مركز التحكم (الداخلي . الخارجي) لدى تلاميذ مستوى الثالثة ثانوي المتوافقين مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا

بادي نـوارة
المدرسة العليا للاساتذة بالقبة

ملخص:

جاءت هذه الدراسة لبحث الفروق في مركز التحكم (الداخلي . الخارجي) لدى تلاميذ مستوى الثالثة ثانوي المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.

ومن أجل ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي كمنهج علمي لاستقصاء البيانات، حيث تم تطبيق كل من مقياس مركز التحكم (الداخل . الخارجي) لجليان روتر Julian Rotter ، ومقياس التوافق الدراسي لبول يونجمان Paul Yung Man على عينة متكونة من 300 تلميذ و تلميذة بثانويات التعليم العام لولاية الجزائر العاصمة، كما استعمل اختبار "ت" لتحليل النتائج إحصائيا.

ومن خلال كل ذلك أسفرت النتائج على وجود فروق في اتجاه مركز التحكم (الداخلي . الخارجي) لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.

الكلمات الدالة: مركز التحكم (الداخلي . الخارجي)، التوافق الدراسي، سوء التوافق الدراسي، تلاميذ الثالثة ثانوي.

مقدمة:

إن التلاميذ في خضم محاولاتهم لتحقيق النجاح الأكاديمي تعترضهم مجموعة من الصعوبات التي تحتاج منهم إيجاد نوع من الانسجام والتلاؤم معها وهذا ما يشكل التوافق الدراسي لديهم، لكن نجد مجموعة أخرى من التلاميذ لا تحقق هذا الانسجام والتلاؤم و هذا ما يعبر عن سوء التوافق الدراسي لديهم، وهنا تظهر أهمية السمات الشخصية كمركز التحكم في تحقيق التوافق الدراسي لتلميذ، ذلك أن مركز التحكم يظهر قدرة التلميذ على التحكم و السيطرة على المواقف، ويعتبر أنه كل ما يحدث له من أحداث هي من صنع يده و بذلك يتحمل كل المسؤولية اتجاهها، أو العكس فقد

يظهر التلميذ عدم التحكم والسيطرة على الأحداث والمواقف ويعتبر أنه كل ما يحدث خارج عن سيطرته ومنه لا يتحمل المسؤولية اتجاهها، وكل ذلك تمثل اعتقادات الفرد أو التلميذ وحكمه على إمكانياته وقدراته، فكلما كان اتجاه مركز التحكم يميل إلى الداخل كان اعتقاد التلميذ بقدراته وإمكانياته على التحكم في الأحداث، في حين إذا كان اتجاه التحكم يميل إلى الخارج كان اعتقاد التلميذ بعدم قدرته على التحكم في الأحداث وخضوعه لقوى خارجية كالصدفة والقدر والآخرين الأقوياء.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن الفروق الموجودة بين مجموعتين من التلاميذ مجموعة المتوافقين دراسيا ومجموعة غير المتوافقين دراسيا في مركز التحكم (الداخلي . الخارجي).

إشكالية الدراسة:

إن البيئة المدرسية تحتوي على العديد من الخبرات الإيجابية التي تساعد التلميذ على التلاؤم و الانسجام مع كل ما تحويه هذه البيئة من أفراد، نظم و قوانين، طرق تدريس،مناهج و برامج و مواد تعليمية، نشطات مدرسية، هذا ما يشكل التوافق الدراسي للتلميذ، و لكن قد تكون نفس هذه الخبرات سلبية للبعض الآخر إذا لم تلبي تلك المحتويات و العناصر طموحات و أهداف هؤلاء التلاميذ، فتجعلهم خائفين من الفشل و الرسوب فيما جاءوا من أجله للمدرسة فتظهر عليهم علامات من القلق و التوتر و هذا ما يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي، حيث أن التوافق الدراسي الجيد يعد مؤشرا إيجابيا أو دافعا قويا يدفع التلميذ إلى التحصيل و النجاح الأكاديمي من جهة، و يرغبه في المدرسة و على إقامة علاقات اتصالية سليمة و إيجابية مع زملائه و أساتذته في المدرسة من جهة أخرى، بل و يجعل من العملية التعليمية خبرة من الخبرات الممتعة و المشوقة، حيث يؤكد جوهلف Johlef بأن التوافق الدراسي هو هدف تربوي غايته هو وضع الفرد في حيوية من أجل الاندماج مع ظروف المحيط المدرسي، و الذي يعتمد أيضا على تصوره عن نفسه و التغيير في سلوكه حتى يستطيع الاستجابة لمقتضيات جديدة، فالتوافق هو التوازن بين التمثيل و الملاءمة للمحيط و ظروفه.(محمد الترتوري ومحمد القضاة، 2006: 229-230).

لكن العكس يكون صحيح بالنسبة للتلميذ ذوي سوء التوافق، حيث نجده يعاني من عكس المظاهر السابقة، ويرى بيرت Purt في هذا المجال: أن اللاّتوافق أو سوء التوافق هو التلاؤم

السلبي بين الفرد و محيطه بالخصوص بين الفرد و المجتمع، فالمقصود هنا هو الطريقة التي اتخذها التلميذ من أجل التوافق و التي لا تسمح له بالاندماج و التفاعل الإيجابي مع هذا المحيط مما يسبب له حالات من التوتر النفسي الذي يعرقل حياته اليومية(محمد صقر، 1979: 25-28).

و قد بينت الدراسة التي أجراها خالد نور الدين و آخرون (1999) حول موضوع التوافق الدراسي لدى التلاميذ، و أجريت هذه الدراسة مع عينة من المدرسين لمعرفة آرائهم حول سلوك التلاميذ داخل الصف الدراسي، و ذلك باستخدام استمارة الاستبيان، و أسفرت النتائج على وجود تباين واضح في سلوكات التلاميذ، ففي حين اتصف التلاميذ المتوافقين دراسيا بالحيوية و النشاط و الانضباط و حسن الآداب و النتائج التحصيلية الجيدة، بينما التلاميذ غير المتوافقين دراسيا فكانوا يتصفون بالتطرف و الخمول، و شذوذ الذهن و الإفراط الحركي و العدوانية، و هي تدل على السلوك الشاذ للتلاميذ.(صالح الداهري، 1999: 189)، كما نجد دراسة عبده مخائيل (1969) حول مشكلات سوء التوافق لدى الطلاب المراهقين في المدارس الثانوية بالقاهرة، حيث استهدفت هذه الدراسة التعرف على العوامل التي تؤدي إلى اضطراب المراهقين من الطلبة في سير الدراسة، والسلوك الغير السوي في المدرسة ومشاكل سوء التوافق، وحاجات هؤلاء المراهقين ومخاوفهم وعدوانهم، وقام الباحث بتحليل هذه الحالات ليستدل على سوء التوافق، واستخلص من ذلك العوامل الكامنة وراء مشكلات سوء التوافق التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ، وهي عوامل تتصل بطبيعة الفرد الشخصية، عوامل تتصل بالبيئة الأسرية، عوامل مدرسية، عوامل اجتماعية(فيصل الزراد، 1997: 137-138).

إذًا يتضح أن سوء التوافق يكون ناتج عن وجود عقبات مادية جسمية، نفسية، تحول دون إرضاء الرغبات الأساسية للتلميذ أو بيئته أو بين التلميذ و نفسه و زيادة حدة الصراعات النفسية و التوترات، و يجد صعوبة في التعامل مع الآخرين و غالبا ما يكون قلقا خائفا، و كل هذه المواقف الصعبة قد تعرضه لفقدان توازنه النفسي و الجسمي و وهنا تلعب المتغيرات الشخصية دور كيفية الاستجابة لهذه المواقف وقدرة التلميذ على التحكم و السيطرة عليها أو العكس وهذا ما يحقق المزيد من التوافق الدراسي أو إرساء مظاهر سوء التوافق الدراسي لدى التلاميذ، وهذا ما يقره كل من ويثنجتون كوسلار Wethington & Kessler(1991) : أن هناك عوامل تتعلق بخصائص شخصية الفرد مثل نمط الشخصية، مركز التحكم، وفعالية الذات، والصلابة النفسية تتدخل في

ذلك.(طه حسين وسلامة حسين، 2006: 122)، وما يهمنا في هذا المجال مركز التحكم كسمة من سمات الشخصية التي تحدد كيفية استجابة الفرد للمواقف الصعبة، ويعرف كل من هركس وجاكسن Horrecks & Jackson (1972) مركز التحكم على أنه ظاهرة نفسية تعتمد على إدراك وتفسير ينبعان من الشخص نفسه ومن أفعاله كنتيجة لتأثره وتحكمه في الظواهر المحيطة به، سواء كانت خارجية أو داخلية، وتفسيره لهذه الأفعال يتجه مباشرة إلى كيفية استجابة الشخص(علي الديب، 1994: 114-115).

وعليه يختلف الأفراد فيما بينهم في عملية تفسيرهم للواقع و الأحداث التي يمرون بها و في عملية إدراكهم للأسباب الكامنة وراء حدوثها، فمنهم من يرجع ذلك إلى عوامل و أسباب داخلية كالنشاط الذاتي و الجهود المبذولة لتحقيقه و القدرات الخاصة، و هو ما يعرف بمركز التحكم الداخلي، و منهم من يرجعه إلى أسباب و عوامل خارجية كالحظ و الصفة و قوة و نفوذ أشخاص آخرين، فيوصفون بأنهم من ذوي مركز التحكم الخارجي.(فاطمة الزهراء الزروق، 2010: 13)، حيث أجرت صفاء الأعسر (1978) دراسة اهتمت فيها بالدور التوافقي والصحي لمركز التحكم الداخلي وأجريت على عينة من الطالبات، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة وثيقة بين مركز التحكم الداخلي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطالبات. (مفتاح عبد العزيز، 2010: 152)، كما أشار روتر Rotter أن الأفراد الخارجيين أكثر عرضة لسوء التوافق والشعور بالإحباط، وقد تتفاقم حالتهم بحيث يصابون بالأمراض النفسية. (جمعة يوسف، 2001: 94).

من خلال ما سبق طرحه يتضح أن البيئة المدرسية بعناصرها ومحتوياتها الأساسية تشكل خبرات إيجابية تحقق للتلاميذ الانتماء والانسجام والتلاؤم هذا ما يساعدهم على النجاح الأكاديمي والتفوق الدراسي والارتقاء العلمي، ومجموع ذلك يحقق للتلاميذ مستوى عالي من التوافق الدراسي، لكن في نفس الوقت قد تكون تلك العناصر و المحتويات خبرات سلبية بالنسبة للتلاميذ حيث تسبب لهم عدم الانسجام والملاءمة وعدم الانتماء للبيئة المدرسية مما يؤدي إلى تدني مستوى توافقهم الدراسي، وهنا يلعب اتجاه مركز التحكم (الداخلي . الخارجي) دور هاما في وهذا الإطار وذلك حسب الاعتقادات التي يكونها التلميذ عن نفسه، وأيضا عن مصدر التعزيزات التي يتلقاها داخلية أو خارجية والهدف الأساسي من كل ذلك هو الحفاظ على مستوى إيجابي من التوافق لدى التلميذ.

و منه فالدراسة الحالية تهدف للكشف عن الفروق الموجودة في مركز التحكم (الداخلي . الخارجي) بين التلاميذ المتوافقين و التلاميذ غير المتوافقين دراسيا، و عليه يمكن تحديد و صياغة إشكالية البحث في التساؤل العلمي التالي: هل توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاه مركز التحكم (الداخلي . الخارجي) لدى تلاميذ المتوافقين مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا؟

فرضية الدراسة:

توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاه مركز التحكم (الداخلي . الخارجي) للتعزيز لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.

تحديد مفاهيم الدراسة:

مفهوم مركز التحكم:

يشير مصطلح مركز التحكم، أو الضبط إلى اتجاه الأفراد نحو مصدر التدعيمات للأحداث التي يعيشونها فيما كانت داخلية أو خارجية.(Bloch .H et al, 1997: 440).

ويعرف روتر (1966) Rotter مركز التحكم بأنه يهتم بتوقع الفرد العام للعلاقة بين جهوده و نتيجة هذه الجهود، و بذلك فهو يشير إلى الدرجة التي يتقبل بها الفرد مسؤولياته الشخصية عما يحدث له، مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته. (زهية خطار، 2008: 78).

أما إجرائيا فيتحدد مركز التحكم في الاعتقادات التي يكونها التلميذ حول قدرته على السيطرة و التحكم في المواقف و تحمل مسؤوليته في ذلك أو العكس، و في دراستنا الحالية فنقصد بمركز التحكم الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال تطبيق مقياس مركز التحكم لجوليان روتر Julian Rotter، فالدرجة المنخفضة تدل على التحكم الداخلي و الدرجة المرتفعة تدل على التحكم الخارجي.

مفهوم التوافق الدراسي:

يعرف عباس محمود عوض (1988) التوافق الدراسي بأنه القدرة على تحقيق التلاؤم الدراسي، ومن ثم تمكنه من عقد علاقات مثمرة بينه وبين أساتذته وأصدقائه ومشاركته في مختلف الأنشطة الثقافية والاجتماعية داخل المجتمع الدراسي وبالتالي ينظم وقته ويوفق بين أوقات الدراسة والترفيه فيحقق توافقه وهدفه في الدراسة.(عباس عوض، 1988: 36-37).

أما عزام (1989) فيعرف التوافق الدراسي في الاتجاه العكسي وهو سوء التوافق الدراسي حيث عرفه بأنه: حالة الرفض وعدم الرضا التي يعيشها التلميذ في علاقته بالمجتمع المدرسي.(محمد جمل الليل، 1993: 190).

كما يتحدد إجرائيا في قدرة التلميذ المتمدرس على إيجاد نوع من الانسجام و التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية بكل عناصرها، وفي دراستنا الحالية حددنا التوافق الدراسي ليشمل جميع الإجابات التي يتحصل عليها التلميذ على الأبعاد الثلاثة وهي:

- الجد و الاجتهاد: ويتضمن بذل التلميذ لمزيد من الجهد في متابعة الدروس مع مثابرته لتحقيق مستوى أفضل من الكفاءة والتحصيل الأكاديمي.
- الإذعان: ويتضمن إتباع التعليمات والقواعد المتعارف عليها والتي تظهر في سلوك التلميذ وفي أداء أعماله وواجباته ويتضمن أيضا علاقة التلميذ مع زملائه.
- العلاقة بالمدرس: وتتضمن التفاعل بين الأستاذ والتلميذ أثناء موقف التعلم، و كل ذلك وفقا لما يقيسه مقياس بول يونجمان Paul Yung Man .

الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ثانويتين وهما ثانوية الأخوين حامية، وعلي عمار الواقعتان ببلدية القبة والتابعتين لأكاديمية التربية للجزائر وسط، وقد بلغت العينة الاستطلاعية 100 تلميذ و تلميذة، ومنه قد تم تحديد خصائص أفراد العينة من كل الجوانب المراد تناولها من حيث السن، والجنس والمستوى الدراسي، كما تهدف الدراسة الاستطلاعية الكشف عن مدى صدق وثبات أدوات البحث في البيئة الجزائرية و المتمثلة في مقياس مركز التحكم لجوليان روتر Julian Rotter، ومقياس التوافق الدراسي لبول يونجمان Paul Yung Man.

منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج لوصفي والذي يعرف على أنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار وحجم الظاهرة. (محمود عباس وآخرون، 2009: 74).

مكان إجراء البحث:

لقد تم إجراء الجانب الميداني من الدراسة الحالية على مستوى 6 ثانويات من التعليم العام بالجزائر العاصمة، وهي: ثانوية محمد طويلب، مكاوي باحة ببلدية براقي، ثانوية الأخوين حامية وعلي عمّار ببلدية القبة، ثانوية محمد إسياخم ببلدية الشراقة، متقنة دالي إبراهيم ببلدية دالي إبراهيم.

عينة البحث:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، حيث تم الاختيار وفق شرط محدد و هو أن يتوفر لدى كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي الفرصة المكافئة لكل فرد آخر في أن يتم اختياره للعينة دون أي تحيز أو تدخل من الباحث.(عدس و آخرون: 2007، 98)، فتكونت عينة الدراسة من 300 تلميذ و تلميذة من تلاميذ مستوى السنة الثالثة ثانوي المسجلين بالسنة الدراسية (2010-2011)، مقسمة إلى مجموعتين وفق مقياس التوافق الدراسي إلى مجموعتين متوافقين و غير متوافقين دراسيا، حيث تضم كل مجموعة 150 تلميذ و تلميذة، في حين تراوح سن العينة ما بين 17 و 21 سنة.

جدول رقم (1): توزيع عينة الدراسة حسب المؤسسات التربوية و الشعب و الجنس.

المؤسسات و الشعب / الجنس	ثانوية محمد طويلب				ثانوية مكاوي باحة				ثانوية الأخوين ماية				ثانوية علي عمار				ثانوية محمد إسياخم				ثانوية دالي براهيم				المجموع				المجموع الكلي	
	الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية		الشعب العلمية		الشعب الأدبية			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	11	42,3	3	12,5	11	44	9	36	18	66,67	11	47,8	14	60,87	5	18,5	14	51,9	8	34,78	13	52	11	44	81	52,94	47	31,97	128	42,67
إناث	15	57,7	21	87,5	14	56	16	64	9	33,33	12	52,2	9	39,13	22	81,5	13	48,2	15	65,22	12	48	14	56	72	47,06	100	68,03	172	57,33
المجموع	26	100	24	100	25	100	25	100	27	100	23	100	23	100	27	100	27	100	23	100	25	100	25	100	153	100	147	100	300	100
المجموع الكلي	50				50				50				50				50				50				300					

و من خلال الجدول السابق يتضح أن العدد الإجمالي لعينة الدراسة قد بلغ 300 تلميذ و تلميذة، حيث بلغت العينة من الذكور 128 تلميذا بنسبة 42.67%، في حين بلغت من الإناث 172 تلميذة بنسبة 57.33%، موزعين على 06 ثانويات بنسبة 50 تلميذ و تلميذة من كل مؤسسة تربوية، وموزعين أيضا حسب الشعب العلمية و الأدبية، حيث بلغت العينة من الشعب العلمية 153 تلميذ وتلميذة بنسبة 51 %، بينما بلغت العينة من الشعب الأدبية 147 تلميذ و تلميذة بنسبة 49%.

أدوات البحث:

مقياس مركز التحكم لروتر Rotter:

قام بوضعه جوليان روتر Julian Rotter ، و تم تكييفه على البيئة العربية من طرف علاء الدين كفافي، وهو يقيس توقعات معممة لقيمة العوامل الداخلية مقابل العوامل الخارجية، كما يقيس إدراك الفرد للعالم المحيط به من ناحية علاقته بسلوكه، وما يحصل عليه من تدعيمات إيجابية وسلبية. (ربيع العبزوزي، 2001: 99).

وصف المقياس: يتكون المقياس من 29 بند ذات الاختيار الإجباري، حيث يعرض كل بند حالتين أو حادثين من الأحداث التي تقع عادة في المجتمع ويطلب من المفحوص اختيار لحادثة (أ) أو (ب) التي يرى أنها تناسب اعتقاده أكثر، وتشير 23 فقرة إلى اتجاهات داخلية – خارجية نحو مصادر التعزيز، أما 06 فقرات الباقية فهي فقرات دخيلة وضعت حتى لا يكتشف المفحوص هدف المقياس، فهي وضعت للتمويه ولتقليل ظهور الاستعدادات للاستجابة بصورة معينة مثل الاستجابة المتطرفة، أو الاستجابة المستحسنة اجتماعيا أو استجابة عدم الاكتراث، وعلى المفحوص أن يقرأ العبارتين معا، ثم يختار منها ما يتفق ووجهة نظره.(رشيد حساني، 2008: 71-72).

مفتاح التصحيح: نعطي للمفحوص درجة 1 للعبارة (أ) الواردة في الفقرات 2- 6- 7- 9- 16- 17- 18- 20- 21- 23- 25- 29، كما نعطي درجة 1 للعبارة (ب) الواردة في الفقرات: 3- 4- 5- 10- 11- 12- 13- 15- 22- 23- 25- 29، كما يتم إلغاء البنود الحيادية الستة التي وضعت خصيصا للتمويه، حتى لا يكتشف الهدف من المقياس وتشمل الفقرات: 1- 8- 14- 19- 24- 27.

يمنح المفحوص درجة واحدة إذا اختار الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الخارجي، بينما يمنح صفرا عن الفقرة التي تعبر عن الاتجاه الداخلي، و تكون درجة الفرد على المقياس هي مجموع الدرجات التي تعبر عن الاتجاه الخارجي، ومدى الدرجات على هذا المقياس هي من 0 إلى 23، ويصنف المستجوبون على هذا المقياس إلى فئتين، الأولى تضم ذوي التحكم الداخلي وهم الذين يحصلون على درجات منخفضة، والفئة الثانية تضم ذوي التحكم الخارجي و هم الذين يحصلون على درجات مرتفعة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: اعتمدنا على تكييف علاء الدين كفافي (1983) باعتباره صالحا للبيئة العربية، حيث قام بحسابه بالصدق الذاتي للمقياس، والذي بلغ 0.78 .(ربيع العبروزي، 2001: 100)، و للتحقق من صدق المقياس في البيئة الجزائرية قمنا بحساب الصدق التمييزي بحساب الصدق التمييزي باستخدام المقارنة الطرفية لدى عينة تتكون من 100 تلميذ وتلميذة، حيث اتضح أن القيمة التائية المستخرجة قد تراوحت بين (2.05 – 7.00) وعلى ذلك فكل البنود 23 كانت مميزة وذات دلالة إحصائية إما عند مستوى 0.05 أو عند مستوى 0.01 ومنه فالمقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس إستنادا على تكييف علاء الدين كفافي و أيضا على إثر دراسة المتولي (1989) الذي أكد في دراسته أن معامل ثبات هذا المقياس بطريقة التجزئة النصفية قدر بـ 0.61.(معتز عبد الله، 2000: 133)، أما ثبات المقياس في البيئة الجزائرية فتم حسابه عن طريق التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس 0.68 ثم صحح هذا المعامل بمعادلة جتمان ليصبح معامل الثبات 0.92 بعد التصحيح، و هي قيمة عالية و دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

مقياس التوافق الدراسي لبول يونجمان Paul Yung Man:

أعد هذا المقياس من طرف بول يونجمان Paul Yung Man ونقله للبيئة العربية الباحث حسين عبد العزيز الدريني بكلية التربية جامعة الأزهر، وهذا المقياس يعتبر من مقاييس التقدير الذاتي، وتصف وحداته السلوك الإجرائي الذي يحدث داخل قاعات الدراسة وخارجها مما يحقق لهذه الوحدات درجة عالية من الموضوعية والاتفاق في المعنى بين المستخدمين كما راعى عند وضعه للوحدات أن تقيس الأبعاد الثلاثة وهي: الجد والاجتهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرس.

وصف المقياس: بدأ المؤلف بوضع قائمة تتكون من 40 وحدة طبقت على عينتين من طلبة المدرسة الثانوية تكونت الأولى من 374 تلميذا والثانية من 288 تلميذا و باستخدام التحليل العاملي أمكن توصل الوحدات التي تقيس الأبعاد الثلاثة و هي 34 وحدة هي التي يتضمنها المقياس الحالي، وكانت وحدات كل مقياس فرعي كما يلي:

- مقياس الجد والاجتهاد: ويضم12 وحدة وهي:1- 5- 7- 11- 13- 19- 20- 22- 25- 29- 31- 34.

- مقياس الإذعان: ويضم 15 وحدة وهي: 2- 3- 8- 9- 10- 14- 15- 16- 17- 18- 23- 24- 26- 28- 32.

- مقياس العلاقة بالمدرس: ويضم 07 وحدات وهي: 4- 6- 12- 21- 27- 30- 33 .

والمطلوب من التلميذ أن يقرأ كل سؤال بعناية وأن يجيب عليه بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (X) في الإطار الخاص بـ (نعم) أو في الإطار الخاص بـ (لا).(حسين الدريني، د.ت: 1-3)

مفتاح تصحيح المقياس: يصحح المقياس بإعطاء درجة واحدة للإجابة المتفقة مع المفتاح التصحيح وبعد ذلك نجمع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في المقاييس الفرعية الثلاثة، وتتراوح درجة هذا المقياس بين (0-34) درجة، و مفتاح تصحيح يكون وفق ما يلي:

نعم: 3- 4- 6- 8- 11- 12- 14- 16- 19- 20- 21- 22- 23- 25- 27- 29- 33- 34 .

لا:1- 2- 5- 7- 9- 10- 13- 15- 17- 18- 24- 26- 28- 30- 31- 32.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: قام الباحث حسين عبد العزيز الدريني بحساب صدق المقياس فاستخدم مقياس عادات الاستذكار و الاتجاهات نحو الدراسة الذي أعده للبيئة القطرية جابر عبد الحميد جابر، وسليمان الشيخ (1978) لحساب صدق مقياس، حيث تأكد أن مقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، إذ وجد ارتباط دال عن مستوى 0.01 بين الدراجات الكلية للتوافق و الاتجاه الدراسي العام، أما الجد و الاجتهاد فلقد كان ارتباطه بعادات الاستذكار دالا عند المستوى 0.01، و بالاتجاهات نحو الدراسة 0.05 و بالاتجاه الدراسي العام 0.01، أما الإذعان فكان ارتباطه بعادات الاستذكار دالا عن مستوى 0.05 وغير دال مع الاتجاهات نحو الدراسة و الاتجاه الدراسي العام، ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى مكونات كل من عادات الاستذكار و الاتجاهات نحو الدراسة، و الاتجاه الدراسي العام، كما يرجع انخفاض قيمة الارتباط إلى أن مدى درجات الإذعان تتراوح ما بين (9-15)، أما مدى عادات الاستذكار فهي تتراوح ما بين (25-68)، أما عن العلاقة بالمدرس أنها

أكثر أبعاد المقياس التي تظهر العلاقة بالمدرس، ولذلك كان الارتباط دالا على مستوى 0.01 .(حسين الدريني، د.ت: 13.11)، و للتحقق من صدق المقياس في البيئة الجزائرية قمنا أيضا بحساب الصدق التمييزي باستخدام المقارنة الطرفية لدى نفس العينة، حيث اتضح أن القيمة التائية المستخرجة قد تراوحت ما بين (2.00 – 7.11) و كانت جميع البنود مميزة ذات دلالة إحصائية إما عند مستوى 0.05 أو عند مستوى 0.01 و على ذلك فكل البنود 34 كانت مميزة، و منه فالمقياس يتمتع بالصدق التمييزي.

ثبات المقياس: قام الباحث حسين عبد العزيز الدريني بحساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق و إعادة التطبيق، حيث اتضح من خلال معاملات ثبات المحسوبة على العينة القطرية أن مقياس التوافق الدراسي له معامل ثبات يقدر بـ 0.65 وهو معامل يدل على الثبات لأنه يفوق 0.50 و يمكن الاعتماد عليه.(حسين الدريني، د.ت: 12). أما ثبات المقياس في البيئة الجزائرية فتم حسابه عن طريق التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس 0.70 ثم صحح هذا المعامل بمعادلة لسبيرمان براون ليصبح معامل الثبات 0.82 بعد التصحيح، و هي قيمة عالية و دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثة في معالجة النتائج على إختبار (ت)، و هذا الأخير يسمح بتحويل الفروق المشاهدة بين عينتين (من خلال المتوسطين الحسابيين لكل منهما) إلى قيمة معيارية تائية.(عبد الكريم بوحفص، 2005: 109).

عرض النتائج:

لفحص و دراسة الفرضية التي مفادها: "توجد فروق في اتجاه مركز التحكم (الداخلي– الخارجي) لدى تلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا"، تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لكل عينة من عينتي الدراسة، و كذا تم استخدم اختبار (ت) لتحليل النتائج كميا، و التي يمكن تمثيلها في الجدول التالي:

جدول رقم (2): الفروق بين المتوسطات الحسابية في درجات مركز التحكم لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بغير المتوافقين دراسيا.

العيّنة / المتغيّر	التلاميذ المتوافقون دراسيا		التلاميذ غير المتوافقين دراسيا		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2		
مركز التحكم	8.55	2.51	12.40	3.00	13.75	0.01

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لدرجات مركز التحكم قد بلغ 8.55 لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بـ 12.40 لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسيا ، هذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

مناقشة و تحليل النتائج:

أسفرت النتائج هذه الدراسة عن وجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا في اتجاه مركز التحكم (الداخلي – الخارجي) للتعزيز ، حيث اتضح أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا أكثر اتجاها نحو مركز التحكم الخارجي عنه لدى التلاميذ المتوافقين دراسيا.

وعليه تعتبر النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية منطقية إلى حد كبير، فقد أظهرت إجابات عينة الدراسة على بنود مقياس مركز التحكم لروتر Rotter أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا كانوا أكثر ميلا للإجابات التي تدل على أنهم يميلون إلى اختيار الإجابات التي تدل على الاتجاه الخارجي والتي توضح بشكل كبير دور الحظ والصدفة والقدر، بالإضافة إلى تأثير أصحاب النفوذ والقوة مثل الأساتذة والزملاء و الأولياء في اتخاذ القرارات والمواقف من طرف هؤلاء التلاميذ، لكن نجد العكس بالنسبة للتلاميذ المتوافقين دراسيا فهم أكثر ميلا لاختيار الإجابات التي تدل على التحكم الداخلي، وذلك على نفس بنود المقياس وهذه الإجابات تعكس القدرات والمهارات والكفاءة والثقة في النفس والمثابرة والجدية، وكل هذه السمات تدخل ضمن ثلاث أبعاد التي تشكل التوافق

الدراسي للتلميذ (الجد والاجتهاد، العلاقة مع الأستاذ، الانضباط والنظام)، وهذا ما يساهم في فرض سيطرتهم و تحكمهم في المواقف والأحداث واتخاذ كل مسؤولياتهم في ذلك.

كما أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا أظهروا عدم القدرة على التحكم في المواقف المحيطة بهم، فنجدهم لا يبذلون الجهد في متابعة الدروس ومحاولة استيعابها وفهمها، وتظهر عليهم عدم المثابرة لتحقيق مستويات أفضل من الإنجاز والأداء والتحصيل الأكاديمي و نقص الدافع الداخلي بالإضافة لأنهم لا يؤدون الأعمال والمهام و الواجبات المنوطة بهم، بالإضافة لعلاقتهم المضطربة مع الأساتذة والتفاعل السلبي معهم مع عدم الالتزام بالقوانين والنظم الداخلية للبيئة المدرسية يعكس كل ذلك عدم الانسجام والتلاؤم مع هذه البيئة، فهم خاضعين مستسلمين للواقع و للبيئة المحيطة، وهذا ما يتداخل مع الصفات التي يتميز بها ذوي مركز التحكم الخارجي فهم أقل مثابرة في إنجاز الأعمال التي يكلفون بها وتقل لديهم القدرة على الإنجاز الأكاديمي، وهذا ما يفسر إدراكهم عدم امتلاكهم ما يوصلهم إلى تحقيق النجاح، فحسبهم الحظ والصدفة والقدر وقوة الآخرين كالأساتذة والزملاء والأولياء، هي العوامل المحركة لأحداث حياتهم هذا ما يشعرهم بالعجز عن التحكم في البيئة المدرسية، و من خلال ذلك تتضح عدم مسؤوليتهم على النتائج المترتبة عن هذه الأحداث سواء كان ذلك أثناء النجاح أو الفشل.

في حين نجد التلاميذ المتوافقون دراسيا يبذلون الجهود في متابعة الدروس ومحاولة الفهم والبحث عن معلومات أكثر كما يؤدون كل الأعمال والمهام والواجبات الموكلة لهم ويحاولون دائما حل المشكلات المدرسية التي تواجههم، ويميلون من جهة أخرى لتنمية العلاقات الإيجابية مع الأساتذة والزملاء، كما يتفاعلون مع كل أعضاء المحيط المدرسي، ونجدهم ملتزمين بالنظام الداخلي وقوانين المدرسية وهم مثابرين على تحقيق مستويات عالية من الإنجاز والأداء والطموح إلى تحصيل أكاديمي مرتفع ، فيظهر أنهم يحاولون دائما فرض وجودهم وسيطرتهم على كل المواقف لأنهم واثقين من أنفسهم وفي قدراتهم وإمكانياتهم ولهذا نجدهم يتحملون المسؤولية عن نتائج أفعالهم سواء أثناء النجاح أو الفشل وهذا ما يعزز القدرة على التحكم والكفاءة الشخصية لديهم.

وبالرجوع إلى التراث السيكولوجي والجانب النظري للدراسة الحالية تأتي نتيجة الفرضية الجزئية الأولى لبحثنا مؤيدة ومدعمة لنتائج العديد من الأبحاث و الدراسات السابقة من بينها أبحاث ليفكرت Lefcourt (1976) التي توصلت من خلالها، أن اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره

الخاصة والعامة يسمح له ذلك بالاستمرار على قيد الحياة دون تقهقر، ويتمتع بحياته ومن ثمه يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها ،أما إعتقاده أنه لا يستطيع التحكم في أموره فذلك ينغص معيشته وتوافقه.(ربيع العبزوزي، 2001: 35).

كما توصلت مجموعة من الدراسات لكل من سمير إبراهيم (1983)، صلاح الدين أبو ناهية (1987)، علي الديب (1987)، ثناء الضبع (1986)، مصطفى زيور (1982)، فاروق عبد الفتاح (1983) والتي كانت حول مركز التحكم وعلاقته بمجموعة من المتغيرات إلى نتائج تشير إلى أن الأفراد الذين يعتقدون أن أفعالهم الخاصة وخصائصهم الشخصية تحدد وتوجه مسار الأحداث التي تواجههم وهم أفراد التحكم الداخلي أظهروا مستويات عالية في مجالات التوافق المختلفة (النفسي، الاجتماعي، الدراسي) بالمقارنة مع أولائك الذين يعتقدون أن مثل هذه الأحداث تحدث بشكل مستقل عن أفعالهم وهم أفراد التحكم الخارجي.(مفتاح عبد العزيز، 2010: 155)، كما أشار روتر Rotter أن الأفراد الخارجيين أكثر عرضة لسوء التوافق و الشعور بالإحباط، و قد تتفاقم حالتهم بحيث يصابون بالأمراض النفسية.(جمعة يوسف ،2001: 94) .

ولقد أكدت دراسة فندل و كوبر (1983) Findl & cooper أن التحكم الداخلي يرتبط ارتباطا موجبا بالإنجاز العالي في الاختبارات التحصيلية ، ويفسر ذلك أن هذه الفئة من الأفراد أكثر مثابرة و أكثر نشاطا من الناحية المعرفية و أكثر مرونة و كفاءة في تعلم القواعد الضرورية لحل المشكلات.(فروق عثمان، 2005: 132)، كما توصل فيرز (1976) Phares إلى أن خصائص المتوجهين داخليا تبدو من خلال الجهود الكبرى التي يبذلونها للتعامل و السيطرة على بيئتهم أو تحقيق هذه السيطرة ، وقد تأكد ذلك في ميدان الحياة كما تأكد في المختبرات السيكولوجية.(جورج غازدا وريموندجي كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986 :233).

كما تلعب المعتقدات التي يكونها التلاميذ حول قدراتهم و إمكانياتهم في مواجهة المواقف و الأحداث التي تعترضهم دور كبير في تحقيق التوافق الدراسي أو في إرساء مظاهر سوء التوافق، فاتضح من خلال الدراسة الحالية أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا قد تتكون لديهم معتقدات خاطئة عن إمكانياتهم و قدراتهم الشخصية، فعدم الثقة في امتلاك القدرات والإمكانيات والكفاءة اللاّزمة التي تساعدهم على بذل الجهود والمثابرة في الدراسة وأداء الواجبات والمهام، وعدم القدرة على تنمية العلاقات و التفاعل داخل المدرسة و عدم القدرة على الالتزام بالقوانين و النظم الداخلية للبيئة

المدرسية يؤثر في قدرتهم على التحكم الذاتي في هذه المواقف لأن المعتقدات التي يكونها التلاميذ غير المتوافقين دراسيا عن ذواتهم كانت سلبية، وهذا ما ينمي أكثر الإتجاه الخارجي للتحكم بينما ينمي التلاميذ المتوافقين دراسيا معتقدات إيجابية حول إمكانياتهم وقدراتهم الشخصية وكفاءتهم الذاتية، فهم يمتلكون ثقة عالية في ما يمتلكونه من قدرات و هذه الأخيرة تساعدهم على بذل الجهود والمثابرة في دراسة وأداء المهام والالتزام بالنظام، وتساعدهم كذلك في تنمية العلاقات الجيدة مع المحيط المدرسي و التفاعل الإيجابي، هذا ما يؤثر إيجابا على قدرتهم على التحكم والسيطرة لأن الإعتقدات التي كونها هؤلاء التلاميذ عن أنفسهم كانت إيجابية، و هذا ما يعزز أكثر الإتجاه الداخلي للتحكم. كما أكد روب وناوكي Ropp & Nowicki أن اعتقاد في سمات الفرد الشخصية يحدد التدعيمات (التعزيزات).(عبد المنعم الدردير، 2004 : 218).

و من خلال ذلك فإن المعتقدات الخاطئة التي يكونها التلميذ عن ذاته و قدراته تنشأ عنها تعزيزات إيجابية للسلوك غير المتوافق، بمعني أن التلاميذ غير المتوافقين يتلقون تعزيزات إيجابية لاستمرار سلوك عدم التوافق الدراسي من البيئة المحيطة من أساتذة و زملاء وأولياء، فكل ذلك قد ينمي أكثر هذه التعزيزات، فمثلا الأستاذ الذي دائما ينسب للتلميذ الذي يعاني من سوء التوافق الدراسي كل الخصائص السلبية التي يعاني منها، و يذكره دائما بها كل ما سمحت الفرصة لذلك، هذا ما يعزز هذه الخصائص أكثر لدى هذا التلميذ، فهنا يعتبر هذا التعزيز إيجابي لاستمرار سلوك عدم التوافق الدراسي وهذه النتيجة تتفق مع ما أكده كاتكوفسكي (1976) Katkovski أن سلوك القائم على سوء التوافق سيظل لدى الفرد طالما ينجم عنه تعزيز (تدعيم) إيجابي أي أنه يحافظ على التوقع من أن هذا السلوك سيعزز في المستقبل.(جورج غازدا وريموندجي كورسيني (تر) حجاج و هنا، 1986: 238).

كما يتضح أن التلاميذ ذوي التوافق الدراسي نتيجة التوقعات و الاعتقادات الإيجابية التي يكونوها حول ذواتهم وحول قدراتهم تنشأ عنها تعزيزات إيجابية، هذا ما يفسر أن التلاميذ من هذه الفئة نتيجة السلوك المتوافق الذي يصدر عنهم يتلقون تعزيزات إيجابية للاستمرار في هذا السلوك، فمثلا إن التلميذ الذي يقوم بإنجاز واجباته المدرسية بشكل جيد سيقوم الأستاذ بتشجيعه وتحفيزه سواء كان هذا التحفيز معنويا كالمدح والثناء، أو ماديا كتقديم جائزة رمزية فبذلك سيعزز هذا السلوك، ومنه سيقوم هذا التلميذ بتكرار هذا السلوك في المستقبل لأنه في إعتقاده إذا قام بإنجاز واجباته

المدرسية سيقوم الأستاذ بإثباته مجددا، هذا ما سيساهم في استمرار السلوك المتوافق وبذلك سيحقق المزيد من الانسجام والتلاؤم مع المناخ المدرسي، و من جهة أخرى يمكن أن تكون هذه التعزيزات نابعة من ذاته نظرا للتوقعات الإيجابية التي يكونها التلميذ عن نفسه. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه روتر Rotter أن الأفراد المتوافقون هم أولائك الذين يحققون خبرات الرضا أو الإشباع الناتجة عن أدائهم لأنشطة سلوكية تقوّم من قبل المجتمع على أنها أنشطة بنّاءة. (كمال الزبيدي، 2009 : 101–102).

و هذا ما يتضح من خلال الدراسة الحالية ، فالتلاميذ حسب تجارب التعزيز التي يعيشونها يطوّرون استعدادا يميل إما إلى التحكم الداخلي أو إلى التحكم الخارجي لمصدر هذه التعزيزات و من خلال ذلك فالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا الذين يعتقدون في التحكم الخارجي حتما إنّهم يدركون أنهم فاقدين للتّحكم الشخصي و عاجزين عن التحكم في الوضعيات التي تحيط بهم و التي تسبب لهم عدم الانسجام والتلاؤم وتنمي لديهم مشاعر العجز و الاستسلام، بينما التلاميذ المتوافقين دراسيا الذين يعتقدون في التحكم الداخلي فهم يدركون على أنهم قادرون على التحكم الشخصي وباستطاعتهم التحكم في الوضعيات التي تحيط بهم في بيئتهم المدرسية .

وما يمكننا قوله في الأخير أن العلاقة بين مركز التحكم و التوافق الدراسي هي العلاقة تأثير وتأثر فكل متغير يؤثر في المتغير الآخر ، فكلما كان التلميذ أكثر توافقا دراسيا كلما كان مركز التحكم لدى هذا التلميذ داخليا أكثر، في حين أنه كلما كان التلميذ أقل توافقا دراسيا كلما كان مركز التحكم لدى هذا التلميذ خارجيا أكثر.

الخاتمة:

عموما على أساس النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية التي أكدت وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتوافقين دراسيا مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا في اتجاه مركز التحكم (الداخلي – الخارجي) للتعزيز، يمكن القول أن هذا الموضوع جد مهم وغني بالبيانات و المعطيات، سواء من خلال الجانب النظري، أو من خلال البيانات المتحصل عليها في الجانب الميداني، أو حتى من خلال الملاحظة المباشرة أثناء التطبيق المقاييس، ومن خلال ذلك خلصت الباحثة لمجموعة من الإقترحات ومن أهمها نذكر:

- من خلال اتجاه النتائج المتوصل لها نوصي كل المهتمين بالجانب التربوي و التعليمي لتلميذ من منظومة تربوية، وأساتذة، وأولياء أمور، بأهمية متغيرات الشخصية وعلى رأسها مركز التحكم، المستعملة من طرف التلاميذ في تحقيق المزيد من التوافق أو العكس إرساء مظاهر سوء التوافق الدراسي إن لم تكن هذه المتغيرات غير ملائمة.
- الاهتمام بتأهيل و تدريب الأخصائيين النفسيين المنتمين للمؤسسات التربوية على كيفية تدريب التلاميذ على تنمية الاتجاه الداخلي لمركز التحكم الذي يساهم أكثر في تحسين التوافق الدراسي.
- ضرورة تنوير القائمين على التربية و التعليم على العمل من خلال مناهجها وبرامجها على مساعدة التلاميذ على مستوى جميع المراحل التعليمية بشكل عام، وتلاميذ المراحل العليا من التعليم و من بينهم تلاميذ المستوى الثالثة ثانوي بشكل خاص على النمو المتوافق ، وذلك من خلال وضع برامج و مناهج تساعد التلاميذ على تنمية قدراتهم و إمكانياتهم من جهة و تنمية روح المسؤولية لديهم على المواقف الصادرة عنهم من جهة أخرى، و التعبير عن الآراء و المواقف التي تشكل في مجموعها شخصية التلاميذ المتمتعين بالنجاح الأكاديمي، وكل ذلك يتم من خلال التخطيط السليم لبرامج تعليمية و تربوية مبنية على أسس أبحاث و دراسات علمية و نفسية تتسم بالكفاءة.
- الاهتمام بتكوين الأساتذة ليس تكوينا في المجال المعرفي فحسب، بل تكوينا في المجال النفسي أيضا من حيث كيفية التعامل مع التلاميذ باختلاف شخصياتهم، و سماتهم، و الفروق الفردية بينهم، و باختلاف أيضا مشاربهم الثقافية و الاجتماعية والطبقية، وبالإضافة للمشكلات التي قد يعاني منها تلاميذهم و التي قد تؤثر سلبا على مسارهم التعليمي و الأكاديمي كسوء التوافق الدراسي مثلا، فمعرفة والإطلاع على كل هذه المعلومات من شأنه أن يساعد الأساتذة بشكل أكبر في إيجاد أساليب و إستراتيجيات إيجابية لتعامل بكل فاعلية مع تلاميذهم، و منه تحقيق النجاح لتلاميذهم من كل النواحي علميا و نفسيا.

قائمة المراجع:

1. جمعة يوسف سيد، (2001)، النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية: مراجعة نقدية، دار غريب، مصر.
2. جورج غازدا وريموندجي كرسيني (تر) على حسين حجاج وعطية محمود هنا، (1986)، نظريات التعليم: دراسة مقارنة (الجزء الثاني)، عالم المعرفة، الكويت.
3. حسين عبد العزيز الدريني، (د.ت)، مقياس التوافق الدراسي، جامعة الأزهر، كلية التربية، دار الفكر العربي، مصر.
4. ربيع العبزوزي، (2001)، علاقة مركز التحكم وتقدير الذات بأصل الإعاقة الحركية السفلي: دراسة مقارنة بين ذوي الإعاقة المكتسبة وذوي الإعاقة الخلفية من الراشدين، مذكرة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.
5. رشيد حساني، (2008)، إستراتيجية ما وراء المعرفة وعلاقتها بمركز التحكم لدى الطلبة الجامعين، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
6. زهية خطار، (2008)، إعداد وتطبيق برنامج إرشاد جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا، رسالة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.
7. صالح حسن الداهري، (1999)، الشخصية و الصحة النفسية، دار الكندي لنشر و التوزيع، عمان.
8. طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين، (2006)، إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، دار الفكر، عمان، ط1.
9. عباس محمود عوض، (1988)، الموجز في الصحة النفسية، دار المعرفة، الإسكندرية، ط1.
10. عبد الرحمان عدس، عبيدات ذوقان وعبد الحق كايد ، (2007)، البحث العلمي: مفهومه و أدواته وأساليبه، دار الفكر، عمان.
11. عبد الكريم بوحفص، (2005)، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية و الإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
12. عبد المنعم أحمد الدردير، (2004)، دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، عالم الكتاب، مصر، ط1.

13. علي محمد الديب، (1994)، العلاقة بين تقدير ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد، مجلة بحوث في علم النفس، الجزء الأول، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ص ص 115.163).
14. فاطمة الزهراء الزروق، (2010)، الشخصية و السلوك كعاملي خطورة على الصحة، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر، العدد 14، ص ص9-27.
15. فروق السيد عثمان، (2005)، سيكولوجية التعليم والتعلم: الأسس النظرية والتطبيقية، دار الأمير، مصر، ط1.
16. فيصل محمد خير الزرّاد، (1997)، مشكلات المراهقة و الشباب: التفسيرات- المشكلات- الدراسات، دار النفائس، بيروت، ط1.
17. كمال علوان الزبيدي، (2009)، الصحة النفسية من وجهة نظر علماء النفس، منشورات دار علاء الدين، سوريا، ط1.
18. محمد جعفر جبل الليل، (1993)، دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب و طالبات جامعة الملك فيصل، المجلة العربية للتربية، تصدر عن المنظمة العربية للتربية و العلوم بتونس، المجلد 13، العدد 1، ص ص 188-220.
19. محمد جمال صقر، (1979)، دراسات في التوجيه، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
20. محمد عوض الترتوري ومحمد فرحان القضاة ، (2006)، المعلم الجيد: دليل المعلم في الإدارة الصيفية الفعالة، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1.
21. محمود خليل عباس، محمد بكر نوفل وحمد مصطفى العبسي وفريال محمد أبوعواد، (2009)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار المسيرة، عمان.
22. معتز السيد عبد الله، (2000)،بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية(المجلد 3)، دار غريب، القاهرة.
23. مفتاح محمد عبد العزيز، (2010)، مقدمة في علم نفس الصحة: مفاهيم – نظريات – نماذج – دراسات، دار وائل لنشر، عمان، الأردن، ط1.
24. Bloch .H, Chemama.R et al, (1997), Grand dictionnaire de psychologie, la rousse, bordas, Paris .