

بناء برنامج إرشادي لتطوير المسؤولية عن التحصيل لدى طلبة كلية

التربية

أ.م.د.فاضل عبد الزهرة مزعل

كلية التربية / جامعة البصرة

أهمية البحث و الحاجة إليه:

يختلف الطلبة في تحملهم لمسؤولية تصرفاتهم أو النتائج المرتبة عليها، فالبعض منهم يربط ما يحصل له من إحداها (بالنجاح أو الرسوب) إلى مصادر مختلفة فيعتقد إنه شخص غير محظوظ و أن المدرسين يناصرونه العداء و لا يعترف بأن قدراته هي التي تحدد نتائجه. أم البعض الآخر فيرى بأنه مسؤول عن تصرفاته و أن نجاحه نتيجة مقدار الجهد الذي يبذله في الدراسة و عندما يفشل في عمل يعترف بأنه لم يبذل جهد لإنجاح العمل أو أنه لم يكن قادراً على إنجازه. إن هذا الاختلاف في تحمل الفرد لمسؤوليته يرتبط بمركز التحكم.

(عبد الرزاق، ١٩٩٠ ، ص ١١).

يقوم مركز التحكم و يعد مركز التحكم من المفاهيم الحديثة في الدراسات النفسية التي إهتم بها العلماء منذ فترة قصيرة نسبياً. و يشير إستعراض الأدب النفسي إلى أن جوليان روتر Julian Rotter أو من أبرزت مفهوم مركز التحكم في نظريتها للتعليم الإجتماعي Social Learning Theory. فقد قدمت هذا المفهوم في نسق نظري متكامل مستندة فيه إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس هما: المدرسة السلوكية و المدرسة المعرفية. و يعد مركز التحكم من أبرز مفاهيم نظرية التعلم الإجتماعي إذ يتناول إدراك الفرد لموقع القوى التي تتحكم بالتعزيز سواء أكانت هذه القوى تقع داخل الفرد و يكون مسؤولاً عنها و يتحكم بها خارجه عنه و لا يمكنه التحكم بها.

(الجابري، ١٩٩٣ ، ص ١١)

يقوم مركز التحكم على إفتراض مفاده أن الطريقة التي يسلك بها الفرد تتأثر إلى حد بعيد بما يدرك من علاقات سببية بين السلوك و توابعه، لذلك تراه يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات، و عندها سيكون إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الأسباب و النتائج أو بين السلوك و توابعه عاكساً بعض الأنماط السلوكية عند الأفراد. و هذا ما تؤكد نظرية العزو حيث تشير إلى أن بعض الأفراد يصلون إلى عزو نجاحهم و فشلهم إلى مصادر خارجية مثل الحظ و القدر... فيقال عنهم بأنهم من ذوي الضبط الخارجي. أما الأفراد ذوو الضبط الداخلي فيميلون إلى الشعور بأنهم قادرون على ضبط مصادر تعزيزاتهم بأنفسهم، فتراهم يعززون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل تتعلق بهم مثل القدرة و المهارة و الجد.

(موسى، ١٩٨٨، ص ٩٣ - ١٢٨)

و يحتل مفهوم مركز التحكم أهمية كبيرة في تحديد سلوك الفرد فهو من المفاهيم التي تدخل في تركيب الشخصية، فالأشخاص المتوجهين داخلياً (أي الذين يعتقدون بالسيطرة الداخلية على الأحداث) يستجيبون للموقف بجدية و يستنفرون طاقاتهم الذاتية و يبذلون جهوداً مستمرة لمعالجة الموقف و تحقيق السيطرة على بيئاتهم، و قد تأكد ذلك في العديد من ميادين الحياة كما تأكد في مختبرات علم النفس. فيحين أن الأشخاص المتجهين خارجياً الذين يعتقدون بالصدفة و الحظ و تأثير قوى خارجية، فأنهم غالباً ما يستجيبون للموقف اعتماداً على ما يفرز الموقف و خصائصه البيئية أو الإجتماعية من متغيرات و ليس اعتماداً على جهودهم الخاصة.

(إبراهيم، ١٩٩٠، ص ١٩٦)

هذه الفئة من الطلبة (الذين يكون مركز تحكمهم خارجياً) تحتاج إلى المساعدة و الدعم لكي يتبصروا بأسباب سلوكهم و يتحملوا ما ينتج عنها من إحباط كذلك هم بحاجة إلى من يعرفهم بقدراتهم و إستعداداتهم لكي يكون تخطيطهم للمستقبل واقعياً و بما أن عمل المرشد التربوي ينصب على تقويمه دوافع الإنجاز عند الطلبة و خلق الإستبصار لديهم بمسؤولية سلوكهم و تحمل نتائجه فقد شعر الباحث بأهمية بناء برنامج إرشادي لتطوير مسؤولية عن التحصيل لدى طلبة كلية التربية.

لقد وردت دراسات لغير إتجاه مركز التحكم من الخارجي إلى الداخلي ففي دراسة أطرحها رولاند (Roland, 1981, p.1557) على طلاب و طالبات المدارس الحالية لتفسير إتجاهات الطلبة في مركز التحكم فقد أستعمل برنامج يدعى (UP) لتغيير الخبرات من الخارجي إلى الداخلي فوجد إن الطلاب الذين دخلوا البرنامج نجحوا في تغيير الإتجاه و برهنوا على مقدرتهم في تحمل مسؤولية رسوبهم و نجاحهم في المدرسة و كذلك أجرى كارناتان (Carnathan, 1982, p. 1885) دراسة تجريبية على الطلبة الموهوبين لتحسين مفهوم الذات لديهم و جعل مركز التحكم ذاتياً (داخل الذات) و تعديل السلوك الإدراكي و ذلك بتدريسهم من قبل مدرسين تلقوا أسلوب علاج تعديل السلوك الإدراكي أظهرت نتائج هذه التجربة حصول نمو متوسط لمفهوم الذات و مركز التحكم الداخلي أي أنه أصبح ذاتياً. و هناك دراسة (فاي ٠) لم تظهر نتائجها وجود تأثير لبرنامج الطلبة الموهوبين في زيادة التوجه الداخلي.

(Fay, 1982, p.338)

و بناءً على أهمية موضوع مركز التحكم بشكل عام و أهمية تغييره من الخارجي إلى الداخلي لدى الطلبة بشكل خاص قام الباحث بهذا البحث محاولاً بناء برنامج إرشادي لتطويره.

و تكمن أهمية هذا البحث أيضاً في إلقاء مزيد من الضوء على البرامج الإرشادية ذات العلاقة بمركز التحكم مما قد يساعد في وضع إجراءات يمكن تبينها من قبل الأسر للمساعدة في التنشئة الاجتماعية للطلبة على أساس مركز التحكم الداخلي الذي يساعد في عملية التحصيل الدراسي.

و تتجلى أهمية هذا البحث أيضاً باعتباره أول محاولة عراقية لبناء ذلك البرنامج الإرشادي، و تعد النتيجة التي سوف يخرج بها البحث الحالي إضافة جديدة للدراسات المتعلقة بمركز التحكم.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى بناء برنامج إرشادي لتطوير المسؤولية عن التحصيل لدى طلبة كلية التربية.

فرضية البحث:

يوجد فرق في متوسط الدرجات على قياس المسؤولية عن التحصيل بين الطلاب الذين يتلقون إرشاداً و الطلاب الذين لا يتلقون مثل هذا الإرشاد.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على عينة من طلبة المرحلة الثانية – كلية التربية.

التعريف الإجرائي للمسؤولية عن التحصيل :

هذه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إستجاباته على فقرات مقياس المسؤولية عن التحصيل المستخدم في هذا البحث.

منهج البحث

أولاً: أداة البحث :

مقياس المسؤولية عن التحصيل:

من إعداد كارندال و معاونيه، و قد أعدده باللغة العربية الدكتور جابر عبد الحميد جابر و يشارك هذا المقياس وجهة التحكم الأخرى Locus of control في أنه يقيس المسؤولية الذاتية أو الداخلية في مقابل المسؤولية الخارجية و لكنه يختلف عن تلك المقاييس في أنه يقتصر على مقياس إدراك التلميذ لمسؤولياته عن التحصيل الأكاديمي و ما يرتبط به من مواقف مدرسية.

يتكون المقياس من ٣٤ عنصراً كل عنصر منها يتكون من مقدمة تصف حادثة أو واقعة تتعلق بالتحصيل المدرسي و يتبعها بديلات أحدهما يقرر أن هذه الحادثة سببها عوامل خارجة عن تحكم التلميذ و الآخر يقرر أن سبب تلك الحادثة هو التلميذ ذاته و يتضمن نصف عناصر الاختبار خبرات تعليمية إيجابية أي تمثل حالات النجاح و النصف الآخر يتضمن خبرات تعليمية سلبية أي تمثل حالات فشل أو إخفاق، على أن يختار الطالب

إحدى الإجابتين بحيث يعبر عن رأيه في أن الحدث يرجع إلى عوامل خارجية أو إلى عوامل ذاتية خاصة بالتلميذ.

(جابر و آخرون، ١٩٨٥، ص ١٩٩ – ٢٠٠)

و المقياس معد في المرحلة الثانوية بدولة قطر لذلك قام الباحث بالخطوات التالية لجعله مناسباً للتطبيق على عينة الحث الحالي: -

- عرضت فقرات المقياس على (٦) من الأساتذة المختصين في التربية و علم النفس لغرض التأكد من صلاحيتها بإضافة أو حذف أو تعديل و بعد المناقشة تم تعديل قسم منها و بهذا الإجراء تحقق الصدق الظاهري للمقياس.

إيجاد القوة التمييزية للمقياس :

يقصد بتمييز الفقرة في هذا المقياس مقدرة كل فقرة فيه على التمييز بين الطلبة الداخليين و الخارجين و لغرض حساب تمييز الفقرة فقد عرضت فقرات المقياس الـ (٣٤) على عينة عشوائية بلغت (٥٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانية – كلية التربية، و بقصد تحليل إستجابات العينة فقد رتبت الدرجات التي حصل عليها الطلاب على المقياس من أعلى إلى أدنى و حدد الباحث المدى الذي تقبل به الفقرة حيث عدة الفقرة جيدة و ذات قدرة عالية على التمييز عندما تكون قوتها التمييزية (٠,٢٠) فأكثر، (Ebel, 1972, p.554). و بذلك لم تحذف أي فقرة من المقياس لأن جميعها كانت متميزة.

ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الإختبار بعد أسبوعان من التطبيق الأول على عينة مؤلفة من (٣٠) طالباً من طلبة المرحلة الثانية – كلية التربية، و بإستخدام معامل إرتباط بيرسون حيث بلغ (٠,٨٢). طريقة تصحيح المقياس:

يمكن الحصول من الإختبار على ثلاث درجات :-

١. درجة تمثيل إعتقاد الطالب في مسؤوليته الذاتية عن حالات النجاح في المواقف التعليمية.
٢. درجة تمثيل إعتقاد الطالب في مسؤوليته الذاتية عن حالات الفشل في المواقف التعليمية.
٣. درجة تمثيل إعتقاد الطالب في مسؤوليته الذاتية عن الخبرات التعليمية بصفة عامة (و هي مجتمع الدرجتين الفرعيتين).

١- الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الخالق رؤوف / جامعة تكريت / كلية التربية للبنات / قسم العلوم التربوية و النفسية.
٢- الأستاذ الدكتور قبيل كودي حسين / الجامعة المستنصرية / كلية التربية / قسم الإرشاد التربوي.
٣- الأستاذ الدكتور حسين نوري الياسري / جامعة بغداد / كلية التربية للبنات / قسم العلوم التربوية و النفسية.
٤- الأستاذ الدكتور سعيد جاسم الأسدي / جامعة البصرة / كلية التربية / قسم الإرشاد التربوي.

ثانياً: عينة البحث:

لقد إقتصرت العينة على الطلاب الذين مركز تحكمهم خارجي و بواسطة المقياس المستخدم في هذا البحث حيث كان عدد أفراد المجموعة التجريبية (١٢) طالباً و التي تلقت إرشاداً و المجموعة الضابطة (١٢) طالباً و التي تركت بدون إرشاد.

الإجراء القبلي للأداة:

لقد تم تطبيق مقياس المسؤولية عن التحصيل على جميع طلبة المرحلة الثانية – قسم اللغة الإنكليزية بهدف تمييز الطلبة الخارجيين لغرض تطبيق البرنامج الإرشادي.

و قد حددت عينة البحث في الإستجابات على هذا المقياس من الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات بإعتبارهم خارجيين. و قسم الباحث عشوائياً الإراد العينة إلى مجموعتين (تجريبية و ضابطة). و بناءً على ذلك فأن إجراء المطابقة بين هاتين المجموعتين على هذا المتغير لم تكن ضرورية حيث يفترض أنهما متكافئان وفقاً للأسلوب العشوائي الذي تم توزيعها في ضوءه.

الوسائل الإحصائية:

١- معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات مقياس المسؤولية عن التحصيل وفق المعادلة التالية:-

$$\text{مـ جـ س ص} = \frac{(\text{مـ جـ س}) (\text{مـ جـ ص})}{\text{ن}}$$

$$\text{ر} = \text{مـ جـ س}^2 = \frac{(\text{مـ جـ س})^2}{\text{ن}} \quad \frac{(\text{مـ جـ ص})^2}{\text{ن}}$$

(البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ١٨١)

٥- الأستاذة الدكتورة مها حسين السالم/ جامعة البصرة / كلية التربية/ قسم الإرشاد التربوي.

٦- الأستاذ المساعد الدكتور جواد كاظم المالكي/ جامعة بغداد / كلية التربية للبنات.

٢- الإختبار التائي: لدراسة الفروق بين الطلاب الذين يتلقون إرشاداً (المجموعة التجريبية) و الطلاب الذين لا يتلقون مثل هذا الإرشاد (المجموعة الضابطة) وفق المعادلة التالية:-

$$ت = \frac{م١ - م٢}{مجموع ن}$$

$$\left(\frac{١}{١ن} + \frac{١}{١ن} \right) \frac{٢ن + ١ن}{٢ - ٢ن + ١ن}$$

(خيري، ١٩٧٥، ص٢٢٥)

ثالثاً: البرنامج الإرشادي:

لقد تم بناء برنامج إرشادي لتحقيق أغراض البحث الحالي و قد تضمن البرنامج الإرشادي ما يلي:

- ١- هدف البرنامج:
- يهدف البرنامج الإرشادي إلى تطوير المسؤولية عن التحصيل لدى طلبة كلية التربية.
- ٢- محتوى البرنامج :
- لقد تضمن محتوى البرنامج فقرات مقياس المسؤولية عن التحصيل الذي قام الباحث بتعديله لكي يناسب عينة البحث.
- و قد تم الإستفادة من فقرات المقياس كمفتاح و مؤشرات لأفراد المجموعة التجريبية و توجيه جلسات الإرشاد فيما يتعلق بالأحاديث و الموضوعات التي تطرح و تناقش في تلك الجلسات.

٣- الإعداد للبرنامج:

إستغرقت عملية الإرشاد مدة (٧٨) ثمان و سبعون يوماً بدأت يوم الأحد المصادف ٢٩-١٠-١٩٩٥ و إنتهت يوم الأربعاء المصادف ١٧-١-١٩٩٩ و تمت خلال هذه الفترة لتنفيذ (٢٦) جلسة إرشادية جماعية مع أفراد المجموعة التجريبية و بمعدل (٣٥) دقيقة لكل جلسة بواقع جلستين في كل أسبوع ضمن جدول محدد تم الإتفاق عليه مسبقاً مع الطلاب و رئاسة قسم اللغة الإنكليزية.

٤- المسؤولون عن البرنامج:

- ١/ رئيس قسم اللغة الإنكليزية: و ذلك من خلال تسهيل مهمة الباحث في تخصص ساعات إنشاء المحاضرات و تبليغ الكلية بمواعيد الجلسات التي كان بعضها تجري خارج دوام الطلبة و في ساعات الفراغ.
- ٢/ المرشد (الباحث): المسؤول عن تنفيذ البرنامج.

٥- مكان إجراء المقابلات:

لقد تم إجراء الجلسات في غرفة خصصت للإرشاد في قسم الإرشاد التربوي و كانت صالحة للإرشاد و بعيدة عن قاعات الدراسة و الضوضاء و أنظار الآخرين و مسامعهم و يوجد فيها مجموعة من المقاعد الدراسية رتببت بحيث تتسع لجلوس ستة أفراد حولها.

٦- أسلوب الإرشاد:

أن البرنامج الحالي ركز على الأسلوب الجماعي و ذلك بسبب عدم رغبة الطلبة و طرحهم بأنهم بحاجة إلى جلسات الإرشاد الفردي لمناقشة مشكلة خاصة و كذلك فإن الإرشاد الجماعي يتميز بأنه يوفر الوقت و الجهد و المال.

المقابلة الأولى

قدم الباحث نفسه للطلبة ثم رحب بهم بهدف خلق جو من الود و الألفة، ثم أقترح الباحث بعض الأفكار بهدف تشجيع الطلبة و إشعارهم بقدرتهم على المشاركة الإيجابية في الجلسات الجماعية و هم محل ثقة و إحترام من قبل المرشد.

و وضح لهم أن كل فرد مهما كانت مكانته و منزلته يمر بمشكلات و صعوبات و هو بحاجة إلى مساعدة مبيناً لهم إستعداده لمساعدتهم في مواجهة الصعوبات التي يتعرضون لها سواءاً في الكلية أو في خارج الكلية و أنه يساعدهم على إتخاذ القرارات و وضع الحلول لهم أنفسهم و لا يقوم بتقديم الحلول الجاهزة.

ذكر الباحث أن كل فرد من أفراد المجموعة التجريبية يستطيع دون تردد أو خوف أن يطرح ما يرغب من موضوعات أو صعوبات و التعبير عن إتجاهاته و مشاعره بحرية تامة و أكد لهم بأن كل ما سيقال سيكون سراً و لن يتعرف عليه أي شخص.

المواضيع التي دارت في الجلسات الإرشادية

طرح الباحث موضوع المسؤولية عن التحصيل للمناقشة بإعتبار أن البرنامج الإرشادي يهدف إلى تطويره لدى الطلبة من الخارجي إلى الداخلي.

و أستفسر الطلبة عن معنى المسؤولية عن التحصيل فأجاب الباحث بأن بعض الأفراد في تحصيلهم الدراسي يعززون نجاحهم و فشلهم إلى أمور أو أشياء خارجية و هؤلاء هم ما يطلق عليهم (الخارجيون) و هناك أفراد آخرون يعززون نجاحهم أو فشلهم إلى أمور أو أشياء داخلية نابعة من نفس قدراتهم أو في عدم تأديتهم للمهام بشكل صحيح و هؤلاء هم (الداخليون).

و وضح الباحث بن هناك أمور في حياة الأفراد ممكن أن تكون للظروف الخارجية هي التي تتحكم فيها و هذا إيجابي في شخصية الفرد و لكن الشيء الذي يكون مؤشراً من مؤشرات الخلل في الصحة النفسية أن

يكون الفرد أسير للصدفة أو الحظ أو المواقف الخارجية و هذا ينعكس بشكل واضح على ثقة الفرد في نفسه و قدراته على إتخاذ القرارات الخاصة بحياته و مواجهته لمختلف المشكلات. و شعر الباحث من خلال المناقشة مع الطلبة بأن هذا الموضوع يحتاج منه إلى التوضيح لذلك فقد واصل طرح بعض النقاط لإستجلاء المشاعر و الأحاسيس و إزالة الغموض و أشار إلى أن الفرد يحتاج إلى التفكير في الأمور التي تواجهه حيث ربما يحصل على مديح من الوالدين لأنه أنجز واجباته و أنه يجب أن يؤمن بأنه قادر على إنجاز الواجبات و ن المديح لا يعود إلى أن الوالدين يحبانه و كذلك فإنه إذا أخطأ و قوبل بالتوجيه من الوالدين فيجب عليه أن يعترف بالخطأ، و لا يرجع ذلك إلى ضيق الوالدين و غضبهم.

و طرح الطلبة مسألة مهمة و هي الموضوعية في مقابل الذاتية في تفسير الأمور حيث ذكر هذا الطالب بأن جميع الطلبة عندما يرسبون يرجعون ذلك ليس إلى نقص في قدراتهم أو عدم إستطاعتهم أو إهمالهم في أداء الواجبات و إنما إلى الظروف و الآخرين (المدرسين). و المثير ذلك مؤشرا جيداً لمشاركة الطلبة في الجلسات الجماعية حين يتم إنهاء هذه الجلسة و البداية من تلك النقطة المذكورة في الجلسة المقبلة.

كذلك برزت مجموعة من الأمور إثناء جلسات البرنامج الإرشادي منها أن الطلبة عندما يتعلمون موضوعاً في الكلية و يفهمون محاضرة فأن ذلك يرجع إلى إنتباههم و أنه في أحيان كثيرة لا ينتبه الطلبة إلى مجهوداتهم و أعمالهم الممتازة التي يثني عليها المدرس هي ممتازة بالفعل، و أن هذا الإطراء لا يرجع إلى حب المدرس و في أحيان كثيرة أن الطلبة يفشلون في الإمتحانات بسبب من إهمالهم و عدم قدراتهم، إن إعتقاد الناس بالذكاء و الغباء من النقاط التي ذكرت بأن مساعدة الطلبة لبعضهم البعض و كون هذه المساعدة ستعود بنتائج إيجابية يرجع إلى تأثير الطلبة و ليس إلى أمور خارجية و تأسيساً على تلك المؤشرات الإيجابية فقد طرح الباحث ما يلي:-

- ١- أن الفرد يجب أن يفكر في أشياء و مواقف كثيرة و يصل إلى فهم للمسببات الحقيقية للأحداث.
- ٢- إن عدم الثقة بالنفس عامل يتأثر بنظرتنا و بشكل كبير إلى مسببات الأحداث.
- ٣- أن شعور الفرد بأن ثقته بنفسه ضعيفة يؤدي بقه إلى أن يقوم بواجباته بصورة غير صحيحة و يؤدي إلى الشعور بالعجز و عدم الكفاءة.
- ٤- أن الكثير من الأعمال التي تنجز من قبل الطلبة تعود إلى قدراتهم و مهاراتهم و طاقاتهم الإيجابية و ليس إلى مسببات خارجية.
- ٥- أن إعترافنا بمسؤولياتنا عن المواقف و الأعمال يؤدي بنا إلى التقدم نحو تصحيح الأخطاء.

٦- أن إيماننا بأن مسؤولية أعمالنا و مجهوداتنا و تحصلنا يرجع إلى مسببات خارجية يجعلنا أفراد سلبيين غير فاعلين في الحياة.

٧- أحد مؤشرات الصحة النفسية للأفراد عدم التطرف و الواقعية في النظرة إلى مسببات الأحداث و المواقف التي يتعرض لها .
الإجراء البعدي للأداة

لقد تم تطبيق مقياس المسؤولية عن التحصيل للمرة الثانية و ذلك بعد أن إنتهت تجربة الإرشاد حيث أعيد تطبيقها في ٢١-١-١٩٩٦ على جميع أفراد هذه العينة (٢٤) طالباً.

عرض و تفسير النتائج:

سيتناول الباحث عرض و تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء فرضية الدراسة و كما يلي

:

فرضية البحث:

يوجد فروق في متوسط الدرجات على مقياس المسؤولية عن التحصيل بين الطلاب الذين يتلقون إرشاداً و الطلاب الذين لا يتلقون مثل هذا الإرشاد.

و لغرض التحقق من صحة الفرضية تم إجراء ما يلي:

١. حساب المتوسط و الانحراف المعياري لمعرفة فرق التغيير في الدرجات لهذا المقياس لكل من المجموعتين التجريبية و الضابطة و أسـتـخدم الاختبار التائي تحت درجة حرية (٢٤-١) للكشف عن دلالة هذا الفرق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و الجدولان (١) و (٢) يوضحان ذلك.

جدول رقم (١):الوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس المسؤولية عن التحصيل في الإجراء القبلي و البعدي التائية المحسوبة و الجدولية

مجموعة الإجراء	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التالية		الدلالة بمستوى ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية قبلي	١٢	٢٧,٩	٣,٠٩	١٥,٣٩	٢,٠٧٤	دال إحصائياً
تجريبية البعدي	١٢	٦,٥٨	٣,٣٢			

جدول رقم (٢): الوسط الحسابي و التباين لدرجات المجموعة الضابطة على مقياس المسؤولية عن التحصيل في الإجراء القبلي و البعدي التائية المحسوبة و الجدولية

الدلالة بمستوى ٠,٠٥	القيمة التائية		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	مجموعة الإجراء
	الجدولية	المحسوبة				
دال إحصائياً	٢,٠٧٤	١٥,٣٩	٣,١٧	٢٨,٤	١٢	ضابطة قبلي
			٢	٢٦,٥	١٢	ضابطة البعدي

٢- حساب المتوسط و الانحراف المعياري لمعرفة فرق التغير في الدرجات على مقياس المسؤولية عن التحصيل بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة و قد أستخدم الاختبار التائي تحت درجة حرية (٢٤-١) للكشف عن دلالة هذا الفرق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و الجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (٣): الوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجة المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على مقياس المسؤولية عن التحصيل في الإجراء القبلي و البعدي التائية المحسوبة و الجدولية

الدلالة بمستوى ٠,٠٥	القيمة التائية		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	مجموعة الإجراء
	الجدولية	المحسوبة				
دال إحصائياً	٢,٠٧٤	١٤,٨	٣,٣	٦,٦	١٢	التجريبية
			٢,٦	٢٥,٨	١٢	الضابطة

و تشير هذه النتائج إلى ما يلي

١. لقد حققت المجموعة التجريبية زيادة في الإتجاه نحو مركز التحكم الداخلي لذلك فقد إنخفضت بدرجاتها في الإتجاه مقارنة بما كانت عليه قبل التجربة و أن فرق الدرجات كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥). كما حققت المجموعة الضابطة هي الأخرى زيادة في هذه الدرجات في الإجراء البعدي للمقياس مقارنة بالإجراء القبلي و أن فرق الدرجات كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).
٢. أن متوسط فرق التغير في الدرجات على هذا المقياس بين المجموعتين التجريبية و الضابطة كان ذا دلالة إحصائية. حيث يشير المقياس أن إذا ما إنخفضت الدرجات بإتجاه مركز التحكم الداخلي إرتفعت بإتجاه الخارجي و العكس هو صحيح.

و يبدو من هذه النتائج أن الإرشاد لم يكن أثره واضحاً في المسؤولية عن التحصيل للمجموعة التجريبية على الرغم من تحسنها مقارنة بين ما كانت عليه قبل التجربة و ما أصبحت عليه بعدها لأن المجموعة الضابطة التي لم تتلق إرشاداً حققت مثل هذا التحسن.

و على هذا الأساس فإن هذه التغيرات يمكن أن تعزى إلى عوامل أخرى و ليس إلى المعالجة الإرشادية. و تتفق نتائج هذا البحث في عدم وجود تأثير للإرشاد مع نتائج دراسة رضا عام ١٩٧٤ حين كان هدف هذه الدراسة التعرف على أثر الإرشاد في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

(رضا، ١٩٧٤)

و كذلك دراسة (ستيلينو موساك ودري كورس) عام ١٩٦٣ التي هدفت إلى التعرف على تأثير العلاج المتمركز حول المسترشد إذ كانت نتائجها سلبية أيضاً بعد (٢٠) جلسة علاج، حيث لم تظهر فروق في التغيير بين المجموعات التجريبية و المجموعات الضابطة.

(Bergin, 1963, p. 244- 249)

و دراسة (فاي) التي لم تظهر نتائجها وجود تأثير لبرنامج تطوير الطلبة الموهوبين في زيادة التوجه الداخلي.

المصادر

- ١- إبراهيم، يوسف حنا و صحي حميد السمر (١٩٩٠). العلاقة بين القدرة على التحكم بالأحداث و الإنجاز الدراسي، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد ٢.
- ٢- خيرى ، السيد محمد (١٩٧٥). الإحصاء النفسي و التربوي ، ط١، جامعة الرياض.
- ٣- جابر، عبد الحميد و آخرون (١٩٨٤). بعض العوامل المرتبطة بالتخلف و التفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، بحوث و دراسات في الاتجاهات و الميول النفسية، المجلد السابع، الجزء الثاني.
- ٤- الجابري، عبد الكريم عطا كريم (١٩٩٣). العلاقة بين مركز الضبط و الجنس المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٥- رضا، أنو طاهر (١٩٧٤). تأثير الإرشاد على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي- دراسة تجريبية- جامعة بغداد، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٦- عبد الرزاق، مظفر عبد الصمد (١٩٩٠). الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء و علاقتها بمركز التحكم لدى طلبة المرحلة المتوسطة، جامعة البصرة، كلية التربية (رسالة ماجستير غير منشورة).
- ٧- موسى ، فاروق عبد الفتاح (١٩٨٨). علاقة مستويات الذكاء بالتحكم الداخلي لدى المراهقين من الجنسين بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، (١).

- 8- Bergin, Allen E. and others (1963). The empirical emphasis in psychotherapy, Asymposinn in journal of counseling psychology. Vol. 10. 10, No.3. p: 244-249.
- 9- Caranthan, J. M.(1982). The effects of cognitive behavior, Modification and Imagery of the self-concept and locus of control of gifted students , Dissertation abstract international, Dec. 1982, Vol.43, No. 6, p. 1885 A.
- 10- Eble, Robert (1972). Essential of Education Measurement, New Jersey, prentice Hall.
- 11- Fay, A.S. (1982). Effects of Educational program for the gifted upon locus of control and self-esteem of gifted children, Dissertation abstract international, July. 1983, Vol.44, No. 1, p. 388 B.
- 12- Roland, Iewis(1981). The effects of upward bound of control , School attendance and academic achievement, Dissertation abstract international, October. 1981, Vol.42, No.4, p. 1557.

ملحق (١)مقياس المسؤولية عن التحصيل

جامعة البصرة

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي

يصف هذا المقياس عددا من الخبرات التي تمر بنا في حياتنا اليومية و يحتوي على عدد من الأسئلة و لكل سؤال أو عنصر إجابتان ، عليك أن تختار واحدة منهما و هي الإجابة التي تصف على الأغلب ما يحدث لك. ثم ضع دائرة حول هذه الإجابة .

ضع دائرة حول (أ) أو (ب) في ورقة الإجابة.

تأكد أنك تجيب على كل سؤال وفقاً لما تشعر به ، و لا تكتب أي شيء على ورقة الأسئلة.

الباحث

ت	الفقهـــــــــــــــرات
١.	إذا أنجحك التدريس لتنتقل إلى المرحلة الدراسية التالية ، فهل يرجع ذلك على الأغلب إلى: أ.حبه لك . ب. العمل الدراسي الذي قمت به و أتممته.
٢.	عندما تجيد في الإختبار فإن ذلك على الأغلب يرجع إلى : أ. دراستك و أستعدادك للإختبار. ب. سهولة الإختبار.
٣.	عندما تواجه صعوبة في فهم موضوع من موضوعات الدراسة، فهل يرجع ذلك على الأغلب إلى: أ. عدم شرح المدرس للموضوع شرحاً واضحاً. ب. عدم إصغائك و إنتباهك بعناية و دقة.
٤.	حينما تقرأ قصة و لا تستطيع أن تتذكر جزءاً كبيراً منها فإن ذلك عادة يرجع إلى. أ. القصة لم تكتب كتابة جيدة. ب. إنك لا تميل إلى القصة.
٥.	إفترض إن والديك يقولان إنك مجتهد في دراستك، فهل يرجع ذلك إلى. أ. أن عملك الدراسي جيد. ب. أنك في حالة نفسية جيدة.
٦.	إفترض أنك تفوقت في مادة من المواد الدراسية، فهل من المحتمل أن يرجع ذلك إلى: أ. لأنك بذلت جهداً أكبر و اجتهدت. ب. لأن بعض الناس ساعدوك.
٧.	عندما تخسر في لعبة مع شخص آخر في الكلية فإن يرجع ذلك إلى: أ. أن اللاعب الآخر ماهر في اللعبة. ب. أنك لا تجيد اللعب.
٨.	إفترض أن شخصاً لا يعتقد أنك ذكي جداً: أ. هل تستطيع أن تجعله يغير رأيه. ب. هل يوجد بعض الأشخاص الذين يعتقدون أنك لست ذكياً جداً بغض النظر لما تفعله.
٩.	إذا حللت سؤالاً بسرعة فإن ذلك يرجع إلى: أ. أن السؤال لم يكن صعباً جداً. ب. أنك ركزت في قلة و بدقة و عناية.
١٠.	إذا وصفك ك بأنك غبي فإن ذلك يحتمل أن يرجع إلى: أ. إنه غاضب منك و أنك أغضته. ب. لأن عملك ليس بارعاً.
١١.	إفترض إنك تدرس و تتعلم لتصبح مدرساً و فشلت، هل تعتقد إن ذلك يمكن أن يحدث: أ. لأنك لم تجتهد في عملك بالقدر الكافي. ب. لأنك إحجتج إلى بعض المساعدة و أن الناس حولك لم يقدموا لك المساعدة.
١٢.	عندما تتعلم موضوعاً في الكلية بسرعة ، هل يرجع ذلك إلى: أ. أنك إنتبهت لهذا الموضوع و أعتنيت به عناية كبيرة. ب. أن المدرس شرحه لك بوضوح.

ت	الفقرات
١٣.	إذ أخبرك المدرس بأن عملك ممتاز فهل يرجع ذلك إلى: أ. أن المدرسين عادة يقولون هذه العبارات لتشجيع طلبتهم. ب. أنك أديت عملك أداءاً جيداً.
١٤.	حين تجد أن من الصعب عليك أن تحل أسئلة معقدة في الكلية فهل يرجع ذلك إلى: أ. أن لم تدرس و تستذكر بدرجة كافية قبل حل الأسئلة. ب. أن المدرس إختار أسئلة صعبة جداً.
١٥.	حين تنسى أمراً سمعته في حجرة الدراسة فإن ذلك يرجع ذلك إلى: أ. أن المدرس لم يشرحه شرحاً جيداً. ب. أنك لم تبذل مجهوداً كافياً لتذكره.
١٦.	إفترض أنك لم تكن واثقاً من إجابتك عن سؤال المدرس، لكن ظهر أن إجابتك صحيحة فهل يرجع ذلك إلى: أ. أن المدرس لم يحدد السؤال لعادته في ذلك. ب. أنك قدمت أفضل إجابة استطعت.
١٧.	حين تقرأ قصة و تتذكر معظم أحداثها، فهل يرجع ذلك عادة إلى: أ. أنك تميل إلى القصة و تهتم بها. ب. أن القصة مكتوبة كتابة جيدة.
١٨.	إذ أخبرك والدك أنك تتصرف تصرفات سخيفة و لا تفكر تفكيراً واضحاً فإن ذلك يرجع على الأغلب إلى: أ. ما فعلته. ب. خيبتهم و قلقهم.
١٩.	عندما يسيء عملك في أحد الإختبارات في الإمتحان فإن يرجع ذلك إلى: أ. أن الإختبار كان صعباً صعوبة واضحة. ب. أنك لم تدرس و لم تستعد له.
٢٠.	عندما تكسب في لعبة مع طالب فإن ذلك يرجع إلى: أ. أنك تلعب بإجادة. ب. أن الشخص الآخر لا يجيد اللعب.
٢١.	إذا إعتقد الناس حولك أنك ذكي و ماهر فهل يرجع ذلك إلى: أ. أنهم يحبونك. ب. أنك عادة تتصرف بذكاء و مهارة.
٢٢.	إذا لم يعطك مدرس درجة النجاح في مادة فهل يرجع ذلك إلى: أ. أن المدرس يريد رسوبك عن قصد. ب. أن عملك المدرسي لم يكن بالجودة الكافية.
٢٣.	إفرض أن عملك في مادة دراسية لم يكن في المستوى المعتاد بالنسب لك فهل يرجع ذلك إلى: أ. أنك لم تعني بدراسة المادة و تدقق في عملك على غير عادتك. ب. أن شخصاً ضايقك أو عطلك عن الدراسة و العمل.
٢٤.	إذا أخبرك زميل لك بأنك ذكي و بارع فهل يرجع ذلك عادة إلى: أ. أنك توصلت إلى فكرة جيدة. ب. أنه يميل إليك.

الفقرات	ت
٢٥. افترض أن أصبحت مهندساً مشهوراً هل تعتقد أن ذلك يمكن أن يرجع إلى: أ. أن الآخرين ساعدوك حين أحتجت المساعدة. ب. أنك عملت بجد و اجتهد.	
٢٦. افترض إن والديك يقولان أنك لا تقوم بعملك المدرسي على نحو جيد هل يرجع ذلك إلى: أ. أن عملك ليس جيد جداً. ب. إنهما متضايقان و قلقان.	
٢٧. افترض أنك توضح لصديق كيف يحل سؤالاً معيناً و أنه يجد صعوبة في ذلك فهل يمكن أن يرجع ذلك إلى: أ. أنه لم يستطع أن يفهم كيف يحله. ب. أنك لم تستطع شرحه جيداً.	
٢٨. حين تجد أن حل الأسئلة الإمتحانية عمل سهل فهل يرجع ذلك إلى: أ. أن المدرس إختار أسئلة سهلة جداً. ب. أنك درست المادة الدراسية جيدة قبل أن تحاول حلها.	
٢٩. حين تتذكر شيئاً سمعته في الصف، فإن ذلك عادة يرجع ذلك عادة إلى: أ. أنك بذلت جهداً كبيراً في محاولة تذكره. ب. أن المدرس شرحه شرحاً جيداً.	
٣٠. إذا لم تستطع أن تحل سؤالاً ، فإن ذلك على الأغلب يرجع إلى: أ. أنك لست ماهراً في حل السؤال على وجه الخصوص. ب. أن تعليمات حل السؤال لم تكتب كتابة واضحة بدرجة كافية.	
٣١. إذا أخبرك والدك بأنك ذكي و ماهر، فهل يرجع ذلك على الأغلب إلى: أ. أنهما في حالة مزاجية جيدة. ب. أنك قمت بأشياء تدل على ذلك.	
٣٢. افترض أنك تشرح لصديق كيف يحل أسئلة معينة و أنه يتعلم بسرعة، فهل يحدث: أ. لأنك شرحت ذلك شرحاً جيداً. ب. لأنه استطاع أن يفهم ذلك.	
٣٣. افترض أنك غير واثق من إجابتك عن سؤال وجهه المدرس إليك و أن إجابتك عنه كانت خاطئة، فهل يرجع ذلك إلى: أ. أن السؤال كان دقيقاً أكثر من المعتاد. ب. أنك أجبت عن السؤال بسرعة كبيرة.	
٣٤. إذا قال لك المدرس حاول أن تحسن عملك فهل من الممكن أن يرجع ذلك إلى: أ. أن المدرس يقول ذلك ليحفز الطلاب على المحاولة و بذل جهد كبير. ب.	

ورقة الإجابة

المرحلة:

الأسم :

الجنس :

ضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليك أي حول (أ) أو (ب).

أجب عن كل سؤال.

- ١- أ- ب-
- ٢- أ- ب-
- ٣- أ- ب-
- ٤- أ- ب-
- ٥- أ- ب-
- ٦- أ- ب-
- ٧- أ- ب-
- ٨- أ- ب-
- ٩- أ- ب-
- ١٠- أ- ب-
- ١١- أ- ب-
- ١٢- أ- ب-
- ١٣- أ- ب-
- ١٤- أ- ب-
- ١٥- أ- ب-
- ١٦- أ- ب-
- ١٧- أ- ب-
- ١٨- أ- ب-
- ١٩- أ- ب-
- ٢٠- أ- ب-
- ٢١- أ- ب-
- ٢٢- أ- ب-
- ٢٣- أ- ب-
- ٢٤- أ- ب-
- ٢٥- أ- ب-
- ٢٦- أ- ب-
- ٢٧- أ- ب-
- ٢٨- أ- ب-
- ٢٩- أ- ب-
- ٣٠- أ- ب-
- ٣١- أ- ب-
- ٣٢- أ- ب-
- ٣٣- أ- ب-
- ٣٤- أ- ب-