جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

العزو السببي التحصيلي لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية

دراسة مقارنة في ضوء متغير التحصيل

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانويتي محمد خير الدين ومكي مني بسكرة

إعداد الطالبة:

- **حمودة مريم**

تحت إشراف الأستاذة:

د/ دامخي ليلى

السنة الجامعية: 2016/2015

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
إهداء	–
شكر و تقدير	–
فهرس المحتويات	–
فهرس الجداول	–
فهرس الأشكال	–
فهرس الملاحق	–
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ – ج
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	د – و
مقدمة	–
الباب الأول : الجانب النظري	
الفصل الأول : التعريف بموضوع البحث و اشكاليته	
أولا : إشكالية الدراسة	11 – 8
ثانيا : أهداف الدراسة	11
ثالثا : أهمية الدراسة	12
رابعا : تحديد مفاهيم الدراسة	14 – 13
خامسا: الدراسات السابقة	22 – 15
سادسا : فرضيات الدراسة	23
الفصل الثاني : العزو السببي التحصيلي و الفاعلية الذاتية	
المبحث الأول: العزو السببي التحصيلي	
أولا : مفهوم العزو السببي	28 – 26
ثانيا : نظريات العزو السببي	37 – 29
ثالثا : دافعية العزو	42 – 38
رابعا : أبعاد العزو السببي	49 – 42
خامسا : معايير (برامج) العزو السببي لخبرات النجاح و الفشل	56 – 49
سادسا : أثر العزو في سلوك الطلاب	63 – 56
المبحث الثاني : الفاعلية الذاتية	64

أولا : مفهوم الفاعلية الذاتية	68 – 65
ثانيا : نظرية باندورا للتعلم المعرفي و الاجتماعي	71 – 68
ثالثا : أبعاد الفاعلية الذاتية	74 – 72
رابعا : مصادر الفاعلية الذاتية	81 – 74
خامسا : تصنيفات الفاعلية الذاتية	86 – 81
سادسا : أثر الفاعلية الذاتية على سلوك الطلاب	94 – 86
الباب الثاني : الجانب الميداني	
الفصل الثالث : إجراءات الدراسة الميدانية	
I. الدراسة الاستطلاعية	98
1) أهداف الدراسة الاستطلاعية	98
2) منهج الدراسة الاستطلاعية	99
3) مجتمع الدراسة وعينة البحث	100
4) بناء أدوات الدراسة و الكشف عن خصائصها السيكومترية .	103-101
4 -1خطوات بناء و إعداد الاستبيان	103
4 -2حساب الشروط السيكومترية للاستبيان	110-104
II. الدراسة الأساسية	-
1) مجتمع الدراسة و عينة البحث	111-110
2) كيفية تطبيق أدوات الدراسة و الحصول على الدرجات الخام .	112
3) المعالجة الإحصائية	113
الفصل الرابع : عرض و تفسير نتائج الدراسة	
أولا : عرض نتائج البحث	119-116
ثانيا : تفسير و مناقشة نتائج البحث	130-120
الخاتمـــــة	132-131
توصيات الدراسة	133
قائمة المراجع	138-134
الملاحق	-

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنـــوان الجدول	الصفحة
(1)	يمثل أنماط العزو السببي التي طوّرها وينر بناءا على أبعاد الموقع و الاستقرار و التحكم.	30
(2)	يوضح العزوات السببية و أبعادها .	44
(3)	يمثل تصنيف توجهات الأهداف (توجه للتمكن/ تجنب الفشل/ تقبل الفشل)	82
(4)	يبيّن خصائص العينة الاستطلاعية .	101
(5)	يوضح آراء المحكمين في فقرات استبيان العزو السببي التحصيلي .	105
(6)	يبين صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي و منخفضي الدرجات على أبعاد العزو السببي التحصيلي.	107
(7)	يوضح معاملات الارتباط بطريقتي التجزئة النصفية و ألفا كرونباخ لاستبيان العزو السببي التحصيلي	109
(8)	يوضح خصائص العينة الأساسية للدراسة	111

	يوضح دلالة الفروق بين تلاميذ مرتفعي و منخفضي الفاعلية الذاتية و العزو السببي التحصيلي	
(10)	يوضح دلالة الفروق بين مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي في العزو السببي التحصيلي	**118**
(11)	يوضح دلالة الفروق بين مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي في الفاعلية الذاتية	**119**

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنـــــــوان	الصفحة
(1)	يمثل تفسير الطلاب للفشل في الاختبارات .	42
(2)	يوضح نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه باندورا .	69
(3)	يوضح أبعاد الفاعلية الذاتية .	72

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
(1)	مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية .
(2)	آراء الأساتذة المحكمين حول استبيان العزو السببي التحصيلي .
(3)	عبارات الاستبيان قبل و بعد التعديل
(4)	استبيان العزو السببي التحصيلي بعد التعديل .

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن العزو السببي التحصيلي لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية.

ولتحقيق هذا الهدف بحثت مشكلة الدراسة الإجابة على التساؤل العام التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي يعزى لمستوى الفاعلية الذاتية (مرتفعة/ منخفضة) ؟

وتفرع عن التساؤل الرئيسي التساؤلات الجزئية التالية:

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي يعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض) ؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض)؟

وللإجابة على أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضيات التالية، كإجابات مؤقتة على الأسئلة المطروحة:

➢ **الفرضية العامة:**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي يعزى لمستوى الفاعلية الذاتية(مرتفعة/ منخفضة).

➢ **الفرضيات الجزئية:**

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى التحصيل(مرتفع/ منخفض).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض).

ولاختبار الفروض ميدانيا اعتمدنا المنهج الوصفي المقارن، كما تم اختيار عينة من مجتمع الدراسة.بثانويتي محمد خير الدين و ثانوية مكي مني، حيث قمنا باختيارهم بطريقة.قصديه وفق مجموعتين متساويتين من تلاميذ كلا الثانويتين وكذا على مستوياتهم الدراسية كما قمنا بتقسيم دراستنا إلى مجموعة التلاميذ الناجحين التي قدرت بـ (30 تلميذا) ، و مجموعة التلاميذ الفاشلين و التي قدرت بـ (30 تلميذا) .

ولمعالجة الدراسة ميدانيا وبعد إعداد وتحضير أدوات الدراسة للتطبيق الميداني قمنا بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة مستخدمين: مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ، واستبيان العزو السببي التحصيلي.

وبعد المعالجة الإحصائية للدرجات الخام باستعمال اختبار "ت" لحساب الفروق توصلناالى النتائج التالية:

نتائج الفرضية العامة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى الفاعلية الذاتية (مرتفعة/منخفضة)

نتائج الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل(مرتفع/ منخفض).

وأنهينا الدراسة بخاتمة ومجموعة من المقترحات، والتي ركزت على:

- ❖ حث الأفراد على زيادة الجهد والمثابرة الذاتية لنيل النجاح وعزوه لذواتهم والتخلص من لوم الذات وتحقيرها ورفض الشعور بالعجز واليأس والفشل.

- ❖ إتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة تعلم الذاتي وذلك لتحقيق استقلالية ذاتية في تعلمه بما يمكنه من التعرف على طرق التعلم الفعال وبالتالي تحقيق عزو سببي للقدرة والجهد المبذول.
- ❖ التدريب على تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية و زيادة توسيعها على جميع تلاميذ المرحلة المتوسطة وكذا طلاب الجامعة.

Summary of the study :

The present study aimed to reveal the causal attribution grades have High and low self- efficacy . To achieve this objective study looked at the problem of the answer to the public the following question :

• . Are there significant differences in causal attribution achievement is attributed to the level of self- efficacy (high / low)

And branching from the main question following partial questions:

* . Are there significant differences in causal attribution achievement is attributed to the level of academic achievement (high / low) ?

* . Are there significant differences in self- efficacy due to the level of attainment (high / low) ?

To answer the questions of the study has been formulated the following hypotheses , temporary as low quality to the questions raised :

general hypothesis

- ✓ There are statistically significant differences in causal attribution grades attributed to the level of attainment differences (high / low)

Partial hypotheses :

1. There are statistically significant differences in causal attribution grades attributed to the level of attainment differences (high / low) .

2. There are statistically significant differences in self- efficacy is attributable to the level of attainment differences (high / low)

To test hypotheses in the field of comparative descriptive approach we have adopted , was selected as the sample of Aldrash.butanueta community Mohamed Khairuddin and secondary Mackie me , where we have voluntarily Boutriqh.qsidih according to two equal groups of students of both secondary schools , as well as the levels of study as we've divided our study to a group of successful students which was estimated at (30 students) , and a group of pupils losers , which was estimated at (30 students) .

To address field study and after the preparation and the preparation of study tools for field application we apply the tools of the study on the sample users : academic self- efficacy scale, and causal attribution questionnaire grades . After statistical treatment of raw test scores using the "T" to calculate the differences Touselnaaly the following results:

The results of the general hypothesis :

No statistically significant differences between the causal attribution grades attributed to the level of self- efficacy (high / low)

Partial results of the hypotheses :

1. There are statistically significant difference between causal attribution achievement differences due to the level of attainment (high / low) .

2. There are statistically significant differences between self- efficacy is attributable to the level of attainment differences (high / low) .

And we finished the study conclusion and a set of proposals , which focused on :

- urged individuals to increase their self- effort and perseverance to achieve success and attributed to themselves and to get rid of self- blame and refused Thakerha sense of helplessness and despair and failure.

- allow the learner to practice self- learning so as to achieve autonomy in learning to enable it to identify effective ways of learning and thus achieve a causal attribution of ability and effort.
- training on the effectiveness of self- development of the high school students and increase expanded to all middle school students as well as university students .

مقدمة

كانت ظاهرة الفشل المدرسي ولازالت محط اهتمام الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي والهدف من ذلك محاولة التصدي لها لمساعدة المتمدرسين للوصول إلى تحقيق النجاح الدراسي المنشود، حيث أن كلمة الكفاءة والنجاح يحتلان مكانة جد هامة في المحيط المدرسي.

وعلى الرغم من هذا البحث المستمر لتفادي و تجنب الفشل الدراسي و البحث على تحقيق النجاح، نجد العديد من التلاميذ يعيشون صعوبات كبيرة في النظام الدراسي ، حيث أن عدد كبير الفاعلين في مجال التربية و التعليم قد حاولوا استطلاع و البحث لمعرفة أسباب هذه الصعوبات التي لا تزال تؤرق التلاميذ و أوليائهم و تؤدي إلى حالات نفسية صعبة أفرزتها حالات الفشل الدراسي، غير أن هذا البحث لمعرفة الأسباب و الصعوبات وراء الوضعية الصعبة لهؤلاء التلاميذ كان بدون مسائلة المعنيين بالأمر أي التلاميذ، فمعظم الدراسات التي مست هذا الميدان أقيمت بدون استطلاع آراء التلاميذ فيما يخص عزوات النجاح و الفشل الدراسيين وما مدى معرفتهم بفاعليتهم الذاتية .

وعلى هذا الأساس قمنا باختيار موضوع دراستنا هته التي تهدف إلى الكشف عن العوامل التي يعزو إليها التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا نجاحهم و فشلهم، وكذا بناءا على فاعليتهم الذاتية (المرتفعة و المنخفضة) حيث تعد الفاعلية الذاتية أحد أهم وأبرز المفاهيم في علم النفس المعرفي و الاجتماعي و التي قدّمها **باندورا** في نظريته ، وهي تعبر عن درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح، و الوصول للنتائج المرجوة، وذلك نتيجة إدراكه لإمكاناته العقلية، الجسمية، الاجتماعية و الانفعالية، وكذلك مستوى ردود أفعاله الخاصة بالمهمة، ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك، واستبصار المرء بإمكاناته، وحسن استخدامها، وفق الظروف البيئية المحيطة به.

فالشعور بالفاعلية الذاتية يعتبر عاملا حاسما في النجاح، أو الفشل في الحياة، ولذلك تعتبر الفاعلية الذاتية من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية، حيث أنّها تحتل مركزا مهما في دافعية الطالب للقيام بأي عمل، أو نشاط دراسي، فهي تساعد الطالب على مواجهة الضغوط النفسية و الأكاديمية التي تعترض أداءه التحصيلي.

وتمثل الفاعلية الذاتية العامل الرئيسي في نجاح المتعلم في مدرسته، فالمتعلم إذا شعر بفاعلية ذاتية عالية فانه من المحتمل أن يبذل الجهد و المثابرة اللازمة لإتقان العمل، كما أنها وتعبر عن قدرة الفرد على التخطيط، وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف معين و التحكم في الأحداث، و المواقف المؤثرة على حياته، وإصدار التوقعات الذاتية الصحيحة عن قدرة الفرد على القيام بمهام و أنشطة معينة و التنبؤ بمدى الجهد و المثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك العمل أو النشاط الدراسي.(السيد أبو هاشم،1998:ص37)

و قد حاولت العديد من الدراسات البحث عن علاقة بين الفاعلية الذاتية و التحصيل الدراسي ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة السيد أبو هاشم حسن التي أسفرت نتائجها على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الفاعلية الذاتية و التحصيل الدراسي الأكاديمي.

ويعد العزو السببي التحصيلي احد العوامل الدافعة في الأداء التي تحكم في اغلب الحالات نتائجه وهي تختلف من فرد الى أخر فهناك من يعزو نجاحه الى عوامل داخلية كالجهد والقدرة . وهناك من يعزو فشله الى عوامل خارجية كالحظ و سهولة المادة و الاختبار، فمن بين الدراسات التي بحثت في هذا المجال نجد دراسة **ماير (Mayer1887)** التي توصلت في نتائجها إلى أن مجموعة الطلاب الناجحين يعزون نجاحهم لعوامل داخلية مقارنة بالطلاب الراسبين الذين يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية وإذا كان العزو السببي يرتبط بقدرات الفرد ومقدار الثقة في القدرات والإمكانات فان البحث عن العزو السببي التحصيلي لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية يشكل الهدف الأساسي للبحث الحالي ولتحقيق هذا الهدف قمنا ببحث متغيرات البحث نظريا وميدانيا وذلك وفق خطة منهجية مقسمة الى بابين احدهما نظري والأخر ميداني كالتالي:

الباب الأول والمعنون بجانب النظري للدراسة .

- **الفصل الأول:** وفيه تناولنا التعريف بموضوع البحث و اشكاليته، والذي اشتمل على إشكالية الدراسة أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة، وفي الأخير نجد عرض للدراسات السابقة المشابهة للموضوع ثم فرضيات الدراسة .
- **الفصل الثاني:** و المعنون بالعزو السببي التحصيلي و الفاعلية الذاتية والذي قسم إلى مبحثين ففي المبحث الأول تناولنا العزو السببي والذي تضمن تمهيدا، مفهوم العزو السببي، نظريات العزو السببي، دافعية العزو السببي، أبعاد العزو السببي، معايير العزو السببي لخبرات النجاح و الفشل، وفي الأخير أثر العزو في سلوك الطلاب، و ختمناه بخلاصة. أما المبحث الثاني و الذي كان حول الفاعلية الذاتية وفيه تطرقنا إلى: تمهيد، مفهوم الفاعلية الذاتية، نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي و المعرفي، أبعاد الفاعلية الذاتية مصادر الفاعلية الذاتية، تصنيفات الفاعلية الذاتية وفي الأخير أثر الفاعلية الذاتية على سلوك الطلاب كما ختمناه بخلاصة الفصل.

أّما الجانب التطبيقي الذي فيه تم عرض المنهجية المتبعة في تحليل الفرضيات و تفسيرها و بدوره انقسم إلى فصلين وهما:

- **الفصل الثالث:** فهو تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية و يتضمن تمهيدا، أولا: الدراسة الاستطلاعية وفيها تناولنا أهداف الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مجتمع الدراسة وعينة البحث، بناء أدوات الدراسة وحساب خصائص السيكومترية، خطوات بناء و إعداد الأداة حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان، وثانيا: الدراسة الأساسية و فيها تناولنا مجتمع الدراسة و عينة البحث، كيفية تطبيق أدوات الدراسة و الحصول على الدرجات الخام، وفي الأخير نجد أساليب المعالجة الإحصائية.

- **الفصل الرابع:** وهو خاص بميدان الدراسة وفيه قمنا بعرض و تحليل و مناقشة البيانات المتحصل عليها في الدراسة الميدانية و تفسيرها و تحليلها في ضوء الدراسات السابقة، و مقارنتها بالفروض ومدى ملائمتها كحلول للتساؤلات التي طرحت في الإشكالية.

وفي الأخير انهينا الدراسة بخاتمة وصياغة لأهم مقترحات الدراسة.

الباب الأول:
الدراســة النظرية

الفصل الأول:

التعريف بموضوع البحث و الإشكالية

الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث و اشكاليته

أولا: مشكلة الدراسة

ثانيا: أهداف الدراسة

ثالثا : أهمية الدراسة

رابعا: تحديد مفاهيم الدراسة

خامسا: الدراسات السابقة

سادسا: فرضيات الدراسة

أولا : إشكالية الدراسة

يعد التحصيل الأكاديمي من أهم المتغيرات التي استرعت اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس التربوي للوقوف على أهم العوامل والظروف التي تزيد أو تنقص منه، وقد بدأ الباحثون خلال العقدين الماضيين بدراسة العمليات المفتاحية والإجراءات اللازمة التي توجه من خلالها المتعلمون نحو اكتساب المعرفة الأكاديمية.

وتشير العديد من الدراسات التربوية أن التحصيل الأكاديمي مازال و سيظل محور اهتمام التربويين والمختصين كونه أبرز نتائج العملية التربوية و المقياس الأساس للحكم على النتائج الكمية و الكيفية لهذه العملية ، وتحديد مستويات الطلاب الأكاديمية ، وهم بذلك يهدفون الى تحسين و زيادة مستوى التحصيل و تنميته من خلال الدراسة في المتغيرات المعرفية و الغير المعرفية المؤثرة فيه، ومن ذلك الفاعلية الذاتية حيث يعرفها باندورا على أنها« اعتقادات الأفراد حول قدراتهم في أداء نشاط معين، لمستوى معين للتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياتهم و تتحكم في كيفية إحساس الفرد، نمط تفكيره، دافعيته، سلوكه »(المخلافي،2019،ث483)

ويرى **بيشف(1974)Beechaf** أن فعالية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأنّ الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى و هي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفاعليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين.(Beechaf,1974 :247)

وفي قضية التعليم ، يتم النظر للفاعلية الذاتية الأكاديمية على أنّها ترتبط بالجهد و المثابرة و التحصيل حيث يظهر ذلك من خلال درجات نهاية الفصل و نهاية العام، و العمل المدرسي و الاختبارات، والمقالات والتقارير، و ارتبطت أهمية التحصيل الأكاديمي بمتغيرات النتيجة و لكنها لم تكن متنبئا واضحا، وخلص

الباحثين في هذا المجال إلى أن الفاعلية الذاتية لعبت دورا وسيطا فيما يتعلق بالاشتراك المعرفي، و أن تحسين الفاعلية الذاتية ، ربما يقود إلى استخدام متزايد للاستراتيجيات المعرفية ثم التحصيل الأعلى ، وأن الطلبة يحتاجون لامتلاك الإرادة و المهارة ليصبحوا ناجحين في قاعة الدرس، حيث تشير العلاقة بين الفاعلية الذاتية و بعض المتغيرات في المجال الدراسي إلى تأثيرها على توافق التلاميذ من خلال دافعيتهم للإنجاز و الأداء و التحصيل وهذا ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات منها دراسة **ميلتون براون و لينت(Multon Brown &Lent1998)** في التأثير والدور الايجابي للفاعلية الذاتية بالنسبة للطلاب في الدافعية، المثابرة، التحصيل العلمي.(Zimmerman,2000 :p08)

ويرى **باندورا (Bandura1978)**أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير و التصرفات المختلفة و في الإثارة العاطفية ، وكلّما ارتفع مستوى فعالية الذات ارتفع بالتالي الانجاز و انخفضت الاستثارة الانفعالية، كما أن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء ايجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها، أمّا ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة فإنهم يرون أنفسهم عاجزين عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه ، كما يضيف **(Pajares,Jolmson1996)** في دراستهما أن الطلبة ذوي القدرات العالية لهم أداء جيد ولهم القابلية لتحقيق نتائج تقييم ايجابية ، ويظهر ذلك في الكفاءة الذاتية العالية.(MeeraKomarraju , Dustin Nedher,2013 :p67)

حيث أكدت نتائج الدراسات و البحوث أن الطلاب ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ، ويستغرقون وقتا أطول في فهم و استذكار دروسهم ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي تركز على عمليات عقلية عُليا، إذ أن الفاعلية الذاتية تلعب دورا هاما في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها باعتبارها المحرك والموجه التي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلم (نشواتي،1997:ص206)، ولاشك أن طريقة تفكيرنا قد تقودنا إلى التفاؤل بالنجاح في مواجهة الصعوبات التي

نواجهها و المشكلات التي نتعرض لها وقد يكون العكس، وفي كل الأحوال فإنّ معرفتنا بذلك يساعدنا على التكيف النفسي و الاجتماعي وفي تعديل أفكارنا كما أن التفاؤل له علاقة مباشرة بأساليب العزو الايجابية داخل الفرد، مما ينعكس على قدرته في تفسير المواقف و يستطيع مواجهة مشكلاته و التغلب على الصعوبات التي قد يواجهها سواء المشكلات المرضية أو فيما يتعلق بالنجاح في جوانب الحياة المختلفة وفي ضوء ذلك يعرف العزو السببي على أنّه: تفسير أو عزو النجاح أو الفشل الذي يواجهه الإنسان في أي موقف من مواقف الحياة المختلفة إلى أسباب مختلفة.

فقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا في دراسة إدراك السببية، وتركز هذا الاهتمام غالبا في مجال علم النفس الاجتماعي حول عدّة جوانب منها الأسباب المدركة لسلوك الآخرين، ولسلوك الفرد ذاته والفروق بين إدراك الآخرين، وإدراك الذات، ويطلق على الدراسة السببية المدركة مصطلح "نظريات العزو" أي عزو السبب لمصدر معين، و يقوم الفرد بعملية العزو لكي يفهم أو يتنبأ و يحكم في العالم من حوله، أو لكي يبرّر أفعاله و سلوكه أو لكي يمكنه من التوافق النفسي و الاجتماعي الذي يعيش فيه. حاولي الإشارة الى دراسة سابقة بحثت العزو السببي التحصيلي وأثره على النجاح والفشل الدراسي وفيها اهتمت "نظرية العزو" بكيف يدرك الشخص أسباب سلوكه ، وسلوك الآخرين وذلك لأن الأفراد لا يعزون السببية للفاعل فقط ، ولكن أيضا للبيئة. حيث يرى **هايدرHeider** أن نتيجة أي حدث أو فعل دالة لعوامل شخصية و أخرى بيئية، أمّا **وينر(1979)Weiner** فيرى أن النتيجة دالة لعوامل داخلية و أخرى خارجية، وتتضمن العوامل الداخلية عناصر شخصية كعنصر القدرة و الجهد الذي يبذله الفرد من أجل بلوغ غايته، أمّا العوامل الخارجية فترتبط بعناصر أخرى غير شخصية مثل: مدى صعوبة العمل و الحظ ،بالإضافة إلى أي ظروف أخرى خارجية عن إرادة الفرد كالآخرين ومنهم المعلم و الأسرة.(طه الصافي،2002:ص2)

وقد توصلت "**ماهرتين وبانك**" إلى أن الأفراد الذين تكون دوافع النجاح لديهم أقوى من دوافع تجنب الفشل هم ذوو التحصيل العالي، بينما الأفراد الذين لديهم دوافع تجنب الفشل أقوى من دوافع النجاح هم ذوو التحصيل المنخفض. في حين فانّ التلاميذ الذين لديهم ضعف الأداء و الفشل الدراسي هم من يعزون فشلهم إلى عوامل بعيدة عن التحكم مثل القدرة أو سوء الحظ ، فهي أنماط مرضية و عوامل إعاقة أمام الانجاز، وقد تؤدي إلى الإحساس بالعجز و انخفاض توقع النجاح، ومن ثم انخفاض الدافعية، وهذا ما يزيد من مستوى ضعف تقدير الذات لديهم.

وعليه فإذا كان ما يحكم أداء التلميذ هو ما يفسر به نجاحه وفشله فهل يرتبط هذا لديه بمستوى الفاعلية الذاتية و هل يختلف العزو السببي باختلاف مستوى الاعتقاد بالفاعلية الذاتية هذا ما يمثل التساؤل الرئيسي والذي يمكن صياغته كالتالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي يعزى لمستوى الفاعلية الذاتية (مرتفعة / منخفضة)؟

ويندرج تحت التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي يعزى لمستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع / منخفض)؟

ثانيا: أهداف الدراسة

1- الكشف عن الفروق في العزو السببي التحصيلي ومستوى الفاعلية الذاتية(مرتفعة / منخفضة) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- التعرف على الفروق في العزو السببي التحصيلي والتي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض).

3- التعرف على الفروق في الفاعلية الذاتية والتي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض).

4- الكشف عن أشكال العزو السببي للنجاح والفشل عند التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

5- إثراء الرصيد العلمي والمعرفي في مجال الدراسات المعرفية، بما قد يساعدنا في فهم آليات التعلم الذاتية والمشكلات المرتبطة بضعف بناء التعليمات لدى التلميذ، والاستفادة منها في تحسين أداءهم ورفع فعاليتهم.

ثالثا: أهمية الدراسة

1- يعد البحث في مفهوم الفاعلية و العزو التحصيلي حديث حداثة هذه المفاهيم في الدراسات السيكوبيداغوجية.

2- تتجلى أهمية الدراسة بداية في أهمية المتغيرات التي تتناولها والتي تعد منبئات هامة في التحصيل وأحد العوامل التي تحكم النجاح والفشل لدى التلاميذ.

3- قد تفيد هذه الدراسة القائمين على شؤون التربية في التوجه نحو زيادة الاهتمام بما يرفع من مستوى الفاعلية الذاتية وما يحقق عزوا ايجابيا لدى المتعلم بما يسهم في تحسين الأداء التعليمي ويرفع من فعالية الأداء.

رابعا: تحديد مفاهيم الدراسة

1- الفاعلية الذاتية:

يعرفها **عبابسة الزغلول (1998)** بأنها: أحكام الفرد المتعلقة بقدرته على تنظيم أنماط من النشاطات المرغوبة، وتنفيذها لتحقيق مستويات محددة من الأداء.(بني يونس،2010، ص:416).

أمّا في **المجال التربوي** فيشير **Chan(1996)** لمفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية الى النظرة الشخصية لقدرات الطالب و إمكاناته في مجالات المهارات المختلفة، حيث تتأثر الفاعلية بالصورة التي يدرك بها الطالب لكيفية إدراك الآخرين لتلك القدرات و الإمكانات وكيف تُقيّم من معلمه، وتتأثر كذلك بإدراك الطالب لإمكانات نجاحه في انجاز المهمات.(أبو عليا ،2007:ص352)

ويمكن تعريفها حسب توظيفها في الدراسة الحالية على أنها ما يعتقده التلميذ عن قدراته وإمكاناته الذاتية والتوقعات الايجابية لنتائج أداءه وثقته في قدرته على تحقيق مستوى من الأداء والتحصيل الجيد، ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

2- **العزو السببي التحصيلي:** هو ميل التلاميذ لعزو نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي الى مجموعة من العوامل التي يفترض التلميذ بأنّها السبب في خبرة النجاح أو الفشل.(الزغلول،2002:ص236)

ويمكن تعريفه حسب توظيفه في الدراسة الحالية على أنه ما ينسب إليها التلميذ نجاحه أو فشله الدراسي الى جانب أو أكثر من الجوانب الآتية : القدرة- الجهد- المواد الدراسية و الاختبار- الحظ.

-**القدرة:** وهي تشير الى مهارة التلميذ و قدرته على الفهم و التفكير و جدارته في استذكار المواد الدراسية و إجابته على الأسئلة.

-**الجهد:** يشير الى مجهود التلميذ و الطاقة التي يبذلها خلال العام الدراسي في استذكار، وتحصيل دروسه وكذا جديته و رغبته في تحقيق النجاح.

-**المواد الدراسية و الاختبار:** يقصد به بساطة و سهولة ووضوح المادة الدراسية و الاختبارات و تقديمها بطريقة غير معقدة و غامضة.

-**الحظ :** يشير الى اعتقاد الطالب أن نجاحه أو فشله في الاختبار يتوقف على المصادفة و الحظ الجيد. ويقاس العزو السببي باستجابة التلميذ على استبيان العزو السببي التحصيلي.

الفصل الثاني

العزو السببي التحصيلي و الفاعلية الذاتية

المبحث الأول : العزو السببي

تمهيد

أولا : مفهوم العزو السببي .

ثانيا : نظريات العزو السببي .

ثالثا : دافعية العزو .

رابعا : أبعاد العزو السببي .

خامسا : معايير(البرامج) العزو السببي لخبرات النجاح و الفشل .

سادسا : أثر العزو في سلوك الطلاب.

الخلاصة .

المبحث الثاني : الفاعلية الذاتية

تمهيد

أولا : مفهوم الفاعلية الذاتية

ثانيا : نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي و المعرفي .

ثالثا : أبعاد الفاعلية الذاتية

رابعا : مصادر الفاعلية الذاتية

خامسا : تصنيفات الفاعلية الذاتية

سادسا: أثر الفاعلية الذاتية على سلوك الطلاب .

الخلاصة .

المبحث الأول : العزو السببي

تمهيـــد الفصل:

توضّح نظرية العزو أنّ الفرد في حياته اليومية يحاول تفسير أيّ سلوك يصدر منه ومن الآخرين في ضوء ما هو متوفر لديه من معلومات وعلى الرغم من أنّ هذه التفسيرات قد تكون صحيحة أو خاطئة فإنّها تؤثر في استجاباته و قراراته ، و تعاملاته مع ذاته ومع الآخرين ،كما أن لعمليات العزو السببي الخاصة بالنّجاح و الفشل دورا مهما لفهم كيفية تأثير توقعات الطلبة في تحصيلهم الأكاديمي ، لذا تحاول نظريات العزو ألسببي للنجاح و الفشل التركيز على كيفية تفسير واقعية الأفراد لأداء المهمات المختلفة كما تعمل على تفسير الأفراد لنجاحهم و فشلهم في هذه المهمات .

وفي هذا السياق طوّر **هيدر** "**Heider**" نظرية للإسناد أو العزو ، محاولا تفسير العلاقة بين سلوك الفرد و ما يعزوه من أسباب لهذا السلوك، و امتداد لأفكار هايدر "Heider" صاغ وينر "Wiener" نظريته الخاصة بتفسير النجاح و الفشل في المجال المدرسي ، وفي بحثنا هذا نعتمد كثيرا على نموذج " **وينر Wiener** " و ذلك لفهم العوامل التي يقوم التلميذ بعزو نجاحه أو فشله الدّراسي إليها .

و في هذا الفصل سيتم التعرف على مفهوم العزو السببي ،كما نبرز بعض النظريات المفسّرة للعزو، و كذا دافعية العزو ، و أبعاده ، ومن ثم توظيفها في معالجة أو الكشف عن معايير العزو ألسببي لخبرات النجاح و الفشل و وكذا سيتم التعرف عن أثر العزو في سلوك الطلاب ، و الكشف عن الفروق بين مرتفعي و منخفضي التحصيل و عزوهم للنجاح و الفشل الدراسيين و علاقة ذلك بفاعلية الذات لديهم .

أولا: مفهوم العزو السببي

إن العزو السببي يؤدي دورا جوهري في حياة الفرد الاجتماعية و النفسية من خلال ما يقوم به من تأثير في تحليل الظواهر و إدراك أسبابها وطريقة التفاعل مع البيئة الخارجية ، مما يجعله منبئا هاما لتفسير السلوك في المواقف المختلفة ،حيث اختلفت تعاريف العزو السببي حسب اختلاف العلماء و الباحثين في هذا المجال ومن هذه التعاريف نجد:

يعرّف هارفي و ويري (Harvey et weary 1981) العزو السببي على أنّه استنتاج يهدف إلى تفسير الأحداث الحياتية اليومية . و يعني هنا العزو أنّ الأفراد يميلون إلى تفسير ما يواجهونه في حياتهم اليومية من مواقف نجاح أو فشل قد مروا بها .

في حين يرى سكوبلر (Scopler) 1993 أنّ عملية العزو: تشير إلى الجهد الذي يبذله الشخص في فهم الثّوابت في بيئته و تستخدم في تفسير الإدراك الشخصي، و يعدّ العزو عملية معرفية يستعمل في تفسيرات التي يقدّمها الأفراد عن سلوكا تهم و سلوكات الآخرين من حولهم. وهنا نقصد بالعزو أن الأفراد يحاولون بذل جهدهم في فهم ما يدور حولهم من مواقف سوءا خاصة بهم و بما يقوم به الآخرين وإعطاء تفسيرات لها.

يعرّف عبد الله و خليفة(2001): مصطلح العزو بأنّه إدراك أو استنتاج السبب ،أي نسبة و عزو السبب إلى مصدر معيّن ،حيث يقوم الفرد بعملية العزو لكي يفهم أو يتنبأ و يتحكم في العالم من حوله، أو لكي يبرّر أفعاله و سلوكه أو لكي يمكّنه من التوافق النفسي و الاجتماعي في الوسط الذي يعيش فيه .

تعريف (العزو) الإسناد: هو التفسيرات السببية Causal Explantions للأحداث و الأفعال التي يقوم بها الفرد أو الآخرون في البيئة الاجتماعية .

مفهوم العزو ألسببي : هو عبارة عن تفسير أو عزو النّجاح أو الفشل الذي يواجهه الإنسان في أي موقف من مواقف الحياة المختلفة إلى أسباب مختلفة.(عطية ،1996: ص59)

- و يعتبر العزو السببي أسلوبا يعود إليه الفرد لتكوين أحكام سلوكه (أي تفكيره وشعوره و تصرفاته) و سلوكات الآخرينّ ، كما يتعلّق بالطرق التي من خلالها ينتج و يقدم الناس تفسيرات و شروحا لأحداث الحياة اليومية. (يخلف ،1992: ص57)
- وتشير عملية الإسناد أو العزو إلى الجهد الذي يبذله الشخص في فهم الثوابت في بيئته ، وتستخدم في تفسير الإدراك الشخصي ، و لاشك أن الطالب شأنه شأن أي فرد يسعى إلى تفسير أسباب نجاحه و فشله الدراسيين إلى عوامل قابلة للتبني في محيطه المدرسي ، وهذا ما يطلق عليه بالعزو السببي التحصيلي وعليه فإن :

العزو السببي التحصيلي : هو ميل الطلاب لعزو نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل التي يفترض التلاميذ بأنّهم السبب في خبرة النجاح أو الفشل.(الزغلول،2002:ص 236)

ومن خلال التعريفات السابقة **تعرّف الباحثة العزو السببي التحصيلي** بأنّه :هو محاولة التلميذ في إيجاد تفسيرات سببية ملائمة لنجاحه أو فشله الدراسيين ، في بيئته المدرسية ، وأنّ لهذه التفسيرات تأثير كبير في الأداء الصفي وفي توقعات النجاح و الفشل في المستقبل.

ومن خلال التعريفات السابقة تلاحظ الباحثة أن أغلب الباحثين في هذا المجال قد عرفوا العزو السببي على أنه تفسيرات سببية للأفعال و الأحداث التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية ، و التي تمكنه من التوافق النفسي و الاجتماعي .

وقد انبثقت عن هذه التعاريف عدد من النظريات التي استندت الى المبادئ العامة لعملية العزو ، ثم عمدت إلى التنبؤ بكيفية استجابة النّاس لمواقف معينة أو لمجال حياتي معين .

ثانيا :نظريات العزو Attribution Théory

تعدّ نظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدّافعية نحو تحقيق النجاح و تجنب الفشل فهي تهتم بتفسير و فهم طبيعة العزوات التي يقدّمها الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة الأكاديمية منها و غير الأكاديمية ، ولقد جاءت هذه النظرية كمحصلة الجهود العالم الأمريكي **رونارد وينر** الذي اهتم بتفسير سلوكيات الأفراد الأسوياء و غير أسوياء من خلال فهم طبيعة العزوات التي يقدّمونها كمبررات لسلوكياتهم المتعدّدة ، و قد أسماها نظرية " اللذة و الألم ". (الزغلول،2009: ص167)

و يُعدّ عالم النّفس **وينر (Wiener)** من الأوائل الذين استخدموا هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية و لاسيما بالتّعلم و التحصيل المدرسي ، ويرى أنّ لدى الطلاب نزعة لعزو أسباب نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة من العوامل تتمثل في القدرة و الجهد و المعرفة و الحظ و المزاج و الاهتمامات ، و وضح التعليمات ... هذا و يصنف وينر هذه العوامل ضمن ثلاث مجموعات هي:

1- المجموعة الأولى : و تتعلق بمصدر الضبط لدى الأفراد ،و قد يكون داخلا أو خارجا ، فالطالب قد يعزو نجاحه و تفوقه إلى عوامل داخلية مثل الاستعداد و القدرات أو عوامل خارجية مثل تساهل المعلم ، أو سهولة الأسئلة ،و في حين يعزو أسباب فشله إلى عوامل داخلية كعدم الاستعداد الكافي أو لأسباب خارجية مثل صعوبة الامتحان أو تحيّز المعلم .

2- المجموعة الثانية : و تتعلّق بالعوامل الثابتة و غير الثابتة مثل القدرة و تقلب المزاج أو الحظ وترتبط هذه المجموعة بتوقعات الفرد بالنجاح أو الفشل في المستقبل فإذا اعتقد الفرد أنّ سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل: القدرة أو الاستعداد ،فإنّه سيتوقع النّجاح أو الفشل في مثل هذه المهام في المستقبل أمّا إذا عزا سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل: تقلّب المزاج أو الحظ فإنّه يتوقع تغير مثل هذه العزوات في المستقبل .

3- المجموعة الثالثة: وتتعلّق بالعوامل القابلة للضبط و السيطرة، وتلك غير القابلة للضبط أو السيطرة. فإذا عزا الطالب نجاحه إلى عوامل قابلة للضبط فإنّه يشعر بالفخر و الاعتزاز و الغرور، و يتوقع النّجاح في المستقبل عندما يواجه مهمات أكاديمية مماثلة، أمّا إذا عزا نجاحه إلى عوامل غير قابلة للضبط و السيطرة، فإنّه يشعر بالعرفان و الجميل و يتوقع أن يصادفه مثل هذا الحظ بالمستقبل ، من جهة أخرى ، فإذا عزا الطالب فشله إلى عوامل داخلية قابلة للضبط و السيطرة كعدم الاستعداد الكافي مثلا، فإنّه يشعر بخيبة الأمل و الخجل ، و يتوقع تغير ذلك في المستقبل أمّا إذا عزا فشله إلى عوامل خارجية غير قابلة للضبط أو السيطرة فإنّه يشعر بالعجز والاستسلام و الإحباط ، وعدم القدرة على التغيير .(الزغلول ،2009: ص ص167،168)

وفي هذا السياق طوّر **وينر** (weiner1979) نموذجا للعزو السببي حسب الجدول الآتي :

الجدول (1) يمثل أنماط العزو السببي التي طوّرها(وينر) بناءاً على أبعاد الموقع و الاستقرار و التّحكم.

نمط العزو	داخـــلـــي		خـــــارجـــــي	
يمكن التحكم به	ثابت	متـغير	ثـابـت	متغـــــير
	الجهد المعتاد	الجهد الآني	تحيّز المعلّم	مساعدة الآخريـن
لا يمكن التّحكم به	القدرة	المـزاج	صعوبة المهمـة	الحـظ

ويشير الجدول السابق إلى تصنيف أنماط العزو إلى ثلاثة أبعاد و هي : الموقع و الاستقرار و التحكم وعلى ذلك فمن الأسباب الداخلية. القدرة و هي مستقرة و لا يمكن التّحكم بها، و الجهد المعتاد ثابت و يمكن التحكم به و الجهد الآني وهو متغير يمكن التّحكم به، و تحيّز المعلم، و هو ثابت و يمكن التحكم به ، ومساعدة الآخرين وهو متغير و يمكن التّحكم به .

ويتّضح مما سبق أن الأبعاد السببية الثلاثة لـ "**وينر wiener** " ذات صبغة تفاعلية نشطة ، و يعتقد بأن لها تضمينات هامة في الدافعية ، فإذا كان عزو النجاح و الفشل يعود إلى عوامل داخلية ، فالنّجاح يؤدّي إلى شعور بالزّهو و الافتخار، ممّا يؤدي إلى زيادة الدّافعية، بينما يؤدي الفشل إلى التقليل من تقدير الذّات ويرتبط بُعد الاستقرار (ثابت/ متغيّر) بالتوقعات حول المستقبل . فعندما يعزو الطالب فشله إلى عوامل مثل صعوبة المّادة ، فإنّه يتوقع أن يفشل في المادّة في المستقبل، ولكنه حين يعزو نتائج التعلّم إلى عوامل متغيرة غير مستقرة مثل المزاج و الحظ ، فإنّه يتوقع أن يأمل بحدوث تغيرات في المستقبل عندما يواجه مهمات مشابهة وأخيرا يرتبط بُعد التحكم و عدم التحكم بالانفعالات مثل الغضب و الخجل ، فإذا فشل الطالب في عمل يمكن التحكم به ، فذلك يؤدي إلى الشعور بالذّنب أو الخجل ،أمّا إذا نجح فذلك يؤدي إلى الشعور

بالفخ. وربما يؤدي الفشل في مهمة ما غير للتحكم و السيطرة الى الغضب ، بينما يؤدي النجاح إلى الشعور بالحظ و الامتنان. (غباري ،2012: ص194)

و يمكن أن نخلص مما سبق أنّ **وينر** قد اعتمد في صياغته لنموذجه العزوي على تصنيف العوامل التي يقوم التلميذ على عزو نجاحه أو فشله إليها ، على ثلاثة أبعاد وفق ثلاث مجموعات ، حيث تمثّل البعد الأول للمجموعة الأولى في مركز أو موقع الضبط ، و يقصد به الأسباب أو العوامل الداخلية كالقدرة و الجهد و الأسباب الخارجية التي تتمثل في الحظ و صعوبة المهمة المقترحة للتلميذ، وأمّا البعد الثاني فهو بُعد الاستقرار الذي يتضمن المجموعة الثانية الذي يعتبر تمييز للعوامل حسب ثباتها أو تغيرها عبر الوقت، حيث تعتبر القدرة و صعوبة المهمة عاملان ثابتان و مستقران عكس المزاج و الحظ اللذين صُنفا كسببين قابلان للتغيير و غير ثابتان. أمّا فيما يخص البعد الثالث و الأخير فهو بُعد التّحكم و عدم القدرة على التحكم و الخاص بالمجموعة الثالثة الذي يتمثل في تلك الأسباب أو العوامل التي يستطيع التلميذ أو الفاعل السيطرة عليها ، مثل الجهد البعيد المدى ، و الجهد الموقفي ، تحيّز المعلم و مساعدة الأصدقاء ، وكذلك تلك العوامل التي لا يستطيع التلميذ التحكم فيها مثل : القدرة ،الصحة ،المزاج ، التعب ، خصائص المهمة و الحظ .

2- نظرية هايدر Heider (1985) :

يعدّ **فريتز هايدر** "**Heider**" من أوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد التي تقف وراء تفسيراتهم السببية والمؤسس لنظرية العزو ، فقدم التحليل الفلسفي لمشكلات العزو في مقالاته عن السببية الظاهرية(1944) phénoménal causilty ثمّ قدّم نظريته لعملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه "سيكولوجية

العلاقات بين الأشخاص " عام 1958 و منهج هذه النظرية و مضمونها مستمد من نظرية المجال التي أسسها **ليفن** و معاونوه (Heider 1958) و قد أطلق على نظرية العزو التي قدّمها **هايدر** "علم النفس الشائع أو الساذج " Naïve psychology كمصدر لمعرفة سلوك العلاقات بين الأشخاص .

و أشار **هايدر** إلى أن دراسة الدّافعية تتطلب الإحاطة بالنظريات التي يستخدمها الأفراد في حياتهم اليومية و تعاملاتهم مع الآخرين . وقام بصياغة توجهه النظري و جعله أكبر بساطة و سهولة من خلال تغاضيه عن المصطلحات الغامضة و المركبة (مثل الحافز الغريزي Instinctuel drive) و استخدامه لمصطلحات بسيطة وواضحة. (مثل يستطيع /can، يحاول / try)

وفي ضوء ذلك قدّم "**هايدر** " منحاه النظري في تفسير سلوك العلاقات بين الأشخاص ، حيث يشمل هذا السلوك على إدراك الشخص الأخر و تحليل الفعل، و تأثير المتغيرات البيئية في العزو و غير ذلك من الجوانب، و يرى هايدر أن هناك دافعين رئيسين وراء التفسيرات السببية التي يقدّمها الأفراد. (عطية ، 1999: ص 91)

الدافع الأول : ويتمثل في الحاجة الى تكوين فهم متسق و مترابط عن العالم المحيط . حيث يستخدم الأفراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للآخرين و الموضوعات الفيزيقية .

الدّفع الثاني : حاجة الفرد للتحكم و السيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به ،ومن الحاجات الأساسية لإرضاء هذا الدفاع على التنبؤ بكيف يسلك الأفراد في المستقبل ، والتي تمكنهم من رؤية العالم بشكل منظم . كما انّه لكي يتوفر لدينا مستوى معقول من التّحكم في بيئتنا ، يجب أن يتوفر لدينا القدرة على التحكم في السلوكيات الآخرين.

و أوضح **هايدر** (1958) **Heider** أنّ هناك ظروفا مختلفة تقف وراء عملية عزو الشخص للأحداث و أطلق على هذه الظروف الخصائص المهيأة Properties Dispositional ، و في ضوء ذلك قدّم هايدر مخطط العزو، و الذي يشير فيه الى أنّ الأفراد يعزون الأحداث الى نوعين من العوامل : إحداهما داخلية (يطلق عليها القوى الشخصية) و الثانية خارجية (القوى البيئية) أو الاثنين معا . كما أنّهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب ، ويطلق على المكون الدافعي للسببية الشخصية "المحاولة أو السعي" Trying، و الذي يشمل على كل من النية و المجهود. و النّية هي مكون نوعي يشير إلى محاولة الفرد و سعيه للفعل.أمّا الجهد فهو مكون كمي يتمثل في مقدار بذل الجهد، أمّا بالنسبة للقوى غير الشخصية أو البيئية فهي تتضمن كل من الحظ / وصعوبة المهمة ، و تتفاعل صعوبة المهمة مع القدرة لتقديم ما يسمى بالاستطاعة أو الإمكانية وقد أشار **هايدر** إلى الإعزاءات السببية توجه بدرجة أكبر نحو الشروح أو التفسيرات الشخصية منها نحو الشروح غير الشخصية (عبد الله و خليفة ، 2001)

نلاحظ من خلال هذه النظرية أن العالم **هايدر** "**Heider**" ربط عملية العزو بالسلوك الاجتماعي لدى الفرد وكذا تأثيرات البيئية في هذه العملية ، و كما تطرّق الى وجود دوافع رئيسية في تفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد ، و أن عزوهم للأحداث مردُّها عاملين إمّا عوامل داخلية كالجهد و النية أو عوامل خارجية و هي الحظ و صعوبة المهمة و القدرة أو العاملين معا ، حيث أعطى **هايدر** الدّرجة الأكبر للعوامل الداخلية منها عن العوامل الخارجية في الإعزات السببية للأفراد .

3- نظرية كيلي Kelly (1867-1971م) :

لقد رأى **كيلي Kelly** أنّ الفرد العادي يستخدم أسلوبا إدراكيا مشابها لأسلوب عالم المنطق **جون ستيوارت مل Jone stueratemile** ، ويفيد هذا الأسلوب أن عزو أسلوب الحدث إلى الظروف التي تتغير

بتغير وقوع الحدث أكثر من احتمال وجودها في الأسباب السابقة للحدث ، وتبقى كما هي للحدث دون تغيير فمثلا: لو كان شخص يشاهد التلفاز، و أظلمت الشاشة فجأة ثم غير قناة الاستقبال ، فوجد أن التلفاز يعمل بكفاءة فإنّه يستدل أنّه ليس هناك مشكلة في الجهاز، بل المشكلة في تلك القناة التي كان يشاهدها .

فما توصّل إليه هذا الشخص من نتائج يعود إلى ما أحدثه من تغيير الظروف المصاحبة للحدث ، و مبدأ التغيير التلازمي بين الأسباب و الآثار هو جوهر نظرية كيلي التي تتكون من جزأين رئيسيين و هما : نموذج التغاير و القواعد السببية .(أبو ندي ،2004:ص41)

نموذج التغاير: إنّ الناس يبحثون عن تفسير سلوكهم فإنّهم يسلكون كما لو كانوا علماء سذج من خلال ثلاث أبعاد هي:

– **البعد الأول:** و يتعلق بالموضوعات أو الأهداف الموجّه نحوها السلوك حيث يركّز هذا البعد على الأشخاص أو الأشياء التي يدركها الفرد كمثيرات متضمنة في الموقف و التي من أن تكون مسببة للفعل من قبل الفاعل أي هل جاء سلوك الفاعل نتيجة هذا المثير أو المنبه دون غيره من المنبهات ؟؟

فعلى سبيل المثال لو أنّ أستاذاً جامعيا ألقى محاضرة ما، وهو غير متأكد أن محاضرته جيّدة أم لا، ثم يأتي إليه الطالب "أحمد" و يبدي إعجابه بالمحاضرة ، وهنا بتساؤل الأستاذ الجامعي فيما لو كان إعجاب" أحمد" لمنبه خارجي وهو المحاضر أم لسبب داخلي وهو ميله إلى تشجيع الآخرين، وربما التملق وهو داخلي أيضا .

- **البعد الثاني:** وهو خاص بالأشخاص حيث يتعلّق هذا البعد بالفاعل أو من هم مثله في الموقف الاجتماعي حيث يتساءل الملاحظ هل هم يسلكون بنفس الكيفية؟؟

ففي مثالنا السابق ، يتساءل المحاضر: هل أبدى الطلاب آخرون إعجابهم بهذه المحاضرة؟

حيث يحاول الحصول على اتفاق الآخرين مع رأي أحمد، فإن أبدوا إعجابهم كزميلهم يكون آنذاك اتفاقهم عالي (Hig consensus) مما يساعد الملاحظ وهو المحاضر أن يعزو إعجاب "أحمد"إلى المحاضرة نفسها.

- **البعد الثالث:** وهو خاص بالوقت و الظروف التي تم فيها السلوك و فيما يطرح الملاحظ السؤال التالي:

هل يسلك الفاعل سلوكا مشابها اتجاه موضوع المحاضرة في الظروف المشابهة ؟؟

أي هل سبق لأحمد أن أبدى إعجابا بمحاضرة ألقاها الدكتور خالد قبل ذلك أو حتى بموضوع متشابه؟؟

و يطلق **كيلي kelly** على المعلومات التي يحاول الملاحظ الحصول عليها من خلال هذا البعد معلومات الاتساق (consistency information) وهي التي تساعد على التوصل إلى مدى ثبات السلوك بالرغم من تغير الظروف المحيطة .(أبو ندي ،2004:ص 42)

القواعد السببية : يقترح **كيلي kelly** وجود ما يعرف بالقواعد السببية التي ترتبط بين السلوك و دوافعه و مسبباته وهي موجودة عند كل فرد بحكم خبرته السابقة نو تنشط في تفكير الإنسان عندما يواجه ظروف الإثارة البيئة المناسبة .

و يرى أن الناس يميلون إلى تفسير السلوكيات حسب نوعين من القواعد السببية وهما: "القواعد السببية الضرورية " "القواعد السببية الكافية".

حيث يميل الناس لاستخدام القواعد السببية الضرورية في الأحداث الشاذة الغير العادية، حيث في هذا النوع من التفسير يهتمون بكل أو معظم الأسباب التي أدت إلى السلوك أو تبدو له أنّها أدّت الى السلوك، أمّا الأحداث البسيطة و المعقولة فيميل الناس إلى استخدام ما يعرف "بالقواعد السببية الكافية "، حيث يكفي في رأيهم سبب واحد لإحداث هذا السلوك .

فعلى سبيل المثال لو أن سلوكا كتناول طعام حدث يكتفي الملاحظ بسبب واحد انّه جائع مثلا، لكن لو رأينا رجلا ينتحر و يلقي بنفسه من فوق مبنى شاهق لن يكتفي الملاحظ بسبب واحد لمثل هذا السلوك حيث استخدمنا في الأولى " القواعد السببية الكافية " أمّا في الثانية قد استخدمنا " القواعد السببية الضرورية لتفسير السلوك " (القطامي ،1991: ص45)

ويبدو أن الواقع يؤكد رؤية نظرية العزو السببي حيث تقدّم الأبحاث التجريبية المكثفة في ميدان العزو دعما امبريقيا للنماذج النظرية التي تقترحها نظرية العزو ، مدلية على أنّ الأفراد يتبعون بالفعل أساليب و مناهج عقلانية في تحليلهم للمعلومات و استنتاجهم للأسباب.

و يبدو أيضا كما ترى **الباحثة** الحالية أن الواقع يؤكد ميل الإنسان الفطري لتفسير سلوكه وما يعقبه من نتائج سلوكه بشكل عام ، وهي الفرضية الأساسية التي تقوم عليها نظرية العزو السببي.

4- نظرية جونز ودافيز نموذج الاستدلال المتطابق أوالمتناظر Correspondent Inférence

و امتدادا لجهود هايدرHeider قام **جونز و دافيز (JONES & Davis.1965)** بتقديم نموذج الاستدلال المتطابق الذي يركز على وصف المنطق الذي يقف وراء إدراكنا للآخرين بمعنى أخر كيف أن نستدل على الميول و الاستعدادات الداخلية و النوايا التي عند الآخرين، من خلال ملاحظة أفعالهم وسلوكا تهم الصادرة عنهم و لذلك سميت هذه النظرية " **بالاستدلال المتطابق** " أي الاستدلال على أن السلوك المشاهد أو الملاحظ يتطابق مع ميل داخلي خاص بالفاعل وليس بالظروف و العوامل الخارجية. ولكي نقوم بهذا الاستدلال يجب أن يعرف أن :

- الفاعل يعرف مسبقا نتائج أو مرتبات فعله(معرفة).

- و أنّه قادر على القيام بالفعل (القدرة)

– و أنّ الفاعل له نية القيام بذلك.

و فسر "**جونز و دافيز**" عملية العزو في ضوء هذا النموذج ، ففي البداية تم ملاحظة سلوك معين و الآثار المترتبة عليه مثل : شخص يذهب الى البنك و معه سلاح ،إذن الملاحظ سوف يستنتج نوايا هذا الشخص أنّه يخطط لسرقة البنك. فعملية العزو إذن طبقا لهذا النموذج تمتد من الفعل Action إلى النية Intention ثم الاستعداد disposition. (خليفة،2001:ص39)

أي أنّ الناس تعزو سلوكها لعوامل كامنة خلفهم من خلال ملاحظتهم اقترانه مع تلك الاستعدادات (فالسلوك الودي مثلا للفرد يعزى إلى الاستعداد للصدفة)

وفي ضوء هذه النظرية نلاحظ أن **جونز و دافيز jones& Davis** قد ركزوا على وصف المنطق الذي يقف وراء إدراكنا للآخرين و تطرقنا إلى مصطلح الاستدلال الذي من خلاله يمكن معرفة ميول الداخلي بالظروف الخارجية حيث يتم هذا من خلال الملاحظة في تفسير سلوكا تهم .

ثالثا : دافعية العزو

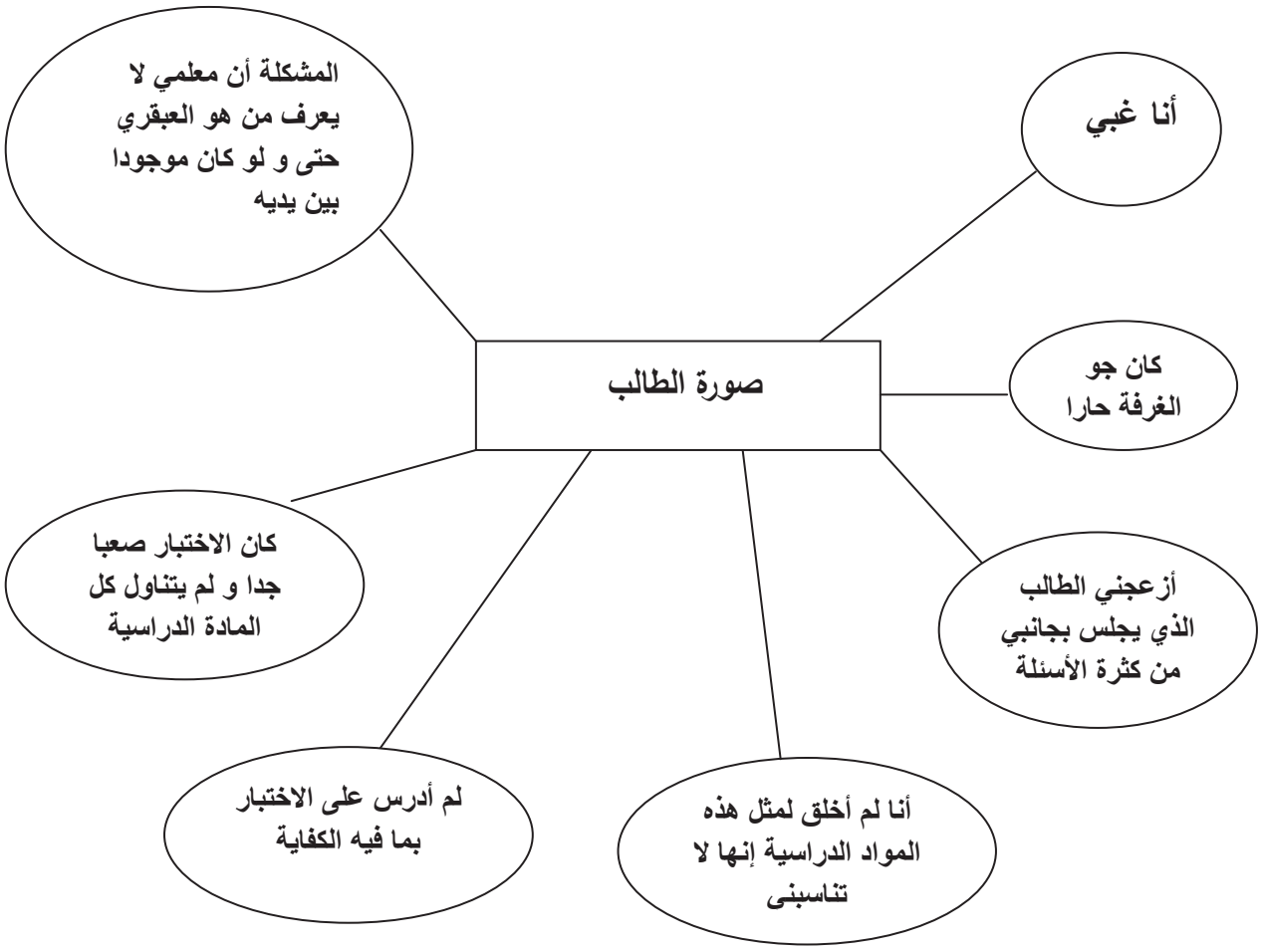
يعتبر العزو من العمليات التي يقوم بها الفرد لتبرير و تفسير مواقف حياته اليومية أو الدراسية على حد سواء وعليه فإن الأسباب التي يعتقد الطلاب أنّها وراء نجاحهم أو فشلهم في الامتحانات المدرسية تؤثر في الطريقة التي يدرسون بها وفي مقدار المثابرة التي قد يقومون بها من اجل تحقيق أهدافهم .فإذا اعتقدت أن نجاحك العالي كان بسبب الجهد الذي بذلته في الإعداد للامتحان ،فإنّك بلا شك ستبذل نفس الجهد عندما يأتي موعد الامتحان الثاني .أمّا إذا اعتقدت أن علامتك العالية جاءت بسبب قدرتك وذكائك المرتفعين فإنّك لن تبذل نفس الجهد في الامتحان الثاني. و إذا ظننت أن نجاحك كان بمحض الصدفة و الحظ الحسن. فإنّك قد

لا تدرس البتة على الامتحان الثاني بل تسرع الى ارتداء القميص الذي يجلب لك الحظ بدلا من ذلك. و إذا اعتقدت أن علامتك العالية سببها حب المعلم لك و تحيّزه معك، فإنّك سوف تعتبر أن الوقت الذي تتملق فيه للمعلم أهم من الوقت الذي يقضيه في الدّراسة و الإعداد للامتحان وهذا ما أكّده **الأثروب M-Lathrip** (1998) في قوله : أنّ الفرد ذو التحكم الخارجي يعتقد أن الحظ و القدر أو الأشياء الأخرى هي المسئولة عن نتائجه و أفعاله.

دعنا الآن ننظر الى الجانب الآخر، وهو الفشل-فإذا اعتقدت أن فشلك كان بسبب عدم بذلك الجهد الكافي أو عدم التركيز على النقاط المهمة. فإنّك في المرّة القادمة سوف تبذل جهد اكبر و سوف تركز على النقاط المهمة في المادّة الدراسية. وإذا اعتقدت أن فشلك كان بسبب مؤقت (كالمرض، او خداع الطالب الذي يجلس بجانبك ..)،فإنّك سوف تدرس بنفس المقدار و تبذل نفس الجهد السابق متأملاً أن يكون النجاح حليفك هذه المرّة. و إذا اعتقدت أن سبب الفشل هو ذكاءك المتدني او عدم حب المعلمة ل كاو صعوبة الاختبارات فإنّك قد تدرس هذه المرّة حتى أقل مما درست في المرّة السابقة .هذه الأسباب التي يعتقد الطلاب أنّها مسئولة عن النجاح أو الفشل الأكاديمي عند الطلبة هي ما يسمى العزو(weiner1986).(عدنان،2008: ص ص192،193)

رابعا : أبعاد العزو السببي

يعزو الطلاب نجاحهم و فشلهم في المدرسة إلى عدد كبير من العوامل ، كالقدرة و الإمكانات العقلية و الجهد المبذول في المهمة ،و النّاس الآخرين و صعوبة أو سهولة المهام و الحظ و المزاج و المرض و التعب و المظهر الجسمي و غيرها من العوامل وقد وجد الباحثون أن هذه العوامل تختلف من شخص لآخر في واحد من 3 أبعاد على الأقل و هي : بُعد موقع السبب (Locus) و مدى الاستقرار (Stability) ومدى السيطرة عليه (Cintrolability) .



الشكل (1): يمثل تفسير الطلاب للفشل في الاختبارات

1/ موقع السببlocus: (داخلي / خارجي) يعزو الطلاب أسباب النجاح أو الفشل أحيانا إلى عوامل موجودة فيهم و مثال ذلك عندما يعتقد الطالب أن سبب نجاحه يكمن في الجهد الذي بذله أو أن سبب فشله يكمن في نقض قدرته و قلّة كفاءته، وأحيانا أخرى يعزو الطلاب على بعثة دراسية بسبب حظك الجيّد، أو أنّ سبب عداوة زميلك لك هو مزاجه السيئ (عدنان،2008: ص194)

2/ استقرار السببStabilité: (ثابت/ متغير) و يتعلق بالعوامل الثابتة مثل القدرات و المهارات و عوامل غير ثابتة ،مثل تقلب المزاج و الحظ و الجهد ...الخ

و يرتبط هذا البعد بتوقعات الفرد للنجاح أو الفشل في المستقبل. فإذا اعتقد الفرد أن سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل القدرة فإنّه سيتوقع النجاح أو الفشل في مثل هذه المهام في المستقبل ، أمّا إذا عزى سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل المزاج أو الحظ / فإنّه يتوقع تغيير مثل هذه العزوات في المستقبل . (الزغلول،2002: ص236)

3/ القدرة على التحكم : يعكس هذا البعد الأسباب التي تكمن في تحكم الفاعل وهو بعد هام جدا حيث يميز بين الأسباب التي هي موضوع تحكم إرادي مثل الجهد و الأسباب التي لا يمكن التحكم فيها مثل القدرة أو المؤهلات .

فيصرُّ **وينر wiener** (1992،1986،1980) في أبحاثه على العلاقة الوطيدة الموجودة بين الإحساس بالتحكم لدى الفرد و نموذجه العزوي السببي ، كما أن الفرد الذي يحس أنّه يملك التحكم في الفرد الذي يظنُّ أنّه غير متحكم في المواقف التي تواجهه .

فالقدرة على التحكم إذن تعني شعور الفرد بالقدرة على تغيير مجرى الأحداث ، و الجدول رقم (2) يوضح لنا مختلف العزوات السببية و أبعادها الخاصة (بني يونس،2004: ص356 357)

الجدول رقم (2) العزوات السببية و أبعادها (Weiner1986)

الثبات	مركز السببيـــة			
	داخـلي		خارجـــي	
	إمكانية التحكم	غير قابل للتحكم	إمكانية التحكم	غير قابل للتحكم
ثـابت	الجهد على المدى البعيد	القدرة	تحيّز المعلم	خصائص المهمة
غير ثابت	الجهد المؤقت	الصحة، المزاج التعب	مساعدة الأصدقاء أو المعلم	الحـظ

يظهر لنا من خلال هذا الجدول انه أضيفت بعض العوامل لعملية العزو و ذلك بعد دراسات جديدة أين تم اكتشاف عوامل أخرى تلعب دورا في عملية العزو ، حيث نجدها قسمت إلى القدرة ،الجهد على المدى ، الجهد الوقفي أو الموقفي ، المزاج ، التعب ن الصحة كعوامل ضمن البعد الداخلي ، و الخصائص الموضوعية للمهمة، الحظ ، وتأثير الغير كعوامل تدخل ضمن البعد الخارجي كما نجد القدرة ، الجهد على المدى البعيد

و خصائص الموضوعية للمهمة قد صنفت كعوامل ثابتة لا يقبلان التغيير مع الوقت عكس الجهد الوقتي أو الموقفي ، المزاج ، التعب / الصّحة الحظ ، و تأثير الغير الذين صُنفوّا كعوامل غير ثابتة و تتغير مع الوقت كما يظهر أيضا من خلال الجدول أن "وينر" قد وظف مفهوم مركز التحكم لصاحبه "**روتر**" Rotter كبُعد آخر في تصنيف الأبعاد السببية، حيث صنف عوامل العزو على غرار الثبات و مركز السببية إلى عوامل قابلة للتحكم ،و هي الجهد إلى المدى البعيد ، الجهد المؤقت أو الموقفي، تحيّز المعلم ، مساعدة الأصدقاء و المعلم والى عوامل غير قابلة للتحكم و هي القدرة ، الصحة المزاج ، التعب ، خصائص المهمة ،و الحظ .(حمامة، 2011: ص ص 48،49)

خامسا : معايير (برامج) العزو السببي لخبرات النجاح و الفشل

تقوم برامج إعادة العزو على أنّه إذا كانت استجابات الفرد لا تزيد من احتمال تحقيق أهدافه ، فإنّ اليأس و الاكتئاب يصاحب الفرد ، أي أنّ الإحساس بالعجز المتعلم ينتج عندما يشعر الفرد بأنّه لا يمكنه التحكم في نتيجة العمل ، كما أنّ الفشل الناتج عن العوامل التي لا يمكن التحكم فيها يرتبط بانخفاض مستوى توقع النجاح. بينما الفشل الناتج عن العوامل التي يمكن التحكم فيها يمكن أن يصاحبه أمل في المستقبل أذا أمكننا أن نغير الواقع.

و تهدف برامج إعادة العزو إلى مساعدة التلاميذ من خلال المفاهيم التي تعمل على تحسين الأداء بعد الفشل و اشتقت هذه البرامج من مفاهيم نظرية دافعية الانجاز و العجز المتعلم و فاعلية الذات، و تقرر هذه النظريات أن دافعية الفرد و أدائه عقب الفشل يتوقفان على عزوه السببي لهذا الفشل ، فعزو الفشل إلى انخفاض القدرة يقلل من ثقة الفرد في نفسه و يُؤدي الى تضاؤل أمله في النجاح فيما بعد ، ذلك لأنّ القدرة عنصر ثابت لا سيطرة للتلاميذ عليه ويقلل ذلك من محاولاته النشطة للتغلب على ما قد يصادفه من صعوبات

وقد يدفعه هذا الى عدم الرغبة في مواصلة تعلّمه كونه معتقدا في عجزه ، و للتغلب على هذه الصعوبات تحاول برامج تغيير العزو أن تستبدل هذه التفسيرات السببية بتفسيرات أخرى يعلل بها الفشل، حتى يدرك أن عوامل فشله غير ثابتة و يمكن له تعديلها أو التحكم فيها ومن بين هذه العوامل نجد:

1- مدخل إعادة العزو السببي

حيث يؤكد **بروفي** (brophy1998) في هذا المجال على مساعدة التلاميذ على أن يستعيدوا الثقة بالنفس في قدراتهم الأكاديمية، و تطوير استراتيجيات التعامل مع الفشل و بذل الجهد عندما يواجهون خبرات صعبة من خلال التدخلات العلاجية التي تركز على إعادة التدريب المعرفي Retraining cognition في ضوء اتجاهات رئيسية هي :

أ) **إعادة العزو:Attribution Retrzining** و تتضمن هذه الإستراتيجية تغيير ميول التلاميذ من عزو فشلهم إلى نقص القدرة إلى عزو فشلهم إلى الجهد أو الإستراتيجية غير المناسبة ، و لتحقيق هذا الهدف يجب إعطاء التلاميذ خبرات نجاح ممكنة ، و نمذجة اجتماعية و تغذية مرتدّة تدربهم على :

- تركيز انتباههم على المهمة التي في أيديهم لا على التوتر الذي يرافق الفشل . (الباز ،السيد،2007: ص134)
- التعامل مع الفشل من خلال الاستفادة من الأخطاء أو التحليل المشكلة و التفكير العلمي و عزو الفشل إلى الجهد أو نقص المعلومات أو استخدام إستراتيجية غير مناسب .

و في مرحلة إعادة العزو يجب أن يقول المعلمون أو يكتبون لتلاميذهم العبارات التالية عند أدائهم مهام الرياضيات مثلا:

- يبدو أن تعرف المهام الرياضية بشكل جيد.
- يبدو أنّك تحاول بجد في مهام الرياضيات

- يبدو أنّك ماهر في ربط معطيات المسألة الرياضية.

- يبدو أنّك بذلت جهدا كبير في مذاكرة هذه الأنواع من المسائل الرياضية. (الباز ،السيد،2007: ص134)

فطبقا لنظرية العزو فإن أحكام الأفراد حول أسباب أدائهم لها تأثيرات دافعية فالأفراد ذوي التحصيل المرتفع هم الذين يرون أن أسباب نجاحهم في قدرتهم الشخصية و أن أسباب فشلهم في عدم بذل الجهد، لا يشعرون بأي صعوبة أو عجز التحكم، لأنّهم يرون أن نتائجهم تتأثر بكمية الجهد التي يبذلونها. و أن أفراد ذوي التحصيل المنخفض هم من يصفون عجز قدراتهم ، يرون أن نجاحهم يعود الى عوامل لا دخل لهم فيها، فيؤدي ذلك الى ظهور انجازات منخفضة ، و إقلاعا سريعا عند مواجهة الصعوبات و يأسا و استسلاما سريعا عند مواجهة صعوبات قليلة ، و يرون أن النجاح على أنّه صعب المنال. (الباز ، السيد ،2007: ص135)

فالفرد مخلوق عقلاني، يتصرف حسب تفسيره للعالم ،فإذا اعتقد الفرد أن خاصية عدم القدرة على التحكم "العجز" حدثت لأسباب عامة ،فإن هذه الأسباب – منطقيا– سوف تحدث في مواقف و أزمنة أخرى ومن هنا تكون عدم القدرة على التحكم عامة ، و يتعمم الشعور بالعجز ، أمّا إذا حدثت عدم القدرة على التحكم نتيجة لأسباب وقتية زمنية ليس هناك مبرر للتفكير في أنّها سوف تحدث ثانية ،ويكون العجز بذلك محدودا .

فعندما ترى التلاميذ في أنفسهم القدرة و يعزون فشلهم إلى نقص الجهد أو المعلومات غير الكافية كأسباب ممكن التحكم فيها يركزون عادة على استراتيجيات النجاح المقبلة ، وغالبا ما يُؤدي ذلك إلى الفخر و الشعور بالتحكم و الإحساس بإرادة الذات Self–Détermination و تتضح هنا أهمية اكتساب الأفراد عزوا سببيا سويا في ضوء استراتيجيات عديدة منها :

- تعميم مهام التعلم بحيث تنطوي على إعلاء قيمة الجهد، وأن سبب الفشل نقص الجهد، وأن سبب النجاح هو بذل المزيد من الجهد.

- الإقلال من دور الصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين في التعلّم و لا يمكن للفرد أن يحقق نجاحا اعتماداً على الحظ و الصدفة.
- تعديل التفسيرات السببية للنجاح و الفشل من العوامل غير القابلة للتحكم إلى العوامل القابلة للتحكم، و من كونها خارجية إلى الاعتقاد بأنّها داخل الفرد ومن كونها ثابتة إلى الاعتقاد بأنّها متغيرة.

أخذ ميول و اتجاهات الأطفال الخاصة، و مواهبهم الفردية بعين الاعتبار، والعمل على تنشيطها و توجيهها و احترام شخصية الأطفال فلا يهانوا ، ولا يرهقوا ، ولا يعاملون بخشونة ، و لا يجبرون على أعمال لادعي لها وليس في إمكانهم تأديتها، و مخاطبة عقلهم و ذكائهم و خلقهم ، ودفعهم إلى العمل بملء إرادتهم .

وبديهيا لا يعني ذلك ترك حبل الأطفال على غاربه ، و إعفائهم من كل نظام و انضباط.

فأنماط العزو التي تشير إلى الفشل يرجع إلى عوامل بعيدة عن تحكم الفرد مثل القدرة أو سوء الحظ –هي أنماط مرضية و عوامل إعاقة أمام الانجاز – قد تؤدي إلى الإحساس بالعجز و انخفاض توقع النجاح ، ومن ثم انخفاض الدافعية ، ومن ناحية أخرى فإن عزو الفشل إلى الجهد أو الإستراتيجية غير الملائمة – وهي أنماط سوية يمكن التحكم فيها و تغييرها – تؤدي إلى زيادة الجهد و النظر إلى تعديل أو تغيير الإستراتيجية ومن ثمّ التعامل مع معطيات الموقف و الخروج منه بنتيجة ايجابية. (الباز ،السيد،2007: ص135)

وفي هذا الصدد يذكر **ممدوح الكناني** 1990 أن بناء المفهوم الايجابي عن الذات يجعل الفرد يستمر في البحث ليجعل نفسه ذا كفاءة (و بلغة علماء العجز أكثر قدرة اعتقادا أنّ ذاته لها الغلبة و السيطرة على المهام) حيث تقوم الكفاءة هنا أو التحكم ، أو إدراك الاقتران بين الجهد و النتيجة بتنشيط جهد الفرد الذّاتي وشحذ طاقاته ، وتعبئتها في سبيل مواجهة الصعوبات ، وبالتالي مواجهة ما يتعرض تحقيق أهدافه و برامجه.

وتُعدُّ رؤية الفرد لذاته من دعائم الصّحة النفسية ، فالفرد الذي يعرف إمكانياته جيدا دون إفراط أو تفريط يستطيع أن يحسن تحديده لأهدافه ، و اختيار السبل للوصول إليها ، ويكون راضي عن ذاته بعد الوصول إليها .

كما تؤّكد النتائج الخاصة بتعديل أساليب عزو العجز المتعلم أن التحصين ضد العجز المتعلّم يرتبط بالعوامل التالية :

- عزو نجاح التلاميذ إلى القدرة المرتفعة و عوامل قابلة للتحكم مثل الجهد ، فمثلا يقول المدرب للاعبيه أنتم مهرة في هذه اللعبة ، وتستطيعون الفوز ، بشرط بذل المزيد ممن الجهد و المثابرة أثناء الإعداد و المباراة و الانتظام في التدريب و المشاركة بروح الفريق .
- عزو نجاح التلاميذ إلى الجهد خاصة عندما يبذلون جهدا مرتفعا .
- عند تكليف التلاميذ بمهمة ما ينجزونها بسرعة يقوم المعلم بتصعيب المهام اللاحقة تدريجيا و ينمي لديهم روح التحدي و المثابرة.
- عزو فشل التلاميذ إلى عوامل قابلة للتحكم فعندما يفشل التلاميذ أخبرهم أنّ الفشل ليس نهاية العالم، و أخبرهم بعبارات تنمي توجهاتهم للتحكم و أن الفشل خطوة حقيقية في طريق النجاح و أنهم عندما يفشلون يكون ذلك راجعا إلى عوامل يسهل عليهم التحكم فيها و تعديلها أو تغييرها مثل بذل الجهد أو استخدام إستراتيجية غير مناسبة .
- عندما يفشل التلاميذ بالرغم من الجهد الواضح لهم – تعلمهم عزو فشلهم إلى نقص في الاستراتيجيات ونساعدهم على اكتساب بعض الاستراتيجيات ، ونشجعهم على المحاولات المتعددّة و التخلي عن الاستراتيجيات غير المفيدة .
- اقتناع التلميذ بذاته و جهوده ،و أنّ جهوده أساس نجاحه و اقتناعه فيما يمتلكه من قدرات ، وما يتمتع به من سمات شخصية ايجابية . (الباز ،السيد،2007: ص ص 135-136)
- اقتناع التلميذ أن ذاته و قدراته و جهوده ذات اثر فعال في المواقف المستعرضة عبر حياته و أن نجاحه في أحد المواقف يتيح له النجاح في المواقف الأخرى و الشعور بالكفاءة ، واستخدام طرق فعالة لحل المشكلات

فالذين يعتبرون أنفسهم مسئولين عن انجازهم، ويعبرون النجاح أو الفشل محصلة إمكاناتهم و قدراتهم و يملكون استجابات مواجهة العجز المتعلم ويميلون إلى إظهار أداء مرتفع في الأعمال التي تتطلب المنافسة و الانجاز و يتميزون بالمثابرة و الكفاح ، ويقاومون الضغط الخارجي ، ويتعلمون القدرة على التحكم.(الباز،السيد، 2007: ص 139)

ب) التدريب على الفاعلية Training Efficacy : و تتضمن تعريض التلاميذ لخبرات نجاح مضمونة و تعليمهم و تدريبهم على وضع أهداف واقعية و النمذجة و التعليمات و التغذية المرتدة عن امتلاكهم القدرة على التأثير في الأمور و تدريبهم على العلاقة بين الجهد و النتائج التي يحصلون عليها ، و عند التدريب على الفعالية يجب أن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية عند أدائهم مهام الرياضيات مثلا:

- تستطيع أن تكون جيدا في الرياضيات.
- تستطيع أن تحصل على أحسن الدرجات في الرياضيات.
- تستطيع أن تحاول بجهد في حل مسائل الرياضيات.

يشير **باندورا** (1998)**bandoura** أن قوة اقتناع الأفراد بفاعليتهم الذاتية تجعلهم يتعاملون بنجاح مع المواقف الصعبة لكن خوفهم و تجنبهم مواقف التهديد ينتج عن اعتقادهم بأنّهم غير قادرين على التعامل مع هذه المواقف و أضاف أنّ فعالية الذات المدركة بشكل ايجابي لا تخفض حدّة الخوف و الكف فقط ، و لكنها تزيد من توقعات النجاح التي تؤثر في جهد الكفاح من أجل النجاح من جهة ، كما تزيد من توقعات فعالية الذات التي تدعم الكثير من جهود الأفراد بشكل متسع من أجل المثابرة في مواجهة العوائق و الخبرات الصعبة من جهة أخرى . إذاً فالتدريب على الفعالية و التحكم يكون أكثر ايجابية في زيادة الجهد المبذول، فالأفراد يثابرون في أداء الأنشطة التي تمثل تهديدا ذاتيا قد يدعمون شعورهم بالفعالية من خلال التخلص النهائي من شعورهم بالخوف. على عكس الذين لديهم توقعات منخفضة عن الذات فإنّهم يتسمون بالعديد من المخاوف

الواسعة فهم لا يقبلون على المواقف الصعبة ويعزون أسباب فشلهم إلى عوامل خارجية غير قابلة للتحكم كالحظ مثلا . (الباز ، السيد ،2007: ص140،139)

ومن خلال هذا العنصر يتضح **للباحثة** أن الأفراد الذين يدركون فاعلية الذاتية الايجابية هم من يقبلون على النجاح كما أنها تزيد من جهودهم و مثابرتهم في مواجهة المواقف الصعبة (أي عزو أسباب النجاح إلى عوامل داخلية يعود إلى ارتفاع الفاعلية الذاتية المدركة) هذا على عكس الأفراد (التلاميذ) الذين يتسمون بفاعلية ذاتية منخفضة .

ج) التدريب على الإستراتيجية Stratégy training: في هذا التدريب يدرب المعلم تلاميذه على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات و التحدث مع الذات self–talk عن أنهم يستطيعون بجهدهم و قدرتهم النجاح في المعرفة الفعالة حيث يجعل هذا التدريب التلاميذ يدركون أنهم يستطيعون من خلال إمكاناتهم التأثير في النتائج و أنّهم بالفعل يمتلكون استراتيجيات حل المشكلات .

و في مرحلة التدريب على الإستراتيجية يجب أن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية بعد انتهائهم من مادة الرياضيات مثلا :

- ✓ أنا فخور بأدائك في مادة الرياضيات .
- ✓ أنا مسرور بتقدّمك في مادة الرياضيات .
- ✓ أدائك ممتاز في الرياضيات.
- ✓ أسلوبك في حل مسائل الرياضيات يبدو أنّه يعتقد على وعيك بخطوات الحل و تؤكد دويك (2000 Dweck) أن زيادة الدافعية يكمن في مكافأة الجهد المبذول بدلا من مكافأة القدرة أو الذكاء ، فعندما يكافأ المعلمون الجهد المبذول و الاستراتيجيات المستخدمة ، يطورون التوجه نحو المعلم .

و إدراك أهمية إستراتيجية طلب العون الأكاديمي عندما يحتاجون لها ، و عدم السلبية في المواقف المحيطة واستخدام الاستراتيجيات المعرفية الايجابية التي تشعر الفرد بأنّه يمتلك معطيات و إشارات القدرة على التحكم . (الباز ، السيد ،2007: ص141)

سادسا : أثر العزو في سلوك الطلاب :

لاشك أن العزو السببي يؤثر في سلوكات الطلاب في نواحي متعددة من الجوانب النفسية و المدرسية ، وعليه كيف تؤثر طريقة العزو و الأسباب التي نعتقد أنّها وراء نجاحنا أو فشلنا في سلوك التعلم؟ هناك على الأقل سبعة مجالات تبدو فيها هذه الآثار و سوف نلخصها فيما يلي :

1-رد الفعل الوجداني اتجاه النجاح و الفشل: صحيح أنّ الطلاب يشعرون بالفرح عندما ينجحون و لكنهم لا يشعرون بالفخر إلا إذا اعتقدوا أن سبب نجاحهم يعود إلى عوامل داخلية- أي عوامل موجودة فيهم ، أمّا إذا كانوا يظنون أن نجاحهم كان بسبب مساعدة من الآخرين ، أو بسبب عوامل خارجية فإنّهم سوف يشعرون بالامتنان أكثر من شعورهم بالفخر و كذلك الحال فإن الطلاب يشعرون بالأسى و الحزن عندما يفشلون .

أمّا إذا ظنوا أن فشلهم كان لعوامل ذاتية (نقص القدرة ، قلة الجهد مثلاً) فإنهم سوف يشعرون بالذنب و الخجل أكثر من شعورهم بالحزن، و إذا اعتقدوا أن فشلهم كان لعوامل خارجية فإنّهم يشعرون بالغضب

و هكذا نرى أن الحالات العاطفية تتغير تبعا للسبب الذي يعتقد الطلاب أنّه وراء نجاحهم أو فشلهم.

(العتوم،2008،ص195)

ومن خلال هذا العنصر يتضح **للباحثة** أنّ التلاميذ يختلفون فيما بينهم في الحالة الوجدانية و هذه المشاعر تؤثر على سلوك التلميذ ، فكلّما كان نجاح التلميذ نتيجة عوامل داخلية أدى إلى فرحه ،على عكس ذلك إذا كان نجاحه نتيجة لعوامل خارجية فهو لا يشعر بالفخر بل هو امتنان يعود إلى مساعدة الآخرين له

و نفس الشيء إذا كان فشله نتيجة عوامل ذاتية فإنّه يشعر بالخجل،و أمّا إذا كان سبب فشله يعود إلى أسباب خارجية فإنّهم سيشعرون بالغضب .

2- توقعات النجاح أو الفشل في المستقبل: عندما يعزوا الطلاب نجاحهم و فشلهم إلى عوامل مستقرة فإنّهم سيتوقعون أن يكون أدائهم في المستقبل مشابها لأدائهم الحالي، أي أن الطلاب الناجحين سيتوقعون مزيدا من النجاح، و أن الطلاب الفاشلين سيتوقعون أن يستمروا في الفشل. أما إذا كان الطلاب يظنون أن النجاح أو الفشل ناتج عن عوامل غير مستقرة كالجهد أو الحظ فإن نجاحهم أو فشلهم الراهن لن يترك أثراً كبيرا على النجاح و الفشل في المستقبل. ومن هنا فإنّ الطلاب المتفائلين (الذي يتوقعون لأنفسهم نجاحا بارزا و مستمرا في المستقبل) هم أولئك الذين يعزون نجاحهم إلى عوامل مستقرة كالقدرة الذاتية، بينما يعزون فشلهم إلى عوامل غير مستقرة كالحظ أو الجهد. وقد أظهرت الدّراسات في هذا المجال فروقا بين الذكور و الإناث، فالذكور يميلون إلى عزو نجاحهم إلى القدرة و فشلهم إلى قلّة الجهد المبذول. أما الإناث فإنهن أكثر ميلا لعزو نجاحهن إلى الجهد و فشلهن إلى نقص القدرة . عندما يعتقد الطلاب أن فشلهم كان سببه نقص الجهد المبذول و عدم المثابرة و أن بإمكانهم النجاح إذا بذلوا مزيداً من الجهد، فإنهم سوف يضاعفون جهودهم في المستقبل و سوف يثابرون و يصرون على تخطي الصعاب ، أما إذا نظر الطلاب إلى فشلهم باعتباره نتيجة لضعف القدرة و أنّهم لن ينجحوا حتى لو بذلوا قصارى جهدهم، فإنهم سوف يستسلمون بسهولة و لا يتمكنون من النجاح في بعض المهام حتى تلك التي كانوا قد نجحوا فيها سابقا .

وهذا ما أكّدته **باير (Bayer ,1990)** في دراستها التي هدفت إلى الكشف عن الفروق الجنسية بالنسبة للعزو السببي لطلاب الكليات في أدائهم على الامتحانات ، وتكونت عينة الدراسة من (246) طالبا وطالبة استجابوا على استبانة أعدتها الباحثة ، وقد بيّنت النتائج أنّ هناك فروقا جنسية في العزو السببي ، حيث عزا الذكور نجاحهم إلى القدرة و فشلهم إلى قلّة الدراسة و الاهتمام ، بينما عزت الإناث فشلهن إلى القدرة

المنخفضة كما أظهرت النتائج أن الإناث يشعرن بالاعتزاز بالنفس بعد النجاح وان لديهن دافعية أكبر من الذكور.

وكما سبقنا القول ترى **الباحثة** أن بُعد الثبات له صلة وثيقة بتوقعات التلميذ للنجاح و الفشل وكذلك حسب ثبات أو غير ثبات السبب، التلميذ سيتوقع النجاح في المستقبل إذا عزا نجاحه في المرّة الأولى إلى عوامل ثابتة ، وكذلك مع التلميذ الفاشل فإنّه سيتوقع المزيد من الفشل في المستقبل. أمّا إذا كان عزو التلميذ للنجاح و الفشل الدراسيين نتيجة عوامل غير ثابتة فإن نجاحه أو فشله الحالي لا يترك أثر على توقعاته للنجاح و الفشل في المستقبل.

3- سلوك طلب المساعدة : يميل الطلاب الذين يعزون نجاحهم إلى عوامل ذاتية قابلة للتحكم (كالجهد مثلا) إلى القيام بأعمال تضمن لهم النجاح في المستقبل ولذلك فهم أكثر طلبا لمساعدة معلميهم عندما لا يفهمون المادة الدراسية و أكثر حضورا لجلسات تدريبية تساعدهم على التعلم و الفهم عندما يشعرون أنهم بحاجة إليها وعلى النقيض من ذلك إن الطلاب الذين يعتقدون أنهم لا دور لهم في النجاح و الفشل ، سوف يكونون أقل ميلا إلى طلب المساعدة عندما يحتاجون إليها (عدنان،2008: ص ص،197،196)

ومما سبق ذكره يتضح لنا أن الطلاب يختلفون فيما بينهم في سلوك طلب المساعدة من الآخرين ، حيث نجد أن التلاميذ الذين يعزون سبب نجاحهم إلى عوامل ذاتية قابلة للتحكم هم الأكثر ميلا لسلوك طلب المساعدة من معلميهم ، وهذا على نقيض التلاميذ الذين يعتقدون أنّه لا دور لهم للنجاح والفشل.

4-الأداء الصفي : لا شك أن الأسباب المدركة للنجاح و الفشل و توقع ذلك في المستقبل يؤثر في التعلم و الانجاز الصفي ، فالطلاب الذين يتوقعون النجاح يحصلون على علامات مدرسية أفضل من الطلاب الذين يتوقعون الفشل حتى عندما يكون الطرفان على نفس المستوى من القدرة العقلية كذلك ،فإن الطلاب الذين يتوقعون الفشل يعالجون المشكلات بأساليب عشوائية و بطريقة المحاولة و الخطأ و يميلون الى حل المشكلات بطرق غير ذات معنى .

حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية تفسر ما نسبته(14%) من التباين في الأداء الأكاديمي للطلبة، ويؤثر إدراك الأفراد لكفاءتهم على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة فالطلبة الذين لديهم إدراك عال لكفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي ، ويبذلون جهدا كبيرا و يظهرون مستويات قليلة من القلق ،ويظهرون مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم ،ولديهم تعلم منظم ذاتيا، و يظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية داخلية مرتفعة نحو الواجبات المدرسية.(العلوان،المحاسنة،2011)

ومن خلال هذا العنصر ترى **الباحثة** أن توقع التلميذ للنجاح تؤدي فعلا إلى النجاح وكذلك مع الفشل، حتى لو كانت نفس القدرات العقلية بين كلا الطرفين، غير أن توقعاتهم هي من تحدد فشل أو نجاح التلميذ و هذا ما يظهر في أداء سلوكهم الصفي ونتائجهم وكذا طريقة التفكير و معالجتهم للمشكلات الصفية .

5-خيارات المستقبل : يمكنك أن تتوقع أن الطلبة الذين يتوقعون النجاح في مادة دراسية معينة سيكونون أكثر ميلاً إلى متابعة تلك المادة في الجامعة أو إلى دراسة مساقات أكثر حول المادة نفسها .أمّا الطلاب الذين يعتقدون أن فرص نجاحهم في مادة معينة محدودة فإنهم سيكونون أميل إلى تجنب هذه المواد في المستقبل. (العتوم،2008:ص 197)

وفيما يخص هذا العنصر ترى **الباحثة الحالية** أن عامل خيارات المستقبل يتأثر بتوقعات التلاميذ حول اختيار تخصص أو شعبة معينة في الجامعة نتيجة تحقيق نجاح في مادة معينة لها علاقة أو مساق بهذه المادة ، على عكس التلاميذ الذين يظهرون فشلا في المادة فقد يكونون أقل ميلا في اختيارها مستقبلا.

6-مفهوم الذات: يميل معظم الأطفال الصغار (خاصة في مرحلة الروضة) الى اعتقاد بأن لديهم القدرة و الكفاءة للنجاح في المدرسة فيما لو بذلوا مقداراً معينا من الجهد. و عندما ينمو هؤلاء الأطفال، يبدأ عدد كبير منهم بالاعتقاد أن نجاحهم و فشلهم ينتجان من القدرة (و هو أمر ثابت و يقع خارج نطاق سيطرتهم). و عندما ينجح الطلاب في الأنشطة المدرسية فإن مفهوم الذات لديهم يصبح محتويا على فكرة مفادها أن لديهم القدرة العالية أو ما يسمى في النظرية المعرفية الاجتماعية بمصطلح الكفاءة الذاتية Self-Efficacy من جهة

أخرى عندما يكون نصيب الطالب دائما هو المهام المدرسية مع الاعتقاد أن سبب الفشل هو تدني القدرة و ليس قلّة الجهد فأن مفهوم الذات يصبح عرضة للسلبية و تتطور لديهم مشاعر بفاعلية (كفاءة) ذاتية متدنية على أية حال فإن على المعلمين أن يحذروا من مدح جهود طلابهم عندما ينجحون في مهام سهلة جداً لأن ذلك يعني نقل رسالة ضمنية أن قدرات الطلاب محدودة متدنية. فعندما يمدحك المعلم بعد أن تكتب كلمة"مدرسة" كتابة صحيحة قائلاً لك "أنا مسرور جدا لأنّك كتبت هذه الكلمة بشكل صحيح " هل تعتبر ذلك مدحا و استحسانا لما قمت به أم أنك تعتبره ضربا من النقد غير المباشر لقُدراتك؟ وكأن المعلم يقول لك أن هذا أفضل ما يمكنك عمله. إذن عندما يمدح المعلم طالبا على نجاحه في مهمة بسيطة و يقول له انه ذو قدرة عالية بسبب نجاحه في تلك المهمة فان تلك رسالة غير مقصودة مفادها أن ثقة المعلم بهذا الطالب و بقدرته متدنية.

إن عزو الطلاب نجاحهم إلى الجهد يكون مفيدا فقط عندما يبذلون جهدا حقيقيا أدى إلى ذلك النجاح .

و بالمثل فان عزو الفشل إلى نقص الجهد لا يكون مفيدا إلا عندما يعرف الطلاب أنهم لم يبذلوا قصارى جهدهم في المرة الأولى، و ربما كان من الأفضل أن نعزو فشل الطلاب في الامتحانات إلى نقص في استعمال الاستراتيجيات الفعالية بدلاً من عزوه إلى نقص الجهد المبذول. إننا عندما نعلم طلابنا كيفية استخدام الاستراتيجيات الفعالة في التعلّم ، فإننا نحسن من نجاحهم الأكاديمي من جهة، وتطور لديهم اعتقاداً بأنّهم قادرون على ضبط ذلك النجاح و التحكم فيه من جهة أخرى. (العتوم، 2008: ص 198)

حيث يرى **باندورا** (Bandura ,1995 :PP 5,6) بأنّ آثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة فهي تأثر على الأهداف ، وكذلك في العمليات التوقعية ، فالأفراد مرتفعي الفاعلية يتصورون عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم و تدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضي الفاعلية عمليات الفشل و يفكرون فيها. وأضاف بأن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العمليات المعرفية من خلال مفهوم القدرة ، ومن خلال اعتقاد الأفراد بقدراتهم على السيطرة على البيئة ، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات فهي التأثير

على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم ، فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها، و الاستفادة من أداء المهام الصعبة بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء. (المصري ،2011: ص 57)

يتضح لنا من خلال هذا العنصر وكما يرى باندورا أن الفاعلية الذاتية لها تأثيرات مختلفة على العمليات المعرفية، كالتأثير على الأهداف و العمليات التوقعية وذلك من خلال مفهوم القدرة ، فالأفراد مرتفعو الفاعلية الذاتية لهم توقعات أكثر للنجاح ، على عكس الأفراد منخفضو الفاعلية الذاتية فهم يتصورون عمليات الفشل أكثر.

7- **الإتقان أم العجز المكتسب:** أن القارئ لما سبق من حديث و نقاش يتضح له أن الطلاب يختلفون في تفسير الحوادث المدرسية المتعلقة بالنجاح و الفشل. و مع مرور الوقت يتطور لدى الطلاب نماذج منتظمة من العزو و التوقعات. فيبقى الطلاب متفائلين وواثقين أنهم قادرون على إتقان المهام أكاديمية جديدة و ينجحون في عدد من المواقف التربوية ، يطلق على الطلاب مصطلح المتقنون (Mastery Orientation) ولكن فريق آخر من الطلاب يكونون غير واثقين بالنجاح بل هم مقتنعون بأنهم لن ينجحوا ، و يطوّر لديهم شعور بالعجز و الاستسلام (ويطلق على هذه الظاهرة مصطلح العجز المكتسب(Leand helessness) فما المقصود بهذين المصطلحين وما الفرق بينهما؟

إن الطلاب الذين يعزون انجازاتهم و نجاحاتهم إلى القدرة و الجهد الذاتيين و يحملون شعارا دائما يقول " أنا قادر على انجاز هذه المهمة" هم الذين يمتلكون التوجه نحو الإتقان . أمّا الطلاب الذين يعزون انجازاتهم و نجاحاتهم الى عوامل خارجية و غير قابلة للضبط و يعتقدون أن فشلهم يعكس نقصًا في القدرة حاملين شعارا يقول: "انأ لا أستطيع انجاز هذه المهمة" هم الذين يتصفون بما يسمى العجز المكتسب .(العتوم ،2008:ص 199)

ومن خلال هذا العنصر ترى **الباحثة** أن الطلاب ينقسمون إلى نصفين : المتقنون وهم الطلاب المتفائلين الواثقين بقدراتهم والذين يحققون نجاحات أكاديمية (ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة)، على غرار الصنف الأخر الذي يطلق عليهم بالعجز المكتسب وهم الغير واثقين بالنجاح و الذي يتبعهم العجز و الاستسلام وهم الذين يعزون نجاحاتهم إلى عوامل خارجية (وهم ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة) .

خلاصة الفصل :

تعتبر عملية العزو من الأساليب و الطرق التي يلجأ إليها الفرد لتفسير أفعاله و سلوكه و محاولة التحكم فيها حيث تتعدد نظريات العزو و الإسناد . و تختلف في مفاهيمها ، غير أنّها تصب في نفس المعنى الذي يتمثل في أن الفرد يعزو أفعاله و سلوكاته و تصرفاته إلى عوامل داخلية و أخرى خارجية ، حيث استخلصنا من خلال هذا الفصل أن للعزو أبعاد ثلاثة وهي: بعد موقع السبب، استقرار السبب، والقدرة على التحكم و أن اختلاف هذه العوامل يؤدي إلى اختلاف السلوك الذي يقوم به الطالب .

و تم استخلاص أن أصحاب العزو الداخلي للنجاح او الفشل هم ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة وأن الذين يعزون أسباب نجاحهم و فشلهم إلى عوامل خارجية هم الذين يتصفون بفاعلية ذاتية منخفضة .

كما توصلنا من خلال دراستنا إلى أنّ عملية العزو السببي تؤثر في سلوك الطلاب خاصة في الجانب الأكاديمي منها فإذا كان العزو أسباب النجاح إلى عوامل داخلية يمكن التحكم فيها ، دلّ ذلك استمرارية نجاحه وزيادة تفوقه.

كما توصلنا إلى أن الطالب إذا عزا أسباب نجاحه إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها تدهورت نتائجه في المرات المستقبلية وهذا ما يحصل مع عزو الطلاب ، وكذلك إلى أسباب فشلهم فإذا كانت داخلية يكمن التحكم بها فإنّه سيتحسن و يبذل جهدا أكبر ليحقق النجاح في المستقبل ،أمّا إذا عزا أسباب فشله إلى عوامل خارجية و لا يمكن التحكم بها فلا شك أن يبقى الفشل حليفه.

وفي الأخير أجد بالذكر أنه تم الاستفادة من هذا الفصل في بناء استبيان العزو السببي التحصيلي المطبق ميدانيا و الذي يتكون من أبعاد أربعة وهي /العزو للقدرة ،العزو للجهد ، و العزو للصعوبة/سهولة المادة و العزو للحظ .

المبحث الثاني : الفاعلية الذاتية

تمهيد الفصل :

يعتبر مفهوم فعالية الذات Self Efficacy من المفاهيم الهامة التي ظهرت في مجال السيكولوجية المعرفية الاجتماعية على يد باندورا و باعتبارها من المفاهيم التي تفسر سلوك الإنسان، يشير باندورا معتقدات الأفراد حول قدرتهم على كبح و تنظيم تصرفاتهم الهامة في حياتهم باعتبارها إدراكا لفعالية الذات لديهم فكل فرد لديه نمط فريد من فاعلية الذات و التي تأثر أو تحدّد الأنشطة التي يقوم أو يتحاشاها كما أن مفهوم فاعلية الذات يلعب دوراً محوريا في نظرية البرمجة العصبية اللغوية و التي ترى بالضرورة و الإيمان بالنجاح لتحقيق النجاح، ولقد أكد أصحاب هذه النظرية الإيمان بالنجاح ضرورة لتحقيق النجاح كانت موجودة قبل تنبؤها ، وأن باندورا هو أوّل من أشار إليها و سماها بفاعلية الذات.

ففاعلية الذات إذن هي اعتقادات الأفراد حول قدرتهم في أداء نشاط معين ، بمستوى معين للتأثير في الأحداث التي تؤثر في حياتهم و تتحكم في كيفية إحساس الفرد ، نمط تفكيره، دافعية سلوكه ، و يعرف (**Schunk,1991**) فاعلية الذات الأكاديمية Académic self – efficacy على أنّها إدراك التلميذ لقدراته حول انجاز نشاط معين بمستوى معين من الأداء .

إن الفرق بين التعريفين حول فعالية الذات، فرق في المجال وليس في الدرجة حيث أن باندورا Bandura أعطى تعريفا لفعالية الذات بشكل عام، في حين schunk حصرها في المجال الأكاديمي .

وبناءاً على هذا تظهر أهداف إدراج هذا الفصل في انّه سيسلط الضوء عن ماهية فاعلية الذات بأنّها معرفة الفرد لقدراته الذاتية، وفيها سنعرج إلى النظرية المستقاة منها كما سيتم التعرف على أهم الأبعاد التي تقوم عليها الفعالية الذاتية ثم إلى تصنيفات الأفراد تبعا لها وأهم المصادر التي يستمد الفرد فعاليته و في الأخير سنكشف عن أثر هذه الفعالية على سلوك الفرد.

أولا : مفهوم الفاعلية الذاتية.

لقد اختلف العلماء والباحثين في تعريفهم لمفهوم الفاعلية الذاتية وذلك باختلاف المشارب التي يسقى منها كل باحث تصوره للمفهوم و حسب الاتجاه الذي ينتمي إليه.

وقد كان لباندورا**Bandura** فضل السبق في الحديث عما يسمى بالفاعلية الذاتية وهي التي تعبر حسبه عن توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المنتظمة في الأداء وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب و انجاز السلوك . ويرى أن فاعلية الذات ليست سمة ثابتة في السلوك الشخص، بل هي مجموعة أحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ، ولكن تتصل أيضا بالحكم على ما يستطيع انجازه و هي نتاج للقدرة الشخصية، فمقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين و التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته ، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام ولأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل (Bandura,1988 :p486)

وقد ذهب **شيرر وآخرون:** إلى تحديد فاعلية الذات على أنها مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص والتي تقوم على الخبرة الماضية ، والتي تؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة . وهذا يعني أن الفرد لديه خبرة ماضية تساعده على إصدار توقعات عامة و هي بدورها تؤثر على توقعات النجاح في المواقف الجديدة.

ويرى **كريتش:** أن فاعلية الذات تعني ثقة الشخص في قدراته على انجاز السلوك ، بعيدا عن شروط التعزيز.

وكما يرى أيضا **شيل و ميرفي و نرنيج:** أنّ فاعلية الذات هي ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة و استخدامه لإمكانياته المعرفية و مهاراته الاجتماعية و السلوكية الخاصة بالمهمة ، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه و قدراته على النجاح في أداء المهمة .

و ينظر **العدل(2001):** إلى فاعلية الذات المطالبة الكثيرة و غير المألوفة أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاعل.(محمد حسن،1429:ص23)

و يعرفها **باندورا** على أنّها: حكم الفرد على مدى نجاحه أو فشله في التعامل مع حالة معينة آخذا بعين الاعتبار المهارات التي يستحوذ عليها الفرد و الظروف التي يواجهها (أبو رياش ،2006: ص 148)

ويؤكد باندورا في المجال الفاعلية الذاتية الأكاديمية أن معتقدات الفرد عن فعاليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، و الخبرات المتعددة سواء المباشر أو غير المباشر(Bandura,1975). و بالتالي تعتبر فعالية الذات أحد محددات التعليم المهمة و التي ترتبط بعملية التعلم و التعليم .

كما أن **الضمور (2012)** وقف على مفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية مشيرا الى أنها تعبر عن الثقة بقدرة الفرد على تنظيم و تنفيذ الأفعال التي تقود للنجاح أكاديميا، و هي متغير مرتبط بنجاح الطالب، وذلك لأن الفاعلية الذاتية أكثر ما تكون ارتباطا بالمواقف التحصيلية و الانجاز، عن طريق المواقف التحصيلية التي يمر بها و ما يتلقاه من نتائج ودعم و تعزيز من قبل الوالدين قبل قدومه إلى المدرسة ثم إلى المعلمين في المدرسة كما تسهم المتغيرات الشخصية للمتعلم و تفاعلها مع الظروف البيئية في تطوير أفكار المتعلم عن فاعليته الذاتية في المواقف التي يختبرها .(الضمور،2012/01/01: 08/01/00)

و من خلال ما سبق تتبنى الباحثة تعريف"باندورا إلى أن الفاعلية الذاتية هي: " قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما و القدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته

وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أدائه للمهام و الأنشطة التي يقوم بها للتنبؤ بمدى الجهد و الكفاح و المثابرة لتحقيق ذلك النشاط. (Bandura,1988)

فالكفاءة الذاتية تؤثر في طبيعة و نوعية الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم في مستوى المثابرة و الأداء. فاعتقاد بوجود مستوى عال من الكفاءة الذاتية يزيد من الدّافعية إلى وضع أهداف أكثر صعوبة و بذل المزيد من الجهد و المثابرة لتحقيق مثل هذه الأهداف ، أمّا في حالة الاعتقاد بتدنّي مستوى الكفاءة الذاتية ، فهذا من شأنه أن يؤدي إلى وضع أهداف سهلة تجنبا للفشل .

نلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن بعض التعاريف التي تطرق لها الباحثين هي تعريفات تصب في الجانب الاجتماعي الذي يرى أن الفاعلية الذاتية هي تفاعل الفرد مع بيئته ، كما اتفق هؤلاء الباحثين على أن الفاعلية الذاتية هي إيمان و ثقة الفرد بقدراته الذاتية .

ومما سبق يمكن القول أنّ فاعلية الذات بشكل عام تشير إلى أدراك الفرد لكفاءته الشخصية في التعامل بفاعلية مع مختلف المواقف الضاغطة ، حيث أنّ فاعلية الذات يمكن أن تعمم من مجال إلى آخر إلى حد الذي يعتمد فيه المجال الجديد على مهارات سابقة .

وهي في المجال الأكاديمي تعبر عن إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها.

02 – الفرق بين فاعلية الذات وبعض المفاهيم المشابهة:

يوجد من المصطلحات ما يستخدم للتعبير عن الفاعلية الذاتية مثل الثقة بالنفس، و مركز التحكم و فاعلية الذات المدركة و الكفاءة الذاتية.

تعرف **الفاعلية الذاتية المدركة** بأنّها: إيمان الناس بقدراتهم و التي تؤدي إلى مستويات منتجة للأداء الذي يمارس النفوذ على الأحداث التي تؤثر على حياتهم و تحدد معتقدات الفاعلية الذاتية كيف يشعر و يفكر و يتصرف الناس و كيف يحفزون أنفسهم . كما تؤدي إلى تأثيرات مختلفة خلال التأمل و الحفز والوجدان وعمليات و الاختبار (Bandura,1994)

أ) كما يطلق عليها **باندورا الكفاءة الذاتية** حيث يعرّفها أنها : حكم ذاتي بقدرة الشخص على أداء شيء معين (أستطيع، أولا أستطيع) مثلا:أستطيع في الرياضيات و لا أستطيع في النحو.(أحمد عبد اللطيف،2011:ص)

ج) الكفاءة او الفاعلية الذاتية الأكاديمية :يشير هذا المفهوم إلى اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية و ما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، و انفعالية، دافعية و حسية فسيولوجية عصبية ، لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية و التأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.(فتحي الزيات ، 2011 :ص 479)

و قد بيّن **باندورا** أن نظرية فاعلية الذات أُشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها، و أكّد فيها بأنّ الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك ، ومختلف العوامل ،و فيما يلي سنعرض بالشرح نظرية باندورا لفاعلية الذات و أهم الافتراضات التي تقوم عليها هذه النظرية .

ثانيا: نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي و المعرفي: Bandura's Théory of Social Learning

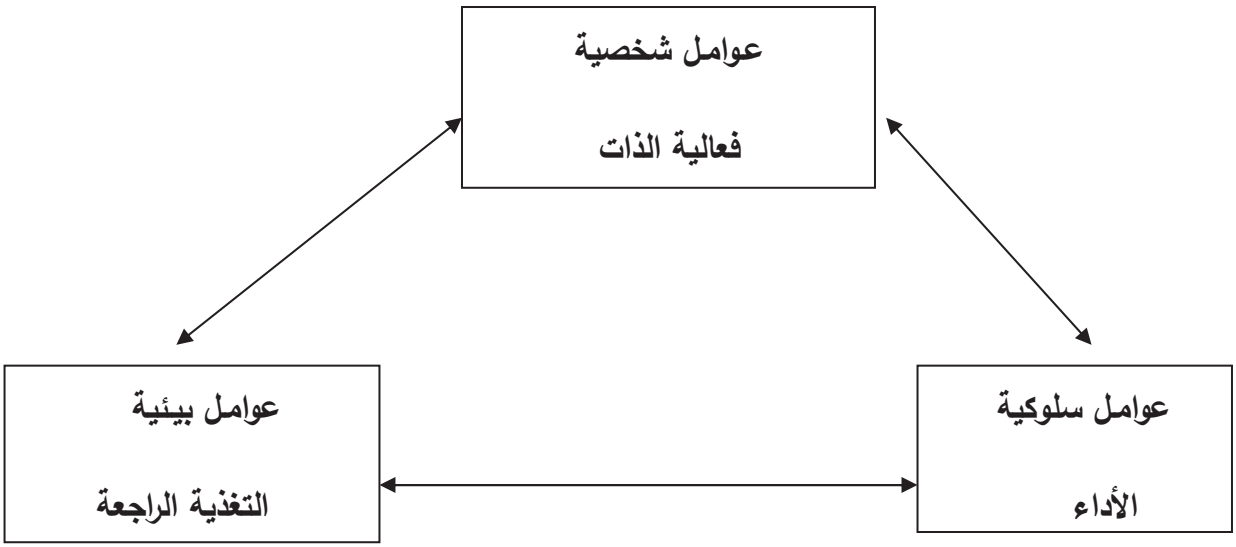
يعود الفضل الأكبر في الاهتمام في هذه النظرية الى ألبرت باندورا حيث تنطلق هذه النظرية من افتراض أساسي مفاده أن الإنسان عبارة عن كائن حي اجتماعي ، أي انّه جزء من الكل و هو يعيش ضمن جماعة يؤثر و يتأثر بها على شكل تنافس أو تعاون أو امتثال أو طاعة .

و ترى هذه النظرية أنّ العديد من دوافع الإنسان هي متعلمة يتم اكتسابها من خلال تفاعله مع الآخرين باستخدام نماذج المحاكاة أو التقليد و الملاحظة و النمذجة و غيرها .

و يعتقد باندورا بأن عوامل الخطط و الفاعلية الذاتية لها دورا بارزا في الدافعية ، فالخطط تشتمل على وجود أهداف محددة لدى الفرد تعدّ بمثابة محركات للدافعية نحو الأداء لفترات مختلفة.

أما الفاعلية الذاتية فإنها تشير الى اعتقاد الفرد فإنّه قادرا على التمكين من موقف معين و الحصول على فوائد ايجابية ، فالخطط و الفاعلية الذاتية تختلف بين الأفراد في مستوياتها. (بني يونس،2009: ص ص 108،109)

حيث تعتبر فاعلية الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية **Social Cognitive Théory** لـ "**باندورا**" و التي افترضت أن سلوك الفرد و البيئة ، والعوامل و الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدّد تبادليا بتفاعل ثلاث مؤثرات هي:العوامل الذاتية **Personal Factors** و العوامل السلوكية **Behavioral Factors** ، والعوامل البيئية **Environmental Factors** ، وٌطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية **Reciprocal determinism** و يوضحها الشكل التالي:



الشكل رقم(2) يوضح نموذج الحتمية التبادلية كما اقترحه "باندورا"

و طبقا لهذا النموذج فان المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتبادلة (شخصية ، و سلوكية ، و بيئية) و تطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته و اتجاهاته، أما العوامل السلوكية ، فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما ، و عوامل تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل و منهم الآباء و المعلمين و الأقران.

و يشير "**باندورا**" (1988) إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك ، و أن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية ، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى" بالتوقعات أو الأحكام " سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام الخاصة بالإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له و هو ما سماه باندورا بفعالية الذات و تعني أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض و تنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء و المجهود المبذول و مواجهة المصاعب و انجاز السلوك .

و نجد أن باندورا قدّم نظرية متكاملة لفعالية مؤكدا أنها نتاج لعشرين عاما من البحث السيكولوجي امتدت من (1988 حتى 1997) و عبر عن فعالية الذات بأنّها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء الأفراد في المجالات المختلفة . (الوقفي،2003 :ص597)

فإدراك الفعالية الذاتية يسهم في فهم و تحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي ، و المتضمنة في التغيرات و في سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة و مستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية و ضبط الذات والمثابرة من أجل الانجاز ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة و الاختيار المهني .

. (Bandura,1997 :p25)

و قد انبثقت عن هذه النظرية افتراضات و مفاهيم تنطلق من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها و يؤثر و يتأثر فيها و بذلك فهو يلاحظ سلوكات و عادات و اتجاهات الأفراد الآخرين و يعمل على تعلّمها من خلال الملاحظة و التقليد، فوفقا لهذه النظرية فإن الأفراد يستطيعون تعلّم العديد من الأنماط السلوكية لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين ، حيث يعتبر هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج (Modèles) يتم الاقتداء بسلوكاتهم .

ترى هذه النظرية أن هناك عمليات معرفية معينة تتوسط بين الملاحظة للأنماط السلوكية التي تؤديها النماذج و تنفيذها من قبل الشخص الملاحظ ، و مثل هذه الأنماط ربما لا تظهر على نحو مباشر ، ولكن تستقر في البناء المعرفي للفرد بحيث يصار إلى تنفيذها في الوقت المناسب ، و هذا ما يشير الى مفهوم التعلم الكامن Latent Learning والذي يتضمن تخزين الاستجابة المتعلّمة من خلال الملاحظة على نحو معين من التمثيل العقلي ليصار إلى استرجاعها لاحقاً.

يتضمن التعلم بالملاحظة جانبا انتقائيا ، إذ ليس بالضرورة أن عمليات التعرض إلى أنماط السلوكية التي تعرضها النماذج يعني تقليدها ، و انطلاقا من هذه القضية ، فالأفراد عندما يشاهدون سلوكات النماذج ، فإن

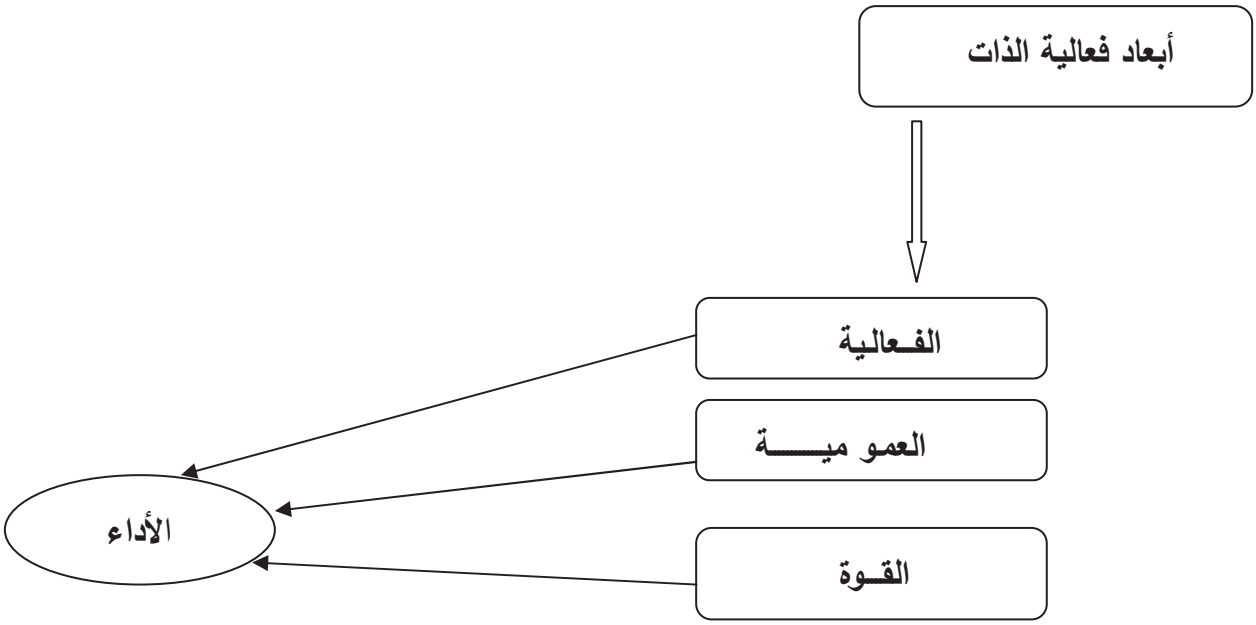
بعضهم يتعلّم جونبا مختلفة من جوانب سلوك ذلك النموذج . و لا يقتصر الجانب الانتقائي على عمليات التعلّم فحسب ، و إنما ينعكس أيضا على عملية الأداء المثل هذه الجوانب السلوكية ، فقد يعمل الأشخاص على إعادة صياغة تلك الأنماط السلوكية على نحو معين أو ربما يلجئون إلى تنفيذ جوانب منها على انتقائي. وهكذا فإن الانتقائية في تعلم جوانب معينة من سلوكات النماذج و أداء بعض جوانب منها يرتبط على نحو دقيق بمستوى الدافعية و العمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ . (الفرماوي،1990:ص583)

ومن خلال ما سبق ترى **الطالبة الباحثة** أن نظرية فاعلية الذات قد ركّزت كثير عن السلوك و الذي يتعلم من خلال الملاحظة و التقليد ، فالآخرين كنماذج يمكن تعلّم الاقتداء بسلوكاتهم و أن هناك عملية معرفية بين الملاحظة و تنفيذ السلوك من الشخص الملاحظ هو التعلم الكامن فهو يتضمن جانبا انتقائيا ليس في التعلم فقط بل إلى أداء لمثل هذه الجوانب السلوكية التي ترتبط بشكل دقيق على مستوى دافعية الملاحظ لأدائها.

رابعا: أبعاد الفاعلية الذاتية

لقد حدّد باندورا ثلاثة أبعاد تتغير فاعلية الذات تبعا لها ، ويبيّن الشكل رقم (3) أبعاد فاعلية الذات و علاقتها بالأداء لدى الأفراد:

أبعاد فاعلية الذات عند باندورا



الشكـل رقم (3) يمثل أبعــاد الفاعلية الذاتية

1-الفاعلية: Magnitude

و يقصد به مستوى قوة الدوافع للأداء في المجالات و المواقف المختلفة و يختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف ، و يبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفعالية، و يمكن تحديدها بالمهام البسيطة المتشابهة، و متوسطة الصعوبة و لكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها و مع ارتفاع مستوى فعالية الذات لدى بعض الأفراد

فإنّهم لا يقبلون على مواقف التحدي، و قد يرجع السبب في ذلك إلى تدني مستوى الخبرة و المعلومات السابقة (السيد أبو هاشم ، 1994: ص48)

و يرى **فتحي الزيات (2001):** أن قدر الفعالية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها : مستوى الإبداع أو المهارة ، و مدى تحمل الإجهاد ، و مستوى الدّقة ، و الإنتاجية ، و مدى تحمل الضغوط و الضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدر من الفعالية يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو يكلف به دائما ليس أحيانا .

2-العمومية :Generality و العمومية هي انتقال فعالية الذات من موقف ما الى مواقف مشابهة ، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة نجاحه في أداء أعمال و مهام مشابهة (Bandura1977 :P85) (السيد أبو هاشم ،1994: 48)

و تتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية و التي تعبر عن أعلى درجات العمومية و المحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة و تختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية : درجة تماثل الأنشطة ،وسائل التعبير عن الإمكانية "سلوكية – معرفية – انفعالية " و الخصائص الكيفية للمواقف و منها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك (غالب بن محمد علي،2008:ص86)

1- القوة أو الشدّة Strength : فالمعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه (مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما ، أو يكون أداؤه ضعيفا فيها) و لكن الأفراد مع قوّة الاعتقاد بفعالية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجة ضعيفة في مادة ما أحدهما كثر قدرة على مواجهة المواقف " فعالية الذات لديه مرتفعة" و الآخر أقل قدرة "فعالية الذات لديه منخفضة(الشعراوي، 2002:ص293)

و تتحدد قوة فعالية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ، و مدى ملائمته بالموقف (Bandura.1977. P85) ويشير أيضا هذا البعد إلى عمق الإحساس بالفعالية الذاتية ن بمعنى قدرة و شدّة و عمق اعتقاد أو إدراك الفرد ان بإمكانه أداء المهام و الأنشطة موضوع القياس، و يندرج بعد القوة أو الشدّة على متصل مابين قوي جداً إلى ضعيف جداً. (فتحي الزيات ،2001:ص501)

و أشار إلى أن القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد و مدى ملائمتها للمواقف، و أن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل ، و بذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة ، و يؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتحدّد في ضوء خبرة الفرد و مدى ملائمتها للمواقف(Bandoura,1997 :p198)

خامسا: مصادر الفاعلية الذاتية :

إن إحساس الفرد بالفاعلية و إدراكها أو معرفتها لا يأتي من الفراغ بل يعتمد تفاعل الفرد السليم مع البيئة المحيطة به و الخبرات الاجتماعية التي يكتسبها في هذا المجال ، و يرى باندورا " bandoura" انه توجد أربعة مصادرات أساسية للمعلومات حول الفاعلية الذاتية **(مفتاح ،2001:ص 162)** و هي :

1- الانجازات الأدائية :performance

فيما يتعلق بمصادر الانجازات الأدائية ،يمكن الإحساس به من خلال الأنشطة العادية للإنسان و ممارسته اليومية و أهم مصدر حول الفاعلية الذاتية ،حيث تشكل محاولات الإنسان للأداء الجيد و الانجاز والتفوق الأساسي الذي سيبني ، و ينمي إحساس الفرد بالفاعلية الذاتية و يزيد من ثقته و قدرته على ممارسة و أداء السلوك الملائم و المناسب ، بينما إحباطه أو إخفاقه في ممارسة السلوك يصاحبه لشعور باليأس ، و التشاؤم و إحساس بالعجز و انعدام الثقة في الذات في مجال الصحة السلوكية يحصل الناس على معلومات ذات

صلة بالفاعلية من خلال نشاطهم اليومي ، حيث أن الأفراد الذين تنقصهم القدرة على ممارسة نشاط معين يميلون إلى الشعور بالإحساس بالفاعلية بعد مشاركتهم في ذلك النشاط بصفة منضمة ولبعض الوقت و الأشخاص الذين يحافظون مثلا على وزن عادي أو سليم لهم القدرة على امتلاك شعور أو إحساس قوي بالفاعلية نظرا لقدرتهم على ممارسة السلوكيات و العادات الغذائية السليمة بصفة مستمرة

و يعتقد الشخص ذو الفاعلية الذاتية العالية انه قادر على انجاز سلوك و لديه الرغبة في متابعة النشاط بالرغم من الصعوبات التي تواجهه . كما أن الاعتقاد بعدم الفاعلية نتيجة الفشل يعيق استعداد الشخص لمواجهة الصعاب. كما تتطور اعتقادات الفاعلية من إدراك الشخص لكفاءته في أداء السلوك. و تنتج المعتقدات الغير فعالة من الفشل في توقعات أداء الشخص. و تشير الأغلبية إلى اختصاصات العمل التي فيه يحكم الناس عن أنفسهم بالفاعلية و تخلق بعض تجارب الفاعلية الذاتية أوضاع محددة يستطيع أن يطور الناس منها إحساس أكثر عمومية لفاعلية الذات .

و بالتالي تعتبر الانجازات الأدائية أهم مصدر للمعلومات ذات صلة بالفاعلية لأنها تنبع من خبرات الفرد الحقيقية و ممارسته الأدائية الناجحة ، وهي بذلك تعتبر من أهم العوامل المؤثرة في فاعلية الذات(مفتاح،2010 ص ص163،162) و مما سبق ذكره يمكن القول :

- إن النجاح في الأداء يزيد من مستوى فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة و العمل .
- إن الأعمال التي يتم انجازاتها بنجاح من قبل الفرد معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيراً على الفاعلية ذاته من تلك الأعمال التي يتلقى فيها مساعدة من الآخرين .
- إنّ الإخفاق المتكرر يؤدي في بعض الأحيان يؤدي الى انخفاض الفاعلية خاصة عندما يعلم الشخص أنّه قد بذل أفضل ما لديه من جهد ، و بالتالي فإنّ الانجازات الأدائية تمثل أداء الفرد و خبراته السابقة المباشرة وأنّ

الأداء الناتج يزيد من فاعلية الذات لدى الفرد بينما الإخفاق المتكرر مع بذل الجهد المناسب يؤدي الى خفض درجة فاعلية الذات .

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أنّ الإنجازات الأدائية القائمة على الممارسة اليومية و المحاولة الجيّدة وإتقان السلوك ينمي الفاعلية الذاتية للفرد ، و تزيد من ثقته و قدراته على أداء السلوك و أنّ الإخفاق في الانجازات الأدائية يؤدي الى الشعور باليأس و انعدام الثقة في الذات.ولذا تعتبر الانجازات الأدائية من العوامل المؤثرة في فاعلية الذات.

2-الخبرات البديلة Vicarious expériences: و يشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد فرؤية آراء الآخرين للأنشطة و المهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيّدة المركزة و الرّغبة في التّحسن و المثابرة مع المجهود ، ويطلق على هذا المصدر" التعلم بالنموذج و ملاحظة الآخرين" فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة. (هشام ،2009:ص13)

يرى **باندورا**(Bandura.1982) أن تقدير فاعلية الذات يتأثر بالخبرات البديلة و التي يقصد بها اكتساب الخبرة من رؤية الآخرين المشابهين و هم يؤدون الأنشطة بنجاح (النماذج الاجتماعية) حيث تزيد رؤية الفرد المشابهين له وهم يؤدون الأنشطة بنجاح من جهده المتواصل و ترفع معتقداته لأنه يمتلك نفس الإمكانات اللازمة للنجاح و يستطيع أن يولد توقعات من المشاهدة و التي تحسن أدائه بالتّعلم من المشاهدة للنماذج و هي نفس السبب رؤية الآخرين يفشلون في أدائهم على الرغم من الجهد المرتفع تخفض معتقدات المشاهدين عن فاعليتهم، و يقوض جهدهم . كما تحدث تجارب التّعلم البديل لمشاهدة نجاحات الآخرين و امتصاص الصراعات .

و تسبق التجارب الاجتماعية الفاعلية الذاتية ، و تأثر عليها سواء أدركت فاعلية ذاتية عالية أو منخفضة و يتأثر توقع الفاعلية بالتعلّم من التجارب أو من خلال العرض او الوصف التحليلي للسلوك الوضعي الذي يولِّد المعرفة و الاهتمام بإعادة النشاط . (كمال أحمد ،2006: ص ص475،474)

وهذا ما أكدته دراسة (**Shunk ,1991**) إلى أنّ ملاحظة الزملاء و هم ينفذون نشاطا معينا أكثر تأثيرات على إدراك القدرات من ملاحظة المعلم ، كما أن وضوح نتائج السلوك –موضوع الملاحظة– سواء كانت ايجابية أو سلبية تزيد من أثر ملاحظة انجازات الآخرين على فعالية الذات لدى التلميذ الذي يلاحظ زميلا قد أدى نشاطا معينا بمستوى جهد معين ، وبإتباع إستراتيجية معينة و بنجاح ،أيضا سوف ينعكس إيجابا على إدراكه لقدراته و الأمر نفسه إذا ما كانت النتائج سلبية.

ومن خلال ما سبق ترى **الباحثة** أنّ الخبرات البديلة ترفع بشكل كبير من فاعلية الفرد، و ذلك من خلال مشاهدة أو رؤية شخص أخر ينجح في أداء سلوك ما ،و أن رؤية الآخرين يقومون بنفس السلوك يؤدي إلى مقارنة اجتماعية حيث إن أداء الأفراد الآخرين المشابهة لأداء الفرد يشكل مصدراً مهما للحكم على قدرة الفرد الذاتية.

3-الإقناع اللفظيVerbal Persuasion : أي الحديث الذي يتعلّق بخبرات معينة للآخرين و الاقتناع بها من قبل الفرد أو المعلومات التي تأتي الفرد لفظيا عن طريق الآخرين ، و هو ما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو العمل ، و يؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة.

(المدربون ، الآباء، الأساتذة ، الموظفين ، المعالجين ، الأقران ، الأزواج ، الأصدقاء ،المشاهدين ، رجال الدّين مؤلفي الكتب مساعدة الذات، ملصقات ، الوجوه السعيدة ، الأغاني على الراديو) عادة ما يحاولون إقناعنا أننا سنتمكن بكفاءة من تنفيذ نشاط بالرغم من قلّة فاعليتنا المستفحلة بنا ، إذا فقط حاولنا القيام بأي نشاط .(كمال أحمد،2006،ص475)

إن الحديث المشجع يقنع المنفذ للتركيز أكثر من فاعليته و احتمالات النجاح و يقلّ التّركيز على العجز الشخصي و النّقص، و الحديث المشجع الحيوي يحاول انتباه المنفذ من مصادر الفاعلية إلا أن الإقناع الشفوي يستطيع رفع الفاعلية لدرجة محددة ، إذا واجهه خبرات مباشرة ، الأفراد عادة يشجعون أنفسهم من خلال الحديث مع الذات يمكن إن يؤدي ذالك إلى تعزيز الفاعلية المتوقعة .

إن أهمية الإقناع الشفوي يمكن إن توجد في :

- ✓ منح المنفذ الفاعلية مؤقتة كافية لإيجاد الدافع المطلوب لمحاولة أخرى .
- ✓ مقاومة الانتكاسات التي تظهر من وقت لآخر و التي قد تؤدي لخلق شكوك كافية لوقف تنفيذ السلوك أو نشاط . (أبو رياش ،2006:ص146)

و للقناع الاجتماعي Social Persuasion دوره أيضا حيث يشير إلى الأنشطة التي يؤديها الناس بنجاح في المهام المحددة المقترحة و التدريب و إعطاء تغذية راجعة تقييميه على الأداء هي أنواع شائعة من الإقناع الاجتماعي ، كما أشارت دراسة (Bandura1982) إلى أهمية الإقناع اللّفظي كاستخدام المحادثة و التعاون للوصول الى مستوى فاعلية ذاتية (كمال أحمد ،2006 : 475)

كما أكدت ذلك دراسة **سكولت (Schult,1990)** أن من أهم مصادر تدعيم المشاعر الخاصة بالفعالية الذاتية الوالدين و المدرسين و الأصدقاء و المعالجين ، و يمثل الوالدين أهم هذه المصادر في تنمية و تطوير فعالية الذات من خلال معرفة الخبرات الناجحة ، وعرض النماذج الملائمة التي تمّ انجازها فعلا من هذه الخبرات و استخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللفظي و التشجيع المادي و المعنوي الذي بإمكانه شحذ القدرات التي تزيد من الفعالية الذاتية لدى الفرد (Schult,1990 :p457)(Bandura ,1995 :p23)

ومن خلال ما سبق ذكره وتم تأكيده من الدراسة السابقة يتضح للباحثة أن الإقناع اللفظي له أهمية بالغة في التأثير على الفرد وفعالية الذاتية و ذلك من خلال آراء و نصائح و تجارب الآخرين من حوله مما يزيد في دفعه لشحذ قدراته أكثر.

4-الحالة النفسية و الفسيولوجية Psychological and Physiological State:

وهي تمثل المصدر الأخير للحكم على فاعلية الذات ، و يشير الى العوامل الدّاخلية التي تحدّد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا ، و ذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج و الذات ن و صعوبة المهمة ، و المجهود الذي يحتاجه الفرد،و المساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء. (Bandura,1977.p100)

و أشار باندورا(Bandura,1977.p96) إلى أن الاستشارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة التي تتطلب مجهودا كبيراً ، كما أنها تعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلّق بالكفاءة الشخصية و بالتالي تعتبر مصدراً أساسي لمعلومات فاعلية الذات ، حيث أن الأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستشارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم ، فالقلق و الاجتهاد يؤثران على فاعلية الذات ، و الاستشارية الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، و هذا يرتبط بظروف الموقف نفسه .

و يبيّن **(جابر ،1990:ص ص 445،446)** أن معظم الناس تعلموا الحكم على ذواتهم من خلال تنفيذ عمل معين في ضوء الاستشارة الانفعالية ، فالأفراد الذين يتعرّضون الى خوف شديد أو قلق حاد يغلب أن تكون فاعليتهم منخفضة ، و ترتبط معلومات الاستشارة بمتغيرات عديدة أهمها:

أ- **مستوى الاستشارة** :فالاستشارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء.

ب-الدّافعية المدركة للاستشارة الانفعالية: حيث إذا عرف الفرد أنّ الخوف أمر واقعي فأنّ هذا الخوف قد يرفع فاعلية الشخص ، ولكن عندما يكون خوفا مرضيا فإنّ الاستشارة الانفعالية عندئذ تميل الى خفض الفاعلية

ج - طبيعة العمل : حيث أن الاستشارة الانفعالية تيبس النجاح للأعمال البسيطة و يغلب أن تعطل الأنشطة المعقدة .

و يرى **(فتحي الزيات 2001،ص490)** أن: البنية الفسيولوجية و الانفعالية أو الوجدانية تؤثر تأثيراً عاما على الفاعلية الذاتية للفرد، و على مختلف مجالات و أنماط الوظائف العقلية و المعرفية ، و الحسية و العصبية لدى الفرد و يرجع ذلك لثلاثة أساليب رئيسية من شأنها زيادة أو تفعيل إدراك فاعلية الذات ، وهي تعزيز أو تنشيط البنية البدنية او الصحية ، و تخفيض مستويات الضغوط و النزاعات أو الميول الانفعالية السالبة وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعتري الجسم .

ومن خلال ما سبق يتضح **للباحثة** "حسب ما يرى **باندورا(1977)** " ما يلي :

1- أن مصادر فاعلية الذات و المتمثلة في "الانجازات الأدائية و الخبرات البديلة ، الإقناع اللفظي أو النصائح و الحالة النفسية و الفسيولوجية ، يستخدمها الأفراد في الحكم على مستويات الفاعلية الذاتية لديهم .

2- انّه كلّما كانت هذه المصادر موثوق بها كلّما زاد التغيير لإدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة على حل المشكلات ، و هكذا فإنّ المعلومات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شانها أن تكون أكثر تأثيراً لفاعلية الذات من المعلومات القائمة على الإقناع من خلال الطرق الخاصة بالتفسير للمشكلات أو المقترحات .

3- إن هذه المصادر ليست ثابتة دائما لكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالانجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الإقناع اللفظي أو الحالة النفسية الفسيولوجية ، وانّ نظرية

التعلّم الاجتماعي تسلم بأنّ هناك ميكانيزم عام في الإنسان يمكنه تغيير السلوك، و أن فاعلية الذات هي أفضل منبئ بالسلوك الشخصي.

ثالثا: تصنيفات الفاعلية الذاتية:

يختلف الطلبة فيما بينهم بين المتفوقين و الضعاف التحصيل بصورة جوهرية في مفهوم مسعى الهدف أو تحقيق النجاح ، و هو من المفاهيم الرئيسية لتحقيق جودة المنتج التعليمي ، و تنمية ثقة الفرد بذاته من منطلق أن الأهداف تذكرنا دائما بالمهمة التي في أيدينا ، و في ضوء مؤشرات و توجهات الأهداف للإنجاز الأكاديمي و عن العلاقة بين الحاجة للانجاز عزو النجاح و الفشل و القدرة المدركة ، يلخص **كوفنجتن** و زملائه هذه المفاهيم في ثلاثة مجموعات ترتبط بالعجز وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم(3) يوضح تصنيف توجهات الأهداف (توجه للتمكن/تجنب الفشل/قبول الفشل)

الهدف	الحاجة للانجاز	وضع الأهداف	العزو	إدراك القدرة	الاستراتيجيات
التوجه للتمكن	حاجة مرتفعة للانجاز و خوف منخفض من الفشل	أهداف التعلم متوسطة الصعوبة تحدي المهام	العزو للجهد و معلومات كأسباب للنجاح	القدرة المتغيرة	استراتيجيات التحكم مثل محاولة استخدام طرق جديدة البحث عن مساعدة.
تجنب الفشل	خوف مرتفع من الفشل و توقعه	أهداف الأداء سهلة جداً	نقص القدرة كسبب رئيسي للفشل	القدرة ثابتة	عدم جدوى الجهد و الشعور بالعجز المتعلم.
قبول الفشل	توقع الفشل و الاكتئاب	عدم وجود أهداف	نقص القدرة	القدرة ثابتة	سلوكيات عجز المتعلم.

التوجه للتمكن Mastery –Orient و فيه يركز الطلبة على أهداف التعلم بسبب قيم الانجاز لديهم ورؤيتهم لقدرتهم على أنها قابلة للتحسن و لا يخافون الفشل ، بسبب إحساسهم بالكفاءة و استحقاق الذات ونتيجة لذلك يضعون أهداف متوسطة الصعوبة و يستوعبون استنتاجات الفشل ،أو أنّ الفشل لا يهدد إحساسهم بقيمة الذات و يعزون نجاحهم الى جهدهم و يبحثون عن العون الأكاديمي إذا ما واجههم صعوبات تعليمية معينة.

و يفترضون أنّهم مسئولون مسؤولية كاملة عن تعلّمهم . و يمتلكون إحساسا قوياً بفعالية الذات و يبلغون أهدافهم بشكل قويٍّ و سريع في المواقف التنافسية و لديهم ثقة أكبر في ذاتهم و جهدهم، و لا يهددّهم الفشل. و يدركون امتلاكهم لعوامل التأثير في الأمور، و تنمي هذه العوامل لديهم المثابرة في تخطّي المهام , فاستخدام استراتيجيات فعالة لحل المشاكل ، وتقيهم من تعلّم العجز .

و توجه نحو تجنب الفشل و هم أيضا من يتوجهون نحو أهداف الأداء ، و لديهم إحساس منخفض بقيمة الذات، أي يشعرون بالدونية – و ينظرون للذكاء على أنّه سمة ثابتة غير قابلة للتعديل و التحكم ، و يشكون في استراتيجيات نجاحهم السابق، و يرجئون بذلهم للجهد، و يضعون أهداف سهلة جدا ، أو لا يهتمون بوضع الأهداف، و يستخدمون استراتيجيات تجنب فشل بما يؤدي إلى هزيمة الذات المتمثلة في الفشل الذريع و ينتقلون من فشل إلى فشل حتى يصل بهم الأمر إلى قبول الفشل لاعتقادهم في عجزهم و شعورهم بنقص قدرتهم . و إذا استمرّ فشلهم فإنهم في النهاية يقررون أنهم غير أكفاء ولا يصلحون لتعلم أي مهمة .

فالإحساس بضعف قيمة و فاعلية الذات تهيئهم دوما إلى توجه قبول الفشل Failure-Accepting فالطلبة الذين يشكون في قدرتهم قد يوجدون أو يطورون عدد من الاستراتيجيات الدفاعية لكي يتجنبون الفشل، أو على الأقل استنتاجات الفشل ، و أن هذه الاستنتاجات ربما تقود إلى هزيمة الذات ، إلا أنها في النهاية تجعل الطلبة تقبل فشلها و يدركون أنّ مشكلتهم الرئيسية تكمن في نقص قدرتهم ، و لا يستطيعون بشكل أكبر حماية ذاتهم من هذه الاستنتاجات و يتصورون أن قدراتهم موجودة و ثابتة و استراتيجياتهم تقوم على أساس العجز المتعلم و احتمالية التنازل عن الدور الذي يجب القيام به . وكما رأينا مبكرا فهؤلاء الطلبة يعزون فشلهم الى نقص في قدرتهم ، و يدركون أن قدرتهم ضعيفة تؤدي إلى الاكتئاب و فتور الهمة ، و الشعور بالعجز و يمتلكون أملا قليلا في القدرة على تغيير الأحداث .

ومن ثمة نجد أن بعض الطلبة (ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة) تقلّ عزيمتهم عند مواجهة المشكلات الصعبة و يتسم أدائهم بعد الفشل بالضعف و التأثيرات السلبية، و لديهم توقعا منخفضا للنجاح في المستقبل و يتجنبون التحدي ، و يعزون فشلهم الى أسباب ثابتة و غير قابلة للتحكم (القدرة مثلا) "أنا لا أستطيع فعل ذلك".

و في الجانب الأخر نجد بعض الطلبة (ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة) يتوجهون نحو التحكم Control Orientation و يبحثون عن التحدّي. و يزداد بذلهم للجهد عند مواجهة الصعوبات ، وعند مواجهة الفشل يحاولون تعزيز ذاتهم بجمل أو عبارات لرؤية الذات Self – Monitoring تجعلهم يواجهون بفاعلية المهام الصعبة ، و لديهم توقعا عالياً للنجاح في المستقبل . و مثابرون و يبذلون أقصى جهد و يستخدمون استراتيجيات جيّدة لحل المشكلات، و ينزعون إلى مكافأة ذاتهم عندما يتقدمون في حل المهام. (الباز، السيد، 2005 : ص ص 178،179)

و في هذا الصدد أشار كل من ويد و آخرون (weed et al.1990) و كيري و آخرون (Keri et al 1990) إلى الدور الجوهري الذي يلعبه العزو السببية الأكاديمي أو معتقدات الأفراد الأكاديمية المتعلقة بمتغيرات القدرة المهمة ، الإستراتيجية ، الجهد ، الحظ ، في إدراك العلاقة بين الوعي بكيفية تذكر المعلومات بصورة مثلى حيث إذا لم تدرك الأفراد أن النجاح في المهمة شيء يمكنهم التحكم فيه ، فإنّهم لا يستطيعون تطبيق المعرفة السابقة لديهم في المهمة الحالية ، و تكون النتيجة نقص الدافع نحو المهام الأكاديمية .(الباز، السيد،2005:ص 180)

كما أن الطلبة الذين يعزون الفشل إلى نقص الجهد أكثر احتمالا لزيادة بذلهم للجهد في المحاولات المقبلة و يدركون أن لديهم تحكما على أدائهم، و يستطيعون استخدام مهارات ما وراء المعرفة وواعون بعملياتهم المعرفية ، أمّا الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التعلم تجعل تفسيراتهم المعرفية لخبرات النجاح و الفشل يستخدمون استراتيجيات معرفية سطحية ،أو أن وعيهم بعمليات التعلم ينم عن أن إدراكهم للنجاح و الفشل إدراك مختل .

و يؤكد **بروركو وسكي** (Brorkowiski, 1987) الى أن الطلبة الذين يعزون النجاح إلى الجهد يعوون بعملياتهم المعرفية مقارنة بالطلبة الذين يعزون النجاح الى عوامل غير ممكن التحكم فيها مثل الحظ .

وعلى نفس السياق أجرى ميكيوليكي و آخرون (Mikulecky et al ,1986) دراسة عن علاقة حالة العجز المتعلم كما تتمثل في أساليب عزو النجاح و الفشل بالسلوك القرائي فوق المعرفي Métacognition Reading Behavior لدى طلبة الجامعة ، و أشارت الى أن الطلبة يتسمون بحالة العجز المتعلم ، أو تفسيراتهم المعرفية لخبرات النجاح و الفشل تفسيرات تدل على تعلم العجز و ذات طبيعة تشاؤمية حصلوا على درجات منخفضة في السلوك فوق المعرفي .

و في ضوء الهدف ذاته أجرى كيان(Qian,1993) دراسة عن دور عزو النجاح و الفشل و المعتقدات المعرفية في إطار ما وراء المعرفية لتفسير صعوبات تعلم بعض المفاهيم كمفهوم نيوتن للحركة على 256 طالب في المرحلة الثانوية و باستخدام استبيان يقيس المعتقدات المعرفية في إطار ما وراء المعرفة و يقيس أربعة أبعاد (سرعة التعلم – المعرفة البسيطة – المعرفة المطلقة ، و القدرة الأساسية) و استبيان لتعليل الفشل و النجاح وبعد أسبوعين تم تدريس قوانين الحركة لنيوتن ، ثم تم قياس تحصيل الطلبة و أسفرت نتائج الدراسة عن أن أبعاد المعتقدات المعرفية تشكل أساس تفسيرات النجاح و الفشل المرتبطة بتعلم العجز عند دراستهم لقوانين نيوتن للحركة ، و انتهى الباحث إلى أهمية الاهتمام بمهارات ما و راء المعرفة و أساليب عزو النجاح و الفشل عند تعلم مفاهيم معقدة كمفاهيم نيوتن للحركة.(الباز، السيد،2005:ص 181)

و هنا يظهر ارتباط مفهوم **الكفاءة الذاتية** بطبيعة العزوات التي ينسبها الفرد للنجاح أو الفشل، فالفرد الذي لديه كفاءة ذاتية عالية في مجال معين ، فهو في الغالب يعزو سبب فشله في هذا المجال إلى عامل الجهد المبذول ، أمّا أولائك الذين لديهم مستوى كفاءة ذاتية منخفضة فهم في الغالب يعزون فشلهم الى ضعف قدراتهم الذاتية.(الزغلول، 2003:ص ص140،139)

سادسا: اثر الفاعلية الذاتية على السلوك :

إن للفاعلية الذاتية أثار فعالة على دافعية السلوك لدى الفرد (Bandura :1986 ,1996,1997) و هناك آثار لقناعة الفرد بفاعليته الذاتية و هي :

1. اختيار النشاط و البيئة المناسبة للفرد.

2. مدى الجهد و الإصرار يخلق القوّة خلال الأداء.

3. نوعية التفكير و القرارات تتم خلال الأداء.

4. ردود الأفعال العاطفية خاصة الأفراد الواقعين تحت الضغط و التوتر.

1- الاختيار Chohce:

يقوم الأفراد باستمرار باختيار الأنشطة أو البيئة التي سيعملون بها ، أو من خلالها . بشكل عام يبحث الأفراد و يختارون بحماسة تلك الأنشطة و الأوضاع التي يشعرون فيها أنّهم قادرون على التّكيف معها أو معالجتها بنجاح و بالمقابل يتجنبوا و يرفضوا الأنشطة و الأوضاع التي يشعرون أنّها ستطغى على قدرتهم في التعامل معها. (Bandura,1977,1989) .

ففي تحليل الفاعلية الذاتية يتجنب الفرد بالغالب اختيار مهمات أو أوضاع قد تطغى قدراته ، كنوع من الحماية الذاتية لنفسه، فإذا اعتقد الطالب أن مادة الرياضيات أو لغة أجنبية ستكون صعبة و مربكة لقدراته فإنّ الشك يطغى على الفاعلية الذاتية ، و يؤدي إلى اتخاذ الفرد قرار التجنب ، مثلاً الانسحاب من المناقشات بالمحتضرة ، أو عدم التسجيل بالمادة نهائياً..

إنّ قرار التجنب الذي تكون بسبب الشك ينطبق على الفرص الاجتماعية و الموسيقى و الرياضة و التنظيم و المستقبل المهني ، قرار تجنب المشاركة له تأثير عميق و رادع و مؤثر في المدى البعيد على تطوّر الفرد.

إن الإيمان الضعيف بالفاعلية الذاتية يهيئ الموقف للأفراد لرفض المشاركة بالأنشطة ، بالتالي يعيق عملية تطور أو رفض التطور، عندما يقوم الأفراد بعدم المشاركة في نشاط معين بسبب الشك بفاعليتهم الذاتية فإنّهم بهذه الحالة يشاركون في التقدير الذاتي لعملية التطوير الذاتي. و أيضا كلّما تجنبوا مثل هذه الأنشطة كلّما استفحل بهم الشك لا يملكون الفرصة لثبات خطأ قدراتهم أو اعتقاداتهم بعدم فاعليتهم الذاتية .(أبو رياش،2006 : ص 150)

و في هذا الصدد أكدت نتائج الدراسات و البحوث أن الطلاب ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية و الكفاية الشخصية ، يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، و يستغرقون وقتا أطول في فهم و استذكار دروسهم ، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي تركز على عمليات عقلية عليا(Thomas,1986 :P9).إذن أن الفعالية الذاتية تلعب دوراً هاما في اكتساب المعرفة، و الاحتفاظ بها باعتبارها المحرك و الموجه التي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلّم.(نشواتي ،1997: ص 206)

2- الجهد و المثابرة Effort & Persistence:

عندما يقوم الأفراد بإنجاز الأعمال فانّ الفاعلية الذاتية تؤثر بمدى حجم الجهد المبذول ، و بمدى وضع هذا الجهد في مواجهة الصعاب و المحن (Bandura,1989)

الفاعلية الذاتية القوية تنتج جهد مثابر يهدف إلى تخطي الصعوبات و المحن (Salomono,1984) أن لاشك في ضعف الفاعلية الذاتية على الصعيد الآخر ، تؤدي إلى تراخي الجهد و التقاعس عن العمل عند مواجهة أي صعوبات أو الاستسلام المطلق.

و إن الشك بالنفس وعدم الثقة فيها يقود القائمين على الأعمال بالوصول إلى حلول متوسطة و عادية . عند محاولة السيطرة أو قيادة نشاطات معقدة فإن التعلم محاط بالصعوبات و العوائق، و الإحباط، و الرّفض و المحن ، و عدم المساواة في السيطرة على هذه النشاطات المعقدة بصورة متفاوتة ، أن الفاعلية الذاتية يلعب دوراً حيويا في تسهيل الجهد و المثابرة ، ليس بسبب أن تخفي الشك و الإحباط الذي يحدث بعد الفشل

و الرّفض، بل لأنّها تقود إلى تعافي سريع ، و تأكيد قدرة الذات هي الحالات التي تتبع الصعوبات.(أبو رياش،2006: ص151)

إذا أخذنا أمثلة عن علماء مثابرين فإنّ **Albert Bandura** يجادل بأنّ المرونة و سرعة إنعاش الفاعلية الذّاتية في مواجهة الفشل الطبيعي ، هي التي تزود الدّعم الحافز و الضروري في مواصلة المثابرة اللازمة في المنافسة و تطوير الخبرة (Bandura,1989)

وهذا ما أكّدته دراسة **سنيك (Snik ,1991)**أن التخطيط ووضع الأهداف يؤثر على الأداء من خلال تحديد مقدار الجهد المطلوب للنجاح ، وهذا ما يؤدي إلى الرضا عن الذات ، و يزيد من فعاليتها (Sink,1991) ، وهذا يتفق مع رأي **روجرز(Rojerz)** الذي يقول أن السلوك الإنساني ايجابي، و يسعى إلى تحقيق الذات من خلال إشباع حاجات الفرد كما يدركها ، و يفهمها ،وهذا يعتمد بدرجة أساسية على الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد الذي يتفاعل معها في الواقع .

و يؤكد **بيث** (1984) و **هاريس**(Harris,1990) أن فعالية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة و مهام التعلم كما تؤثر في استمرار الجهد و المثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم و بالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة و يسعون إلى تجنب الفشل.

3- التفكير و اتخاذ القرار Thinking & Decision Making:

الأفراد الذين لديهم إيمان بفاعليتهم في حل المشاكل يبقون مدركين وواعين للتفكير التحليلي خلال انجازهم أمور معقدة مرهقة ، بينما الأفراد الذين يشكون من فاعليتهم لحل المشاكل نمط تفكيرهم سطحي لإنجاز الأداء بأفضل طريقة فغنّ عليهم أولا استرجاع ذاكرتهم للوراء (تغذية راجعة) لحالات سابقة و ذلك للتنبؤ بأفضل وسيلة لإنجاز أي أداء و عليهم تحليل المعلومات السابقة و تقييمها فيعيدوا تقييم استراتيجياتهم و خططهم .(أبو رياش،2006 :ص 151،152)

إنّ الإحساس العالي للفاعلية يسمح لمنفذ العمل ببقائه في حالة تركيز على ذلك الأداء أو العمل ، حتى خلال مواجهة الضغوطات ، لحين إيجاد حلول للمشكلات ، و بالعكس فإنّ الأفراد الذين يساورهم الشك بفاعليتهم فإنّ هذا الشعور يجعلهم بعيدين عن التركيز و يتحول الانتباه لديهم إلى عدم قدرتهم على مواجهة المشاكل و يتحججون بكثرة مطالب الأداء نفسه ،باختصار فإنّ الشك حينما يسيطر فأنّ الفاعلية تعمل على تدني نوعية التفكير الفعال خلال فترة أداء العمل .

حيث أشارت دراسة(**Colin,1982**) المجرات على عينة من الأطفال حكموا بأن لديهم مستوى عالي أو منخفض فيما يخص فعالية الذات في الرياضيات ، ثم أعطيت لهم مسائل من الصعب حلها ، فكانت النتيجة أن التلاميذ الذين ينظرون لأنفسهم على أنهم أصحاب فعالية ذاتية في الرياضيات ، و أسرعوا إلى نبذ الاستراتيجيات الخاطئة ، و تمكنوا من حل العديد من المسائل ، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على أن هؤلاء التلاميذ قد استعانوا بإستراتيجيات المراقبة لمعرفة مدى فعالية طرائقهم في حل المسائل الرياضية، على عكس أقرانهم الذين حكموا على أنفسهم بأنّهم أحاب فعالية ذاتية منخفضة.

وفي الأخير يمكن القول أن فعالية الذات تلعب دور وسيط سيكولوجي Psychological médiator بين المعطيات المعرفية و السلوك (Freedmen,1992) وذلك من خلال تحديد أنماط التفكير منظم/غير منظم و الاستراتجيات المتبعة في تنفيذ الأهداف ، مما يؤثر فيما بعد على مستوى الأداء.

4-ردود الفعل العاطفية Émotionnel Réactions:

قبل أن يبدأ الأفراد بأية أنشطة ، يمضون وقتا للتفكير في كيفية القيام بهذه الأنشطة أن الأفراد الذين يتمتعون بالشعور بالفاعلية و التأثير، يركزون في تفكيرهم على متطلبات و تحديات المهمة أو الأنشطة و يتصورون مجرى حوادث أو سلوك قابل للنجاح و للتطبيق، و بالتالي يتجاوبون مع تحديات المهمة أو النشاط بأداء حماسي و متفاعل و بكل اهتمام و بالمقابل فإنّ الأفراد الذين يعانون من شعور بعدم الفاعلية

(عدم الثقة بالنفس) يركزون في تفكيرهم قبل القيام بالنشاط أو المهمة على عدم الفاعلية الذاتية، و على ضخامة المعيقات التي يواجهونها، و يتجاوبون مع التحديات بأداء غير حماسي ، و متشائم وقلق ومكتئب(Bandura,1986) و عندما يبدأ تنفيذ المهمة بالانحراف عن المسار السليم ، تساهم الاعتقادات بالفاعلية الذاتية من السيطرة على القلق من النجاح ، و يشعر الأفراد الذين يعانون من عدم الفاعلية الذاتية بالتحديد في وجه المعيقات و يحبطون بسرعة من الانتكاسات، و يتحوّل انتباههم على الشعور بالنقص و توقع الفشل، إن الحياة بشكل عام فيها تحديات كثيرة و تلعب الفاعلية الذاتية دور من تحديد درجة الاضطراب و القلق الذي تحدثه هذه التحديات للفرد، إن التحديات تعتمد على طبيعة علاقة الفرد بالمهمة وليس على خصائص الأحداث الثابتة.

إنّ معرفة الفرد على قدراته على التعامل مع متطلبات مهمة ما يؤدي إلى قيامه استحضار أو حشد التوقعات بالفشل و الإثارة العاطفية و الشعور بإحباط و القلق .و الذي يدعو للتفاؤل، هو أن الأفراد الذين يعانون من عدم الثقة أو الشك بالذات ، عندما يخضعون لظروف علاجية لتعزيز قدراتهم على التعامل ، فإنّ الأحداث المخيفة التي أدت في السابق إلى حشد الشك الهائل و المخيف و الضغط النفسي يتلاشى كلّما زادت الفاعلية الذاتية، كلّما تلاشى الخوف و القلق، أن الباحثين بالفاعلية الذاتية يذهبون الى حد القول أن أساس القلق هو انخفاض الفاعلية الذاتية.(أبو رياش ،2006:ص ص 152،153)

وهذا ما أكّدته دراسة **باندورا** (Bandura,1977) أنّ فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإثارة العاطفية ، وكلّما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع بالتالي الانجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية، كما أن الأفراد ذوي الفعالية الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء ايجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها ، أما ذوي الفاعلية المنخفضة فإنّهم يرون أنفسهم عاجزين عن أحداث سلوك له آثاره و نتائجه.

وتتأثر الفاعلية الذاتية بمستوى الإثارة الانفعالية فقد تعمل هذه الاستثارة على إعاقة هذه الفعالية وخاصة عندما تكون مصحوبة بالخوف و القلق و قد تعمل على استثارتها بصورة ايجابية و متوازنة مع قدرات الفرد تتحقق أهدافه (راتب ،1997:ص12)

و بالتالي فإن الإفراط أو التفريط في الفعالية الذاتية يؤدي إلى الاضطراب النفسي ، فالتنشيط المفرط لفعالية قد يؤدي إلى القلق و ضعف أو انعدام التنشيط يؤدي إلى انخفاض شدة الاستجابات الاقترانية ،فيفشل الفرد اجتماعيا وتربويا ،أو يعاني سلوكه من العدوانية ،وتقص السيطرة الداخلية . (اسعد،1994: ص55)

5- التوظيف للطاقة Empowerment :

هناك نقطتان عمليتان حول أهمية الفاعلية الذاتية :

1- تأتي الفاعلية الذاتية للفرد من تاريخ سلوك هذا الفرد ، وخبراته و الإقناع الشفوي (اللفظي) و الحالة الفسيولوجية و ما يدفع للقول أن هذه النقطة عملية هو أن هذه الفاعلية يمكن أن تستغل و تتغير.

2- يتنبأ مستوى الفاعلية الذاتية بطرق الاختيار السلوك التي يمكن تسميتها التوظيف أو الأداء المنافس أو القدرة الشخصية ، وهي تحاشي أو تحيز أي شيء و صنع جهد مضاعف للمثابرة أمام الصعوبات أو المحن، الفاعلية الذاتية المتوقعة تنتج قاعدة متينة لقدرة الشخص و جعلها عالية.

المقدرة تدخل ضمن المعرفة ، والمهارة و المعتقدات التي تسمح بالتأثير على حياة الآخرين ، وهناك مثال على المقدرة أو التفوق بالقيام بأداء ما ، بأنّها توجد في تعلّم كيفية الدفاع عن النفس ضد اللصوص و تهديدات من أُناس يسيئون التصرف (Jozer & Bandura,1990) ، عندما يشعر الأشخاص المعرضون بالتهديد بالاحتمالية تعرضهم الإرهاق و الضغط أو الإصابة و الخطر .

لتقوية الذات يحتاج الفرد أكثر من مجرّد قدرات و إدراك خطوات العمل بل يحتاج أيضا للثقة بفاعليته الذاتية لكي يتمكن من :

1- ترجمة معرفته و قدراته إلى أداء أفعال عند وجود تهديد.

2- يتمكن من السيطرة على الأفكار السلبية المعترضة .

في إحدى الأبحاث ، تمّ تدريب فريق من النساء على أساليب القتال و الدفاع عن النّفس و التحكم بالعواطف عن نطاق خمسة أسابيع ، فطلبوا منهن أولا مراقبة كيف بدافع نموذج عن نفسه ضد المهاجمين ، ثم طلبوا من النساء تقليد و إتقان الحركة النموذجية مع إعطائهم الدّعم و التشجيع من أقرانهم خلال الهجمات المماثلة ، مع كل أسبوع متتالي أصبحت معتقدات النساء بفاعليتهن الذاتية للتصدي للهجمات و التهديدات من أشخاص آخرين عالية جدا، و كذلك قدرتهن للتصدي للتفكير السلبي المعترض، وعند تقويتهن قبل شعور أولائك النسوة بالضعف ، و بدأن يشاركن بنشاط كن يعتبرنه في فترة سابقة خطرا جداً ، و بكلمات أخرى تمت تقوية النساء عندما أستبدل الشّك و الابتعاد أو التفادي بالفاعلية و إرادة الموجهة.

عبّرت أحدى النساء عن اكتسابها للقوة بقولها(لقد أصبحت أكثر حرية و فاعلية من أي وقت مضى، أنني الآن أتخذ قرارات حول ما أريد و لا أريد، وفقا لإرادتي لا تبعا لخوفي) .(jozer& Bandura,1990)

مثل هذه البرامج قد مكون مفيدة جدا في جميع النشاطات التي يتفاداها الناس بداعي خوفهم من عدم كفاية قدرتهم لمواجهة تحديات و متطلبات الموقف.(أبو رياش،2006:ص 154)

و من خلال ما سبق ذكره يتضح **للباحثة الحالية** أن هناك علاقة طردية بين الفاعلية الذاتية للأفراد و مختلف السلوك و العمليات الصادرة منهم ، حيث كلّما زادت فاعلية الفرد كلّما زاد معها القدرة على الاختيار و اتخاذ القرار و زاد حجم الجهد المبذول وكان تركيز هؤلاء الأفراد أكثر، و تفكيرهم منطقي تحليلي بالإضافة إلى ايجابية الفعل العاطفي فالأفراد ذو فاعلية مرتفعة هم يتوقعون النجاح و يقدمون عليه بحماسة عكس أولائك الذين لديهم عدم الفاعلية فهم يتخوفون من الفشل و يتشاءمون للنجاح قبل إقدامهم عن السلوك أو المهام .

خلاصة الفصل :

انطلاقا مما تم بحثه ضمن هذا الفصل توصلنا في بحث المفهوم إلى تعريف فاعلية الذات ، كما وضحنا في هذا العنصر بعض المفاهيم المشتركة لهذا المصطلح كمفهوم الكفاءة الذاتية ، ومفهوم الفاعلية الذاتية المدركة و غيرها من المصطلحات الأخرى، و إلى نظرية فاعلية الذات المستمدّة من نظرية التعلم الاجتماعي كما و ضعها باندورا، و الافتراضات التي قامت عليها النظرية و التي ركّزت على السلوك الذي يتعلم من خلال الملاحظة و التّقليد .

كما تم استخلاص الأبعاد الثلاثة التي تتغيّر فاعلية الذات تبعا لها وهي الفاعلية و العمومية، القوة أو الشّدة و مصادرها الأربعة حيث رأينا في هذا الصدد أن الانجازات الأدائية للفرد المتمثلة في النجاح و الفشل تمثل مصدرا أساسيا لفاعلية الذات و التي يمكن التّدخل من خلاله في رفع مستواها مرورا بآليات العزو المعتمدة، كما لم نغفل إلى التطرق إلى المصادر الأخرى المتمثلة في الإقناع اللفظي ، الخبرات البديلة الحالة النفسية و الفسيولوجية .

كما استخلصنا في الشطر الثاني أثر الفاعلية الذاتية على السلوك ، حيث تمّ التركيز بشكل واضح على الأثر الذي يمكن أن تمارسه فعالية الذات على مستوى الاختيار و الجهد والمثابرة ، و التّفكير و اتخاذ القرار و ردود الفعل العاطفية ، ولقد اتضح من خلال هذا العنصر وزن إدراك الفرد لقدراته في التنبؤ بسلوكه و إلى عزوه إلى أسباب النجاح و الفشل وهي إحدى النقاط التي تركز عليها الدراسة الحالية .

الباب الثاني
الجانب الميداني

الفصل الثالث

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد الفصل :

تعتبر عملية جمع البيانات لأغراض التقويم العلمي من المراحل الهامة التي تحتاج إلى العناية خاصة من قبل الباحثين في البحوث العلمية ذلك أن قيمة البحث ونتائجه يرتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث وعلى الباحث أن يصمم بحثه ويحدد أدواته التي سوف يستخدمها.

وسوف نتناول ضمن هذا الفصل التطبيق الاستطلاعي للدراسة والذي يستهدف ضبط عينة الدراسة وبناء أدواتها وحساب خصائصها السيكومترية وهي الإجراءات التي نتوخى من خلالها الحصول على النتائج التي تثبت صدق الفرضيات المصاغة.

1) الدراسة الاستطلاعية و أهدافها:

تعدّ الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولية التي تساعد الباحث بإلقاء نظرة استشرافية من أجل الإلمام بجوانب الدّراسة الميدانية ، وبما أننا بصدد إجراء دراسة ميدانية ، و لابد من دراسة استطلاعية حيث تهدف في هذا البحث إلى :

- التعرّف على ميدان الدراسة ، والتدريب على خطوات البحث ، و تحديد مشكلاته و صعوباته لتفاديها في الدراسة الأساسية .
- ضبط العينة بصورة تنسجم و أهداف الدراسة.
- التعرف على مدى صلاحية أداة جمع البيانات قبل استخدامها في الدراسة الأساسية ، وذلك من خلال التحقق من مدى ملائمة الأداة لمستوى أفراد عينة الدراسة ، وتحديد مدى فهمهم للفقرات الواردة فيها و اكتشاف بعض جوانب النقص في إجراءات التطبيق مثل استيعاب التلاميذ لتعليمات الأداة .
- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة .

2) منهج الدراسة :

إن الدراسات و البحوث التربوية و السيكولوجية تفرض على الباحث اختيار المنهج الملائم لها ، حيث لا تخلو أي دراسة علمية أن تعتمد على منهج علمي دقيق يضبطها طيلة فترة البحث ، فالمنهج أداة يستعملها الباحث في معالجة المشكلة المطروحة و ذلك بتقيّده بمجموعة من القواعد و الخطوات التي تتماشى مع موضوع الدراسة حتى يتحصل على نتائج دقيقة و صادقة بحيث تختلف المناهج باختلاف المشكلات والأهداف المراد تحقيقها .

وفي دراستنا هذه اعتمدنا المنهج الوصفي المقارن ،كونه المنهج الأنسب في دراستنا التي تبحث عن الفروق بين مرتفعي و منخفضي الفاعلية الذاتية و العزو السببي التحصيلي و كذا عند مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي وعليه فانه يقتضي ضرورة إتباع المنهج الوصفي المقارن، فهو وصفي لأنه يجمع الحقائق و المعلومات عن موضوع الدراسة وفي هذا الصدد يعرف "محمد عبيدات" المنهج الوصفي باعتباره منهجا يعتمد عليه الباحث قصد جمع الحقائق عن موضوع البحث و تحليلها و تفسيرها لاستخلاص دلالتها و وضع مؤشرات وبناء تنبؤات مستقبلية ومن ثمة الوصول الى تعميم بشأن موضوع البحث، و يعتمد الباحث في ذلك على مختلف طرق جمع البيانات كالمقابلات الشخصية و الملاحظة و الاستبيان".(عبيدات، 1999 :ص47)

ولما كانت دراستنا تهدف إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين مرتفعي و منخفضي الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ مرتفعي و منخفضي التحصيل، اتبعَها منهج آخر وهو المنهج المقارن لأنّه يقارن بين العينات الفرعية في متغيرات الدراسة بين الفاعلية الذاتية و التحصيل الدراسي .(بوعلاق، 1999، ص185)

3) مجتمع الدراسة و عينة البحث :

بعد الحصول على الموافقة من طرف السلطات التربوية بإجراء الدراسة الميدانية، تم التوجه إلى الميدان لإجراء الدراسة الاستطلاعية وذلك بتاريخ 2016/03/07، حيث قمنا بتعيين، بشكل عرضي، ثانوية مكي مني بولاية بسكرة كمجال لتطبيق أدوات الدراسة.

في خطوة ثانية قمنا باختيار، من مجتمع الدراسة الذي مثل تلاميذ المرحلة الثانوية، عينة بلغ عددها أفرادها 30 وفق اختيار قصدي. حيث تمثلت العينة في تلاميذ مرتفعي و منخفضي التحصيل و على المستويات الثلاثة بالمرحلة الثانوية، حيث اعتمدنا على معدل 12 فما فوق هم من مرتفعي التحصيل و دون المعدل 10 منخفضي التحصيل، كما تم الاستعانة بمستشارة التوجيه بالثانوية لتحديد لنا أفراد العينة المطلوبة. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستوى التحصيل:

الجدول رقم (4) يبين خصائص العينة الاستطلاعية

اسم المؤسسة	تقسيم المجموعة	عدد الأفراد	المستوى	العدد الإجمالي
ثانوية مكي مني	مرتفعي التحصيل	05	أولى ثانوي	10
	راسبين	05		
	مرتفعي التحصيل	05	ثانية ثانوي	10
	راسبين	05		
	مرتفعي التحصيل	05	ثالثة ثانوي	10
	راسبين	05		
المجموع:	/	30	/	30

4) بناء أدوات الدراسة و حساب خصائص السيكومترية

1- مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية:

لغرض قياس الفاعلية الذاتية المرتبطة بالتحصيل اخترنا مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إعداد "**أحمد الزق**" الذي قام بتطوير مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في ضوء الإطلاع على الأدب النظري و المقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية، حيث قام بمراجعة مقياس الكفاءة الذاتية العامة لـ "**جروزلم**" و "**شوارتزر**"(1993) و مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال "**هرتز**"(1982) و مقياس الكفاءة الذات

المدركة للأطفال لـ " **شيرر**" ، والذي عربته "**الجبور**" (2002)، ومقياس الفعالية الذاتية لـ **حمدي** و **داود** (2000) .

2- وصف المقياس :

يتكون المقياس من 22 فقرة مدرجة كل منها على سلم من خمس درجات، و كانت الفقرة التي تدل على الكفاءة الذاتية الأكاديمية عالية تعطي (5) درجات في حالة الإجابة عنها (صحيح تماما)، و (4)درجات للإجابة (صحيح)، و (3) درجات للإجابة (لا أعرف)،(2) للإجابة (نادرا) و (1) درجة للإجابة (غير صحيح على الإطلاق) و كانت الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح بين (22-110) درجة تمثل الدرجات العليا للكفاءة الذاتية الأكاديمية المرتفعة ،بينما تمثل الدرجات الدنيا للكفاءة الذاتية الأكاديمية المتدنية و تجدر الإشارة إلى أن الفقرات الواردة في المقياس التي تأخذ الأرقام (3-4-8-10-18-20)هي الفقرات السالبة بمعنى أنها تدل على الكفاءة الذاتية المتدنية، في حين أن باقي الفقرات في المقياس هي فقرات إيجابية بمعنى أنها تدل على الكفاءة الذاتية المرتفعة .

3- صدق وثبات المقياس:

قام الباحث أحمد الزق بحساب الخصائص السيكومترية للأداة حيث تم استخراج دلالات الصدق المنطقي للمقياس من خلال عرضه على عشرة محكمين من المختصين في علم النفس التربوي ، نصفهم من حملة درجة الدكتوراه و نصفهم ممن يحضرون لنيل هذه الدرجة في الجامعة الأردنية، نطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى تمثيلها لبُعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة و قد تم استبقاء الفقرات التي اتفق 80% من المحكمين على صلاحيتها، كما تم تعديل بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المختصين كذلك تم التوصل إلى دلالات عن صدق الاختبار بطريقة إحصائية، وذلك بتطبيق الاختبار على عينة أولية بلغت 120 طالبا، وكان المقياس في صورته الأولية يتكون من (23) فقرة ، و تم

استخراج معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار ، فكانت معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة باستثناء فقرة واحدة ثم حذفها وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية بين (0,39 – 0,22) و قد تم اعتبار ذلك مؤشر على القدرة التمييزية للفقرات ، ومن ثم اعتبار الاختبار صادقا ، كما تم استخراج ثبات الاختبار عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار بعد تطبيقه على العينة الأولية التي بلغت 120 طالبا ، وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ المحسوبة (0.78) وقد اعتبر أحمد الزق هذه القيمة مناسبة لأغراض دراسته .(أحمد الزق ،2009: ص ص 46،47) (انظر الملحق رقم 01)

5) خطوات بناء و إعداد الأداة :

5-1- بناء الاستبيان:

بالاستناد إلى أدبيات الدراسات السابقة و التراث النظري في مجال العزو السببي والاستفادة من بعض المقاييس التي صممت لقياس هذا المتغير كمقياس للباحث "محمود خالد أبو ندي".قمنا ببناء استبيان يقيس العزو السببي التحصيلي.

قمنا بتقسيم الاستبيان الى 10 مواقف دراسية حيث يتضمن كل موقف 05 بدائل يتم تصحيح الاستبيان وفق متدرج ثلاثي (صحيح تماما)،(صحيح نوعا ما)،(غير صحيح) بحيث تحصل الإجابة (صحيح تماما) على 03 درجات و درجتان على الإجابة (صحيح نوعا ما)، و الدرجة واحد على الإجابة (غير صحيح).

6) حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان :

و للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة قامت الباحثة بإجراء الصدق و الثبات كما يلي :

أولا: حساب الصدق:

أ) **صدق الظاهري:** لحساب الصدق الظاهري قمنا بعرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين (الملحق رقم 02) من اجل إبداء آراءهم في فقرات الاختبار ومدى مناسبة المحتوى للمجال المراد قياسه والتأكد ما إذا كانت فقرات الاختبار تمثل فعلاً محتوى المجال تمثيلا صادقا. (أبو ناهية، 1994:ص34)

وباستخدام معادلة التكرار المئوي تحصلنا على النتائج التالية كما يبينها الجدول:

الجدول رقم (5) أدناه يوضح آراء المحكمين في فقرات استبيان العزو السببي التحصيلي.

رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين
1	100%	**11**	100%	**21**	100%	**31**	100%	**41**	100%
2	100%	**12**	100%	**22**	100%	**32**	100%	**42**	100%
3	100%	**13**	88.88%	**23**	100%	**33**	88.88%	**43**	77.77%
4	100%	**14**	88.88%	**24**	100%	**34**	88.88%	**44**	100%
5	100%	**15**	100%	**25**	100%	**35**	100%	**45**	100%
6	100%	**16**	100%	**26**	100%	**36**	100%	**46**	100%
7	77.77%	**17**	100%	**27**	100%	**37**	100%	**47**	100%
8	88.88%	**18**	100%	**28**	100%	**38**	88 .88%	**48**	77.77%
9	100%	**19**	100%	**29**	100%	**39**	100%	**49**	100%
10	100%	**20**	100%	**30**	100%	**40**	100%	**50**	100%

وبناء على النتائج المحصل عليها تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق تزيد عن 80%

وتعديل صياغة بعض العبارات الأخرى وهي العبارات رقم{07،43،48} (أنظر الملحق رقم 03)

ب) صدق المقارنة الطرفية : Test of Extrême Groups

لحساب صدق الاستبيان قمنا باستخدام طريقة أخرى في حساب الصدق وهو صدق المقارنة الطرفية (صدق التمييزي) حيث تم أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد العزو السببي التحصيلي محكا للحكم على صدق مفرداته

فتم ترتيب الدرجات لتمثل مجموعة أعلى 27% درجات التلاميذ المرتفعين ، و يمثل مجموعة أدنى 27% من الدرجات التلاميذ المنخفضين ، و بعد التحقق من شروط T test تم تطبيق اختبار T لعينتين متساويتين في المقارنة بين متوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين التلاميذ المرتفعين و المنخفضين، كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (6) يبين صدق المقارنة الطرفية بين مرتفعي و منخفضي الدرجات على أبعاد العزو السببي التحصيلي باستخدام T test

البعد	الفئة	م	ع	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القدرة	الفئة العليا n=10	24.1	0,99	**9,37**	**18**	**دالة عند مستوى 0.01**
	الفئة الدنيا n=10	19,6	1,07			
السهولة	الفئة العليا n=10	23,3	2,11	**6,41**	**18**	**دالة عند مستوى 0.01**
	الفئة الدنيا n=10	15,6	2,95			
الجهد	الفئة العليا n=10	26,1	1,52	**10,27**	**18**	**دالة عند مستوى 0.01**
	الفئة الدنيا n=10	18,7	1,56			
الحظ	الفئة العليا n=10	22,9	2,02	**11,93**	**18**	**دالة عند مستوى 0.01**
	الفئة الدنيا n=10	12,4	1,71			
الدرجة الكلية	الفئة العليا n=10	92	5,49	6,13	**18**	**دالة عند مستوى**
	الفئة الدنيا n=10	71,2	8.58			

يبين الجدول رقم(6) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 و عند درجة الحرية 18 بين مرتفعي و منخفضي الدرجات على أبعاد استبيان العزو السببي التحصيلي ، و ذلك لصالح مرتفعي الدرجات الأمر الذي يؤكد صلاحية الاستبيان للتمييز بين مستويات العزو السببي لدى أفراد العينة .

ثانيا: حساب الثبات: تم حساب ثبات الاستبيان بطريقتين و هما:

أ) الثبات بطريقة التجزئة النصفية Split Half Méthode:

لحساب ثبات الاستبيان قمنا باستخدام طريقة التجزئة النصفية و بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الأسئلة فردية الترتيب ، و مجموع درجات الأسئلة زوجية الترتيب لفقرات كل بعد من الأبعاد الأربعة لاستبيان العزو السببي التحصيلي (عدد فقرات كل بعد=10 فقرات) وتم حساب سبيرمان براون ، حيث يمثل الجدول أدناه معاملي الارتباط قبل و بعد التعديل لكل بعد من الأبعاد الأربعة مع الأخذ بعين الاعتبار أن: الاختصار ر معامل ارتباط بيرسون **(قبل التعديل)** ، ر" معامل ارتباط سيرمان براون **(بعد التعديل)**.

ب) معامل ألفا كرونباخ Alpha Coefficient:

قمنا بتقدير ثبات استبيان العزو السببي بصورته النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل من الأبعاد الفرعية الأربعة المكونة للاستبيان " يعتمد ألفا كرونباخ على حساب تباينات الفقرات و تباين الاختبار والمقصود بتباينات الفقرات:تباين استجابات المفحوصين على كل فقرة، أما تباين الاختبار فيقاس بتباين علامات المفحوصين على الاختبار بكامله. (محمد طيب، بدون سنة: ص104)

و الجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها.

الجدول رقم (7) يوضح قيم معاملات الارتباط بطريقتي التجزئة النصفية و ألفا كرونباخ لاستبيان العزو السببي التحصيلي :

الأبعاد	معامـل الارتباط المحسوب		ألفا كرونبـاخ
	ر (قبل التعديل)	ر" (بعد العديل)	
العزو للقدرة	**0.56**	**0.71**	**0.74**
العزو للجهد	**0.61**	**0.75**	**0.66**
العزو لمستوى الصعوبة	**0.54**	**0.70**	**0.62**
العزو للحظ	**0.55**	**0.71**	**0.71**
الاستبيان ككل	**0.56**	**0.71**	**0.68**

يتبيّن من الجدول السابق أن معاملات ثبات الأبعاد الأربعة و الاستبيان ككل للعزو السببي التحصيلي كانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، قبل و بعد التعديل و تحديدا فقد تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد الأربعة و الاستبيان ككل بعد التعديل بين **(0.70- 0.75)** وهذا ما يدل على مستوى جيد من الثبات بالإضافة ما أكدته نتائج ألفا كرونباخ . (أنظر الملحق رقم 04)

لقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية، و التي كان قوامه(30) تلميذ و تلميذة، حيث تم أخذ 10 تلميذ من كل مستوى، حيث قسمناهم إلى 5 تلاميذ مرتفعي التحصيل و5 من منخفضي التحصيل وذلك على المستويات الدراسية الثلاثة، حيث وزعنا عليهم أداة الدارسة ، وطلبنا منهم قراءة العبارة بتأني و تركيز ثم الإجابة

عليها بمصداقية، مع شرح بعض العبارة التي قد تبدوا غامضة بالنسبة لهم، وبعد الانتهاء من الإجابة تمّ تجميع الاستبيانات ذلك بغية تحقيق الهدف من الدراسة الاستطلاعية،تم التعرف على العينة المراد تطبيق معها أدوات الدراسة الأساسية،كما توصلنا إلى أن أدوات الدراسة صالحة للتطبيق ،حيث قمنا بعد تطبيق الاستبيان على هذه العينة حساب الشروط السيكومترية للأداة وهو الهدف الرئيسي من هذه الدراسة

الدراسة الأساسية:

1) مجتمع الدراسة و عينة البحث:

تم تحديد المجتمع الأصلي للدراسة بتلاميذ المرحلة الثانوية و المسجلين في العام الدراسي 2016/2015.

حيث قمنا باختيار عينة من هذا المجتمع، بلغ عددهم (60) تلميذا و تلميذة موزعون بالتساوي على ثانويتي مكي مني و محمد خير الدين، تم اختيارهم بطريقة قصديه وفق أهداف البحث، حيث عرّف "محمد خليل عباس " العينة القصديه : بأنها العينة التي يستخدم الباحث الحكم الشخصي على أساس أنها هي الأفضل لتحقيق أهداف الدراسة " (خليل عباس،2007:ص227) واشتمل الاختيار على عينة من التلاميذ مرتفعي التحصيل وهم الذين حصلوا على معدل الفصل 12 فما فوق و التلاميذ منخفضي التحصيل هم التلاميذ الذين حصلوا على معدل الفصل دون 10، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستوى التحصيل الدراسي.

الجدول رقم(8) يوضح خصائص العينة الأساسية للدراسة

اسم المؤسسة	تقسيم المجموعة	عدد الأفراد	المستوى	العدد الإجمالي
ثانوية مكـــي مني	مرتفعي التحصيل	05	1 ثانوي	10
	راسبين	05	1 ثانوي	
	مرتفعي التحصيل	05	2 ثانوي	10
	راسبين	05	2 ثانوي	
	مرتفعي التحصيل	05	3 ثانوي	10
	راسبين	05	3 ثانوي	
ثانوية	مرتفعي التحصيل	05	1 ثانوي	10
	راسبين	05	1 ثانوي	
محمد خير الدين	مرتفعي التحصيل	05	2 ثانوي	10
	راسبين	05	2 ثانوي	
	مرتفعي التحصيل	05	3 ثانوي	10
	راسبين	05	3 ثانوي	
المجوع الكلي :	/	60	/	60

2) كيفية تطبيق أدوات الدراسة و الحصول على الدرجات الخام :

بعد الانتهاء من إعدادات البحث والاتصال بمديرية التربية لولاية بسكرة، مصلحة التكوين و التفتيش وذلك للحصول على الترخيص الإداري لمباشرة العمل الميداني، تم الاتفاق مع كل من مديرة وناظرة الثانوية وبالتنسيق مع مستشارة التوجيه المدرسي في الثانوية على رزنامة التطبيق الميداني ابتداء من 2016/03/07 إلى غاية 2016/04/07 والشروع في إجراءات الدراسة الأساسية حيث تمت موافقة المديرة و الطاقم الإداري بإجراء الدراسة الميدانية.

بداية قمنا بتطبيق مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية حيث توجهنا إلى الثانوية لتطبيق مقياس الفاعلية الذاتية و ذلك مع تلاميذ السنة أولى ثانوي و الذين يتواجدون بأقسام، مقسمة حسب مستوياتهم الدراسية ، ثم مع تلاميذ السنة الثانية ثانوي و في الأخير مع الأقسام النهائية حيث تحصلت الباحثة على عدد أفراد العينة المطلوبة للدراسة مع العلم أن الطالبة طبقت المقياس شخصيا مع التلاميذ و ذلك لشرح بضع مصطلحات و توضيح بعض التعليمات ، وبعد الانتهاء من هذه العملية تم حساب الدرجة الكلية للمقياس و لكل فرد من أفراد العينة .

كما قمنا بتطبيق استبيان العزو السببي التحصيلي مع نفس أفراد العينة الأولى بكل مستوياتها لمطابقة المقياس باستبيان نفس الفرد وبعد ذلك تم حساب الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبيان و كذا الدرجة الكلية للاستبيان ككل وذلك بغية استخدامه في حساب الفرضيات الدراسة الحالية.

3) الأساليب الإحصائية :

لمعالجة بيانات ونتائج الدراسة اعتمدنا المعادلات الإحصائية التالية:

1-اختبار Ttest لعينتين مستقلتين وغير متساويتين $n_2 \neq n_1$.

$$T = \frac{X1 - X2}{\sqrt{[n1 \times S1 + n2 \times S2][\frac{1}{n1} + \frac{1}{n2}]}} \Big| \quad \frac{}{n1 + n2 - 2}$$

2-اختبار Ttest لعينتين مستقلتين متساويتين $n_1 = n_2$.

$$T = \frac{X1 - X2}{\sqrt{\frac{S1 - S2}{n - 1}}}$$

الفصل الرابع

عرض وتحليل نتائج الدراسة

الفصل الرابع: عرض و تفسير نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج البحث

ثانيا: تفسير و مناقشة نتائج البحث

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1- عرض نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى الفاعلية الذاتية (مرتفعة / منخفضة) "

لاختبار صحة الفرضية قمنا بحساب معامل الفروق لعينتين مستقلتين غير متساويتين باستخدام اختبار (T test) حيث $n_1 \neq n_2$، والجدول التالي يوضح قيمة النتائج المحصل عليها.

الجدول رقم(9) يوضح دلالة الفروق بين تلاميذ مرتفعي و منخفضي الفاعلية الذاتية في العزو السببي التحصيلي

العينة	المجموعة الإحصائية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العزو السببي التحصيلي	مرتفعي الفاعلية	43	77.81	9.39	**1.01**	40	غير دال
	منخفضي الفاعلية	17	75	10.08			

يبين الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمرتفعي الفاعلية الذاتية و المقدّر بـ (77.81) و بانحراف معياري (9.39) أكبر من المتوسط الحسابي لفئة منخفضي الفاعلية الذاتية و المقدّر بـ (75) و انحراف معياري مقدربـ (10.08) ، غير أن القيمة المحسوبة بين العينتين و المقدرة بـ 1.01 هي أقل من القيمة المجدولة والمقدرة بـ (1.68) عند درجة حرية 40 وعليه فإن الفرق غير دال و هذا ما يعني عدم تحقق الفرضية العامة أي أننا

نرفض الفرضية المصاغة ونقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى الفاعلية الذاتية (مرتفعة / منخفضة).

هذا يعني أن أفراد العينة من مرتفعي الفاعلية الذاتية يعزون أسباب نجاحهم و فشلهم إلى عوامل داخلية كالقدرة و الجهد ، في حين أن تلاميذ منخفضي الفاعلية الذاتية فهم يعزون أسباب نجاحهم إلى عوامل خارجية كالحظ وسهولة المادة و الاختبار.

2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

نص الفرضية:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع / منخفض) "

لاختبار صحة الفرضية قمنا بحساب معامل الفروق لعينتين مستقلتين متساويتين باستخدام اختبار (T test) حيث $n_2=n_1$، والجدول التالي يوضح قيمة النتائج المحصل عليها.

الجدول رقم (10) يوضح دلالة الفروق بين تلاميذ مرتفعي و منخفضي التحصيل في العزو السببي التحصيلي

العينة	المجموعة الإحصائية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت " المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العزو السببي التحصيلي	مرتفعي التحصيل	30	79.43	10.55	**5.08**	58	دال عند مستوى 0.01
	منخفضي التحصيل	30	74.6	13.52			

يبين الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمرتفعي التحصيل المقدر بـ (79.43) و بانحراف معياري مقدر بـ (10.55) أكبر من المتوسط الحسبي لدى فئة منخفضي التحصيل و المقدّر بـ (74.6) و انحراف معياري مقدر بـ (13.52) فهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مرتفعي التحصيل الدراسي و تلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي في العزو السببي التحصيلي ، هذا لأن قيمة " ت " المحسوبة و المقدّرة بـ (5.08) أكبر من قيمة " ت " المجدولة و المقدرة بـ (2.00) عند مستوى الدلالة 0.01 و عند درجة حرية 55 ، وهذا ما يثبت صحة الفرضية الفرعية الأولى .

3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية :

نص الفرضية:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع / منخفض) "

لاختبار صحة الفرضية قمنا بحساب معامل الفروق لعينتين مستقلتين متساويتين باستخدام اختبار (T test) حيث $n_2=n_1$، والجدول التالي يوضح قيمة النتائج المحصل عليها.

الجدول رقم (11) : يوضح دلالة الفروق بين مرتفعي و منخفضي التحصيل في الفاعلية الذاتية

العينة	المجموعة الإحصائية	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت " المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية	مرتفعي التحصيل	30	85.26	10.55	**3.98**	58	دال عند مستوى 0.01
	منخفضي التحصيل	30	72.6	13.5			

يبين الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمرتفعي التحصيل في الفاعلية الذاتية و المقدر بـ (85.26) و انحراف معياري مقدر بـ (10.55) أكبر من المتوسط الحسابي لفئة منخفضي التحصيل في الفاعلية الذاتية و الذي قدّر بـ (72.6) و انحراف معياري (13,52) ، حيث قدرت قيمة " ت " المحسوبة بين العينتين بـ 3.98 عند مستوى دلالة 0.01 و بدرجة حرية 55 ، وذلك لصالح فئة مرتفعي التحصيل الذين أبدو فاعلية ذاتية أعلى من فئة منخفضي التحصيل ، وهذا ما يثبت فعلا صحة الفرضية .

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة:

1- مناقشة نتائج الفرضية العامة للدراسة:

نصت الفرضية على انه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى الفاعلية الذاتية (مرتفعة / منخفضة) "وقد أكدت النتائج عدم تحقق الفرضية وبناء عليه تم رفض الفرضية وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى الفاعلية الذاتية (مرتفعة / منخفضة) ". حيث أنّ كلا الفئتين(أي عينتي مرتفعي و منخفضي الفاعلية الذاتية) يعزون أسباب نجاحهم و فشلهم الى عوامل إمّا هي عوامل داخلية أو خارجية كانت، وحسب النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق استبيان العزو السببي التحصيلي على كلا العينتين انه تبيّن لنا ومن خلال استجوابات المفحوصين أنّ أصحاب الفعالية الذاتية المرتفعة لديهم اعزاءات للنجاح تعود الى عوامل داخلية، على عكس أفراد الفاعلية الذاتية المنخفضة الذين عزو أسباب فشلهم الى عوامل خارجية ، فاعتقاد التلاميذ ذو الفاعلية الذاتية المرتفعة يزيد من تعزيز قدراتهم ، وزيادة الثقة بالنفس، كما أن عامل فاعلية الذات أثر في تحديد العزو السببي ، فنُمو هذا العامل يجعل الفرد يكوِّنُ صورة ايجابية عن ذاته ، و بالتالي يكون لديه اعتقاد بأنه المسؤول عن الأحداث التي تحدث له بغض النظر عن طبيعة هذه الأحداث ، وعليه فإن أصحاب هذه الفئة يعزون أسباب نجاحهم الى عوامل داخلية وهذا ما يطلق عليهم بفئة الضبط الداخلي، وهذا ما أوضحه بعض الباحثين في هذا المجال في قولهم : « أن الأفراد ذو الفاعلية الذاتية العالية يميلون إلى تكوين صورة ايجابية لذاتهم ، وينسبون مسؤولية النجاح لأنفسهم عكس ذوي الفاعلية المنخفضة » (زهيه خطار،2001،ص:83) في حين يميل الفرد ذو الفاعلية المنخفضة إلى الاعتقاد بعدم تحمل مسؤوليته اتجاه الأحداث التي تحكمها قوى خارجية ، و بالتالي يعتبر في فئة الضبط الخارجي لكونه يحمل صورة فاشلة عن فاعليته الذاتية.

و بصفة عامة ، فان اعتقاد الفرد في عزوه لعوامل داخلية أو خارجية يتشكل من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية ، ومن العلاقة الديناميكية بين الفرد و العالم الخارجي ، ومن تقويم الآخرين له ، وما يعتقدونه عنه ومن خلال خبرات النجاح والفشل و التوقعات التي يعيشها الفرد كما أنها تتأثر بالمعززات البيئية و الجهات العامة بالنسبة إليه(مقابلة،و يعقوب، 1994: ص26) وهذا ما يؤكده الجانب النظري في عنصر(مصادر الفاعلية الذاتية) أن الفرد يستمد فاعليته الذاتية من الآخرين و من خلال الإقناع اللفظي و الخبرات البديلة. وعليه فان الإعزاءات السببية التي يقوم بها الأفراد تختلف باختلاف الفاعلية الذاتية ، فالأفراد المرتفعون في الفاعلية الذاتية يعزون أيّ نجاح للعوامل الداخلية مثل المجهود و القدرة ، في حين يُعزي الأفراد المنخفضين في الفاعلية النجاح لعوامل خارجية مثل انخفاض صعوبة المادة ، و الحظ ، و قد تبيّن أن عزو النجاح إلى الفرد ذاته يترتب عليه الشعور بالفخر و السعادة و الانجاز ، و بالتالي تزداد احتمالية سلوك الانجاز و النجاح ، و تتمثل أهمية هذه النتائج في أنّها تقدم التفسير المعرفي لوجود ميل قوي لدى مرتفعي الفاعلية نحو التوجه إلى القيام و انجاز المهام الدراسية (الأكاديمية) الصعبة وذلك لأنهم يعتقدون أن نجاحهم مستمد من قدراتهم و مجهوداتهم وأنهم ينظرون إلى الفشل على أنه نتيجة افتقاد للقدرة ، وتشير نتائج بعض البحوث إلى أن أشخاص ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يستخدمون استراتيجيات مختلفة في معالجة المعلومات عن الأشخاص ذوي الفاعلية المنخفضة وهذا ما تم عرضه نظريا حيث يؤكد باندورا في هذا الصدد أن إدراك الأفراد لفاعليتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها ، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفاعلية الذاتية يضعون خطط ناجحة ، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفاعلية أكثر ميلا للخطط الفاشلة و الأداء الضعيف و الإخفاق المتكرر، ذلك أن إحساس المرتفع بالفاعلية ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفعالية . هذا بالإضافة إلى دراسة (**Schunk&Gunn1986**) التي أوضحت تأثير إستراتيجية المهمة و العزو على الفاعلية الذاتية للأطفال

أثناء تعلم الرياضيات حيث أشارت إلى أن عزو النجاح للقدرة العالية يعطي تأثير قوي يزيد من فعالية الذات (النشواتي ،2006،ص:102).

وهذا ما أكدته كذلك دراسة **أندرمان و ميدجلي (Anderman&Midgly1992)** التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية الذات كونها إدارة للتوجه نحو الهدف داخل الفصل الدراسي ، وقد أشارت النتائج إلى أن أصحاب فاعلية الذات المرتفعة ارتبط استخدامهم استراتيجيات معرفية عميقة، وأظهرت النتائج أيضا أن الطلاب الذين شجعوا على اتخاذ المخاطرة الأكاديمية أوضحوا أنهم يملكون فاعلية ذاتية مرتفعة عن أولئك الذين يتجنبون المخاطرة.كما أكدت نتائج هذه الدراسة ما تم التطرق إليها في الجانب النظري في (تصنيفات فاعلية الذات) أن أصحاب الفاعلية الذاتية المرتفعة يعزون نجاحهم إلى الجهد ، ويبحثون عن العون الأكاديمي إذا ما واجهتهم صعوبات أكاديمية معينة ، و يفترضون أن لهم المسؤولية الكاملة عن تعلّمهم ، في حين أن تلاميذ ذو الفاعلية الذاتية المنخفضة هم من يعزون أسباب فشلهم إلى عوامل خارجية، فإحساسهم بضعف قيمة فاعلية الذات تهيئهم دوماً إلى قبول الفشل ، فهؤلاء الطلبة يعزون الفشل إلى نقص الجهد أكثر احتمالا لزيادة بذلهم للجهد في المحاولات المقبلة ، و يدركون أن مشكلاتهم الرئيسية تكمن في نقص قدراتهم ، ويدركون أن قدراتهم الضعيفة تؤدي إلى الاكتئاب و فتور الهمة و الشعور بالعجز و يمتلكون أملاً ضئيلاً في النجاح ، إضافة إلى ذلك نجد دراسة **كارتر (Carter2004)** التي أسفرت نتائجها على أن الطلاب مرتفعي الفاعلية الذاتية ذو التحكم الداخلي كان أدائهم الأكاديمي أعلى نسبيا من منخفضي المستوى في هذه المتغيرات .

وعلى الرغم من هذه الفروق إلاّ أن كلا العينتين أبدو اعزاءاتهم حول مواقف النجاح و الفشل الدراسيين(إلى عوامل داخلية / خارجية) سواء من فئة مرتفعي الفاعلية أو منخفضي الفاعلية ، وهذا ما يدل على أنه لا توجد فروق في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى فاعلية الذات مرتفعة / منخفضة .

2- مناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية على: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) .

ومن خلال عرض نتيجة هذه الفرضية تبين لنا وجود فروق دالة إحصائيا ، وهذا لصالح عينة مرتفعي التحصيل الذين حصلوا على متوسط حسابي أعلى في العزو السببي للنجاح والفشل، وذلك الى العوامل الداخلية في المجال الدراسي بينما حصلت عينة (منخفضي التحصيل) على متوسط أقل في فئة العوامل الداخلية و هذا ما يعني أنهم أكثر ميلا لعزوهم إلى عوامل خارجية اتجاه الأحداث الدراسية ،(وهذا ما أوضحته نتائج استبيان العزو الذي طبق عليهم). و يمكن تفسير الفروق الموجودة بين تلاميذ مرتفعي التحصيل(المتفوقين دراسيا) و عينة تلاميذ منخفضي التحصيل في العزو السببي التحصيلي إلى السمات و الخصائص النفسية و المعرفية التي يتصف بها كل من المتفوقين و المتأخرين دراسيا.

فالتلاميذ المتفوقون دراسيا نجد أن معدلات ذكاءهم تعادل معدلات ذكاء من يكبرهم سنا(ارتفاع معدلات الذكاء) وأن لهم القدرة على التجريد متطوّرة بمقدار يفوق المتوسط بدرجة ملحوظة أو جيّدة ، كما أن عمليات التفكير عندهم تتصف بالسرعة و المنطقية ، حيث نجدهم لا يقبلون إجابة غير منطقية أو ناقصة، وليس من المستغرب أن تكون القدرة على طرح التساؤلات و الفهم الجيد للعلاقات الموجودة بين السبب و النتيجة من السمات العقلية الأساسية لدى التلاميذ المتفوقون دراسيا. كما نجد هؤلاء التلاميذ يتمتعون بحصيلة لغوية جيدة، وقدرة عالية على التركيز و الانتباه لوقت طويل، و الاحتفاظ بقدر كبير من المعلومات و سرعة تعلم المهارات الأساسية، ولديهم حب واضح للاستطلاع وإجراء التجارب بطرق مختلفة، وتركيب الأفكار و الأشياء بطريقة غير مألوفة، كما أثبتت نتائج الدراسات و البحوث أن فئة المتفوقين دراسيا يتصفون باستقرار انفعالي و أنهم أقل عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية، و أن هؤلاء المتفوقين يتمتع أغلبهم بالسعادة، الرضا و الاطمئنان

وهم أكثر ثباتا من الناحية النفسية و استقراراً إذا ما توفرت لهم الظروف البيئية المناسبة.(السيد سليمان،2005:ص04)

وعليه فقد نجد فئة المتفوقين دراسيا يعزون نجاحهم الى عوامل الجهد والقدرة، فالنجاح في الأداء يرتبط لديهم ببذل الجهد ولذا فهم يواظبون ويجتهدون من اجل بلوغ أهدافهم في النجاح ولديهم وعي بذواتهم وقدراتهم ولذا فهم يكدون ويسعون جاهدين من اجل تحقيق التفوق، هذا لأنهم يتسمون ببعض السمات المعرفية والنفسية فهم أكثر تحديدا لأهدافهم الدراسية يسعون إلى تحقيقها، ومن أجل ذلك يبذلون جهودا خاصة ويتحملون كل المعيقات، ويُبدون استعدادا أكبر في انجاز الأعمال الدراسية، ويواصلون في محاولاتهم الجادة لتحقيق الأهداف المتوخاة نتيجة اعتقادهم بأن الأشياء التي تحدث لهم في بيئتهم الدراسية ترتبط بالأعمال التي يقومون بها كما يؤمنون بأن العلامات المتحصل عليها ترتبط بطريقتهم في فهم ومراجعة الدروس. وعليه فإنهم باستطاعتهم التحكم في الأحداث الخاصة بالمجال الدراسي، وبأن النتائج المتحصل عليها تكون وفق لطبيعة السلوكات والقرارات المتخذة من طرفهم، ومن الملاحظ أن فئة الذين يعزون نجاحهم وفشلهم إلى عوامل داخلية أنهم يتميّزون بسمات ايجابية تساعد تلاميذ المتفوقين دراسيا بلوغ مطامحهم الدراسية والتميُّز فيها.

ومنه نجد أن التلاميذ المتفوقين يعزون تفوقهم لعوامل داخلية تجعلهم « يتميّزون بالتمكن و القدرة على الانجاز و أن النتائج التي يحصلون عليها ترتبط بأفعالهم الخاصة بدرجة كبيرة ، و بإمكانهم التأثير على الآخرين، وأنهم مثابرون متعاونون ولديهم القدرة على التحمل من أجل الوصول إلى الهدف وتحقيق النجاح » (الشناوي،1997،ص:246)

في حين أن التلاميذ المتأخرين دراسيا(منخفضي التحصيل) فقد نجدهم يتصفون بخصائص عقلية ونفسية معينة كأن يكون مستوى إدراكهم العقلي دون المعدل، ضعف الذاكرة و صعوبة تذكر الأشياء ، كما نجد أن لديهم عدم القدرة على التفكير المجرد و استخدام الرموز، بالإضافة إلى قلّة الحصيلة اللغوية، وانخفاض مستوى الذكاء، كما لديهم القدرة المحدودة على التفكير الابتكاري و التحصيل، والفشل من الانتقال المنظم من فكرة إلى

أخرى، بالإضافة إلى ضعف القدرة على حل المشكلات، فالتحصيل بصفة عامة دون المتوسط، وفي مواد خاصة ضعيف. فقد نجدهم شارذي الذهن أثناء الدرس، كما لديهم عدم القابلية للاستقرار و عدم قدرتهم على التحمل، إضافة إلى نزوعهم للكسل و الخمول، وسوء توافقهم النفسي ، كما نجد لديهم فقدان أو ضعف الثقة بالنفس كل هذا يمتص و يستهلك كثيراً من جهد التلميذ، و توازنه النفسي، و بالتالي قد يكون سببا في غياب الحماس للتحصيل الدراسي .

و عليه فإن فهؤلاء التلاميذ الذي يظهرون ضعف في الأداء فنجدهم يعزون فشلهم الى عوامل خارجية وهذا ما توصلت دراسة **شيرورSherer(1990)** إلى أن التلاميذ الراسبون يعزون فشلهم إلى العوامل الخارجية المستقرة (المعلم، المواد الدراسية، الاختبار).

و عزو التلاميذ منخفضي التحصيل النجاح لعوامل خارجية لا يمكن التحكم فيها يجعلهم أكثر اعتمادية، واتكالا على الآخرين من الأساتذة والزملاء في حياتهم الدراسية، ولا يتحملون المسؤولية اتجاه ذلك نظرا لما يشعرونه من خشية وخوف من الاعتماد على أنفسهم نتيجة لضعف الثقة في ذواتهم وفي إمكاناتهم. ويلجا هؤلاء الى العزو الخارجي للفشل فشلهم من اجل التخفيف من وطأة الألم النفسي ومن أجل حماية الذات والرفع من قيمتها لذا فهم يستخدمون إلية التبرير فيلقي اللوم على الآخرين بهدف التقليل من حدّة الفشل على نفسيتهم، وعلى هذا تتعدد الأسباب التي يلجأ إليها التلاميذ لتفسير نجاحهم أو فشلهم.

كما أن عدم ثقتهم بقدراتهم نتيجة خبرات الفشل المتكررة يجعل عزوهم للنجاح لا يرتبط بقدراتهم بل بالحظ والصدفة أو سهولة الامتحان أو دعم المعلم أو الآخرين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة **فورنيك لوبرشت 2007(V.LEUPRECHT)** الذي توصل من خلالها إلى أن التلاميذ يعزون نجاحهم أساسا إلى العوامل الداخلية والمستقرة ، حيث أن بفضل العزو للبعد

الداخلي ، التلاميذ يشعرون بمسؤوليتهم في النجاح ، هذا ما يعزز تقديرهم لذاتهم ، وفي نفس السياق يعزو التلاميذ أساسا إلى العوامل الداخلية و المستقرة.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **ماير (Mayer1887)**والتي توصلت إلى مجموعة الطلاب الناجحين يعزون نجاحهم لعوامل داخلية مقارنة بالطلاب الراسبين الذين يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية.وفي المقابل نجد أن هناك دراسات توصلت نتائجها على أن التلاميذ منخفضي التحصيل(المتأخرين دراسيا) يعزون أسباب فشلهم إلى عوامل خارجية ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة **عبد الله بن طه الصافي (2000)** التي أسفرت نتائجها على أن التلاميذ المتأخرون دراسيا يعزون فشلهم و تأخرهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: المعلم ، الحظ، المواد الدراسية و الاختبار، المزاج (و هي عوامل خارجية) وفي الأخير تأتي العوامل الداخلية: القدرة ، و الجهد، و السبب وراء ذلك يكمن في الحفاظ على الذات ، كما يعزو التلاميذ فشلهم إلى عوامل خارجية مستقرة أو غير مستقرة، يمكن التحكم فيها أو لا يمكن التحكم فيها، و السبب في أن هؤلاء التلاميذ (منخفضي التحصيل) يحاولون عزو فشلهم بعيدا عن أنفسهم ، حيث يعزون فشلهم و صعوباتهم إلى المعلم ثم الحظ ثم المواد الدراسية و الاختبار، وكلها عوامل خارجية ،فهي كميكانيزم دفاعي يبررون فيه فشلهم بهدف تعزيز الذات وحمايتها (مجلة جامعة أم القرى،2000، ص:97) وتذهب دراسة **V . LEUPRECH(2007)** في نفس السياق على أن عزو التلميذ صعوباته و فشله الدراسي إلى عامل خارجي ثابت و غير قابل للتحكم يجعلهم يحافظون على تقدير ذاتهم حيث يعتبر نقص عامل تقدير المهمة (وهو عامل خارجي).

من بين العوامل الشائعة عند التلاميذ في تفسير فشلهم الدراسي. وحسب نفس الدراسة دائما يؤكد **ECCLES-ET AL(1982)** في دراستهم إلى أن إسناد و انساب التلميذ فشلهم إلى عامل نقص تقدير المهمة الذي هو عامل خارجي، يعتبر حفاظا على تقدير الذات، وفي نفس السياق أفرزت نتائج دراسة **V .LEUPRECHT(2007)** على أن عامل صعوبة المهمة الذي بدوره عامل خارجي من بين العوامل الشائعة التي يعزوا إليها تلاميذ منخفضي التحصيل فشلهم.

3- مناقشة نتيجة الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية على: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل الدراسي (مرتفع / منخفض).

ومن خلال عرض نتيجة هذه الفرضية التي أسفرت عليها نتائج الدراسة الميدانية إلى "وجود فروق دالة إحصائيا في الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل الدراسي " و هذا لصالح تلاميذ مرتفعي التحصيل الذين حصلوا على متوسط حسابي أعلى في الفاعلية الذاتية ، بينما حصل أصحاب التحصيل المنخفض على متوسط حسابي أقل في الفاعلية الذاتية ،وهذا ما يعني أن فئة ذوي التحصيل المرتفع يظهرون فاعلية ذاتية مرتفعة على غرار أصحاب التحصيل المنخفض الذين أبدوا فاعلية ذاتية منخفضة ، ويمكن تفسير الفروق بين العينتين إلى الخصائص التي يتميّز بها فئة الفاعلية الذاتية التي يبدونها في المجال الأكاديمي.

حيث ذكر باندورا أن الأفراد مرتفعي التحصيل يتصورون المزيد من النجاح وذلك بناءا على ثقتهم في الفاعلية الذاتية ، فاعتقاد تلاميذ مرتفعي التحصيل في فاعليتهم الذاتية يجعلهم« يتميّزون بالثقة في النفس كما نجدهم واثقون من أنفسهم و قدراتهم و يقومون بأصعب الأعمال و الإقبال إلى حل المسائل الدراسية الصعبة بيُسر بليغ فهم يتميّزون بالقدرة على أن يثقوا فيما يسعون إليه ، ومن ثم يصبرون و يثابرون على تحقيقه فالثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة شتى المواقف الجديدة ، كما أنهم يقبلون على إخراج طموحاتهم من داخلهم إلى حيّز الوجود، و فيها ينتقلون من نجاح إلى نجاح ، ولديهم القدرة على تحمل المسؤولية فهم يبدعون عند أداء واجباتهم مستخدمين كل طاقاتهم و قدراتهم ،يقدمون على التأثير في الآخرين . و يتخذون قراراتهم بحكمهم، ويثق الآخرين فيهم على تحمل المسؤولية ، وفي كونهم يمكن الاعتماد عليهم و يختارون الأهداف المناسبة ، كما يتصفون بالواقعية فيما يتعلق بقدراتهم ، كما يتمتعون بالتفكير التحليلي المنطقي الممنهج فنجدهم يستجوبون للمواقف الدراسية الجديدة بطريقة مناسبة ، و يتمتعون بالمرونة و الايجابية

فهم قادرون على مواجهة المشكلات الغير المألوفة، فيدركون ببصيرتهم الأسلوب الأمثل لحل المشكلات » (عمر صديق،1986،ص:21)

فتوقعات الفعالية الذاتية في الأداء يؤدي الى المبادأة والدافعية الى بذل الجهد والنجاح فيه فمعتقدات الفرد عن ذاته وقدراته يجعل توقع للنجاح أكثر من توقعه للفشل وينبني هذا التوقع على معرفة بالإمكانات المعرفية والنجاح المتكرر يدعم الفاعلية الذاتية ويرفع من مستوى توقع النجاح الذي يصبح مبنيا على خبرات نجاح متكررة.

أمّا التلاميذ منخفضي التحصيل والذين يتسمون بعدم الثقة بالنفس بسبب معتقداتهم السلبية عن الذات و عن قدراتهم وبالتالي فهم لا يندفعون بثقة من اجل تحصيل نتائج جيدة في التحصيل فلديهم دائما توقع للفشل حتى ولو كانت لديهم مخططات ذهنية لطرق الوصول الى الحل إلا أنهم في النهاية يفشلون ومع تكرار الخبرات الفاشلة يتشكل ذلك التوقع المسبق عن الفشل في أداءات جديدة في كل مرة. كما أن تصوراتهم المتدنية عن قدراتهم يجعلهم يفشلون ويشعرون دائما بالقلق ، ويعتقدون أن المواقف التي يواجهونها تتجاوز قدراتهم ، ولذا فهم لا يستطيعون بذل جهود كبيرة في فهم أي موضوع دراسي هام كما نجدهم يتهربون كثيرا من المواد الدراسية الصعبة فهُم قليلي المثابرة عندما يواجهون عوائق تعيقهم عن الفهم و التحصيل ، كما نجدهم يشعرون بالضيق والإحباط عندما يفشلون في مهمة دراسية ما،فهُم لا يقومون بحل المهام والمسائل الدراسية المطلوبة منهم » حيث يظهر ذلك من خلال دراسة **السيد أبو هاشم حسن** في دراسته " مؤشرات التحليل البعدي Meta– Analisis لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا" حيث أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الفاعلية الذاتية و التحصيل الدراسي الأكاديمي ، وهذا ما يعني أنّه كلّما زادت الفاعلية الذات زاد التحصيل الدراسي و كلّما زاد التحصيل الدراسي ارتفعت معه فاعلية الذات ، فالأفراد الذين يحصلون على علامات دراسية جيدة و بالتالي تحصيل دراسي مرتفع نجدهم يتمتعون بفاعلية ذاتية مرتفعة (موجبة)، وكما أنّه

كلّما زادت فاعلية الذات أقبلوا على النجاح و بالتالي تفوق دراسي .وفي هذا الصدد يرى باندورا أن الأفراد ذوي الفاعلية الذات المرتفعة يرسمون سيناريو نجاح مسبق و يعملون على تحقيقه (أي تحصيل دراسي مرتفع) أمّا ذوي فاعلية الذات المنخفضة فيميلون مسبقا إلى رسم سيناريو فشل (توقع فشل) و يستمرون في تنفيذ نفس الفكرة التي تقودهم في النهاية إلى الفشل (وبالتالي تحصيل دراسي منخفض) .

وهذا ما أشارت إليه دراسة(**Collin1982**)المجرات على عينة من الأطفال حكموا بأن لديهم مستوى عالي أو منخفض فيما يخص فعالية الذات في الرياضيات ، ثم أعطيت لهم مسائل من الصعب حلها ، فكانت النتيجة أن التلاميذ الذين ينظرون لأنفسهم على أنهم أصحاب فاعلية ذاتية عالية في الرياضيات ،أسرعوا إلى نبذ الاستراتيجيات الخاطئة ، وتمكنوا من حل العديد من المسائل ، وذلك على عكس التلاميذ الذين ينظرون على أنهم أصحاب فاعلية منخفضة في الرياضيات .

كما جاءت دراسة **جون هارلد و دنيس** (**Jonn,Harold& Danis**) بدراسة هدفت إلى فحص تأثير عدد من المتغيرات في التحصيل في الرياضيات كان من بينها فاعلية الذات ، فكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات و مستوى التحصيل.

بالإضافة إلى ذلك نجد دراسة **لاندين و ستيوارت** (**Landine& Stewart ,1998**) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين القدرات ما وراء المعرفة و الدافعية و الكفاءة الذاتية و التحصيل الدراسي الأكاديمي، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة طردية (+) موجبة بين الكفاءة الذاتية و معدل دراجات الطلبة الأكاديمية. و في المقابل نجد التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض يظهرون فاعلية ذات منخفضة ، وهذا ما تبيّن لنا من خلال نتائج الدرجات التي تحصلوا عليها هذه الفئة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية .

وفي هذا الصدد نجد دراسة **حنان الحربي(2006)** التي هدفت إلى بحث علاقة التحصيل بكل من فاعلية الذات العامة و الأكاديمية حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة سالبة بين التحصيل الدراسي و كل من فاعلية الذات العامة و الأكاديمية .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من **شيل كولفيفن وبروننج (1995, Bruningl &)** **Shell ;Colvivn** التي هدفت إلى التعرف على طبيعة فروقات المستوى و الصف والمستوى التحصيلي في اعتقادات فاعلية الذات و العلاقة بينها و بين التحصيل في القراءة و الكتابة ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الصفي و المستوى التحصيلي في فاعلية الذات.وهذا ما يتفق كذلك مع دراسة **خالدي (2000)** التي هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة و إلى الكشف عن الفروق في فاعلية الذات لديهم تبعا لمتغير المدرسة (حكومية/أهلية) و مستوى

التحصيل الدراسي (مرتفع/منخفض) و الفرع الأكاديمي (علمي/أدبي) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات تعزى لأثر التحصيل الدراسي(مرتفع / منخفض) لصالح مرتفعي التحصيل. وعلى الرغم من نتائج الدراسة الحالية وما أكدته نتائج الدراسات السابقة إلا أن هناك دراسة تخالف ما تم التوصل إليه و هي دراسة **رواند (Raowand,1990)** التي هدفت إلى الكشف عن فروق بين المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع و ذوي التحصيل المتدني في فاعلية الذات و إدراك الأداء و أشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كان لديه فاعلية ذات أدنى أكاديميا للأداء.

و في الأخير فقد لا يسعنا القول إلاّ أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض) إذ يمكن القول أن الفرضية الفرعية الثانية محققة و بالتالي يمكن قبولها أيضا.

خاتمة

بحثت الدراسة الحالية عن العزو السببي التحصيلي لدى مرتفعي و منخفضي الفاعلية الذاتية، حيث حاولنا الإجابة على فرضيات الدراسة المطروحة حول الفروق بين العزو السببي التحصيلي و الفاعلية الذاتية ومستوى التحصيل الدراسي وقد انطلقنا في صياغة مشكلة الدراسة من.واقع تربوي ملموس، وقد اتخذنا من دراستنا منطلقا لبحث العزو السببي التحصيلي و الفاعلية الذاتية وبناء على مشكلة الدراسة وأهدافها طرحنا التساؤلات التالية لمعالجة مشكلة الدراسة وهي كالتالي:

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى الفاعلية الذاتية (مرتفعة/ منخفضة) ؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض) ؟

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ منخفض)؟

وللإجابة على التساؤلات المطروحة قمنا بصياغة مجموعة من الفرضيات التي تحمل إجابات مؤقتة على الأسئلة المصاغة، ضمن إشكالية الدراسة، كالتالي:

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى الفاعلية الذاتية (مرتفعة/ منخفضة).

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع/ منخفض).

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل (مرتفع / منخفض).

وقد مكنتنا الدراسة النظرية، حسب ما أتيح لنا من الإطلاع على الأدبيات التربوية التي بحثت في مواضيع العزو السببي و الفاعلية (الكفاءة) الذاتية من تحديد المضامين المعرفية والمفاهيم المفسرة لمتغيرات الدراسة كمفهوم العزو السببي و أنماطه للاستفادة منها في الدراسة الإمبيريقية، ومتغير الفاعلية الذاتية ومؤشرات ارتفاع وانخفاض مستواها.

وخلصنا من خلال البحث النظري للمشكلة إلى نتائج نلخصها في نتيجة عامة وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي و الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل الدراسي،وقد مكنتنا النتائج النظرية من الانتقال إلى الدراسة والفحص الميداني لما فرضناه من فروض لتأكيد أو نفي الفرضيات.

وتم ضمن هذه الدراسة، قياس مستوى الفاعلية الذاتية ومستوى التحصيل الدراسي، وبعد البحث النظري والمعالجة الميدانية لمتغيرات الدراسة، توصلنا إلى النتائج التالية:

* لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى الفاعلية (مرتفعة/ منخفضة)

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي التحصيلي تعزى لمستوى التحصيل الدراسي(مرتفع/منخفض)

* توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل الدراسي(مرتفع/منخفض)

وفسرت النتائج في ضوء الدراسات السابقة و التي بحثت عن الفروق بين العزو السببي التحصيلي و مستوى التحصيل الدراسي و أخرى عن الفاعلية الذاتية و مستوى التحصيل الدراسي.

مقترحات الدراسة:

بناء على تم التوصل إليه من نتائج ببحث الموضوع نظريا وميدانيا، فإننا نورد بعضا من المقترحات. وقد صنفناها إلى مستويين:

1. مقترحات خاصة بنتائج الدراسة:

* حث الأفراد على زيادة الجهد والمثابرة الذاتية لنيل النجاح وعزوه لذواتهم والتخلص من لوم الذات وتحقيرها ورفض الشعور بالعجز واليأس والفشل.

* تجسيد ممارسة تعليمية تدعم العزو الداخلي لدى تلاميذ وهي الممارسات التي تمكن التلميذ من التعرف على مكامن القوة في قدراتهم وإتاحة الفرصة لتجريبها.

* اتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة تعلم الذاتي وذلك لتحقيق استقلالية ذاتية في تعلمه بما يمكنه من التعرف على طرق التعلم الفعال وبالتالي تحقيق عزو سببي للقدرة والجهد المبذول.

* التدريب على تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية و زيادة توسيعها على جميع تلاميذ المرحلة المتوسطة وكذا طلاب الجامعة.

2. مقترحات خاصة بالدراسات اللاحقة:

* دراسة العزو السببي التحصيلي وعلاقته بالعجز المتعلم.

* العزو السببي وعلاقته بالدافعية نحو الإنجاز .

* فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالطموح الأكاديمي .

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1. أحلام الباز حسن، محمود الفرحاتي السيد،2007 ، **المنتج التعليمي**، ط1.الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

2. أحمد الزق، 2009، **الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس و الكلية و المستوى الدراسي**، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد10، العدد2.

3. أحمد العلوان، رندة المحاسنة، 2011/12/06 ، **الكفاءة الذاتية في القراءة و علاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية** .المجلة الأردنية في العلوم التربوية. **المجلد7، العدد(4)**.

4. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، و أخر، 2011، **اتجاهات علم النفس النظرية و التطبيقية**، ط1. الأردن: عالم الكتب الحديث.

5. أسامة كامل راتب، 1997، **قلق المنافسة**، بدون طبعة. القاهرة : دار الفكر العربي .

6. بشير معمريه، 2007، **القياس النفسي و تصميم أدواته**، ط2. الجزائر: منشورات الحبر.

7. بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي، 1929/1929، **اتخاذ القرار و علاقته بكل من فاعلية الذات و المساندة الاجتماعية**، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

8. ثائر غباري و آخرون، كانون الثاني 2012، **أنماط العزو السببي للنجاح و الفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغير الجنس و حرية اختيار التخصص**، مجلة جامعة القدس ، العدد 26.

9. حسين أبو رياش،2006، **الدافعية و الذكاء الانفعالي**، ط1. الأردن : دار المسيرة .

10. حمدي علي الفرماوي، 1990، **توقعات الفاعلية الذاتية و سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة**، مجلة كلية التربية، الجزء 2، العدد14.

11. راضي الواقفي، 2003، **مقدمة في علم النفس**، ط3. الأردن : دار الشروق.

12. رفقة خليفة سالم، بدون سنة، **علاقة فاعلية الذات و الفرع الأكاديمي بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية**، مجلة البحوث التربوية و النفسية، العدد 23.

13. صلاح الدين محمد أبو ناهية،1994، **القياس التربوي**، بدون طبعة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

14. عبد الحكيم مخلافي، 2006/10/22، **فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية**، مجلة جامعة دمشق.المجلد26، بدون عدد.

15. عبد الرحمان محمد جاسر البندري،2007، **الذكاء الانفعالي و علاقته بكل من فاعلية الذات و إدراك القبول– الرفض الوالدي**، رسالة منشورة، جامعة أم القرى ، كلية التربية.

16. عبد الرحيم عماد الزغلول،2009، **مبادئ علم النفس التربوي**، ط3. عمان: دار المسيرة .

17. عبد السلام محمد، 2002، **الاتجاهات الحديثة في دراسة فعالية الذات**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد36.

18. عبد المنعم الشناوي و زيدان الشناوي،1997، **علاقة موضع الضبط الدافع للإنجاز لدى طلبة و طالبات الجامعة**، المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي، الكويت، المجلد11، العدد42.

19. عبد اللطيف محمد خليفة، و أخر، 2001، **علم النفس الاجتماعي**، بدون طبعة.القاهرة: دار غريب.

20. عبد الله بن طه الصافي،2000، **عزو النجاح و الفشل الدراسي و علاقته بدافعية الانجاز**(دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين و المتأخرين دراسيا بمدينة أبها)، مجلة أم القرى للعلوم التربوية و الاجتماعية و الإنسانية، المجلد12، العدد2.

21. عبد المجيد نشواتي،1997، **علم النفس التربوي** ، بدون طبعة. بيروت : مؤسسة الرسالة .

22. عثمان يخلف، 2001، **علم النفس الصحة (الأسس النفسية و السلوكية)**، ط1. قطر: دار الثقافة .

23. عدنان يوسف العتوم، 2009، **علم النفس الاجتماعي** ، ط1. الأردن : اثرء للنشر و التوزيع .

24. عز الدين جميل عطية ،1999، **تفسير الناس للسلوك و المواقف من منظور علم النفس المعاصر**، ط1. مصر: علم الكتب.

25. علاء محمود الشعراوي،2000، **فاعلية الذات و علاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد44.

26. غالب بن محمد عبي، 2008، **قلق المستقبل و علاقته بكل من فاعلية الذات و مستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

27. فتحي مصطفى الزيات، 2001، **علم النفس المعرفي**، ج2، ط1. مصر: دار النشر للجامعات.

28. كريم حمامة، 2011، **العلاقة بين عزو النجاح و الفشل الدراسيين و تقدير الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي**، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة تيزي وزو.

29. كمال أحمد الإمام الشناوي.13/12 افريل 2006، **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية**، مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة .

30.محمد أبو هاشم حسن، 2003، **مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا** ، مجلة كلية التربية، مصر، العدد 225.

31.محمد أبو عليا و محمود الواهر، 2001، **درجة وعي طلبة الجامعة الهاشمية بالمعرفة ما وراء المعرفية المتعلقة بمهارات الإعداد للامتحانات و تقديمها وعلاقة ذالك بالمستوى الدراسي و معدلهم التراكمي و الكلية التي ينتمون إليها**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد28.

32.محمد بني يونس، 2004، **مبادئ علم النفس**، ط1.الأردن: دار الشروق.

33.محمد بوعلاق، 1999، **الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته**، بدون طبعة. الجزائر: قصر الكتاب.

34.محمد خليل عباس وآخرون، 2007، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1. الأردن: دار مسيرة.

35.محمد طيب أحمد، بدون سنة، **الإحصاء في التربية و علم النفس**، ط1. الإسكندرية: مكتبة الجامعة الحديثة للنشر.

36.محمد عبيدات أبو نصار و آخرون، 1999، **منهجية البحث العلمي- القواعد و المراحل التطبيقية**، ط2. الأردن: دار وائل للنشر.

37.محمد مسلم الضمور، 08:01:00-01/01/2012، **الفاعلية الذاتية الأكاديمية**، موقد موقع الثقافة و الفنون

38. www.almawked.com/page=detaijs & news ID=2361&cat=2.

39.مفتاح محمد بن عبد العزيز،2010، **مقدمة في علم النفس الصحة**، ط1، الأردن، دار وائل للنشر.

40.نصر يوسف مقابلة و آخر، 1994، **مركز الضبط و علاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين**، مجلة علم النفس، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 32.

41. هشام إبراهيم عبد الله و آخر،2009، **الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة**، مجلة علم النفس و العلوم الإنسانية، كلية الأدب ، جامعة المنيا.

42. يوسف القطامي، 2004، **النظرية المعرفية الاجتماعية، بدون طبعة** . الأردن: دار الفكر.

المراجع باللغة الأجنبية:

a. Beeshaf.J.1974 :Interpreting personality Théory , New York Harpe and Row .

2. _ Bandura ,A ,1977 :self- Efficacy : Toward A unifying Théory of Behavioral change ; psychological Review ,

3. Bandura ,A ,1982 :self- Efficacy Mechanismin Human Agency ; American psychologistes ,

4. Bandura ,A ,1983 :self- Efficacy Déterminants of Anticipated fear and Calamities ,Journal of personality and social psychology, Vol,45 .

5. Bandura ,A ,1988 : perceived Self Efficacy incoping with cognitive .

6. Bandura ,A ,1989 : Régulation of Cognitive processus through, perceived self-Efficacy, Développemental psychology .

7. Bandura ,A ,1995 : Self Efficacy in changing societies combridge. Univarsity.press, New York.

8. Barry J- Zimmerman, 2000, Self Efficacy ,An Essentil Motive to learn contémporary educational psychology.

9. Meera Komarraju,Dustin Nedher,2013 : Self Efficacy achievement, why do impicit beliefs, goals ,and effort régulation matter Learning and Individuel Differences.

الملاحق

جمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

الملحق رقم (1) مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

التلميذ(ة):

معدل الفصل:

التعليمات:

عزيزي(ة) التلميذ(ة) أمامك بعض العبارات التي تدلّ على توقعاتك عن قدراتك و أفكارك و مشاعرك الذاتية أثناء تعاملك مع المواقف الدّراسية الأكاديمية ، و يهمنا في هذا المقام أن تفيدنا بما تعتقده فعلا عن هذه المواقف ، و نعلمك بأنّ المعلومات التي ستدلي بها ستفيدنا في انجاز موضوعنا البحثي لا غير.

ولذا نأمل منك قراءة كل عبارة بعناية مع توخي الدّقة و الأمانة ، و الإجابة على جميع ذلك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي تناسبك .

ملاحظة : هذه المعلومات ستكون سرية وتخدم البحث العلمي.

الرقم	الـــــفـقرة	صحيح تماما	صحيح	لا اعرف	نادرا	غير صحيح على الإطلاق
01	استطيع دائما أن أحل المشكلات الدراسية الصعبة إذا ما بذلت جهدا كافيا .					
02	استطيع تحقيق العلامات التي اخطط لها.					
03	سرعان ما أصاب بالإحباط عندما أعجز عن فهم احد الدروس أو المواضيع.					
04	اعتقد أن غالبية المواد الدراسية صعبة بدرجة تفوق قدراتي .					
05	أنا على ثقة بأنني قادر على التعامل بفعالية مع الأسئلة أو المهام الأكاديمية غير المتوقعة.					
06	اعتقد أنني كفء لدرجة تمكنني من التعامل مع المواقف الأكاديمية الصعبة .					
07	استطيع أن أكتب بنفسي و بكفاءة عالية أي تقرير يطلب مني في المواد المختلفة.					
08	أشعر انّه من الصعب عليّ حل غالبية المشكلات الدّراسية مهما بذلت من جهد .					
09	أستطيع أن أبقى هادئ عند مواجهة المشكلات الأكاديمية لأنني استطيع الاعتماد على قدراتي الذاتية					
10	أجد أنني أتهرب كثيرا من المهام الدراسية الصعبة .					
11	اعتقد أن أدائي سيكون متميزا في كل المواد التي يطرحها أساتذة القسم					
12	أجد انني قليل المثابرة عندما أواجه عوائق تعيقني عن الفهم و التحصيل .					
13	عندما أواجه مشكلة دراسية استطيع أن أجد عدّة حلول ممكنة لها .					
14	أستطيع دائما التعامل مع أي مشكلة دراسية تعترض سبيلي .					
15	اعتقد ان حصولي على علامة غير مرضية في مادّة ما يزيد من جهودي ولا يقلل منها .					
16	إذا تراجع أدائي في مادة ما ، استطيع دائما أن أعوض هذا التراجع .					
17	أجد أنني أكافح لأخر لحظة من أجل النجاح أو التفوق في حالة فشلي أو حصولي على تقدير غير مرضي في المادة .					
18	إذا فشلت في مهمة دراسية فإنني اشعر بضيق يلازمني طويلا دون أن استطيع التخلص منه .					

19	إذا عجزت عن فهم موضوع ما أستطيع دائما أن أجد أكثر من وسيلة لفهم هذا الموضوع .					
20	أعتقد أنني غير قادر على التعامل مع المهام الدراسية الصعبة .					
21	استطيع ان أبذل جهود كبيرة في محاولة فهم أي موضوع دراسي هام .					
22	استطيع التفوق في أي مادة حتى ولو كانت أسئلة الأستاذ(ة) صعبة و تفوق قدرات التلاميذ .					

الملحق رقم(2) جدول يوضح آراء الأساتذة المحكمين في استبيان العزو السببي التحصيلي

الأستاذ	التخصص
رابحي إسماعيل	علم النفس .
بن خلفه محمد	علم النفس المرضي الاجتماعي.
مرابطي عادل	علم النفس العيادي
شنتي عبد الرزاق	علوم التربوية
ساعد صباح	إحصاء و قياس تربوي
كحول شفيقة	علم النفس التربوي
سايحي سليمة	إرشاد و توجيه نفسي
غسيري يمينه	علم النفس الاجتماعي
بن عامر وسيلة	علم النفس المدرسي

الملحق رقم (3) يوضح عبارات الاستبيان العزو السببي التحصيلي قبل و بعد التعديل

البند قبل التعديل:	البند بعد التعديل:
ظهرت نتائج الفصل الأول وكان تقديري **ممتاز**	ظهرت نتائج الفصل الأول وكان تقديري **مرضي .**
تسلمت ورقة **امتحان الانجليزية** .	تسلمت ورقة **إحدى الامتحانات .**
أنني لا أمتلك القدرة على فهم الانجليزية .	أنني لا أمتلك القدرة على فهم **موضوع الامتحان** .
لأن لديّ الإمكانيات **ما توفر لي فرصة النجاح** .	لأن لديّ الإمكانيات **التي تؤهلني للنجاح** .

جمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

الملحق رقم (4) استبيان العزو السببي التحصيلي بعد التعديل

التلميذ(ة):

معدل الفصل:

التعليمات:

عزيزي(ة) التلميذ(ة) أمامك بعض المواقف التي قد تواجهك خلال مسيرتك الدّراسية و التي تتعلق بمواقف نجاح أو فشل دراسيين ، و يهمنا في هذا المقام أن تفيدنا بما تعتقده فعلا عن هذه المواقف

و نعلمك بأنّ المعلومات التي ستدلي بها ستفيدنا في انجاز موضوعنا البحثي لا غير.

ولذا نأمل منك قراءة كل عبارة بعناية مع توخي الدّقة و الأمانة ، و الإجابة على جميع ذلك بوضع علامة (×) أمام العبارة التي تناسبك .

ملاحظة : هذه المعلومات ستكون سرية وتخدم البحث العلمي.

الموقف الأول: ظهرت نتائج الفصل الأول، وكان تقديري، مُرضي فإنّ السبب برأيي يعود الى :

الرقم	السبـــب	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح
01	أنني مرتفع الذكاء			
02	أنّ الامتحانات كانت سهلة			
03	أنني درست جيدا			
04	أنّ الحظ ساعدني في ذلك			
سبب آخر هو:				

الموقف الثاني: تسلّمت ورقة أحد الامتحانات ،وكانت علامتي متدنية، السبب يعود حسب رأيي إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح
05	أنني لا أمتلك القدرة على فهم موضوع الامتحان			
06	أنني لا أهتم بشكل كافي بامتحان المادة			
07	أنّ الحظ خذلني بالامتحان			
08	أنّ الامتحان كان صعبا جدا			
سبب أخر وهو:				

الموقف الثالث: طرح علينا أستاذ الرياضيات مشكلة رياضية فكُنت أوّل من توصل إلى الحل الصحيح فنجاحي في حل هذه المشكلة الرياضية يعود حسب رأيي إلى :

الرقم	السبـــب	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح
09	أن الحظ لعب دورا في نجاحي لحل المشكلة الرياضية			
10	أنّ لديّ القدرة على حل المشكلات الرياضية			
11	أنني بذلت جهدا كبيرا في حل المشكلة الرياضية			
12	أنّ المشكلة الرياضية كانت سهلة			
السبب برأيي هو:				

الموقف الرابع:بعد أن شرح الأستاذ الدرس، طرح عليّ سؤالاً، لم أستطع الإجابة عليه، أعتقد أنّ السبب برأيي يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح
13	أن السؤال كان صعبا			
14	أنني لم أستطع فهم الموضوع			
15	أن الحظ لم يحالفني في معرفة الإجابة			
16	أنني لم أكن منتبها للشرح			
أنّ :				

الموقف الخامس : أتوقع أن يؤهلني نجاحي في البكالوريا إلى اختيار ما أطمح إلى دراسته في الجامعة ، وسبب هذا التوقع يعود إلى :

الرقم	السبب	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح
17	أن لي حظ وافر في مواصلة مسيرتي الدّراسية حول المّادة			
18	أن قدراتي تؤهلني لمواصلة دراستي فيما أطمح إليه			
19	أنّ المادة التي سأختار متابعتها في الجامعة سهلة و يمكنني التفوق فيها			
20	لأنني سأبذل جهدا سعيا إلى تحقيق ما سأختاره في المستقبل			
سبب أخر هو:				

الموقف السادس: طلب مني أحد الأساتذة حل تمرين على السبورة حول الدّرس ، لكنني أخطأت في الإجابة ، فاعتقادي أنّ سبب ذلك يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح
21	أنني لم أفهم التمرين جيدا			
22	أن حظي كان سيئا			
23	لأنني لم أبذل مجهودا في التركيز على الحل			
24	لأنّ التمرين كان صعبا			
سبب آخر وهو:				

الموقف السابع : اختارني أحد الأساتذة كي أعدّ مشروع بحث حول درس معين في مادّة من المواد باعتقادي أن سبب اختيار الأستاذ لي في إنجاز هذه المهمة يعود إلى:

الرقم	السبب	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح
25	أن لديّ من الإمكانات والقدرات على الانجاز الجيد لمثل هذا المشروع			
26	أن المشروع أمر سهلا و بسيط			
27	أنّ الأستاذ اختارني صدفة			
28	أنني سأبذل فيه الجهد المناسب بما يحقق لي النجاح فيه			
لسبب آخر هو:				

الموقف الثامن: قمنا بإجراء اختبار في أحد المواد الدّراسية و بعد عرض التصحيح النموذجي لموضوع الاختبار وجدت نفسي مخطأً في العديد من الجوانب الخاصة بالإجابة عن الأسئلة ، أعتقد أن سبب هذا يعود إلى :

الرقم	السبب	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح
29	عدم قدرتي على فهم الموضوع			
30	لأن حظي سيء في هذه المادة			
31	لأن الأستاذ لم يتمكن من توصيل المعارف جيّدا			
32	لأنني لم أبذل جهدا كافيا في التّحضير للامتحان			
لأن(ني) :				

الموقف التاسع: يمكنني أن أحسم تفوقي في مواد معينة ، يعود ذلك لـ :

الرقم	السبب	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح
33	لأنّ لديّ الإمكانيات التي تؤهلني للنجاح			
34	لأن لديّ حظ حسن			
35	لأن صعوبة المواد لا تمنعني من النجاح			
36	لأنني سأبذل الجهد الذي يؤهلني الى النجاح			
سبب أخر وهو:				

الموقف العاشر: يصادفني نوع من القلق و الخوف عند اقتراب موعد الامتحانات، فاعتقادي سبب ذلك يعود إلى :

الرقم	السبب	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح
37	لأنني لا أبذل الجهد الكافي لاجتياز الامتحان بنجاح			
38	لأنّ حظي دائما سيئا في النجاح			
39	لأنني أجد أنّ المواد الدّراسية صعبة			
40	لأن قدراتي في بعض المواد الدراسية التي أفشل فيها ضعيفة			
سبب ذلك يعود الى:				