

# أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية

عدنان يوسف العتوم، هاجر إبراهيم سليمان  
الأردن

## أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية

عدنان يوسف العتوم، هاجر إبراهيم خلف سليمان

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

البريد الإلكتروني: Hajoribrahim@yahoo.com, atoum@lycos.com

Received: 23 Dec. 2012; Accepted: 15 Feb. 2013

Published online: 1 Oct. 2013

**الملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن توجهات المسؤولية التحصيلية (داخلية أم خارجية)، والتعرف على أثر برنامج تعليمي ومستوى تحصيل الطالبات في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس للمسؤولية التحصيلية وبرنامج تعليمي مستند إلى نظرية العزو السببي لواينر لتعديل توجهات المسؤولية التحصيلية والتحقق من دلالات الصدق والثبات. تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة تم توزيعهن بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. أظهرت النتائج بأن توجهات المسؤولية التحصيلية كانت خارجية لدى جميع أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في توجهات المسؤولية التحصيلية في القياس البعدي تبعاً لمتغير المجموعة، ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التعليمي بهدف تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية لدى الطالبات من خارجية إلى داخلية. ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تبعاً لمتغير مستوى التحصيل والتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل مما يعني أن البرنامج التعليمي استطاع تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية.

**الكلمات المفتاحية:** برنامج تعليمي، المسؤولية التحصيلية، التحصيل.

## **The Effect of an Instructional Program on Modifying the Orientation of Achievement Responsibility**

**Adnan Yousef Atoum and Hajar Ebrahim Suleiman**

*Department of Counseling & Educational Psychology*

*Email: atoum@lycos.com, Hajoribrahim@yahoo.com*

*Received: 23 Dec. 2012; Accepted: 15 Feb. 2013*

*Published online: 1 Oct. 2013*

---

**Abstract:** The purpose of this study is to explore the orientations of achievement responsibility (internal and external). Moreover, exploring the effect of an instructional program and the level of achievement among female students to modify the orientations from external to internal among higher basic stage students. To achieve this aim, the researchers developed an achievement responsibility scale and an instructional program based on the casual attribution theory of Weiner to modify the orientations of achievement responsibility. A sample of (72) female students assigned randomly either to the control or excremental group. The findings showed that the orientation of achievement responsibility were external for all students in the pre measure, moreover, there was a significant statistical difference ( $\alpha = 0.05$ ) in the orientation of achievement responsibility in the post measurement according to group variable for the favor of the experimental group, and there were no significant statistical differences at ( $\alpha = 0.05$ ) according to achievement level and interaction between group and achievement level. In other words, the program managed to change students achievement responsibility from external to internal.

**Keywords:** Instructional Program, Achievement Responsibility, Achievement.

# أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية

هاجر إبراهيم سليمان

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية  
جامعة اليرموك- الأردن

عدنان يوسف العتوم

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية  
جامعة اليرموك- الأردن

## المقدمة:

يهدف التعليم إلى إحداث تغيير سلوكي مرغوب فيه لدى المتعلم. ويمكن التعرف إلى هذا التغيير من خلال التحصيل الدراسي؛ فالتحصيل نتيجة للتعلم ونتاج للعملية التربوية، والمادة المباشرة التي نتعامل بها من خلال التقويم. ونظراً لأهميته يعد التحصيل الدراسي معياراً أساسياً في العملية التربوية يتم من خلاله تحديد مقدار تقدم الطلبة في الدراسة، فهو من المحكات التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد مستوى الأداء الذي يصل إليه الطالب في التعلم وتحديد نقطة البداية معه.

وبتفاوت الطلبة في تحصيلهم ومستويات تعلمهم حتى عندما تتساوى كافة الظروف؛ لذلك افترض العلماء وجود عدة عوامل تؤدي إلى هذا التفاوت، أهمها الدافعية. فهي من المفاهيم والمبادئ التربوية المهمة؛ فبدونها قد لا يحدث تعلم. ولذلك فإن تحسين دافعية الطلبة للتعلم يعتبر هدفاً تربوياً في حد ذاته يسعى إليه المعلمون وفلاسفة التربية وعلماءها؛ فهي وسيلة لتطوير التعلم ورفع كفاءة الطلاب وتحسين مهاراتهم وتطويرها؛ فهي وسيلة وغاية في آن واحد. وهي طاقة كامنة لا بد من وجودها لكي يحدث التعلم ويتم تطويره و تنميته لدى الطلبة (العتوم وعلاونة والجراح وأبوغزال، 2005).

وخلال العقود القليلة السابقة اهتمت الكثير من البحوث والدراسات بالعوامل الخارجية والداخلية المتعلقة باستثارة دافعية الطلبة للتعلم؛ مما أدى إلى ظهور كم كبير من النماذج والنظريات. ومن أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل نظرية العزو التي تهتم

بتفسير وفهم العزوات التي يقدمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها وغير الأكاديمية (Soric, 2009؛ الزغول والهنداوي، 2010).

ويعرف العزو السببي بأنه التفسير المدرك لكيفية عزو الأفراد لأسباب ما قد يتعرضون له من أحداث أو تصرفات، ومحاولة التعرف على أسباب السلوك من خلال خصائص الشخص وصفاته وتصرفاته، فكلما كانت معرفتنا بهذه الخصائص والصفات أكثر، ساعدنا ذلك إلى الوصول لتفسيرات أدق لهذا السلوك؛ كما في حالات عزو النجاح أو الفشل في مجالات التعلم (العتوم، 2009)، أما في السياق التربوي، فهو الأسباب التي يطرحها الطلبة لنجاحهم وفشلهم في المواد الدراسية المختلفة (Banks & Woolfson, 2008).

وتهتم نظرية العزو بتوضيح الكيفية التي يحاول بها الناس جعل معنى لعالمهم، من خلال تفسيراتهم المختلفة عن النجاح والفشل. وقد ظهرت العديد من النظريات مثل نظرية واينر (Weiner) ونظرية هايدر (Heider). وتعد نظرية واينر من أهم النظريات في العزو، إذ يعد واينر أكثر من تحدث بوضوح عن نظرية العزو السببي لأسباب النجاح والفشل، من خلال عزوه تحصيل الطلبة إلى أسباب ومصادر داخلية وخارجية، وربطها بما يمكن ضبطه وما لا يمكن ضبطه (قطامي، 2009).

فقد أكد واينر أن معتقدات الفرد حول أسباب نجاحه أو فشله التحصيلي، تتوسط بين إدراكه للمهمة التحصيلية وأدائه النهائي عليها. فاعتقادات الفرد حول أسباب نجاحه أو فشله الأكاديمي أمر ذو أهمية كبيرة

كما يشير مصطلح مركز الضبط إلى الدرجة التي يتوقع فيها الأفراد أن التعزيز الناتج عن سلوكياتهم يرتبط بها أو بخصائصهم الشخصية مقابل درجة توقع الأفراد أن التعزيز ناتج عن الصدفة أو الحظ أو القدر أو سيطرة الآخرين. فعندما يدرك الأفراد أن نتائج سلوكهم هي نتيجة للصدفة أو الحظ أو القدر أو سيطرة الآخرين، يطلق عليهم ذوو وجهة الضبط الخارجية، أما عندما يفسر الأفراد نتائج سلوكهم على أنها نتيجة لسلوكهم الشخصي أو خصائصهم؛ أي لقدراتهم وجهودهم الذاتية فيطلق عليهم أصحاب التوجه الداخلي (Alln, 2010).

### المسؤولية التحصيلية Achievement Responsibility

(Weiner, 1979) افترض واينر (Weiner, 1979) أن الأسباب المدركة التي يعزو إليها الطلبة مسؤولية تحصيلهم (نجاحا أو فشلا) هي القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ، ومعنى ذلك أن الطلبة عند أي نتيجة لهم يدركون مسؤولية واحد أو أكثر من هذه العوامل عن هذه النتيجة، فقد يعزو الطالب نجاحه إلى عوامل داخلية كالقدرة العالية أو الجهد المرتفع أو لعوامل خارجية كالحظ الجيد أو سهولة المهمة، وكذلك بالنسبة للفشل فإما أن يعزو الطالب لعوامل داخلية كالقدرة المنخفضة أو الجهد المتدني، أو لعوامل خارجية كالحظ السيئ أو صعوبة المهمة.

كما أكد واينر على أن هذه العوامل الأربعة ليست العوامل الوحيدة التي يعزو إليها الطلبة مسؤولية نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي، حيث أكد على أن حصر السببية في التحصيل على هذه الأنماط الأربعة، (على أساس أنها العوامل المدركة الوحيدة المسؤولة عن النجاح والفشل التحصيلي)، قد يؤدي بالباحثين التوصل إلى نتائج خاطئة. ويمكن القول بناء على ما جاء به واينر وجود عدد كبير من الأسباب المدركة للأحداث التحصيلية، التي ذكرها وهي: القدرة والقدرة الأكاديمية والقدرة البدنية (الصحة) والجهد الثابت (المعتاد) والجهد الآتي والجهد في الإعداد والجهد المبذول أثناء الاختبار وصعوبة المهمة والاختبار، والمادة والتحصير البيئي والميول والاهتمامات والتعليمات والخبرة السابقة والظروف الأسرية والعادات والاتجاهات والمدركات الذاتية والنضج والانتباه وطريقة التدريس والمزاج والأسرة والآخرين والحظ (Weiner, 1979).

يمكن القول بناء على ما سبق بأن واينر قد ركز على التفسيرات السببية التي يقدمها المتعلم لنتيجة

في فهم الأداء التحصيلي ومستواه. فغالبا ما يتأثر أداء الطالب إيجابا أو سلبا باعقاداته حول أسباب النجاح أو الفشل (Weiner, 1970, 1972, 1979, 1985). لقد وضّح واينر بأن الأسباب التي يعتقد الطلبة أنها مسؤولة عن نجاحهم أو فشلهم هي ما يسمى العزو، موضحا أن هذه الأسباب تتمايز في ثلاثة أبعاد هي (Weiner, 1979):

– **موقع السبب Locus**: داخلي/ خارجي، فقد يعزو بعض الطلبة أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية، أي عوامل موجودة فيهم كالجهد والقدرة، بينما يعزوها بعضهم إلى عوامل خارجية كالحظ.

– **الاستقرار Stability**: مستقر/ غير مستقر، ويشير هذا البعد إلى كون السبب ثابتا أو متغيرا، فقد يعتقد بعض الطلبة أن أسباب نجاحهم أو فشلهم ثابتة نسبيا؛ أي أنها لن تتغير كثيرا في المستقبل القريب كالقدرة. بينما يعتقد البعض الآخر أن عوامل نجاحهم أو فشلهم متغيرة كالحظ والجهد.

– **إمكانية التحكم Controllability**: يمكن التحكم به / لا يمكن التحكم به: فقد يعزو بعض الطلبة نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل قابلة للسيطرة؛ أي يمكن التحكم بها وضبطها، كالجهد، بينما يعتقد البعض الآخر أن أسباب نجاحهم أو فشلهم غير قابلة للتحكم ولا يسهل السيطرة عليها مثل اتجاهات المعلم أو صعوبة المهمة.

وقد أكد واينر بأن عزو الطالب فشله إلى أسباب مستقرة وغير قابلة للسيطرة، يعتبر من أكبر المشكلات المتعلقة بدافعيته؛ ولذلك فقد تركزت اكتشافات واينر على أهمية ربط المهمة بقدرات الطلبة، مما يعني تعزيز القدرة وزيادة الجهد (Weiner, 2000).

ويرتبط بنظرية العزو مفهوم مركز الضبط الذي يعتبر أحد الأبعاد الهامة في نظرية العزو، وهو من العوامل الهامة التي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة. فهو من السمات الشخصية التي تميز أيا من الأفراد يعزون مسؤولية نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية؛ أي إلى قدراتهم وجهودهم المبذول، ويسمون "ذو الضبط الداخلي Internal locus of Control" وأيا من الأفراد يعزون مسؤولية نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية؛ أي إلى الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها واتجاهات الآخرين، ويسمون "ذو الضبط الخارجي External locus of Control" (Higgins, Zumbo & Hay, 1999).

لهم لعوامل خارجية، تقع خارج سيطرتهم ومسؤوليتهم؛ مما يدفعهم إلى الانسحاب من المهمات المختلفة. كما أشارت العديد من الدراسات منها الطحان ونشواتي (1989) إلى أن العزو الداخلي دليل على الشعور بالمسؤولية الشخصية عن نتائج السلوك وعلى إمكانية تحسين النتائج المستقبلية. كما بينت نتائج دراسة كل من أبو ناهية (1989) ودراسة عبد الله (1998) ودراسة الخولي (2001) أن أصحاب التوجه الداخلي يميلون إلى أن يكونوا أقل قلقاً من أصحاب التوجه الخارجي، كما أن أهدافهم أكثر وضوحاً، وهم أيضاً أكثر جرأة في البحث عن المعلومات المتصلة بأهدافهم والاستفادة من هذه المعلومات بطريقة جيدة وملئمة، كما أنهم يتأبرون في أدائهم للمهام التي يكلفون بها، ويقومون بمبادرات لتحدي المواقف الصعبة ويتصرفون بطريقة منطقية للوصول إلى الحلول المناسبة، كما أنهم يمتازون بالتحصيل الأكاديمي المرتفع، وهم أكثر تفتحاً ومرونة في التفكير، وأكثر إبداعاً وتحملاً للمسائل والمشكلات الغامضة وتوقفاً للإجابات الصحيحة، كما أنهم يتصفون بالإنجاز المرتفع في المهام الدراسية ويكونون أكثر تحملاً للمسؤولية عن الفشل أو عدم الفشل الأكاديمي، وأما أصحاب التوجه الخارجي فإنهم يقعون على الطرف الآخر لكل من هذه الصفات أو أنهم يتسمون بعكسها.

كما أشارت نتائج دراسة الضوى وحساني (2005) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلبة في أسلوب العزو الداخلي ودرجاتهم الخاصة بالتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الطلبة في أسلوب العزو الخارجي ودرجاتهم الخاصة بالتحصيل الأكاديمي.

**تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية:** لقد تضمنت الأدبيات والدراسات دعوة إلى إعادة تشكيل عزوات الطلبة التحصيلية (مسؤولياتهم التحصيلية) من خارجية إلى داخلية؛ لما في ذلك من فوائد تعود على الطالب نفسه وعلى من حوله في العملية التعليمية التعلمية، من خلال برامج تعليمية وتربوية.

فقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث التي أجراها الباحثون المختصون في الدافعية، إلى أن برامج التدريب على إعادة توجه العزو (تغيير أفكار الطلبة حول أسباب نجاحهم وفشلهم) هي برامج علاجية هامة ومفيدة؛ فهي أحد الأساليب التي أثبتت فعاليتها وقدرتها على إعادة توجيه العزو السلبي وضعف الأداء

تحصيله نجاحاً أو فشلاً، وذلك بردها إلى ذاته أو إلى عوامل خارجية عن ذاته. وهذا ما يشار إليه بالمسؤولية التحصيلية التي انبثقت عن إدراك العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي. ويمكن النظر إلى المسؤولية التحصيلية أنها الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي بطريقتين:

- مسؤولية التحصيل الداخلية: وهي الأسباب الداخلية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها القدرة والجهد.

- مسؤولية التحصيل الخارجية: وهي الأسباب الخارجية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها واتجاهات الآخرين.

لقد وضح واينر بأن أصحاب التوجه الداخلي للمسؤولية التحصيلية يشعرون بالفخر والثقة بالنفس، بعد كل نجاح يقومون به، كما يشعرون بالخجل والحزن والذنب في حالات الفشل؛ وذلك لإحساسهم بأنهم هم المسؤولون عن نتائجهم نجاحاً أو فشلاً، مؤكداً بأنهم يمتازون بمستويات عالية من دافعية الإنجاز، مما يجعلهم فخورين بالنجاح الذي يحققونه، وبذلهم لمزيد من الجهد للتقليل من صعوبة المهمات، وهذا مؤشر للمسؤولية الشخصية عن النجاح. أما أصحاب التوجهات الخارجية للمسؤولية التحصيلية، فلا يميلون إلى إبداء أية إشارة بأنهم مسؤولون عن نتائجهم نجاحاً أم فشلاً، إذ لا تحمل لهم النتائج الجيدة أي إحساس بالفخر أو الثقة بالنفس، كما لا يشعرون بالذنب أو الخجل في حالات الفشل؛ وذلك لعدم شعورهم بأية مسؤولية عن هذه النتائج (Weiner, 2000).

وأشارت دراسة ايكز (Ickes, 2002)، إلى أن تطور الأداء المستقبلي لدى الفرد يعتمد على طبيعة توجهات المسؤولية التحصيلية لديه، حيث يطور أصحاب التوجه الداخلي أداءهم بشكل واضح. وفي المقابل فإن أصحاب التوجه الخارجي لا يحاولون تغيير سلوكياتهم الدراسية.

كما أكد هونج ورفاقه (Hong & Others, 1990)، أن أصحاب التوجه الداخلي للعزو يمتازون بالتقاول إزاء ما سيحدث لهم في المستقبل، بحيث ينظرون إلى الأحداث السلبية على أنها مؤقتة؛ وذلك لشعورهم بالسيطرة عليها، وتأكيدهم بأنهم المسؤولون عنها. وبالمقابل فإن أصحاب التوجه الخارجي يتميزون بنظرة تشاؤمية، إذ أنهم ينظرون إلى الأحداث السلبية على أنها مستمرة؛ وذلك لأنهم يحملون مسؤولية ما يحدث

لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً من طلاب الجامعات الكندية، تلقوا تدريباً على إعادة العزو. بينت نتائج الاختبارات التي أجريت بعد المحاضرات أن علامات الطلاب قد تحسنت على المدى البعيد، كما تحسنت علاماتهم في مساق علم النفس في نهاية الفصل وتحسنت كذلك دافعتهم.

كما أجرت سريكالالا (Sreekala, 2007) في الهند دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تعديل سلوك طلاب المدارس الهندية في وضع أهداف التعلم وتحسين مسؤولية التحصيل. وقد تكونت عينة الدراسة من (35) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، حيث خضعت المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي الذي تم إعداده لتعديل توجهات الإنجاز وتدريب الطلاب على وضع الأهداف وذلك لتحسين مسؤولية التحصيل لديهم. وظف البرنامج استراتيجية الحوار الحر بين الطلاب، والاتصال المتبادل، وأسلوب المؤتمرات التي يرأسها الطلاب مع أولياء أمورهم أو زملائهم أو معلمهم، واستراتيجية قيادة الطالب للصف. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي في تحسين مسؤولية التحصيل لدى المجموعة التجريبية. كما أظهرت تحول سلوك الطلاب التحصيلي إلى سلوك ينبع عن دافعية الإنجاز والثقة بالنفس بالقدرة على تحقيق درجات عليا.

وهدف دراسة غيث وطقش (2010) إلى فحص أثر برنامج إرشاد جمعي مستند إلى مبادئ التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة المدركة ومسؤولية التحصيل المدرسي لدى عينة (19) طالبة من طالبات الصف الخامس المساء إليهن وزعت على مجموعتي الدراسة (10) تجريبية و(9) ضابطة. أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في التنقيف العقلاني لعينة الدراسة (المجموعة التجريبية)، والذي انعكس بدوره على مشاعر الكفاءة المدركة وكذلك على المسؤولية الداخلية عن التحصيل المدرسي، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي الدراسة (مقياس الكفاءة المدركة للأطفال ومقياس المسؤولية التحصيلية)، لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج الإرشاد الجمعي، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي المطبق.

يتضح مما سبق أن المسؤولية التحصيلية تعتبر من أهم المتغيرات التي تؤثر في التحصيل الدراسي؛

والتحصيل، باتجاه عزو إيجابي ينهي شعور الطالب بعدم قدرته وبأسه، إلى مشاعر إيجابية كالثقة بالقدرة وأسلوب الدراسة؛ مما يحسن أداءه وتحصيله. كما أنها أسلوب في التدخل العلاجي يمكن أن يحد من النتائج السلبية للفشل، ويضمن سعي الطالب المستمر للنجاح، وذلك من خلال تغيير إدراكات الطالب الخاطئة نحو النجاح والفشل التحصيلي (Hunter, 1996؛ Hall, 2002).

وتحاول برامج تغيير الأنماط العزوية تعزيز الدافعية، من خلال تغيير أنماط العزو للنجاح والفشل لدى الطلبة. إذ تقوم هذه البرامج على تدريب الطلبة على عزو فشلهم إلى عوامل يمكنهم التحكم بها وضبطها مثل الجهد المنخفض وليس القدرة المتدنية؛ لاعتقادهم بأنه إذا عزا الطلبة فشلهم للقدرة المتدنية، فإن ذلك يقودهم إلى عدم بذل الجهد للوصول إلى النجاح، أما إذا عزا الطلبة فشلهم لعامل الجهد القابل للضبط والتحكم، فإن ذلك قد يجعلهم يبذلون جهداً أكبر مع التوقع بأن هذا الجهد سيؤدي بهم إلى نتائج تحصيلية أفضل. وقد تبين بأن تدريب الطلبة على عزو الفشل إلى عامل الجهد المنخفض يعزز لديهم العزو الداخلي الخاص بالجهد، كما أن تزويدهم بتغذية راجعة عزوية تشير إلى الجهد كعامل سببي لنجاحهم، يؤثر على توقعاتهم نحو النجاح، مما يؤثر على سلوكهم التحصيلي (Chapin & Dyck, 1976).

كما أشارت العديد من الدراسات، فيما يتعلق بالمسؤولية التحصيلية الذاتية، منها: دراسة أندروز وديبس (Andrews & Debus, 1978)؛ ودراسة جابين ودوك (Chapin & Dyck, 1976)؛ ودراسة دويك (Dweck, 1975, 1973)؛ ودراسة فولر وبيترسين (Fowler & Petersen, 1981)، إلى إمكانية تعديل التفسيرات السببية للنجاح والفشل، من الأسباب التي لا يمكن ضبطها إلى الأسباب التي يمكن ضبطها، من خلال تدريب الطلبة على تحمل مسؤولية تحصيلهم وتدريبهم على عزو الفشل إلى قلة الجهد كعامل متغير، بدلاً من عزوه إلى القدرة كعامل ثابت، إذ أظهرت هذه الدراسات نجاحاً في تدريب الأفراد على تغيير معتقداتهم، فيما يتعلق بالمسؤولية الذاتية.

وأجرى هانتير (Hunter, 1996) دراسة في كندا هدف فيها إلى التعرف على فعالية برنامج في التدريب على إعادة العزو وتحويله من خارجي إلى داخلي كأسلوب علاجي في معالجة حالات الفشل الأكاديمي

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

**السؤال الأول:** ما توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية إربد الأولى، (داخلية أم خارجية)؟

**السؤال الثاني:** ما أثر البرنامج التعليمي ومستوى تحصيل الطالبات في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية إربد الأولى؟

#### أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة بتناولها لإمكانية تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية، إذ يشير الاتجاه الحديث في هذا المجال إلى إمكانية تعديل توجهات الطلبة التحصيلية إلى داخلية، من خلال تدريبهم على تغيير أنماط عزوهم بمساعدتهم على معرفة نواحي الضعف والقوة لديهم ومساعدتهم على السيطرة على سلوكهم بالتركيز على أهمية الجهد. إذ تسعى الأنظمة التربوية والتعليمية في العالم إلى تنشئة أبنائها على تحمل المسؤولية.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال إعداد برنامج تعليمي لتعديل توجهات المسؤولية التحصيلية وتناولها لمستوى أو فئات التحصيل المختلفة؛ وذلك لزيادة فعالية هذا البرنامج، من حيث تحديد مدى مناسبه إلى أي من هذه الفئات، وإقائها الضوء على أهمية تطوير أو وضع برامج تعليمية أخرى تتناسب مع الفئات أو المستويات المختلفة للتحصيل. مما يعني توفير الوقت والجهد وزيادة التحصيل.

أما الأهمية الكبرى في هذه الدراسة فتظهر في قلة الدراسات المحلية والعربية في هذا المجال، فمعظم الدراسات كانت تسعى للكشف عن توجهات الطلبة أو معرفة علاقتها بمفاهيم أو متغيرات أخرى، دونما أن تسعى لتغييرها وهي قلة أيضا.

#### التعريفات الإجرائية:

**المسؤولية التحصيلية:** هي الأسباب التي تعزو إليها الطالبات نجاحهن أو فشلهن التحصيلي. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس المسؤولية التحصيلية والذي صمم لهذا الغرض، وتقسّم الدرجة إلى قسمين:

**المسؤولية التحصيلية الداخلية:** وهي الأسباب الداخلية التي تعزو إليها الطالبات نجاحهن أو فشلهن التحصيلي باعتبارهن المسؤولات عن تحصيلهن.

ولذلك فنحن بحاجة إلى معرفة توجهات هذه المسؤولية لدى طلبتنا، سواء كانت توجهات داخلية تعود على الطالب نفسه، أم خارجية يلقي بها الطالب على الآخرين، وبالتالي معرفة مضامين تلك التوجهات في حالات النجاح والفشل.

ولإمكانية تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية ولأهمية التوجه الداخلي، وعلاقته بالكثير من المفاهيم والمتغيرات وخاصة في التحصيل؛ بدت أهمية تعديل التوجهات الخارجية إلى داخلية. فعندما تكون توجهات المسؤولية التحصيلية داخلية سيشعر الطالب بأنه مسؤول عن تحصيله، مما يولد لديه دافعا للجد والاجتهاد والاعتماد على ذاته، وبذل مزيد من المثابرة مما يعني بالنهاية زيادة التحصيل؛ ومن هنا علينا أن نوضح ونرسخ لدى طلبتنا التوجهات الداخلية للمسؤولية التحصيلية للوصول إلى الهدف المنشود من العملية التربوية بجعل هذا الطالب محور العملية التعليمية التعلمية.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكونت مشكلة الدراسة من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم المسؤولية التحصيلية وبالتحديد نظرية واينر. إذ يعد هذا المفهوم من أهم المتغيرات التي تؤثر في أداء الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم، كذلك فقد تشكلت مشكلة هذه الدراسة من خلال ملاحظات بعض أولياء أمور الطلبة الذين أشاروا إلى عظم المسؤولية التي تقع على عاتقهم كأولياء أمور في نجاح أبنائهم وبناتهم، والتي تعود إلى التوجهات الخارجية للمسؤولية التحصيلية لدى الطلبة، كاعتماد الكثير من الطلبة على التدريس الخاص، وتحميل المعلم الخصوصي كافة المسؤوليات من قبل الطالب، كتلخيص الكتاب ووضع الموضوعات والنقاط والأسئلة التي يحتمل أن تحتويها الامتحانات، وإجابة المعلم نفسه على هذه الأسئلة، لا الطالب، ودور الطالب فقط أن يحفظ هذه الإجابات. إذ يمكننا أن نعدل هذه التوجهات إلى داخلية، يتحمل فيها الطالب مسؤولية تحصيله، وبالتالي نستطيع محاسبته على نتائجه.

وتتركز مشكلة الدراسة في التعرف على توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية إربد الأولى، هل هي داخلية أم خارجية، ومعرفة أثر البرنامج التعليمي ومستوى تحصيل الطالبات في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية لديهن.

المشاركة فيها من خلال لعب الدور وإعادة تنظيم الموقف النفسي والاستبصار، وتهدف جميعها إلى تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية لديهن.

#### محددات الدراسة:

- يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بأدواتها وموادها وهي مقياس للمسؤولية التحصيلية وبرنامج تعليمي وما توفر في هذه الأدوات والمواد من دلالات صدق وثبات وقدرة على قياس الجوانب المرتبطة بهما وتطويرها.  
- يتحدد تعميم النتائج المتعلقة بتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية إربد الأولى (داخلية أم خارجية) على عينة الدراسة؛ وذلك لصغر حجم العينة.

#### إجراءات الدراسة:

##### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي من مدرسة ذات النطاقين الأساسية للبنات، التابعة إلى مديرية تربية إربد الأولى. إذ تم اختيار المدرسة بالطريقة الغرضية؛ نظراً لتوفر الموافقة الإدارية من المدرسة ورغبتها في التعاون في تطبيق الدراسة، ثم تم اختيار شعبتين عشوائياً من أصل أربع شعب، وتم توزيع الشعبتين عشوائياً، لتكون إحداها المجموعة التجريبية، والأخرى ضابطة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيري المجموعة (البرنامج/ بدون تطبيق البرنامج) ومستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض).

**المسؤولية التحصيلية الخارجية:** هي الأسباب الخارجية التي تعزو الطالبات إليها نجاحهن أو فشلهن التحصيلي وهي أسباب خارجة عن قدرتهن وتعود للحظ أو الصدفة وسهولة أو صعوبة المهمة واتجاهات الآخرين.

**مستوى التحصيل:** وهو الفئة التي تنتمي إليها الطالبات، مبنية على المعدل السنوي الذي حصلت عليه الطالبات في الصف الثامن للعام الدراسي 2010/2011، وقد تم التعامل معه بثلاثة مستويات، حيث اعتمد المدى للعلامات الفعلية للطالبات، وتم تقسيمه إلى ثلاث فئات متساوية وهي:

1. فئة التحصيل المرتفع: وهن الطالبات اللواتي ينحصر معدلهن السنوي في الصف الثامن للعام الدراسي 2010/2011 ما بين 83-99.
2. فئة التحصيل المتوسط: وهن الطالبات اللواتي ينحصر معدلهن السنوي في الصف الثامن للعام الدراسي 2010/2011 ما بين 64-82.
3. فئة التحصيل المنخفض: وهن الطالبات اللواتي ينحصر معدلهن السنوي في الصف الثامن للعام الدراسي 2010/2011 ما بين 45-63.

**البرنامج التعليمي:** هو برنامج يهدف إلى تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مدارس تربية إربد الأولى. بحيث يحتوي على سلسلة من اللقاءات والدروس التعليمية والتي تعطى بشكل حصص صفية والتي تتضمن أنشطة وفعاليات معرفية، وقصصاً وأمثلة توضيحية واقعية تربط المعرفة بالحياة وعروضاً تقديمية تخدم غرض البرنامج. تجرى مع مجموعة الطالبات في المجموعة التجريبية. وتتطلب منهن

#### الجدول (1):

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيري المجموعة ومستوى التحصيل

المجموعة	مستوى التحصيل		
	المرتفع	المتوسط	المنخفض
التجريبية ( البرنامج )	9	15	12
الضابطة (بدون تطبيق البرنامج)	8	12	16
الكلي	17	27	28
	36	36	72

**أدوات الدراسة:**

استخدمت الدراسة مقياس المسؤولية التحصيلية للمرحلة الأساسية العليا وبرنامجاً تعليمياً لتحقيق أهداف الدراسة، وفيما يلي وصف تفصيلي لهذه الأدوات:

**أولاً: مقياس المسؤولية التحصيلية للمرحلة الأساسية العليا (القبلي والبعدي):** بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة (Magno, 2011; Weiss, 1997; Ryckman, Peckham, Mizokawa & Barnett & Sprague, 1990; Chiu, 1987; Kaiser, 1977) وبعض المقاييس السابقة التي اهتمت بموضوع الدراسة مثل: مقياس مسؤولية التحصيل لكرندال وكاتوفسكي وكرندال (Carndall, 1965) ومقياس

المسؤولية التحصيلية لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية (بن مناخ، 1993)، ومقياس العزو الأكاديمي متعدد الأبعاد- متعدد العزو المعد من قبل ليفكورت وزملائه والمكيف للبيئة الأردنية من قبل أبو السميد (الزبون، 2010)، ومقياس العزو السببي للنجاح والفشل (باهي وشليبي، 1999)، تم بناء المقياس، لجمع البيانات حول توجهات المسؤولية التحصيلية. وتكون المقياس بصورته النهائية من (30) عبارة، تتعلق كل منها بالتحصيل الدراسي، ويتبعها بديلان أحدهما يشير إلى المسؤولية الداخلية (أي أن سبب هذه العبارة يعود إلى الطالبة نفسها)، بينما يشير البديل الآخر إلى المسؤولية الخارجية (أي أن سبب هذه العبارة يعود إلى عوامل خارجة عن ذات الطالبة)، وتعتبر نصف عبارات المقياس عن خبرات تحصيلية إيجابية، أي أنها تمثل خبرات نجاح، بينما يعبر النصف الآخر عن خبرات تحصيلية سلبية، أي أنها تمثل حالات من الفشل أو الإخفاق.

ويطلب من الطالبة أن تختار أحد البديلين، بحيث تعبر عن رأيها في العبارة هل تعود إلى عوامل داخلية خاصة بها أو إلى عوامل خارجية. ويصحح المقياس بإعطاء الطالبة درجة واحدة على البديل الذي يمثل المسؤولية الداخلية للتحصيل المدرسي، وصفراً على البديل الذي يمثل المسؤولية الخارجية للتحصيل المدرسي. علماً بأن أعلى علامة يمكن أن تحصل عليها الطالبة هي (30)، والتي تمثل عدد عبارات المقياس. وتعتبر الطالبة ذات مسؤولية تحصيلية داخلية إذا حصلت على درجة (15 فأكثر)، بينما تعتبر الطالبة ذات مسؤولية تحصيلية خارجية إذا حصلت على درجة (أقل من 15).

**صدق المقياس:**

أ- **صدق المحتوى:** بعد إعداد المقياس بصورته الأولية، والذي تكون من (34) فقرة، تم عرضه على (11) محكماً، من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي، بهدف تحكيمه من حيث مناسبته للمرحلة العمرية ومدى دقة الصياغة اللغوية لل فقرات ووضوحها ومدى ملائمتها للهدف الذي تقيسه.

وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حول المقياس، إذ تم إجراء التعديلات على بعض الفقرات بناء على الملاحظات التي قدمها المحكمون، كما تم حذف الفقرات التي لم يتفق على مناسبتها ما نسبته (85%) من المحكمين، ليصبح عدد الفقرات النهائية للمقياس (30) فقرة.

ب- **صدق البناء:** لحساب صدق البناء تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (50) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي (من غير عينة الدراسة) حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والمقياس ككل، وبينت النتائج أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والمقياس ككل كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، حيث تراوحت بين (0.33-0.92)، وهذا يدل على صدق بنائي مقبول للمقياس.

**ثبات المقياس:** تم التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة الصدق المكونة من (50) طالبة. حيث تم اختبار الطالبات وإعادة اختبارهن بفارق زمني مقدره (14) يوماً. وتم استخراج معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين، فوجد أنه يساوي (0.87)، وهي قيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كودر-رتشادسون، KR20)، وبلغت قيمته (0.97)، وهذا مؤشر مرتفع على ثبات المقياس.

**ثانياً: البرنامج التعليمي:** تكوّن البرنامج التعليمي لتعديل توجهات المسؤولية التحصيلية من (14) جلسة تعليمية، بالإضافة إلى الجلسة التمهيدية الأولى (التي تهدف إلى التعريف بالبرنامج والهدف منه، ثم التعريف بالمسؤولية التحصيلية وأهميتها في حياة الطالبات). وجلستي الختام (التي هدفت إلى التعرف على انطباع وملاحظات الطالبات حول البرنامج وأهم المهارات التي اكتسبنهنّ من البرنامج، بالإضافة إلى تطبيق الاختبار البعدي).

### إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التعليمي بصورته النهائية واستخراج دلالات صدق وثبات المقياس المستخدم في الدراسة، والحصول على كتاب تسهيل المهمة والموافقة اللازمة لتطبيق الدراسة واختيار العينة وتوزيعها على مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، تم القيام بما يلي:

- تطبيق المقياس (الاختبار القبلي)، بعد قراءته وتوضيحه وتهيئة الجو المناسب للتطبيق على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التعليمي.
- تطبيق البرنامج التعليمي في (14) جلسة، بواقع (3) جلسات أسبوعياً، إضافة إلى الجلسة التمهيدية وجلستي الختام، وكانت مدة الجلسة (45) دقيقة. وذلك بعد تهيئة الجو المناسب للتطبيق.
- تطبيق المقياس (الاختبار البعدي)، بعد قراءته وتوضيحه وتهيئة الجو المناسب للتطبيق على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية).

### متغيرات الدراسة

#### أولا المتغيرات المستقلة وهي:

- المجموعة ( البرنامج/ بدون تطبيق البرنامج).
- مستوى التحصيل، ويضم ثلاث فئات هي:
  1. فئة التحصيل المرتفع: وهن الطالبات اللواتي ينحصر معدلهن السنوي في الصف الثامن للعام الدراسي 2010/2011 ما بين 83-99.
  2. فئة التحصيل المتوسط: وهن الطالبات اللواتي ينحصر معدلهن السنوي في الصف الثامن للعام الدراسي 2010/2011 ما بين 64-82.
  3. فئة التحصيل المنخفض: وهن الطالبات اللواتي ينحصر معدلهن السنوي في الصف الثامن للعام الدراسي 2010/2011 ما بين 45-63.

ثانياً المتغير التابع: المسؤولية التحصيلية.

#### المنهج وتصميم الدراسة:

اعتمد في تنفيذ هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي؛ بحسب التصميم التالي للدراسة:  
تصميم قبلي- بعدي لمجموعتين متكافئتين (الضابطة والتجريبية) Pretest – Postest two

:Group Experimental Design

G1R	O1	X	O2
G2R	O1	-	O2

بني هذا البرنامج على نظرية واينر في العزو السببي (Weiner, 1972)، وما تضمنته هذه النظرية من أفكار وأساسيات، فقد وضحت هذه النظرية أبعاد العزو وخصائصه، وأهميته في فهم مسؤولية الطلبة التحصيلية. إذ تتجه هذه النظرية بالدرجة الأولى إلى فهم كيف يعزل الطلبة أسباب نجاحهم وفشلهم التحصيلي، وكيف تؤثر هذه التعليقات على أدائهم التحصيلي اللاحق.

وبناء على نظرية واينر يمكن تعريف المسؤولية التحصيلية بأنها الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، وتقسّم إلى قسمين:

- مسؤولية التحصيل الداخلية: وهي الأسباب الداخلية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها القدرة والجهد.
- مسؤولية التحصيل الخارجية: وهي الأسباب الخارجية التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي، ومن أهمها: الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها واتجاهات الآخرين.

هدف البرنامج إلى تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مدارس تربية إربد الأولى. وقد انبثق عن هذا الهدف أهداف فرعية، تبعاً لجلسات البرنامج المختلفة، إذ أعدت (14) جلسة تعليمية، تضمنت كل جلسة منها محتوى خاصاً يهدف إلى تعديل توجهات المسؤولية الخارجية إلى داخلية، وكانت مدة كل جلسة (45) دقيقة (أي ما يعادل حصة صفية واحدة).

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين تكونت من (9) محكمين متخصصين في علم النفس التربوي و(2) من المختصين في المناهج التربوية؛ وذلك للتحقق من صدق محتوى البرنامج. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم على البرنامج من حيث أهدافه ومحتواه وعدد الجلسات ومدى ملاءمتها لطالبات الصف التاسع الأساسي والفترة الزمنية اللازمة لكل جلسة والصياغة اللغوية. وقد أجمع المحكمون على جاهزية البرنامج للتطبيق وملاءمته للأهداف المرجوة منه، ما عدا بعض الملاحظات الشكلية على البرنامج التعليمي، حيث أخذ بتلك الملاحظات، حتى أخرج البرنامج التعليمي بصورته النهائية.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع أفراد عينة الدراسة على القياس القبلي والبعدي، والجدول (2) يوضح ذلك.

(G1R): المجموعة التجريبية، (G2R): المجموعة الضابطة، (O1): الاختبار القبلي، (X): البرنامج التعليمي، (O2): الاختبار البعدي.

النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية إربد الأولى، (داخلية أم خارجية)؟"

### الجدول (2):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى

طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية إربد الأولى

المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية (ن = 36)	9.14	5.05	22.92	4.57
الضابطة (ن = 36)	9.39	5.61	9.55	6.03
المجموع (ن = 72)	9.26	5.30	16.24	8.57

داخلي للمسؤولية التحصيلية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (22.92) وهو متوسط يشير إلى توجهات داخلية للمسؤولية التحصيلية، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (9.55) وهو متوسط يشير إلى توجهات خارجية للمسؤولية التحصيلية. مما يعني بأن توجهات المسؤولية التحصيلية في القياس البعدي كانت داخلية للمجموعة التجريبية وخارجية للمجموعة الضابطة.

كما تم استخراج عدد الطالبات من ذوات المسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية في كل مجموعة من مجموعات الدراسة في القياسين القبلي والبعدي، والجدول (3) يوضح ذلك.

يظهر من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي الكلي للمسؤولية التحصيلية لجميع أفراد عينة الدراسة في القياس القبلي قد بلغ (9.26) مما يشير إلى اتجاه خارجي للمسؤولية التحصيلية، حيث يعتبر الاتجاه خارجي إذا كان المتوسط الحسابي أقل من (15) ويعتبر داخلي إذا كان أكثر من (15)، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (9.14) وللمجموعة الضابطة (9.39) وهي متوسطات تشير إلى توجهات خارجية للمسؤولية التحصيلية لدى مجموعات الدراسة. أما في القياس البعدي فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمسؤولية التحصيلية لجميع أفراد عينة الدراسة (16.24) مما يشير إلى اتجاه

## الجدول (3):

التكرارات والنسب المئوية للطالبات ذوات المسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية  
حسب متغير المجموعة في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة	الاتجاه	القياس القبلي		القياس البعدي	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
التجريبية	داخلي	5	13.9	33	91.7
	خارجي	31	86.1	3	8.3
	المجموع	36	100.0	36	100.0
الضابطة	داخلي	5	13.9	7	19.4
	خارجي	31	86.1	29	80.6
	المجموع	36	100.0	36	100.0
المجموع	داخلي	10	13.9	40	55.6
	خارجي	62	86.1	32	44.4
	المجموع	72	100.0	72	100.0

أن معظم الطالبات في القياس البعدي قد أصبحت ذات توجهات داخلية للمسؤولية التحصيلية في المجموعة التجريبية، في حين أن معظمهن قد بقي ذات توجهات خارجية للمسؤولية التحصيلية في المجموعة الضابطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما أثر البرنامج التعليمي ومستوى تحصيل الطالبات في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية إربد الأولى؟"

للتعرف على الفروق في متوسطات المسؤولية التحصيلية حسب متغيري المجموعة ومستوى التحصيل، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى عينة الدراسة، والجدول (4) يوضح ذلك.

يظهر من الجدول (3) أن عدد الطالبات ذوات التوجهات الداخلية قد بلغ (10) طالبات موزعات على المجموعتين التجريبية والضابطة بالتساوي (5) لكل مجموعة، أما الطالبات ذوات التوجهات الخارجية فقد بلغ عددهن (62) موزعات على المجموعتين بالتساوي أيضاً (31) لكل مجموعة، وبالتالي فإن معظم الطالبات في المجموعتين كانت ذات توجهات خارجية للمسؤولية التحصيلية في القياس القبلي. أما بالنسبة للقياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج التعليمي)، فقد بلغ عدد الطالبات ذوات التوجهات الداخلية للمسؤولية التحصيلية (40) طالبة موزعات على المجموعتين

التجريبية (33) والضابطة (7)، أما ذوات التوجهات الخارجية فبلغ عددهن (32) موزعات على المجموعة التجريبية (3) فقط والضابطة (29) طالبة. مما يعني

## الجدول (4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية إربد الأولى حسب متغيري المجموعة ومستوى التحصيل

المجموعة	مستوى التحصيل	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
التجريبية	منخفض	12	7.25	3.67	23.17
	متوسط	15	8.86	5.54	21.93
	مرتفع	9	12.11	4.91	24.22
	المجموع	36	9.14	5.05	22.92
الضابطة	منخفض	16	8.00	3.50	8.06
	متوسط	12	10.41	5.85	10.50
	مرتفع	8	10.62	8.33	11.13
	المجموع	36	9.39	5.61	9.56
المجموع	منخفض	28	7.67	3.52	14.54
	متوسط	27	9.55	5.62	16.85
	مرتفع	17	11.41	6.55	18.06

وينسب متقاربة. أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي على القياس القبلي لدى

منخفضي التحصيل (8.00) ومتوسطي التحصيل (10.41) ومرتفعي التحصيل (10.62). كما بلغت هذه المتوسطات على القياس البعدي لدى منخفضي التحصيل (8.06) ومتوسطي التحصيل (10.50) ومرتفعي التحصيل (11.13)، وجميعها تشير إلى توجهات خارجية للمسؤولية التحصيلية على القياسين القبلي والبعدي لدى فئات التحصيل الثلاث. كما تشير إلى أن التوجهات لدى منخفضي التحصيل كانت أقل منها لدى متوسطي ومرتفعي التحصيل.

يظهر من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية على القياس القبلي تشير إلى توجهات خارجية لدى فئات التحصيل الثلاث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى منخفضي التحصيل (7.25) ومتوسطي التحصيل (8.86)، كما بلغ (12.11) لدى مرتفعي التحصيل، بينما بلغت هذه المتوسطات على القياس البعدي لدى منخفضي التحصيل (23.17) ومتوسطي التحصيل (21.93)، ومرتفعي التحصيل (24.22). وجميع هذه المتوسطات تشير إلى توجهات داخلية مرتفعة للمسؤولية التحصيلية

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في توجهات المسؤولية التحصيلية لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغيري المجموعة ومستوى التحصيل تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على درجات المسؤولية التحصيلية كمتغير تابع والمجموعة ومستوى التحصيل كمتغيرات مستقلة، والجدول (5) يوضح ذلك.

كما يلاحظ من الجدول السابق بأن توجهات المسؤولية التحصيلية قد أصبحت داخلية لدى فئات التحصيل الثلاث (المنخفض، المتوسط، المرتفع) وينسب مقارنة جدا لدى الطالبات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي، في حين أنها كانت خارجية لدى الطالبات في المجموعة الضابطة لدى فئات التحصيل الثلاث في القياسين القبلي والبعدي.

#### الجدول (5):

تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق في المسؤولية التحصيلية في القياس البعدي تبعا لمتغيري المجموعة ومستوى التحصيل بوجود القياس القبلي كمتغير مصاحب.

الدلالة الإحصائية	قيمة (F)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.000	146.184	3232.405	1	3232.405	المجموعة
0.909	0.095	2.103	2	4.206	مستوى التحصيل
0.000	21.152	467.699	1	467.699	المصاحب (القبلي)
0.379	0.986	21.796	2	43.593	التفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل
		22.112	65	1437.269	الخطأ
		5214.986	71	5214.986	المجموع المصحح

لدى الطالبات في القياس القبلي، حيث بلغ (0.367) وبدلالة إحصائية (0.002) وبالتالي فهو دال إحصائياً، أما في القياس البعدي، فقد بلغ (0.19) وبدلالة إحصائية (0.11) وبالتالي فهو غير دال إحصائياً. مما يعني أن معامل الارتباط بين مستوى التحصيل وتوجهات المسؤولية التحصيلية قد كان دالاً على القياس القبلي، إلا أنه أصبح غير دال على القياس البعدي نتيجة التدريب، وبذلك يمكن القول بأن البرنامج التعليمي هو العامل الرئيس في تعديل توجهات الطالبات من المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى الداخلية، وأن مستوى التحصيل لم يكن له دور في تعديل تلك التوجهات.

يظهر من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في توجهات المسؤولية التحصيلية في القياس البعدي تبعا لمتغير المجموعة حيث بلغت قيمة (F) (146,184) ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التعليمي بهدف تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية لدى الطالبات من خارجية إلى داخلية، ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) تبعا لمتغير مستوى التحصيل، والتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل. كما تم استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين مستوى التحصيل وتوجهات المسؤولية التحصيلية

## مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية إربد الأولى، (داخلية أم خارجية)، والتعرف على أثر برنامج تعليمي ومستوى تحصيل الطالبات في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية.

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، والخاص بتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا بمدارس تربية إربد الأولى (داخلية أم خارجية)، أن المتوسط الحسابي الكلي للمسؤولية التحصيلية لجميع أفراد العينة (المجموعتين الضابطة والتجريبية) على القياس القبلي قد بلغ (9.26)، مما يشير إلى اتجاهات خارجية للمسؤولية التحصيلية لدى الطالبات في المجموعتين؛ وبذلك يتضح بأن الطالبات يرجعن مسؤولية تحصيلهن إلى عوامل خارجية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدة أمور أهمها، محاولة الطالبات الاحتفاظ بصورة إيجابية عن أنفسهن، من خلال إلقاء مسؤولية تحصيلهن على عوامل خارجية عنهن، وانخفاض دافعيتهن للتعلم، وقلة وعيهم بالدافعية وتوجهها ومسببات النجاح أو الفشل الذي يصلن إليه.

وهناك ما يلعب دوراً في ظهور مثل هذه النتيجة، وهو مفهوم الذات السلبي وانخفاض فاعلية الذات وعدم وضوحها لدى الطالبات؛ أي عدم إدراك الطالبة لدورها الفعال في تحديد نتائج سلوكها التحصيلي، وعدم إدراكها واستبصارها لإمكاناتها، بما يتفق مع اعتقاداتها عن نفسها وعن متطلبات المهمات التحصيلية المطلوبة منها. فالفرد ذو المستوى المنخفض من حيث مفهوم الذات يعزو نجاحه وفشله إلى عوامل خارجية كصعوبة المهمة أو الحظ والصدفة، وقد يعود ذلك إلى قلة توفر مهمات تساعد الطالبات على الاستبصار بالذات والوعي به، والتوجيه والتصحيح الذاتي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بما يتعلق بدور المدرسة والتنشئة الاجتماعية المتعلقة ببعض الأسر، إذ يمكن أن تعود اتجاهات الطالبات الخارجية إلى عدم توفر خبرات تستخدم فيها نجاحات الطالبات، بحيث تعتقد الطالبة بأن أفعالها هي سبب نجاحها أو فشلها وليس الأسباب الخارجية، كمساعدة المعلمة مما يزيد من عادات تحمل المسؤولية لديها. فبعض

المعلمات يعزون نجاح الطالبات إلى أنفسهن، باعتبار عامل مساعدة المعلمة أساساً في نجاح الطالبة، وهذا يجعل الطالبة تشعر بعجز عن القدرة على التحكم بتحصيلها، فإذا فشلت فإنها تلقي مسؤولية هذا الفشل إلى عدم مساعدة المعلمة أو صعوبة الامتحان وغيرها من العوامل الخارجية؛ لذلك فالطالبات بحاجة إلى اكتساب خبرات ناجحة مخطط لها، وربط النتيجة بالسبب بالتأكيد على دور الطالبة (جهدها المبذول) في هذه النتيجة (تحصيلها)، وتنقيف الطالبات بدور المعلمة الحقيقي المتعلق بتحصيل الطالبات.

أما فيما يتعلق بالتنشئة الاجتماعية المتعلقة ببعض الأسر فيتضح ذلك من خلال اعتقاد هذه الأسر بضرورة وضع مدرس خصوصي لأبنائها أو قيام شخص آخر بمتابعة دروس أبنائها، مما يؤدي إلى اعتماد الطالبة في الوقت الحاضر على المدرس الخصوصي حتى في حل الواجب المدرسي الاعتيادي، إذ لا يتعدى دور الطالبة عن حفظ الأجرة التي يضعها أو يحددها المدرس الخصوصي؛ ومن هنا فإن ذلك يؤدي بالطالبة إلى عدم الثقة بالنفس والاعتقاد بأن الظروف والعوامل الخارجية هي المسؤولة عن نجاحها وفشلها، ولا تؤمن بأن قدراتها وجهدها ومثابرتها هي العوامل التي تؤدي إلى نجاحها أو فشلها.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والخاص بأثر البرنامج التعليمي ومستوى تحصيل الطالبات في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في مدارس تربية إربد الأولى، أن البرنامج التعليمي كان فعالاً في تعديل توجهات الطالبات من المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية وبشكل كبير لدى الطالبات في المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التعليمي، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج، والذي ظهر في القياس البعدي على مقياس المسؤولية التحصيلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمسؤولية التحصيلية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي (22.92) وهو متوسط يشير إلى توجهات داخلية مرتفعة، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمسؤولية التحصيلية لدى الطالبات في المجموعة الضابطة على القياس البعدي (9.55)

وانسجاماً مع خصائص البرنامج التعليمي، فقد أشارت بعض الدراسات كدراسة فانلار (Vanlar, Hong & Others 2000)؛ ودراسة هونج ورفاقه (Macromick, 1990)؛ ودراسة ماكروميك (Macromick, 2000)؛ ودراسة أبو ناهية (1989)؛ ودراسة عبدالله (1998)؛ ودراسة الخولي (2001)؛ ودراسة الضوى وحساني (2005)، إلى وجود ارتباط بين المسؤولية التحصيلية والعديد من المفاهيم والجوانب النفسية التي لا تقل أهمية عنها، كمشاعر الفخر والثقة بالنفس، والتفاؤل بالمستقبل، والقدرة على معالجة المعلومات واتخاذ القرار والقلق، ووضوح الأهداف والتحصيل الدراسي.

ويلاحظ أن قدرة البرنامج على نقل الطالبات من التوجهات الخارجية للمسؤولية التحصيلية إلى التوجهات الداخلية كانت كبيرة، مما يعني أن المسؤولية التحصيلية مفهوم مرن وقابل للتعديل وليس جامداً. وهذا يساعد في تغيير وتحسين المفاهيم والجوانب ذات الصلة بالمسؤولية التحصيلية كالتحصيل الدراسي والثقة بالنفس والتفاؤل بالمستقبل، والقدرة على معالجة المعلومات واتخاذ القرار ووضوح الأهداف.

كما لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية تبعاً لمتغير مستوى التحصيل والتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل. حيث أظهرت النتائج بأن المتوسطات الحسابية لتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية على القياس القبلي كانت خارجية لدى فئات التحصيل الثلاث (المرتفع، المتوسط، المنخفض)، مع وجود ميل نحو ارتفاع توجهات المسؤولية التحصيلية كلما ارتفع مستوى التحصيل. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى منخفضي التحصيل (7.25) ومتوسطي التحصيل (8.86)، كما بلغ (12.11) لدى مرتفعي التحصيل. كما أظهرت النتائج بأن المتوسطات الحسابية لتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى الطالبات في المجموعة التجريبية على القياس البعدي قد أصبحت داخلية لدى فئات التحصيل الثلاث (المرتفع، المتوسط، المنخفض) وينسب مقارنة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدى مرتفعي التحصيل (24.22)، و(21.93) لدى متوسطي التحصيل، بينما بلغ (23.17) لدى منخفضي التحصيل.

وهو متوسط يشير إلى توجهات خارجية للمسؤولية التحصيلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الطريقة التي صمم بها البرنامج وما احتواه من جلسات تضمنت أنشطة وفعاليات معرفية وقصصاً واقعية ركزت على مساعدة الطالبات على تبني فكرة مسؤوليتهن عن تحصيلهن، تم مناقشتها بشكل جماعي، وأمثلة توضيحية واقعية وعروض تقديمية، تتناسب مع أعمار الطالبات، كما استخدم فيه استراتيجيات وبنيات تتضمن مشاركة فعالة ونشطة للطالبات، ك لعب الدور وإعادة تنظيم الموقف النفسي والاستبصار والتأمل الذاتي، كما تم تنفيذ ومناقشة أوراق عمل وبطاقات ذات مسميات سهلة وجذابة (العوامل المؤثرة على تحصيلي، تحديد هدف تحصيلي، خطتي لزيادة جهدي، بطاقة تقويم ذاتي، مواقف نجاح وفشل، تأملي في نجاحك، أستطيع التحكم بتحصيلي)، وهذه استراتيجيات فعالة ومحبية للطالبات ساهمت في تعديل توجهاتهن التحصيلية الخارجية، وتعزيز تقبل الضبط الداخلي للسلوك التحصيلي مقارنة بالضبط الخارجي.

كما تضمن البرنامج مواقف أكدت العلاقة بين ما تبذله الطالبة من جهد وما تحققه من نجاح، أي ربط السبب بالنتيجة (جهد أكبر - تحصيل مرتفع). مع التركيز على العوامل القابلة للتحكم كالجهد واستراتيجيات التعلم كعوامل داخلية مسيطر عليها من قبل الطالبة، مما شجع الطالبات على تبني فكرة التوجه الداخلي للمسؤولية التحصيلية. كما احتوى البرنامج على نصائح للطالبات حول الكيفية التي تكون بها الطالبة من أفضل الطالبات في الصف وكيفية الانخراط في النشاطات المدرسية، وهذا ما تبحث عنه الطالبات خاصة من ذوات التحصيل المنخفض.

ومن جهة أخرى، يمكن تفسير هذه النتيجة إلى الأجزاء الداعمة التي تم توفيرها للطالبات، حيث تلقين الاحترام والحرية في التعبير عن الآراء المختلفة ومناقشتها وتصحيحها، من خلال الإقناع وضرب الأمثلة الواقعية وتوضيحها والسماح لهن بالتأمل الذاتي في هذه الأفكار، من أجل الوصول إلى الأفكار الصحيحة، فيما يتعلق بمسؤوليتهن التحصيلية، كما تم السماح للطالبات بعرض مواقف حياتهن أثناء الجلسات المختلفة، بهدف تغيير معتقداتهن المتعلقة بمسؤوليتهن التحصيلية الخارجية.

المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة. *مجلة علم النفس*، 2(10)، 59-73.

ألن، بيم. (2010). *نظريات الشخصية الارتقاء-النمو-التنوع*. ترجمة علاء الدين كفاي ومايسه أحمد النيال وسهير محمد سالم. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

باهي، مصطفى؛ شلبي، أمينة. (1999). *الدافعية: نظريات وتطبيقات*. القاهرة: مركز الكتاب.

بن مانع، سعيد. (1993). *مقياس المسؤولية التحصيلية لطلاب المرحلتين الثانوية والجامعية*. مركز البحوث التربوية-جامعة قطر.

الخولي، هشام (2001). *علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفضيل المخاطرة واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة*. *مجلة علم النفس*، 8(59)، 12-86.

الزبون، فايزة. (2010). *العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنمو الخلقي والعزو الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين والمنذرين أكاديميا في الجامعة الهاشمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الزغول، عماد؛ الهداوي، علي. (2010). *مدخل إلى علم النفس*. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

الضوي، محسوب؛ حساني، ممدوح. (2005). *تأثير موضع الضبط وأساليب العزو والخلج في التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية الفنون الجميلة دراسة باستخدام تحليل المسار*. *مجلة كلية التربية*، 2(58)، 71-122.

الطحان، محمد؛ نشواتي، عبد المجيد (1989). *أنماط العزو السببي التحصيلي وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الإمارات العربية المتحدة*. *مجلة كلية التربية*، 4(4)، 283-311.

عبدالله، معتز. (1998). *سمة التعصب وعلاقتها بكل من نمط السلوك ومركز التحكم*. *مجلة الدراسات النفسية*، 8(2)، 245-295.

العتوم، عدنان؛ علاونة، شفيق؛ الجراح؛ عبد الناصر؛ أبو غزال، معاوية. (2005). *علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

غيث، سعاد؛ طقش، حنان. (2010). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحسين الكفاءة المدركة*

وقد أظهرت النتائج أن معامل الارتباط بين مستوى التحصيل وتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى الطالبات في القياس القبلي كان دالاً إحصائياً، حيث بلغ (0.367) وبدلالة إحصائية (0.002)، بينما أصبح معامل الارتباط في القياس البعدي غير دال، فقد بلغ (0.19) وبدلالة إحصائية (0.11).

وقد تعود إلى أثر التدريب، بحيث أن البرنامج التعليمي كان العامل الرئيس في تعديل توجهات الطالبات الخارجية إلى داخلية، وأن مستوى التحصيل لم يكن له دور في تعديل تلك التوجهات، حيث استفاد من البرنامج الطالبات من فئات التحصيل الثلاث وينسب مقارنة.

وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج دراسة هانتر (Hunter, 1996)؛ ودراسة سريكالو (Sreekala, 2007)؛ ودراسة غيث وطقش (2010). والتي أظهرت فعالية البرامج المستخدمة في كل منها في تحسين مسؤولية الطلبة التحصيلية ونقلها من خارجية إلى داخلية.

#### التوصيات :

- إجراء دراسة لبيان أثر البرنامج التعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا، وذلك بعد تعديله بحيث يتناسب مع هذه المرحلة العمرية.
- قيام المعلمين بالتعرف على الكيفية التي يعزو بها الطلبة نجاحهم وفشلهم التحصيلي، لمساعدة الطلبة من ذوي التوجهات الخارجية لكي يتجهوا نحو المسؤولية الداخلية، مما يؤدي بهم إلى استغلال طاقتهم وبذلهم للجهود.
- التأكيد على التوجيه المستمر للطلبة من قبل المعلمين والمربين لترسيخ اعتقاداتهم وإيمانهم بما يمتلكون من قدرات وإمكانات وأهمية بذلهم للجهود المستمر للوصول إلى النجاح المستمر.
- تضمين المناهج بأنشطة تساعد الطلبة على الاستبصار الذاتي للقدرات التي يحملونها ومساعدتهم على تحمل المسؤولية.

#### المراجع:

##### المراجع العربية:

أبو ناهية، صلاح الدين (1989). *العلاقة بين الضبط الداخلي- الخارجي وبعض أساليب*

- Children. **Journal Of Personality And Social Psychology**, **25**(1), 109-116.
- Fowler, J. W., & Petersen, P. L. (1981). Increasing Reading Persistence and Altering Attributional Styles of Learned Helpless Children. **Journal of Educational Psychology**, **73**(1), 251-260.
- Hall, N. (2002). **Attributional Retraining and Perceived Control: Assisting College Students at Risk**. Unpublished Master Thesis, University of Manitoba.
- Higgins, N. c; Zumbo, B. D. & Hay, J. L. (1999). Construct Validity Of Attributional Style: Modeling Context-dependent Item Sets in the Attributional Style Questionnaire. **Educational and Psychological measurement**, **59**(5), 804-820.
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C., Lin, D. & Wan, W. (1990). Implicit Theories, Attributions, And Coping: A Meaning System Approach, **Journal of Personality and social Psychology**, **77**(3), 588-599.
- Hunter, A. & Others. (1996). Assisting At-Risk Students: The Role of Perceived And Actual Success. **ERIC Document**, ED407467.
- Ickes, W. (2002). On The Deep Structure of Attribution- Affect-Behavior Sequences. **Psychological Inquiry**, **7**(1), 236-240.
- Macormick, J. (2000). An Attributional Model Of Teachers Occupational And Job Satisfaction In Large Education System. **Work And Stress**, **11**(1), 17-32.
- Mango, C. (2011). Establishing a Scale That Measures Responsibility for Learning. **The International Journal of Educational and Psychological Assessment**, **8**(2), 31-42.
- Ryckman, D., Peckham, P., Mizokawa, D & Sprague, D. (1990). The Survey of Achievement Responsibility ومسؤولية التحصيل المدرسي لدى طالبات الصف الخامس المساء إليهن. **المجلة التربوية**, (94)24, 169-201.
- قطامي، يوسف. (2009). **مبادئ علم النفس التربوي**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- المراجع الأجنبية:**
- Andrews, G. R., & Debus, R. L. (1978). Persistence and the Causal Perception of Failure: Modifying Cognitive Attributions. **Journal of Educational Psychology**, **70**(2), 154-166.
- Banks, M. & Woolfson, L. (2008). Why Do Students Think They Fail? The Relationship between Attribution and Academic Self- perceptions. **British Journal Of Special Education**, **35**(1), 49-55.
- Barnett, M. , & Kaiser, D. (1977). The Relationship Between Intellectual-Achievement Responsibility Attribution And Performance. **ERIC Document**, ED143977.
- Chapin, M., & Dyck, D. G. (1976). Persistence In Childrens Reading As A Function Of N Length And Attribution Retraining. **Journal of Abnormal Psychology**, **85**(5), 511-515.
- Chiu, L. (1987). Locus of Control Differences Between American And Chinese Adolescents. **ERIC Document**, ED284774.
- Crandall, V., Water, Katovsky & Vaughn, J. Crandall. (1965). Children's Beliefs In Their Own Control of Reinforcements In Intellectual Academic Achievement Situations. **Child Development**, **30**(1), 1-20.
- Dweck, C. S. (1975). The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation Of Learned Helplessness. **Journal of Personality and Social Psychology**, **31**(4), 674-685.
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in

- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. **Journal of Educational Psychology**, **71** (1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement: Motivation and Emotion. **Psychological Review**, **92**(4), 548-573.
- Weiner, B. (2000). Interpersonal and Intrapersonal Theories Of Motivation From An Attributional Perspective. **Educational Psychology Review**, **12**(1), 1-14.
- Weiner, B., & Kukla, A. (1970). An Attributional Analysis of Achievement Motivation. **Journal of Personality and social Psychology**, **15** (1), 1-20.
- Weiss, R. (1997). **Cognitive ability, classroom Learning behavior and achievement Responsibility as predictors of concurrent academic performance**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania.
- (SOAR): Reliability and Validity Data on an Academic Attribution Scale. **Journal of Personality Assessment**, **54**(1&2), 265-275.
- Soric, I. (2009). Regulatory Styles, Causal Attributions and Academic Achievement. **School Psychology International**, **30**(4), 403-420.
- Sreekala, E. (2007). **Academic achievement of Students: Implementation of a Theoretical Model of Personal Causation in the Classroom**. Retrieved on 2/5/2011 from [http://www.ejournal.aiaer.net/vol122110/\\_9.pdf](http://www.ejournal.aiaer.net/vol122110/_9.pdf).
- Vanlar, C. (2000). The paradox Of Low Academic Achievement But High Self-Esteem In African-American: Students At Attributional Account. **Educational Psychology Review**, **12**(1), 33-61.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. **Review of Educational Research**, **42** (2), 203-215.