ISSN: 1817-6798 (Print)
Journal of Tikrit University for Humanities
available online at: www.jtuh.org/
JTUH
مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية
Journal of Tikrit University for Humanities
كليـــة التربية للعلوم الانسانية
College of Education for Human Sciences

The Assessment of Responsibility Levels among Middle School Students

Raed Yahya Issa Al-Qaisi/
Master's student

A.M.D. Qusay Hamid Hamed
College of Education for Human Sciences,
Tikrit University

* *Corresponding author: E-mail* :
ayhyy696@gmail.com

***Keywords*:**
- Collection responsibility
- middle School

A R T I C L E I N F O

Article history:

Received	4	Jan	2023
Received in revised form	6	Mar	2023
Accepted	7	Mar	2023
Final Proofreading	18	Nov	2023
Available online	22	Nov	2023

E-mail t-jtuh@tu.edu.iq

©THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE UNDER THE CC BY LICENSE
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

A B S T R A C T

The primary objective of the present study is to ascertain the extent of success responsibility shown by middle school pupils, with a focus on the factors of gender (male and female) and specialty (literary and scientific). The study's sample included 300 students, both male and female. The researcher constructed a metric to assess the concept of accomplishment responsibility. The researcher used the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software to conduct statistical analysis on the data. Various statistical techniques were utilized, including the one-sample t-test, the independent samples t-test, the Pearson correlation coefficient, and the chi-square test. The research revealed that middle school students exhibit a notable degree of accountability for their academic achievements. Moreover, there are statistically significant disparities in the average scores of the participants in terms of achievement responsibility when considering gender, favoring males. However, no statistically significant differences were observed in the level of achievement responsibility based on the specialization variable.

DOI: http://doi.org/10.25130/jtuh.30.11.1.2023.20

Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for Humanities Journal of Tikrit University for

مستوى المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الاعدادية

رائد يحيى عيسى القيسي/ طالب الماجستير
أ.م.د. قصي حميد حامد/ جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الانسانية

الخلاصة:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على مستوى المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (ادبي – علمي) و تكونت عينة البحث من (300) طالباً وطالبة قام الباحث ببناء مقياس المسؤولية التحصيلية ، قام الباحث بتطبيق المقياس بعد التأكد من الصدق والثبات على عينة البحث الاساسية من طلبة المرحلة الاعدادية في مدارس قضاء الحويجة ، ولمعالجة البيانات إحصائياً استخدم الباحث برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الـ(SPSS) ,

واستعملَ عدداً من الوسائل الإحصائية مثل الاختبارالتائي لعينة واحدة , والاختبار التائي لعينتين مستقلتين , ومعامل ارتباط بيرسون , ومربع كاي . وتوصلت الدراسة الى ان طلبة المرحلة الاعدادية لديهم مستوى عالي من المسؤولية التحصيلية وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على المسؤولية التحصيلية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور ولاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المسؤولية التحصيلية تبعاً لمتغير التخصص.

الكلمات المفتاحية :

- المسؤولية التحصيلية
- المرحلة الاعدادية

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث : ان عمليات التغيير والتطوير التي شملت جميع مجالات الحياة في عصرنا الحاضر تقرض على المجتمعات النامية أن تحشد قواها وإمكاناتها من اجل اللحاق بركب الحضارة المتقدمة ، فالعلم في نمو مطرد بفضل ما يشيع من رؤى معرفية تسود العالم والعصر ، حتى بات يوصف بعصر المعلوماتية ، إذ أن الدور المستقبلي للتربية والتعليم يتطلب مساهمة جدية في تنمية وتحفيز الجوانب الإيجابية كالإبداع والتطور ببذل أقصى الجهود واستغلال أقصى القدرات فهو يعبر عن مستوى عال من الإحساس بالمسؤولية ، ولما كان طلبة المرحلة الاعدادية هم النخبة التي عليها تبنى الآمال في تحمل مسؤولية التغيير والتطوير ، فالبحث الحالي محاولة لتسليط الضوء على مستوى تحمل الطلبة لمسؤوليتهم التحصيلية ومحاولة تعديل التوجهات التي تعبر عن تنصلهم من هذه المسؤولية .

ويؤكد المربون ان هناك مشكلة تشغل جميع من له علاقة بالتربية والتعليم تتمثل في انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في التعليم النظامي نتيجة استخدام الأساليب التقليدية القديمة في التدريس والقائمة على استخدام التفكير الاستدلالي في مواجهة المواقف الحياتية والدراسية 0

وللمسؤولية التحصيلية علاقة بالنضج فكلما كان الفرد أكثر نضجا كان اقدر على تحقيق طموحاته وأهدافه المستقبلية وان مستوى طموح الفرد يلعب دورا مهما في حل المشكلات التي تواجهه فالقوة النفسية الناتجة عن وجود حاجة معينة عند الفرد تغير في التنظيم المعرفي لديه بما يناسب اتجاهه في الوقت نفسه (الغريب،1970: 328)

ان عدد من الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث تشير الى وجود مشكلة في تدني مستويات الطلبية وتندي مستوى المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة في الوطن العربي كما في الدراسة التي أجراها (حمادة والصاوي ، ٢٠٠٢) عن أسباب انخفاض المستوى الدراسي للطلبة في دولة الكويت من وجهة نظرهم ، أشار الطلبة إلى عوامل خارجية أكثر من إشارتهم إلى عوامل داخلية تتعلق بهم منها (فرض تخصص

لا يرغبون فيه ، عدم التزام الأساتذة بالساعات المكتبية ، عدم توافر التوجيه ، عدم امتلاك بعض التدريسيين الخبرة الكافية ، صعوبة الامتحانات)(حمادة والصاوي ، ٢٠٠٢ :٥٨) .

فضلا عن إن دراسة أخرى أجراها في الولايات المتحدة الأمريكية(فورست وماكميلان ، ١٩٨٢ Forsyth & Macmillan) أشارت إلى أن الطلبة حددوا (50) سبباً خارجيا يعزون إليه تجاحهم أو فشلهم تراوحت بين (مدرس ضعيف ، نظم تعليمية معقدة ، مناهج عالية الصعوبة ، حظوظ سيئة ، كتب سيئة) . (Forsyth & Macmillan , 1982 , P.398)

ومما لاشك فيك ان عصرنا الحالي هو عصر تفجر المعلومات وعصر التغيرات السريعة المفاجئة مما يفترض أن يكون انسان العصر على معرفة بجميع المهارات الاجتماعية اللازمة التي تساعد الفرد على أن يعبر في هذا الزمن عما يمر به من مشاعر وضغوطات وتغيرات وكيف يدافع عن حقوقه ويؤدي حقوق الآخرين من حوله وأن يتمكن من تكييف ظروفه وحاجاته مع الواقع المتغير وأن يزيد من خبراته وتقييم ذاته تقييما مناسبا ويكون على قدر من الطموح الذي يعد بمثابة الدافع الذي يشحذ الهمم لمواكبة تلك التطورات ففكرة الفرد عن نفسه تؤثر في مستوى طموحه في كافة المجالات ولاسيما في مجال التربية والتعليم ، ونظرا لأن مرحلة الاعدادية يصبح الطلبة فيها أكثر اختلاطا بالمجتمع كما يبدأ فيها مستوى الطموح بالنمو حيث يصبح الطلبة أكثر وعيا بمستقبلهم والحرص على نيل الدرجات التحصيلية في مختلف المواد.

ومما لاشك فيه أن الشباب هم مصدر القوة للمجتمعات، فعليهم تقع الآمال وبإرادتهم الجادة وسواعدهم تتحقق الطموحات السامية، أما إذا انحرفوا فإنهم سوف يكونوا سبباً في تدمير أنفسهم أولاً، وتدمير مجتمعاتهم وتحطيم آمالهم ، والمتأمل في أحوال المجتمع العربي بصفة عامة والمجتمع العراقي بصفة خاصة ، يجد أنه يمر بتغيرات اجتماعية وثقافية واقتصادية هائلة غيرت الكثير من بنيته وطالت أفراده بمختلف فئاته العمرية وخاصة فئة الشباب، فإن لهذه الفئة طموحات مستقبلية تختلف درجتها من طالب لأخر، وذلك على حسب إمكانات وقدرات الطالب الذاتية والبيئية والاقتصادية والاجتماعية، ويتطلب تحقيق هذه الطموحات بيئة تعليمية مناسبة قادرة على استيعاب كل طموحات طلابها، وليست مجرد بيئة ناقلة للمعرفة، وتحويل المتعلم إلى وعاء لحفظ المعلومات وبشكل مؤقت.

إن مشكلة البحث الحالي تتمثل في الاجابة على السؤال التالي ماهو مستوى لمسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، وهل هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – اناث) ومتغير التخصص (علمي – ادبي).

اهمية البحث :

شهد العالم خلال العقود الأخيرة تطورات سريعة شملت مجالات الحياة كافة ، مما دفع الأمم إلى السعي نحو مواكبة هذه التطورات وبناء مجتمعاتها فأصبح الإنسان هو الهدف الأساس لتلك التطورات، ولكي نكون قادرين على مواكبة تلك التطورات ، فإن ذلك يتطلب إعداد جيل واع مسلح بأدوات تمكنه

من المساهمة في بناء مجتمع سليم ، وهذا من أهم أهداف التربية الحديثة ، لما يمثله جيل الشباب من عماد للمجتمع ومحور طاقاته الفعالة والقادرة على إحداث التغيير في مجالات الحياة المختلفة، وهو أساس نمو المجتمع اقتصادياً واجتماعياً ، بل يذهب كثير من المربين إلى أكثر من ذلك إذ يمثل اهتمام المجتمع من خلال مؤسساته بإعداد الشباب وتوجيههم مؤشراً أساسياً لتقدمه ونهضته ليس في الوقت الحاضر فحسب بل لما يمكن أن يكون عليه ذلك المجتمع في المستقبل (الكبيسي والخزرجي ، ١٩٩٩ :١١) .

ولذلك عني الباحثون وعلماء النفس بدراسة شريحة الشباب ممثلة بطلبة الاعدادية وطلبة الجامعات والذين يمثلون نسبة كبيرة في تعداد المجتمعات ، فهم يعدون طليعة الموضوعات ذات القيمة الكبيرة التي تشغل الحيز الأكبر من الاهتمام لأنهم " يمثلون العصب الرئيس في عملية التطوير والاعداد للمستقبل اذ يمكن أن يخرجوا كوادر علمية متخصصة يتوقف عليها بكل تأكيد تنفيذ خطط التنمية للبلد "(عبدالحميد ، منال شعبان ، 2022 : 13).

إن تحمل الطلبة لمسؤولياتهم هذه يتطلب منهم دافعية كبيرة نحو التحصيل والتعلم بما يكسبهم فهماً لطبيعة أهدافهم ووعيهم بالصيغ التي تصل بهم إلى تحقيق تلك الأهداف وهي (ضرورة يفرضها الواقع لان السلوك الناشئ عن الدافع يمتاز بالنشاط والاستمرار والتنوع) . (بلقيس ومرعي ، ١٩٨٣ :٨٦).

ركز (واينر Weiner) على منحنى المسؤولية التحصيلية(Achievement Resposibility) في علاقتها بنظرية العزو بمعنى آخر تطبيق النظرية على جانب المسؤولية التحصيلية . (بن مانع ، ١٩٩٣ ، ص5)

وغالباً ما يتأثر أداء الطالب سلباً أو إيجاباً باعتقاده حول مسببات النجاح أو الفشل وهذا النجاح أو الفشل يعزى حسب رأيه إلى أربعة أشياء هي (القدرة ، والجهد) وتشر إلى عوامل داخلية ، ثم (صعوبة المهمة أو سهولتها والحظ) وهي عوامل خارجية، ولكن (واينر Weiner) كان أكثر تركيزاً على التحصيل الدراسي في علاقته بمسؤولية التحصيل الداخلية .

(Brown , 1999 , P.144).

وقد أيدت دراسة أجراها (كوبر وفندكي Cooper & Findky , 1983) رأي واينر Weiner) إذ أشارت إلى إن الطلبة أصحاب التوجه الداخلي للمسؤولية التحصيلية غالباً ما يحصلون على درجات ونتائج أفضل من الطلبة خارجيي التوجه بشكل مميز ، كما يمتازون بجدية أكبر في ا العمل وفي أداء المهمات الموكلة إليهم ، وهذا يتضمن إنفاقهم وقتا أكبر في أداء واجباتهم الدراسية ، يرافق ذلك شعورهم المستمر بضرورة الاستمرار في العمل ، في حين امتاز الطلبة أصحاب توجهات عزو المسؤولية التحصيلية الخارجية بكثرة اختلاقهم للأعذار وتبريرهم لفشلهم وتهربهم من العمل وسيطرة شعور عدم جدوى ما يبذلونه من جهود . (Cooper & Findky , 1999 , P.241)

في حين يشير (هاوي Howe , 1999) إلى أن الطلبة أصحاب توجهات العزو الخارجية للمسؤولية يمتازون بدافعية منخفضة ، وميل منخفض إلى أداء المهمات المرتبطة بالإنجاز وعزوف عن البحث عن المعلومات وتجنبهم تحمل مسؤولية النتائج التي يحصلون عليها مع سلبية واضحة في التعامل مع المعلومات (Cooper & Findky , 1999 , P.241).

أثبتت مجموعة من الدراسات ارتباط توجهات عزو المسؤولية التحصيلية بمفاهيم ومتغيرات نفسية منها (مفهوم الذات ، تقدير الذات ، التوقعات المستقبلية ، المشاعر والعواطف ، الكفاية الذاتية) إذ تؤكد نتائج الدراسة التي أجراها (هارتر Harter , 1983) ارتباط مفهوم الذات بتوجهات المسؤولية التحصيلية ، إذ يمتاز أصحاب توجه العزو الداخلي بمفهوم ذات إيجابي تتطور لديهم معه مشاعر الإحساس بالكفاية والاقتدار من خلال إدراكهم مسؤوليتهم عن النجاحات التي يحققونها في دراستهم (عبدالحميد ، منال شعبان ، 2022 : 13)

فضلاً عن تأكيدات أشار إليها (نيكول Nicolls , 1998) إذ يقول " إن الطلبة الذين يملكون مفهوم ذات إيجابياً يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية " (36Graham , 1991 , PP).

<u>اهداف البحث:</u> يهدف البحث الحالي الى التعرف على :

1- مستوى المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الاعدادية

2- دلالة الفروق في مستوى المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الاعدادية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) .

3- دلالة الفروق في مستوى المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الاعدادية تبعاً لمتغير التخصص (علمي – ادبي) .

<u>حدود البحث:</u>

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية للمديرية العامة لتربية محافظة كركوك / قسم تربية الحويجة للعام الدراسي (2023/2022).

<u>تحديد المصطلحات</u>

المسؤولية التحصيلية : عرفه كل من

1- اميس و لو (Ames&Lau ,1982) : هي الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة باعتبارها العوامل المسؤولة عن نتائج تحصيلهم (Ames & Lau ,1982) .

2- الخزاعلة والحمدون (2010) : هي التعليلات وإبداء الأسباب التي يعتقدها طلبة الثانوية العامة لمستوى تحصيله العالي أو المنخفض ويقسم إلى قسمين:

أ- **مسؤولية تحصيله داخلية:** وهي الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة باعتبارهم المسؤولين عن التحصيل.

ب- مسؤولية تحصيلية خارجية: وهي الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة خارجه عن قدراتهم ويعزونها إلى الآخرين أو الحظ أو القدر أو الصدفة وغيرها. (الخزاعلة ، و الحمدون ، 2010، 384).

3- غباري واخرون (2012) : بأنه متغير وجهة الضبط وهو يقتصر على قياس ادراك التلاميذ لمسؤوليتهم عن تحصيل وما يرتبط به من مواقف دراستهم ، وعن أسباب الفشل والنجاح وهل هي داخلية ، وغير مستقرة (غباري وآخرون، 2012 :15).

5 – التعريف النظري للمسؤولية التحصيلية : هي الاسباب التي يعزوا اليها الطلبة نجاحهم او فشلهم التحصيلي (الدراسي) وتقسم الى اسباب داخلية وخارجية.

6 – التعريف الاجرائي للمسؤولية التحصيلية : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة عند استجابتهم لفقرات مقياس المسؤولية التحصيلية الذي قام الباحث ببنائه .

ثانياً : المرحلة الإعدادية

تعرفها وزارة التربية العراقية (2011) : هي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة المتوسطة في العراق ، وتكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ، و وضيفتها الاعداد للحياة العلمية ، أو الدراسة الجامعية الاولية تتضمن الصف الرابع والخامس والسادس بفرعيهما العلمي والأدبي (وزارة التربية, نظام المدارس الثانوية ,رقم 2).

الفصل الثاني الاطار النظري

مفهوم المسؤولية التحصيلية :

يعود التأصل النظري للمسؤولية التحصيلية إلى إسهامات العديد من العلماء أمثال " Winer , Deves , Kelly , Jones Heider " فيما يسمى بنظرية العزو السببي والتي تنتمي إلى الاتجاه المعرفي في تفسيرات الدافعية كونها تؤكد على ضرورة فهم الدافعية المسهمة في تحقيق النجاح وتجنب الفشل ، إذ أظهرت اهتماما للتساؤلات التي يطلقها الفرد عن مسببات نجاحه أو إخفاقه مستندة إلى افتراض أن الأفراد يسعون إلى محاولة فهم بيئتهم وما مسببات حصول أحداث معينة (عبدالحميد ، منال ، ٢٠٢٢ : 25).

وقد أدرك Weiner أهمية ودور المسؤولية التحصيلية في التحصيل الدراسي فكانت له نظريته المعروفة بنظرية العزو Attribution Theory والتي استمد حوريها الرئيسيين – العزو الداخلي ، العزو الخارجي من نظرية Rotter في وجهه العزو العام (وجهة الضبط) Locus of control والتي كانت لها تطبيقاتها في الدراسات الاجتماعية والحضارية وغيرها (إبن مانع ، ١٩٨٩) . وقد انبثقت المسؤولية التحصيلية عن العلاقة بين وجهة الضبط Locus of control والتحصيل Achievement والتي تبدو في تفسير المتعلم لنتيجة تحصيله العالية أو المنخفضة ، حيث يعد مفهوم وجهة الضبط Locus of

control من المفاهيم الحديثة في الدراسات النفسية ، التي اهتم بها العلماء منذ فترة قصيرة نسبيا ، وتعد (Julian Rotter) أول من أبرز مفهوم وجهة الضبط في نظريتها للتعلم الاجتماعي ، وقدمت هذا المفهوم في نسق نظري متكامل ، مستنده إلى مدرستين من مدارس علم النفس ، هما المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية (اونيسي، 2020 : 40)

مؤشرات التوجه الداخلي والخارجي للمسؤولية التحصيلية :

أ- مؤشرات التوجه الداخلي

ان الافراد الذين يعتقدون أن الحصول على التعزيز سواء كان سلبيا أو إيجابيا يرتبط بالقوى الداخلية أي بذواتهم فإن مؤشرات هذه القوى المحتملة تتمثل في (الذكاء ، المهارة ، الجهد ، السمات الشخصية المسيرة) أي أن العوامل الداخلية تظهر من خلال المؤشرات التالية :

1 – الذكاء أو القدرات العقلية : يكون اعتقاد الافراد بأن لهم قدرات عقلية تؤهلهم للتحكم في الأحداث الناجحة أو الفاشلة ولا يرجعون اسباب نجاحهم او فشلهم الى الاخرين او الظروف .

٢ – المهارة (الكفاءة) : فالفرد يعتقد بأنه يمكنه السيطرة على البيئة المحيطة به وضبط أحداثها بفضل مهاراته وكفائتة التي اكتسبها من الخبرات والتجارب السابقة .

٣ – الجهد : اذ يكون اعتقاد الفرد بأن كل ما يمر به من أحداث ترتبط ارتباطا مباشراً بالجهد الذي يبذله وليس للاخرين اي دور في ذلك.

4 – السمات الشخصية المميزة : وفي هذا المؤشر يكون اعتقاد الافراد بأنهم يمتلكون مجموعة من السمات التي تمكنهم من التحكم في الأحداث مهما كانت صعوبتها ومتطلباتها وبغض النظر عن طبيعة تلك الاحداث (منصور ، ٢٠١٢ :٢٧).

ب – مؤشرات التوجه الخارجي

لقد أشار " Cantro Andzirkel " أننا ندرك أنفسنا ككائن عاقل قادر على التأثير في خبراتنا ووضع القدرات التي تعدل حياتنا ، حيث إن التدعيم الخارجي مهم في نظام Rotter ولكن نشاط هذا التدعيم متعلق بقابليتنا الإدراكية فالفرد الذي يدرك أن ما يناله من عقاب أو ثواب مرتبط بالقوى الخارجية فإنّ مؤشرات هذه القوى المحتملة تتمثل في :

1– الحظ أو الصدفة : حيث يعتقد الفرد أنه لا يمكن التنبؤ بالأحداث ؛ لأن كل النتائج مرهونة بالحظ أو الصدفة .

2 – قوة الآخرين : فالفرد يعتقد أن الآخرين مثل الوالدين ، المعلم ، المدير وغيرهم يملكون السيطرة على الأحداث ولا يمكن التأثير عليهم وبالمقابل هم الذين يمكنهم التأثير في الاخرين.

3 – القدر : فالفرد يعتقد أنه لا جدوى من محاولة تغير الأحداث لأنها مقدرة سلفاً ، فهذه المؤشرات السابقة الخاصة بفئة التوجه الخارجي تجعل الفرد يعتقد أن مصادر النجاح والفشل تكمن خارج ذاته وهو

بذلك يخضع في تسيير شؤونه للقوى الخارجية لأنه يؤمن بأنه لا يملك القوة لتغير الأشياء او الاحداث . (عبدالحميد ، منال ، ٢٠٢٢ : 30).

العوامل المؤثرة في المسؤولية التحصيلية:

أ- الأسرة :

تعد الأسرة المصدر الرئيسي للفرد ، فمن خلالها يشبع الفرد رغباته وحاجاته ويكتسب خبراته وعاداته وأهم القيم والمعتقدات ، فأساليب المعاملة الوالدية المبنية على القسوة والسيطرة ارتبطت إيجابيا مع مركز التحكم الخارجي ، والمعاملة التي تتسم بالقبول ارتبطت إيجابيا مع مركز التحكم الداخلي ، ولقد أظهرت دراسة (Barling) أنه يوجد ارتباط موجب بين معاملة الأمهات التي تتسم بالحماية الزائدة وبين التحكم الخارجي . أما (Davis) فيرى أن عدم قدرة الفرد على التنبؤ بسلوك ، الوالدين يجعل الفرصة مهيأة لظهور الاتجاه الداخلي ، ومن هنا فإنه يشير إلى أهمية الثبات في سلوك الوالدين في المواقف المختلفة (منصور ، ٢٠٠٧ : 64) .

ب- المستوى الاجتماعي والاقتصادي :

إن المكانة الاجتماعية والاقتصادية تساعد على تنمية أو إعاقة مدى شعور الفرد في إمكانية التحكم في أحداث الحياة والسيطرة عليها ، فأبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة يميلون إلى التحكم الخارجي ، نظرا لوجود فهم غير واضح لمصادر التعزيز في ظل غياب الشعور باستقلال وتشجيع القدرات ، في حين أن أبناء الطبقة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة يميلون إلى التحكم الداخلي لتوفر عوامل الإحساس بالكفاءة والقدرة على تغيير مجرى الأحداث لما ينشؤون عليه من استقلال وتشجيع الفروق الفردية (الجبوري ، ٢٠12 : ٣٣)

جـ - الذكاء :

الذكاء يعتبر من المتغيرات التي لها دور فعال في المسؤولية التحصيلية، حيث إن الطلاب من ذوي الذكاء فوق المتوسط يميلون إلى وجهه التحكم الداخلي ، بينما يميل الطلاب من ذوي الذكاء دون المتوسط أو المنخفض إلى وجهه التحكم الخارجي.

د- نمو مفهوم الذات:

نمو هذا العامل يجعل الفرد يُكوّن صورة إيجابية عن ذاته ، وبالتالي يتكون لديه اعتقاد بانه المسؤول عن الأحداث التي تحدث له بغض النظر عن طبيعة الأحداث هذه ، وهذا ما يسمى بفئة التحكم الداخلي ، هذا ما أوضحه كلا من " Kemis , Brokn , krak " في قولهم الأفراد ذوو تقدير الذات العالي يميلون إلى تكوين صورة إيجابيه عن ذواتهم وينسبون مسؤولية النجاح لأنفسهم عكس الافراد ذوو التقدير المنخفض (اونيسي، 2020 : 50).

سمات الاشخاص من ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية :

هناك مجموعة من السمات او الخصائص التي يمكن لنا من خلالها ان نميز الافراد هل هم من ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية ام الخارجية وكمايلي :

أ- الاشخاص ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية :

ذكرت دراسة (Millet, 2005) أن الاشخاص ذوي المسؤولية التحصيلية الداخلية يعتقدون أنهم مسؤولون عن نجاحهم أو فشلهم ، ويكونون أكثر كفاحاً من أجل الإنجاز ، ويؤدون الأعمال بطريقه جيدة ، ولديهم القدرة على حسن الاختيار المهني ، وكما ان قدرتهم على حل المشكلات تكون اكبر من غيرهم ، بالإضافة الى انهم أكثر كفاءة في التحصيل الأكاديمي ويتسمون بالمخاطرة ، ويميلون إلى ممارسة التفكير التباعدي ، ويعدون أكثر تكيفاً وتوافقاً وبالتالي فهم أقل شعوراً بالضغوطات النفسية والأكاديمية.(Yan, W. and Gair, E. L,2005 , P13).

كما ذكرت دراسة (بدر، ٢٠٠٦) أن ذوي التوجه الداخلي أكثر اجتهادا وتفاعلا مع حالات التدعيم في المواقف التعليمية ، يتطلعون إلى المستقبل بنظرة متفائلة ، يبذلون جهدا أكبر من أجل النجاح والتفوق الدراسي ، أكثر توافقا نفسيا وأكثر تقديرا لذاتهم ، أكثر كفاءة في معالجة الموضوعات وتناولها ، الثقة الزائدة وتحمل المسؤولية ، القدرة العالية على تغيير مجرى التفكير في اتجاهات جديدة بسرعة وسهولة ، لديهم قدرة عالية على التوافق مع الذات والمجتمع ، أكثر اتزاناً الفعاليا (السايبة ، ٢٠١٦ : 10).

ب - الاشخاص ذوي المسؤولية التحصيلية الخارجي :

أشارت دراسة (Millet, 2005) أن ذوي التوجه الخارجي يتسمون بالارتباك ويستسلمون سريعاً ويكونون أقل توافقاً نفسياً ، إنخفاض الإحساس بالمسؤولية الشخصية ، أداؤهم الدراسي ضعيف ، يعزون النجاح إلى الحظ والصدفة ، أكثر شعوراً بالضعف والعجز ، يعانون من قلة المشاركة وضعف الإنتاج ، يفتقدون التروي في التفكير ويختارون التحديات الأسهل ، يميلون إلى ممارسة التفكير التقاربي , Millet, 2005) . 13)

النظريات المفسرة للمسؤولية التحصيلية

أولا : نظرية بيرنارد واينر Bernard Weiner's Theory

يعد واينر من أبرز علماء النفس التربويين المسؤولين عن ربط نظرية العزو بالتحصيل الدراسي (البيلي ، ١٩٩٧ :٢٧٩) ، إذ اقترح نظرية عزو تتعلق بالتحصيل ، فهو يرى إن الناس يميلون إلى توضيح الأحداث التي تقع لهم في الحياة على وفق عوامل مسببة لها ، ويقترح ثلاثة أبعاد مميزة للعملية التربوية تسهم في نجاح الطلبة أو فشلهم (واينر وكراهام Weiner and Graham , 1995) وهذه الأبعاد هي :

١. توجه العـزو : ويعرف بوصفه محدداً للسبب (داخليا) كان أو (خارجيا) ويتمثل بأربعة عناصر يعبر اثنان منها عن توجه داخلي وهما (الجهد Effort) و (القدرة Ability) ويعبر الآخران عن توجه خارجي وهما (صعوبة المهمة Task Difficulty) و (الحظ Luck) وعليه فإن النجاح والفشل في مهمة ما هو دالة (القدرة + الجهد + صعوبة المهمة + الحظ) ويرى واير إن هذا البعد يشير – إلى الدرجة التي تستند إليها النتائج في تحديد العوامل المسببة لها .

٢. الاستقرار : ويشير إلى ثبات بعض الاسباب واستقرارها ، وعدم استقرار اسباب أخرى فالقدرة تمثل سبباً داخلياً مستقراً في حين يمثل الجهد سبباً داخلياً غير مستقر ، كما تمثل صعوبة المهمة سبباً خارجياً مستقراً في حين يمثل الحظ سبباً خارجياً غير مستقر .

3. السيطرة : ويشير إلى مدى سيطرة الفرد على أسباب وعوامل تسبب نتائجه وعدم سيطرته على أسباب أخرى ، فالجهد والقدرة عاملان يخضعان لسيطرة الفرد في حين تمثل صعوبة المهمة والحظ عوامل خارج سيطرة الفرد ، وفيما يأتي مخطط يوضح الأبعاد الثلاثة

مخطط (1)

التوجه / الثبات	داخلي	خارجي
مستقر	القدرة	صعوبة المهمة
غير مستقر	الجهد	الحظ

مخطط يوضح ابعاد العزو (السببية) عند واينر

(Lamberth,1980,25)

ويوضح واينر إن نظريته تستند إلى ثلاثة افتراضات هي :

1. رغبة الطلبة بالتعلم تحفزهم على التعلم .

٢. التفسيرات مصادر معقدة للمعلومات حول السلوك .

3. إن اعتقادات الطلبة في قدراتهم تتحقق إيجابية كانت أم سلبية .

لذلك يشير وايئر إلى إن مسألة تحديد استقرار القدرة لا تعني وقوفها عند حد معين بل يجب أن يدرك الأفراد مفهوم التزايدية في القدرة ، إذ يمكن من خلال الممارسة تنمية القدرة وتدريب الأفراد لان العامل في ذلك هو إدراك الفرد . (Woolfolk , 1990 , 64-68)

ويشير وايـــر إلى أنه حين يتحدث عن (الموقع Locus) و(السيطرة Controllability) فهو لا يتحدث عن موقع الضبط والسيطرة (Locus of Control) بل هو يتحدث عن الموقع (Locus) والســيرة (Controllability) كل على حدة وكمفهومين منفصلين(Weiner , 12. P , 2000) .

منهجية البحث واجراءاته

أولا : منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي ألارتباطي , وهو من أكثر مناهج البحث استخداماً وأكثرها انتشاراً , لأنّهُ في دراسة أي ظاهرة لابد أن تتوافر لدى الباحث أوصاف وقيمة الظاهرة التي يحاول دراستها , وهو يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة ومن ثم وصفها وصفاً دقيقاً.(ملحم , 2000 :224).

ثانياً:- مجتمع البحث (population)

يقصد بمجتمع البحث جميع الافراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول الدراسة (داود, وعبد الرحمن,1990: 66). ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية في قضاء الحويجة , للعام الدراسي(2022- 2023) والبالغ عددهم (9900) طالبا وطالبة, موزعين على (53) مدرسة اعدادية في قضاء الحويجة , بواقع (5970) طالباً, و(3930) طالبةً. و(6196) من التخصص العلمي, و(3704) من التخصص الادبي.

ثالثاً : - عينة البحث:

هي جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً.(داود و عبدالرحمن،1990: 67).

لكي يتمكن الباحث من تعميم نتائج بحثه, وللوصول الى اختيار عينة ممثلة للمجتمع تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية (Stratified Random) ,بسبب عدم تجانس وحدات مجتمع البحث الحالي والعينات المختارة بهذا الاسلوب أفضل انواع العينات وأكثرها دقة في تمثيل المجتمع . إذ بلغ مجموع عينة البحث النهائية (300) طالبٍ وطالبةٍ من مجتمع طلبة المرحلة الاعدادية في قضاء الحويجة البالغ عددهم (9900), وبنسبة (3%) تقريباً من مجتمع البحث موزعين على وفق الجنس بواقع (180) طالباً و(120) طالبةً, ومن التخصص فقد بلغ الفرع العلمي (189) ومن الفرع الادبي (111). والجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1)

توزيع أفراد عينة البحث على المدارس حسب الجنس والتخصص

ت	أسم المدرسة	الصف الرابع والخامس إعدادي				عدد العينة
		ذكور		أناث		
		علمي	أدبي	علمي	أدبي	
.1	اعدادية بدر الكبرى للبنين	45	25	–	–	70
.2	ثانوية الروابي للبنات	–	–	28	20	48
.3	ثانوية رفيدة الاسلمية للبنات	–	–	20	20	40
.4	ثانوية الصباغية للبنين	35	15	–	–	50
.5	اعدادية الزاب للبنين	40	20	–	–	60
.6	ثانوية الهناء للبنات	–	–	21	11	32
.7	المجمـوع	120	60	69	51	300

رابعاً: أدوت البحث: مقياس المسؤولية التحصيلية :

من اجل قياس متغير المسؤولية التحصيلية أطلع الباحث على مجموعة من الدراسات والادبيات والمقاييس والمراجع الخاصة بموضوع المسؤولية بشكل عام والمسؤولية التحصيلية بشكل خاص ومراجعة بعض المقاييس الأجنبية التي تخص هذا المتغير فوجد الباحث انه من الافضل بناء اداة لقياس المسؤولية التحصيلية لندرة المقاييس المحلية والعربية واعتماده على المقاييس الاجنبية التي قد تكون غير مناسبة لاختلاف الثقافات والبيئات التي اجريت فيها عن ثقافة مجتمعنا وظروفه، تم بناء مقياس المسؤولية التحصيلية المكون من (48) فقرة ومجالين هما (مسؤولية تحصيلية داخلية ، مسؤولية تحصيلية خارجية) وقد استند الباحث في تحديد ابعاد المقياس على التعريف النظري للباحث. ومن جملة ما اطلع عليه الباحث من دراسات وادبيات سابقه افادته في بناء مقياسه منها :-

1- العتوم عدنان وسليمان، هاجر (٢٠١٣).

2- عبدالحميد ، منال (٢٠٢٢).

صياغة فقرات المقياس :-

يُعد موضوع صياغة فقرات مقياس المسؤولية التحصيلية من الموضوعات المهمة جداً, لأنهُ كُلما نجح الباحث في صياغة فقرات مقياسه بشكل علمي ودقيق في قياس الظاهرة المراد قياسها حقق المقياس الغرض الُمعّد من أجله, بنى الباحث (48) فقرة لقياس المسؤولية التحصيلية موزعة على مجالين, وقد استند الباحث في تحديد مجالات المقياس على التعريف النظري للباحث على مقياس المسؤولية التحصيلية, والمجالات هي (داخلي و خارجي) ولكل فقرة (3) بدائل هي (تنطبق عليَّ دائما , تنطبق عليَّ احيانا , لا تنطبق عليَّ).

كما قام الباحث بعرضها على عدد من الخبراء ملحق (4) وراعى في إعداد المقياس الاتي :-

1. تحديد وتعريف الظاهرة المراد قياسها .
2. تحديد اسلوب وأسس صياغة الفقرات.
3. إن تصاغ الفقرات بلغة مفهومة بالنسبة لعينة البحث .
4. استخراج الأسس العلمية للمقياس .
5. التأكيد على أن لا تحمل الفقرة على اكثر من معنى.

تعليمات المقياس:

لا بد من إرشاد المستجيب إلى كيفية الإجابة عن المقياس ، وذلك بوضع تعليمات واضحة ومفهومة تعطي المستجيب فكرة عن البحث (أبو حويج وآخرون ، 2002: 113) .

لذا روعي عند صياغة الفقرات أن تكون واضحة ومفهومة ،حيث تم التأكيد على ضرورة اختيار المستجيب للبديل المناسب الذي يعبر عن رأيه الصريح من عدة بدائل ، ذلك بوضع إشارة (√) أمام البديل المعبر عن رأيه ، وُطلب من المستجيب تقديم بعض المعلومات العامة قبل البدء بالاستجابة عن فقرات المقياس (الجنس، الاختصاص)، فضلاً عن إن التعليمات احتوت على مثال توضيحي يوضح كيفية الإجابة ، وُطلب من الطلاب والطالبات أن تكون إجابتهم دقيقة وصادقة وعدم ترك أية فقرة بدون إجابة ، وكما موضح أدناه:

ت	الفقرات	تنطق عليَ دائماً	تنطبق عليَ أحياناً	لا تنطبق عليَ
1	مثابرتي هي التي تقودني إلى النجاح		√	

مؤشرات الصـدق

يُعد الصدق من أكثر الصفات الاساسية للاختبار أهمية, ويعتبر اساس بناء الاختبارات النفسية فهو يساعد في التعرف على المكونات الداخلية للاختبار نفسه والتنبؤ بقدرات الأفراد التعليمية والعلمية ، والصدق مفهوم واسع وله معان عدة تختلف وفقاً لاستعمال الاختبار إلا أن أهم معنى للصدق هو مدى نجاح الاختبار في القياس والتشخيص والتنبؤ عن ميدان السلوك الذي وضع الاختبار من أجله, أي ان الاختبار صادق لأنه يقيس ما وضع من أجل قياسه (عودة ,1988: 59).

للتحقق من صدق الاختبار تم أيجاد نوعين من الصدق هما:

أ. الصدق الظاهري : Face Validity

يعدّ هذا النوع من الخصائص المهمة في بناء الاختبارات والمقاييس, ويقصد به المظهر العام للاختبار من حيث المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها و موضوعيتها ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من أجلهِ, وإن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار هو ان يقوم عدد من الخبراء والمختصين بتقرير كون الفقرات ممثلة للصفة المراد قياسها (الزوبعي,1981: 94).

ولأجل التحقق من صلاحية المقياس وللحكم على صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس في قياس لما وضعت لأجله, عرض الباحث الأداة بصورتها الاولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وقد حصلت الفقرات على نسبة اتفاق (80%) فأكثر كنسبة لصلاحية او حذف الفقرة, فضلا الى اعتماد الباحث على مربع كاي للتأكد من مدى صلاحية الفقرات, واعتمادا على رأي المتخصصين والمحكمين, تبين ان جميع الفقرات صالحة.

تصحيح المقياس:

أتبع الباحث الطريقة التالية في تصحيح المقياس, إذ تم اعطاء البدائل (تنطبق عليَّ دائماً كبيرةً, تنطبق عليَّ احياناً, لا تنطبق عليَّ), الدرجات (3 , 2 ,1) على الترتيب اذا كانت الفقرات موجبة, وكانت الفقرات السلبية في المقياس بتسلسل(3 ,7, 15, 19, 33) والمتبقية ايجابية فيتم التصحيح للسلبية (1 , 2 , 3) وتكون أقل درجة ممكن ان يأخذها الطالب أو الطالبة في المقياس (43) درجة وأعلى درجة (129) درجة بمتوسط فرضي مقداره (86).

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:

يُعدّ التحليل الاحصائي للفقرات أكثر أهمية من التحليل المنطقي لها, إذ إنَّ التحليل المنطقي قد لا يكشف عن صدق الفقرات على نحو دقيق لأنهُ يعتمد على الفحص الظاهري لها فقط أي مثلما يبدو ظاهريا للخبير لذلك فهو أكثر عرضة للتأثر بالأحكام الذاتية للفرد (فرج ,1980: 331 . 332). ان تحليل الفقرات يمكننا من استقصاء الخصائص الاحصائية لاستجابات المفحوصين على كل فقرة من فقرات أداة القياس (المقياس) ومن بين هذه الخصائص الاحصائية تعُّرف تمييز الفقرة(النبهان , 2004 : 188).

القوة التمييزية للفقرات :

تهدف القوة التمييزية للفقرات الى حذف الفقرات التي لا تستطيع التمييز بين الافراد والاحتفاظ بالفقرات التي لها القدرة على التمييز بينهم في الاجابات على تلك الفقرات, واستخدم الباحث اسلوبين للتحقق من ذلك وهما:-

أ. أسلوب المجموعتين الطرفيتين :

بعد ترتيب الدرجات تنازلياً يقوم الباحث باختيار (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات وتسمى بالمجموعة العليا, واختيار (27%) من الاستمارات الحاصلة على أوطأ الدرجات وتسمى بالمجموعة الدنيا, وذلك بهدف تحديد مجموعتين تتصفان بأكبر حجم وأقصى تباين ممكن (Ebel, 1972 :392) .

ولأجل التحقق من القوة التمييزية قام الباحث بتطبيق المقياس, على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة, والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول(2)

عينة التحليل الإحصائي موزعة بحسب (التخصص ، الجنس)

ت	اسم المدرسة	الصف الخامس				عدد العينة
		ذكور		اناث		
		علمي	ادبي	علمي	ادبي	
1	اعدادية بدر الكبرى للبنين	–	–	25	25	50
2	ثانوية الروابي للبنات	25	25	–	–	50
3	ثانوية رفيدة الاسلمية للبنات	25	25	–	–	50
4	ثانوية الصباغية للبنين	–	–	25	25	50
5	اعدادية الزاب للبنين	–	–	25	25	50
6	ثانوية الهناء للبنات	25	25	–	–	50
	المجموع	75	75	75	75	300

وبعد تصحيح استجاباتهم تم ترتيب الاستمارات تنازلياً وفي ضوء هذا الترتيب اختار الباحث (27%) من الاستمارات العليا التي تمثل (81) طالب وطالبة كمجموعة عليا, و (27%) من الاستمارات الدنيا والتي تمثل (81) طالب وطالبة كمجموعة دنيا.

وبعد استخدام الاختبار التائي (T– test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس بينت النتائج ان جميع الفقرات ذات تمييز وقبول, إذ تبين ان قيمتها التائية المحسوبة اكبر من قيمتها الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298) ماعدا الفقرات (40–41–47) البالغ عددها (3) لم تكن مميزة اذ تبين ان قيمتها التائية المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية, أي ان قيمتها التمييزية ضعيفةً, فتم حذفها, وبذلك اصبح عدد فقرات المقياس (45) والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

القوة التمييزية لفقرات مقياس المسؤولية التحصيلية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	الدلالة مستوى 0,05
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2,34	0,61	1,79	0,58	5,88	دالة
2	2,50	0,52	1,91	0,76	5,75	دالة
3	2,51	0,65	1,72	0,67	7,58	دالة
4	2,28	0,63	1,70	0,66	5,69	دالة
5	2,40	0,60	2,01	0,68	3,89	دالة
6	2,54	0,61	1,80	0,65	7,40	دالة
7	2,18	0,76	1,90	0,80	2,31	دالة
8	2,20	0,77	1,76	0,73	3,77	دالة
9	2,82	0,41	2,17	0,68	7,36	دالة
10	2,76	0,37	2,00	0,63	7,32	دالة
11	2,34	0,54	1,89	0,72	4,32	دالة
12	2,41	0,61	1,86	0,66	5,45	دالة
13	2,75	0,62	1,96	0,78	7,71	دالة
14	2,43	0,48	1,95	0,68	4,39	دالة
15	2.69	0.901	1.83	0.859	7.187	دالة
16	2,54	0,59	1,90	0,70	6,29	دالة
17	2,41	0,66	1,59	0,72	7,57	دالة
18	2,71	0,45	1,90	0,56	10,16	دالة
20	2,59	0,52	1,92	0,66	6,68	دالة
19	3.26	0.766	1.94	0.878	11.809	دالة
21	2,65	0,59	2,19	0,65	4,62	دالة
22	2,65	0,52	1,87	0,63	8,43	دالة
23	2,44	0,63	1,83	0,69	5,78	دالة
24	2,63	0,57	1,96	0,67	6,77	دالة
25	2,79	0,46	2,53	0,70	2,75	دالة
26	2,38	0,64	1,81	0,63	5,65	دالة
27	2,27	0,63	1,87	0,57	4,14	دالة
28	2,62	0,60	2,06	0,67	5,65	دالة
29	2,88	0,35	2,64	0,61	3,11	دالة
30	2,69	0,53	2,12	0,65	6,00	دالة
31	2,32	0,68	1,74	0,54	5,97	دالة

32	2,69	0,49	1,95	0,68	7,89	دالة
33	2,07	0,68	1,64	0,65	3,79	دالة
34	2,60	0,56	1,82	0,62	8,29	دالة
35	2,50	0,57	1,97	0,61	5,70	دالة
36	2,53	0,65	2,04	0,72	4,44	دالة
37	2,78	0,42	2,29	0,64	2,74	دالة
38	2,76	0,45	2,12	0,71	6,82	دالة
39	2,62	0,53	1,83	0,62	8,67	دالة
40	1,75	0,75	1,61	0,76	1,14	غير دالة*
41	1,65	0,77	1,59	0,72	0,52	غير دالة*
42	2,66	0,54	2,11	0,59	6,20	دالة
43	2,70	0,45	2,07	0,68	6,86	دالة
44	2,61	0,53	1,86	0,62	8,20	دالة
45	2,67	0,54	1,96	0,71	7,17	دالة
46	2,69	0,51	1,85	0,63	9,23	دالة
47	1,64	0,79	1,60	0,81	0,29	غير دالة*
48	2.68	0.905	2.13	0.855	4.560	دالة

جدول (4)

الفقرات التي تم حذفها بحساب القوة التمييزية لمقياس المسؤولية التحصيلية

تسلسل الفقرة	الفقـــرات
40	**تعودت على الحظ في اجتياز الامتحانات الصعبة**
41	**اخفق في بعض الامتحانات بسبب حظي السيء**
47	**اسرتي هي المسؤولة عن نتيجتي في الامتحان**

ب- أسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المسؤولية التحصيلية :

وتسمى بعلاقة الفقرة بالمجموع الكلي, وتشير إلى ان كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه الاختبار أو المقياس ككل, إذ ينبغي الابقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للاختبار أو المقياس عالية, وحذف الفقرات التي يكون معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية واطئة.(البشراوي,2021: 204).

ان الاتساق بين درجة الفقرة والدرجة الكلية من خلال معاملات الارتباط الدالة إحصائياً يشير إلى ان فقرات الاختبار متماسكة ومتسقة فيما بينها, وبالتالي فأن جميع الفقرات تقيس متغيراً واحداً, وهذا مؤشر مقبول على صدقها وصدق الاختبار (معمريه ,2009: 152).

بل ان معامل الاتساق الداخلي مؤشر من مؤشرات صدق البناء, وقد تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وبالمقارنة بالقيمة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (0,098) تبين ان جميع الفقرات دالة ماعدا الفقرتين (34,6) والجدول(4) يبين ذلك.

جدول (4)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس فعالية الذات الانفعالية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,34	17	0,37	33	0,42
2	0,45	18	0,37	34	*0,18
3	0,32	19	0,38	35	0,47
4	0,29	20	0,30	36	0,37
5	0,41	21	0,45	37	0,30
6	*0,16	22	0,39	38	0,35
7	0,28	23	0,45	39	0,37
8	0,46	24	0,21	40	0,42
9	0,42	25	0,38	41	0,28
10	0,32	26	0,24	42	0,29
11	0,31	27	0,37	43	0,36
12	0,48	28	0,21	44	0,44
13	0,30	29	0,35	45	0,39
14	0,36	30	0,36	46	0,48
15	0,45	31	0,35	47	0,41
16	0,37	32	0,39	48	0,21

جدول (5)

الفقرات التي تم حذفها بحساب معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس المسؤولية التحصيلية

تسلسل الفقرة	الفقــرات
6	أتعلم المواد جيدا وبسهولة في أغلب الحالات بسبب انتباهي الجيد في الحصص
30	يعود فشلي في بعض الامتحانات إلى تشدد المدرسين في التصحيح

ج : اسلوب علاقة درجة الفقرة بدرجة البعد :

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات فقرات المقياس ودرجات كل بعد من الابعاد التي تنتمي اليه في المقياس والبالغة (2) بعد وتوضح من خلال حساب معاملات الارتباط وجود ارتباط ايجابي ودال احصائيا بين الفقرات وابعاده وهذا يدل على صدق بنائها وصلاحيتها للقياس وجدول (6) يوضح ذلك :

جدول (6)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة ودارجة البعد التي تنتمي اليه في مقياس المسؤولية التحصيلية

ت	البعد	معامل ارتباط	ت	البعد	معامل ارتباط	ت	معامل ارتباط
1	المسؤولية التحصيلية الداخلية	0.598	17		0.581	33	0.792
2		0.694	18		0.435	34	0.686
3		0.624	19		0.485	35	0.732
4		0.544	20		0.534	36	0.84
5		0.542	21		0.695	37	0.8
6		0.626	22	المسؤولية التحصيلية الخارجية	0.744	38	0.532
7		0.737	23		0.598	39	0.624
8		0.575	24		0.482	40	0.501
9		0.544	25		0.494	41	0.699
10		0.595	26		0.407	42	0.661
11		0.493	27		0.7	34	0.411
12		0.335	28		0.749	44	0.73
13		0.52	29		0.781	45	0.701
14		0.469	30		0.782	46	0.624
15		0.428	31		0.422	47	0.567
16		0.449	32		0.469	48	0.182

الخصائص السايكومترية لمقياس المسؤولية التحصيلية:.

أولاً : صدق الأداة :

أكد العديد من المختصين في مجال القياس والتقويم النفسي على انَّ الصدق من أهم المؤشرات أو الخصائص السيكومترية, التي ينبغي توافرها في المقياس والاختبارات النفسية والتربوية(Maloney & Ward,1988:366).

والصدق مفهوم واسع جداً وله معان عدة تختلف وفقاً لاستعمال الاختبار, إلا ان إولى معاني الصدق هو مدى نجاح الاختبار في التشخيص والقياس والتنبؤ عن ميدان السلوك الذي وضع الاختبار من اجله, ان الاختبار صادق لأنه يقيس ما وضع لقياسه (عوض, 1998: 59) وللتحقق من صدق الاختبار تم أيجاد نوعين من الصدق هما :

1. الصدق الظاهري:-

يتحقق هذا النوع من الصدق بعرض فقرات المقياس قبل تطبيقه على مجموعة من الخبراء المتخصصين للحكم على مدى صلاحية هذه الفقرات في قياس الخاصية المراد قياسها, بحيث يكون مصمم المقياس مطمئناً إلى آرائهم ويأخذ بالأحكام التي يتفق عليها معظمهم (Eble,1972:555).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس المسؤولية التحصيلية من خلال عرض الباحث للمقياس على لجنة من ذوي الاختصاص في قسم العلوم التربوية والنفسية ملحق رقم (4) .

2. صدق البناء :-

يعُّد هذا النوع من الصدق من أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق, ويسمى بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي (عودة، 1988 : 165).

ويؤكد المختصون في القياس والتقويم التربوي والنفسي وجود مؤشرات للتحقق من صدق البناء منها التأكد من الفروق بين الافراد في الخاصية المقاسة, إذ من المنطقي أن نفترض أن الافراد يختلفون في مدى ما لديهم من القدرة المقاسة, وهذا الافتراض ينبغي ان ينعكس على ادائهم في المقياس (فرج ,1980: 315).

وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق عن طريق ايجاد معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للاختبار, اذ تعد قوة الارتباط بين الفقرات المعّدة لقياس السمة مؤشراً إحصائياً لصدق البناء (عودة, 1985: 165) فضلا عن حساب معاملات التمييز التي تُعد مؤشراً آخر على صدق البناء.

الثبات :- Reliability

يعد الثبات من المؤشرات الضرورية للاختبار لكونه يشير الى الاتساق في مجموعة درجات الفقرات التي تقيس فعلاً ما يجب قياسه (عودة ,1993: 345).

ويقصد بثبات درجات الاختبار هو مدى خلوها من الاخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس اي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي التي يهدف لقياسها فدرجات الاختبار تكون ثابتة إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياساً في الظروف المختلفة التي قد تؤدي الى اخطاء القياس فالثبات يعني الاتساق أو الدقة في القياس (علام, 2000: 131).

حيث يعتبر الثبات الدرجة الحقيقية التي تعبر عن اداء الفرد على اختبار ما, ويرى جلفورد الثبات بأنه نسبة التباين الحقيقي من الدرجة الكلية للاختبار (فرج ,2007: 296).

ولغرض حساب الثبات طبق المقياس على عينة بلغ تعدادهم (40) طالبا وطالبة ، اختيروا عشوائياً ، والجدول (7) يوضح ذلك :

جدول (7)

عينة الثبات موزعة بحسب (الجنس ، التخصص)

المدرسة	اناث		ذكور		المجموع
	ادبي	علمي	ادبي	علمي	
اعدادية الزاب للبنين	10	10	–	–	20
ثانوية الهناء للبنات	–	–	10	10	20
المجموع	10	10	10	10	40

لحساب معامل ثبات المقياس أعتمد الباحث طريقتين هما :

1-طريقة إعادة الاختبار Test – Retest

تعد طريقة اعادة الاختبار من ابسط الطرق وأسهلها في تعيين معامل ثبات الاختبار ويؤكد معظم الباحثين عليها اكثر من اي طريقة اخرى, ويتم فيها تطبيق الاختبار على عينة من الإفراد ثم يعاد تطبيقه مرة اخرى بعد مرور فترة زمنية مناسبة, بحيث يكون الفاصل الزمني بين التطبيقين على نفس المجموعة مناسباً لا بالقصير بحيث يتأثر الإفراد في المرة الثانية بالألفة والتمرين على الاختبار ولا هوا بالطويل يباعد بين المختبرين ووقت الاختبار (الغريب,1970: 671).

أي ان لا تقل الفترة الزمنية عن اسبوع ولا تزيد عن اسبوعين او ثلاثة أسابيع ويشير معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار إلى درجة استقرار الافراد في اجاباتهم على الاختبار عبر فترة زمنية مناسبة (الزوبعي, وآخرون,1981: 33).

ولإيجاد الثبات على وفق هذه الطريقة طبق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (30) طالباً وطالبة ثم أعيد تطبيق المقياس بعد مضي (15) يوماً على العينة نفسها .وبعد تصحيح الإجابات تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الطلبة في التطبيق الاول ودرجاتهم في التطبيق الثاني وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون فبلغت درجة الارتباط (0,86) ان معامل الثبات يكون مرتفعاً إذا بلغ (0,80) فأكثر, وعليه يعُد معامل الثبات عالياً مما يشير إلى أن المقياس له استقرار ثابت عبر الزمن.

طريقة الفا كر ونباخ (الاتساق الداخلي للفقرات)

تم حساب ثبات فقرات المقياس معتمداً على درجات الاختبار لأفراد العينة السابقة لتطبيق إعادة الاختبار, إذ قام الباحث باستخدام طريقة ألفا كرو نباخ لاستخراج ثبات مقياس فعالية الذات الانفعالية, وتعبر هذه الطريقة عن مدى التجانس والاتساق الداخلي لفقرات المقياس 'وأن قيمة معامل الثبات لهذه الطريقة (0,83) ويشير ذلك إلى ثبات جيد مما يدل على تجانس المقياس .

الصيغة النهائية لمقياس المسؤولية التحصيلية :

يشمل مقياس المسؤولية التحصيلية بصيغتهِ النهائية على تعليمات الاجابة ومجالين تضم (43) فقرة, وأمام كل فقرة تدرج ثلاثي للإجابة (تنطبق عليَّ دائما, تنطبق عليَّ احيانا, لا تنطبق عليَّ) ويتم اختيار احد البدائل للإجابة من قبل افراد العينة.

رابعاً: التطبيق النهائي:

بعد إكمال إعداد مقياس المسؤولية التحصيلية ، وتوافر الخصائص السيكومترية، اصبح جاهزاً للتطبيق على عينة البحث البالغة (300) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث وهؤلاء موزعون وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (علمي – ادبي).

خامساً: الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية التالية (الاختبار التائي لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، معامل ارتباط بيرسون ، مربع كاي) واستعان بالحقيبة الاحصائية (spss) في معالجة البيانات إحصائيا بالحاسبة الإلكترونية.

عرض النتائج ومناقشتها:-

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها الباحث على وفق الأهداف والفرضيات التي تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق منها وتحليل النتائج التي أسفرت عنها في هذا البحث لمعرفة.

الهدف الأول : قياس مستوى المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

تحقيقا لأهداف البحث الحالي قام الباحث بتطبيق مقياس المسؤولية التحصيلية على أفراد عينة الدراسة (طلبة المرحلة الإعدادية) والبالغ (300) طالباً وطالبةً, تم استخراج متوسط العينة ككل البالغ(98.69), وانحراف معياري قدره (12.797) ولمعرفة مستوى المسؤولية التحصيلية استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة, وذلك لمقارنة متوسط العينة مع المتوسط النظري للمقياس والبالغ (86) درجة, اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة) 17,195), وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1,96(عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (299) وتشير هذه النتيجة الى تمتع افراد عينة البحث بدرجة عالية من المسؤولية التحصيلية , كذلك القيم التائية المحسوبة لجميع المجالات كانت دالة واعلى من القيمة الجدولية البالغة (1،96) درجة والجدول (8) يوضح ذلك

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط النظري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طلبة المرحلة الاعدادية على مقياس المسؤولية التحصيلية.

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
				المحسوبة	الجدولية		
300	98.69	12.797	86	17.195	1.96	299	دالة

ويعزو الباحث تمتع طلبة المرحلة الإعدادية بمستوى عالٍ من المسؤولية التحصيلية الى دور الاسرة البارز في إعطاء ابناءها قدر مرتفع في قدرتهم على إدارة وضبط انفعالاتهم وثقتهم في النجاح بذلك, ولكون عينة الدراسة من طلبة المرحلة الاعدادية يكون تعامل الأسر مع ابنائها في هذه المرحلة بطريقة اكثر مرونة ولين حرصاً على ابقائهم مقبلين على دروسهم, ولشعورهم ان ابنائهم لم يعودوا اطفالاً, الامر الذي ينعكس على ثقة الابناء بقدراتهم عامة وقدراتهم وتحملهم المسؤولية تحديداً.

الهدف الثاني: الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعا لمتغير الجنس (ذكور- أناث).

تم معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين, واشارت نتائج المعالجات الاحصائية للبيانات إلى وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في المسؤولية التحصيلية, اذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور على مقياس المسؤولية التحصيلية هوَ (97.16) وبانحراف معياري قدره (11.553), بينما كان المتوسط الحسابي للإناث (87,07) وانحراف معياري قدره (13.801), وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد ان القيمة التائية المحسوبة (2,082), اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1,96) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) ولصالح الذكور والجدول (9) يوضح ذلك

جدول (9)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين لدلالة الفروق في درجات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
المسؤولية التحصيلية	ذكور	150	97.16	11.553	2.082	1.96	298	دالة لصالح الذكور
	إناث	150	87.07	13.801				

من خلال نتائج الدراسة الحالية اتضح أن الذكور يتمتعون المسؤولية التحصيلية أعلى من الإناث, ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الذكور اكثر اصراراً وصبراً ومثابرة خلال دراستهم الإعدادية واكثر حكمة مع كونهم عقلانيين في مواجهة الانفعالات بشتى انواعها السلبية منها والايجابية, ويتمتعون براحة نفسية

وقدرة على تنظيم مسؤولياتهم وضبطها, وخصوصاً مع انفعال الغضب والخوف اكثر من الاناث. والاناث خاصة في هذه المرحلة من العمر يغلب عليهن الخجل والخضوع والاذعان للسلطة او المعلم والمدرس.

الهدف الثالث :الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغير التخصص (علمي – ادبي).

تم معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبارالتائي (T-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين, واشارت نتائج المعالجات الاحصائية للبيانات الى وجود فروق دالة احصائياً بين التخصص (العلمي والادبي) في المسؤولية التحصيلية, إذ بلغ المتوسط الحسابي لطلبة التخصص العلمي على مقياس المسؤولية التحصيلية (98.85) درجة, وانحراف معياري (12.457) درجة, في حين كان المتوسط الحسابي لطلبة التخصص الادبي (98.53) درجة, وانحراف معياري (13.168) درجة, واستُعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متجانستين وجد ان القيمة التائية المحسوبة (0,221) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) وهي غير دالة إحصائياً, عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298) وهذا يدل على ان طلبة التخصص الادبي العلمي يتمتعون بنفس الدرجة من المسؤولية التحصيلية والجدول (10) يوضح ذلك

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين لدلالة الفروق في درجات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير التخصص (علمي . ادبي)

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		درجة الحرية	مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية		
المسؤولية التحصيلية	علمي	150	98.85	12.457	0.221	1.96	298	غير دالة
	ادبي	150	98.53	13.168				

ومن خلال النتائج المبينة في الجدول (10) تبين انه لاتوجد فروق دالة احصائياً المسؤولية التحصيلية تبعاً لمتغير التخصص (علمي . ادبي), أي ان المسؤولية التحصيلية لاتتأثر بنوع التخصص الدراسي, ويمكن ان يعزو الباحث هذه النتيجة الى ان طلبة التخصص العلمي والادبي يتمتعون بالرضا عن الحياة والطموح والشعور بالمسؤولية وبالسعادة والهدوء .

ثانياً : الاستنتاجات:-

من خلال نتائج الدراسة الحالية خرج الباحث بعدد من الاستنتاجات وهي:

1- درجة عالية المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المسؤولية التحصيلية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة على مقياس المسؤولية التحصيلية تبعا لمتغير التخصص (علمي . ادبي).

ثالثا : التوصيات:-

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يأتي :

1- الاهتمام بالمهارات المحفزة على التفاعل ورفع مستوى المسؤولية التحصيلية والتي يمكنها ان تكُّون شخصية قوية ذات تحّمل وصبر وطموح, وتزيد من ثقة الشخص بذاته.

2- توفير بيئة تعليمية مناسبة تتسم بتنظيم الذات وتنظيم المسؤولية التحصيلية لدى الفرد وتعزز ثقة الطالب بمستواه وطموحه.

3- على المدرسين داخل القاعات الدراسية مساعدة الطلبة على تنمية المسؤولية التحصيلية لانها ترتبط بالتعلم الاكاديمي.

رابعاً : المقترحات:-

1- توجيه الباحثين والمهتمين بضرورة القيام بدراسة المسؤولية التحصيلية مع متغيرات نفسية اخرى مختلفة مثل علاقته بـ (التحصيل الدراسي ,ما وراء الذاكرة , التوافق النفسي, اتخاذ القرار).

2- ضرورة العمل على زيادة ورفع المسؤولية التحصيلية بصورها المختلفة (المهنية , الانفعالية .....الخ) لدى طلبة المرحلة الاعدادية مما يؤثر إيجابياً على تنظيم انفعالاتهم ومن ثم على رفع مستوى الطموح.

3- أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على شرائح تربوية اخرى ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي .

Resources

1- Abdel Hamid, Manal, (2022): Academic boredom and its relationship to achievement responsibility and orientation towards the future among a sample of Sohag University students, unpublished master's thesis, Sohag University, Arab Republic of Egypt.

2- Al-Baily Muhammad Abdullah and others (1997): educational psychology, Al-Falah Library

3- Al-Gharib, Al-Omar (1990): Learning, a psychological study, interpretive and directive, Dar Al-Hadith, Cairo, the Arab Republic of Egypt.

4- Al-Khazaleh, Mohammed Al-Hamdoun, Mansour (2010): Achievement responsibility among high school students in Mafraq Education Schools. Journal of the Islamic University.

5- Al-Kubaisi, Waheeb Majeed and Kazem Aidan Al-Khazraji (1999): The Fifth Intellectual Symposium of the Office of Culture and Information, Youth Magazine and Future Challenges, 5th Edition, Baghdad, Iraq.

6- Allam, Salah El-Din Mahmoud (2000): Educational and Psychological Measurement and Evaluation, Its Basics, Applications and Contemporary Directions, 1st Edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing and Publishing, Cairo, Arab Republic of Egypt.

7- Al-Nabhan, Musa (2004): The Basics of Measurement in Behavioral Sciences, 1st Edition, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, the Hashemite Kingdom of Jordan.
8- Al-Saybah, Najah Bint Salem (2016): Achievement responsibility and its relationship to self-esteem motivation among foundation program students in private colleges, Volume 10, Issue 3, Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman
9- Al-Zobaie, Abdel-Jalil Ibrahim and Ahmed Younes (1981): Tests and Measurements, Ministry of Higher Education and Scientific Research, University of Mosul, Iraq.
10- Al-Zobaie, Abdel-Jalil Ibrahim and Ahmed Younis (1981): Tests and Measurements, Ministry of Higher Education and Scientific Research, University of Mosul, Iraq.
11- Ames, R., & Lau, S. (1982) . An attributional analysis of students help seeking in academic setting. Journal of Educational Psychology, 74(3), 414-423.
12- Belqis, Ahmed and Tawfiq Marei (1983): Facilitator in Educational Psychology, 1st Edition, Dar Al-Furqan, Amman, The Hashemite Kingdom of Jordan.
13- Bin Manea Saeed (1993): Achievement Responsibility Scale for High School and University Students, Educational Research Center - Qatar University.
14- Brown, Kelli Mccomack, (1999), Attribution Theory, in http://hsc.usf.edu/kmbrown.htm.
15- Cooper, A. and Findky, J. (1999), Challenges in Predicting New Firm Performance, Journal of Business Venturing, 8, P.241.
16- Dawood, Aziz Hanna, and Anwar Hussein Abdel-Rahman (1990): Educational Research Methods, University of Baghdad.
17- Ebel , R , L (1972) :Essential of educational measurement 2nd , d prentice . hall New York.
18- Faraj, Safwat (1980): Psychometrics, 1st Edition, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, Egypt.
19- Forsyth, D. R, and MacMillan, J., (1982), Attribution, Affect, and Expectations: A Test of Weiner's Three-Dimensional Model Journal of Educational Psychology, 73, PP.393-401.
20- Ghobari, Thaer and Abuchendi, Youssef; Abu Shaira, Khaled; Jaradat, Nader (2012): Patterns of causal attribution of success and failure among university students in light of the variables of gender and freedom to choose specialization, Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies.
21- Hamada, Abdul Mohsen and Muhammad Al-Sawy (2002): Reasons for the failure of university students in Kuwait, Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, Issue 96, Year 26, Arab Bureau of Education for the Gulf States.
22- Lamberth, J. (1980), Social Psychology, U.S.A .
23- Melhem, Sami Muhammad (2000): Educational Research Methods and Psychology, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
24- Odeh, Ahmed Suleiman and Al-Khalili, Khalil Youssef (1988): Statistics for Researcher in Education and Human Sciences, Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
25- Onissi, Zainab (2020): Emotional intelligence and its relationship to the level of ambition among professors of the Department of Social Sciences, an unpublished master's thesis, University of Umm El-Bouaghi, Democratic Republic of Algeria.
26- Touq, Muhyi al-Din, and Adass, Abd al-Rahman (1984): Fundamentals of Educational Psychology, 1st Edition, John Wiley & Sons House, England, Britain.
27- Weiner, B., (1992), Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research, Sage Publication: Newbury Park, Ca.
28- Yan, W. and Gair, E. L. (1994), Causal attributions for college success and failure: An Asian-American Comparison, Journal of Cross-Cultural Psychology, Vol. 25, PP. 146-158.