مركز الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلّم في عمان

د. فؤاد الجوالده د. هيام التاج د. لينا المحارمة د. سهير التل
جامعة عمان العربية / الأردن

تاريخ الاستلام: 2017/12/7 **تاريخ القبول:** 2017/12/26

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مركز الضبط، وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلّم في عمان. وتألفت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة غرف المصادر للمدارس التابعة لمديرية عمان الثانية والمسجلين خلال العام الدراسي (2017/2016). وأعد الباحثون مقياس مركز الضبط ومقياس الاتزان الانفعالي؛ وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. وأظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الخارجي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في عمان. وأظهرت النتائج أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلّم في عمان جاء بمستوى تقدير متوسط. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائياً بين مركز الضبط ومستوى الاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلّم في عمان. وأوصى الباحثون بإجراء المزيد من الدراسات لمركز الضبط لدى فئات التربية الخاصة الأخرى.

الكلمات المفتاحية: مركز الضبط، الاتزان الانفعالي. طلبة صعوبات التعلّم. عمان.

Locus of Control and its Relationship to Emotional Stability among Students with Learning Disabilities in Amman

Dr. Fuad AL-Jawaldeh **Dr. Heyam AL-Taj**

Dr. Lina AL-Maharmeh **Dr. Suhair Al-Tal**

Amman Arab University / Jordan

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between locus of control and emotional stability among students with learning disabilities in Amman. The sample of the study consisted of (100) male and female students selected by using stratified random sampling procedures to represent the various strata of the students with learning disabilities in resource rooms of Amman directorate of education II in the governmental schools in Amman during the academic year 2016\2017. The researchers prepared measures a locus of control and emotional stability, reliability and validity were obtained for both measures. Results of the study indicated that external locus of control was the most prevalent among students with learning disability at Amman. In addition, the emotional stability level among students with learning disabilities at Amman was moderate. In addition, there was a negative statistically significant intra- correlation between locus of control and emotional stability among students with learning disabilities at Amman. The researchers recommend further studies of the locus of control with other categories of special education.

Key Words: Locus of Control, Emotional Stability, Students with Learning Disabilities, Amman.

المقدمة:

يشكل ميدان صعوبات التعلّم (Learning Disabilities) مصدراً لاهتمام العديد من الباحثين. لكون مستوى ذكاء الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يكون حول متوسط الذكاء العام، ويعانون بذات الوقت من ضعف عام في تعلم المهارات الأساسية، مثل: القراءة، والكتابة، والحساب مقارنةً بأقرانهم العاديين. (Stanke, 2004). واشتق مفهوم مركز الضبط (Locus of Control) من نظرية التعلّم الاجتماعي التي وضعها روتر (Rotter). (القمش والجواله، 2016) .فيعد مركز الضبط الطريقة التي يدرك من خلالها الشخص الأسباب المسؤولة عن نتائج سلوكه سواء أكانت هذه النتائج مرضية، أم غير مرضية، ويعتقد الأشخاص ذوو الضبط الداخلي أن الأشياء الجيدة أو غير الجيدة التي تحدث معهم نتيجة مباشرة لسلوكهم. ويظهر هؤلاء الأشخاص مستويات أكاديمية مرتفعة. وتوازناً عاماً في مختلف جوانب سلوكهم. وذلك إيماناً منهم أنهم يمتلكون المقدرة والإمكانية التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم، أما الأشخاص ذوو الضبط الخارجي فيعزون ما يجري معهم لأسباب خارج سيطرتهم، وتفوق مقدرتهم وإمكاناتهم، وأنهم يظهرون مستويات أكاديمية منخفضة، ومشكلات سلوكية واجتماعية متعددة. وذلك إيماناً منهم أن هناك أسباباً خارجية تقف وراء عدم تحقيق أهدافهم، وتلبية طموحاتهم، ولا يعزون ذلك لمدى امتلاكهم القدرة والإمكانية. (Serin, Servin & Sahin, 2010). وذكر الجواله (2016) أن طلبة صعوبات التعلّم يتصفون بمجموعة من الخصائص العامة منها: عدم القدرة على التنظيم. وعدم الانتباه، ولديهم صعوبة في تذكر الجدول الدراسي والواجبات، ولا يتمتعون بالكفاءة التي تمكنهم من استخدام قدرتهم العامة. ومهاراتهم الأكاديمية الخاصة. وتحديدهم للسلوك المقبول اجتماعياً. وكل ذلك من شأنه أن يؤدي إلى اضطراب في النشاط السيكولوجي لديهم. في حين أكدت هارشبارجر (Harshbarger, 1998) على أهمية مركز الضبط لدى الطلبة بشكل عام وهذه الفئة بشكل خاص؛ إذ يظهر لديهم ميل لمركز الضبط الخارجي أكثر من التوجه نحو مركز الضبط الداخلي.

ولمّا كان الاتزان الانفعالي أحد المحددات المؤثرة في أنماط الشخصية. وواحداً من المؤشرات المهمة على الصحة النفسية المتوافقة؛ ويشكل الركن الأساس الذي تنتظم من خلاله جميع جوانب النشاط السيكولوجي للفرد، وما يصدر عنه يؤثر في أشكال التوافق؛ ولذلك يُعد الاتزان الانفعالي واحداً من الجوانب المهمة لحياة الإنسان. وجوهر العملية التوافقية الشخصية (Nasir ,2014). وقد وضح غالب (2012) أهمية الاتزان الانفعالي لدى الطالب في أنه جزء من العملية التوافقية لديه؛ وسمة من سمات تميز الطالب الذي يستجيب بمرونة في المواقف الانفعالية دون تطرف ومبالغة، والتعامل بكفاءة مع البيئة المحيطة به؛ فيجب أن يمتلك القدرة على السيطرة على انفعالاته المختلفة، وأن تكون استجابته الانفعالية مناسبة بحسب ما يقتضيه الموقف، ومتناغمة ومتناسبة مع الظروف والأوضاع التي تستدعي هذه الانفعالات. وفي هذا الصدد ذكر عبد المجيد (2001) أن الشخص المتزن انفعالياً يمتلك سمات النضوج العاطفي والثقة بالنفس. والاستقرار في خططه وعواطفه، والنظر بجرأة للوقائع والحالات، ولا يوجد تقلبات بين الحين والآخر في مزاجه. ويساعد الاتزان الانفعالي في تناغم القدرات العقلية المعرفية والوظائف العقلية ؛ إذ وجد أن الحالة المزاجية تؤثر في المواقف التعليمية داخل الغرفة الصفية؛ فإذا كان الطالب لا يملك سيطرة انفعالية في المواقف التي تتطلب المرونة والقدرة على التكيف؛ فيؤدي ذلك لإصابته بحالة من القلق، والشعور بالنقص والذنب. وبالتالي، تعطيل مكونات التفكير بشكل عام، وضعف

الأداء؛ لذا يجب أن يكون هناك موازنة بين أعمال العقل والانفعالات. (Pavlenko, Chernyi & Goubkina, 2009).

مشكلة الدراسة: في ضوء التغيرات والضغوطات النفسية والاجتماعية والأكاديمية المختلفة الناجمة عن صعوبات التعلّم يظهر هؤلاء الطلبة مشكلات في السلوك التكيفي.(الجوالده،2016) . وتؤثر البنية الانفعالية تأثيراً مباشراً في مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية لدى الفرد. وأن الحالات الانفعالية المصاحبة للمواقف الحياتية العامة والتعليمية الخاصة تؤثر على طريقة تفكير الفرد، وسلوكه، وانتباهه، وعلى تقييم الفرد للأحداث وإدراكها، وتحليلها، والوصول إلى نتائج منطقية. وبصورة عامة تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية على إدراك الفرد لذاته، وعلى الأحكام التي يصدرها. واستناداً على ما سبق . بحثت الدراسة الحالية علاقته مركز الضبط بالاتزان الانفعالي لدى طلبة صعوبات التعلّم في عمان.

أسئلة الدراسة:

1. كيف يتوزع أفراد الدراسة حسب مركز الضبط لديهم (داخلي/ خارجي) ؟
2. ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد الدراسة ؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيه بين مركز الضبط والاتزان الانفعالي لدى أفراد الدراسة ؟.

أهمية الدراسة :تكمن الأهمية النظرية في تناولها متغيرات على درجة من الأهمية ذات علاقة بالجانب الأكاديمي والجانب الشخصي للطلبة، إذ تشكل هذه الدراسة تدعيماً للجانب المعرفي من خلال ما ستوفره من معلومات حول أهمية الاتزان الانفعالي وبمركز الضبط لدى طلبة صعوبات التعلّم سيستفيد منها المهتمون والباحثون . والتربويون . والمعلمون . والمرشدتن، والطلبة أنفسهم. بالإضافة لما توفره من معلومات تمكن الباحثين والمهتمين من الانطلاق منها إلى إجراء المزيد من الاستقصاء في هذا الميدان، التي قد يستفيد منها باحثون آخرون، لندرة الدراسات العربية - في حدود علم الباحثين - التي تناولت هذين المتغيرين معاً. أما الأهمية التطبيقية فتظهر من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وما وفرته من وصف عام لمركز الضبط (داخلي/خارجي) والاتزان الانفعالي للطلبة ذوي صعوبات التعلّم . ومساعدة العاملين في غرف المصادر على آلية الكشف عن الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي والخارجي. وتسهم في توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية والمهتمين بها من المعلمين والمرشدين التربويين ومصممي المناهج في تفعيل دور مركز الضبط والاتزان الانفعالي من خلال الاهتمام بتطويره، وتحسين مستواه لدى الطلبة، ووضع البرامج التدريبية التي تسهم في تطوير مركز الضبط لدى الطلبة وتحسينه . وتحويل وجهته من الضبط الخارجي وصولاً للضبط الداخلي. وتسهم هذه الدراسة بتزويد المكتبة العربية بأداتين لقياس مركز الضبط والاتزان الانفعالي، يمكن الاستفادة منها من قبل باحثين آخرين.

التعريفات النظرية والإجرائية:

الاتزان الانفعالي Emotional Stability: عرفه الزغول والهنداوي (2007، ص420) أنه: "حالة إثارة سعيدة، أو غير سعيدة تحدث للشخص نتيجة مواقف تتضمن حالات متباينة من الصراع أو التوتر". ويعرّف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب المستجيب على مقياس الاتزان الانفعالي الذي تم إعداده لهذه الدراسة.

مركز الضبط Locus of Control :عرفه هارشبارجر (Harshbarger, 1998: 8) أنه: " الحالة التي يدرك بها الشخص الأسباب التي تقف وراء نتائج سلوكه. سواء أكانت أسباباً ذاتية أم أسباباً خارجية". ويعرّف إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها الطالب المستجيب على مقياس مركز الضبط الذي تم إعداده لهذه الدراسة.

الطلبة ذوي صعوبات التعلّم Learning Disabilities Students: تم تعريفهم إجرائياً أنهم الطلبة المسجلون والملتحقون بغرف المصادر من الصفين (السابع والثامن) والمشخصون رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم وفق الاختبارات الرسمية بأنهم يعانون من صعوبات تعلم ضمن المرحلة الأساسية العليا للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2017\2016.

محددات الدراسة: تتحدد النتائج بما يلي: تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة الصفين (السابع والثامن) ضمن المرحلة الأساسية العليا للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2017\2016 في عمان. ويتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بأداتي الدراسة اللتين تم إعدادهما، وهما: مقياس مركز الضبط ومقياس الاتزان الانفعالي، ومدى تحقق دلالات الصدق والثبات لهما، ومدى تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، ومنهجية البحث المستخدمة.

الإطار النظري :تم تناول متغيرات الدراسة وفق المحاور الآتية:

صعوبات التعلّم Learning Disabilities: بيّنت ليرنر (Lerner,2000) أن صعوبات التعلّم اصطلاح تربوي حديث، يطلق على مجموعة غير متجانسة من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ممن هم غير مشمولين ضمن فئات الحاجات الخاصة. نحو: الصم. والمكفوفين. والمعوقين عقلياً. وذوي الاضطرابات الانفعالية. وقد عرفها هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2000) أنها: مجموعة متباينة من الاضطرابات، التي قد تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلالات، والقدرات الرياضية، وتكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وإذا ظهرت صعوبات التعلّم متزامنة مع إعاقات أخرى، مثل: الإعاقة العقلية، والاضطراب الانفعالي والاجتماعي، أو مع مؤثرات بيئية، مثل: الاختلافات الثقافية، والتعليم غير الملائم. والعوامل النفسية. فإن صعوبات التعلّم ليست نتيجة مباشرة لتأثير هذه الإعاقات.

نسبة انتشار صعوبات التعلّم: إن معرفة حجم المشكلة أمر ضروري للتخطيط التربوي لتقديم الخدمات التشخيصية والعلاجية، وأشار مايكل بست وبوش في عام (1969) إلى أنها تقدر بحوالي (15%) من مجموع الأطفال، بينما قدر باتشر وجريلوك عام (1986) هذه النسبة بحوالي (20%)، وتختلف نسب التقديرات باختلاف المعايير المستخدمة وعدم الاتفاق على تعريف معين للصعوبات التعلمية أو على أساليب معينة للتعرف عليها، والكشف عنها، وتتفاوت نسبة الصعوبات التعلمية تفاوتاً جذرياً بين الذكور والإناث. إذ تميل دراسات كثيرة إلى تقديرها بنسبة (4: 1) بمعنى أنها أكثر انتشاراً بين الذكور. وإذا قورنت نسبة ذوي صعوبات التعلّم بغيرها من نسب فئات التربية الخاصة نجدها تحتل المكان الأول من حيث الحجم، فيقدرها البعض أنها تشكل ما يزيد عن (50%) من مجموع فئات التربية الخاصة مجتمعة. (القمش والجواده، 2016).

تصنيف صعوبات التعلّم: يوجد اختلاف في وجهات النظر في حول تصنيفات صعوبات التعلّم. ويعود هذا الاختلاف إلى أن صعوبات التعلّم ليست ذات مظهر واحد. وإنما عدة مظاهر. وليس بالضرورة أن تتواجد هذه المظاهر في فرد بذاته. ودرجاته مختلفة. إذ إن المظاهر التي ذكرت في مجال صعوبات التعلّم ليست بدرجة واحدة، وبالتالي تتأثر الصعوبة بدرجة مظاهرة. وإن أسباب صعوبات التعلّم متعددة. وما زالت غامضة. وصعوبات التعلّم ليست مفهوما موحدا. فلا

يشكل ذوو صعوبات التعلّم مجموعة متجانسة من الطلبة. ولكنها تضم أطيافاً واسعة من الأفراد لا يربطهم رابط سوى أنهم لا يتعلمون بالطرق التي يتعلم بها الأسوياء (Lerner,2000). وتقسم صعوبات التعلّم إلى قسمين: صعوبات التعلّم النمائية "تطورية": وهي ذات صلة بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني له، وتشمل صعوبات (الانتباه، والإدراك، والتفكير، والتذكر، وحل المشكلة). وصعوبات التعلّم الأكاديمية. وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب. وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلّم النمائية.(السرطاوي وآخرون، 2001).

مركز الضبط Locus of Control: قدمت روتر(Rotter, 1975) مفهوم مركز الضبط في نسق نظري متكامل استند لمدرستين هما: المدرسة السلوكية: التي تركز على العلاقة بين المثير والاستجابة، ومفهوم التعزيز، والمدرسة المعرفية: التي تركز على العمليات العقلية، نحو: الإدراك، والفهم، والتفكير. وذكر (Serin & et.al, 2010) أن مفهوم مركز يشير إلى المصدر الذي يعزو الفرد سلوكه إليه (داخلي – خارجي)، وهذا يؤثر في جميع سلوكات الفرد المستقبلية. وبين ستانك (Stanke, 2004: 2) أن نظرية روتر في التعلّم الاجتماعي (Social Learning Theory) أسهمت في فهم السلوك الإنساني ، إذ تشير النظرية السلوكية إلى أن السلوك المعزز محكوم بنتائجه، فالسلوك المعزز تزداد احتمالية تكراره بشكل أكبر من السلوك غير المعزز. وذكر (Serin & et.al, 2010) أن الإنسان يبدأ ومنذ بداية مرحلة الطفولة بتكوين فكرة عن أساليب التعزيز والعقاب. ويشكل توقعاً عن سلوكه المقبول أو المرفوض من قبل الآخرين. وهذا التوقع يعمل على تعديل توجه الفرد نحو مركز الضبط لديه (داخلي: نابع من جهوده الشخصية – خارجي : ينبع من العوامل الخارجية التي لا تخضع لسيطرته).

أبعاد مركز الضبط: يضم مركز الضبط بعدين، هما: المركز الداخلي Internal Locus of Control: الذي يشير لمجموعة من العوامل يعتقد الفرد أنها المسببة لنتائج سلوكه، وترجع لجهوده الشخصية، وقدرته في تحديد سلوكه بنفسه، وسعيه في تحسين ظروفه البيئية المحيطة.(Kutanis, Mesci & Ovdur.2011) . ويتميز ذوو الضبط الداخلي بعدة صفات منها: الحذر، والتركيز على النجاح، والسعي للابتكار، والثقة بالنفس، وانخفاض مستوى القلق لديهم، وهادئين، ويقاومون الأمراض السيكولوجية، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، وأقل عدوانية، ويؤمنون بقدرتهم على تغيير مجرى حياتهم حسبما يرغبون، وتحصيلهم الأكاديمي مرتفع، وأنهم منجزون (Gulveren, 2008). وأما البعد الثاني فيتمثل بمركز الضبط الخارجي External Locus of Control: يشير لمجموعة من العوامل يعتقد الفرد أنها المسببة لنتائج سلوكه، وترجع للعوامل الخارجية التي تكون فوق طاقته، وتخرج عن إرادته، وهو غير مسبب لها، ولا يمكنه من السيطرة عليها، أو التحكم فيه؛ نحو: الحظ، والصدفة، والقدر، والنصيب، ودور الآخرين فيها (Schultz & Schultz, 2005). ويتميز ذوو الضبط الخارجي بعدة صفات منها: التأثر بالجماعة وبالعوامل الخارجية بشكل كبير، وثقتهم بأنفسهم قليلة، ويتمتعون بمستوى منخفض من بذل الجهد ، وغير منطقيين وغير واقعيين، ومستوى القلق لديهم مرتفع، وغير هادئين. وأقل تكيفاً وتوافقاً من الناحية السيكولوجية والاجتماعية والصحية. ويتدنى مستوى الطموح والمثابرة لديهم، ويعانون من انخفاض الدافعية للإنجاز. (Kustnis, Mesci & Ovdur, 2011) ، وفي هذا الصدد أكدت الشافعي (2009) أن الذكاء الوجداني لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلّم ارتبط بشكل كبير بمركز التحكم لديهن. أما القمش (2006) فأكد أن ذوي صعوبات القراءة لديهم ميل للتحكم الخارجي بشكل أكثر من الطلبة العاديين.

الاتزان الانفعالي Emotional Stability: انطلاقاً من أهمية موضوع الانفعالات في علم النفس، وذلك لدورها البارز في التأثير علي سلوكات الأفراد وتوجيهها. فضلاً عن ارتباطها بالدوافع والصحة البدنية والنفسية والمزاج والعمليات المعرفية العقلية، مثل: التفكير والتذكر والإدراك؛ فقد تناولها العديد من الباحثين والتربويين بالبحث والدراسة، وتباينت الآراء حول تعريفه؛ وذلك لأنه لا يوجد حد فاصل بين السلوك الانفعالي وغير الانفعالي، وارتباط الانفعالات الأساسية مع بعضها البعض بدرجات مختلفة (خليفة، 2003). وتمثل الانفعالات جزءاً مهماً ومحورياً من منظومة البناء النفسي والوجداني للإنسان فضلاً عن أهميتها في تحديد معالمه وسماته الشخصية في مراحل مبكرة من عمرة ، وتتصف المنظومة الوجدانية في تركيبة الإنسان بأنها شديدة التعقيد والتركيب، وشديدة المقاومة للتغيير (Bhagat, Simbak & Haque, 2015). وتُعد الانفعالات سواء أكانت إيجابية أم سلبية جزءًا مهماً وأساسياً من عملية النمو الشاملة والمتكاملة. ومن ضمنها البناء النفسي للإنسان (المنظومة الوجدانية)، وذلك لارتباطها بجميع جوانب حياة الفرد اليومية؛ وترتبط الانفعالات بمكونات نوعية فسيولوجية ومعرفية خاصة وسلوكات تعبيرية معينة تتفاعل مع بعضها البعض، تظهر بصورة مفاجئة، ويصعب التحكم فيها (Gifford, 2002). وتمثّل الانفعالات استجابات للأحداث الداخلية أو الخارجية التي تنقل المعلومات للفرد وكذلك للآخرين، حوله وحول الأمر الذي يتعامل معه، وقد يصاحب هذه الاستجابات اضطرابات فسيولوجية وتعبيرات حركية مختلفة لا تدوم وقتاً طويلاً. ويمكن الاستدلال على الانفعالات من خلال حديث الفرد عن مشاعره أو سلوكه الظاهر (Li, 2005). وتختلف الانفعالات باختلاف درجة شدتها تبعاً لضعف وقوة المثير. وشخصية الفرد، وطريقة تفكيره، وسلوكه، والحالة النفسية له وقت الإثارة؛ فهناك من الأفراد من يتميزون باتزان انفعالي يجعلهم قادرين على السيطرة والتحكم بانفعالاتهم بشكل يساعدهم في تحقيق التكيف، والتعامل بكفاءة مع الضغوطات والمشكلات والتوترات التي تواجههم في البيئة التي يعيشون فيها (عطية، 2014). وقد عرّف يونس (2004، ص36) الاتزان الانفعالي أنه: "مقدرة الفرد السيطرة على انفعالاته والتحكم بها، وعدم إفراطه في التهيج الانفعالي، أو عدم الانسياق وراء تأثير الأحداث الخارجية العابرة والطارئة وصولاً إلى التكيف الذاتي والاجتماعي. دون أن يكلف ذلك مجهوداً نفسياً كبيراً".

أهمية الاتزان الانفعالي: يُعد الاتزان الانفعالي أحد الجوانب المهمة من حياة الإنسان. إذ يرتبط مع حياة الفرد. والتأقلم والتكيف مع المواقف الحياتية المختلفة سواء كانت اجتماعية، أو أكاديمية، أو مهنية... وغيرها؛ لذا يجب أن يكون الفرد قادراً على السيطرة على انفعالاته ومشاعره بشكل كاف. والتعبير عنها بشكل مناسب (Bhagat, Simbak & Haque, 2015). ويحدد قدرة الفرد على تجنب الانفعال، وإلى أي مدى يختبر الانفعالات السلبية، مثل: القلق والإحباط والاكتئاب في الحالات والمواقف المختلفة، والتغلب على الخوف الناتج عن أخطاء الماضي. ويسمح للفرد بممارسة المثل العليا، وأن يكون في خدمة الآخرين كلما رغب في ذلك (Judge & Bono, 2001). ويساعد الفرد على مواجهة الضغوط أو تسهيلها مع ثبات متساوٍ. والامتناع عن الغلو والإسراف في التعبير عن مشاعره. والفرد المتزن انفعالياً لديه القدرة على تحمل التأخير في تلبية الاحتياجات، والقدرة على تحمل قدر معقول من الإحباط والفشل، والتخطيط على المدى الطويل، وقادر على تأخير أو مراجعة توقعاته من حيث متطلبات الحالات (Albright, Terranova, Honts, Geode & LaChapell, 2008).

الدراسات السابقة:

أجرت أبو يونس (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في سخنين. وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، منهم (99) طالب، و(101) طالبةً للعام الدراسي 2015- 2016. وجاء مستوى الاتزان الانفعالي والتفكير الناقد بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاتزان الانفعالي ومهارات التفكير الناقد ككل لدى طلبة المرحلة الثانوية في سخنين.

أما مصطفى(2015) فقام بدراسة هدفت إلى التعرف إلى علاقة مركز الضبط بتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلّم في قضاء عكا. وتكونت عينة الدراسة من (75) طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الخارجي لدى أفراد الدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات جاء بمستوى تقدير منخفض. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين مركز الضبط وتقدير الذات لدى أفراد الدراسة.

وفي دراسة أجراها كل من سوشيا ومادو(Suyesha& Madhu,2015) هدفت إلى التعرف إلى مركز الضبط وعلاقته بالتكيف النفسي لدى المراهقات في الصين. تكونت عينة الدراسة من(200) مراهقة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المراهقات الذين يمتلكون مركز ضبط داخلي لديهن مستوى عال من الصحة العقلية وتكيف نفسي وفق متغيرات المنزل، والعاطفة، والتعليم والعلاقات الاجتماعية أعلى من ذوات مركز الضبط الخارجي.

وقام ناصر (Nasir ,2014) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الصلابة النفسية والإحباط لدى طلبة المرحلة المتوسطة الأيتام في الهند، واستخدم الباحث مقياس الاتزان الانفعالي ومقياس للصحة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (210) طلاب ملتحقين بالمدارس المتوسطة منهم (131) يتيماً و(79) غير أيتام، تم اختيارهم من مدراس مختلفة بمتوسط عمري بلغ (15) عاماً. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الاتزان الانفعالي، ومستوى الإحباط لدى الطلبة الأيتام. وجاءت الفروق لصالح الطلبة غير الأيتام في كلا المقياسين.

بينما أجري عطية (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدي طلبة جامعة اليرموك في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الاتزان الانفعالي، ومقياس ضبط الذات. وتكونت عينة الدراسة من (749) طالبا وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاتزان الانفعالي ومستوى ضبط الذات جاءا بدرجة متوسطة. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الاتزان الانفعالي، ومستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك.

وقام روجرز وساكلوفسكي (Rogers & Saklofske, 2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مركز الضبط الأكثر شيوعاً لدى طلبة صعوبات التعلّم والطلبة العاديين في مدينة نيوجرسي الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبا وطالبة، منهم (36) طالبا وطالبة من طلبة صعوبات التعلّم. والباقي من الطلبة العاديين. وتم استخدام مقياس مركز الضبط. وأشارت النتائج إلى أن طلبة صعوبات التعلّم لديهم ميل نحو مركز الضبط الخارجي بشكل أكبر من الطلبة العاديين الذين لديهم ميل نحو مركز الضبط الداخلي بشكل أكبر من أقرانهم ذوي صعوبات التعلّم.

وقام المشايخ (2012) بدراسة بهدف التعرف إلى العلاقة بين مركز الضبط والتقرير الذاتي لدى طلبة صعوبات التعلّم في الأردن والملتحقين في برامج صعوبات التعلّم في مدارس التعليم الخاص في عمان . وتألفت العينة من (120) طالبا وطالبة من الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع). وطور الباحث مقياسين مركز الضبط، وتقدير الذات. وتوصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين مركز الضبط والتقدير الذاتي لدى الطلبة بشكل عام.

وأجرى كوكينوس وبانايوتو (Kokkinos & Panayiotou, 2007) بدراسة كان الهدف العام منها الكشف عن أساليب التنشئة الوالدية ومركز الضبط وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة أثينا في اليونان. فتألف أفراد الدراسة (160) من أولياء الأمور . تم اختيارهم عشوائياً و(186) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية. وتم استخدام مقاييس مركز الضبط وأساليب التنشئة الوالدية وسلوكيات التنمر. وتوصلت الدراسة إلى شيوع مركز الضبط الخارجي لدى الطلبة، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين أساليب التنشئة الوالدية التسلطية وأسلوب الإهمال، ومركز الضبط الخارجي وسلوكيات التنمر.

بينما قام استرادا، دوبو وولمان (Estrada, Dupoux & Wolman, 2006) بدراسة مستوى مركز الضبط وعلاقته بالتكيف الانفعالي الاجتماعي لدى عينة من طلبة صعوبات التعلّم والطلبة العاديين في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت عينة الدراسة من (31) طالبا وطالبة من طلبة الجامعات الذين يعانون من صعوبات في التعلّم. و(30) طالب وطالبة من الطلبة العاديين. وتم استخدام مقاييس مركز الضبط والتكيف الانفعالي الاجتماعي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في وجهة الضبط بين الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والعاديين. فكان ذوو صعوبات التعلّم لديهم ميل بشكل أكثر نحو الضبط الخارجي مقارنةً بأقرانهم العاديين.

تعقيب على الدراسات ذات الصلة: يوجد تنوع في أهداف الدراسات وعينة الدراسة وأماكن إجراءها؛ مثل: دراسات (أبو يونس، 2016؛ مصطفى،2015 ؛Suyesha & Madhu ,2015 ؛ المشايخ ،2012 ; Rogers & Saklofske,) Estrada&et.al,2006 ; 2013. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في هدفها إذ تعد الدراسة الأولى في الأردن- في حدود علم الباحثين- التي بحثت دراسة هذين المتغيرين، وقد استفاد الباحثون من هذه الدراسات في بناء أداتي الدراسة وفي مناقشة نتائج الدراسة. وبناءً على ما سبق يتوقع أن تقدم هذه الدراسة معلومات وبيانات من خلال الإطار النظري، والنتائج التي توصلت إليها.

الطريقة والإجراءات: سيتم تقديم عرض لمنهجية الدراسة، وطريقة اختيار أفراد الدراسة، والأدوات التي استخدمت في جمع البيانات، وإجراءات الدراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة غرف المصادر. الذين يعانون من صعوبات التعلّم في مديرية عمان الثانية والمسجلين خلال العام الدراسي 2016\2017، فيبلغ عددهم(775) طالبا وطالبة، مخدومين بغرف المصادر التي يبلغ عددها (31) غرفة مصادر.

أفراد الدراسة: تكون أفراد الدراسة من (100) طالب وطالبة موزعين بالتساوي منهم (50) طالبا و(50) طالبة من الصفين (السابع والثامن) ضمن المرحلة الأساسية العليا للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016\2017 في عمان، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من إجمالي حجم المجتمع، واختير(25) فرداً من مجتمع الدراسة لأغراض العينات الاستطلاعية، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات البحث .

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والصف

المتغيرات	العدد الكلي	ذكور	إناث	المجموع
السابع	50	25	25	50
الثامن	50	25	25	50
المجموع الكلي				100

أدوات الدراسة: قام الباحثون بإعداد الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس مركز الضبط: تم تطوير هذا المقياس من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة؛ مثل: (دراسة هالاهان وآخرين،2007؛ ودراسة المشايخ، 2012؛ ودراسة مصطفى ،2015؛ ودراسة القمش والجواده،2016). وتكون المقياس بالصورة الأولية من (28) فقرة. وقسمت مناصفةً (14) فقرة لكل مركز.

تصحيح المقياس: تكون المقياس بالصورة النهائية من (20) فقرة، وزعت بالتساوي لكل مركز هما:الضبط الداخلي، وتمثله الفقرات الفردية، والضبط الخارجي، وتمثله الفقرات الزوجية، وتم استخدام التدرج الخماسي "ليكرت"، هي (دائماً. وغالباً. وأحياناً. ونادراً. وأبداً) للحكم على تقديرات المفحوصين. وتم التصحيح من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5. 4. 3. 2. 1)، وبذلك تكون أعلى علامة في كل مركز (50) وأدنى علامة (10). ولتحديد مركز الضبط السائد تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات كل طالب استجاب على فقرات المقياس ببعديه ومقارنة المتوسطات الحسابية لكلا البعدين، ووضع الطالب في مركز الضبط الذي يحصل فيه أعلى المتوسطات.

صدق المقياس: تم التحقق بطريقتين هما:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس على عشرة من ذوي الاختصاص للنظر في فقرات المقياس من حيث ملاءمة الفقرات وانتمائها ووضوحها وصياغتها اللغوية، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، فتم حذف (8) فقرات، وتعديل عدد من الفقرات، ليصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (20) فقرة. فشكلت الفقرات الفردية (1,3,5,7,9,11,13,15,17,19) مركز الضبط الداخلي، والفقرات الزوجية (2,4,6,8,12,14,16,18 ,20) مركز الضبط الخارجي.

صدق البناء: تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (25) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة، وتم تطبيق المقياس عليهم، ثم تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات مع أبعادها. فتم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) معاملات ارتباط فقرات مقياس مركز الضبط والدرجة الكلية

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

.8	خارجي	.567(**)	.534(**)	.18	خارجي	.780(**)	.368(**)
.9	داخلي	.624(**)	.456(**)	.19	داخلي	.344(**)	.330(**)
.10	خارجي	.657(**)	.545(**)	.20	خارجي	.640(**)	.542(**)

(* دال إحصائياً عند مستوى 0.05 = α) . (دال إحصائياً عند مستوى 0.01 = α)**

يبين جدول(2) أن معاملات ارتباط الفقرات مع البعد والدرجة الكلية للمقياس جاءت مقبولة؛ إذ زادت عن (0.30). وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.01). ويشير هذا إلى الدلالة التمييزية لفقرات المقياس وتمتعه بدلالة صدق بناء مقبولة.

ثبات المقياس: تم اختيار (25) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة، وتم تطبيق المقياس عليهم بفاصل زمني مقداره أسبوع وبنفس الظروف، والجدول (3) يبين معاملات الثبات للمقياس وأبعاده باستخدام الطرق الثلاث.

جدول رقم (3) معاملات ثبات المقياس وبعديه باستخدام الطرق الثلاثة

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

وتعد جميع هذه المعاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثانياً: مقياس الاتزان الانفعالي: قام الباحثون بإعداد مقياس الاتزان الانفعالي استناداً إلى الأدب النظري الذي تناول الموضوع، والرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة؛ مثل: (عطية، 2014؛ أبو يونس،2016؛ Cohen, 2013; Nasir ,2014 ; Suyesha& Madhu,2015)، وتألف المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة.

صدق المقياس: تم التحقق بطريقتين هما:

صدق المحتوى: تم عرض المقياس على عشرة من ذوي الاختصاص للنظر في فقرات المقياس من حيث ملاءمة الفقرات وانتمائها ووضوحها وصياغتها اللغوية وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وتم الأخذ بملاحظات وتعديلات لجنة المحكّمين ؛ وعدلت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات : (8 ، 11 ، 22 ، 24 ، 28 ، 30)، وتم حذف (10) فقرات من المقياس، وهذه الفقرات، هي: (1،4،7،9 ، 12 ، 15 ، 19 ، 25 ، 26 ، 27)، وبهذا تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة تقيس مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة.

صدق البناء: تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (25) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة وتم تطبيق المقياس عليهم، ثم حساب معامل الارتباط بين الفقرات مع المقياس الكلي. فتم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): معاملات ارتباط فقرات مقياس الاتزان الانفعالي مع الدرجة الكلية

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

يتضـح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط الفقرات مع المقياس ككل، تراوحت ما بين (0.40 – 0.84). وجميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

ثبات المقياس: اختيار عينة استطلاعية مكونة من (25) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج أفراد الدراسة، وتم تطبيق المقياس عليهم، فتم اسـتخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) ، وحسـاب قيم معاملات ارتباط بيرسون (ثبات الإعادة) للمقياس ككل إذ بلغ (0.80). واستخراج الثبات من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا، للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.79)، وجميع هذه القيم مناسبة في الدراسات التربوية.

تصـــحيح المقياس: تكون مقياس الاتزان الانفعالي بصـــورته النهائية من (20) فقرة، وتم اســـتخدام التدرج الخماســـي "ليكرت" ، (دائماً ، وغالباً ، وأحياناً ، ونادراً ، وأبداً). وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1). للفقرات الإيجابية وهي ذوات الأرقام الزوجية، وأعطي التدريج (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5) للفقرات الســـلبية وهي ذوات الأرقام الفردية في المقياس. ولتحديد مســـتوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد الدراســـة تم تحديد ثلاثة مســـتويات (منخفض، ومتوسط، ومرتفع)، وفق المعادلة الآتية: طول الفئة = الحد الأعلى– الحد الأدنى (للتدرج) = 5-1 = 4 ÷ 3 (عدد المستويات المفترضة) = 1.33. وتم توزيع المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: اتزان انفعالي منخفض: تراوح المتوسط الحسـابي (1- 2.33). واتزان انفعالي متوسـط: تراوح المتوسـط الحسـابي بين (2.34- 3.67). واتزان انفعالي مرتفع: تراوح المتوسط الحسابي بين (3.68 – 5).

إجراءات الدراســة: بهدف تحديد مشـكلة الدراســة تم جمع المعلومات والبيانات، ومراجعة الكتب والدوريات والدراسـات السابقة المتعلقة بالموضوع قيد الدراسة؛ وذلك بهدف بناء الجانب النظري لموضوع الدراسة، والقيام بدراسة استطلاعية لتحديد مشكلة الدراسة، ثم تم اختيار عينة الدراسة، وقام الباحثون بأخذ الموافقات الرسمية من مديري المدارس، وتم تطبيق أدوات الدراســـة على أفراد الدراســـة من قبل الباحثين وبمســـاعدة من قبل المعلمات والمعلمين العاملين معهم، وجمع

الاستجابات وإدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، والتوصل إلى نتائج الدراسة وتدوينها، وكتابة التوصيات في ضوئها.

متغيرات الدراسة: مركز الضبط وله مستويان (الداخلي، والخارجي). والاتزان الانفعالي وله ثلاثة مستويات (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض).

المعالجة الإحصائية: تم استخدام التوزيعات التكرارية والنسبة المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن السؤال الأول، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الثاني. واستخدام معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث.

عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج ومناقشة السؤال الأول:تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لأفراد الدراسة حسب مركز الضبط لديهم (داخلي/ خارجي)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية حسب مركز الضبط (داخلي/ خارجي) لدى أفراد الدراسة

مركز الضبط	التكرار	النسبة المئوية
الداخلي	32	% 32
الخارجي	68	%68
المجموع	100	%100

يوضح جدول(5) أن مركز الضبط الداخلي حصل على تكرار(68). وبلغت النسبة المئوية (68%)، في حين حصل مركز الضبط الخارجي على تكرار (32) وبنسبة مئوية بلغت (32%). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات بعدي المقياس(مركز الضبط الداخلي والخارجي) كل على حده، وجاءت النتائج على النحو التالي:

مركز الضبط الداخلي

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مركز الضبط الداخلي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	9	اجتهادي بالدراسة سبب نجاحي.	4.36	.864
5	15	أفضل أن أبذل جهداً على أن أكون محظوظاً.	3.61	1.140
9	13	أدرك أن الإنسان هو من يقوم بتحديد مسيرة حياته.	3.44	.968
13	19	حصولي على العلامات المتدنية ناتج عن عدم مبالاتي بالعلامات	3.31	1.042
14	1	أومن بأنني قادر على تحقيق أهدافي.	3.28	.900
15	3	أمتلك الحرية المطلقة لاختيار أصدقائي.	3.21	.927
17	5	أؤمن بقدرتي في التحكم بانفعالاتي.	3.01	1.214
18	17	أثق بقدراتي عند ذهابي لتقديم الامتحان.	2.93	1.322

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
19	11	لدي القدرة في تغيير آراء زملائي في المدرسة	2.92	1.040
20	7	أنا أخطط لمستقبلي بصورة جيدة	2.74	1.186
		المتوسط الكلي	3.28	.488

يوضح جدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.74- 4.36)، وجاءت الفقرة (9) " اجتهادي بالدراسة سبب نجاحي." في المرتبة الأولى في المقياس ككل وفي بعد الضبط الداخلي وقد بلغ المتوسط الحسابي (4.36) . بينما جاءت الفقرة (7) " أنا أخطط لمستقبلي بصورة جيدة " بالمرتبة الأخيرة في المقياس ككل وفي بعد الضبط الداخلي وبمتوسط حسابي بلغ (2.74). وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمركز الضبط الداخلي(3.28).

مركز الضبط الخارجي

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مركز الضبط الخارجي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
2	6	أنا من أسرة غير متفوقة أكاديميا.	3.79	1.089
3	14	أحقق علامات جيدة لأنني أمتلك حظاً جيداً.	3.75	1.147
4	16	عندما أتفوق في الامتحان فسبب ذلك كون الامتحان كان سهلاً.	3.66	1.188
6	18	زملائي بالصف يسبقوني في كافة الأشياء.	3.54	.997
7	12	حياتي كلها محكومة بالصدفة.	3.49	1.068
8	10	يعاقبني معلمي دون أن أرتكب أي خطأ	3.45	1.187
10	20	البيئة الصفية تؤثر على تحصيلي الأكاديمي.	3.43	1.045
11	2	من الصعب علي التحكم بأفعالي.	3.39	1.028
12	4	ما يحدث في حياتي يعود لعدم فهم الآخرين مشاعري.	3.37	.979
16	8	أعتقد أن المعلمين لا يشرحون الدروس بشكل جيد	3.09	1.066
		المتوسط الكلي	3.49	.515

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.09-3.49)، فجاءت الفقرة (6) " أنا من أسرة غير متفوقة أكاديميا " في المرتبة الثانية على المقياس ككل والأولى في بعد الضبط الخارجي وبمتوسط حسابي بلغ (3.79) . بينما جاءت الفقرة (8) " أعتقد أن المعلمين لا يشرحون الدروس بشكل جيد " بالمرتبة السادسة عشرة ككل وبالمرتبة

الأخيرة في بعد الضبط الخارجي وبمتوسط حسابي بلغ (3.09). وبلغ المتوسط الحسابي لمركز الضبط الخارجي ككل (3.49).

نتائج ومناقشة السؤال الثاني: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات مقياس الاتزان الانفعالي، التي جاءت على النحو التالي :

جدول (8)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بمقياس الاتزان الانفعالي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.1	7	أرغب بالانتقام من الآخرين الذين يزعجونني.	4.17	1.109	مرتفعة
.2	12	أتقبل الأشياء كما هي لأنني مسرور وراضٍ عن قدراتي.	3.75	1.214	مرتفعة
.3	2	لدي القدرة على التحكم بانفعالاتي في المواقف المختلفة.	3.62	1.227	متوسطة
.4	1	أشعر بالكآبة وأفتقد الاهتمام بالحياة.	3.53	1.264	متوسطة
.5	3	أتلعثم عندما أنفعل.	3.45	1.068	متوسطة
.6	16	أبقى متفائلاً لأنني أفكر في الأشياء الجيدة في حياتي.	3.44	1.105	متوسطة
.7	18	أتحكم بانفعالاتي حتى لا أقع في المشاكل.	3.37	1.250	متوسطة
.8	20	أنا هادئ في معظم المواقف.	3.26	1.071	متوسطة
.9	19	افتعل المشكلات مع زملائي.	3.23	1.125	متوسطة
.10	14	تصرفاتي تناسب عمري.	3.14	1.251	متوسطة
.11	10	أشعر بالارتياح في معظم الوقت لأنني أحب نفسي.	3.08	1.149	متوسطة
.12	13	أشعر بالغضب دون سبب واضح.	3.07	1.276	متوسطة
.13	4	أنا قادر على السيطرة على ذاتي.	3.03	1.029	متوسطة
.14	5	ثقتي بالآخرين مهزوزة.	3.01	1.254	متوسطة
.15	6	عندما أرتكب خطأ أعترف بذلك.	3.00	1.227	متوسطة
.16	9	أغضب إذا لم يفهمني الآخرون.	2.80	1.313	متوسطة
.17	8	أتكيف مع الصعوبات التي تواجهني في دراستي.	2.79	1.229	متوسطة
.18	11	أفقد اتزاني إذا سخر مني شخص ما.	2.36	1.238	متوسطة
.19	15	ينتابني القلق لاحقاً على الأشياء التي فعلتها	2.32	1.444	منخفضة
.20	17	أشعر بالضغط والتوتر عندما أعجز عن مواجهة مشكلة ما	2.30	1.367	منخفضة
		الدرجة الكلية للمقياس	2.83	0.476	متوسطة

يبين الجدول(8) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.17-2.30)، فجاءت الفقرة (7) " أرغب بالانتقام من الآخرين الذين يزعجونني." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.17)، وبمستوى تقدير مرتفع، بينما جاءت الفقرة (20) " أشعر بالضغط والتوتر عندما أعجز عن مواجهة مشكلة ما." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.30)،وبمستوى تقدير منخفض. وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الاتزان الانفعالي ككل (2.83)،وبمستوى تقدير متوسط.

نتائج السؤال الثالث: تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى مركز الضبط ومستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد الدراسة، ويوضح الجدول (9) ذلك:

جدول (9) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى مركز الضبط ومستوى الاتزان الانفعالي

مركز الضبط	الاتزان الانفعالي		
	العدد	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
الداخلي	32	.239*	.030
الخارجي	68	.322- **	.005

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يوضح جدول (9) وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين مركز الضبط الداخلي ومستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد الدراسة. (فكلما اتجه مركز الضبط نحو الداخل ارتفع مستوى الاتزان الانفعالي). ووجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائياً بين مركز الضبط الخارجي ومستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد الدراسة.(كلما اتجه مركز الضبط نحو الخارج انخفض مستوى الاتزان الانفعالي). ووجود علاقة ارتباطيه بين عكسية دالة إحصائياً بين مركز الضبط والاتزان الانفعالي لدى أفراد الدراسة. (كلما اتجه مركز الضبط نحو الداخل ارتفع مستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد الدراسة والعكس صحيح).

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة السؤال الأول: حصل مركز الضبط الداخلي على تكرار بلغ (32). وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة كان مركز الضبط السائد لديهم الداخلي. ويمكن تفسير ذلك بناءً على الخصائص السيكولوجية لطلبة صعوبات التعلّم والتي تجعلهم أميل للمراقبة الداخلية. وتعد هذه النسبة مقبولة من العدد الكلي لعينة الدراسة، وربما يعود ذلك للخدمة المقدمة من قبل القائمين على العملية التعليمة، من حيث توفير معلمين مؤهلين ومختصين لتدريس هذه الفئة من الطلبة، والعمل على تأمين غرف المصادر لهم، الأمر الذي من شأنه أن يزيد من دافعيتهم، ويزيد من إحساسهم بالمسؤولية عن أدائهم وتحصيلهم. وهذه النتيجة تتفق مع رأي (Schultz & Schultz, 2005) في أن الفرد ذو مركز الضبط الداخلي إذا توفر التعزيز الملائم له يدرك أن السلوك محكوم بنتائجه، وعليه سيسعى لبذل المزيد من الجهد ليحظى بالتعزيز المناسب له، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مصطفى (2015) التي أظهرت أن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يميلون نحو الضبط الخارجي، وتتفق في ما أكدته (Harshbarger, 1998) في أن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يظهرون ميلاً أكثر لوجهة الضبط الخارجية، وهذا ما أكدته (Habra, 2005) في أن الفرد يحتاج إلى أنواع مختلفة من الدعم الاجتماعي حتى

يتمكن من مواجهة متطلبات الحياة، ومشـكلاتها، والقيام بما هو موكل له من أعمال، مثل الدعم العاطفي الذي يمكنه من الشعور بالثقة والقبول والتعاطف من قبل المحيطين به، والدعم المعلوماتي حتى يتمكن من تعلم العديد من المهارات التي تساعده في حل المشكلات وكيفية التعامل معها، والدعم الأدائي حتى يتمكن من إنجاز الأعمال والواجبات المطلوبة منه، بالإضافة إلى الدعم الذي يشعره بكفاءته الشخصية وتقديره لذاته. وقد حصلت الفقرة (9) " اجتهادي بالدراسة سبب نجاحي." المرتبة الأولى في المقياس ككل وفي بعد الضبط الداخلي وبمستوى تقدير مرتفع. ويمكن تفسير ذلك أيضاً كون الطلبة الذين يظهرون ميلاً لمركز الضبط الداخلي يرجعون أسباب نجاحهم أو إخفاقهم لما يبذلونه من جهد ومثابرة ورغبه واهتمام. أما في ما يتعلق بالفقرات فحصلت الفقرة (7) " أنا أخطط لمستقبلي بصورة جيدة " بالمرتبة الأخيرة في المقياس ككل وفي بعد الضبط الداخلي. وبلغ المتوسط الحسابي لمركز الضبط الداخلي ككل (3.28)، ويمكن تبرير ذلك في أن طلبة صعوبات التعلّم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم لا يتمتعون بالكفاءة التي تمكنهم من التخطيط لمستقبلهم بشكل جيد. وتتفق هذه النتيجة مع (السرطاوي وآخرين، 2001) في تفسيريهم لمشاكل الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؛ إذ عزوا ذلك في قصور التأقلم لديهم لمتطلبات المدرسة، التي تحبطهم بشكل كبير، وتؤدي إلى عدم رغبتهم في الظهور والاندماج مع الآخرين. وأظهرت النتائج حصول مركز الضبط الخارجي على تكرار أعلى وبمستوى تقدير متوسط. ويعزو الباحثون هذه النتيجة في كون أفراد الدراسة يعزون نجاحهم أو إخفاقهم إلى ظروف وأسباب خارجة عن سيطرتهم وإرادتهم، وعليه يؤمنون أن الإخفاق لا يمكن تجنبه. وفي ما يتعلق بترتيب فقرات مركز الضبط الخارجي، فقد حصلت الفقرة (6) " أنا من أسرة غير متفوقة أكاديميا " المرتبة الثانية على المقياس ككل والأولى في بعد الضبط الخارجي، وجاءت ضمن المستوى المرتفع. ويمكن تبرير هذه النتيجة أن أفراد الدراسة يعزون النجاح في الحياة الأكاديمية والعملية إلى الحظ، ولا يعيرون بذل الجهد قيمة معنوية ويغفلون عن قدراتهم المعرفية والشخصية. أما الفقرة (8) " أعتقد أن المعلمين لا يشرحون الدروس بشكل جيد " فاحتلت المرتبة السادسة عشرة ككل وبالمرتبة الأخيرة في بعد الضبط الخارجي، ، وتبرير حصول الفقرة (8) على أقل تقدير لأن الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي يعزون ما يحدث لهم لعوامل خارجة عن نطاق سيطرتهم، وأن الآخرين سبب لما يحدث معهم ويسيطرون على حياتهم ، وأنهم لا يملكون أية مسؤولية عما يحدث معهم. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات، نحو: دراسة (Rogers & Saklofske, 2013؛ مصطفى ،2016؛ Estrada & et al., 2006) اللاتي توصلن إلى أن مركز الضبط الخارجي هو الأكثر شيوعاً لدى طلبة صعوبات التعلّم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :جاء المتوسط الحسابي لمستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد الدراسة بمستوى متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى خصائص الطبيعة الانفعالية المرافقة لطلبة صعوبات التعلّم وما تتضمنه من ضغوطات، التي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتنوعة والمتكررة. ومن أهم هذه الصفات التي أشار إليها ليرنر (Lerner, 2000) ما يلي: (صعوبات الإدراك البصري، ومظاهر الإدراك السمعي، وصعوبات في العضلات الدقيقة، وضعف في التوازن الحركي العام، واضطرابات عصبية مركبة، والبطء الشديد في إتمام المهمات، وعدم ثبات السلوك، وعدم المجازفة. وتجنب أداء المهام) خوفاً من الإخفاق. والاضطراب الانفعالي والاجتماعي: الإخفاق في بناء علاقات اجتماعية سليمة، والانعزال، والاكتئاب، وبعضهم يميلون إلى الأفكار الانتحارية (Bryan, 1997). وكل ما سبق يؤدي دوراً بارزاً في عدم قدرة الطلبة على تحقيق مستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي سواءً في جميع مجالات الحياة التربوية والشخصية والاجتماعية. وبالتالي التأثير علي سلوكياته التي قد تصل إلى إيذاء

نفسه. وهذا ما يفسر أيضاً مجيء الفقرة (7) " أرغب بالانتقام من الآخرين الذين يزعجونني " في المرتبة الأولى. وهذا ما أكدته النظرية المعرفية في أن الخبرة الانفعالية تنمو من خلال وعي الفرد في تفسير ما يشعر به أو ما يدعو للاستثارة من خلال استخدام خبراته السابقة، ومدى إدراكه لما يجري حوله ليصل بذلك لتفسير مشاعره، وفي ضوء هذا التفسير يقرر كيفية تصرفه في الموقف الذي يواجهه. وبالتالي، فإذا تمكن التحكم بانفعالاته تبعاً لتفسيره فإنه سيواجه المواقف بشكل إيجابي. وسيحقق اتزاناً انفعالاً (كناني. 2002). ويمكن أن يعزو الباحثون هذه النتيجة للمشكلات التي قد يتعرض لها أو يواجهها طلبة صعوبات التعلّم سواءً في البيئة الاجتماعية أو المدرسية، ومثال ذلك عدم تعزيز قدرات الطلبة في إدارة انفعالاتهم وتنظيمها. وخاصةً إذا ترافقت مع غياب التوجيه والإرشاد اللازم إلى تنمية وتطوير والتدريب على طرق تحقيق التوازن الانفعالي سواءً في البيئة الاجتماعية، أو المدرسية، الأمر الذي قد يحول دون وصول الطلبة إلى مستوى مرتفع في تحقيق الاتزان الانفعالي. ويرى الباحثون أن الاتزان الانفعالي يؤدي دوراً في تكيف الفرد طفلاً كان أم راشداً. من خلال مساهماته الواضحة في نجاح الفرد في علاقاته مع أفراد مجتمعه؛ فالأفراد الذين ينقصهم الاتزان الانفعالي يعانون من مشكلات سلوكية خطيرة تعيق تفاعلهم الاجتماعي السليم، ويواجهون صعوبة واضحة في تعاملهم مع ضغوطات الحياة النفسية، لقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو يونس، ؛ 2016؛ عطية، 2014) اللتين توصلتا لوجود مستوى متوسط للاتزان الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة. ودراسة (Estrada & et al., 2006) التي بينت أن الطلبة ذوي صعوبات التعلّم يعانون من ضعف في جانب التكيف الانفعالي الاجتماعي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: تبين وجود علاقة ارتباطيه بين عكسية دالة إحصائياً بين مركز الضبط ومستوى الاتزان الانفعالي لدى أفراد الدراسة. وهذه النتيجة تدل على أن أفراد الدراسة الذين يميلون إلى مركز الضبط الداخلي يكون مستوى الاتزان الانفعالي لديهم مرتفعا، وهذه النتيجة تؤكد على ما جاء به (حمدان، 2010) في أن الفرد المتزن انفعالياً يتمثل في بطء الاستجابة الانفعالية. وثبات مزاجه. وهو قادر على الحفاظ على رباطة جأشه وهدوئه تحت الضغط النفسي، والقدرة على تحمل الانتكاسات الطفيفة، والفشل، والصعوبات، والضغوط الأخرى دون أن يصبح مستاء عاطفياً. أو قلقاً. أو عصبياً. أو متوتراً. أو غضبان؛ فهو أكثر استقراراً عاطفياً. وأقل رد فعل للإجهاد والضغوطات. ويميل إلى أن يكون هادئاً. وأقل عرضة للشعور بالتوتر، ويعود لحالته الطبيعة بسرعة بعد تعرضه لاستثارة انفعالية. وبالتالي فإن الفرد المتزن انفعالياً. هو القادر على اختيار السلوك المناسب، والقادر على اتخاذ القرارات في أي وقت، ويتحمل مسؤولية النتائج المترتبة على قراراته وأفعاله، والقادر على إيجاد معنى للحياة، وأن توجهه الأساسي يكون نحو المستقبل بشكل إيجابي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو يونس، 2016؛ مصطفى،2015 ؛ Suyesha & Madhu, 2015 ؛ المشايخ، 2012 ; Estrada & et al., 2006 ; Rogers & Saklofske, 2013). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ما أكدت النظرية المعرفية على وجود صلة وثيقة بين التفكير بشيء وما يشعر به الفرد تجاه ما يفكر به؛ إذ إن النمط الانفعالي يعتمد علي الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف الذي يواجهه، ومدى تمييزه لهذا الموقف، ومدى إدراكه لما يجري حوله ليصل بذلك لتفسير مشاعره، وفي ضوء هذا التفسير يقرر كيفية تصرفه في الموقف الذي يواجهه (كناني، 2002). ويرى الباحثون أن الفرد المتزن انفعالياً والمسيطر علي انفعالاته لديه القدرة على مواصلة التفكير بشكل سليم. والقدرة علي النقد والفحص المدقق للأمور. بهدف إصدار أحكام سليمة. والإنجاز في الحياة. ومواجهة أعبائها بعيداً عن الانفعال. ومشكلات الحياة المختلفة. وكلما كان الفرد متزناً انفعالياً. كان قادراً على توجيه مركز الضبط لديه من الخارج للداخل. وهذا الرأي ينسجم مع طبيعة ذوي الصعوبات التعلّم الذين يعانون من ضعف في المهارات والعلاقات الاجتماعيّة

مع الآخرين. فإنّهم غالباً ما يكونون منعزلين ومنسحبين اجتماعيّاً. فقد يطوّرون سلوك الوحدة نتيجة الضعف في فهم الإشارات الاجتماعيّة من الآخرين. مثل الترحيب وتقبّل النقد مثلاً. بالإضافة إلى أنّهم أقل تقبّلاً من قِبل الآخرين بسبب الفشل الدراسي أو النشاط الزائد لديهم وغيرها من الصفات المميّزة لديهم. وقد تكون هذه عوامل مؤثّرة لدى هذه الفئة من الطلبة في تكوين مفهوم معرفي للعلاقات البنيشخصيّة. وكل هذه الأسباب تؤثر في الاتزان الانفعالي لدى الطلبة.

التوصيات: توصلت الدراسة لمجموعة من التوصيات، منها:

1. تقديم برامج تدريبية للطلبة ذوي صعوبات التعلّم. التي من شأنها أن ترفع مستوى الاتزان الانفعالي، وتنمية مركز الضبط الداخلي لديهم.
2. إجراء المزيد من الدراسات لمركز الضبط لدى فئات التربية الخاصة الأخرى في ضوء بعض المتغيرات.
3. ضرورة تضمين جوانب الاتزان الانفعالي وطرق تحقيقه في المناهج الدراسية، وتوظفيها في المجال الدراسي لدى طلبة صعوبات التعلّم. وتشجيع الأنشطة اللامنهجية المختلفة. التي يمكن أن تسهم في رفع مستوى الاتزان الانفعالي؛ فأظهرت النتائج أن مستوى الاتزان الانفعالي جاء بمستوى متوسط.
4. العمل علي توفير البرامج الأكاديمية الإرشادية من قبل المؤسسات المجتمعية، والمؤسسات الأكاديمية، والأسرة التي من شأنها أن تعزز جوانب كل من الاتزان الانفعالي ومركز الضبط لدى طلبة صعوبات التعلّم.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أبو يونس، مرفت عثمان.(2016). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في سخنين. *رسالة ماجستير* غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الجوالده، فؤاد عيد.(2016). *مقدمة في التربية الخاصة ((أساسيات تعليم ذوي الحاجات الخاصة))* عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

حمدان، محمد (2010). الاتزان الانفعالي والمقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

خليفة، صابر (2003). *مبادئ علم النفس*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الزغول، عماد، والهنداوي، علي (2007). *مدخل إلى علم النفس*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السرطاوي، زيدان. والسرطاوي، عبد العزيز. وخشان، أيمن. وأبو جودة، وائل. (2001). *مدخل إلى صعوبات التعلّم*. الطبعة الأولى. الرياض. أكاديمية التربية الخاصة.

الشافعي، صفية .(2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز التحكم لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة من ذوات صعوبات التعلّم والعاديات بمدينة مكة المكرمة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

عبد المجيد. سيد (2001). *السلوك الإنساني بين التفسير وأسس علم النفس المعاصر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عطية، رمزي (2014). الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

غالب، فؤاد (2012). نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي. *أطروحة دكتوراه غير منشورة* . جامعة دمشق . سوريا.

القمش، مصطفى نوري .(2006). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس* . 4(1). 57-12.

القمش، مصطفى والجوالده، فؤاد.(2016). *صعوبات التعلّم "رؤية تطبيقية"* ط2، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كناني . ممدوح (2002). *المدخل إلي علم النفس*. بيروت: دار حنين- مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المشايخ، أنس .(2012). علاقة مركز الضبط بتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلّم في قضاء عكا . *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

مصطفى، عمر كمال.(2015).مركز الضبط وعلاقته بالتقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم . *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

هالاهان، كوفمان ولويد، ويس مارتنيز (2007). *صعوبات التعلّم* (ترجمة : عادل عبد الله محمد)، عمان، دار الفكر.

يونس، محمد (2004). *مبادئ علم النفس*. عمان: دار الشروق للطباعة والنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Albright, S., Terranova, M., Honts, C., Goedde, J., & LaChapell, J. (2008). Perceived Stress and Emotional Stability among Working Adults. *Student Research Conference, 21st Annual Student Research Conference* at 26/2/2008 in Turman State University in Kirksville.

Bhagat, V., Simbak, N., & Haque, M. (2015**).** Impact of emotional stability of working men in their social adjustment of Mangalore, Karnataka, India. *Natl J Physiol Pharm Pharmacol*, 5(5), 1- 4.

Bryan, T. (1997). Assessing The Personal Social Status Of. Students With Learning Disabilities.. *Learning Disabilities Research & Practice*. 12(1). 63 – 76.

Cohen, F. (2013). *Validation of the Emotional Stability Scale of the South African Personality Inventory*. Minor Dissertation, University of Johannesburg, USA.

Estrada, L., Dupoux, E & Wolman, C . (2006). The Relationship Between Locus of Control and Personal – Emotional Adjustment and Social Adjustment to College Life in

Students with and Without Learning Disabilities, College *Student Journal*, 40(10, 43-54.

Gifford, A. (2002). Emotion and self-control. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 49, 113-130.

Gulveren, H. (2008). Investigation of Relations between Internal-External Locus of Control Trait Anger, Anger Expression Styles and Intelligence in 11 Grade High School Students, Unpublished Master's Thesis, Maltepe University, Social Sciences Institute, Istanbul.

Habra, M.E. (2005). *An exploration of hostility and social support: A focus on joint cognitive mechanisms*, PHD, University of British Columbia.

Hallahan, P., & Kauffman, M. (2000) *Exceptional Children Introduction Special Education*. Needham Heights, MA: Allyan and Bacon.

Harshbarger, J. (1998). An Examination of the Self-Esteem, Locus of Control, and Integrated Time Perspective of College Students with Learning Disabilities**.** *PhD dissertation* Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University, United States of America.

Judge T., & Bono J. (2001) Relationship of core self-evaluations traits self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80- 92.

Kutanis, R., Mesci, M & Ovdur, E. (2011). The Effects of Locus of Control on Learning Performance: A Case of an Academic Organization, *Journal of Economic and Social Studies*, 1(2), 113-136.

Lerner. W. (2000). Children with learning disabilities(8th ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

Li Y. (2005). Construct of emotional stability and its moderating effects between proximal organizational conflicts and individual outcomes. *AOM Conference*. Paper, Under revision.

Nasir .M. (2014). A Study of Emotional Stability and Depression in Orphan Secondary School Students. *International Journal Of Education and Psychological Research (IJEPR)*. V3(2), 16-21

Pavlenko, V., Chernyi, S., and Goubkina, D. (2009). EEG Correlates of Anxiety and Emotional Stability in Adult Healthy Subjects. *Neurophysiology*, 41(5), 400- 408.

Rogers, H & Saklofske, D. (2013). Locus Control and Personality Functioning of Learning Disabled Children, *Journal of Clinical Psychology***,** 36(1), 137- 141.

Rotter, J .(1975). Some problems and misconceptions to the construct of internal versus external control of reinforcement, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56-67.

Schultz, D. & Schultz, S. (2005). *Theories of personality* (8 ed). Wadswoth: Thomson.

Serin, N., Servin, O & Sahin S. (2010). Factors affecting the locus of control of the university students, Procedia Social and Behavioral Sciences, 2, 449-451.

Stanke, A .(2004). Religiosity, Locus of Control and Superstitious Belief, *Journal of Undergraduate Research*, 8

Suyesha S., Madhu J. (2015). Locus of control and its relationship with mental health and adjustment among adolescent females. *Mental Health and human behavior journal* V20(1), 16-21