بعض المتغيرات المرتبطة بإدراك المعلم لمسئوليته عن تحصيل التلاميذ

الدكتور

سليمان الخضري الشيخ ★

اهتم بعض الباحثين في الخمس عشرة سنة الأخيرة بدراسة معتقدات التلاميذ حول قدرتهم على التأثير في نتائج سلوكهم في المواقف المختلفة ، وبوجه خاص ، المواقف التعليمية في المدرسة . وقد تركز البحث بوجه عام حول العلاقة بين « وجهة التحكم » Locus of Control والأساليب السلوكية المرتبطة بالتحصيل لدى التلاميذ .

ويرجع مصطلح « وجهة التحكم » في نشأته إلى نظرية روتر Rotter في التعلم الاجتماعي . وقد ذكر روتر في شرحه للمصطلح ، أن الفرد عندما يدرك التعزيز على أنه يتبع عملا ما قام به ، ولكنه ليس مترتباً عليه بشكل كامل ، فإنه من المعتاد أن يرجع ذلك ، في إطار ثقافتنا المعاصرة إلى الحظ أو الصدفة ، أي أن التعزيز يخضع لتحكم الغير ولا يمكن التنبؤ به ، نتيجة لتعقيد الظروف والقوى المحيطة بالفرد . وعندما يفسر الفرد حادثاً ما بهذه الطريقة ، فإننا نسميها الاعتقاد في التحكم الخارجي Fxternal Control . أما إذا أدرك الشخص أن الواقعة نتيجة حتمية لسلوكه ذاته ، فإننا نسمي ذلك الاعتقاد في « التحكم الداخلي » Internal Control (١٥) (١) .

★ أستاذ مساعد بقسم علم النفس التعليمى بكلية التربية ـ جامعتى عين شمس وقطر .

(١) يشير الرقم داخل القوس إلى رقم المرجع في قائمة المراجع في نهاية البحث .

ويعني هذا أن مصطلح « وجهة التحكم » يشير إلى إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج . فالأشخاص الذين يرون أنهم يتحكمون فيما يتبع سلوكهم من أحـــداث أو ما يقع لهـــم يعتبرون داخلي التحكم Internals . أما أولئك الذين يرون أن العوامل الخارجية هي التي تتحكم في نواتج سلوكهم ومصائرهم مثل الحظ أو القدر أو الصدفة ، فيعتبرون خارجي التحكم Externals (٤) .

وقد أدى الاهتمام بهذا المفهوم الجديد إلى إعداد العديد من المقاييس لدراسته ، واستخدم في مجالات متعددة من الدراسات النفسية . ويرجع الفضل في توجيه الاهتمام إلى دراسة وجهة التحكم في المواقف التعليمية إلى فون كراندال ومعاونيه (V. Crandall) ، حيث أدت بحوثهم إلى تطوير مقياس لوجهة التحكم في المواقف التعليمية ، عرف باسم مقياس المسئولية عن التحصيل Intellectual Achievement Responsibility Qwstionnaire (١) . ويعتقد أن هذا الاستبيان يقيس معتقدات التلاميذ فيما يتعـــلق بقدرتهم على التحكم في العـــوامل التي تؤثر في نجـــاحهم وفشلهم في المواقف الأكاديمية . وقد أثار هذا المقياس كثيراً من البحوث على التلاميذ ، إذ أنه كان أول مقياس يقتصر على المسئولية في المواقف التعليمية .

ولعـــل من الدراسات المبـــكرة في هذا المجـــال الدراستين اللتين أجريتا بواسطة كراندال وكاتكوفسكي V. C. Crandall & W. Katkovsky (٧) ، ونشرتا عام ١٩٦٧ ، عن تأثير نوع التفـــاعل بين الـــوالدين والطفل على شعـــور الطفل بمسئوليته عن التحصيل . وقد طبق في الدراسة الأولى مقياس المسئولية عن التحصيل على ٢٣ تلميذاً ، و ١٨ تلميذة تتراوح أعمارهم بين ٧ ، ١٢ ونصف . وقد أُعطيت تقديرات لأمهاتهم فيما يتعلق بمقدار العطف والحماية التي يقدمنها للطفل . وفي الدراسة الثانية قيست المسئولية عن التحصيل لدى ٢٠ تلميذاً و ٢٠ تلميذة بالصفوف الثانية والثالثة والرابعة ، كما جمعت البيانات المناسبة من الوالدين

---

(١) نقل هـــذا المقياس إلى اللغة العربية د. جابر عبد الحميـــد جابر عام ١٩٨١ ، ولكن لم يتم نشره بعد .

(الأب والأم) . وقد أوضحت الدراستان أن الوالدين اللذين يحافظان على وجود علاقات ايجابية ومساندة للطفل كانا أكثر احتمالا لأن ينميا اعتقاد الطفل في مسئوليته عن التحصيل بدرجة أكبر من الوالدين اللذين تتسم علاقاتهما بأطفالهما بالرفض والنقد والعقاب ، وبالاضافة إلى ذلك ، فإن علاقة الأب بالطفل كانت أكثر تأثيراً على وجهة التحكم من علاقة الأم بالطفل .

وفي دراستين مستقلتين على تلاميذ المرحلتين الابتدائية والثانوية درست العلاقة بين وجهة التحكم وبين مقياسين للأداء الأكاديمي ، وهما درجات التحصيل المدرسي ودرجات اختبار تحصيلي مقنن . وقد وجد ماجي وكراندال عام ١٩٦٨ (P. C. Magee & V. C. Crandall) ، أن التنبـــؤ بدرجات البنات كان متسقاً مع مسئوليتهن عن حالات النجاح وحالات الفشل ، بينما كانت درجات الذكور أكثر اتساقاً في ارتباطها مع مسئوليتهم عن حالات الفشل . وبصفة عامة كان الارتباط مع درجات التحصيل المدرسي أعلى من الارتباط مع درجات الاختبار المقنن . (١٤) .

وفي بحث نشر عـــام ١٩٧٢ درس كراندال وليسي (V. C. Crandall & B. W. Lacey) المهـــارات المتوسطة التي يمكن أن تفسر الأداء الأكاديمي المرتفع للتلاميذ الذين يحصلون على درجات عالية بعد هذا التحكم الداخلي ، وقد حسبت العلاقة بين درجات وجهة التحكم وبين ثلاثة مقاييس على اختبار الأشكال المتضمنة لويتكن(١) لدى عينة من ٢٨ تلميذاً و ٢٢ تلميذة تتراوح أعمارهم بين ٦ سنوات وعشرة أشهر و ١٢ سنة وخمسة أشهر . وعندما تم عزل أثر العمر والذكاء من العلاقة بين التحكم الداخلي ودرجات اختبار الأشكال المتضمنة ، انخفضت قيمة درجات التحكم الداخلي التنبؤية لدى الذكور ، ولكنها بقيت دالة عند الإناث . إذ وجد أن التلميذات داخليات التحكم كان أداؤهن على اختبار الأشكال المتضمنة أعلى من خارجيات التحكم (٨).

---

(١) أعد هذا الإختبار ونشر باللغة العربية بواسطة د. أنور محمد الشرقاوي ، و د. سليمان الخضري الشيخ (القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٧) .

كذلك درس كـــوكلا (A. Kukla) العـــلاقة بين مستوى التحصيل وإدراك المسئولية الذاتية عنه . وقد أجريت ثلاث تجارب مع عينة إجمالية بلغ عددها ٢٧٧ طالباً جامعياً . وقد أظهرت تجاربه أن الطلاب الذين يختلفون في مستوى تحصيلهم يختلفون كذلك في تفسيرهم لأسباب نتائج عملهم في عمل معملي محدد ، فقد كان ذوو التحصيل المرتفع يرجعون نجاحهم وفشلهم إلى المجهود الذي يبذلونه ، أكثر من متوسطي ومنخفضي التحصيل (١٢) .

كذلك درس لويس – بك Lewis-Beck أثر التغذية المرتدة عن الفشل في أداء العمل لدى تلاميذ الصف الخامس الذين حصلوا على درجات عالية أو منخفضة في مقاييس وجهة التحكم . وقد وجـــد أن أداء المجموعتين قد زاد عندما أعطى للمفحوصين تغـــذية مرتـدة عن فشلهم ، أما المجموعـة الضـــابطة والتي لم تتلق أي تغذية مرتدة فلم يزد أداؤها (١٣) .

وقد قامت د. صفاء الأعسر في دراسة لها على عينة من الطالبات القطريات بجامعة قطر بالمقارنة بين مجموعة من الطالبات مرتفعات التحصيل (تقدير جيد جداً وممتاز) وأخرى أقل تحصيلا (جيد) في درجات وجهة التحكم . وقد وجدت أن الطالبات المتفوقات دراسياً يملن إلى التحكم الداخلي بينما تميل الطالبات غير المتفوقات إلى التحكم الخارجي ، إذ كانت الفروق دالة احصائياً . كذلك وجدت الباحثة أن الطالبات الأكثر توافقاً أكثر اتجاهاً نحو التحكم الداخلي (٤) .

وهكذا نجد أن وجهة التحكم لدى التلاميذ كانت موضوعاً لدراسات عديدة ، وبوجه خاص من حيث علاقة هذا المتغير بتحصيلهم . وفي الوقت الذي تزايد فيه عدد الدراسات في هذا المجال ، لم يوجه الباحثون مثل هذا الاهتمام نحو هذا البعد لدى المعلمين ، على الرغم من أنهم طرف أساسي في العملية التعليمية . فالمعلمون هم الرواد الذين يترجمون البرامج والمناهج التعليمية بحيث تصبح واقعاً في سلوك التلاميذ . ولعل إدراك المعلم لمسئوليته عن تحصيل تلاميذه (التحكم الداخلي) عامل هام في أدائه لعمله ، ومحدد أساسي لما يبذله من جهد في تعلم تلاميذه ، فمن

المرجح أن يرتبط ادراك المعلم لمسئوليته عن التحصيل باتجاهاته النفسية نحو التلاميذ ونحو العملية التعليمية بصفة عامة . وغنى عن البيان ما يمكن أن تحققه الاتجاهات الايجابية لدى المعلم من زيادة كفاءة العملية التعليمية . كذلك اثبتت الدراسات التي أجريت عن العلاقة بين الاتجاهات النفسية للمعلمين ومدى تجاوبهم مع تلاميذهم وجود علاقة موجبة بين المتغيرين . ومن أمثلة الدراسات العربية في هذا المجال ، الدراسة التي أجراها د. جابر عبد الحميد عن بعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات النفسية للمعلمين . فقد تبين من نتائج بحثه على عينة من ١٢٠ معلماً ومعلمة في المرحلتين الابتدائية والاعدادية في مصر ، ان الاتجاهات النفسية للمعلمين والمعلمات ذوى العلاقات الطيبة مع التلاميذ تختلف اختلافاً دالا عن الاتجاهات النفسية للمعلمين والمعلمات ذوى العلاقات السيئة مع التلاميذ (١) .

لقد أجريت بعض الدراسات عن وجهة التحكم العام على المعلمين . ومن أمثلتها دراسة جانزن وبيكن وهرتزوت ١٩٧٣ (Janzen , Beeken & Hritzut) عن العلاقة بين وجهة التحكم كما قيست بمقياس روتر (١٩٦٦) وعدد من متغيرات الاتجاه لدى مجموعة من ٨٠ معلماً كندياً . وقد وجد أن درجات وجهة التحكم ارتبطت فقط بمعتقدات المعلمين حول استقلالية التلاميذ . فقد وجد أن المعلمين ذوى الدرجات المرتفعة في التحكم الداخلي كانوا أميل لأن يتحكموا في فصولهم بدرجة أكبر من المعلمين الذين كانوا أقرب إلى التحكم الخارجي (١١) . كذلك أكد بعض الباحثين أن ادراك المعلمين لمسئوليتهم عن تعلم تلاميذهم عامل عام في العملية التعليمية . فقد وجد بروكوفر وليزوت عام ١٩٧٩ (Brookover & Lezotte) من خلال مقابلاتهما للمعلمين بالمدارس المختلفة ، أن أولئك الذين كانوا في مدارس أقل فعالية كانوا أميل إلى الشعور بمسئولية أقل عن تحصيل تلاميذهم ، من أولئك الذين كانوا يعملون بمدارس أكثر فعالية . فقد أرجعت المجموعة الأولى صعوبات القراءة لدى تلاميذهم إلى عوامل خارج المدرسة ، وكان أفرادها أكثر تشاؤماً فيما يتعلق بمقدرتهم على خلق بيئة تعليمية أفضل (٦) .

على أن تلك الدراسات التي أُجريت على المعلمين لم تعتمد على أدوات مقننة لقياس إدراك المعلم لمسئوليته عن تحصيل تلاميذه . فأول مقياس يعد لهذا الغرض لم يظهر إلا عـــام ١٩٨١ ، وقـــد قننه تومـــاس جاسكي (١٠) T. R. Jusky وقـــد طبق جاسكي المقياس على عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددها ٢١٥ معلما ، منهم ٤٤ معلما و ١٧١ معلمـــة (بالمرحلتين الابتدائية والثانوية بالولايات المتحدة) . وقد وجد من المقارنة بين الجنسين أن متوسط درجات المعلمات في المسئولية عن النجاح كان أعلى من متوسط درجات المعلمين ، وكان الفرق دالا عند مستوى ٠,٠٥ بينما لم يكن الفرق دالا في درجات المسئولية عن الفشل . ولم يجد الباحث فروقاً تذكر يمكن أن ترجع لسنوات العمل بالتدريس .

مشكلة البحث :

والبحث الحالي امتداد لهذه الدراسات ، فهو يحاول أن يدرس وجهة التحكم في المواقف التعليمية لدى المعلمين . بعبارة أخرى يحاول البحث دراسة ادراك المعلم لمسئوليته عن تحصيل تلاميذه ، وعلاقة ذلك بالاتجاهات النفسية للمعلمين من ناحية ، وبتحصيل تلاميذهم من ناحية أخرى . ويمكن صياغة المشكلة في محاولة الإجابة على الأسئلة المحدودة الآتية :

١ ــ مامدى إدراك المعلمين لمسئوليتهم عن تحصيل تلاميذهم ؟ وهل يوجد اختلاف في المسئولية عن التحصيل في حالات النجاح وحالات الفشل ؟

٢ ــ هل توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم لمسئوليتهم عن التحصيل ؟ وهل تختلف هذه الفروق في حالات النجاح عنها في حالات الفشل ؟

٣ ــ هل توجد علاقة بين إدراك المعلمين لمسئوليتهم عن التحصيل وسنوات عملهم بالتدريس ؟

٤ ــ هل توجد علاقة بين إدراك المعلمين لمسئوليتهم عن التحصيل واتجاهاتهم النفسية نحو التلاميذ ونحو العملية التعليمية ؟

٥ ــ هل توجد علاقة بين إدراك المعلمين لمسئوليتهم عن التحصيل وبين تحصيل تلاميذهم كما يقاس بالاختبارات المدرسية ؟

الطريقة والاجراءات :

العينـــة :

شملت عينة البحث ثلاث مجموعات رئيسية هي :

١ – مجموعة من معلمي المرحلة الاعدادية بلغ عددها ٥٢ معلماً ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرستين إعداديتين بمدينة الدوحة هما مدرسة قطر الاعدادية للبنين ، ومدرسة خليفة الاعدادية – وجميع أفراد هذه المجموعة من حملة المؤهلات العليا باستثناء ٥ معلمين فقط . منهم ٢١ معلماً يحملون مؤهلات تربوية و ٣١ معلماً لا يحملون مؤهلا تربوياً .

٢ – مجموعة من معلمات المرحلة الاعدادية بلغ عددها ٤٢ معلمة ، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدرستي فاطمة الزهراء وحفصة الاعدادية بمدينة الدوحة . وجميعهن من حملة المؤهلات العليا : ٢٨ معلمة منهن يحملن مؤهلا تربوياً ، ١٤ معلمة لا يحملن مؤهلا تربوياً .

٣ – مجموعة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية بلغ عددها ٣٢ معلمة وأغلبهن معلمات فصل ، وقد طبق عليهن اختبار المسئولية عن التحصيل فقط . ثم أخذت درجات التحصيل المدرسي لتلميذاتهن بهدف الكشف عن العلاقة بين إدراك المعلمة لمسئوليتها عن التحصيل وتحصيل تلميذاتها .

أدوات البحث :

١ – مقياس المسئولية عن التحصيل ، وهو من إعداد توماس جاسكي ، وقام الباحث بتعريبه وتعديله بحيث يتلاءم مع البيئة العربية .

ويشارك مقياس المسئولية عن التحصيل للمعلمين مقاييس وجهة التحكم الاخرى هدفها في أنه يقيس المسئولية الذاتية أو الداخلية في مقابل المسئولية الخارجية . ولكنه يختلف عنها في أنه يقتصر على مسئولية المعلم عن التحصيل الأكاديمي وما يرتبط به من مواقف مدرسية فقط .

يتكون الاستبيان من ٣٠ بنداً . وكل بند يتكون من مقدمة تصف خبرة تعليمية سلبية أو ايجابية . وتحدث هذه الخبرات عادة في الحياة المدرسية . ويتبع المقدمة في كل بند بديلان : أحدهما يقرر أن الواقعة أو الخبرة سببها المعلم ، والبديل الثاني يقرر أن سببها عوامل خارجة عن تحكم المعلم . وقد وجد واضع المقياس من نتائج التجربة الاستطلاعية أن معظم المعلمين يعتبرون أن الأحداث التي تقع داخل الفصل أحداث معقدة ، ويسهم في أحداثها أكثر من عامل واحد . ومن هنا فقد وجد أن طريقة الاجابة باختيار أحد البديلين (إما ... أو) غير مناسبة . لذلك فقد رئي أن تكون الاجابة بتوزيع ١٠ نقط على البديلين ، بحيث تعبر عن اعتقاد المعلم في الأهمية النسبية لكل سبب من السببين المذكورين ، بشرط أن يكون مجموع النقاط ١٠ فقط (١) .

وتنقسم بنود المقياس إلى نصفين متساويين :

أ — بنود إيجابية : وهي تلك التي تتضمن خبرات تعليمية ايجابية ، أي تمثل حالات أو خبرات نجاح .

ب — بنود سلبية : هي تلك البنود التي تصف خبرات تعليمية سلبية ، أي حالات فشل أو صعوبات في العملية التعليمية .

وبذلك يمكن أن نحصل من المقياس على ثلاث درجات :

أ — درجة تعبر عن تقدير المعلم لمسئوليته عن الخبرات الايجابية .

ب — درجة تعبر عن تقدير المعلم لمسئوليته عن الخبرات السلبية .

جـ — درجة كلية تعبر عن مسئولية المعلم بصفة عامة عن الخبرات التعليمية .

التحليل العاملي لبنود المقياس :

طبق المقياس في صورته الأجنبية على عينة من ٢١٥ معلماً ومعلمة ، وأجرى تحليل عاملي لدرجاتهم على بنوده (٣٠ بنداً) . وقد تبين من نتائج التحليل وجود

---

(١) في الأصل الأجنبي ١٠٠ نقطة ، ولكننا جعلنا عدد النقط ١٠ لكل سؤال تسهيلا للتعامل مع الأرقام .

عاملين متمايزين يفسران ٦٠,٩٪ من التباين في الاستجابة على المقياس . وبفحص تشعبات البنود على العاملين وجد أن أحدهما مشبع بالبنود الايجابية ، والآخر مشبع بالبنود السلبية وعلى ذلك فالمقياس يقيس عاملين مستقلين هما : مسئولية المعلم عن حالات النجاح ، ومشئولية المعلم عن حالات الفشل .

ثبات المقياس :

طبق المقياس على عينة من ١٠٢ معلماً ومعلمة مرتين بفاصل مقداره ٤ أشهر ، ووجد أن الارتباط بين نتائج التطبيق كان ٠,٧٣٩ للدرجة الكلية ، ٠,٧١٨ لدرجة المقياس الايجابي ، ٠,٧٨٤ لدرجة المقياس السلبي . وجميع المعاملات دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ ، كذلك حسب الاتساق الداخلي لكل قسم من القسمين على حدة باستخدام معادلتي سبيرمان براون وجتمان للتجزئة النصفية ، وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٧٦٠ و ٠,٨٩٩ مما يدل على ثبات عال للمقياس .

وقد حسبت معاملات الثبـــات للصورة العربية بطريقة تحليل التباين لكيودر ورتشاردسون على عينة من ٣١ معلماً وقد بلغت ٠,٨١٥ لدرجة المقياس الايجابي ، ٠,٨٥٢ لدرجة المقياس السلبي و ٠,٧٢٧ للدرجة الكلية . وهي معاملات مرتفعة وقريبة جداً من تلك التي حصل عليها واضع المقياس مما يوحي بالثقة في ثبات الاختبار .

٢ ــ مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين :

وقد تم إعداد هذا المقياس وتم تطويره في جامعة منيسوتا بواسطة والتركوك ، وكارول ليدز ، وروبرت كاليس . وقد أعد صورته العربية الدكتور جابر عبد الحميد جابر والدكتو يوسف محمود الشيخ . ويقيس الاتجاهات النفسية للمعلمين التي تتنبأ بمدى قدرتهم على تكوين علاقات إيجابية مع التلاميذ ومدى رضاهم عن مهنتهم ويتكون المقياس من ١٥٠ بنداً أعد بطريقة ليكرت . وعلى المفحوص عند الاجابة على أسئلة المقياس أن يفكر في ضوء المواقف بصفة عامة ، وأن تكون إجابته على مقياس متدرج من خمس فئات : أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة .

ثبات المقياس وصدقه :

لقد استخدم هذا المقياس في عدد كبير من البحوث الأجنبية والعربية . وقد اتضح من البحوث الأجنبية والمصرية أن الاختبار صادق بدرجة مرضية . وقد حسب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية على عينة من مائة طالب من طلاب كلية المعلمين بالقاهرة واتضح أن ثباته بلغ ٠,٨٩ كذلك حسب ثباته على عينة من ٧٠ معلماً بطريقة إعادة الاختبار ، بفاصل زمني مقداره أسبوعان وبلغ ٠,٨١ (١) .

النتـــائج

أولا : الفروق بين المجموعات في المتغيرات المختلفة :

بعد تصحيح الاختبارات وتفريغها حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع المتغيرات التي تناولتها الدراسة . والجدول رقم (١) يوضح هذه البيانات .

جدول رقم (١)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع متغيرات البحث بالنسبة لفئات العينة المختلفة

العينة / المتغير	معلمـــون		معلمـــات	
	تربويون	غير تربويين	تربويات	غير تربويات
ن	٢١	٣١	٢٨	١٤
سنوات العمل بالتدريس	م ١٩,٠٩	١٣,٧٧	٤,٤	٨,٣٦
	ع ٦,٧٢	٦,١٩	٤,٣٤	٤,٢٩
مواقف ايجابية	م ٧٣,٧٦	٨٢,٦٥	٨٩,٧	٩٣,٥
	ع ٢١,١٨	١٣,٩٥	١٤,٩٢	١٥,٥١
مواقف سلبية	م ٦٨,٨٦	٧١,٠٣	٥٣,٣٦	٣٦
	ع ١٥,١١	١٥,٥٩	١٣,٩٨	١٣,٢٤
الدرجة الكلية	م ١٥١,٨١	١٥٣,٦٨	١٤٣,٠٧	١٣٣,٨٥
	ع ٢١,٠٦	١٦,٥٠	١١,٣٨	١٧,٨٣
الاتجاهات النفسية	م ٤٨,٠٥	٤٥,٩	٤٢,٦١	٤١,٩٣
	ع ٦,٣٨	٧,٥٤	٥,٦	٥,٠٠

ومن الجدول (١) يتضح ما يأتي :

١ – سنوات العمل بالتدريس :

يتضح من الجدول أن هناك تفاوتاً ملحوظاً في سنوات العمل بالتدريس بين فئات العينة الأربع . فقد كانت سنوات العمل بالتدريس لدى المعلمين بصفة عامة

أكثر منها لدى المعلمات . فقد بلغ متوسط سنوات العمل بالتدريس لدى المعلمين من حملة المؤهلات التربوية ١٩,٠٩ سنة ، بانحراف معياري قدره ٦,٧٢ ، في مقابل متوسط قدره ٤,٤ سنة لدى المعلمات الحاصلات على مؤهلات تربوية وانحراف معياري ٤,٣٤ ، وبينما كان متوسط سنوات العمل بالتدريس للمعلمين غير المؤهلين تربوياً ١٣,٧٧ سنة بانحراف معياري قدره ٦,١٩ ، بلغ متوسط سنوات العمل بالتدريس لدى الفئة المقابلة من المعلمات ٨,٣٦ سنة ، بانحراف معياري ٤,٢٩ .

كذلك يلاحظ وجود فروق في سنوات العمل بالتدريس بين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين من الجنسين ، وإن كان اتجاه الفرق ليس واحداً . فبينما كانت سنوات العمل بالتدريس لدى المؤهلين تربوياً من المعلمين أعلى منها لدى غير المؤهلين تربوياً ، نجد العكس لدى المعلمات ، حيث كان متوسط سنوات العمل بالتدريس لدى غير المؤهلات تربوياً أعلى منها لدى المؤهلات تربوياً .

وقد اخضعت هذه البيانات لتحليل التباين، لمعرفة مدى دلالة هذه الفروق(١) ، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج التحليل .

جدول رقم (٢)

يبين نتائج تحليل التباين لسنوات العمل بالتدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	التبـــاين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	٥٢٠,٢٩	١	٥٢٠,٢٩	٣٤٢,٦٣	٠,٠١
المؤهل	٠,٤٦	١	٠,٤٦	٠,٣٠٣	—
التفاعل	٢١,٥٣	١	٢١,٥٣	١٤,١٧٨	٠,٠١
داخل المجموعات	٢٩٢٣,٠٩	٩٠	٣٢,٤٧٩		
المعدل			١,٥١٨٥		

(١) أعتمد الباحث في تحليل التباين على المتوسطات وليس على الدرجات الخام وهي طريقة تستلزم إجراء تعديل في التبـــاين داخل المجموعات وفق معـــادله خاصة (أنظـــر مرجع رقم ٩ ص ٢٦٤ – ٢٦٧) .

ومن الجدول (٢) يتضح أن النسبة الفائية للتباين الذي يرجع إلى الفرق بين الجنسين كانت عالية جداً ، وكانت دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يعني أن الفرق الملاحظ بين الجنسين في سنوات العمل بالتدريس فرق جوهري .

أما الفروق الملاحظة بين الحاصلين على مؤهلات تربوية ، وغير الحاصلين من الجنسين ، فلم تكن دالة احصائياً ، حيث كانت النسبة الفائية ٠,٣٠٣ ، وهي غير ذات دلالة .

كذلك يلاحظ من الجدول أن النسبة الفائية للتفاعل كانت دالة ، حيث بلغت قيمتها ١٤,١٧٨ وهي دالة على مستوى ٠,٠١ ، ويعني هذا أن الفرق الدال بين الجنسين في سنوات العمل بالتدريس ليس واحداً في حالة كل من المجموعتين : المؤهلة وغـــير المؤهلة تربوياً . وهو ما أشرنا إليه سابقاً عند استعراضنا لمتوسطات الفئات المختلفة .

٢ – المسئولية عن التحصيل :

تتضمن المسئولية عن التحصيل ثلاث درجات ، احداها تتعلق باعتقاد المعلم أو إدراكه للمسئولية الذاتية عن حالات النجاح في المواقف التعليمية (الحالات الايجابية) وأخرى تعبر عن اعتقاده في مسئوليته الذاتية عن حالات الفشل (الحالات السلبية) ، والدرجة الثالثة هي درجة الكلية ، وتعبر عن إدراكه لمسئوليته الذاتية بصفة عامة عن الأحداث في المواقف التعليمية . وفيما يأتي وصف للنتائج التي توصلنا إليها في كل بعد .

١ – المسئولية عن التحصيل في المواقف الايجابية :

بالرجوع إلى الجدول رقم (١) نجد أن متوسطات درجات المسئولية عن التحصيل في المواقف الايجابية قد تراوحت بين ٧٣,٧٦ و ٩٣,٥ . وإذا تذكرنا أن عدد المواقف الايجابية في المقياس كانت ١٥ موقفاً ، وكل موقف منها يتضمن استجابتين ، إحداهما تعبر عن الاعتقاد في المسئولية الذاتية (التحكم الداخلي) والأخرى تعبر عن الاعتقاد في غلبة العوامل الخارجية (التحكم الخارجي) ، فإن الدرجة ٧٥

تعبر عن اعتقاد في تكافؤ المجموعتين من العوامل . وإذا زادت الدرجة عن ٧٥ ، فإن ذلك دليل على أن هناك ميلا للاعتقاد في المسئولية الذاتية ، ويزداد هذا الميل بازدياد الدرجة . والعكس صحيح أيضاً ، بمعنى أن الدرجة إذا قلت عن ٧٥ كانت دليلا على أن الاعتقاد في التحكم الخارجي أعلى من الاعتقاد في التحكم الداخلي .

ويعني هذا أن معظم فئات العينة تعتقد في المسئولية الذاتية عن التحصيل في المواقف الايجابية ، باستثناء فئة واحدة هي مجموعة المعلمين من حملة المؤهلات التربوية ، حيث كان متوسط درجاتها أقل من ٧٥ (٧٣,٧٦) .

وإذا حاولنا أن نقارن بين فئات العينة المختلفة لوجدنا أن متوسطات درجات المعلمات كانت أعلى منها لدى المعلمين حيث بلغ متوسط درجات المعلمات التربويات ٨٩,٧ بانحراف معياري قدره ١٤,٩٢ ، في مقابل متوسط قدره ٧٣,٧٦٥ وانحراف معياري ٢١,١٨ لدى المعلمين التربويين . كذلك كان متوسط درجات المعلمات غير التربويات ٩٣,٥ بانحراف معياري ١٥,٥١ ، في مقابل ٨٢,٦٥ للمتوسط وانحراف معياري قدره ١٣,٩٥ لدى المعلمين غير التربويين .

كذلك إذا قارنا بين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين لوجدنا فرقاً لصالح غير المؤهلين تربوياً ، حيث كان متوسط غير المؤهلين تربوياً من المعلمين ٨٢,٦٥ في مقابل ٧٣,٧٦ لدى المؤهلين تربوياً . كذلك كان متوسط درجات غير المؤهلات تربوياً ٩٣,٥ في مقابل ٨٩,٧ لدى المؤهلات تربوياً . مما يوحي بأن التأهيل التربوي له علاقة بإدراك المعلم لمسئوليته عن تحصيل التلاميذ في المواقف الايجابية .

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق المشار إليها ذات دلالة إحصائية ، اخضعت البيانات لتحليل التباين . وقد اتضح من التحليل (كما هو مبين بالجدول رقم ٣) ، أن النسبة الفائية للتباين الذي يرجع إلى الفروق بين الجنسين بلغت ١٣,٩ ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يعني أن الفرق الملاحظ بين درجات المعلمين والمعلمات فرق جوهري ولا يمكن رده إلى عوامل الصدفة وهو ما يعني أن المعلمات

يعتقدن في مسئوليتهن عن التحصيل لدى التلميذات في المواقف الايجابية بدرجة أكبر من اعتقاد المعلمين ، أما النسبة الفائية للتباين الذي يرجع إلى الفرق في المؤهل التربوي فقد بلغت ٣,٢٢ وهي غير ذات دلالة إحصائية ، مما يعني أن الفرق الملاحظ بين المؤهلين وغير المؤهلين تربوياً ليس فرقاً جوهرياً ، ويمكن ارجاعة لعوامل الصدفة ، كذلك لم تكن النسبة الفائية للتفاعل دالة إحصائياً ، مما يعني أنه لا يوجد تفاعل بين متغرى الجنس والتأهيل التربوي .

ب – المسئولية عن التحصيل في المواقف السلبية :

بالرجوع إلى الجدول رقم (١) نجد أن متوسطات درجات الفئات المختلفة في المسئولية عن التحصيل في المواقف السلبية تراوحت بين ٤٠,٣٦ و ٧١,٠٣ ، مما يعني أن الاتجاه السائد بين جميع أفراد العينة هو الاعتقاد في أن تأثير العوامل الخارجية (التحكم الخارجي) في حالات الفشل أكبر من اعتقادهم في مسئوليتهم الذاتية (التحكم الداخلي) عن ذلك .

وإذا حاولنا المقارنة بين فئات العينة المختلفة لوجدنا أن هناك فروقاً ملحوظة بين المعلمين والمعلمات ، فقد كانت متوسطات درجات المعلمين أعلى منها لدى المعلمات فقد بلغ متوسط درجات المعلمين التربويين ٦٨,٨٦ بانحراف معياري قدره ١٥,١١ في مقابل متوسط ٥٣,٣٦ وانحراف معياري ١٣,٩٨ لدى المعلمات التربويات . كذلك بلغ متوسط درجات المعلمين غير التربويين ٧١,٠٣ بانحراف معياري ١٥,٥٩ ، في مقابل متوسط قدره ٤٠,٣٦ وانحراف معياري ١٣,٢٤ لدى غير التربويات من المعلمات .

أما عن الفروق بين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين من الجنسين ، فيلاحظ أن هناك فرقاً ضئيلا بين الفئتين من المعلمين لصالح غير التربويين (٧١,٠٣ في مقابل ٦٨,٨٦) ، بينما كان الفرق أكبر لدى المعلمات لصالح التربويات (٥٣,٣٦) في مقابل (٤٠,٣٦) .

جدول رقم (٣)

يبين نتائج تحليل التباين لدرجات المسئولية عن التحصيل

مصدر التباين		مجموع المربعات	د . ج	التباين	ف	الدلالة
درجة الحالات الايجابية	الجنس	١٨٠,٩٦	١	١٨٠,٩٦	١٣,٩٠٠	٠,٠١
	المؤهل	٤١,٩٥	١	٤١,٩٥	٣,٢٢٠	—
	التفاعل	٣,٢٥٢	١	٣,٢٥٢	٠,٢٥٠	—
	داخل المجموعات	٢٥٠٥٨,٦٥	٩٠	٢٧٨,٤٣		
	داخل المجموعات المعدل			١٣,٠١٨		
درجة الحالات السلبية	الجنس	٥٣٢,٩١	١	٥٣٢,٩١	٥٠,٦٥٠	٠,٠١
	المؤهل	٢٦,٣٢	١	٢٦,٣٢	٢,٥٠٠	—
	التفاعل	٦٠,٥٤	١	٦٠,٥٤	٥,٧٥٠	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٠٢٥٤,٧٥	٩٠	٢٢٥,٠٥		
	داخل المجموعات المعدل			١٠,٥٢٢		
الدرجة الكلية	الجنس	٢٠٤,٠٦	١	٢٠٤,٠٦	١٥,١٩٦	٠,٠١
	المؤهل	١٣,٥١	١	١٣,٥١	١,٠٠٦	—
	التفاعل	٣٠,٧٥	١	٣٠,٧٥	٢,٢٩٠	—
	داخل المجموعات	٢٥٨٤٧,٩٧	٩٠	٢٨٧,٢		
	داخل المجموعات	٢٥٨٤٧,٩٧	٩٠	٢٨٧,٢		
	داخل المجموعات المعدل			١٣,٤٢٨		
				١٣,٤٢٨		

ومن الجدول رقم (٣) يتضح أن النسبة الفائية للتباين بين الجنسين في درجة المواقف السلبية بلغت ٥٠,٦٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يؤكد أن الفرق الملاحظ فرق جوهري ، وهو كما سبق أن أشرنا لصالح المعلمين . كذلك كانت النسبة الفائية للتفاعل دالة عند مستوى ٠,٠٥ وهو يشير إلى أن الفرق بين المعلمين والمعلمات المؤهلين تربوياً أقل بكثير من الفرق بين المعلمين والمعلمات غير المؤهلين تربوياً . وقد يدل هذا التفاعل من ناحية أخرى على أن التأهيل التربوي كان له تأثير واضح بين المعلمات ، بينما لم يكن كذلك بين المعلمين ، من حيث تأثيره على إدراك المعلمة لمسئوليتها عن تحصيل التلميذات في المواقف السلبية . أما فيما يتعلق بالنسبة الفائية للتباين الذي يرجع إلى التأهيل التربوي بصفة عامة فلم تكن دالة إحصائياً .

وقد يكون ذا أهمية خاصة أن نقارن بين إدراك المعلمين والمعلمات لمسئوليتهم عن التحصيل في المواقف الايجابية وبين إدراكهم لمسئوليتهم عن التحصيل في المواقف السلبية . وإذا رجعنا إلى الجدول رقم (١) لتبين لنا أن هناك فروقاً واضحة بين إدراك المعلمين والمعلمات لمسئوليتهم عن التحصيل في المواقف الايجابية ، وبين إدراكهم لمسئوليتهم في المواقف السلبية . حيث تشير المتوسطات إلى أن المعلمين والمعلمات يميلون إلى الاعتقاد في المسئولية الذاتية (التحكم الداخلي) في حالات النجاح ، بدرجة أكبر من حالات الفشل ، إذ يميلون في الحالة الأخيرة إلى الاعتقاد في تأثير العوامل الخارجية (التحكم الخارجي) . ومع ذلك يلاحظ أن الفرق في حالة المعلمات كان أكبر منه في حالة المعلمين . فبينما كان متوسط درجات المعلمين في حالة المواقف الايجابية ٧٩,٠٦ بانحراف معياري قدره ١٧,٧٨ ، وكان متوسط درجاتهم في حالة المواقف السلبية ٧٠,١٥ وانحراف معياري قدره ١٥,٤٣ (الفرق بين المتوسطين حوالي ٩ درجات) نجد أن متوسط درجات المعلمات في المواقف الايجابية بلغ ٩٠,٩٧ بانحراف معياري قدره ١٥,٢٢ ، وبلغ المتوسط في حالة المواقف السلبية ٤٩,٠٣ بانحراف معياري قدره ١٥,٠٤ (أي أن الفرق بين المتوسطين كان حوالى ٤٢ درجة) .

وقد حسبت النسبة الحرجة للدرجات المرتبطة بالنسبة لكل من المعلمين والمعلمات على حدة ، فوجد أنها بلغت في حالة المعلمين ٢,٧٠٤ ، وفي حالة المعلمات ١٠,٣٠٣ ،

وهما دالتان عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن هناك فروقاً جوهرية بين اعتقاد كل من المعلمين والمعلمات في مسئوليتهم عن التحصيل في المواقف الايجابية وبين اعتقادهم في مسئوليتهم عن التحصيل في المواقف السلبية . والفرق كما هو واضح في حالة المعلمات أكبر منه في حالة المعلمين .

جـ ــ الدرجة الكلية للمسئولية عن التحصيل :

تعبر الدرجة الكلية عن إدراك المعلم لمسئوليته عن تحصيل التلاميذ بصفة عامة ، فهي عبارة عن مجموع الدرجتين السابقتين : درجة الحالات السلبية ودرجة الحالات الايجابية.وتشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (١) إلى أن هناك فروقاً بين المعلمين والمعلمات ، فبينما كان متوسطا مجموعتي المعلمين ١٤١,٨١ ، ١٥٣,٦٨ ، والانحراف المعياري ٢١,٠٦ ، ١٦,٥ ، كان متوسطا مجموعتي المعلمات ١٤٣,٠٧ ، ١٣٣,٨٥ ، والانحراف المعياري ١١,٣٨ ، ١٧,٨٣ على التوالي ، مما يشير إلى أن اعتقاد المعلمين في المسئولية الذاتية (التحكم الداخلي) عن تحصيل التلاميذ ، أكثر من اعتقاد المعلمات في مسئوليتهن الذاتية .

وتوضح نتائج تحليل التباين للدرجة الكلية (جدول ٣) أن النسبة الفائية للتباين بين الجنسين بلغت ١٥,١٩٦ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يفيد بأن الفروق الملاحظة بين الجنسين فروق جوهرية ولا يمكن أن ترجع لعوامل الصدفة .

أما النسبة الفائية للمؤهل ، وكذلك النسبة الفائية للتفاعل فلم تكونا ذات دلالة إحصائية .

٣ ــ الاتجاهات النفسية للمعلمين :

يتضح من جدول رقم (١) أن متوسطات درجات الاتجاهات النفسية كانت لدى المعلمين أعلى منها لدى المعلمات . فقد بلغ المتوسط لدى المعلمين المؤهلين تربوياً ٤٨,٠٥ بانحراف معياري قدره ٦,٣٨ في مقابل متوسط قدره ٤٢,٦١ وانحراف معياري لدى المعلمات المؤهلات تربوياً . كذلك بلغ متوسط درجات الاتجاه للمعلمين غير المؤهلين تربوياً ٤٥,٩ بانحراف معياري ٧,٥٤ في مقابل ٤١,٩٣ وانحراف معياري قدره ٥,٠٠ لدى المعلمات غير المؤهلات تربوياً .

أما عن الفروق بين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين فهي كما يبدو فروق ضعيفة ، وإن كانت في صالح المؤهلين تربوياً في الحالتين .

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الملاحظة فروقاً دالة أم لا ، اخضعت البيانات لتحليل التباين ، ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (٤)

يبين نتائج تحليل التباين لدرجات الاتجاهات النفسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ج	التباين	ف	الدلالة
الجنس	٢٢,١٤	١	٢٢,١٤	١١,٠٧٧	٠,٠١
المؤهل	٢,٠٠	١	٢,٠٠	١,٠٠١	—
التفاعل	٠,٥١	١	٠,٥١	٠,٢٥٥	—
داخل المجموعات	٣٨٤٧,٢٨	٩٠	٤٢,٧٤٧		
داخل المجموعات المعدل			١,٩٩٩		

ومن الجدول رقم (٤) يتضح أن النسبة الفائية للتباين بين الجنسين قد بلغت ١١,٠٧٧ وهي دالة احصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يعني أن الفروق بين الجنسين في الاتجاه النفسي فروق جوهرية ، حيث أن المعلمين أكثر ايجابية في اتجاهاتهم نحو التلاميذ والمدرسة من المعلمات .

أما عن النسبة الفائية لتباين المؤهل وكذلك للتفاعل فلم تكونا دالتين احصائياً ، مما يعني أن الفروق الملاحظة ليست فروقاً جوهرية ، ويمكن أن ترجع إلى عوامل الصدفـــة .

ثانياً : العلاقة بين المسئولية عن التحصيل والمتغيرات الأخرى :

١ — المسئولية عن التحصيل وسنوات العمل بالتدريس :

لمعرفة العلاقة بين إدراك المعلم لمسئوليته عن التحصيل وسنوات عمله بالتدريس حسبت معاملات الارتباط بين سنوات العمل والدرجات الثلاث للمسئولية عن التحصيل لدى كل من المعلمين والمعلمات على حدة .

والجدول رقم (٥) يوضح النتائج التي حصلنا عليها .

جدول رقم (٥)

يبين معاملات الارتباط بين سنوات العمل بالتدريس ودرجات المسئولية عن التحصيل

المسئولية عن التحصيل في	معلمون (ن — ٥٢)		معلمات (ن — ٤٢)	
	س	الدلالة	س	الدلالة
الحالات الايجابية	— ٠,٠٦٣	غير دال	— ٠,٢٦	غير دال
الحالات السلبية	— ٠,١٢	»	— ٠,٤٠	٠,٠٥
الدرجة الكلية	— ٠,١٤	»	— ٠,٠٧	غير دال

ولعله من الواضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين سنوات العمل بالتدريس وبين إدراك المعلم لمسئوليته عن التحصيل ، سواء في الحالات الايجابية أو الحالات السلبية ، أو الدرجة الكلية ، كانت كلها غير دالة إحصائياً ، مما يعني أنه لا توجد علاقة بين اعتقاد المعلم في مسئوليته عن تحصيل التلاميذ وبين مدة عمله بالتدريس .

أما بالنسبة للمعلمات ، فقد كانت العلاقة بين سنوات العمل بالتدريس وإدراك المعلمة عن مسئوليتها عن التحصيل في الحالات السلبية دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وقد كانت العلاقة سلبية ، ويعني هذا بعبارة أخرى أنه كلما زادت سنوات عمل المعلمة بالتدريس كلما قل اعتقادها في مسئوليتها عن حالات الفشل في المواقف التعليمية . أما باقي معاملات الارتباط فإنها لم تكن دالة احصائياً .

٢ — المسئولية عن التحصيل والاتجاهات النفسية للمعلمين :

كذلك حسبت معاملات الارتباط بين درجات المعلمين والمعلمات على مقياس المسئولية عن التحصيل ، ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين . والجدول رقم (٦) يوضح ما توصلنا إليه من نتائج .

جدول رقم (٦)

يبين معاملات الارتباط بين الاتجاهات النفسية ودرجات المسئولية عن التحصيل

المسئولية في التحصيل في	معلمون (ن — ٥٢)		معلمات (ن — ٤٢)	
	س	الدلالة	س	الدلالة
الحالات الايجابية	— ٠,٠٥٢	غير دال	— ٠,٠٤٣	غير دال
الحالات السلبية	— ٠,٢٢	»	— ٠,٢٣	»
الدرجة الكلية	— ٠,٢٧٦	٠,٠٥	— ٠,١٤٥	»

ويتضح من الجدول أن هناك ارتباطاً دالا عند مستوى ٠,٠٥ بين الدرجة الكلية على مقياس المسئولية عن التحصيل وبين الاتجاهات النفسية للمعلمين . ويعني هذا أنه كلما زاد اعتقاد المعلم في مسئوليته عن تحصيل تلاميذه كلما كانت اتجاهاته النفسية نحو العملية التعليمية أكثر ايجابية . أما بالنسبة لمعاملي الارتباط بين الاتجاهات النفسية والدرجتين الفرعيتين فكانا غير دالين احصائياً .

وبالنسبة لعينة المعلمات كانت جميع المعاملات غير دالة احصائية مما يعني أنه لا توجد علاقة بين اتجاهات المعلمة النفسية واعتقادها في مسئوليتها عن تحصيل التلميذات .

٣ — مسئولية المعلم عن التحصيل وتحصيل التلاميذ :

قسمت المجموعة الثالثة من العينة ، وهي معلمات المرحلة الابتدائية إلى مجموعتين مجموعة مرتفعة المسئولية عن التحصيل ومجموعة منخفضة المسئولية عن التحصيل في كل صف من الصفوف الثلاثة الأولى على حدة . ثم أخذت الدرجات الكلية لتحصيل تلميذاتهن . وحسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية واستخدمت النسبة الحرجة للمقارنة بين تحصيل كل مجموعتين من التلميذات . والجدول رقم (٧) يوضح هذه النتائج .

جدول رقم (٧)

يبين تحصيل تلميذات المعلمات مرتفعات المسئولية عن التحصيل مقارناً بتحصيل تلميذات المعلمات منخفضات المسئولية

تلميذات الصف	المعلمات ن	مرتفعات م	المسئولية ع	تلميذات ن	المعلمات منخفضات المسئولية		الفرق بين المتوسطين	النسبة الحرجة	الدلالة
					م	ع			
الأول	١٧١	١٩٣,٤٧	٣٤,٨٣	١٤٨	١٩٤,٦٦	٣٢,٢٣	١,١٩-	٠,٠٢٩	غير دال
الثاني	١٤٢	١٩٩,٨٥	٣١,٢٥	١٠٩	١٩٨,٨٨	٢٦,٢٣	١,٩٧	٠,٠٢٨	غير دال
الثالث	١٩٠	٢٢٠,٩٩	٢٩,٨٩	١٨٤	٢١٩,٢٩	٣٠,٠٥	١,٧٠	٠,٠٤٠	غير دال

ومن الجدول السابق يتضح أن الفروق بين المتوسطات في جميع الحالات ضئيلة ، وكانت النسبة الحرجة غير دالة في جميع الحالات .

ويعني هـذا بعبارة أخرى أنه لا توجـد علاقة بين إدراك المعلمـة لمسئوليتها الذاتية عن التحصيل وبين تحصيل تلميذاتها .

مناقشة النتـــائج

لعل من النتائج المثيرة للاهتمام والتي توصل إليها البحث ما كشف عنه من فروق دالة بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم لمسئوليتهم عن تحصيل التلاميذ . فكما رأينا سابقاً كان تقدير المعلمات لمسئوليتهن عن حالات النجاح في المواقف التعليمية أعلى من تقدير المعلمين لها . وتتفق هذه النتيجة مع ما وجده توماس جاسكي في بحثه الذي أشرنا إليه سابقاً . إذ وجد أيضاً أن درجات المعلمات في المسئولية عن التحصيل في المواقف الايجابية أعلى من درجات المعلمين . ويوحي هذا الاتفاق في النتائج بأن تلك سمة عامة تميز بين الجنسين لها صدق عبر ثقافي .

بل لعله من المثير أيضاً أن نجد اتفاقاً في هذا الجانب مع بعض النتائج التي توصلت إليها البحوث فيما يتعلق بإدراك التلاميذ والتلميذات لمسئوليتهم عن التحصيل . فقد وجد كراندال وكاتكوفسكي في دراستهما التي أشرنا إليها سابقاً أن درجات التلاميذ في كل من الحالات الايجابية والحالات السلبية مستقلة عن بعضها ، بمعنى أن إدراك التلاميذ لمسئوليتهم عن التجاح مستقل عن إدراكهم لمسئوليتهم عن حالات الفشل . كذلك وجدا أن درجات التلميذات كانت أعلى من درجات التلاميذ في مقياس المسئولية عن الأحداث الايجابية في التحصيل ، بصرف النظر عن الصف الدراسي للتلاميذ .

على أن من النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة واختلفت فيها عن دراسة جاسكي ، هو ما وجدناه من فروق بين المعلمين والمعلمات في إدراكهم للمسئولية عن التحصيل في المواقف السلبية ، أي في حالات الفشل . إذ أن جاسكي لم يجد فروقاً دالة بين الجنسين . أما في الدراسة الحالية فقد وجد أن درجات المعلمات التي تعبر عن اعتقادهن في مسئوليتهن الذاتية عن حالات الفشل في المواقف التعليمية ، كانت أقل من درجات المعلمين . أي أن الوضع في الحالات السلبية كان عكس ذلك الذي رأيناه في الحالات الايجابية . وبطبيعة الحال يمكن رد هذا الاختلاف الذي وجد بين نتائج

هذه الدراسة ونتائج دراسة جاسكي إلى اختلاف ظروف المدارس والظروف الاجتماعية والثقافية في كل من المجتمعين القطري والأمريكي . على أن هذا يظل مجرد احتمال يحتاج إلى المزيد من البحوث وعلى عينات أكثر عدداً .

ومهما يكن ، فإن الاتجاه السائد في عينة هذا البحث من الجنسين هو الاعتقاد في المسئولية الذاتية عن حالات النجاح بدرجة أكبر من المسئولية الذاتية عن حالات الفشل . وهذه النتيجة تشير إلى أن المعلمين والمعلمات يميلون إلى رد حالات الفشل في العملية التعليمية إلى عوامل خارجية وغير خاضعة لتحكم المعلم . ومن المرجح أن يكون لمثل هذا الاعتقاد آثاره السلبية على العملية التعليمية . إذ أن الاعتقاد في المسئولية الشخصية عن التحصيل (خاصة في الحالات السلبية) يمكن أن يكون مؤثراً دافعياً قوياً في أداء المعلمين في الفصل الدراسي ، فكما أن التلميذ الذي يدرك مسئوليته الشخصية عن حالات النجاح والفشل يظهر درجة أعلى من المبادأة والمثابرة في مواجهة الصعاب والتغلب عليها . فإنه من المرجح أيضاً أن المعلم الذي يشعر بمسئوليته الشخصية عن النجاح والفشل في المواقف التعليمية ، يمكن أن يبدي قدراً أكبر من المبادأة والمثابرة في التغلب على مشكلات التعلم والتعليم داخل الفصل الدراسي .

ومن النتائج التي كشف عنها هذا البحث أيضاً ، ويتفق فيها بصفة عامة مع نتائج توماس جاسكي هو عدم وجود علاقة بين سنوات العمل بالتدريس ، وبين إدراك المعلم لمسئوليته عن تحصيل التلاميذ ، ومثل هذه النتيجة تثير تساؤلات عدة حول تأثير مدة العمل بالتدريس على تفكير المعلم واتجاهاته نحو تلاميذه ونحو العملية التعليمية بصفة عامة . إن الشعور العام يوحي بأن المعلم كلما زادت خبرته بالعملية التعليمية ومشكلاتها كلما زاد إدراكه لدوره ومسئوليته كقائد وموجه لها . ولكن ذلك لم يثبت في هذا البحث . بل وجد أن هناك ارتباطاً سالباً في حالة المعلمات بين سنوات العمل بالتدريس وبين إدراك المعلمة لمسئوليتها عن التحصيل في حالات الفشل . فقد بلغ معامل الارتباط — ٠,٤ وهو دال عند مستوى ٠,٠٥ ويعني هذا الارتباط أن المعلمة كلما زادت سنوات خبرتها بالتدريس كلما قل اعتقادها في مسئوليتها

الشخصية عن حالات الفشل . وهذا الارتباط يشير إلى أن المعلمة مع زيادة سنوات عملها يزداد شعورها بعجزها عن التحكم في العملية التعليمية ، خاصة تلك المواقف التي تمثل صعوبات فيها . فما أسباب ذلك ؟ إن الاجابة على مثل هذا السؤال تحتاج إلى مزيد من البحث .

كذلك لم يكشف البحث عن وجود علاقات دالة بين إدراك المعلمين لمسئوليتهم عن التحصيل وبين اتجاهاتهم النفسية ، وكذلك بين تحصيل التلاميذ. ولم تشذ عن ذلك إلا حالة واحدة وهي العلاقة بين إدراك المعلمين الذكور لمسئوليتهم عن التحصيل (النتيجة الكلية) وبين اتجاهاتهم النفسية . فعلى الرغم من أن معامل الارتباط كان دالا عند مستوى ٠,٠٥ ، إلا أنه لازال ارتباطاً ضعيفاً .

إن تلك النتائج – بصفة عامة – لم تؤيد ما كنا نتوقعه من أن إدراك المعلم لمسئوليته عن التحصيل يرتبط باتجاهاته النفسية نحو التلاميذ ونحو العملية التعليمية . بل ويمكن أن تؤثر في تحصيل تلاميذه . كذلك لم تؤيد هذه النتيجة ما أكده بعض الباحثين من أن إدراك المعلمين لمسئوليتهم عن تعليم تلاميذهم عامل هام في العملية التعليمية (بروكوفر وليزوت) . وقد يكون ذلك راجعاً إلى أن عينة البحث الحالي كانت صغيرة نسبياً . وقد يكون راجعاً لعوامل أخرى . على أن التحقق من هذا الاحتمال أو ذاك يحتاج إلى المزيد من البحوث في هذا المجال .

المراجـــع

١ ــ جابر عبد الحميد جابر : دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات النفسية للمعلمين ، في كتاب ، جابر عبد الحميد جابر ، سليمان الخضري الشيخ ، دراسات نفسية في الشخصية العربية . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٨ .

٢ ــ جابر عبد الحميد جابر : يوسف محمود الشيخ : مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين ، القاهرة : النهضة العربية . ب. ت.

٣ ــ جاسكي ، توماس : تعريب سليمان الخضري الشيخ ، مقياس المسئولية عن التحصيل للمعلمين . ١٩٨٢ (غير منشور ومودع بمعمل علم النفس بجامعة قطر) .

٤ ــ صفاء الأعسر : « بعض المتغيرات المرتبطة بالتحكم الداخلي والخارجي . في كتاب صفاء الأعسر : دزاسات سيكولوجية في المجتمع القطري . القاهرة : الأنجلو المصرية ١٩٨٢ .

٥ ــ كراندل ، فون : تعريب جابر عبد الحميد جابر : مقياس المسئولية عن التحصيل ١٩٨١ (غير منشور ومودع بمعمل علم النفس بجامعة قطر) .

6 — Brookover, W.B. & Lezolte, L.W. Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement East Lansing : Michigan State University, Institute for Research on Teaching, 1979.

7 — Crandall, V.C. & Katkovsky, W. Parental Antecedents of the Motivational Determinant of Ibtekkectbak Achievement Behavior, 1967.

8 — Crandall, V.C. & Lacey, B.W., Children's Perceptions of internal-external Control in Intellectual Academic Situations and Their Embedded Figures Test Performance. Child Development, 1972, 43 (4), 1123-1134.

9 — Edwards, A.I. Experimental Design in Psychological Research. 3 rd (ed.) London : Holt, Rinehart & Winston, 1969.

10 — Guskey, T.R. Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and Failures in the Classroom. Journ. of Teacher Education, 1981, 32 (3), 44-15.

11 — Janzen, H.L, Beeken, D. & Hritzuk, J. Teacher Attitude as a Function of Educational Research, 1973, 19 (1), 48-54.

12 — Kukla, A., Attributional Determinants of Achievement - Related Behavior. Journ. of Personality & Social Psychology. 1972, 21 (2), 166 - 174.

13 — Lewis - Reck, J. Locus of Control, Task Expectancies and children's Performance Foloxing Failure. the Journ. of Educational Research, 1978, 17 (4), 207-210.

14 — Mc Ghee, P.E.& Crandall, V.C. Beliefs in Internal - External Control of Reinforcements and Academic Performance. Child Development, 1968, 39 (1), 91-102.

15 — Rotter, J.B., The Internal - External Control Scale. Psychological Monographs, 1966, 80 (609).