي تمكّنهم من تحقيق النجاح في مسارهم الأكاديمي والمهني والشخصي.

كما أنّ فهم واستيعاب المواد والمقاييس الدراسية وتطبيقها في المواقف المختلفة يحسّن من مستوى قدرات طلبة الإرشاد والتوجيه، ويعزز توقعاتهم في كيفية إعداد الجلسات الإرشادية من حيث بناء العلاقة الإرشادية الناجحة التي تتضمن امتلاك الطلبة المهارات التي تمكنهم

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

من النجاح في كسب ثقة المسترشد وجعله يشعر بالاطمئنان للجلسة الإرشادية، وقدرة الطلبة على تطبيق وتوظيف المعرفة التي اكتسبوها في حل مشكلات المسترشدين، واتخاذ القرارات المناسبة في اختيار الأساليب الإرشادية الأنسب لكل مشكلة ولكل مسترشد.

هذا؛ وقد اتفقت النتيجة المتحصل عليها مع نتيجة مع دراسة الأحزم (2023) التي أظهرت نتائجها مستوى عال في فاعلية الذات لدى طلبة الإرشاد النفسي والتربوي بجامعة اليمن.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات كدراسة خلف (2009)، ودراسة بوسته (2020)، ودراسة بن يعقوب (2024) التي توصلت إلى أن مستوى فاعلية الذات للطلبة مرتفع.

وقد تفسر النتيجة على أن طلبة الإرشاد والتوجيه في أهم مرحلة عمرية تتصف بأعلى مستويات الاتزان النفسي والمعرفي، فأهدافهم تكون واضحة في أذهانهم، ولديهم إيمان قوي وثقة في قدراتهم الموجهة لسلوكياتهم، كما أنهم يختارون الأنشطة التي يعتقدون أنهم قادرين على تحقيق النجاح فيها، فالطلبة من ذوي الفاعلية المرتفعة يختارون من النشاطات التي تزيد من مهاراتهم الإرشادية بمشاركتهم في الورشات العلمية أو زيارات ميدانية لمؤسسات تربوية أو مراكز نفسية، فهم يعتقدون أن هذا العمل سوف يعود عليهم بالفائدة وأنهم سوف يكتسبون خبرة تعود عليهم بالفائدة المستقبلية في مهنتهم، لذلك سعى طلبة الإرشاد والتوجيه إلى الحفاظ على هذه الفاعلية الذاتية بتحقيق النجاح المستمر في المهام الأكاديمية المختلفة، لتبني لديهم تصورات ذهنية إيجابية بأنهم قادرين على النجاح "أستطيع أن أعمل جيدا في الإرشاد"، فهؤلاء الطلبة قد تشكلت لديهم ذات إرشادية تساعدهم على العمل في أدوارهم المستقبلية بإتقان وفاعلية، ولعلّ من أهم مظاهرها إكتساب مختلف المعارف والمهارات المتمثلة في مهارات الاكتشاف والاستبصار، والمساعدة المتمثلة في مهارات الإصغاء والمحاورة وإتقان الفنيات والاستراتيجيات الإرشادية، فكان استعدادهم في تقديم أداء مهني فعال وعال في مجال الإرشاد والتوجيه.

وإنّ كون طلبة الإرشاد والتوجيه لديهم استعداد للعمل الإرشادي، ما هو إلا نتيجة لحسن اختيارهم ونمو وتطور الذات المهنية لديهم بأن يكونوا أفضل في أعمالهم، فتزايد لديهم مفهوم النضج المهني نتيجة خدمات التوجيه والإرشاد والدعم من نماذج عايشوها في مسارهم التكويني، فكانوا لهم بمثابة نماذج إيجابية استفادوا من خبراتهم الميدانية أثناء ممارستهم الإرشادية في مكان عملهم، فكثير من الطلبة ما جعلهم يرغبون في هذا التخصص ويحبون هذه المهنة بأن يكونوا قدوة لمن كانوا نماذج إيجابية لهم وقدوات حسنة في مسارهم الدراسي.

وإنّ ملاحظة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي كيف يدير جلسة إرشادية من حيث كسب ثقة المسترشد، وكيف يطرح الأسئلة لاكتشاف مشكلة المسترشد، وكيف يواجه عدم تقبله للإرشاد، وكيف يستبصر المشكلة... كلها محطات تزيد من اكتساب مهارات الاكتشاف والتبصر التي ترفع من فاعلية الذات الإرشادية لدى المتكويين من طلاب الإرشاد والتوجيه، وهو ما أكدت عليه دراسة (مصري، 2020) من حيث أهمية ودور التدريبات الميدانية في تحسين ورفع فاعلية الذات لدى الطلبة.

كما يمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء نظرية فاعلية الذات لباندورا من حيث المستوى السلوكي الذي هو تفاعل العوامل الشخصية والبيئية في نوعين من التوقعات التي تعني قدرة الطلبة على ترجمة الفاعلية الذاتية إلى توقعات الفاعلية الذاتية: هل أستطيع القيام بمهمة الإرشاد؟ أي التنبؤ بفاعلية الذات الإرشادية؛ وهي المعتقدات التي كونها طالب الإرشاد والتوجيه خلال مساره الأكاديمي حول قدراته الشخصية لأداء العمل الإرشادي، وتوقعاته حول قدراته هل تؤهله للممارسة الإرشادية؟ وتوقعات النتائج أو مخرجات السلوك هل سأكون مرشدا فعّالا؟ والذي هو نتيجة حتمية لطالب الإرشاد والتوجيه، فمساعدة المسترشدين في حل مشكلاتهم والنجاح في إدارة الجلسة الإرشادية من حيث بناء العلاقة الإرشادية واختيار الأسلوب الإرشادي المناسب لمشكلات المسترشدين يكتسبها الطلبة من التكوين الأكاديمي والتدريب عليها.

2- عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

2-1- عرض نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني: ما طبيعة مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه؟

لمعرفة طبيعة مركز الضبط لدى أفراد عينة الدراسة، تم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية، كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول (10) طبيعة مركز الضبط السائد لدى أفراد العينة وقيمة كا² لدلالة الفروق بين

طبيعتي مركز الضبط

مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا ²	النسبة (%)	التكرار	طبيعة مركز الضبط
0.02	1	05.08	60.16	74	مركز الضبط الداخلي
			39.84	49	مركز الضبط الخارجي
			100	123	المجموع

تبين نتائج الجدول (10) أن (74) من أفراد عينة الدراسة ينتمون لفئة مركز الضبط الداخلي بنسبة قدرها (60.16%)، بينما (49) ينتمون لفئة مركز الضبط الخارجي بنسبة (39.84%)، وبالتالي النمط السائد لدى طلبة الإرشاد والتوجيه والأكثر تأثيراً على عليهم هو مركز الضبط الداخلي، كما أن قيمة كاي تربيع (5.08) دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

2-2- مناقشة نتيجة السؤال الثاني:

أسفرت نتيجة السؤال الثاني على أن طلبة الإرشاد والتوجيه يسودهم مركز ضبط داخلي، على أساس أن تبني أفراد عينة الدراسة لمركز الضبط الداخلي يؤكد اعتقادهم بأن نتائجهم المتعلقة بالمهام الأكاديمية الموكلة إليهم تتوقف على جهودهم وقدراتهم الذاتية؛ أي أنهم يتمتعون بالتحكم في مجريات الأحداث في حياتهم الشخصية والدراسية، والتي تنبئ عن حياتهم المهنية المستقبلية، وأن نجاحهم أو فشلهم في تكوين قاعدة معرفية نظرية أو ميدانية تتضمن متطلبات

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

العمل الإرشادي هو نتيجة لقدراتهم الشخصية المتمثلة في ذكاءهم وقدرتهم على التعلم، ودافعيتهم لتحقيق أهدافهم، فهم مدفوعون للدراسة والتميز في تخصصهم نتيجة عوامل ذاتية تمكّنهم من التحكم في متغيرات البيئة الموجودين فيها.

هذا؛ ويدل مركز الضبط الداخلي على أن طبيعة التنشئة الأسرية تكون قد ساهمت في ترسيخ روح المسؤولية الشخصية في تسيير مهماتهم الأكاديمية الملقاة على عاتقهم على نحو يجعلهم قادرين على القيام بالسلوكات المسؤولة، وإنجاز الأعمال التي تزيد من ثقتهم في أنفسهم، مستقلين في اتخاذ قراراتهم وحل مشكلاتهم، فالأسرة التي عملت على تربية أبنائها على الاعتماد على النفس والاستقلالية في اتخاذ بعض القرارات، تكون قد نمت لديهم مركز ضبط داخلي.

إضافة لما تتيحه الأنظمة التعليمية في مناهجها التربوية، فهي تركز على جعل الطلبة قادرين على تحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية في بناء وتقديم المجتمع، فطبيعة النظام التعليمي الجامعي من أهم أهدافه جعل الطلبة في نهاية تخرجهم قادرين على تحمل مسؤولياتهم الشخصية والمهنية، فتنحى لهم فرص تعلم الاعتماد على النفس وتطوير القدرات وتنمية المهارات من خلال تنوع مصادر التعلم المختلفة، فمركز الضبط الداخلي لطلبة الإرشاد والتوجيه يشير إلى أنهم يعتقدون بأن نجاحهم الدراسي في المجال الإرشادي يرتبط بمثابرتهم ومذاكرتهم ومشاركتهم في الأعمال التي تكسبهم خبرات تجعلهم متميزين في أدائهم المهني، وتتيح لهم إسناد ما يحققون من نجاحات أكاديمية أو مهنية إلى عوامل تقع داخل ذواتهم وليست نتيجة الحظ أو الصدفة، فهم يتمتعون بقدرات تجعلهم يتحملون المسؤولية الكاملة عن نتائج تعلمهم الذي يساعدهم في تحقيق نجاحهم أو فشلهم كمرشدين متميزين.

والمرحلة الجامعية المتواجدة فيها الطلبة تتصف بأنها مرحلة بناء وصقل الشخصية، والتخلي بالقيم المثلى ليكونوا أشخاصاً أسوياء، ووفقاً لما جاء به "جوليان روتر" في نظرية التعلم الاجتماعي أن الطلبة من فئة مركز الضبط الداخلي تميزهم خصائص وسمات، ولديهم اعتقاد بأن نتائج تعلمهم ناتجة عن جهودهم المبذولة، وما يمتلكون من إستراتيجيات معرفية،

ووفقا لاستجابات الطلبة من ذوي الضبط الداخلي، والمقدرة نسبتهم بـ(60.16%) من عينة الدراسة، فهم يتميزون بالقابلية لفهم المعلومات الجديدة، والقدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة، وتعديل سلوكياتهم تبعاً لها، والدافعية للإنجاز، والتخطيط للمستقبل؛ أي حينما اتخذوا قرار اختيار تخصصهم كانوا قد وضعوا أهدافاً مستقبلية حول المهنة التي يرغبون في ممارستها، وتمكّنوا من وضع خطط لتعبئة الموارد اللازمة، وتنفيذ خطط عمل واضحة للتميز والتفوق في دراستهم، وتنمية مهاراتهم، والتكيف مع متغيرات البيئة لتحقيق توافقه النفسي والدراسي والمهني، فهم قد بلغوا درجة كبيرة من تفعيل مصادر مركز الضبط الداخلي فاستخدموا قدراتهم العقلية والمهارات المختلفة في هذه المرحلة، مكّنتهم من الإلمام الشامل بجوانب الذات الإرشادية الضرورية لعمل المرشد، فاستعداد طلبة الإرشاد والتوجيه لمساعدة الآخرين، وتقديم الخدمات الإرشادية لم يأت من فراغ، بل نتيجة عدة عوامل متعلقة بقوى داخلية، ورغبة واستعداداً للمهنة المستقبلية.

كما أنّ قدرة الطلبة -أفراد عينة الدراسة- على مواجهة تحديات البيئة يخلق تحدياً وإصراراً لمواصلة إتمام المهام والنجاح فيها عن طريق المشاركة في الأنشطة والأعمال التي تزيد من توقعاتهم في الحصول على التعزيزات التي تزيد من ثقتهم في قدراتهم ومهاراتهم الإرشادية.

إنّ نتيجة الدراسة الحالية قد اتفقت مع دراسة دروزة (2007) القصاص وجمعة (2022) اللتين وجدتا بأن طلبة الجامعة لديهم مركز ضبط داخلي، بينما اختلفت النتيجة مع نتائج دراسات (بلقوميدي وإيزيدي، 2015؛ وبوثلي، 2017؛ وبن يعقوب وخرابية، 2015؛ وقبلي ويحيوي، 2025)، التي توصلت جميعها إلى ميل طلبة الجامعة إلى فئة مركز الضبط الخارجي.

كما تفسّر النتيجة في ضوء استجابات طلبة الإرشاد والتوجيه من ذوي الضبط الخارجي؛ والمقدرة نسبتهم بـ(39.84%) أن هؤلاء الطلبة يتميزون بانخفاض دافعيتهم للدراسة والإنجاز، ويفتقرون إلى أهداف واضحة في حياتهم، وغياب التخطيط لمستقبلهم المهني، لذلك نجد بعض الطلبة لديهم معتقدات سلبية حول نتائج أفعالهم، وتتنخفض لديهم المسؤولية الشخصية،

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

ويحملون تصورات سلبية حول تحكمهم الشخصي وهم أكثر استجابة للضغوط الاجتماعية الصادرة عن البيئة والآخرين من حولهم، ويعززون نجاحهم أو فشلهم إلى عامل الحظ أو الوساطة، وتأثير أصحاب النفوذ أو الأقوياء، فمثلا في السنوات الأخيرة تدور أفكار سلبية عن مسابقات التوظيف للمستشارين وغياب فرص العمل، فأصبح الطلبة أقل دافعية ومثابرة، الأمر الذي أثر على النشاط المعرفي لديهم.

وتأسيسا على ما سبق، حتى يكون طلبة الإرشاد والتوجيه مرشدين فعالين في ميدان عملهم، يجب عليهم تنمية مركز ضبط داخلي لديهم لمواجهة كل الظروف التي تعيق عملية اكتسابهم المحتوى المعرفي المتخصص، وتنمية مهاراتهم وتقديمهم في مستوى الانجاز، أي لا يتركوا الظروف المحيطة تؤثر عليهم وتتحكم في مسارهم الدراسي، فهؤلاء الطلبة قد تكونت لديهم معتقدات بأن النجاح أو الفشل في تقديم الخدمة الإرشادية يعتمد أساسا على مدى إدراكهم للعلاقة بين السلوك الإرشادي واستجاباتهم للبيئة التعليمية، وعلى مدى تحملهم المسؤولية تجاه المهمات الأكاديمية التي تعزز وتنمي لديهم القدرة والمهارة في الممارسة الإرشادية، ومواجهة الضغوطات الأكاديمية، وتوجيه حياتهم بشكل مستقل، فالفكرة الأساسية في مركز الضبط هو الاعتقاد بوجود علاقة بين الفعل والسلوك المترتب عليه.

وإنّ تقبل الطلبة للمسؤولية الشخصية لما يحدث لهم من نجاح أو فشل، أي عندما يعتقدون أن ما يحققون من نجاحات أو إخفاقات هو نتيجة منطقية لأفعالهم وسلوكياتهم، فإنهم من فئة مركز الضبط الداخلي، في حين من يعتقد أن هذه الأخيرة من قوى خارجية وغير مرتبطة بهم، فإن الطلبة يرجعون أسباب عدم تمكنهم من التحصيل الأكاديمي في الإرشاد والتوجيه يعود لأسباب خارجية وليس لهم القدرة على السيطرة عليها، فنجدهم ينسبون انخفاض درجاتهم في مقاييس الإرشاد والتوجيه إلى صعوبة المادة، أو كفاءة الأساتذة، أو تحيزهم أو غياب الدعم، والظروف غير الملائمة، فحينئذ نقول أنه توجد أسباب خارجية هي المسؤولة عن إخفاق الطلبة في بناء ذات إرشادية فعالة؛ فهؤلاء الطلبة من فئة مركز الضبط الخارجي.

وإن إدراك أفراد عينة الدراسة للعلاقة السببية بين أدائهم الأكاديمي في مجال الإرشاد والتوجيه ومصادر التعزيز المتحصل عليها سواء كانت داخلية أو خارجية؛ هي المسؤولة عن مواصلة تعلمهم وتميزهم في تخصصهم، حيث تعمل تلك المصادر على تحفيز الطلبة أو تثبيطهم عن التعلم والسعي لتحقيق أهدافهم الأكاديمية والمهنية، فتؤثر على مدى استعدادهم للتفوق والتميز في المجال التخصصي، والمثابرة في مواجهة التحديات لتحقيق الإنجازات الأكاديمية الناجحة.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

3-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: يوجد ارتباط دال إحصائياً بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه. وللتحقق من صحة الفرضية، تم حساب معامل الارتباط التوافقي للكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط، كما يوضحه الجدول الموالي.

جدول (11) معامل التوافق بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط

معامل التوافق	مستوى المعنوية Sig	مستوى الدلالة	حجم العينة	اتخاذ القرار
0.70	0.000	0.01	123	دال إحصائياً

من خلال نتائج الجدول (11) يتضح أن قيمة معامل التوافق قدرت بـ(0.70) عند مستوى معنوية (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01)، وهي قيمة دالة إحصائياً وبذلك توجد علاقة ارتباطية موجبة قوية بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.

3-2 مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

يتضح من عرض نتائج الفرضية الأولى وجود إرتباط موجب ودال بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على أن الزيادة في مستوى فاعلية الذات الإرشادية يصاحبها زيادة في مركز الضبط الداخلي لدى أفراد عينة الدراسة.

ومن الناحية المعرفية التي جاء بها كل من "ألبرت باندورا" و"جوليان روتر" في نظريتهما يمكن تفسير العلاقة القوية من خلال كلا من المتغيرين اللذين يعكسان نظاما إدراكيا داخليا للطالب، يوجه سلوكه المهني المستقبلي ويسهم في بناء شخصية المرشد الفعال المسؤول، فكلما كان اعتقاده قويا في قدراته والتحكم السيطرة في نتائج أفعاله وسلوكاته زاد الشعور بأنه قادر على النجاح الأكاديمي الذي يأتي بالتفاعل المتبادل بين العوامل الشخصية والبيئية.

كما تفسر العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه على أن التفاعل بين العمليات المعرفية (الشخصية) يسهم في بناء وتشكيل الكفاءة المهنية لدى الطلبة، فالعلاقة المتبادلة بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط تفسر على أن الأداء المهني لا يعتمد على امتلاك المهارة، بل يتوقف على التحكم المعرفي بالمواقف الإرشادية المختلفة؛ أي تمكين الطالب من التصرف المناسب الفعال في المواقف التي تتطلب تغيير الخطط والأولويات، مما يعزز قدراته على مواجهة التحديات، والتكيف والتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة قبل الفعل السلوكي المتوقع، والمتمثل في العمل الإرشادي، فعندما يمتلك الطالب ذات إرشادية فعالة تبدأ بتكوين اعتقاد أو قناعة داخلية بقدرته على النجاح في تنفيذ المهام الإرشادية، ويغذي هذا الشعور أو الاعتقاد امتلاك الطالب مركز ضبط داخلي، إذ يعتقد أن نتائج تحصيله الدراسي ترتبط بجهوده وكفاءته، مما يعزز ثقته بقدراته في تحقيق نجاحه المهني، فهذا الاعتقاد يشكل عملية معرفية تسبق الأداء الفعلي، إذا يبدأ بالإقناع الذاتي بأنه قادر من الناحية النظرية والمعرفية بناء علاقة إرشادية، وإدارة الجلسة بكفاءة، واتخاذ قرار مناسب في اختيار الأسلوب الملائم، مما يعني أن فاعلية الذات الإرشادية لطلبة الإرشاد

والتوجيه تعزز الدافع الذاتي لديهم، والذي يزيد من شعورهم بالتحكم في مصادر تعلمهم، والتعزيزات التي يتلقونها من بيئاتهم، الأمر الذي ينمي مراكز الضبط لديهم، فيرى الطلبة أنفسهم بطريقة إيجابية وفعالة في المواقف الموجودين فيها، ويفسرون أسباب تفوقهم وتحقيق إنجازاتهم إلى ما يمتلكون من إمكانيات وقدرات تساعدهم في تحقيق نجاحهم في دراستهم، وليس متلقين سلبيين خاضعين لتلك الأحداث أو الظروف التي يتعبونها عوائق تحد من بلوغ ما يتطلعون إليه.

وتميل هذه النتيجة إلى كون الطلبة الذين لديهم فاعلية ذات إرشادية مرتفعة يميلون إلى فئة مركز الضبط الداخلي ويرتبطون بشكل إيجابي معها، لأنهم يشعرون بقدرتهم على التأثير في النتائج المختلفة من حياتهم الأكاديمية والمهنية، واستغلال جهودهم واستثمار الفرص، ولديهم مرونة في التغلب على الصعوبات المدرسية مما يدفعهم إلى تحديد أهدافهم المستقبلية والسعي لتحقيقها بشكل فعال، في حين الطلبة الذين لديهم فاعلية ذات إرشادية منخفضة يميلون إلى مركز ضبط خارجي لشعورهم بالعجز وعدم القدرة على التغيير والتأثير في مختلف المواقف التي تعترضهم.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البعاج (2013)، ونتيجة دراسة (Ashagi, Beheshtifar,2015) اللتان توصلتا إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين فاعلية الذات ومركز الضبط لدى الطلبة، كما كان من أهم نتائج دراسة (Phulpoto et al,2018) أنّ طلبة الجامعة الذين لديهم مركز ضبط داخلي مرتفع يتمتعون بمستوى فاعلية ذات أعلى مقارنة بالطلبة من ذوي مركز الضبط الخارجي.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة Abraham, (Rajalakshmi, 2021)، ونتيجة دراسة (Sanga,2018) اللتين توصلتا إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومركز الضبط لدى الطلبة.

وعليه، فإنّ الطالب الذي يحقق نجاحا في مواقف إرشادية واقعية سيشعر بكفاءته فيها، ويبدأ في الاعتقاد بأن نتائج سلوكه تقع تحت سيطرته، أي أنه يطور مركز ضبط داخلي

كنتيجة مباشرة للشعور بالقدرة على الإنجاز، كما تلعب النجاحات الذاتية دورا في إعادة بناء المفاهيم الإدراكية المرتبطة بالتحكم والسيطرة لديه.

وإذا كان طالب الإرشاد والتوجيه أمام موقف تطبيقي (جلسة تدريبية) قبل أن يتفاعل أو يطبق المهارات الإرشادية سيمر في ذهنه تساؤلات داخلية: هل أنا قادر على إدارة هذه الجلسة؟ هل أستطيع كسب ثقة المسترشد؟ هل لدي أدوات التشخيص وكيفية تطبيقها وتفسير نتائجها؟، فإذا كانت لديه فاعلية ذات إرشادية ومركز ضبط داخلي سوف يجيب عقليا بنعم أستطيع إن بذلت جهدي سأنجح، هذا التحكم المعرفي بالموقف يقوده إلى أداء فعلي ناجح لأنه سبق التصرف بتصور إيجابي وثقة.

ولهذا، تنبئ الدراسة بأهمية تعزيز فاعلية الذات الإرشادية المرتفعة ومركز الضبط الداخلي اللذين يسهمان في بناء شخصية ناجحة ناضجة فعالة متزنة قادرة على التعامل مع التحديات بثقة ومرونة، وهذا ما تتطلبه مهنة المرشد حيث من أهم سمات شخصية المرشد الاتزان النفسي، وفي المقابل ضعف فاعلية الذات الإرشادية أو مركز الضبط الخارجي قد يؤديان إلى شخصية انهزامية أو قلقية أو اعتمادية، ففاعلية الذات هي اعتقاد الفرد بقدرته الشخصية على تنفيذ مهمة معينة أو التعامل مع موقف محدد بنجاح.

وتأسيسا على ما سبق، فإن فاعلية الذات الإرشادية لطلبة الإرشاد والتوجيه تؤثر على مركز الضبط لديهم؛ بمعنى إذا كانوا يؤمنون بأن لديهم القدرة على القيام بالمهام الإرشادية وبذل الجهد اللازم لمواجهة التحديات فإنهم يعتقدون أن هذا القدر من القدرات والمجهودات التي يبذلونها هي المسؤولة عن نجاحهم وتحقيق أهدافهم، فيعني أنه لديهم فاعلية ذات إرشادية مرتفعة ومركز ضبط داخلي، وغالبا أن أصحاب مركز الضبط الداخلي يتقنون في قدراتهم على النجاح والإنجاز، أما إذا كانوا يشكون في قدراتهم والحكم عليها بعدم الاستطاعة والتمكن ويؤمنون بأن الأمور تسيطر عليها عوامل خارجة عن إرادتهم، فهم لديهم فاعلية ذات إرشادية منخفضة ومركز ضبط خارجي فقد يشكون في قدرتهم على إحداث الفرق (فاعلية ذات إرشادية منخفضة).

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

4-1 عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: يمكن التنبؤ بمركز الضبط من خلال فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.

ولاختبار هذه الفرضية التنبؤية، تم تطبيق معادلة الانحدار اللوجستي الثنائي، التي تستخدم في تفسير أثر المتغيرات المفسرة على الاستجابة الثنائية أي تفسير قدرة مجموعة من المتغيرات المستقلة "المنبئة" ذات المستويات المختلفة على التنبؤ بمتغير واحد تابع يكون ثنائي التقسيم أو الاستجابة، كما هو متوفر في الدراسة القائمة، ومبين في الجداول الموالية:

أولاً- مرحلة اختبار النموذج (Blok 0) دون إدخال المتغيرات المنبئة:

جدول (12) رمز قيم المتغير التابع "مركز الضبط"

أبعاد مركز الضبط	القيم المرزمة
مركز ضبط داخلي	1
مركز ضبط خارجي	2

تمثل بيانات الجدول (12) ترميز (Code) المتغير التابع حسب الشرط اللازم في الانحدار اللوجستي الثنائي، حيث يمثل 1: مركز ضبط داخلي، و2: مركز ضبط خارجي.

جدول (13) فحص مدى قدرة النموذج على التنبؤ بالمتغير التابع دون إدخال المتغير

المستقل

	قيمة الثابت B	S. E	قيمة Wald	Sig	Exp(B)
الثابت Block 0	-0.41	0.18	5.01	0.02	0.66

يتضح من خلال نتائج الجدول، بأنه يمكن اختبار الفرضية الصفرية التي تنص على أن معاملات النموذج المقدرة غير معنوية، والفرضية البديلة التي تنص على معنوية النموذج، ومن خلال القيم الموجودة لكل من قيمة المتغير الثابت Constante التي تساوي (-0.42)، وتظهر أيضا قيمة اختبار (Wald) غير دالة إحصائيا، حيث قدرت بـ(0.02) وهذا يعنى عدم قدرة النموذج على التنبؤ بالمتغير التابع قبل إدخال المتغيرات المنبئة.

جدول (14) النتائج الأولية للنموذج قبل إدخال المتغير المستقل "المنبئ"

القيم المشاهدة		القيم المتنبأ بها		
		مركز الضبط		نسبة التصنيف الصحيحة
		داخلي 1	خارجي 2	
مركز الضبط	داخلي 1	74	0	100.0
	خارجي 2	49	0	0.0
النسبة المئوية الكلية		60.2		

يوضح الجدول (14) نتائج التصنيف للنموذج الأصلي الذي لا يحتوي على المتغير المستقل "فاعلية الذات الإرشادية"، حيث يتضح أن طلبة الإرشاد والتوجيه قد صنفوا بنسبة (100%) من فئة مركز الضبط الداخلي، والبالغ عددهم (74) طالبا وطالبة، وهذا يعني أن فئة مركز الضبط الداخلي تعتبر فئة مرجعية للنموذج لأنها هي الفئة الأكثر تكرارا قبل إدخال المتغيرات التنبؤية في النموذج.

والنموذج لم يصنف أي طالب من فئة مركز الضبط الخارجي، وجميع الطلبة البالغ عددهم (49) قد تم تصنيفهم على أنهم من فئة مركز الضبط الداخلي بنسبة (0%)، كما بلغت

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

النسبة الكلية للتصنيف الصحيح (60.2%)، وهي تمثل نسبة فئة مركز الضبط الداخلي من إجمالي العينة (74) من أصل (123) طالبا وطالبة.

ثانيا- اختبار النموذج بعد إدخال المتغيرات المتغير المنبئ (Block1):

- اختبار جودة المطابقة للنموذج:

جدول (15) اختبار معنوية النموذج

	Chi-saquer	Df	Sig
Model	3.86	1	0.04

يبين الجدول (15) نتائج اختبار مربع كاي (3.86) لاختبار معنوية النموذج، حيث يظهر معنوية الاختبار من خلال مستوى الدلالة الأقل من (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة؛ أي أن النموذج معنوي يمثل البيانات.

- تقدير القوة التنبؤية للنموذج:

جدول (16) نسبة تفسير النموذج للمتغير التابع (مركز الضبط)

	-2 Log likelihood	قيمة R-deux de Cox & Snell	قيمة R-dux de Nagelkerkr
Block 1	161.537	0.031	0.042

يتضح من خلال الجدول (16) أن قيمة R-deux de Cox & Snell قدرت بـ(0.031)، أي أن القدرة التنبؤية ضعيفة بلغت (3.1%) في التنبؤ بالمتغير التابع الثنائي مركز الضبط(داخلي-خارجي).

وتشير القيم (0.031 و 0.024) إلى أن المتغير المستقل (فاعلية الذات الإرشادية) تفسر من (2.4-3.1%) من التباين في المتغير التابع وهي نسبة ضعيفة.

جدول (17) التصنيف الصحيح لأفراد العينة بعد إدخال المتغير المستقل في النموذج

القيم المشاهدة		القيم المتنبئ بها		
		مركز الضبط		نسبة التصنيف الصحيحة
		داخلي	خارجي	
مركز الضبط	داخلي	66	8	89.2
	خارجي	40	9	18.4
النسبة المئوية الكلية		61		

يتضح من الجدول (17) أن النموذج صنف (66) طالبا وطالبة من أصل (74) طالبا وطالبة من ذوي مركز الضبط الداخلي بنسبة تنبؤ (89.2%)، في حين نجد أن (08) طلبة تم تصنيفهم في فئة مركز الضبط الخارجي، أما فيما يخص (09) من الطلبة تم تصنيفهم في الفئة الصحيحة من فئة مركز الضبط الخارجي بنسبة (18.4%)، في حين نجد أن (40) طالبا وطالبة في الفئة الخاطئة، وقدرت النسبة العامة للنموذج في قدرته على التنبؤ بـ(60.1%) وهي نسبة مقبولة.

- تقدير معاملات النموذج وترتيب المتغير المتنبئ:

جدول (18) متغيرات المعادلة

المتغير	B معامل الانحدار	S.E الخطأ المعياري	Wald	Sig	Exp(B) نسبة الأرجحية
	-0.03	0.02	3.67	0.05	0.96

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

الثابت	2.28	1.41	2.60	0.10	9.79
--------	------	------	------	------	------

يبين الجدول (18) أن فاعلية الذات الإرشادية تؤثر سلبا في احتمالية تبني طلبة الإرشاد والتوجيه لمركز ضبط خارجي، حيث تشير قيمة معامل الانحدار السالب (-0.03) إلى أن الطلبة ذوي فاعلية ذات إرشادية مرتفعة يميلون إلى أن يكون مركز ضبطهم داخليا.

كما يلاحظ أن دلالة هذا التأثير (0.05) تعد دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل فرضية البحث؛ أي أن فاعلية الذات الإرشادية تؤثر تأثيرا دالا على مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.

وتشير قيمة الأرجحية في متغير فاعلية الذات الإرشادية (0.96) إلى أنه كلما زاد مستوى فاعلية الذات الإرشادية بوحدة زادت أرجحية الحصول على مركز ضبط خارجي بمقدار (0.96)، وبالتالي فإن الأثر موجود لكن بشكل ضعيف ويدعم الاتجاه العام للنظرية القائلة بأن فاعلية الذات الإرشادية ترتبط بمركز الضبط الداخلي.

وتكون النتيجة العامة أنه من المرجح امتلاك طلبة الإرشاد والتوجيه لمركز ضبط داخلي مع ازدياد فاعلية الذات الإرشادية لديهم؛ أي أن إيمان واعتقاد الطلبة بأنهم مسؤولون عن نتائج سلوكهم.

4-2 مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للانحدار اللوجستي الثنائي أن القوة التنبؤية لفاعلية الذات الإرشادية تفسر نسبة محدودة من التباين في مركز الضبط، حيث بلغ معامل التحديد

المعدل ($R\text{-dux de Nagelkerkr}$) قيمة ضعيفة قدرها (0.042)، مما يشير إلى أن فاعلية الذات الإرشادية لا تفسر سوى (4.2%) من التباين الكلي في مركز الضبط. كما أظهرت النتائج معامل الانحدار (B) للمتغير المستقل قيمة سالبة بلغت (-0.03) مما يدل على وجود علاقة عكسية بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط الخارجي، أي أنه كلما ارتفعت فاعلية الذات الإرشادية انخفض احتمال تبني نمط مركز ضبط خارجي لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.

أما من حيث جودة التنبؤ، فقد أظهر قدرة عالية على تصنيف الطالبة من ذوي مركز الضبط الداخلي بدقة بلغت (89.2%)، إلا أن قدرته على التنبؤ بمركز الضبط الخارجي كانت ضعيفة (18.4%)، ما انعكس على دقة التصنيف الإجمالية التي بلغت (61%). وتشير النتائج إلى أن فاعلية الذات الإرشادية قد تسهم بدرجة معينة في تفسير مركز الضبط الداخلي لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.

كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار اللوجستي الثنائي في الجدول (18) التي يمكن تفسيرها على أن فاعلية الذات الإرشادية تعدّ متغيراً تنبؤياً لمركز الضبط، حيث تبين وجود علاقة عكسية بين المتغيرين تمثلت في قيمة معامل الانحدار السالبة ($B=-0.03$)؛ هذا يشير إلى أنه كلما ارتفعت فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه قل احتمال امتلاكهم لمركز الضبط الخارجي.

تدعم هذه النتيجة التراث النظري الذي يرى أن الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة يميلون إلى تبني مركز الضبط الداخلي باعتبار أن لديهم معتقدات، ويؤمنون بقدراتهم على التحكم في الأحداث ونتائج السلوك.

كما تتماشى مع ما أشار إليه "باندورا" في نظرية فاعلية الذات، حيث أكد على أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية يتخذون مواقف أكثر فاعلية وتحكماً، ويظهرون اعتماداً أكبر على الذات بدلاً من العوامل الخارجية.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

5-1 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه باختلاف مستواهم الدراسي.

وللتحقق من صحة الفرضية، تم حساب اختبار χ^2 لحساب الفروق في مركز الضبط لدى أفراد العينة باختلاف المستوى التعليمي، كما يوضحه الجدول الموالي.

جدول (19) الفروق في مركز الضبط تبعا للمستوى التعليمي

المتغيرات	قيمة χ^2	درجة الحرية	Sig
مركز الضبط/ مستوى التعليمي	5.08	1	0.02

تبين نتائج الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه باختلاف مستواهم التعليمي، حيث قدرت قيمة χ^2 بـ (5.01)، وقيمة الدلالة المعنوية قدرت بـ (0.02) وهي أقل من (0.05)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي نقبل فرضية البحث التي تنص على أنه توجد فروق دالة إحصائية في مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه باختلاف مستواهم التعليمي.

5-2 مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

أسفرت النتيجة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة مركز الضبط باختلاف المستوى التعليمي لدى طلبة الإرشاد والتوجيه، ويمكن تفسير ذلك من خلال مستوى النضج النفسي والمعرفي للطلبة، فإذا تعمقنا في كيف يحقق الفرد النمو السليم لوجدنا أن تكوين ذاته يكون عبر مراحل حياته، وما هو إلا نتيجة للتفاعل مع البيئة المحيطة ليسير نحو الارتقاء والتطور، فمرور الفرد بالخبرات الحياتية وعمليات التنشئة الاجتماعية يساعده على تنمية مركز

ضبطه، فيكون له الأثر الواضح على المستوى المعرفي من خلال التحكم في الظروف المحيطة.

فالطلبة في كل مستوى يتعلمون مهارات معرفية وتحليلية حسب ما يقدم لهم في المقررات الجامعية التكوينية، فمستوى الليسانس يعد مرحلة مبكرة من التكوين العلمي والمهني، حيث يكون الطلبة ما زالوا لم يتمكنوا من الفهم الجيد لمصطلحات التخصص واستيعاب نظريات الإرشاد والتوجيه جيدا، ولم يصلوا إلى تشكيل الذات المهنية بشكل واضح وخاصة أنهم لا يزالون يعتمدون على مصادر تعزيز خارجية مثل (دعم خارجي لفهم مجال تخصصهم الجامعي)، ويفسرون نجاحهم أو فشلهم لتلك المصادر، فهم في طور الاكتساب من حيث المفاهيم ومصطلحات التخصص والمداخل النظرية الأساسية في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، حيث يغلب عليها المادة المعرفية النظرية أكثر من التطبيقية، فيكون تدرّجهم في النضج الأكاديمي مستمر، ويحتاج إلى تطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، والتكيف مع متطلبات الدراسة الجامعية، في حين تلعب الجامعة دورا مهما في تنمية النضج من خلال توفير الخدمات والموارد اللازمة لذلك، أما في مستوى الماستر يكون الطلبة في أعلى درجات النضج الأكاديمي والنفسي، فيكونوا أكثر وعيا ونضجا بسبب مرورهم بخبرات أكاديمية وميدانية مختلفة عززت إحساسهم بالمسؤولية الشخصية عن النجاح أو الفشل بعد سنوات من الخبرة والتعلم والتدريب، فيطورون مركز ضبط داخلي بشكل أكبر، إذ يشعرون بأن نجاحهم يعتمد على جهدهم وقدرتهم على فهم نواتهم، والسعي لتحقيق أهدافهم المتعلقة بأدوارهم المستقبلية في المهنة التي اختاروها من خلال تنمية مهاراتهم التطبيقية في الإرشاد والتوجيه، إذا تساهم طبيعة التدريبات في تعزيز اعتمادهم على أنفسهم والثقة في قدراتهم، لأن ما يتعرضون له من تحديات وصعوبات، والنجاح في تخطيها يخلق لهم الثقة والإصرار على تحقيق طموحاتهم، وهذا يعزز مركز ضبط داخلي فيعتبرون نجاحاتهم وإخفاقاتهم من أنفسهم، لذلك المستوى التعليمي يزيد من قدرات الطلبة على إدراك وفهم العلاقة بين السلوك ونتائجه، مما يعزز الإحساس بالتحكم الشخصي.

أما من حيث الخبرات التطبيقية، فتراكم التجارب والخبرات التي تزيد من إدراكهم بأنهم قادرون على التحكم في مستقبلهم المهني، مما ينقلهم تدريجيا من مركز ضبط خارجي إلى داخلي، فطلبة الليسانس غالبا ما تكون خبراتهم الميدانية محدودة، بينما أنّ طلبة الماستر يمرون بتدريبات ميدانية كثيرة تقريبا في جميع المقاييس المبرمجة لهم في المؤسسات البيداغوجية والتربوية، مما يعزز الإحساس بأنهم مسؤولون ويتحملون الصعوبات لصقل مهاراتهم، خاصة أن التسهيلات للدخول المؤسسات التربوية تحتاج عدة إجراءات قانونية، ولذلك يكون طلبة الماستر أكثر صبرا وتحملا للضغوطات التي قد يواجهونها في إتمام تلك المهمات، وهذا يمكّن من تنمية مركز ضبط داخلي لديهم.

بالإضافة للمقررات والمناهج الدراسية الجامعية في كل من طوري الليسانس والماستر والمساهمة في اكتساب الطلبة للمعارف المختلفة وتعديل السلوكيات الشخصية لديهم، مما يفيد في زيادة الوعي بالذات المهنية لدى الطلبة في مجال الإرشاد والتوجيه، غير أن مرحلة الماستر أكثر تخصصا في المحتوى المعرفي والتخصصي (التكويني)، خاصة فيما يتعلق بنظريات الإرشاد والتوجيه، والبرامج والأساليب الإرشادية، فتزيد هذه المعارف النظرية من فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة التخصص، وتسهم في تدريبهم على التفكير النقدي واتخاذ القرارات الصائبة، والاستقلالية وهذا ما يقوي مركز ضبط داخلي لديهم.

الاستنتاج العام

الاستنتاج العام:

يلعب مركز الضبط دوراً فعالاً في توجيه استجابات طلبة الإرشاد والتوجيه، فإذا كانوا أكثر ميلاً لمركز الضبط الداخلي ازدادت ثقتهم بقدراتهم على التحكم في نتائج سلوكهم، بينما يعكس الميل لمركز الضبط الخارجي قابلية أكبر للتأثر بالظروف المحيطة، غير أنّ هذه البنية لا تكتمل إلا في ظل بيئة تعليمية واجتماعية وثقافية تتيح فرص الدعم والتعلم والتجريب؛ وهو ما ينسجم مع التصور المعرفي الاجتماعي الذي يرى أنّ السلوك ينتج عن تفاعل متبادل بين الفرد وبيئته، ومع تراكم الخبرات تتبلور شخصية الطالب في سلوك مهني ناضج مستقبلاً، يتسم بالقدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة، والمرونة في الممارسة الإرشادية، والفاعلية في مساعدة الآخرين على التكيف والنمو.

وعلى هذا الأساس، توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ:

- مستوى فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه مرتفع.
- مركز الضبط الداخلي هو ما يميّز طلبة الإرشاد والتوجيه.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.
- يمكن التنبؤ بمركز الضبط من خلال فاعلية الذات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد والتوجيه.
- توجد فروق في مركز الضبط لدى طلبة الإرشاد والتوجيه باختلاف مستواهم الدراسي.

اقتراحات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن تقديم بعض الاقتراحات التي قد تفتح المجال لأبحاث علمية أخرى، نذكر منها:

- إجراء دراسات تتبعية لطلبة الإرشاد والتوجيه عبر مراحل تكوينهم، لمعرفة كيف يتغير مستوى فاعليتهم الذاتية الإرشادية ومركز الضبط بمرور الزمن، ومعرفة العوامل التي تعزز استقرارهم.

- إجراء دراسات مقارنة بين طلبة الإرشاد والتوجيه في فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط وتخصصات أخرى من علوم التربية، وعلم النفس، وبعض تخصصات علم الاجتماع، على اعتبار أنهم مؤهلون أكاديميا لمنصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

- إنجاز دراسات تطبيقية تُعنى بتصميم برامج تدريبية تهدف لتعزيز فاعلية الذات الإرشادية وتنمية مركز الضبط الداخلي لدى طلبة الإرشاد والتوجيه، من أجل تفعيل الترابط القائم بينهما، وترجمته إلى ممارسات مهنية فعّالة قد تسهم في رفع كفاءة مستشار التوجيه المستقبلي، وتمكينه من التكيف المهني والنجاح في عمله.

- دراسة متغيرات نفسية واجتماعية مساندة؛ كالذكاء العاطفي، والصلابة النفسية، والدعم الاجتماعي، والدافعية الأكاديمية لفهم أعمق للعلاقة بين فاعلية الذات الإرشادية ومركز الضبط، وتعزيز تفسيرها في سياق تكوين الطلبة في مجال الإرشاد والتوجيه.

- إعداد برامج إرشادية لتنمية مفهوم الذات الإيجابي لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، باعتباره عاملا أساسيا في بناء شخصية متوازنة قادرة على اتخاذ قرارات دراسية ومهنية سليمة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- أبو أسعد، عبد اللطيف والأزيدة، رياض عبد اللطيف. (2015). الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي الجزء الثاني. عمان: مركز دبيونو.
- أبو حامد، ناصر الدين إبراهيم أحمد. (2016). برنامج تدريبي قائم على النظرية الاجتماعية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وتعديل وجهة الضبط لدى طلبة جامعة الأمير بيطام بن عبد العزيز. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. (21)7. 16-29.
- أبو غزال، معاوية. (2014). نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار الميسرة.
- الأحزم، لطف الله علي. (2023). الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية في الإرشاد لدى طلبة الإرشاد النفسي التربوي بجامعة الحديدة -اليمن. مجلة جامعة العلوم والتكنولوجيا للعلوم الإدارية والإنسانية. 1(2). 41-69.
- احليلي، فتيحة. (2012). مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المركز العالي للمهن الشاملة بالخمس، مجلة الجامعة الأسمرية. 17 (عدد ديسمبر). 473-510.
- الأصقه، سمية. (2021). فاعلية الذات وتحمل الغموض كمتنبئات بالمتابرة الاكاديمية لدى عينة من طالبات القصيم. مجلة التربية. 41(194). 451-476.
- آل مرعي، محمد بن عبد الله جابر، أسامة حسن. (2014). علاقة الدافعية لتعلم بمصدر الضبط لدى عينة من طلبة وطلبات، مجلة جامعة حض موت للعلوم الإنسانية. 11(1). 65-101.
- أوباح، اسيا وداودي، محمد. (2020). مركز الضبط وعلاقته بالاحترق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي بمدينة بوسعادة. مجلة العلوم الاجتماعية. 16(1). 239-250.

- أوان، كاظم عزيز وعواد، عمر سلمان. (2022). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. 29(1). الجزء 3. 463-487.
- برهوم، علا. (2020). أساليب الهوية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدينة حمص مجلة جامعة البعث. 44(30). 49-94.
- البرواري، رشيد حسين أحمد. (2013). الأفكار العقلانية واللاعقلانية وعلاقتها بالالتزام الديني وموقع الضبط. عمان: دار الجديد.
- البعاج، رؤى وعلي إبراهيم، إسماعيل. (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة. مجلة الباحث. 7(1). 347-371.
- البكري، أمال وعجور، ناديا بني مصطفى. (2011). علم النفس المدرسي. عمان: المعّتر.
- البلال، إلهام سرور معزي. (2020). الأنموذج البنائي للعلاقة بين الابداع الإنفعالي والكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك. مجلة البحوث التربوية والنفسية. 18(28). 153-195.
- بني خالد، محمد سليمان. (2009). مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية، مجلة الجامعة الإسلامية. 17(2). 491-512.
- بن طالب، عائشة وعموم، رمضان. (2023). فعالية الذات الإرشادية لدى مرشدي التوجيه والإرشاد النفسي: دراسة ميدانية لولاية ادارا. دراسات نفسية وتربوية. 16(2). 164 - 180.
- بن يعقوب، سولاف وبن حليم، أسماء. (2024). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى عينة من طلبة جامعة سيدي بلعباس مجلة روافد. 8(1). 1-20.
- البهدل، دخيل بن محمد. (2013). فاعلية الذات لدى المرشد النفسي وعلاقتها باختياره لأسلوب الإرشادي المناسب لدى عينة من المرشدين والمرشدات: دراسة ميدانية في عدد من

- مناطق المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس. ع (41). 92-
124. استرجع يوم 29 اوت 2024. <https://doi.org/10.12816/0002098>.
- بوثلجي، أمال. (2017). مدى انتشار سمة التفاؤل ومركز التحكم الخارجي عند الطلبة دراسة ميدانية على عينة من الطلبة الجزائريين. مجلة آفاق فكرية. 5(1). 264-276.
- بوسته، بشير. (2020). فاعلية الذات لدى طلبة سنة أولى علوم تكنولوجيا في ضوء متغير الجنس شعبة البكالوريا المتحصل عليها دراسة ميدانية على طلبة سنة أولى علوم تكنولوجيا كلية العلوم التطبيقية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 12(1). 667-680.
- الحارثي، إيمان بنت عوض دخيل الله. (2020). مستويات توظيف أعضاء هيئة التدريس لأنشطة الإلكترونية ببيئة التعلم الإلكتروني وفقا لوجهة الضبط وعلاقتها بتوجهات أهداف الإنجاز. مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث. 4(44). 414-461.
- حجات، عبد الله. (2009). عادات العقل والفاعلية الذاتية. عمان: دار الجليس.
- حسن علي، مروة. (2017). العوامل النفسية المؤثرة في الأداء المدرسي. عمان: دار أمجد.
- خطاب، دعاء محمد. (2021). فاعلية برنامج ارشادي انتقائي لتنمية الذكاء الروحي في تحسين فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الإعدادية لذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية. 35. 378-423.
- خليفة، عبد اللطيف. (2008). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار عرب.
- دروزة، أfnان نظير. (2007). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات العلاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة النجاح الوطنية. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). 5(1). 443-464.
- دويدري، رجاء وحيد. (2000). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية. دار الفكر: دمشق.

- الرفاتي، عبد الرحمان رجب. (2015). الذكاء الانفعالي النظرية والتطبيق في علم النفس الرياضي. عمان: دار المأمون.
- رمضان، نعيمة وبوبكري، ليلي. (2018). الدافعية الداخلية لتعلم مفهوما وأنواعها وأهم النظريات المفسرة لها. مجلة مجتمع التربية عمل.3(2). 27-40.
- الزريقات، إبراهيم وغرابية، عبد الله، وعائش، موسى. (2015). مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بمستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي والجنس، مجلة اتحاد الجامعات العربية لتربية وعلم النفس. 13(3). 204-222.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2010). نظريات التعلم. الأردن: دار الشروق.
- الزهران، حامد عبد السلام. (1971). قاموس علم النفس. القاهرة: عالم الكتب.
- الزهراني سعاد عبد الله. (2019). فاعلية الذات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى مرشدات المرحلة الثانوية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 8(28). 135-192.
- ساجت سعود، جمعة وشاكر، محمد أحمد. (2023). الكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية. 29(120). 119-134.
- سالم، رفقة خليف. (2009). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع للإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. مجلة البحوث التربوية والنفسية. 23(1). 134-152.
- سليمان، عبد الواحد إبراهيم. (2014). الشخصية الإنسانية واضطراباتها النفسية رؤية في إطار علم النفس الإيجابي. عمان: الوراق.
- سليمان، فاطمة الزهراء وبلقوميدي، عباس. (2022). العلاقة بين النسق القيمي مركز الضبط والدافعية للإنجاز بناء نموذج مفترض. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. 14(2). 77-90.
- سواق، ساري سليم. (2011). تعريب وتقنين مقياس نويكي-ستركلاند لمركز الضبط عند الراشدين للطلبة الجامعات الأردنية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. 17(7). 31-56.

شرقي، حورية وخطوط، رمضان. (2020). مركز الضبط لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 6(1). 327-352.

شعبان، عبد العظيم. (2019). أثر منشطات الإدراك في تدريس مقرر الإدارة والتوافق النفسي على تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية ووجهة الضبط وخفض اليأس لدى الطلاب الصف الخامس ثانوي التجاري بالمرحلة الثانوية. مجلة العلمية. 35(4). 122-227. الشلبي، أمينة إبراهيم وحسن، مصطفى باهي. (1999). الدافعية نظريات وتطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب.

الصباح، أنطوان. (2015). مفاتيح للتعليم والتعلم. بيروت: دار النهضة العربية. عاشور، منيرة وفضلون، الزهراء. (2021). مستوى العجز المكتسب لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا حسب بعض المتغيرات (الجنس، التخصص). مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 6(1). 523-544.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2018). مفهوم وتقدير الذات. القاهرة: دار العلوم. عبد الخالق، أحمد محمد. (2016). علم النفس الشخصية. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية. العبيدي، صباح والحمداني زيدان ربيعة. (2008). الالتزام الديني وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. 15(3). 1-195. العتابي، عماد عبد حمزة. (2013). فاعلية تدخل إرشادي بأسلوب المتمركز حول الذات لدى طلبة الجامعة. أوروک للعلم الإنسانية. 7(1). 323-409.

العسكري، كفاح يحي صالح والعبيدي، علي محمد والشمري، محمد سعود صغير. (2012). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية: دمشق: تموز العمري، أحمد بشبس أحمد. (2018). العزو السببي وعلاقته بالتلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية العلوم والآداب بالمخوة. المجلة العلمية لكلية التربية. 34(11). 150-181.

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

العنزي، فيصل خليف والهبيدة، جابر مبارك. (2024). الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب كلية التربية الأساسية في دولة الكويت من وجه نظرهم. مجلة الدراسات والبحوث التربوية. (10)4. 1-42.

غودل، سمية بنت صالح سبيت، والشريفة، أمل صالح سليمان. (2023) الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالابتكارية الانفعالية لدى جامعة الملك عبد العزيز بجدة. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية. (1)5. 103-133.

غولي، حسن أحمد القرعة. (2019). البرامج الإرشادية: الأساليب والفنيات. الأردن: دار غيداء. الفحل، نبيل محمد. (2014). دليلك لبرامج الإرشاد النفسي من التصميم إلى التطبيق في البحوث والإرشاد الطلابي. القاهرة: دار العلوم.

القاسم، سحر وجاسم، عيسى. (2022). معوقات ومتطلبات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. المجلة العلمية لكلية التربية لطفولة المبكرة. (1)9. 727-744.

-قبلي، عبد السلام ويحياوي، بثينة. (2024). مركز الضبط ومستوى السعادة النفسية لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية بالمركز الجامعي سي الحواس بريكة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. (1)11. 51-63.

القحطاني، ظافر بن محمد. (2015). وجهة الضبط وعلاقتها بجنوح الأحداث مجلة الارشاد النفسي مركز الارشاد النفسي. عدد43(43). 68-99.

القصاص، بسام وجمعة، أمجد عزات. (2022). مركز الضبط وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. مجلة كلية التربية. (2)1. 162-187.

<https://doi.org/10.37375/foej.v1i2.52>

- كحول، شفيقة وحمودة، مريم. (2020). العزو السببي وعلاقته بسلوك عجز المتعلم في ضوء متغير التحصيل دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسات نفسية وتربوية 13(1). 455-432.
- كحيلة، ريم وانساب شروف، سلمان، نورا. (2015). تحديد مركز الضبط لدى التلامذة وفقا لمتغير التحصيل الدراسي: دراسة مقارنة على تلامذة الصف السادس في مدينة جبلة، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية. 37(2). 306-291.
- كزوز، زينب وقصاب، ريم. (2023). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بوجهة الضبط لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مدينة حلب، مجلة جامعة البعث. 45(42). 102-49.
- لشهب، أسماء. (2021). الفاعلية الذاتية للتلميذ من منظور علم النفس الايجابي. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 7(2) 203-169.
- المجالي، سلامة والشديدة، ميسلون. (2018). أنماط التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بأبعاد مركز التحكم لدى ناشئي كرة السلة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإسلامية). 32(5). 984-964.
- محمد صلاح محمد. (2018). عادات العقل المنتجة وعلاقتها بفاعلية الذات الإرشادية. مجلة البحث العلمي في التربية. عدد 19. 488-433.
- مصري سليمان، إبراهيم. (2020). دور التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة ماجستير الارشاد النفسي والتربوي في جامعة الخليل. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 28(6). 63-44.
- ناصر، خالد محمد وكاتب، محمد عزت. (2016). علم النفس الاجتماعي. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

نانسي، أحمد محمد وعثمان، سعاد سعيد محمود وحسن، إبراهيم محمد حسن. (2023). أبعاد الكفاءة الذاتية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى عينة من المدمنين في مرحلة التعافي. مجلة كلية الآداب بقنا. 32(58). 1078-1036.

[10.21608/jsrep.2022.24632](https://doi.org/10.21608/jsrep.2022.24632)

نوفل، محمد. (2011). الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإسلامية). 25(2). 308-278.

يحياوي، نور الهدى. (2023). دور العقيدة في بناء مركز الضبط وتكوين الاتجاهات لبناء المشروع المدرسي المهني لدى الطلبة الجامعيين دراسة أنثروبولوجية ونفسية، مجلة أنثروبولوجية الأديان. 19(2). 474-461.

يونس، إبراهيم. (2018). نمو ما بعد الصدمة- النظرية والقياس والممارسة. الجيزة: دار يسطرون.

المراجع الأجنبية:

Abdi, S., & Rahmania, D. (2023). The effect of learning interest and self-efficacy on junior high school students' learning achievement. *Journal of Professionals in Guidance and Counseling*. 4(1) 20-28. Retrieved from <https://journal.uny.ac.id/index.php/progcouns>

Abraham, N., & Rajalakshmi, V. R. (2021). Self-efficacy and locus of control among school students. *International Journal of Indian Psychology*. 9(3). 1-9. <https://doi.org/10.25215/0903.001>

Arsini, Y. (2023). The role of control and resilience in student academic achievement. *International Journal of Learning and Educational Research*. 22(3). 396-412.

Ashagi, M. M., & Beheshtifar, M. (2015). The relationship between locus of control (internal-external) and self-efficacy beliefs of

- Yazd University of Medical Sciences. *International Journal of Engineering and Applied Sciences*. 2(8). 72–76.
- Bedel, E. F. (2012). An examination of locus of control, epistemological beliefs, and metacognitive. Awareness in preservice early childhood teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12(4). 3051–3060.
- Chinedu, O. R., & Nwizuzu, C. B. (2021). Relationship between locus of control and academic achievement of secondary school students in Abia State. *Journal of Analytical Sciences. Methods and Instrumentation*. 11(2). 15-22.
<https://doi.org/10.4236/jasmi.2021.112002>
- Ebrahimi, R. M., Al Ojil, M. B., Obaid, A., & Ali, S. I., Varatharajan, V. (2024). Effect of mentorship programs on locus of control development among nursing students in selected university. Ajman. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research Studies*. 4(3). 1024–1029.
- Evelyn, W. M. (2015). Locus of control. self-efficacy. and the mediating effect of outcome control: Predicting course-level and global outcomes in an academic context. *Anxiety. Stress. & Coping*. 28(4). 425–444.
<https://doi.org/10.1080/106115806.2014.976761>
- Gatawa, I. M., & Yusuf, I. (2015). Internal versus external locus of control among students in tertiary educational institutions: A review of related literature and implications for educational psychology. *Sokoto Journal of Educational Psychology*. 16(2). 2–9.
- Gawas, A. (2022). The effect of locus of control. cultural intelligence. and academic self-efficacy on the academic adjustment among Yemeni students in Turkey. *American International Journal of Social Science Research*. 11(1). 1–16.
<https://doi.org/10.46281/aijssr.v11i1.1443>
- Haidari, S. M., Koçoğlu, A., & Kanadlı, S. (2023). Contribution of locus of control. self-efficacy. and motivation to student

- achievement: A meta-analytic structural equation modelling. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. 16(3). 245–261.
<http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2023.16030>
- Jose, L., & Vijayan, D. (2021). Procrastination and locus of control among postgraduate students. *International Journal of Indian Psychology*. 9(3). 151–157. <https://doi.org/10.25215/0903.018>
- Kumaravelu, G. (2018). Locus of control in school students and its relationship with academic achievement. *Journal on School Educational Technology*. 13(4). 61–66.
- Lowes, S., & Lin, P. (2015). Learning to learn online: Using locus of control to help students become successful online learners. *Journal of Online Learning Research*. 1(1). 17–48.
- Manichander. (2019). Locus of control of graduate students. *An International Refereed. Peer Reviewed & Indexed Quarterly Journal in Arts. Commerce. Education & Social Sciences*. 8(1). 9–20.
- Moradi, N., Pourheidari, F., & Hamdi, R. (2015). Relation of locus of control and creativity with learning styles. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*. 45. 79–88.
- Mwamwenda, T. S., & Kariuki, P. W. (2020). University of Nairobi students' locus of control. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 11(3). 1129–1135.
- Naseer, N., & Majid, S. (2018). Prediction of achievements of distance learners from locus of control. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*. 4(2). 25–48.
- Nerguz, B. S., Serina, O., & Sahin, F. S. (2010). Factors affecting the locus of control of university students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2(1). 449–452.
- Phulpoto, N. H., Hussain, A., Anjum, Z., Memon, S. A., & Ur Reham, M. (2018). Locus of control and its impact on self-efficacy of university graduates. *International Journal of Computer Science*

and Network Security. 18(7). 2–5.

<https://www.researchgate.net/publication/362875193>.

Rinn, A. N., & Boazman, J. (2014). Locus of control. academic self-concept. and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 14(4). 88–114. <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i4.12770>

Salm, S., & Khalid, R. (2014). Academic locus of control of high and low achieving students. *Journal of Research and Reflections in Education*. 8(1). 22–33.

Sanga, C. B. (2018). Locus of control vis-à-vis self-efficacy. *International Journal of Social Science and Humanities Research*. 6(4). 861–866.

Spyridaki, E., & Galanakis, M. (2022). Locus of control theory, productivity, job satisfaction, and procrastination: A systematic literature review in the organizational context of the 21st century. *Psychology Research*. 12(12). 965–970.

Zami Atibuni, D., Ssenyonga, J., Kani Olema, D., & Kemeza, I. (2017). Locus of control as a predictor of academic attitudes among secondary school science teacher trainees at a public university in Uganda. *International Journal of Educational Policy Research and Review*. 4(6). 125–137.

<https://doi.org/10.15739/IJEPRR.17.014>

الملاحق

الملحق (1): مقياس فاعلية الذات الإرشادية

* بيانات عامة:

- الجنس: ذكر أنثى

- المستوى الدراسي:

- التخصص:

* التعليمات:

أخي الطالب / أختي الطالبة:

يهدف هذا الاستبيان إلى قياس مدى فاعلية الذات الإرشادية لديك، ونرجو منك الإجابة على عباراته بصدق وشفافية وبأمانة، حيث قد تساعد إجاباتك على التوصل إلى نتائج علمية مفيدة حول الموضوع، ولك منا جزيل الشكر.

* مثال توضيحي:

متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة قليلة	غير متوفر تماما	العبرة
x				- أطمح لأكون مرشدا ناجحا في المستقبل.

(x) أي أن طمحي متوفر بدرجة كبيرة لأكون مرشدا ناجحا في المستقبل.

الملاحق

من فضلك لا تترك أي بند دون اختيار، ولا تضع علامتين أمام الاختيار الواحد.

الرقم	العبـارات	غير متوفر تماما	متوفر بدرجة قليلة	متوفر بدرجة متوسطة	متوفر بدرجة كبيرة
1	لديّ معلومات جيدة عن طبيعة البشر وسلوكهم ونموهم.				
2	أعرف نظريات الإرشاد المختلفة للسلوك الإنساني.				
3	أراجع أفكاري وسلوكياتي الشخصية لتصحيحها أول بأول.				
4	أستطيع توجيه العمل الإرشادي في الاتجاه الصحيح لتحقيق الأهداف.				
5	أستخدم المعلومات التي أحصل عليها من المسترشد للأغراض المهنية فقط.				
6	نادرا ما أفكر بالجلوس في مكثبي لانتظار الحالات التي تحال لي.				
7	أحاول زرع الأمل لدى المسترشد وتزويده بالأمن الانفعالي.				
8	أتسامح في معاملة المسترشد مما يمنحه الشعور بالاهتمام.				
9	أدافع عن مصالح المسترشد وأمنع عنه ما قد يقع من غبن (ظلم).				
10	ألتزم بحسن المظهر بما يتناسب مع عملي كمرشد نفسي.				
11	أنفهم دوري ومسؤولياتي تجاه المسترشد.				
12	أقبل المسترشد دون شروط مسبقة.				
13	أساعد المسترشد على الاستبصار بمشكلاته.				

الملاحق

				14	أتجنب نقد المسترشد أو السخرية منه أو عقابه.
				15	أكون علاقة إرشادية موضوعية وآمنة مع المسترشد.
				16	أحترم حرية الاختيار للمسترشد إلا إذا وجد ما يمنع ذلك.
				17	أستشير زملائي في المهنة إذا واجهتني صعوبات في العلاقة مع المسترشد.
				18	ألتزم بجدول المواعيد الخاصة بالمسترشد.
				19	أمتنع عن الدخول في علاقة إرشادية أدرك مسبقا أنها لا تفيد المسترشد.
				20	إذا شعرت بوجود اعتماد غير سوي من جانب المسترشد أقوم بإنهاء العلاقة معه.
				21	أستخدم استراتيجيات إرشادية متنوعة.
				22	أستخدم الفنيات الإرشادية التي أجيدها وتدرت عليها جيدا.
				23	أطبق الاستراتيجيات الإرشادية بعد موافقة المسترشد عليها.
				24	أشرح للمسترشد ما يجري عندما أستخدم طريقة إرشادية معينة.
				25	أستخدم طرق إرشادية حديثة ولا أتقيد بالتقليدية فقط.
				26	أوثق (أسجل) الإستراتيجية قبل استخدامها.
				27	أختار الإستراتيجية في ضوء نوع النتائج المرغوب تحقيقها.
				28	أختار طرق إرشادية سهلة التنفيذ وعملية وذات جدوى.
				29	أختار الإستراتيجية الإرشادية التي تتناسب مع خصائص المسترشد.
				30	أختار الإستراتيجيات التي تنمي مهارات الضبط الذاتي للمسترشد.

الملحق (2): مقياس مركز الضبط

* المستوى الدراسي:

* التعليمات:

أخي الطالب / أختي الطالبة: يهدف هذا الاستبيان إلى معرفة بعض الاعتقادات الشخصية لدى الأفراد، ويحتوي على مجموعة من العبارات، ولكل عبارة إجابتين، لذا نرجوا منك قراءة كل عبارة بتمعن، ثم تحدد أفضل اعتقاد يناسبك وضع حوله دائرة ، قد تساعد إجاباتك على التوصل إلى نتائج علمية مفيدة، ولك منا جزيل الشكر.

*مثال توضيحي لطريقة الإجابة:

أ. النجاح مهم جدا في الحياة.

ب. النجاح ليس هو كل الحياة.

* فمثلا إذا كنت تعتقد بأن: النجاح ليس هو كل الحياة.

فضع دائرة حول ب وهكذا بقية العبارات.

العبارة		
الناجحون غالبا أمناء وصادقون.	أ	1
النجاح في الحياة لا يعتمد دائما على الأمانة.	ب	
غالبا ما تتأثر علامات الطالب بعوامل الصدفة.	أ	2
إن فكرة تأثر علامات الطالب بميول المعلم خاطئة جدا.	ب	
عموما لا أسلك وفقا لما يريده الآخرون.	أ	3
كثيرا ما يتأثر سلوكي بما يريده الآخرون.	ب	
السعادة تتوفر عند امتلاك الفرد لما يحتاج.	أ	4
السعادة تتوفر عند الحصول على محبة واحترام أكثرية الناس.	ب	
لا أستطيع أن أفهم كيف ولماذا يتخذ المدير والمعلمون قراراتهم.	أ	5
غالبا ما أفهم الدوافع وراء قرارات المدير والمعلمين.	ب	
أتحكم بانفعالاتي باستمرار.	أ	6
توجد أوقات لا أستطيع فيها التحكم بانفعالاتي.	ب	

7	أ	غالباً ما يعتمد نجاح الفرد على العمل الجاد.
	ب	النجاح في الحياة يعتمد إلى حد كبير على عوامل الحظ.
8	أ	يستطيع الناس عبر بذل الجهد القضاء على الفساد.
	ب	القضاء على الفساد الاجتماعي أمر مستحيل مهما حاول الناس.
9	أ	أكثر الناس خيرون.
	ب	عادة يقدم الناس المساعدة أملاً في الحصول على التقدير.
10	أ	غالبية الناس لا يدركون مدى تحكم عوامل الصدفة في حياتهم.
	ب	لا تلعب الصدفة دوراً مهماً في حياة الناس.
11	أ	من السهل علي أن أسلك مستقلاً عن تأثير أية جماعة تحاول التحكم بي.
	ب	أخضع أحياناً لضغوط اجتماعية لا أستطيع التحكم بها أو فهمها.
12	أ	أن نجاحي في المستقبل يتوقف على قدراتي وعملي.
	ب	أدرك دائماً أنني مهما بذلت من جهد فإن النتائج محكومة بالقضاء والقدر.
13	أ	يساعد النشاط الرياضي في المجتمع على إقامة علاقات جيدة بين الناس.
	ب	يمكن أن يؤدي النشاط الرياضي إلى تنافس حاد يضر بالعلاقات بين أفراد المجتمع.
14	أ	أندفع أحياناً إلى القيام بأشياء دون تروى.
	ب	لا أقوم بعمل إلا بعد التفكير في نتائجه.
15	أ	غالباً أستطيع أن أنفذ ما أقرر القيام به.
	ب	يوجد دائماً في المجتمع ما يحد من حرية الفرد في اتخاذ القرار.
16	أ	نتيجة للحظ وسوء العالم لا ينال معظم الناس ما يتمنونه.
	ب	يستطيع الناس الوصول إلى تحقيق الكثير من أهدافهم.
17	أ	أرغب العيش في مدينة كبيرة.
	ب	أفضل العيش في بيئة ريفية.
18	أ	أستطيع التفوق إذا بذلت الجهد المناسب.
	ب	نجاح الفرد يعتمد على عوامل متعددة في المجتمع.

19	أ	أقوم أحياناً بأعمال لا تتفق مع قناعاتي.
	ب	أشعر دائماً أنني أتحكم بنفسي وبما أقوم به.
20	أ	ما يحدث للناس يرجع إلى القدر.
	ب	يستطيع الإنسان أن يقرر مصيره بنفسه إلى حد كبير.
21		خسارة النقود أكثر إيلاماً من خسارة صديق
		الناس هم أهم شيء في عالمنا
22	أ	لا أعتقد أنه بإمكانني التأثير فيما يجري في بيئتي الاجتماعية.
	ب	يمكن أن يكون لي تأثير في البيئة الاجتماعية عبر المشاركة في النشاط الاجتماعي.
23	أ	غالباً لا يستطيع الناس تأجيل إشباع رغباتهم.
	ب	يستطيع الناس إذا أرادوا تأجيل إشباع رغباتهم والتحكم بها.
24	أ	إن وصولي إلى تحقيق أهدافي لا يعتمد على الصدفة أو الحظ.
	ب	لا فائدة من التخطيط للمستقبل البعيد لأن أكثر الأمور تعود إلى الحظ.

الملحق (3): الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

مقياس فاعلية الذات الارشادية:

1. ثبات مقياس فاعلية الذات الارشادية:

ا- التجزئة النصفية:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	30	100.0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.703
		Nombre d'éléments	15 ^a
	Partie 2	Valeur	.727
		Nombre d'éléments	15 ^b
Nombre total d'éléments			30
Corrélation entre les sous-échelles			.541
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.702
	Longueur inégale		.702
Coefficient de Guttman			.702

ب- معامل ألفا كرونباخ الكلي:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue ^a	0	.0

Total	30	100.0
--------------	-----------	--------------

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.812	30

*ألفاكرونباخ للبعد الأول:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.621	10

*ألفا كرونباخ للبعد الثاني:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.600	10

*ألفا كرونباخ للبعد الثالث:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	30	100.0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.671	10

2. صدق مقياس فاعلية الذات الارشادية:

أ. صدق الإتساق الداخلي:

* صدق البعد الأول:

Corrélations

		VAR0019 1	VAR0019 2
VAR0019 1	Corrélacion de Pearson	1	.723**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	30	30
VAR0019 2	Corrélacion de Pearson	.723**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	30	30

* صدق البعد الثاني :

Corrélations

		VAR0019 3	VAR0019 4
VAR0019 3	Corrélacion de Pearson	1	.528**
	Sig. (bilatérale)		.003
	N	30	30
VAR0019 4	Corrélacion de Pearson	.528**	1
	Sig. (bilatérale)	.003	
	N	30	30

*صدق البعد الثالث :

Corrélations

		VAR0019 1	VAR0019 2
VAR0019 1	Corrélation de Pearson	1	.882**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	30	30
VAR0019 2	Corrélation de Pearson	.882**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	30	30

ب. صدق المقارنة الطرفية:

Statistiques de groupe

	VAR0006 4	N	Moyenn e	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR0006	1.00	10	77.8000	2.74064	.86667
3	2.00	10	60.2000	4.41714	1.39682

Test des échantillons indépendants

Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
F	Sig.	T	ddl					

الملاحق

VAR 000 63	Hypothèse de variances égales	1.286	.272	10. 707	18					
	Hypothèse de variances inégaies			10. 707	15. 035					

ملحق رقم (4): مقياس مركز الضبط:

1. ثبات مقياس مركز الضبط

أ. الثبات بالتجزئة النصفية:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	30	100.0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	-.192 ^{-a}
		Nombre d'éléments	10 ^b
	Partie 2	Valeur	-.132 ^{-a}
		Nombre d'éléments	9 ^c
	Nombre total d'éléments		19
	Corrélation entre les sous-échelles		-.398 ^{-d}
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale	-1.324 ^{-d}	
	Longueur inégale	-.570 ^{-d}	
Coefficient de Guttman		-1.324 ^{-d}	

ب. معامل ألفا كرونباخ:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	30	100.0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
-.952-	19

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclue ^a	0	.0
	Total	30	100.0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	-.192 ^{-a}
		Nombre d'éléments	10 ^b
	Partie 2	Valeur	-.132 ^{-a}
		Nombre d'éléments	9 ^c
		Nombre total d'éléments	19
Corrélation entre les sous-échelles			-.398 ^{-d}
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		-1.324 ^{-d}
	Longueur inégale		-.570 ^{-d}
Coefficient de Guttman			-1.324 ^{-d}

2. صدق مقياس مركز الضبط:
أ. صدق المقارنة الطرفية(التمييزي):

VAR0017	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
3				

VAR0017	1.00	10	13.3000	.82327	.26034
2	2.00	10	10.0000	.00000	.00000

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl					
VAR00172	Hypothèse de variances égales	36.750	.000	12.676	18					
	Hypothèse de variances inégales			12.676	9.000					

الملحق (5): نتائج مستوى فاعلية الذات الارشادية

The image shows a screenshot of SPSS statistical output. It includes three main sections: 'Statistiques descriptives', 'Test du khi-carré', and 'Fréquences'. The 'Statistiques descriptives' table shows N=123, Moyenne=58.6748, Ecart type=9.05855, Minimum=3.00, and Maximum=62.00. The 'Test du khi-carré' section shows a chi-square value of 53.024 with 2 degrees of freedom and a significance level of .000. The 'Fréquences' table shows observed counts for values 3.00, 58.00, and 62.00, with theoretical counts of 41.0 and residuals of -38.0, 17.0, and 21.0 respectively.

Statistiques descriptives					
	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
VAR00002	123	58.6748	9.05855	3.00	62.00

Test du khi-carré

Fréquences

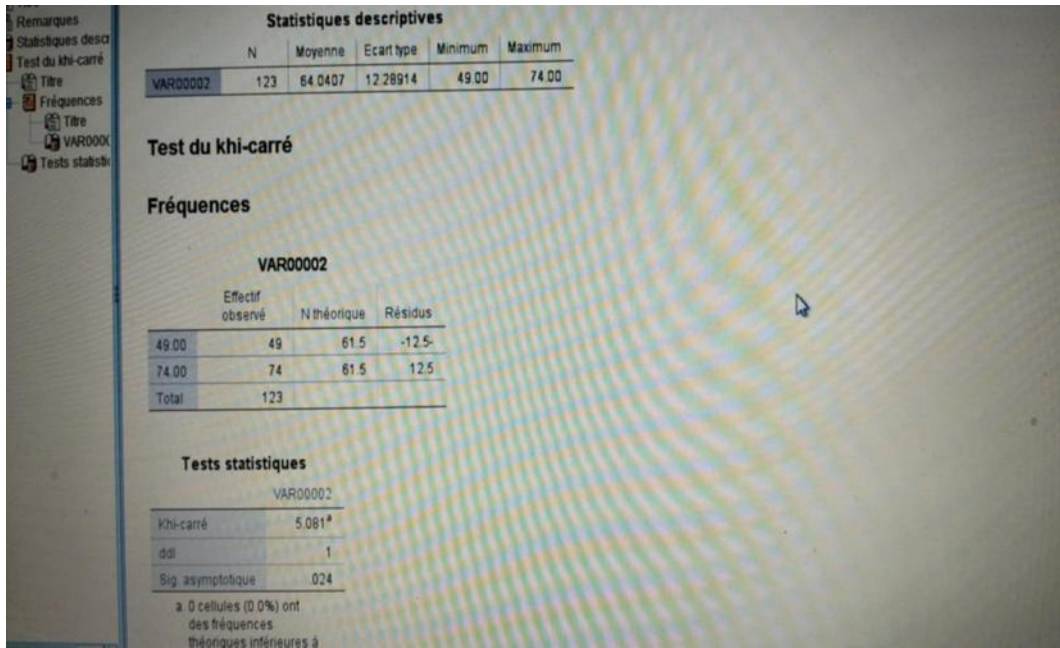
VAR00002			
	Effectif observé	N théorique	Résidus
3.00	3	41.0	-38.0
58.00	58	41.0	17.0
62.00	62	41.0	21.0
Total	123		

Tests statistiques

VAR00002	
Khi-carré	53.024 ^a
ddl	2
Sig. asymptotique	.000

^a 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à

الملحق (6): نتائج طبيعة مركز الضبط



الملحق (7): نتائج معامل التوافق

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
VAR00009 *	123	100.0%	0	0.0%	123	100.0%
VAR00010						

Tableau croisé VAR00009 * VAR00010

Effectif

		VAR00010					Total
		3.00	17.00	26.00	32.00	45.00	
VAR00000	1.00	3	0	26	0	45	74
9	2.00	0	17	0	32	0	49
Total		3	17	26	32	45	123

Mesures symétriques

		Valeur	Signification approximative
Nominal par Nominal	Coefficient de contingence	.707	.000
N d'observations valides		123	

الملحق (8): نتائج الانحدار اللوجستي الثنائي

Case Processing Summary

Unweighted Cases ^a		N	Percent
Selected Cases	Included in Analysis	123	100.0
	Missing Cases	0	.0
	Total	123	100.0
Unselected Cases		0	.0
Total		123	100.0

Dependent Variable

Encoding

Original Value	Internal Value
1.00	0
2.00	1

Block 0 : Beginning Block

Classification Table^{a, b}

			Predicted		Percentage Correct
			VAR00001		
Observed			1.00	2.00	
Step 0	VAR0000	1.00	74	0	100.0
	1	2.00	49	0	.0
Overall Percentage					60.2

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 0 Constant	-.412	.184	5.010	1	.025	.662

Variables not in the Equation

	Score	df	Sig.
Step 0 Variables VAR0000 2	3.842	1	.050
Overall Statistics	3.842	1	.050

Block 1 : Method = Enter

Omnibus Tests of Model Coefficients

	Chi-square	df	Sig.
Step 1 Step	3.860	1	.049
Block	3.860	1	.049
Model	3.860	1	.049

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	161.537 ^a	.031	.042

Classification Table^a

Observed	Predicted		Percentage Correct
	VAR00001	2.00	
	1.00	2.00	

Step 1	VAR0000	1.00	66	8	89.2
	1	2.00	40	9	18.4
Overall Percentage					61.0

Variables in the Equation

	B	S.E.	Wald	Df	Sig.	Exp(B))
Step 1 ^a VAR0000	-.039	.020	3.673	1	.055	.962
2						
Constant	2.282	1.414	2.604	1	.107	9.794

الملحق (9): نتائج الفروق في طبيعة مركز الضبط

VAR00005

	Effectif observé	N théorique	Résidus
1.00	74	61.5	12.5
2.00	49	61.5	-12.5-
Total	123		

Tests statistiques

VAR0000

5

Khi-carré	5.081 ^a
Ddl	1
Sig. Asymptotique	.024