البحث الثامن

مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بمستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي والجنس.

د. عايش موسى غرايبة*
د.ابراهيم عبدالله الزريقات**

الملخص

يتأثر مركز الضبط لدى الفرد من حيث كونه خارجياً أو داخلياً بخبرات النجاح والإخفاق التي يمر بها الفرد، كما أنه يلعب دوراً كبيراً في التحصيل الأكاديمي للطلبة ومن هنا فإن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة نسبة الطلبة الذين يعزون نجاحهم أو إخفاقهم إلى عوامل داخلية في الفرد نفسه، أو إلى عوامل خارجة عنه، ومقارنة هذه النسبة مع نسبة أقرانهم في الجامعات الأمريكية والعُمانية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٥٧ طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية منهم (٢٣٥) من الكليات العلمية و (٢٢٢) من الكليات الإنسانية.

وتوصلت الدراسة إلى أن ٥٥٪ من الطلبة الجامعيين في الجامعة الأردنية يعزون نجاحهم أو اخفاقهم لعوامل خارجية، وأن هذه النسبة تشبه إلى حد ما، ما وجد لدى الطلبة العُمانيين والأمريكيين. وإن كانت هناك بعض الاختلافات المتعلقة بالأسباب التي اشتملت عليها فقرات الاستبانة المستخدمة، هذا من جهة ومن جهة أخرى حاولت الدراسة الحالية معرفة أثر كل من الجنس ونوع الكلية: (علمية أو إنسانية) ومستوى التحصيل في مركز الضبط (خارجي، داخلي) عند الطلبة. ولم تظهر نتيجة للدراسة أثر لكل من الجنس ونوع الكلية في حين ظهر أثر ذو دلالة لمستوى التحصيل، إذ أشارت النتائج إلى أن الطلبة من ذوي التحصيل العالي هم ذوو مركز ضبط داخلي أعلى من ذوي التحصيل المنخفض وأن ذوي التحصيل المنخفض هم ذوو مركز ضبط خارجي أعلى من زملائهم ذوي التحصيل المرتفع.

*كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.
**كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، الأردن.

١– المقدمة وخلفية الدراسة:

يشير مركز الضبط لدى الفرد إلى اعتقاداته حول الأسباب التي قد تكون وراء ظهور نتائج معينة لأفعاله، وعادة ما يشار إليه بمتصل يقع عليه الأفراد وفقاً لاعتقاداتهم تلك، يقع على أحد طرفيه ذوو مركز الضبط الداخلي، وعلى الطرف الآخر ذوو مركز الضبط الخارجي، ويتفاوت الأفراد في مواقعهم على هذا المتصل، فالأفراد ذوو مركز الضبط الداخلي هم الذين يشعرون بأن لديهم قدرة عالية على التحكم بنتائج أفعالهم، ويرون أن نجاحهم أو اخفاقهم إنما هو دلالة على قدراتهم وجهودهم التي يبذلونها، بينما يشعر الأفراد ذوو مركز الضبط الخارجي بأن هناك قوى خارجة عن سيطرتهم كجهود الآخرين والحظ وغير ذلك مما يقف وراء نتائج أفعالهم(Nill,2006).

ويرى العديد من العلماء أن اعتقادات الفرد تتشكل من خلال خبرات النجاح والإخفاق التي يمر بها في أثناء حياته فتؤثر في مقدار توقعه للنجاح أو الإخفاق من جهة، وعلى ارتباط ذلك بعوامل داخلية في الفرد نفسه، أو بعوامل خارجة عنه من جهة أخرى (Rotter, 1991). وتفترض واينر وآخرون (Weiner, et al., 1971)، أن الأفراد يميلون في الغالب إلى عزو نتائج أفعالهم بالنجاح أو الإخفاق إلى أربعة أسباب هي: القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ. ويذكر شنك (Schunk, 2000) أن واينر أضافت إلى تلك العوامل عوامل أخرى، مثل التعب، والمرض، والمظهر الشخصي للفرد، ودور الآخرين في ذلك. وقد صنفت هذه العوامل في صنفين هما: عوامل داخلية في الفرد نفسه، كقدرته والجهود التي يبذلها، وعوامل خارجية بالنسبة للفرد كصعوبة المهمة والحظ. كما صنفت هذه العوامل في صنفين آخرين هما: عوامل ثابتة عبر الزمن، كالقدرة وصعوبة المهمة، وعوامل تتغير عبر الزمن كالجهد والحظ. وصنفت من جهة ثالثة بحسب كونها، قابلة لسيطرة الفرد عليها أو غير قابلة للسيطرة مثل صعوبة المهمة ودور الآخرين في ذلك (عدس، ١٩٨٨ Lindzy & Aronson, 1985; Schunk, 2000; Weiner, .1972)

٢– الدراسات السابقة:

٢–١– أجريت دراسات عديدة تناولت العلاقة بين مركز الضبط وبعض المتغيرات مثل الجنس، والعرق، والتخصص الأكاديمي، والعمر، ونوع المادة الدراسية، والتحصيل الأكاديمي، والعوامل الاقتصادية والاجتماعية، بالإضافة إلى بعض المتغيرات الشخصية والنفسية مثل مفهوم الذات والعزلة وغيرها. كما هدفت تلك الدراسات إلى تقصي الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو اخفاقهم الأكاديمي. وقد استخدمت هذه الدراسات مقاييس متنوعة مثل مقياس روتر وفروست للعزو السببي للنجاح والإخفاق وغيرها. ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين مركز الضبط داخلي / خارجي ومفهوم الذات دراسة مقابلة ويعقوب (١٩٩٤) التي حاولت دراسة أثر كل من الجنس ومركز الضبط في مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه سالبة دلالة إحصائياً بين أبعاد مفهوم الذات والعزو الخارجي كما يقيسه مقياس روتر للضبط الخارجي أي أن ذوي مركز الضبط الداخلي يكون مفهوم الذات لديهم عال أكثر من ذوي الضبط الخارجي.

يميل بعضهم إلى الاعتقاد بأن الطلبة الذين لديهم تاريخ طويل في الإخفاق الأكاديمي يعزون نجاحهم أو إخفاقهم في الغالب إلى أسباب لا يمكن السيطرة عليها من مثل: القدرة، والحظ، فهم لهذا يعتقدون بأن الجهد لا قيمة له (عدس، ١٩٨٨)، ويعتقد مقابلة ويعقوب (١٩٩٤) بأن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي هم أفراد قادرون على التأثير في الحياة الاجتماعية، ومقاومة الضغوط، ويكرسون جهودهم لتحقيق المزيد من النجاح، أما ذوو مركز الضبط الخارجي فيعوزهم ا لتكيف مع بيئتهم نتيجة عجزهم عن تحقيق التوافق بين رغبتهم وبين أوضاع حياتهم المعيشية وهم أقل دافعية للتحصيل.

٢-١-١- الدراسات العربية:

- أظهرت دراسة علاء الدين (١٩٨٧) التي أجريت على عينة من طالبات السكن الداخلي في الجامعة الأردنية أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية لمركز الضبط الداخلي على خفض مستوى العزلة، وأن لمركز الضبط الخارجي أثراً في رفع مستوى العزلة لدى طالبات السكن الداخلي في الجامعة الأردنية. ومن الدراسات التي تناولت علاقة مركز الضبط داخلي / خارجي في البيئة الأردنية دراسة برهوم وتايه (١٩٧٩) التي وجدت باستخدام مقياس روتر، أنه كلما تقدم الفرد في العمر ازداد توقع الضبط الداخلي عنده، وعزا ذلك إلى الاستقرار الذي يتمتع به الكبار وهم من الذين يعملون ويتابعون دراستهم الجامعية في الوقت نفسه، مقارناً بالطلبة الذين يتابعون دراستهم الجامعية فقط. كما وجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أداء الذكور والإناث على المقياس، فالذكور يظهرون ضبطاً داخلياً أكثر من الإناث.

- وقام إبراهيم (Ibrahim, 1996) باستخدام مقياس ترايس بعد أن تُرجم للغة العربية لقياس مركز الضبط الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس بن سلطان في عُمان، ووجد أن هناك فروقاً بين الجنسين على مقياس مركز الضبط الأكاديمي، فالإناث يرجعن النجاح والإخفاق لعوامل خارجية أكثر من الذكور ووجد أن هناك معامل ارتباط مقداره (ر = ٠,٣٣) بين مقاييس روتر لمركز الضبط ومقياس ترايس، وأن هناك معامل ارتباط مقداره (-٠,٤٥) بين العلامة على المقياس والعلامة على مقياس الدافعية، بينما كان الارتباط بين العلامة على المقياس والمعدل التراكمي الجامعي (ر = ٠,٢٠)، واستنتج الباحث أن مقياس مركز الضبط الأكاديمي أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الجامعي من مقياس روتر، وأبانت الدراسة أن ٦٠٪ من عينة الدراسة كانوا ذوي مركز ضبط خارجي بينما كانت النسبة في دراسة ترايس ٥٠٪. وعزا ذلك لاختلاف الثقافتين. ففي المجتمع العُماني وهو من المجتمعات الممتدة التقليدية نجد أن الأسرة تتوقع من أبنائها أن يتحملوا المسؤولية في وقت مبكر من الحياة ويهتمون بآراء الآخرين بالنسبة لما يفعلون أكثر مما يهتم الأمريكيين كما أبانت دراسة ترايس (١٩٨٥، ١٩٨٧).

٢-١-٢- الدراسات الأجنبية:

بينت دراسة ستبك وقرالنسكي (Stipck & Gralinski, 1991) في الولايات المتحدة الأمريكية أن الفروق بين الجنسين في مركز الضبط تختلف باختلاف خبرات النجاح أو الإخفاق، فالإناث أقل رغبة من الذكور في عزو النجاح إلى القدرة العالية، لكن الإناث أكثر رغبة في عزو الإخفاق إلى القدرة المنخفضة،

وأقل رغبة في عزوه للحظ بالمقارنة مع الذكور. وأظهرت دراسة ديبور (Deboer, 1985) في الولايات المتحدة الأمريكية أن الذكور والإناث يعزون النجاح للقدرة والجهد المبذول، ويعزون الإخفاق إلى الحظ وصعوبة المادة. وقد استخدم ديبور استبيانة يسأل فيها الطلبة عن ترتيب بعض أسباب النجاح والإخفاق التي يمكن أن تفسر أداءاتهم في المساقات التي درسوها وذلك بعد ظهور النتائج. ووجد أن الطلبة يفسرون نجاحهم واخفاقهم وفق نتائجهم في هذه الامتحانات. فإذا كان الطالب ناجحاً في الموضوع عزا نجاحه إلى مسؤوليته وسهولة المادة وأنه محظوظ بأن درس المادة دراسة جيدة، وعزا نجاحه إلى قدرته العالية. أما في حالة الإخفاق فقد درَّجوا الفقرات حسب أهميتها على النحو التالي: المساق كان صعبا، لم أكن محظوظاً، درست المادة الخطأ، لم أدرس بشكل جيد، قدرتي في هذه المادة ليست كما يجب أن تكون.

– وقد أيدت نتائج دراسة مكجلاند وآخرون (McGlell, et al., 1991) دراسة ديبور السابقة، إذ وجد مكجلاند في دراسة على طلبة من الصف السادس إلى التاسع أن ليست هناك فروق بين الجنسين في مركز الضبط، لكن دراسة لي ودنقرنك (Lee & Dengerink,1992) وجدت نتائج مغايرة للدراستين السابقتين على عينة من طلبة الجامعات الأمريكية، وأشارت الدراسة إلى أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط بين الذكور والإناث، فالإناث يصفن أنفسهن بأنهن ذوات مركز ضبط خارجي أكثر من الذكور.

٢–٢– أما الدراسات التي تناولت مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي في الأردن فمنها:

٢–٢–١– الدراسات العربية:

– دراسة صالح (١٩٩١) الذي استخدم فيها مقياس روتر (Rotter) لمركز الضبط لدى الطلبة الذكور والإناث في التخصصات الأكاديمية والمهنية في المدارس الثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ذوي التحصيل المتدني يعزون نجاحهم واخفاقهم لأسباب خارجية بدرجة أكبر من ذوي التحصيل العالي، كما أن طلبة التخصصات الأكاديمية يعزون نجاحهم واخفاقهم لأسباب داخلية بالمقارنة مع طلبة التخصصات المهنية.

٢–٢–٢– الدراسات الأجنبية:

أما دراسة ترايس (Trice, 1985) التي استخدمت مقياسا لمركز الضبط الأكاديمي، بني على مقياس روتر لمركز الضبط. فوجد أن ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على مركز الضبط الأكاديمي لدى عينة مكونة من مجموعتين إحداهما من المعلمين الذين يدرسون في الجامعة والأخرى من الطلبة الذين يدرسون الفصل الأول في الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية. كما وجدت معامل ارتباط سالباً ليست له دلالة إحصائية بين علامة الطالب في نهاية الفصل وعلامته على مقياس مركز لضبط الداخلي (ر = –٠,١٩) لدى مجموعة المعلمين و وجدت معامل ارتباط سالباً ذا دلالة إحصائية

(ر=٠,٣٢) لدى عينة الطلبة وهم الأصغر سناً. وهذا يؤكد ما وصلت إليه الدراسات السابقة التي ترى أن العزو السببي للنجاح والإخفاق الداخلي يتقدم مع العمر.

– وقد قام ترايس وآخرون (Trice et al., 1987) بدراسة ثانية لقياس مركز الضبط ومعرفة علاقته ببعض المتغيرات التي تعد مهمة للنجاح في الدراسة الجامعية، ووجد أن هناك معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ومتغيرات مشاركة الطلبة في الصف والوقت المخصص للدراسة والقيام بالواجبات المدرسية (-٠,٤٣، -٠,٣٩، -٠,٤٦) على التوالي، ويرى ترايس أن معاملات الارتباط السابقة تعزز صدق المقياس كأداة لقياس التجانس بين ما يعتقده الطلبة وأعمالهم. ويذكر ترايس ورفاقه أن اوقن (Oghen, 1986) لم يجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الأكاديمي والدرجات على اختبار وكسلر للذكاء اللفظي (ر = ٠,١٠) وهذا يرجع في جزء منه إلى أن مقياس الضبط الأكاديمي هو مقياس دافعية بينما مقياس وكسلر مقياس قدرة عقلية.

– أما دراسة سشيملزر ورفاقه (Schemelzer, et al., 1987) التي أجريت على طلبة جامعيين من مستوى البكالوريوس بهدف معرفة المسؤول عن النجاح والإخفاق الأكاديمي فقد بينت أن ٤٧٪ من الطلبة يعزون نجاحهم لأنفسهم بينما ٥٥٪ من الطلبة يعزون الإخفاق لأنفسهم واعتبر الطلبة أن الأساتذة والأتراب يسهمون أيضا في النجاح والإخفاق الأكاديمي. وكانت نسبة الذين يعزون سبب النجاح أو الإخفاق إلى الأساتذة أكبر في حالة الإخفاق.

– وفي دراسة ستيفنسون ونيومان (Stevenson & Newman, 1990) حول العلاقة بين العزو السببي للنجاح والإخفاق والتحصيل في مادة الرياضيات والقراءة على عينة أمريكية أظهرت الدراسة أنه كلما ارتفع التحصيل زاد احتمال عزو النجاح إلى أسباب مستقرة بينما يعود الإخفاق لأسباب غير مستقرة. وكلما انخفض مستوى التحصيل زاد احتمال عزو الطلبة للنجاح أو الإخفاق إلى مساعدة أو عدم مساعدة المدرس لهم.

– كما تناولت دراسة ويفيلد (Wigfield, 1988) تأثير العمر وتركيز الانتباه وخبرة النجاح والإخفاق على عزو الأطفال للنجاح والإخفاق، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية من طلبة الصفوف الثاني والثالث والخامس والسادس. وقد أبانت الدراسة أن عزو الأطفال يعتمد على خبرة النجاح والإخفاق التي يمر بها الأطفال، وفي حالة النجاح حكم الطلبة على أداءاتهم بأنها ترجع إلى الجهد وفي حالة الإخفاق في الأداء أرجعوا ذلك إلى صعوبة المهمة وكان ميلر وروس (Miller & Ross, 1975) قد توصلا إلى النتائج نفسها.

٢–٣– وهناك دراسات أخرى تناولت أسباب النجاح والإخفاق وعلاقتها بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والجنس، ومن هذه الدراسات:

٢–٣–١– الدراسات الأجنبية:

– دراسة بارتال وآخرون (Bar-tal, et al, 1984) وقد أجريت الدراسة على (٩٢) طالبا من طلبة

الصف السابع واستخدمت في الدراسة أربع أدوات تحتوي كل أداة على (٢٤) سبباً للنجاح والإخفاق وسئل الطلبة في الأداة الأولى أن يدرجوا الأسباب بناء على بعد مركز الضبط من داخلي إلى خارجي، وفي الثانية أن تدرج الأسباب بناء على بعد الاستقرار، وفي الثالثة بناء على بعد مسيطر عليها أو غير مسيطر. أما الأداة الرابعة فقد كانت لتقويم أداء نتائج الطلبة في الامتحانات، ولبيان التأثير النسبي للأربعة والعشرين سببا من حيث تأثيرها في الدرجة التي حصل عليها الطلبة ابتداء من لا تأثير على الإطلاق إلى تأثير كبير جداً، وقد وجدت الدراسة أن أغلب الطلبة يرون أن الاستعداد المنزلي هو سبب للنجاح والإخفاق ولا فروق بين الجنسين، والتركيز في أثناء الدراسة أتى ثانيا ثم الجهد المبذول، والاهتمام بالموضوع، وقدرة المدرس. وقد وجد أيضاً أن العزو السببي للنجاح والإخفاق يختلف باختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وقد استنتج الباحثون أن أنموذج ونر للعزو السببي ما هو إلا أمثلة على الأسباب التي يرجع الطلبة إليها نجاحهم واخفاقهم الأكاديمي.

– كما تناولت بعض الدراسات الفروق بين الأجناس في العزو السببي والإخفاق، فقد وجد بورز وآخرون (Powers et al, 1987) أن هناك فروقا بين الطلبة من أصل أنجلو أمريكي والطلبة اليابانيين. ووجدوا أن الطلبة الأمريكيين من أصل ياباني يعزون نجاحهم واخفاقهم في مادة الجبر إلى أسباب خارجية ويعزون إخفاقهم إلى قلة القدرة والبيئة التربوية الفقيرة أكثر من الطلبة الأنجلو أمريكان. وفي دراسة يان وايقن (Yan & Eugene, (1991 التي أجريت على (٣٥٨) طالباً جامعياً وجد أن الطلبة من الأصل الأمريكي يعزون النجاح الأكاديمي في الغالب إلى القدرة أكثر من الطلبة الذين يرجعون لأصول آسيوية. ويعتقدون بأن الجهد مؤشر بالنسبة للنجاح أكثر من تأثير نقص الجهد بالنسبة للإخفاق.

٢–٤– مناقشة الدراسات:

يبدو من الدراسات السابقة أن هناك تغيراً في النتائج إذ إن بعض الدراسات وجدت أن هناك فروقاً بين الجنسين في مركز الضبط مثل دراسة (Stipek & Gralinski, 1991) بيمنا بعض الدراسات لم تجد مثل هذه الفروق مثل دراسة (Deboer, 1985) ودراسة (Lee & Dengerink, 1992) ولعل هذا يرجع إلى اختلاف العينات واختلاف الأدوات المستخدمة في قياس مركز الضبط، كذلك وجدت علاقة بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي ومركز الضبط (Bar-tal et al,1984) كذلك هناك أسباب كثيرة لعزو النجاح والإخفاق لا تقتصر على المتغيرات التي ذكرها واينر. فالعزو يختلف أيضا باختلاف خبرات النجاح والإخفاق التي يمر بها الطلبة فالإخفاق يدعو للعزو الخارجي بينما النجاح يدعو إلى العزو الداخلي مثل دراسة (Wigfield, 1984) وكذلك أبانت الدراسات أن مركز الضبط الأكاديمي يقيس دافعية ولا يقيس قدرات مثل دراسة أوكن (Oghen, 1988).

٣– أهمية الدراسة:

نظراً لأهمية مركز الضبط لدى الفرد وتأثيره في خبرات النجاح والإخفاق في حياته تناولت دراسات عدة علاقته ببعض المتغيرات وخصائص الأفراد كمفهوم الذات. والتخصص الأكاديمي، والجنس. وقد تباينت

هذه الدراسات في نتائجها، فبعضها يرى وجود مثل تلك العلاقات باتجاه معين، وبعضها الآخر يرى أن مثل تلك العلاقة تكون باتجاه مخالف، وأخرى ترى غياب مثل تلك العلاقة (علاء الدين، ١٩٨٧؛ صالح، ١٩٩١؛ مقابلة ويعقوب، ١٩٩١؛ Whitley & Frieze, 1985; Asmus, 1996; Bart-Tal, et al, 1984; Stipek & Gvalinski, 1981) كما تناولت دراسات أيضا فيما إذا كان هناك اختلاف بين الأجناس البشرية في ذلك (Mizokawa & Pyckman, 1990 ; Yan & Gaier, 1994; Power et al, 1987). وتأتي هذه الدراسة في محاولة للإجابة عن العديد من الأسئلة التي أثارتها تلك الدراسات حول اختلاف مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين باختلاف مستويات تحصيلهم وتخصصهم الأكاديمي وجنسيتهم، ومقارنة اختلاف مركز الضبط باختلاف الأجناس من خلال مقارنة مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الأردنية مع أقرانهم في الجامعات الأمريكية والعُمانية.

٤- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تسعى الدراسة الحالية الى تعرف مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بمستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي والجنس. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما نسبة الطلبة الذين يعزون نجاحهم واخفاقهم الأكاديمي لأسباب خارجية أو داخلية وهل تختلف هذه النسبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن عن أقرانهم في الجامعات الأمريكية والعُمانية؟.

٢- هل يختلف مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين باختلاف الكلية (الكليات العلمية، الكليات الإنسانية)؟

٣- هل يختلف مركز الضبط باختلاف الجنس (ذكور، إناث)؟

٤- هل يختلف مركز الضبط باختلاف مستوى التحصيل (عالٍ، متدنٍ)؟

٥- هل يوجد أثر للتفاعل بين التخصص الأكاديمي والجنس ومستوى التحصيل على مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين؟

٥- محددات الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية في إطار المحددات الآتية:

- أداة الدراسة بدلالات صدقها وثباتها.
- إجراءات جمع البيانات.
- متغيرات الدراسة.
- أفراد العينة البحثية.

٥-١- مجتمع الدراسة والعينة البحثية:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعة الأردنية لمرحلة البكالوريوس للعام الدراسي٢٠٠٥/٢٠٠٦ البالغ عددهم نحو ٢٠٠٠٠ طالب وطالبة منهم ٨٣٠٠ من الذكور ١١٧٠٠ من الإناث. وقد تكونت عينة

الدراسة من ٤٥٧ طالباً وطالبة. وقد تم اختيار كليتين من كليات العلوم الإنسانية وكليتين من الكليات العلمية بالطريقة العشوائية والكليات الأربع هي كلية الهندسة والعلوم من الكليات العلمية والآداب والعلوم التربوية من الكليات الإنسانية ومن ثم تم اختيار عينة الدراسة من هذه الكليات، وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والكلية.

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والكلية

الجنس / الكلية	العلمية	الإنسانية	المجموع
ذكور	١٣٣	٦٠	١٩٤
إناث	١٠٢	١٦٢	٢٦٣
المجموع	٢٣٥	٢٢٢	٤٥٧

٥–٢– أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة مقياس ترايس (Trice, 1985) لمركز الضبط الأكاديمي (Academic Locus of Control). ويتكون المقياس من ٢٨ فقرة من نوع صح – خطأ. والدرجة الكلية على المقياس تراوحت بين صفر إلى ٢٨ والدرجة العالية على المقياس تدل على مركز ضبط خارجي أي عزو خارجي لأسباب النجاح والإخفاق. وتُرجمَ المقياس للغة العربية وعرض بعد ذلك على أربعة من المحكمين من أساتذة الجامعة من ذوي الاختصاص الذين اتفقوا على سلامة الترجمة، واتجاه تدريجها وطبق المقياس بعد ذلك على عينة من مجتمع الدراسة لتعرف سلامة التعابير ودلالاتها عند الطلبة.

٥–٣– ثبات المقياس:

لقد توفرت للمقياس دلالات ثبات مقبولة، وقد وجد أن معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني مقداره أربعة أسابيع على عينة مكونة من (٥٨) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة يساوي ٠,٨٣، وحسب معامل الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرومناخ ألفا فكان ٠,٦٦. وهذه الدلالات تشبه ما توصل إليه ترايس (Trice) على عينة أمريكية، إذ بلغ معامل ألفا ٠,٧٠ وكذلك وجد إبراهيم (Ibrahim, 1996) أن معامل ألفا ٠,٥٨ على عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس في عُمان.

٥–٤– صدق المقياس:

جرى التحقق من صدق المقياس بعرضه على أربعة من المحكمين من أساتذة الجامعة ذوي الاختصاص لبيان اتجاه الفقرات داخلي – خارجي وكذلك قدرة الفقرات على قياس مركز الضبط. وقد اتفق المحكمون على مطابقة المقياس لقياس الغرض الذي اعد له.

وقد استخرج معامل الارتباط بين مقياس مركز الضبط الأكاديمي ومقياس فروست (Frost Attribution Scale) الذي طوره صالح (١٩٩١) للبيئة الأردنية، وقد أعطى المقياسان لعينة مكونة من ٤٤ طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، فكان معامل الارتباط بين مقياس ترايس للبيئة الأردنية ومقياس

فروست ٠,٧٤ وهذا يزيد عما توصل إليه ترايس ورفاقه (Trice, et al, 1987) إذ وجدوا أن معامل الارتباط بين مقياس ترايس ومقياس روتر على عينة أمريكية يساوي ٠,٥٠.

٦- الإجراءات:

طبقت أداة الدراسة على أفراد العينة بشكل جماعي في قاعات التدريس وفي ظروف عادية. وقد طلب من كل طالب أن يسجل المعلومات الشخصية قبل البدء بالإجابة عن فقرات المقياس ملحق (١). ثم أدخلت البيانات لذاكرة الحاسوب من أجل تحليلها والإجابة عن أسئلة الدراسة المشار إليها.

٧- منهجية الدراسة والتحليل الإحصائي:

تعدّ الدراسة الحالية دراسة مسحية وصفية هدفت إلى تعرف مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين وعلاقته بمستوى التحصيل والتخصص الأكاديمي والجنسً. وقد اشتملت الدراسة على المتغيّرات الآتية:

- **الجنس**: وله مستويان (ذكر، أنثى).
- **نوع الكلية**: وله مستويان (علمية، إنسانية).
- **مستوى التحصيل**: وله مستويان (عالٍ، متدنٍ). وقد استخدم المعدل التراكمي الجامعي لقياس مستوى التحصيل واعتبرت العلامة ٢.٦ نقطة قطع بين عالي التحصيل ومنخفضي التحصيل وهذه العلامة تقابل الوسيط تقريباً للمعدلات التراكمية الجامعية لأفراد عينة الدراسة.

وقد استخدمت الإحصاءات الآتية في الإجابة عن أسئلة الدراسة: المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين، والتوزيع التكراري والنسب المئوية التراكمية.

٨- النتائج:

٨-١- نتائج السؤال الاول: ما نسبة الطلبة الذين يعزون نجاحهم وإخفاقهم الأكاديمي لأسباب خارجية أو داخلية وهل تختلف هذه النسبة لدى الطلبة الجامعيين في الأردن عن أقرانهم في الجامعات الأمريكية والعُمانية؟.

هدفت هذه الدراسة أولاً إلى معرفة نسبة الطلبة الذين يعزون نجاحهم وإخفاقهم الأكاديمي لأسباب خارجية، كما يقيسها مقياس مركز الضبط الأكاديمي/ الذي يرجع هذه الأسباب إلى صعوبة المهمة أو نقص القدرة أو الحظ أو المساعدة من الأخرين. ويعبر عن العزو الخارجي بالعلامة الكلية على المقياس والتي تراوح نظرياً بين صفر – ٢٨ أما في هذه الدراسة فقد تراوحت العلامة بين ٢-٢٦، والعلامة العالية على المقياس تدل على عزو خارجي مرتفع بينما العلامة المنخفضة تدل على عزو خارجي ضعيف. ويبين جدول (٤) التوزيع التكراري للعلامات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة على المقياس.

الجدول (٤)

التوزيع التكراري لعلامات أفراد العينة على مقياس الضبط الأكاديمي

فئة العلامات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية التراكمية
٢ – ٦	٧	٪١,٥	٪١,٥
٧ – ١١	١٠١	٪٢٢	٪٢٣,٥
١٢ – ١٦	٢١٠	٪٤٦,٠	٪٦٩,٥
١٧ – ٢١	١٢٣	٪٢٧	٪٩٦,٥
٢٢ – ٢٦	١٦	٪٣,٥	٪١٠٠
المجموع	٤٥٧	٪١٠٠	
المتوسط	١٤,٤		
الانحراف المعياري	٣,٨٥		

يظهر من الجدول (٤) أن ٥٥٪ من أفراد العينة كانت درجاتهم أكثر من (١٤) وهي النقطة المتوسطة على المقياس. أي إن هذه النسبة من العينة تعزو النجاح والإخفاق الأكاديمي إلى عوامل خارجية بدرجة مرتفعة، بينما يعزو بقية أفراد العينة (٤٥٪) منهم إلى عوامل خارجية بدرجة منخفضة.

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الأول للدراسة والمتعلق بالمقارنة بين نسبة من يعزون نجاحهم أو إخفاقهم الأكاديمي لأسباب خارجية من الطلبة الأردنيين مع أقرانهم في الجامعات الأمريكية والعُمانية، فقد تم حساب نسبة من اختاروا البديل الذي يشير إلى العزو الخارجي لكل فقرة من فقرات المقياس وذلك بالنسبة لكل من الطلبة الأردنيين والأمريكيين والعُمانيين والجدول (٥) يبين هذه النتائج.

الجدول (٥)

الفقرات ونسبة عزو النجاح والإخفاق لأسباب خارجية على كل فقرة لدى ثلاث عينات أردنية، عُمانية، أمريكية

الفقرة	نسبة المئوية للعزو العينة الأردنية	** النسبة المئوية للعزو العينة العُمانية	*** النسبة المئوية لعزو العينة الأمريكية
١*	٦٣	٤٨	١٨
٢	٥٤	٦٦	١٤
٣	٢٦	٢٧	٢٦
٤*	٧٧	٨٢	٧٧
٥*	٦٥	٧٠	٦٤
٦*	٧٠	٣٨	٦٥
٧*	٦٧	٦٧	٦٧
٨*	٩٠	٤٤	٧٩
٩	٤٠	٤٠	٣٠
١٠	١٦	٢٣	٧
١١	٤١	٥٤	٢٠

الفقرة	نسبة المئوية للعزو العينة الأردنية	** النسبة المئوية للعزو العينة العُمانية	*** النسبة المئوية لعزو العينة الأمريكية
١٢	٥٤	٧٦	٤٧
*١٣	٧٧	٢٤	١٤
١٤	٤٣	٣٨	٢٦
١٥	٩	١٥	٢١
١٦	٣٢	٣٣	٥٦
١٧	١٨	١٥	٣٥
*١٨	٦٥	٧٨	٥٧
١٩	٣٢	٧٦	٣٢
٢٠	٥٤	٣٨	٦٠
٢١	١٦	٣٨	٤٦
*٢٢	٨٤	٩٠	٦٥
*٢٣	٧٦	٧٦	٦٠
٢٤	٤٣	١٨	١٦
٢٥	٣٣	١٦	٣٠
*٢٦	٧٦	٤٩	٨٤
*٢٧	٨٧	٦٦	٣٢
٢٨	٣٤	٣٩	٧١

* نسبة عزو النجاح والإخفاق لأسباب خارجية تزيد على ٦٠٪ لدى العينة الأردنية.

** المرجع دراسة إبراهيم (١٩٩٦).

***المرجع دراسة ترايس (١٩٨٥).

وبالرجوع إلى نص هذه الفقرات تبين أن ٦٣٪ من الطلبة الأردنيين يعتقدون أن العلامة التي يحصل عليها الطالب لا تعبر عن الجهد الذي يبذله في أثناء دراسته (فقرة ١) وإن ٩٠٪ من الطلبة يعتقدون أن بعض الطلبة يحصلون على علامات مرتفعة لا يستحقونها وذلك لاعتبارات خاصة (فقرة ٨). وبالمقابل فإن ٩٪ من الطلبة لا يعتقدون أن لديهم دافعاً قوياً لتحقيق النجاح في الحياة بينما ٩١٪ منهم يعتقدون بوجود دافع قوي لتحقيق النجاح في الحياة (فقرة ١٥).

أما الفقرات ٤، ٧، ٢٢، ٢٣ فيبدو أن الطلبة يعتقدون بأن نقص القدرة هو العامل في إخفاقهم الأكاديمي . أما الفقرتان ٦، ٨ فإن الطلبة يعزون فيهما نجاحهم وإخفاقهم إلى تحيز المدرسين، بينما الفقرات ٢٦، ٢٧ تدل على أن الطلبة يعتقدون أن هناك أموراً مهمة في الحياة أكثر من التحصيل الأكاديمي.

ولدى مقارنة النتائج في الجدول (٥) التي توصل إليها إبراهيم (Ebrahim, 1996) على عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس بن سلطان في عُمان، والنتائج التي توصل إليها ترايس (Trice, 1985)

على عينة من طلبة الكليات الأمريكية يبين أن هناك تشابهاً نسبياً في النسب المئوية للعزو الخارجي على معظم الفقرات ما عدا الفقرات ١، ١٣، ٢١، ٢٤، وبالرجوع إلى هذه الفقرات نجد أن الفقرة الأولى التي تقول "تعبر علامات الطلبة في الغالب عن الجهد الذي يبذله الطالب في أثناء الدراسة" نجد أن العينة الأردنية كانت نسبة الاستجابة عليها بالاتجاه الخارجي ٦٣٪ بينما هي لدى العينة العُمانية ٤٨٪ والأمريكية ١٨٪. أما الفقرة الثالثة عشرة التي تقول "أحرص أن أعد دروسي يوما بيوم " نجد أن نسبة الذين استجابوا عليها في الاتجاه الخارجي من العينة الأردنية ٧٧٪ بينما العُمانية ٢٤٪ والأمريكية ١٤٪. أما بالنسبة للفقرة الحادية والعشرين التي تقول " من السهل أن يقنعني الآخرون بإهمال دراستي "كانت النسب عند العينة الأردنية والعُمانية والأمريكية على التوالي ١٦٪، ٣٨٪، ٤٦٪، أما الفقرة الرابعة والعشرين التي تنص على " أغير باستمرار رأي حول أهدافي المهنية المستقبلية " نجد أن النسبة كانت لدى العينة الأردنية ٤٣٪ والعُمانية ١٨٪ والأمريكية ١٦٪. وهذه الفروقات بين العينة الأردنية من جهة والعينة العُمانية والأمريكية من جهة ثانية ربما ترجع إلى اختلاف الثقافات من جهة، واختلاف نظرة كل فرد لمنطوق العبارة، بالإضافة إلى ظروف العمل المتاحة مستقبلاً. فهي في أميركا وعمان متوافرة على الأغلب، بينما هي في الأردن ضعيفة.

وهذه الأمثلة ما هي إلا مؤشرات تدل على أن هناك نسبة عالية من الطلبة يعتقدون بأن هناك أسباباً خارجية هي المسؤولة عن نجاحهم واخفاقهم الأكاديمي.

٨–٢– نتائج السؤال الثاني: هل يختلف مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين باختلاف الكلية (الكليات العلمية، الكليات الإنسانية) ؟

للإجابة عن ها السؤال، أجرى اختبار (ت) لفحص الفروق بين متوسطات علامات طلبة الكليات العلمية والأدبية على المقياس. والجدول (٦) يلخص هذه النتائج.

الجدول (٦)

متوسط درجات الطلبة على مقياس مركز الضبط الأكاديمي حسب متغير الكلية (علمية وإنسانية) وقيمة الإحصائي (ت) للفروق بين هذه المتوسطات

الكليات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	ت
العلمية	٢٣٥	١٤,٦٧	٣,٧٨	٠,٢٤٦٧	١,٥٦
الإنسانية	٢٢٢	١٤,١١	٣,٨٩	٠,٢٦١٧	

يبين الجدول (٦) غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية على مقياس مركز الضبط الأكاديمي.

٨–٣– نتائج السؤال الثالث: هل يختلف مركز الضبط باختلاف الجنس (ذكور، إناث)؟

للإجابة عن هذا السؤال أجرى اختبار (ت) لفحص ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية

(α = ٠.٠٥) والجدول (٧) يلخص هذه النتائج.

الجدول (٧)

متوسط درجات الطلبة على مقياس مركز الضبط الأكاديمي حسب متغير الجنس (ذكور، إناث) وقيمة الإحصائي (ت) للفروق بين هذه المتوسطات

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	ت
ذكور	١٩٣	١٤,٤٧١٥	٣,٦٢٧٢	٠,٢٦١١	٠,٣٠٢
إناث	٢٦٣	١٤,٣٦١٢	٤,٠٠٦٠	٠,٢٤٧٠	

ويظهر من الجدول غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط الذكور ومتوسط الإناث على المقياس.

٨-٤- نتائج السؤال الرابع: هل يختلف مركز الضبط باختلاف مستوى التحصيل (عال، متدن)؟

للاًجابة عنً هذا السؤال أجري اختبار(ت) للفروق بين المتوسطات فوجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التحصيل العالي وذوي التحصيل المنخفض على المقياس والجدول (٨) يلخص هذه النتائج.

الجدول (٨)

متوسط درجات الطلبة على مقياس مركز الضبط الأكاديمي حسب متغير التحصيل (عالٍ، منخفض) وقيمة الإحصائي (ت) للفروق بين هذه المتوسطات

المعدل التراكمي	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	ت
عالي	٢٣٦	١٥,٩٣	٣,٨٩٢١	٠,٢٥٣٤	٤,٠٤٦
منخفض	٢٢١	١٣,٦٠٦٦	٣,٦٦١٨	٠,٢٤٦٣	

يبين الجدول (٨) غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الطلبة ذوي التحصيل العالي ومتوسطات الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

٨-٥- نتائج السؤال الخامس: هل يوجد أثر للتفاعل بين التخصص الأكاديمي والجنس ومستوى التحصيل على مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين؟

ولمعرفة ما إذا كان هناك أثر لمتغيرات الجنس (ذكور – إناث) ونوع الكلية (علمية – إنسانية) والمعدل التراكمي (عالٍ – منخفض) والتفاعل بين هذه المتغيرات. فقد أجرى تحليل التباين الثلاثي ٢ X٢ X٢ والجدول (٩) يلخص هذه لنتائج.

الجدول (٩)
نتائج تحليل التباين لأثر متغيرات الدراسة: الجنس والكلية والمعدل التراكمي والتفاعلي بين هذه المتغيرات على مركز الضبط الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	٢٢٩,٧٤٦	١	٢٢٩,٧٤٦	١٦,٠١٨	٠,٠٠٠
الجنس	١,٦٤٦	١	١,٦٤٦	٠,١١٥	٠,٧٣٥
الكلية	٣٦,٦٠٩	١	٣٦,٦٠٩	٢,٥٥٢	٠,١١
الجنس x المعدل التراكمي	٢٢,٠٩٢	١	٢٢,٠٩٢	١,٥٤	٠,٢١٥
الكلية x المعدل التراكمي	٣,٢٩٥	١	٣,٢٩٥	٠,٢٣٠	٠,٦٣٢
الجنسxالكليةx في المعدل التراكمي	١٠,٣٠٢	١	١٠,٣٠٢	٠,٧١٨	٠,٣٩٧
الباقي	٦٤٢٥,٧٤٤	٤٤٨	١٤,٣٤٣		
المجموع	٦٧٣٢,١٣٢	٤٥٥	١٤,٧٩٦		

ويوضح الجدول (٩) أن المعدل التراكمي كان له أثر ودلالة إحصائية على المتغير التابع مركز الضبط الأكاديمي بينما المتغيرات الأخرى الكلية والجنس والتفاعل بن المتغيرات فلم يكن لها أثر ذو دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) على متغير لمركز الضبط الأكاديمي.

٩– مناقشة النتائج:

بينت نتائج هذه الدراسة أن ٥٠٪ من الطلبة يعزون أسباب نجاحهم واخفاقهم الأكاديمي لأسباب خارجية، أي أنهم ذوو مركز ضبط خارجي. فالطلبة ذوو مركز الضبط الخارجي غالباً ما يفتقرون إلى وجود أهداف واضحة في حياتهم، وغياب التخطيط الواقعي لمستقبلهم المهني، وسهولة إقناعهم. لذلك فإننا نجد بعض هؤلاء الطلبة يعزون النجاح إلى عامل الحض وتأثير الأشخاص ذوي النفوذ أو الواسطة. وبالنظرة إلى مجتمعاتنا فإننا نجد أن هذه تمثل جزءا من المعتقدات التي تؤثر في سلوكات الأفراد. وهكذا يتضح تأثير البيئة الاجتماعية والثقافية بسلوكات الأفراد. ومن جهة أخرى، فان الإخفاق بالنسبة إلى بعض الطلبة غالبا ما يعود إلى عدم القدرة على التعامل مع الموقف وسيطرة قوى تفوق قدراتهم وصعوبة الدراسة في الجامعة واختلاف حياة الجامعة عن حياة المدرسة وصعوبة التكيف في البيئة الجامعية. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه فارس (Phares,1991) وراذَس ونيفيد (Rathus & Nevid, 1999) ومع النتائج التي توصل إليها كل من إبراهيم (Ibrahim, 1996) في دراسته على عينة من سلطنة عُمان، ودراسة ترايس (Trice, 1986) على عينة من طلبة الجامعات الأمريكية. وقد أبان التحليل لفقرات المقياس أن هناك تشابهاً نسبياً على معظم فقرات المقياس لدى العينات الثلاث (الأردنية والعمانية والأمريكية) وأن هناك فروقاً نسبية على بعض الفقرات بين العينة الأردنية والأمريكية جدول (٥). وربما يرجع هذا إلى اختلاف الأجناس والتنشئة الاجتماعية والبيئة الثقافية والدافعية لدى المجتمعين وهذا يتفق مع النتائج التي توصل إليها كل من يان وايقن (Yan & Eugene, 1991) ودراسة باورز وآخرون (Powers, et al, 1987)

ووجود مثل هذه النسبة العالية للعزو الخارجي يتطلب أن تقوم المدارس بتصميم برامج خاصة لزيادة ثقة الفرد بقدراته وذاته وتعويده على تحمل نتائج أعماله.

لقد أظهرت الدراسة غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مركز الضبط الخارجي يعزى إلى الجنس، أو التخصص الأكاديمي (علمي وأدبي)، هذا مع أن بعضهم يعتقد بان الذكور يتّصفون بمركز ضبط داخلي وان الإناث يتميزن بمركز ضبط خارجي. وتعود هذه النتيجة إلى أن كلاً من الذكور والإناث ينتمون إلى ثقافة واحدة ويظهرون التأثير ذاته بالعادات والتقاليد والمعتقدات المجتمعية،فربما أنهم يمتلكون أفكارا متشابهه من شأنها أن تعزز عزوهم الخارجي لسلوكاتهم مثل: الشعور أحيانا أنهم لايستطيعون عمل شيء لتحسين وضعهم الدراسي، وأن هناك أشياء كثيرة أخرى لديهم أهم بكثير من حصولهم على علامات عالية، وعدم وجود ضرورة لحضور المحاضرات في بعض الأحيان، والبحث عن المساقات التي يسهل فيها الحصول على العلامة أو النجاح. وهكذا يعزون المسؤولية إلى أشخاص آخرين والى مواقف خارجة عن سيطرتهم أو قدراتهم. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه فارس(Phares,1991) ورادَس ونيفيد (Rathus & Nevid,1999)وكذلك تتفق مع دراسة كل من ديبور(Deboer,1985) ودراسة لي ودنقرنك (Lee & Dengerink,1992) ودراسة مكجلاند وآخرون (McGlell&,et al,1991) ودراسة صالح(١٩٩١)بينما بينت بعض الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية غياب الفروق بين الجنسين في العزو السببي للنجاح والإخفاق مثل دراسة ستبك وجرالنسكي (Stipek & Granlinski, 1991) وربما يرجع هذا إلى اختلاف العينات واختلاف المقاييس المستخدمة في قياس مركز الضبط الأكاديمي.

وقد أبانت الدراسة أيضا أن ذوي التحصيل المرتفع يعزون نجاحهم وإخفاقهم الأكاديمي لأسباب داخلية، وربما يعود هذا إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يتصفون بالسعي وراء المعرفة والبحث عنها، هذا بالإضافة إلى أنهم يظهرون المسؤولية عن نتائج سلوكاتهم، ومن جهة أخرى فان هؤلاء الطلبة غالبا ما يتميزون بالانشغال بسلوكات اعتيادية تقليدية تؤدي إلى التحصيل المرتفع والكفاية، والتمتع بالإصرار على تحسين أوضاعهم الدراسية. بالإضافة إلى ذلك فهم لا يسمحون لنشاطاتهم الاجتماعية أن تؤثر في دراستهم، لذلك نجدهم اشد حرصاً على إعداد دروسهم يوما بيوم، هذا فضلاً عن امتلاكهم الدافعية العالية لتحقيق النجاح في الحياة. أما الطلبة ذوو التحصيل المنخفض، فإنهم يرجعون أسباب الإخفاق الأكاديمي إلى أسباب خارجية ليس في مقدورهم السيطرة عليها مثل صعوبة المادة التعليمية، وتحيز الأساتذة، وعدم تلقي المساعدة من الآخرين. أي أن هناك أسباباً عديدة خارجية هي المسؤولة عن إخفاقهم الأكاديمي. وقد أكد فارس (Phares, 1991) ورادَس ونيفيد (Rathus & Nevid, 1999) أن الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي يرجعون إخفاقهم إلى عوامل خارجة عن قدراتهم وإلى الحظ وغياب الفرص المناسبة، بينما الأفراد ذوو مركز الضبط الداخلي يؤكدون أهمية قدراتهم والتخطيط الواقعي لمستقبلهم، وإصرارهم على تحقيق أهدافهم ونجاحهم في الحياة. وتتفق أيضا هذه النتائج مع نتائج دراسة وايفيلد (Weigfield, 1988) ودراسة بارتال وآخرون (Bar-Tal, et al, 1984) الذي يرى أن

العوامل الاقتصادية والاجتماعية كالدخل ومستوى تعليم الوالدين والسكن والمنزلة الاجتماعية للوالدين وغيرهما هي العوامل هي من الأسباب التي يعزو الطلبة إليها نجاحهم وإخفاقهم الأكاديمي.

١٠– التوصيات:

اعتماداً على نتائج الدراسة، فإنَّ الباحثين يوصيان بـ :

– إعداد برامج خاصة في المدارس لتدريب الطلبة على تحمل نتائج أعمالهم واتخاذ القرارات بناء على قدراتهم وقناعاتهم الذاتية.

– تعريف الطلبة بمستويات أدائهم وبالعوامل المؤثرة على إنجازاتهم.

– تأكيد دور المرشدين التربويين في المدارس في تعليم مهارات اتخاذ القرار والعوامل المؤثرة فيه، وكذلك مهارات توكيد الذات.

– توعية الطلبة بأن مسؤولية النجاح والإخفاق ترجع في جزء كبير منها إلى أنفسهم وليس إلى عوامل أخرى.

– توعية الآباء بضرورة تقوية مهارات اتخاذ القرار وتوفير نماذج إيجابية وخبرات داعمة لتنمية مركز الضبط الداخلي لأن الأبناء يتأثرون باتجاهات آبائهم نحو التعامل مع المواقف المتنوعة.

المراجع

المراجع العربية:

– برهوم، عيسى. (١٩٧٩). *تقنين اختبار روتر لضبط ا لتعزيز الداخلي – الخارجي في عينة أردنية*. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

– صالح، عمر أحمد تايه. (١٩٩١). *العزو السببي للنجاح والإخفاق لدى الطلبة الذكور في التخصصات الأكاديمية والمهنية*. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

– علاء الدين، جهاد محمود. (١٩٨٧). *أثر مستوى التحصيل، موقع الضبط، والتخصص على الشعور بالعزلة لدى طالبات المنازل الداخلية في الجامعة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

– مقابلة، نصر، ويعقوب، إبراهيم. (١٩٩٤). *أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، مايو (٢٥) ٢٦٣-٢٩٥.

المراجع والأجنبية:

-Bar-Tal D., Goldberg, M. & Knani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and Gender: A phenomenological analysis. *Journal of Educational Psychology*, 54, 51-61.

-Biehler, S. & Snowman, G. (1990). *Psychology applied to teaching*. Boston: Hougton Mifflin.

-Buckhalt, J. (1985). Causal attributions of success and failure on WISC-R subtests by high and low achievers. *Psychology in the schools*, 22, (2), 224-30.

-Deaux, K. & Wrightsman, L. (1984). *Social psychology in the SOS*. California; Brooks / Cole Publishing.

-Deboer, G. (1985). Characteristics of male and female students who experienced success or failure in their firs college science course. *Journal of research in science teaching*, 22. (2), 153-162.

-Hamilton, J. (1970). Non-cognitive factors in university students examination performance. *British Journal of Psychology*, 46, 227-231.

-Ibrahim, A. (1996). A cross-cultural validation of trice's Academic locus of control scale for college students in an Omani sample, *Perceptual and Motor Skills*, (83), 823-829.

-Kelvin L. (1991). *Educational psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.

-Lee, V., & Dengerink, H. (1992). Locus of control in relation to sex and nationality: Cross-cultural study. *Journal of cross – cultural Psychology*, 23, 488-97.

-Lindzey, G. & Aronson, E. (1985). *Psychology*. New York: R & OM House.

-McCleel, R., et al. (1991). *Journal for the Education of Gifted*, 14, (4), 380-92.

-Miller, D. & Ross, M. (1975). Self-Serving biases in the attributisality, fact or fiction?. *Psychological Bulletin*, (82), 213-225.

-Nill, J. (2006). *What is locus of Control?*. From the world web wide, www.wilderdom.com.

-Phares, E. (1991). *Introduction to personality*. New York: HarperCollins Publishers.

-Powers, S., et al. (1987). Attributions for success and failure of Japanese-American and Anglo-American. *A Quarterly Journal of Human Behavior*, 24, (3), 17-23.

-Rathus, S. & Nevid, J. (1999). *Adjustment and growth: The challenges of life*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

-Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal. Vers us external control of reinforcement. *Journal of consulting and clinical psychology*, 48, 56-67.

-Schemelzer, R. Schemelzer, C. Figler, R. & Brozo, W. (1987). Using the Critical incident technique to determine reasons for Success and failure of university student, *Journal of college student personnel*, 28 (3). 261-266.

-Schunk, D. (2000). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Macmillan publishing company.

-Stevenson, H. & Newman, R. (1990). Children's achievement & causal attributions in mathematics & reading, *The Journal of Experimental Education*, 58, (3), 197-212.

-Stipek, D. & Gralinski, H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and Failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83, (3), 361-371.

-Trice, D. (1985). An Academic locus of control Scale for college students. *Perceptual and Motor Skills*, 61, 1043-1046.

-Trice. D., Ogden, P. & Boo, J. (1987). Concurrent validity of the Academic Locus of control scale. *Educational Measurement*, (47), 483-487.

-Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, (42), 2.

-Weiner, B., Frieze, I. H, kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown: General Learning Press.

-Wigfield, A. (1988). Children's attribution for success and failure: Effects of age and attention focus. *Journal of Educational Psychology*, 80, (1), 76-81.

-White, K., Lihman, D. & Hemphill, K. (2006). Causal attribution, perceived control, and psychological adjustment: A study of Chronic Fatigue Syndrome. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, (1), 75-99.

-Yan, W. & Eugene L. (1991). *Causal attributions for success and failure: An American – Asian Comparison*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American educational Research Association (Chicago, IL, April, 1991).

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠١٠/٥/١٠، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠١٠/١٢/٥>>