وزارة التعليم العـالي و البحث العلمي

جـامعة محمد خيضر –بسكرة–

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية –قطب شتمة–

قــسم الـعلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

عنوان المذكرة

نمط التوجهات الهدفية والعزوات السببية وعلاقتهما بعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل الدراسي

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

مديحة بوزيان

إشراف الاستاذ:

اسماعيل رابحي

السنة الجامعية: 2021–2022 م

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والشكر لله القوي المتين له الحمد وله الشكر في كل وقت وحين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد الصادق الأمين.

بداية أتقدم بتعابير الشكر والعرفان للأستاذ المشرف **رابحي إسماعيل** على ما قدمه من توجيهات وتصويبات سمحت بإخراج البحث في شكله النهائي.

كما أتقدم بالشكر إلى مسئولي ومستشاري المؤسسات التربوية محل الدراسة كل من ثانوية: مكي مني، ثانوية حكيم سعدان، ثانوية رضا العاشوري بمدينة بسكرة على التسهيلات الإدارية التي سهلت في إنجاز هذا البحث.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	أ
فهرس المحتويات	ب-ث
قائمة الجداول	ج-خ
قائمة الأشكال	خ
قائمة الملاحق	د
مقدمة	3-1
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. مشكلة الدراسة.	6-5
2. تساؤلات الدراسة.	7-6
3. فرضيات الدراسة.	7
4. أهمية الدراسة.	7
5. أهداف الدراسة.	7
6. تحديد المتغيرات إجرائيا.	8
7. الدراسات السابقة.	19-8
8. التعليق على الدراسات السابقة.	21-19
الجانب النظري	
الفصل الثاني: نمط التوجهات الهدفية.	
تمهيد.	24
1. معنى الهدف وتعريفه.	26-25
2. التوجهات الهدفية.	28-26
3. نظرية توجهات الهدف.	30-28
4. نمط التوجه (الداخلي- الخارجي) للدوافع.	32-30

5. نماذج التوجهات الهدفية.	43-32
6. دور توجه الهدف في الدافعية نحو التعلم.	46-43
7. دور المعلم في تنمية دافعية المتعلم.	48-46
خلاصة الفصل.	49
الفصل الثالث: العزوات السببية.	
تمهيد.	51
1. مفهوم العزو السببي.	53-52
2. نظريات العزو السببي.	61-53
3. أبعاد العزو السببي.	63-62
4. عوامل تشكيل العزو السببي عند المتعلم.	64-63
5. أثار العزو السببي للمتعلم.	67-64
6. الدافعية والعزو السببي للمتعلم.	68-67
7. البرامج التطبيقية لنظرية العزو السببي داخل الغرفة الصفية.	73-68
خلاصة الفصل.	74
الفصل الرابع: العجز المتعلم.	
تمهيد.	76
1. مفهوم العجز المتعلم.	78-77
2. تطور ظاهرة العجز المتعلم.	82-78
3. بعض النماذج المفسرة للعجز المتعلم.	90-82
4. مراحل اكتساب العجز المتعلم.	91-90
5. مكونات العجز المتعلم.	93-91
6. أبعاد العجز المتعلم.	95-93
7. خصائص ذوي العجز المتعلم.	97-95

8. علاج وطرق التحصين من العجز المتعلم.	100-97
خلاصة الفصل.	101
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: الإجراءات الميدانية للدراسة.	
تمهيد	104
1. الدراسة الاستطلاعية.	105
2. الدراسة الأساسية.	106-105
3. منهج الدراسة.	106
4. عينة الدراسة.	112-106
5. أدوات الدراسة المستخدمة.	120-112
6. الأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية.	121
7. صعوبات الدراسة.	121
خلاصة.	122
الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج.	
تمهيد	124
1. عرض نتائج الدراسة.	132-125
2. مناقشة نتائج الدراسة.	141-132
خاتمة.	142
مقترحات.	143
قائمة المراجع.	150-145
الملاحق.	174-151

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح الأعمال الأولى في إطار النموذج الثنائي لتوجهات الهدف.	38
02	يوضح الخصائص المميزة لتوجّهات الهدف في ضوء مكوني الإقدام والإحجام.	43
03	النموذج الثنائي لبعد للعزو عند واينر.	59
04	نموذج واينر ثلاثي الأبعاد.	60
05	يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير نمط التوجهات الهدفية (إتقان/أداء).	107
06	يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير نمط التوجهات (إتقان/أداء) حسب الشعبة.	108
07	يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير نمط التوجهات الهدفية (إتقان/أداء) حسب الجنس.	108
08	يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير العزوات (داخلي/خارجي).	109
09	يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير العزوات (داخلي/خارجي) حسب الشعبة.	109
10	يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير العزوات (داخلي/خارجي) حسب الجنس.	110
11	يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير مستوى عجز المتعلم.	111
12	يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير مستوى عجز المتعلم حسب الشعبة.	111
13	يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير مستوى عجز المتعلم حسب الجنس.	112
14	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط البينية لمقياس توجهات الأهداف.	113
15	يوضح معاملات الثبات للأبعاد الفرعية.	114
16	يمثل درجات عبارات مقياس نمط التوجهات الهدفية.	114

17	يوضح أبعاد العزو السببي ورقم فقرات كل بعد.	115
18	يوضح درجات عبارات مقياس نمط التوجهات الهدفية.	115
19	يوضح اختبار (ت) لتمييز فئتي العجز المتعلم العالي والمنخفض على متوسط العلامات المدرسية.	116
20	يوضح درجات عبارات مقياس العجز المتعلم.	117
21	يوضح قيمة حساب الثبات لمقياس نمط التوجهات الهدفية بمعامل ألفا كرونباخ.	118
22	يمثل حساب مقياس نمط التوجهات بطريقة التجزئة النصفية.	118
23	يبين قيم الثبات ألفا كرونباخ لمقياس العزوات السببية.	119
24	يبين قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس العزوات السببية.	119
25	يبين قيم الثبات لمعامل ألفا كرونباخ لمقياس العجز المتعلم.	120
26	يمثل حساب ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة التجزئة النصفية.	120
27	نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين نمط التوجهات الهدفية ومتغير الجنس.	125
28	نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين نمط التوجهات الهدفية ومتغير الشعبة.	126
29	نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين العزوات السببية ومتغير الجنس.	127
30	نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين العزوات السببية ومتغير الشعبة.	128
31	نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين مستويات العجز المتعلم ومتغير الجنس.	129
32	نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين مستويات العجز المتعلم ومتغير الشعبة.	130

33	اختبار نتائج كاي تربيع لاختبار العلاقة بين التوجهات الهدفية ومستويات العجز المتعلم.	131
34	اختبار نتائج كاي تربيع لاختبار العلاقة بين العزوات السببية والعجز المتعلم.	131

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح نماذج توجهات الهدف.	32
02	يوضح النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال "دويك".	33
03	يوضح النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال "نيكولز".	35
04	يوضح النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال "إمس".	36
05	يوضح النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في أعمال "ميدجلي".	37
06	يوضح النموذج الثلاثي لتوجّهات الهدف.	40
07	يوضح النموذج الرباعي لتوجّهات الهدف.	42
08	يوضح كيف تؤثر الدافعية على التعلم والسلوك.	44
09	يوضح العلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية.	54
10	يوضح مكونات السلوك عند هيدر.	55
11	يوضح تاريخ تطور ظاهرة العجز المتعلم.	81
12	يوضح مراحل العجز المتعلم.	82
13	يوضح تفسير "هيدر" لحدوث السلوك.	88

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس نمط التوجهات الهدفية.	155-152
02	مقياس العزو السببي.	159-156
03	مقياس العجز المتعلم.	161-160
04	يبين معدلات التلاميذ للفصل الدراسي الأول والثاني الأقل من 10 من السنة الدراسية الحالية.	166-162
05	يوضح نتائج حساب معامل الثبات عن طريق ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية لمقاييس الدراسة (نمط التوجهات الهدفية، العزوات السببية، العجز المتعلم)	169-167
06	يوضح نتائج توزيع أفراد العينة لمتغيرات الدراسة (نمط التوجهات الهدفية، العزوات السببية، العجز المتعلم)	172-170
07	يوضح نتائج العلاقة بين نمط التوجهات الهدفية والعجز المتعلم	173
08	يوضح العلاقة بين العزوات السببية ومستوى العجز المتعلم	174

مقدمة:

يمر العصر الحالي بثورة ضخمة وتغيرات وتحولات عديدة في كافة مجالات الحياة، والأمر الذي يستدعي مواكبة وملاحقة هذا التقدم، ومواجهة مختلف التغيرات المصاحبة له، فمن المعلوم ان لكل تغيير متسارع في الحياة العامة انعكاسات، قد تكون إيجابية او سلبية، تظهر على عدة جوانب من حياة الفرد والمجتمع، ولعل من أبرز الجوانب السلبية ظاهرة حديثة ذاع صيتها في الوسط المجتمعي عموما وفي الوسط التربوي التعليمي على وجه الخصوص، الا وهي ظاهرة تعلم العجز، حيث تكاد تسيطر على سلوكيات المتعلمين وتصرفاتهم.

ويعد العزو السببي (وفق النظرية المعرفية الاجتماعية) من الدوافع المهمة في السلوك الإنساني، إذ يعتمد هذا السلوك على الطريقة التي يعزو بها التلميذ أسباب نجاحه أو فشله سواءً قرر القيام بعمل ما أو امتنع عن القيام بذلك. فالعزو السببي يعبر عن كيفية تفسيره للإنجازات والأحداث والتصرفات الصادرة منه أو من الاخرين أو المواقف التي يتفاعل معها. وقد طور "واينر" (1985) Weiner نظرية العزو السببي التي تعد من أبرز النظريات المعرفية وترى أن الطريقة التي يعزو بها التلميذ نجاحه أو فشله تؤثر في معتقداته ومشاعره وسلوكه وفي أدائه المستقبلي ايضا".(دخول، 2014، ص 6)

سعت البحوث والدراسات الحديثة في مجال الدافعية الى تحديد الأنماط المختلفة للتوجهات الدافعية لدى التلاميذ، والكشف عن أهم الظروف والعوامل التي تعمل على وجود هذه التوجهات، وعلاقة ذلك بالكثير من المتغيرات، يرى" واينر" كما ورد عن" الزغول" (2006) ان هذه الأنماط تهتم بأغراض التحصيل الدراسي، ويعرفها على أنها نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده، وتتمثل بالإقدام على الأنشطة التحصيلية والمشاركة فيها والاستجابة لها. ويضيف "سيلمون (2003) "ان الأهداف التعليمية هي الأسباب التي يتبناها التلاميذ للقيام بواجباتهم المدرسة"، إذ وصف الباحثون هذه الأهداف بلغة توجهات التعلم أو الإتقان وتوجهات الدرجة أو الأداء ويكون التركيز في أهداف التعلم على، التعلم، إتقان المهمة، التحدي، حب الاستطلاع، تطوير الكفاءة الشخصية، وبذل الجهد في حين يكون التركيز في أهداف الدرجة على عقد المقارنات بين قدرة التلميذ وقدرات الآخرين، والمنافسة، المكافآت الخارجية وتتباين أهداف التلاميذ

داخل غرفة الصف، فيظهر البعض منهم اهتماماً كبيرا وصادقاً بعملية التعلم ذاتها، بينما يظهر البعض الآخر اهتماماً أكبر بالسعي نحو الحصول على الدرجات المرتفعة. (محمد، 1999، ص 198)

لكن وبما ان الفرد المتعلم يتأثر خلال مراحله الحياتية والدراسية بجملة من العوامل والمتغيرات، منها ما هو مرتبط بالعوامل الذاتية كشخصية المتعلم، وأخرى ترتبط بالمؤثرات الخارجية التي يتعرض لها، وتتفاعل تلك العوامل والمتغيرات لتؤثر على خبرات النجاح والفشل خلال مواقف التعلم، وهذا ما اشارت اليه "فهيمة" (2018) في دراستها بقولها "رغم أن القدرات والإمكانات التي تمكن الطلبة من القيام بالواجبات والعمل المطلوب منهم متوافرة؛ إلا أنهم يشعرون بأنها متدنية، بسبب تكرر خبرات الفشل وعدم القدرة على تجاوز العقبات فيصاحبها الإحباط وانخفاض الثقة بالنفس، فتتولد لديهم قناعة بأنهم مهما حاولوا أن يغيروا مواقف الفشل التي يتعرضون لها فإنها لن تتغير، وأنهم غير قادرين على إحداث أي تحسين على قدراتهم؛ مما يؤدي إلى حالة ادراكية انفعالية تسمى العجز المتعلم".(بن خصيب السعيدية، 2018، ص 2)

فالعجز هو أحد العوامل البيئية المكتسبة والتي يتعلمها الناس من بيئتهم المتنوعة، والتفكير هو الذي يقود الى اكتساب ما يرغب وما يوافق الميول الاتية للفرد، فيبني إزاء اتجاهاته وقراراته وكيفية اتخاذها، فعندما يشعر أي منا في وقت من الأوقات بالعجز، فانه يصبح حائلا لاتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب، أي بمعنى تفويت فرصة المواجهة بسبب التردد، وإذا كان هذا الأخير مرادف لحالة الفرد، يكون التأجيل هو السائد في جل المواقف الحياتية والتعليمة. (عاشور، 2014، ص 14)، ومما لا شك فيه ان تكرار التأجيل يقود الفرد الى الانهاك النفسي ومن ثم يولد لديه العجز، وكأن الفرد تعلم شيئا جديدا هو اكتساب العجز في مواجهة المواقف الحياتية والتعليمية والتي تتطلب الحسم.

فالعجز المتعلم اضحى مشكلة جدية تحتاج الى الدراسة والتمحيص وكذا المعالجة، وهذا راجع لكم الآثار الناجمة عنه وتتمثل في ضعف الثقة بالنفس وعدم القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة والشعور بالإحباط وقلة الحيلة، فكل هذه الأثار ذات المخرجات السلبية على الفرد المتعلم داخل الوسط التربوي يولد انعدام القدرة على التحكم في الذات لديه مما يعيق التعلم في بعض المواقف، وهذه العقبات تجعل المتعلم عرضة للفشل والرسوب رغم قدرته على النجاح. وهذا ما مثل فحوى الدراسة الحالية التي تسعى للوقوف على العجز المتعلم وعلاقته بالعوامل الدافعية كتوجهات الهدف والعزو السببي كمتغيرات داعمة لتزويد التلميذ بالآليات

والاستراتيجيات الملائمة للتحكم في المشاعر وكذا المؤثرات الخارجية ومن ثم إمكانية توجيه تلك الضغوط بما يتماشى وتجنب حالة الفشل والعجز.

وعلى هذا الأساس تم الاعتماد في الدراسة الحالية على الخطة التالية: الفصل الأول والمعنون بالإطار العام للدراسة يحتوي على عرض مشكلة واهداف واهمية وفرضيات الدراسة وصولا إلى تحديد المتغيرات اجرائيا وأخيرا الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية والتعليق عنها.

ثم قسمت الدراسة إلى جانبيين: جانب نظري وجانب تطبيقي.

الجانب النظري: ويحوي على 03 فصول وهي:

تحت عنوان نمط التوجهات الهدفية وفيه تم التطرق الى التوجهات الهدفية؛ نظرية توجهات الهدف؛ نماذج التوجهات الهدفية وكل ما يلزم لتوضيح هذا المتغير بما يتماشى والدراسة.

اما الفصل الثالث فكان تحت عنوان العزوات السببية وفيه تم التطرق لمفهوم العزو السببي نظرياته المعمول بها ومن ثم الخوض في عوامل تشكيل العزو السببي عند المتعلمين واثاره عليهم، وكذا البرامج التطبيقية لنظرية العزو السببي داخل الغرفة الصفية.

اما الفصل الرابع والاخير في الجانب النظري فكان تحت عنوان العجز المتعلم وفيه تم التطرق الى مفهوم العجز المتعلم وتطور ظاهرة العجز المتعلم ابعاده وخصائصه وكذا طرق التحصين والعلاج.

اما **الجانب التطبيقي** للدراسة والذي يحوي بدوره الى فصلين؛

اما الفصل الأول فخصص لتوضيح الإجراءات المنهجية للدراسة، من خلال سرد الدراسة الاستطلاعية ومجرياتها، يعقبها تحديد المنهج والمتبع وكذا مجتمع وعينة الدراسة وطريقة الاختيار وكذا الخصائص المميزة لهم، ليأتي بعدها عنصر التفصيل حول أدوات الدراسة وطرق تطبيقها وخصائصها السيكو مترية من صدق وثبات، ليختم الفصل بجملة الأساليب الإحصائية المعمول بها في الدراسة الحالية وكذا الإشارة الى بعض الصعوبات التي واجهت الباحثة نظريا وتطبيقيا.

في حين خصص الفصل الثاني لهذا الجانب، لعرض وتحليل نتائج الدراسة والوقوف على البيانات المجمعة وتحويلها الى ارقام احصائية قابلة للتفسير والتحليل ومن ثم مناقشتها في ضوء الدراسات والأبحاث السابقة.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. مشكلة الدراسة.
2. تساؤلات الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. أهمية الدراسة.
5. أهداف الدراسة.
6. تحديد المتغيرات إجرائيا.
7. الدراسات السابقة.
8. التعليق على الدراسات السابقة.

1. مشكلة الدراسة:

تبين عديد الدراسات أن العامل الرئيس الذي يكمن وراء العديد من مشكلات التلاميذ السلوكية هو عدم استخدامهم لاستراتيجيات دافعية كالعزو السببي وتوجه الهدف، وضعف اعتقادهم بقدراتهم وامكاناتهم، بالإضافة إلى عزوا المتعلمين هذه القدرات والإمكانيات إلى عوامل خارجية لا يمكن التحكم بها كسوء الحظ، صعوبة المهمة، وغير ذلك ومن بين هذه الدراسات دراسة يالغ وآخرون (2009) التي بينت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعزون نجاحهم إلى سهولة المهمة والحظ ومساعدة الآخرين، بينما التلاميذ العاديون يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية يمكن التحكم بها، كالجهد والقدرة العقلية كما أكدت دراسة عامر (2005) أن الفشل في التوظيف الفعال لهذه الاستراتيجيات الدافعية من شأنه أن يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات الدراسية لدى التلاميذ.(دخول، 2014، ص 8)

فللدافعية أهمية كبيرة في تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني، فإصرار الفرد على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لديه من دوافع، كما أن تباين السلوك الإنساني في المواقف المختلفة يرجع إلى الدافعية. وإذا كانت الدافعية تتمثل في اشباع حاجات معينة لدى الفرد وتحقيق هدف ما، فإن دراسة الدافعية تضيف إلى فهم للسلوك الإنسان تصورا عن الدافع المحدد للهدف الذ ي يضعه الفرد لنفسه وبذلك يمكن الوصول إلى فهم أكثر عمق اًو دقة للسلوك الإنسان؛ وفي هذا السياق تشير الزهراني (2014) في قولها "ان التوجه نحو الهدف يعكس ميلا عاما ضمن الميول السلوكية العامة التي تتسم بانها مستقرة وثابتة بشكل نسبي على مر الوقت وفي مختلف المواقف، فيعرف توجه الهدف بأنه الطريق الذي يوجه به المتعلمين أنفسهم لتعلم المهام داخل مجال معين وهو مؤشر قوي لمدى مشاركتهم وادائهم في الأنشطة، وقد وضع "فاندي وول" تصورا للتوجه نحو الهدف على انه ميل ثابت نحو تنمية او اظهار القدرة في مواقف الإنجاز"(الزهراني، 2014، ص 100).

وإذا كان من المسلّم به ان الفرد يواجه في الحياة الكثير من التحديات والضغوط، وهذه الضغوط والمشكلات قد تحد من قدرة الفرد في تجاوزها، وبالتالي يصل به الامر الى مرحلة الاستسلام وعدم القدرة على المواجهة، وهذه الحالة تدور حول نتائج عدم توافق الشخص مع البيئة الناتج عن الفشل غير الممكن التحكم في العمل. فان المتعلمين في الوسط المدرسي هم عرضة أيضا لتلك الضغوط، والشعور باليأس والإحباط وفقدان الشغف

والامل، بسبب تدني علاماتهم التحصيلية او رسوبهم خلال المراحل التعليمية، وقد يشعرون بذلك بسبب فشلهم في علاقاتهم الاجتماعية، او صعوبة تأمين متطلبات حياتهم اليومية؛ لأنهم غير قادرين على تحقيق الأهداف التي يطمحون اليها، فتلميذ المرحلة الثانوية يمر بفترة المراهقة التي تتصف بتغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية، وما تجره هذه الأخيرة من مشكلات وصراعات ناجمة عن سوء التوافق الدراسي، ويسمى هذا النوع من القلق او اليأس والإحباط بالعجز المتعلم(عاشور، 2014، ص 18).

وتأسيسا على الدراسات والأبحاث التي خاضت في هذا المجال التي درست العجز المتعلم كظاهرة معرفية ذات أصول دافعية انفعالية ونواتج سلوكية ملموسة، يستخدمه علماء النفس والاجتماع لتفسير عدد من الظواهر النفسية والاجتماعية، وحتى الاكاديمية والتربوية التي يتعرض لها الافراد من ضحايا الازمات ومشكلات الحياة، وكثير من الافراد يسمي ذلك بالفشل، فموقف العجز يعد موقف عدم تحقيق الهدف، فالأفراد يضعون هدفا (حل المشكلة)، وطريقة تحقيق هذا الهدف، ففي مواقف معينة مثلا تؤدي طرق الفرد واستجاباته الى تحقيق هدف ما، ولكن في موقف العجز يكون الهدف غير قابل للتحقيق، وبالتالي يوجد تعارض بين ما تسمح به البيئة وما يرغبه الشخص، فقد يضع الفرد خططا محكمة التنظيم لتحقيق هدفه، لكنه يواجه عائقا من خلال فشل غير ممكن التحكم فيه.

ومن خلال الطرح سالف الذكر تعين على الباحثة الخوض في غمار هذا الموضوع الذي يكتسي قدرا من الاهمية في المجال الاجتماعي عموما وفي الاوساط المدرسية والتعليمية على وجه الخصوص، وعليه نطرح الاشكال التالي:

ما علاقة نمط التوجهات الهدفية والعزوات السببية بعجز المتعلم عند منخفضي التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة أولى ثانوي؟

2. تساؤلات الدراسة:

- ✓ هل هناك فروق في نمط التوجهات الهدفية (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء) تعزى لمتغيري الجنس والشعبة؟
- ✓ هل هناك فروق في العزوات السببية (داخلي، خارجي) تعزى لمتغيري الجنس والشعبة؟
- ✓ هل هناك فروق في عجز المتعلم (منخفض، متوسط، مرتفع) تعزى لمتغيري الجنس والشعبة؟

- ✓ هل توجد علاقة بين نمط التوجهات الهدفية وعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل الدراسي؟
- ✓ هل توجد علاقة بين العزوات السببية وعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل الدراسي؟

3. فرضيات الدراسة:

- ✓ لا توجد فروق في نمط التوجهات الهدفية (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء) تعزى لمتغيري الجنس والشعبة.
- ✓ لا توجد فروق في العزوات السببية (داخلي، خارجي) تعزى لمتغيري الجنس والشعبة.
- ✓ لا توجد فروق في عجز المتعلم (منخفض، متوسط، مرتفع) تعزى لمتغيري الجنس والشعبة.
- ✓ توجد علاقة بين نمط التوجهات الهدفية وعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل الدراسي.
- ✓ توجد علاقة بين العزوات السببية وعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل الدراسي.

4. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذا الموضوع في معرفة نمط التوجه نحو التعلم ونمط العزو لدى فئة منخفضي التحصيل الدراسي مما يسهل في مساعدتهم في تبني الأهداف التي من شأنها أن تسهم في زيادة دافعيتهم والإقبال على التعلم من أجل النجاح الدراسي، وذلك عن طريق توجيههم للاستفادة من المواد الدراسية بغية تطوير خصائصهم المعرفية والمهارية والوجدانية، وأيضا مساعدتهم في تعديل عزواتهم من القدرة إلى الجهد لزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

5. أهداف الدراسة:

- ✓ الكشف عن دلالة الفروق في نمط التوجهات الهدفية (توجه نحو الإتقان، توجه نحو الأداء) لدى منخفضي التحصيل الدراسي تبعا لمتغيري الجنس والشعبة.
- ✓ الكشف عن دلالة الفروق في العزوات السببية (داخلي، خارجي) لدى منخفضي التحصيل الدراسي تبعا لمتغيري الجنس والشعبة.
- ✓ الكشف عن دلالة الفروق في عجز المتعلم (منخفض، متوسط، مرتفع) لدى منخفضي التحصيل الدراسي تبعا لمتغيري الجنس والشعبة.
- ✓ الكشف عن العلاقة بين نمط التوجهات الهدفية وعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل الدراسي.
- ✓ الكشف عن العلاقة بين العزوات السببية وعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل الدراسي.

6. تحديد المتغيرات إجرائيا:

6-1- نمط التوجهات الهدفية: هي جملة من التمثيلات العقلية تعبر عن غايات ورغبات الفرد، وهي التي تحرك السلوك وتدفعه نحو الإنجاز بغية تحقيق الأهداف المنشودة، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس توجهات الهدف والذي ينتج عنه تصنيفهم إلى صنفين: توجه نحو الإتقان _ توجه نحو الأداء.

6-2- العزوات السببية: هي الطريقة التي من خلالها يحدد المتعلم مسببات عزو نجاحه وفشله في عملية التعلم وتحصيل النتائج، وكذا يمكن من خلاله معرفة هل تلك المسببات داخلية أو خارجية لتسهيل إمكانية التحكم في تلك المسببات بحكم أنها قابلة للتحكم والتغيير، ويقاس بدرجات أبعاد العزو التي يحصل عليها التلميذ على مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد (ليفكورت وزملائه) وينتج عنه تصنيف التلاميذ إلى ذوي (عزو داخلي، عزو خارجي).

6-3-عجز المتعلم: هو حالة يشعر فيها الفرد بعدم القدرة على الأداء أو الإنجاز لأسباب مختلفة، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس العجز المتعلم ويصنفون في الدراسة الحالية إلى ثلاثة مستويات: منخفض، متوسط، مرتفع.

6_4_ منخفضي التحصيل: هم تلاميذ سنة أولى ثانوي الذين تحصلوا على معدل أقل من 10,00 خلال الفصل الأول والفصل الثاني من السنة الدراسية

7. الدراسات السابقة:

1.7. الدراسات السابقة:

1. دراسة نائل، محمد عبد الرحمن أطرس (1991)

عنوان الدراسة: "موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال"

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى استقصاء العلاقة بين موقع التحكم المدرك لدى الأطفال وبين قابليتهم لتعلم العجز.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث في دراسته مقياس (كونيل) لقياس موقع التحكم المدرك لدى الأطفال، والذي يصنف موقع التحكم الى ثلاثة أصناف (موقع تحكم داخلي، موقع تحكم خارجي، وموقع تحكم مجهول–غير معروف للفرد)

عينة الراسة: اشتملت عينة الدراسة على (246) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس والسادس والسابع تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

نتائج الدراسة: اسفرت الدراسة على جملة من النتائج وهي كالاتي:

–اكدت نتائج تحليل التباين الثلاثي الذي اخضعت له المتغيرات التابعة جميعا ان مجموعة الفشل أنجزت قدرا اقل من فقرات المهمة واحتاجت الى وقت أطول لإنجازها، واظهرت اتجاها اقل إيجابية نحو العمل على المهمة وقدرت اداءاها تقديرا اقل مقارنة بالمجموعة التي تعرضت لخبرة النجاح المتكررة.

–بينت النتائج ان ذوي الاعتقاد بالتحكم الخارجي قد انجزوا قدرا اقل من فقرات المهمة واستغرقوا زمنا أطول لإنجازها، واظهروا اتجاها اقل إيجابية نحو العمل على المهمة وقدروا اداءهم تقديرا اقل مقارنة بمجموعتي التحكم الداخلي والتحكم المجهول، وقد ظهرت الفروق بين مجموعات التحكم الثلاث بشكل رئيسي في ظرف الفشل المبكر، الا ان النتائج لم تظهر وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والاناث على أي من المتغيرات التابعة.

2. دراسة فاطمة، أحمد جبارين (2004)

عنوان الدراسة: "علاقة أنماط العزو وتوقع فقدان السيطرة باضطرابات العجز المتعلم لدى الأطفال العاديين والذين لديهم صعوبات تعلم"

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن علاقة أنماط العزو وتوقع فقدان السيطرة باضطرابات العجز لدى الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم والطلبة الراسبين والناجحين، بالإضافة الى هدفها الى معرف اضطرابات العجز الأكثر شيوعا عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة الراسبين والناجحين، وكذا الوقوف على نسبة التبيان في تلك الاضطرابات المفسرة بأنماط العزو وتوقع فقدان السيطرة عند عينة الدراسة.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بتطوير عدة مقاييس لتحقيق أغراض دراستها وهي: مقياس تحديد أنماط العزو للأطفال، استبانة لتقييم توقع فقدان السيطرة، ومقياس تقييم سلوك المماطلة (أ، و ب معا)، كما استخدمت

الباحثة قائمة القلق كسمة لـ " سبيلبرغر" المطورة للبيئة المصرية (عبد الخالق 1984)، ومقياس الدافعية نحو التعلم لكل من "كوزكي وانتوستل" والمطور للبيئة الأردنية (سلمان، 1989، سالم 1993).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (132) طالب وطالبة من صفوف الرابع والخامس والسادس في المدارس الابتدائية في منطقة ام الفحم، منهم (25) طالبا من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم بشكل عشوائي، و (107) طلاب تم اختيارهم بشكل عشوائي من مجتمع الطلبة العاديين.

نتائج الدراسة: اسفرت الدراسة على جملة من النتائج وهي كالاتي:

–ان عزو الطلبة الراسبين يميل لأن يكون داخليا ثابتا وشاملا في المواقف السلبية، يليهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم ومن ثم الطلبة الناجحون مما يشير الى تفسير الطلبة الراسبين العزوي للمواقف يعد تفسيرا عزويا تشاؤميا، يليهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم، اما التفسير العزوي للطلبة الناجحين فيعد تفسيرا عزويا تفاؤليا.

–كان اعلى مستوى من توقع فقدان السيطرة والقلق لصالح الطلبة الراسبين يليهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم ومن ثم الطلبة الناجحون.

–كان اعلى مستوى من سلوك المماطلة لصالح الطلبة ذوو صعوبات التعلم يلسهم الطلبة الراسبون ومن ثم الناجحون.

–كان اعلى مستوى من الدافعية لصالح الناجحين، يليهم ذوو صعوبات التعلم ومن ثم الراسبون.

–وقد اكدت الدراسة بناء على نتائجها ان الطلبة الراسبين أكثر احتمالا للإصابة بالعجز المتعلم يليهم الطلبة ذو صعوبات التعلم.

3. دراسة يوسف، عبد الوهاب أبو حميدان، وحسان، إبراهيم الرواد (2007)

عنوان الدراسة: "أثر برنامج ارشادي جمعي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان وعلاقته ببعض المتغيرات"

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر برنامج ارشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان وعلاقته بمتغير الجنس.

أدوات الدراسة: استخدم الباحثان مقياس العجز المتعلم الذي تم بناؤه أبو عليا (2000)، والبرنامج الارشادي الجمعي المطبق، والذي تم تطبيقه على جلسات مكررة.

عينة الدراسة: اخذت عينة الدراسة المكونة من (60) طالب وطالبة الذين أظهرت درجاتهم وجود حالة العجز المتعلم لديهم، وكانت درجاتهم من الفئة الثالثة والرابعة على مقياس العجز؛ أي ممن حصلوا على درجات (36.4-44.8) و(44.8-56) التي تعني وجود حالة العجز المتعلم، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الميسرة، وتم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة (30) فرد في كل مجموعة.

نتائج الدراسة: اسفرت هذه الدراسة على جملة من النتائج وهي كالاتي:

-أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين المجموعتين تعزى للبرنامج الارشادي ولصالح المجموعة التجريبية.

-لم تظهر النتائج وجود أثر أي دلالة إحصائية عند (0.05) في المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس.

4. دراسة منعم، جميل دخوّل (2014)

عنوان الدراسة: "العزو السببي وعلاقته بتوجيه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الرابع في محافظة اللاذقية"

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى معرفو العلاقة بين العزو السببي وتوجه الهدف لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القراءة، وكذا التعرف على طبيعة العلاقة بين العزو السببي وصعوبات القراءة، وكذلك العلاقة بين توجه الهدف وصعوبات القراءة، إضافة الى الكشف عن الفروق بين الجنسين في العزو السببي وتوجه الهدف وصعوبات القراءة.

أدوات الدراسة: لبلوغ اهداف الدراسة أعلاه اعتمد الباحث على جملة من الأدوات نعددها كالاتي:

-اختبار تحصيلي في مادة القراءة، مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة للمرحلة الابتدائية، اختبار الذكاء، استبانة توجه الهدف، مقياس العزو السببي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (328) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة اللاذقية، مأخوذين من أربعة مدارس، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية.

نتائج الدراسة: اسفرت الدراسة على جملة من النتائج وهي كالاتي:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة على مقياس العزو السببي (الداخلي والخارجي)، ودرجاتهم على استبانة توجه الهدف (نحو التعلم والدرجة).

-لا توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجات التلاميذ على مقياس العزو السببي، ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

-لا توجد علاقة بين درجات التلاميذ على بعد توجه الهدف (نحو التعلم) ودرجاتهم على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الذكور والاناث على مقياس تشخيص صعوبات التعلم في القراءة، وذلك لصالح الاناث.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الذكور والاناث من تلاميذ الصف الرابع في العزو السببي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الذكور والاناث من تلاميذ الصف الرابع في توجه الهدف نحو التعلم او الدرجة.

-لا يمكن التنبؤ بالتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة من العزو السببي، كما لا يمكن التنبؤ بالتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة من توجه الأهداف.

5. دراسة نجمة، عبد الله الزهراني (2014)

عنوان الدراسة: "العلاقة بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف لدى عينة من طالبات جامعة الطائف"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف من خلال الوقوف على ابعاده الأربعة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في دراستها مقياس العجز المتعلم "للفرحاتي وتقنين (الرفاعي 2003) ومقياس توجهات الهدف "لرشوان" وتقنين (وقاد، 2008).

عينة الدراسة: تمثلت في طالبات المستوى الأول والثاني لكلية التربية بجامعة الطائف وقم تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

نتائج الدراسة: وقد اسفرت الدراسة على جملة من النتائج وهي كالاتي:

-وجود علاقة ارتباطية (دالة إحصائية) بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف وكانت دالة عند 0.001.

-عدم وجود علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف الاتقان والأداء/ اقدام حيث كانت العلاقة الارتباطية غير دالة احصائيا.

-وجود علاقة ارتباطية (دالة إحصائية) عند 0.001 بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف الاتقان والأداء/التجنب.

6. دراسة منى، حسن السيد، نجمة عبد الله الزهراني، أماني، سعيدة سيد إبراهيم (2015)

عنوان الدراسة: "العلاقة بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف"

هدف الدراسة: هدف هذه الدراسة الى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي لدى طالبات جامعة الطائف، ومن ثم الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وابعاد توجهات الهدف الأربعة (اهداف الاتقان/اقدام، اهداف الاتقان/احجام، اهداف الأداء/اقدام، اهداف الأداء/احجام)

أدوات الدراسة: اعتمد الباحثون في دراستهم على مقياس عزو العجز المتعلم المعّد من طرف "بيترسون وزملاؤه 1982" وترجمته "الفرحاتي 1998، وكذا مقياس التوجهات الهدفية المعد من طرف "رشوان 2006" وهو يتكون من 31 عبارة.

عينة الدراسة: تمثلت في طالبات المستوى الأول والثاني لكلية التربية بجامعة الطائف تتراوح أعمارهم بين (20-21) سنة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

نتائج الدراسة: وقد اسفرت الدراسة على جملة من النتائج وهي كالاتي:

-وجود ارتباط بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف وهذا يدل على تأثير العجز في توجهات الهدف للعينة.

-عدم وجود ارتباط بين توجهات الهدف الاتقان والأداء/اقدام، بينما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية بين العجز وتوجهات الهدف الاتقان والأداء/احجام.

-أظهرت وجود ارتباط عكسي بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي.

7. دراسة رفعة، حسن حسين تايه (2015)

عنوان الدراسة: "العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء"

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء، أي محاولتها الكشف عن أنماط الأهداف التي تقلل العجز المتعلم لدى الطلبة والكشف عن نظرة الفرد لذكائه لما لذلك من علاقة بالعجز المتعلم.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على مقياس العجز المتعلم مقسما على ثلاثة مجالات في كل مجال 10 فقرات، كما اعتمدت على مقياس التوجهات الهدفية لـ (اليوت وتشيرتش) والمعرب من قبل الزغلول (2006) يتضمن ثلاثة ابعاد في كل بعد 8 فقرات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (335) فردا بواقع (116) طالبا و (232) طالبة تم اختيارهم من طلبة جامعة اليرموك من الكليات العلمية وكذا الإنسانية وقد اختيروا بالطريقة المتيسرة.

نتائج الدراسة: اسفرت هذه الدراسة على جملة من النتائج وهي كالاتي:

-ان مستوى العجز المتعلم كان منخفضا، ومستوى اهداف تمكن وأداء تجنب مرتفعا، اما مستوى اهداف أداء اقدام فكان متوسطا، في حين كان الذكاء المتغير السائد.

-عدم وجود أثر دال للجنس في العجز المتعلم.

-وجود أثر دال للكلية لصالح الكليات الإنسانية مقارنة بالكليات العلمية.

-وجود أثر دال للجنس في اهداف تمكن واداء-تجنب لصالح الاناث، ووجود أثر دال في اهداف أداء-اقدام، والذكاء الثابت وفق الكلية لصالح الكليات الإنسانية.

-عدم وجود أثر دال للجنس في الذكاء الثابت والمتغير.

-وجود علاقة عكسية بين العجز المتعلم، واهداف تمكن، وأداء-اقدام والذكاء المتغير، وعلاقة طردية بين العجز المتعلم، واهداف أداء-تجنب والذكاء الثابت.

8. دراسة نسرين، عدنان محمد دوغان (2016)

عنوان الدراسة: "التنبؤ بالعجز المتعلم في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان"

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى التعرف على معدل انتشار العجز المتعلم لدى طلبة الصفوف 5-10 في مدارس محافظة مسقط، والكشف عن أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالعجز المتعلم، والتي يعزى اليها كالصف الدراسي، الجنس، المستوى التعليمي للوالدين، والتحصيل الدراسي.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد مقياس للعجز المتعلم بناء على الادب النظري والمقاييس السابقة للخبراء، وقد تم تصميم مقياس مكون من 40 عبارة موزعة على أربعة ابعاد بالتساوي.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في طلبة الصف الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر الأساسي وقد بلغ عددها (849) طالب وطالبة تم اختيارهم عنقوديا.

نتائج الدراسة: وقد اسفرت الدراسة على جملة من النتائج وهي كالاتي:

-وجود أربعة متغيرات يمكنها التنبؤ بالعجز المتعلم وهي التحصيل الدراسي، الصف الخامس، الصف التاسع، والصف العاشر، حيث بلغت قيمة التباين المفسّر لهذه المتغيرات مجتمعة 23%.

-اما فيما يخص ابعاد العجز المتعلم فوجدت الدراسة انه يمكن التنبؤ بالبعد الثاني (انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث) من خلال متغير الذكور، كما يمكن التنبؤ بالبعد الرابع وهو انخفاض تقدير الذات من خلال متغير المستوى التعليمي للأب (يقرأ ويكتب بدون شهادة).

9. دراسة ايمان، فوزي سعيد شاهين (2016)

عنوان الدراسة: "منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعين"

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى القاء الضوء على طبيعة ظاهرة العجز المتعلم لكونها أحد الظواهر ذات التأثير السلبي البالغ على الانسان، كما تستهدف الكشف عن علاقة العجز المتعلم بكل من الغضب، وخيبة الامل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعدائية، والتعرف كذلك على إمكانية اعتبار تلك المتغيرات ذات قيمة تنبؤية بحالة العجز المتعلم، تمكننا من الانذار بالانزلاق الى حالة العجز المتعلم وهو ما يصب في زيادة طرق التعامل المبكر مع الظاهرة والوقاية منها.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة مقياس العجز المتعلم والذي يتكون من 22 عبارة ويشمل المقياس ثلاثة ابعاد لقياس ظاهرة العجز وهي: التفشيل (او هزيمة الذات)، التوجه السلبي/الإيجابي نحو الحياة، الاعتمادية (إضافة الى منبئات العجز المتعلم).

عينة الدراسة: تكونت من (298) طالب وطالبة من كلية التربية جامعة عين شمس بمتوسط عمري متقارب، تم اختيارهم بطريقة قصدية.

نتائج الدراسة: وقد اسفرت الدراسة على جملة من النتائج وهي كالاتي:

-وجود علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم ودرجته الكلية بين الابعاد الخمسة: الغضب، وخيبة الامل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعدائية وهي تشير الى الانفعالية السلوكية المصاحبة لحالة العجز المتعلم التي استهدفت الدراسة اكتشاف قيمتها التنبؤية بالظاهرة.

-اكدت الدراسة ان القيمة التنبؤية لكل من اباد خيبة الامل والغضب والفراغ الوجودي، وهو ما يشير الى ان ظهور تلك المؤشرات ينذر بأن الحالة يمكن ان تتطور في اتجاه العجز المتعلم، مما يتيح الفرصة للتعامل المبكر مع الافراد الذي يظهرون تلك السمات بأساليب التدخل الملائمة.

10. دراسة صفية، بنت صالح بن علي القفاري (2017)

عنوان الدراسة: "العجز المتعلم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية كما تدركهما طالبات المرحلة المتوسطة"

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم (بأبعاده الفرعية) وأساليب المعاملة الوالدية كما تدركها العينة، (الأسلوب العقابي، أسلوب سحب الحب، والأسلوب الارشادي).

كذلك سعت الدراسة للكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم (بأبعاده الفرعية) والبيئة الصفية (بأبعادها الفرعية كما تدركها العينة، وأخيرا الكشف عن إمكانية تنبؤ متغيرات البحث بالعجز المتعلم.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة جملة من المقاييس لتحقيق أغراض دراستها وهي: مقياس العجز المتعلم، مقياس أساليب المعاملة الوالدية، مقياس البيئة الصفية.

عينة الدراسة: تمثلت في طالبات مدارس المرحلة المتوسطة ببريدة التابعة لمديرية التعليم بمنطقة القصيم وقد بلغ عددها (442) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية.

نتائج الدراسة: وقد اسفرت الدراسة على جملة من النتائج وهي كالاتي:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (0.01) بين العجز المتعلم (بأبعاده الفرعية) والأسلوب العقابي (الاب-الام) وأسلوب سحب الحب (الاب-الام) كما تدركه الطالبات.

-توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائيا بين العجز المتعلم (بأبعاده الفرعية) والأسلوب الارشادي التوجيهي (الاب-الام) كما تدركه الطالبات.

-توجد علاقة سالبة ودالة احصائيا تراوحت بين (0.05) و(0.01) بين العجز المتعلم (بأبعاده الفرعية) والبيئة الصفية (الانتماء، المشاركة، دعم المعلمة وعلاقتها بالطالبات، والنظام والترتيب داخل الصف، ولا توجد علاقة بين العجز المتعلم (ولوم الذات) والبيئة الصفية (وضوح التعليمات).

-لا توجد علاقة بين العجز المتعلم (بأبعاده الفرعية) والبيئة الصفية (التوجه نحو المهام الصفية) كما تدركها الطالبات.

-يمكن التنبؤ بالعجز المتعلم من خلال (أسلوب سحب الحب -الام-الأسلوب العقابي-الاب، المشاركة، الأسلوب الارشادي التوجيهي-الام، وضوح التعليميات، الانتماء، دعم المعلمة وعلاقتها بالطالبات.

11. دراسة فريدة بوروبي، رجاح، الجودي اوشيش، 2020.

عنوان الدراسة: "أنماط عزو النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية في ثانويات بجاية"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في أنماط عزو الفشل والنجاح الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي. كذلك سعت الدراسة للكشف عن الانماط الاكثر عزوا للنجاح والفشل بين أفراد العينة المراد دراستها، والتعرف على الفروق في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا حسب تخصصاتهم العلمية والادبية وكذا حسب جنسهم.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي حيث تم بناء المقياس من قبل الباحث المصمم للدراسة ويتضمن المقياس (42) بند موزعة على ثلاثة أبعاد هي: البعد المدرسي، البعد الصحي والنفسي، البعد الاسري والاجتماعي والاعلامي.

عينة الدراسة: تكونت من 858 تلميذ وتلميذة في المرحلة الثانوية من مختلف السنوات الدراسية، ومن مختلف التخصصات العلمية والادبية، ومن الفئتين المتفوقين والمتأخرين دراسيا، حيث تتراوح أعمارهم بين 14 و21 سنة، وقد تم اختيار عينة الدراسة قصديا من تلاميذ ثانويات ولاية بجاية.

نتائج الدراسة: وقد اسفرت الدراسة على جملة من النتائج وهي كالآتي:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين في المرحلة الثانوية في جوانب عزو النجاح حسب الجنس.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين في جوانب عزو النجاح حسب التخصص عند مستوى الدلالة 0.05 بين التلاميذ المتفوقين العلميين والادبيين.

-توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المتأخرين دراسيا في المرحلة الثانوية في جوانب عزو الفشل الدراسي حسب الجنس.

12. دراسة مريم، حمودة، شفيقة، كحول، 2020.

عنوان الدراسة: "العزو السببي وعلاقته بسلوك عجز المتعلم في ضوء متغير التحصيل دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية"

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة القائمة بين العزو السببي وسلوك العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك من خلال التعرف على الفروق في العزو السببي والعجز المتعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة على اداتين للقياس هما: مقياس العزو السببي لـ (ليفكورت وزملائه) والذي كيفه (أبو سميد) 1992 على البيئة الأردنية، ومقياس عجز المتعلم والمعد من قبل (رافع الزغلول ونداء عديلي) 2015.

عينة الدراسة: تكونت من (103) تلميذ وتلميذة منها (27) تلميذا، و(76) تلميذة وهي عينة متيسرة اذ تم تحديد بعض الشعب التي يمكن جمع البيانات منها من تلاميذ المرحلة الثانوية وبمستوياتهم المختلفة في الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية 2018/2017.

نتائج الدراسة: وقد اسفرت الدراسة على جملة من النتائج وهي كالاتي:

– وجود ارتباط سالب بين العزو السببي والعجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

–وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العزو السببي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث أنه كلّما زاد العزو السببي زاد مستوى التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

–وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

8. التعليق على الدراسات السابقة:

لا يختلف اثنان حول أهمية الدراسات السابقة في عملية جمع المعلومات وكيفية التعامل مع بالحوث بناء عليها وعلى إجراءاتها المعمول بها سالفا وكذا النتائج المتوصل اليها، وعليه وبعد حصرنا لجملة من الدارسات السابقة

والمشابهة المعروضة أعلاه؛ والتي أتيح للباحثة الاطلاع عليها. وطبعا هي دراسات اقتصرت على تناول احدى المتغيرات التي لها ارتباط وصلة بدراستنا الحالية مع تباين واختلاف كل واحدة عن الأخرى من ناحية الأهداف والتساؤلات وكذا الأدوات وبالتالي الاختلاف في النتائج أيضا.

وبعد حصر لجملة من الدراسات السابقة والتي اقتصرت على دراسة احدى متغيرات الدراسة الحالية التي مكن الباحثة ان تعرج عليها على النحو الآتي:

- ✓ **من حيث الهدف:** هدفت كل الدراسات الى الوقوف على كل من متغير العجز المتعلم في ضوء عدة متغيرات وسعت للكشف عن أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالعجز المتعلم، والتي يعزى اليها كالصف الدراسي، الجنس، المستوى التعليمي للوالدين، والتحصيل الدراسي.

كما هدفت جل الدراسات التي توصلت اليها الباحثة، الى دراسة العجز المتعلم، بعضها درست علاقته بمتغير توجهات الهدف والبعض الاخر درست علاقته بمتغير العزو السببي، حيث كانت على نحو منفرد لمعرفة العلاقة الموجودة لكل متغير مع متغير العجز المتعلم.

- ✓ **من حيث المنهج:** اعتمدت جل الدراسات التي قامت الباحثة بتوظيفها في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، ما عدا "دراسة يوسف وآخرون" (2007) التي اعتمدت على المنهج الوصفي ومعه التجريبي أيضا في عملية تطبيق البرنامج الارشادي.
- ✓ **من حيث العينة وكيفية اختيارها:** تمثل مجتمع الدراسة وعينته في جل الدراسات السابقة في تلاميذ الاطوار المختلفة (الابتدائية، والجامعية)، في حين مثلت عينة باقي الدراسات تلاميذ المرحلة المتوسطة كدراسة دراسة صفية، القفاري 2017، وأخرى تمثلت عينتها في مختلف الصفوف التعليمية كالصف التاسع والعاشر كدراسة نائل، أطرس، 1991، ودراسة منعم، جميل دخوّل (2014) في حين تمثلت العينة في تلاميذ المرحلة الثانوية وذلك في دراسة فريدة بوروبي، رجاح، الجودي اوشيش، 2020، ودراسة مريم، حمودة، شفيقة، كحول، 2020، وهي نفس عينة البحث الحالي وكذا نفس البيئة المطبق فيها (البيئة الجزائرية).

اما عن طريقة اختيار العينة فقد تنوعت، حيث كانت بطريقة قصدية في بعض الدراسات، كدراسة دراسة فريدة بوروبي، رجاح، الجودي اوشيش، 2020 ودراسة يوسف، عبد الوهاب وآخرون (2007)، ودراسة منعم، جميل دخوّل(2014)، ودراسة نسرين، عدنان محمد دوغان (2016)، وكذا دراسة ايمان، فوزي سعيد شاهين (2016)

في حين كان اختيار العينة بالطريقة العشوائية إما الطبقية او العنقودية في باقي الدراسات كدراسة فاطمة، أحمد جبارين (2004)، وكذا دراسة نجمة، عبد الله الزهراني (2014)،اما دراسة مريم، حمودة، شفيقة، كحول، 2020 فقد اعتمدت على العينة المتيسرة، اما عن عدد العينة فقد اختلف من دراسة الى أخرى حسب مقتضيات كل موضوع وطبيعة المجتمع المدروس وقد تراوحت بين (60) الى (849) مفردة.

- ✓ **من حيث الأدوات المستخدمة:** استخدمت جل الدراسات مقاييس مقننة وذات معدل صدق وثبات عالي كأداة لجمع البيانات اللازمة، وقد تنوعت المقاييس حسب هدف البحث منها: مقياس العجز المتعلم، ومقياس التوجهات الهدفية، مقياس العزو السببي وهي المقاييس المعتمد عليها في الدراسة الحالية، في حين اعتمدت دراسات أخرى كإضافة على تلك المقاييس مقياس أساليب المعاملة الوالدية، مقياس البيئة الصفية، والبرنامج الارشادي الجمعي المطبق مقياس (كونيل) لقياس موقع التحكم المدرك لدى الأطفال، طبعا تنوعها راجع لتنوع اهداف تلك الدراسات والمشكلات المدروسة.

- ✓ **من حيث الأساليب الإحصائية:** فقد استعملت كل الدراسات مختلف الأساليب الإحصائية المعروفة منها: (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، كا^2، معامل الارتباط بيرسون، وكذلك تطبيق معادلة ألفاكرونباخ لتحصيل (الصدق الذاتي) للأداة، واختبار دلالة الفروق "**ت**" وكان ذلك بالاعتماد على برنامج الحزمة الاحصائية (Spss).

- ✓ **من حيث النتائج:** خلصت كل الدراسات التي درست متغير العجز المتعلم في ضوء متغير توجهات الهدف وكذا متغير العزو السببي، حيث خلصت الى وجود ارتباط بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف وهذا يدل على تأثير العجز في توجهات الهدف حسب نتائجهم، كما ان عزو الطلبة الراسبين يميل لأن يكون داخليا ثابتا وشاملا في المواقف السلبية، مما يشير الى تفسير الطلبة الراسبين العزوي للمواقف يعد تفسيرا عزويا تشاؤميا كما اكدت احدى الدراسات بناء على نتائجها ان الطلبة الراسبين أكثر احتمالا للإصابة بالعجز المتعلم، وأظهرت أيضا وجود ارتباط عكسي بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي.

الجانب النظري

الفصل الثاني: نمط التوجهات الهدفية

تمـــــــــهيد

1. **معنى الهدف وتعريفه.**
2. **التوجهات الهدفية.**
3. **نظرية توجهات الهدف.**
4. **نمط التوجه (الداخلي _الخارجي) للدوافع.**
5. **نماذج التوجهات الهدفية.**
6. **دور توجه الهدف في الدافعية نحو التعلم.**
7. **دور المعلم في تنمية الدافعية نحو المتعلم**

خلاصـــــــة

تمهيـــــــــــد:

اهتم الباحثون في الآونة الأخيرة بالتوجهات الهدفية كأساس نظري للبحث في الفروق الحاصلة في مستويات الدافعية؛ حتى أضحت نظرية التوجهات الهدفية أحد أبرز النظريات الدافعية، التي نشأت وتطورت وذاع صيتها في مؤخرا نتيجة الاتجاه الاجتماعي–المعرفي الذي انغمس في تفسير الدافعية، وقد مثلت نظرية التوجهات الهدفية مفهوما جديدا نسبيا للدوافع البشرية، لذا أصبحت محور اهتمام الدراسات والأبحاث في مجال الإنجاز خلال العشرينية الماضية؛ لدورها البارز في مجال التعليم والانجاز والتحصيل.

وكما هو معلوم ان الأهداف تعلب دورا بارزا واساسيا في التعلم والدافعية؛ حيث يقوم المتعلم ببنائها ليتم بواسطتها تقويم مدى تعلمه، فضلا على اعتبارها مهارة مهمة من مهارات الدراسة، لذا ينبغي مساعدة المتعلمين قبل البدء في العمل من تحديد أهدافهم وأيضا تحديد مقدار الجهد الذي سيبذلونه لإنجاز المهمة من اجل توفير طاقاتهم نحو المهمات الضرورية، ونجد ان هذه النظرية تهتم بادراك المتعلمين لأسباب سعيهم للإنجاز؛ فهي تهتم بنوع الدافعية أكثر من الاهتمام بكم الدافعية ولذا ميز الباحثون الذين درسوا الدافعية في هذا الإطار بين نوعين من الأهداف؛ نوع أول يسعى الى التعلم من اجل التعلم والتركيز على اكتساب المعرفة، ونوع ثاني يسعى للحصول على الثناء والمدح، ولتجنب الظهور بصفة النقص وعدم القدرة امام الآخرين، اذن فتوجهات الهدف بمثابة مولد لمجموعة من الاهتمامات الخاصة به فيخلق لدى الفرد إطار عمل معين لمعالجة المعلومات المعروضة وتجهيزها.

وهذا ما ستحاول الدراسة الحالية الوقوف عليه في هذا الفصل من خلال حصر جل العناصر اللازمة له بدءا بمعنى الهدف وانواعه، ثم تعريف التوجهات الهدفية والمفاهيم التي صدحت حولها، مرورا بالنظريات التي فسرت التوجهات الهدفية، وصولا الى نماذج التوجهات الهدفية والتفسيرات التي تبعتها، لتختم الباحثة في الأخير بربطها بالمجال التربوي من خلال الوقوف على دور المعلم في تمكين تلك التوجهات الهدفية من خلال تنمية الدافعية نحو المتعلم.

1. معنى الهدف وتعريفه:

من المعلوم ان الهدف هو ما يسعى الفرد الى تحقيقه، او هو المقصد او الغرض المنشود نتيجة قيام الفرد بعمل ما، فعند تحديد الفرد هدف معين لنفسه؛ فانه ينشغل بالسلوك الذي يقود الى تحقيق الهدف.

وبالوقوف على الادب النفسي والتربوي نجد ان معنى الهدف قد ظهر بأشكال متعددة وبمفاهيم مختلفة حيث يرى (زغلول) " بأن الأهداف عبارة عن تطلعات وطموحات، يرغب الافراد والمجموعات في الوصول اليها ويسعون جاهدين لتحقيقها، وتشكل قيما تحكم سلوك الافراد والمجموعات، وتتضمن مهمات نسعى الى إنجازها واغراضا نحاول الوصول اليها ومعايير نأمل في تحقيقها ومكاسب نناضل من اجل تطويرها والمحافظة عليها". (التخاينة، 2009، ص 9)

ومما لا اختلاف فيه ان محاولات تعريف الأهداف تعددت بتنوع الاتجاهات والمدارس النفسية؛ حيث يعرف واز (Was, 2006) الأهداف بأنها ما يسعى الفرد الى تحقيقه، اما اليوت ومورایاما (Elliot & Murayama) فيرون بأنها دينامية معرفية يكون التركيز فيها على كفاءة الطلبة وقدراتهم. (غباري، ضمرة، و نصار، 2014، ص 540)

وقد عرف (Lock & Latham) الهدف "بأنه كل ما يسعى الفرد الى تحقيقه، فالأهداف التي يضعها الفرد لنفسه تسهم في تحقيق مجموعة من المزايا المكونة لدافعية الإنجاز في كونها توجه اهتمامها الى المهمة التي ننشدها، وتحرك الجهد، وتزيد المثابرة، وتعمل على تطوير استراتيجيات جديدة، عندما تصبح الاستراتيجيات القديمة غير فعالة، أي ان تحديد الأهداف يلعب دورا في حفز السلوك الانجازي وتحريكه والمحافظة على استمراريته. (التخاينة، 2009، ص 9)

وبالاطلاع على الادب النظري نجد ان (Pintrich) قد صنف الأبحاث في مجال الأهداف الى ثلاثة اتجاهات عامة حيث تعكس كل منها مستويات مختلفة من التحليلات الخاصة ببنية الهدف (مكونات الهدف) والتي يمكننا حصرها على النحو الاتي:

1-اهداف في المستوى النوعي للمهمة: ويطلق عليها أيضا الأهداف النوعية للأداء، وتتمثل بالمعايير والمحكات التي يمكن ان يقيم في ضوئها الأداء والنواتج ولكن لا تتضمن الأسباب التي تدفع الفرد لكي يجاهد من اجل تحقيقها.

2-الأهداف الأكثر عمومية: وتتضمن الأهداف العامة للفرد والتي تتصل بمجالات عديدة في الحياة وتشكل ما يريده الفرد او يحاول تحقيقه كأسباب كامنة وراء القيام بشيء ما ولا تتضمن المعايير او المحكات لتقويم الأداء وهناك العديد من الأهداف العامة كالمشاريع الشخصية والمهام الحياتية.

3-اهداف الإنجاز: وتمثل المستوى المتوسط بين الأهداف النوعية والخاصة وهي تعني الأغراض او الأسباب الكامنة وراء انجاز الفرد لمهمة ما والتي تعمل عادة في مجال التعليم الأكاديمي.

فالأهداف هي التركيز بشكل مباشر وروية على المقصود من وراء كل الاعمال التي نرغب القيام بها، وهي بالتالي عبارة عن شكل النتيجة التي نسعى اليها-وبذلك يكون الهدف هو أفضل محرك للنفس الإنسانية، وهو مصدر الابداع والعمل والفعالية. (وحود، 2013، ص ص 27-28)

وكل ما سلف ذكره قاد الى الخروج بتعريف الهدف على انه ما يتطلع الفرد او الجماعة الي تحقيقه في المستقبل، بحيث يتضمن مهمات وأسباب للقيام بتلك المهمات كما يرافقها معايير للتحقق من إنجازها.

2. توجهات الهدف:

اهتمت الدراسات الحديثة وعلى نحو متزايد بسلوك الإنجاز لتحقيق اهداف التحصيل، فالأهداف هي التي تنشئ الدافعية ولكن الدافعية هي التي تسبب الأداء، والأداء يعتمد على عدة عوامل دافعية مثل القدرة والتدريب، وبسبب ان تلك العوامل موجودة بين الأهداف والأداء فانه إذا كان هناك شخصين لهما نفس القدرة والتدريب فانهم يختلفون في الأهداف. (العتوم و ابو هلال، 2018، ص ص 92-93)

وطبعا كانت البدايات الأولى لبروز مفهوم التوجهات الهدفية في السبعينيات، وذلك من قبل عالم النفس التربوي ايسون (Eison) حيث كان يرى ان الطلبة الذين ينظرون للدراسة كفرصة لاكتساب المهارات والحصول على معرفة جديدة يمتلكون توجهات نحو التعلم، في حين ان الطلبة الذين ينظرون للدراسة لنيل درجات مرتفعة يمتلكون توجهات نحو التحصيل، واعتقد ان هذا التصنيف يعد كافيا لتحديد الاستمرارية لدى الطلبة في التعلم،

وقد قام بتطوير مقياس بناء على هذا التصنيف لقياس استمرارية التعلم لدى الطلبة، وفي نفس تلك الفترة قام نيكولز (Nicholls) بتطوير نظرية مفادها ان حافز الإنجاز يقود طلبة المدارس الى وضع مهام عالية، لها صلة بتحقيق أهدافهم وقد توصل فيما بعد الى تصنيفين من اهداف الإنجاز أولها المشاركة، وثانيها مشاركة الآنا، ولكليهما اعتبارات خاصة، وعلى غرار ما قام به ايسون ونيكولز اتى (Dweck) بافتراض آخر مفاده ان الأطفال ذوي الأهداف التعليمية يتعاملون مع المواقف بهدف الاتقان في اكتساب مهارات جديدة، في حين ان الأطفال ذوي اهداف الأداء يسعون للإنجاز بهدف الحصول على قبول الزملاء والمدرسين، وبناء على ذلك اعتقد ان التوجه نحو الهدف قائم على بنية ثنائية الابعاد (افراد ذوي التوجه نحو اهداف التعلم) و (افراد ذوي التوجه نحو اهداف الأداء). (الضمور، 2019، ص 8)

لتأتي فيما بعد الأهداف اللاحقة التي قام بها ايسون وزملاؤه (Eison) والتي حملت في جعبتها تصور آخر نحو التوجهات الهدفية لدى الافراد، ويتضمن هذا التصور النظر الى التوجهات باعتبارها بنائين منفصلين، وقد تبنى الباحثون فكرة انه يمكن للأفراد اتخاذ أكثر من توجه الهدف في وقت واحد، وبعد أكثر من عقد من الزمن على تصور دويك (Dweck) للنموذج الثنائي للتوجهات الهدفية، اثترح فاندويل (Vandewalle) ان يتم النظر الى توجه الهدف بشكل أفضل مما كان عليه، وقد اقترح ان يكون نموذج من ثلاثة ابعاد، على ان يتم اشتقاق هدف جديد من اهداف الأداء الا وهو هدف تجنب الأداء، متمثلا في هدف يركز على تجنب الفشل والحكم السلبي من الآخرين. (الضمور، 2019، ص 9)

ومن خلال ما سلف ذكره كنظرة تاريخية لبروز توجهات الهدف؛ مكنت فيما بعد من ظهور عدة تعريفات لهاته الأخيرة، والتي تنوعت بتنوع الاتجاهات المفسرة لها ويمكن حصرها على النحو الاتي:

عرفها آمز (Ames) بانها المعتقدات والوجدانيات والتفسيرات التي تبين المقصد من السلوك، وتتمثل بالمشاركة بالأنشطة والاستجابة لها بإقدام. (أغريب و ابو غزال، 2019، ص 260)

اما دويك وليغيت (Dweck & Leggett) فيعرفانها على انها نمط الادراك والعمل الذي ينتج من متابعة اهداف الإنجاز. (الضمور، 2019، ص 11)

في حين عرف (زغلول، 2006) التوجهات الهدفية بانها تشير الى نظام تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والادراكات والتفسيرات والرغبات والاهتمامات والغايات، التي تعمل على تحريك السلوك الإنجازي وتنشيطه، واختيار نوعه، وتحديد صيغته، ومستوى شدته واستمراريته، الى حين تحقيق الهدف. (السفاسفة، 2017، ص 12)

في حين يعرفها "ويجفليد وإيكلس" بانها الأسباب التي يضعها الطلبة من اجل الانهماك في المهمات الاكاديمية، حيث ان الأهداف مرتبطة تحديدا بما يحاول الطلبة إنجازه. في حين عرفها (عبد الرحمن، 2018) بانها مفهوم افتراضي يتمثل بالإنجازات التي يضعها الفرد كأسباب تدفعه للاندماج في المهمات المتنوعة، وتعمل على توجيه سلوكه والاستجابة بطريقة معينة وتشمل أربعة توجهات هي؛ اهداف التّمكن/اقدام، واهداف التّمكن/احجام، واهداف الأداء/اقدام، وأهداف الأداء/احجام. (عبد الرحمن، 2018، ص 43)

إذن ومن خلال ما سبق طرحه من مفاهيم يمكن القول: أنها تلك الطرق والكيفيات التي يتم منحها للمتعلم للوقوف على مستوى اداءه وكذا الاعمال الموكلة اليه لإنجازها. وهنا يجدر الإشارة الى ضرورة مراعاة عامل الفروق الفردية بين المتعلمين خلال انجاز المهام التعلمية والذي يعد عنصر أساسي في التعلم، لذا ينبغي على المعلم رفع مستوى ثقة المتعلم بنفسه وزيادة القدرة والجهد لديه من خلال جملة الحوافز المساعدة.

3. النظرية المفسرة لتوجهات الهدف:

1.3. نظرية توجه الهدف:

هذه النظرية تعد احدى المحاولات المعاصرة التي تنشأت وتطورت نتيجة سيطرة الاتجاه الاجتماعي المعرفي في شرح وتفسير دافعية التحصيل، وقد أضحت خلال العقد الأخير محور اهتمام العديد من الباحثين وعلماء النفس والتربية.

كان الظهور الفعلي للمفهوم الحالي مطلع الثمانينات حيث تعد اعمال "دويك" (Dweck) "نيكولز" (Nicholls)، "آمس" (Ames) بمثابة البداية الحقيقية في التأكيد على معنى الهدف المقصود في نظرية توجهات اهداف الإنجاز والتي تنظر لهذه الأهداف "Cognitive Dynamic Focus" على انها ركائز معرفية ديناميكية لاندماج الفرد في المهام حيث تسهم توجهات الهدف المختلفة في تباين تفسيرات الافراد لموقف الإنجاز

والاندماج فيها فهي تعد بمثابة القائد للعمليات المرتبطة بالإنجاز ومحدد جوهري لمخرجات مواقف التعلم. (وحود، 2013، ص 30)

وقد ركزت جل الدراسات والبحوث في مجال توجهات الهدف في بداياتها على نمطين من هذه التوجهات– بالرغم من توجه الفرد نحو أكثر من هدف في آن واحد–فقد ذكر "بروفي" (Prophy) "ان بداية البحث في مجال نظرية الأهداف ركز على ما يسمى بالنماذج الثنائية مثل التوجه نحو التعلم/الأداء، او الاندماج في المهمة/الآنا، او اهداف التمكن/الأداء، او الأهداف المركزة على المهمة/ القدرة. (وحود، 2013، ص 30)

وتبعا لهذه النظرية بدأ التركيز على الهدف او الغرض الذي يدركه الافراد من إجراءات الإنجاز وكيف يفكر الافراد وما يعتقدونه عن أنفسهم وعن المهام موضوع التعلم وعن اداءهم فيها بدلا من الاهتمام بكم الدافعية، وكيف يؤثر ذلك على تفسيرات الافراد وردود افعالهم في مواقف الإنجاز وهو ما يؤدي في النهاية الى أنماط مختلفة من المعرفة والانفعالات والسلوك، وكل ذلك من منطلق افتراضهم ان الأهداف توجه السلوك وبصفة خاصة سلوك الاختيار وسلوك المثابرة، واضافة بنى كالأهداف والغايات للنماذج المعرفية للتعلم يسهم في تحقيق فهم اكثر دقة وواقعية لعملية التعلم. (رشوان، 2006، ص 120)

وفي ضوء هذه النظرية تعد الأهداف محدد جوهري للسلوك المرتبط بالإنجاز وسلوك المتعلم يعد دالة للرغبة في تحقيق اهداف معينة محددة من قبل، وعلاوة على ذلك يعد كل هدف من اهداف الإنجاز بمثابة المحرك لإطار عمل معرفي ادراكي مختلف اثناء التجهيز والمعالجة فكل هدف يقود الى أنماط مختلفة من الإجراءات والنتائج المرتبطة بالإنجاز. (رشوان، 2006، ص 120)، كما نجد ان هذه النظرية تخلص الى اعتقاد مفاده ان الدافعية التحصيلية هي مكون فرضي يفسر نشوء واتجاه وبقاء سلوك ما يتم توجيهه نحو اهداف اكاديمية تشمل التعلم، والقيم الاجتماعية وتجنب العمل والقيمة التي يضعها الفرد لأهدافه، وانماط العزو التي يفسر بها ردود افعاله الانفعالية، كما ترى النظرية ايضا ان تفسير الفرد لثمار إنجازاته وعائداتها عليه هو الذي يحدد درجة المجهود الذي يمكن بذله لإتمام هذه الإنجازات كما يحدد درجة تأثير ذلك على عمليات التنظيم المعرفي الذاتية كالأنشطة التعليمية والقدرة على تحليل المهام المطلوب إنجازها دراسيا. (ابو خمرة، 2020، ص 142)

فتوجهات الأهداف تؤثر على كيفية تعلم الخبرات في المواقف الانجازية، بحيث تخلق للفرد إطار عمل يمكنه من تقييم سلوكه الانجازي ووضع الأهداف الشخصية وبذل الجهد لمعالجة المهام حتى تتحقق الأهداف المنشودة،

ويمكن لاختلافات توجهات اهداف الإنجاز وتنوع بروفيلاتها ان يقود الى اختلافات كيفية في الاتجاه نحو أداء المهام الاكاديمية، وعند التركيز على اهداف الاتقان يكون الدافع هنا دافع داخلي بينما التركيز على اهداف الأداء يقود الى دافعية خارجية تتمثل في التركيز على تحصيل الدرجات واسعاد الآخرين او الظهور كأفضل منهم. (رشوان، 2006، ص 120)

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة ان هذه النظرية قد حددت المسارات الرئيسية في تفسير الأهداف حيث ان المتعلمين ينقسمون للميل نحو اتجاهين هما (توجه التعلم وتوجه الأداء) فأما اصحاب التوجه الاول (توجه التعلم) فينهمكون في محاولة انجاز المهمة الموكلة وتحقيق جملة الاهداف التي تندرج تحتها، في حين ينهمك اصحاب التوجه الثاني (توجه الاداء) في النجاح لإثبات مدى قدرتهم على انجاز المهمة وتحقيق اهدافها؛ اذن نستخلص مما سبق ان الهدف الاساسي بالنسبة للأفراد في كلا التوجهين سالفي الذكر؛ هو القيام بالمهمة الموكلة والعمل على انجازها.

وفي السياقات التربوية والتعليمية نجد ان توجه التعلم يرتبط بشكل ايجابي بكل من الانفتاح على الخبرات الجديدة والتفاؤل ووجهة التحكم الداخلي والميل إلى العمل الشاق وبذل الجهد، حيث نجد ان المتعلمين اصحاب توجهات التعلم والاتقان يركزون على تطوير المعارف والمهارات، في حين يركز اصحاب توجهات الاداء على اظهار أفضل اداء مقارنة بما يقدمه باقي المتعلمين.

4. نمط التوجه (الداخلي _ الخارجي) للدوافع:

لقد اهتمت البحوث الحديثة بتحديد الانماط المختلفة لدافعية الطلاب داخل حجرات الدراسة، وبينت نتائج تلك الدراسات والبحوث نمط التوجه (الداخلي/الخارجي) للدوافع:

1.4. توجه الهدف الداخلي:

وفيها يتحرك نحو اداء المهمة التعليمية من اجل "الثواب الذاتي" المتمثل في الشعور بالرضا الناتج عن النشاط الهادف والسعادة الذاتية المترتبة على بلوغ الغاية او الهدف، وكذا احترام الذات الناتج عن تأكيدها والاحساس بالثقة بالنفس الناتجة عن السيطرة والتحكم في المهام التعليمية، والمتعلم الذي يحركه هذا النوع من الدوافع يتوجه نحو التعلم لذاته، وكل ذلك لفهم ما هو غامض والتمكن من الموضوعات الجديدة، وتطوير مهارات شخصية

وتحسين مستوى الكفاءة، او انجاز معنى التفوق على اساس معايير مرجعية الذات، والاكثر من ذلك التركيز على الجانب الكيفي في التعلم، لأنه يجد فيه المتعة. (بن حسين، 2002، ص 180)

فالدافعية ذات الوجهة الداخلية يستشعر فيها المتعلم القيمة الداخلية للتعلم، ويمكن التعبير عنها بمصطلح الدافعية الاكاديمية الذاتية عن الدافعية التي لا يمكن ارجاعها الى حاجة بيولوجية او عوامل خارجية. (وحود، 2013، ص 34)

اذن يمكن القول ان الوجهة الداخلية للدافع عبارة عن معرفة المتعلمين للأهداف الخاصة او الاسباب كحب الاستطلاع والتحدي واتقان العمل، وكذا معرفة الاهداف العامة التي تدفعهم للقيام بالمهمة الموكلة إليهم.

2.4. توجه الهدف الخارجي:

والتي يحرك فيها المتعلم نحو اداء المهمة التعليمية بغرض الحصول على "الثواب الخارجي" المتمثل في الحصول على درجة مرتفعة، او العمل أفضل من الآخرين، او كسب عبارات المدح والتقدير، او الشهادات والجوائز المادية، او نيل قبول الوالدين، ورضا واحترام الآخرين.

والمتعلم الذي يحركه هذا النوع من الدوافع يتوجه نحو التعلم وهو متبني هدف الدرجة او لتجنب الاحكام السالبة للكفاءة الشخصية، ويكون اساس هدف الدرجة التركيز على قدرات الذات وفهم قيمتها، وان القدرة تظهر عن طريق تقديم اداء أفضل من الآخرين، وعن طريق اجتياز اختبارات ذات اساس معياري مرتفع او تحقيق النجاح مع اقل الجهود. (بن حسين، 2002، ص 181)

اذن فالوجهة الخارجية للدافع تتلخص في جملة من المسببات والمبررات، التي تدفع المتعلمين لخوض غمار اداء المهمة والمشاركة فيها، بغية الحصول على المكافئة او الاطراء، وتقديم اداء حسن والتقويم من قبل الآخرين.

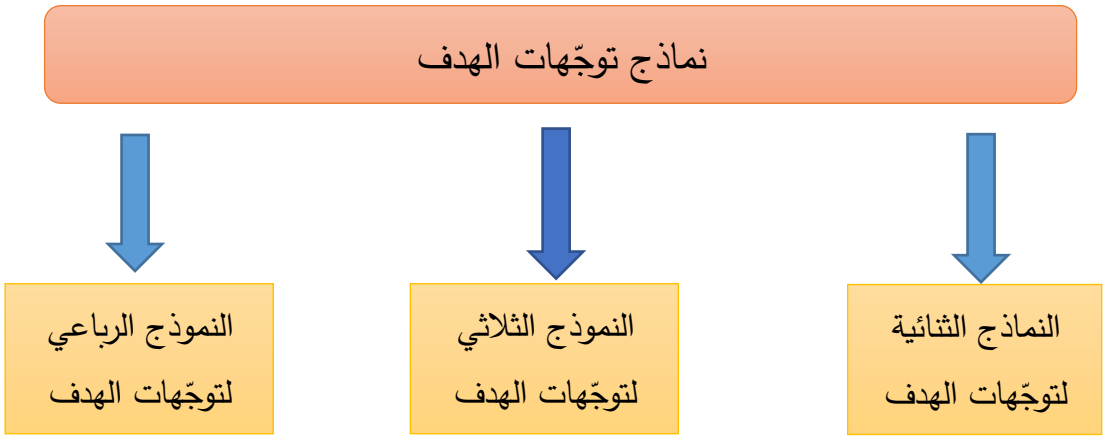
وللوقوف على الاختلافات بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية من جهة وبين توجّهات الهدف من جهة اخرى؛ يذكر ديسي (Deci) ان توّجهات الهدف تمثل قضايا خاصة بالأداء في المهام الاكاديمية المختلفة وليست لها تأثيرات مباشرة على محتوى الاهداف الاخرى كالأهداف الاجتماعية او اهداف تكوين العلاقات التي تؤثر بدورها على السلوك الانجازي، هذا بالإضافة الى ان مفاهيم الدافعية الداخلية والخارجية مبنية اساسا على

مفهوم الحاجة ولها تأثيرات في مدى واسع من النشاط الذي يقوم به الفرد بينما توجّهات الهدف تعتمد أساسا على المعايير التي يقارن الفرد في ضوئها نتائج ادائه–الاداء الذاتي او متطلبات مهام او اداء الآخرين–وتعمل بصفة خاصة في مجال الانجاز الاكاديمي، ويتضح كذلك ان اختلافات توجّهات الهدف يؤدي الى اختلاف في نوعية الدافعية الاكاديمية او مصدرها. (وحود، 2013، ص 34–35)

ومن خلال ما بدر عرضه ترى الباحثة أنه بإمكانية امتلاك الفرد لأسباب داخلية كحب الاستكشاف والاستطلاع والرغبة في التعلم والاكتساب وكذا محاولة الفهم والتحري، وهنا يكون الفرد مدفوعا لبذل الجهد لتحقيق رغبات وحاجات داخلية كامنة في ذاته، كما يمكن ان يمتلك الفرد اسباب تكون خارجية كتحصيل الدرجة، اثبات تقدمه وتميزه على الآخرين وكسب اطراء افراد المحيط (اسرة، اصدقاء...) وفي هذه الحالة يكون الفرد مدفوعا لبذل الجهد من خلال اسباب خارجية خارجة عن نطاق ذاته، كالسعي لإبراز ذاته بين الآخرين وتحقيق نتائج أفضل منهم، او كسب قبول الوالدين ورضا واحترام افراد المحيط.

6. نماذج توجهات الهدف:

ويمكن توضيح هذه النماذج وحصرها قبل الشروع في تفصيل كل نموذج على حدا، من خلال الشكل التالي وهو من اعداد الباحثة:



الشكل رقم (01) يوضح نماذج توجهات الهدف.

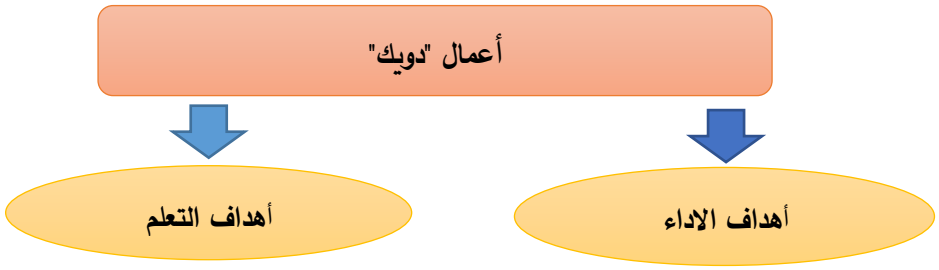
1.6. النماذج الثنائية لتوجّهات الهدف:

وكما أشارت الباحثة آنفا بإمكانية امتلاك الافراد لعدد كبير من التوجّهات الهدفية الا ان بدايات البحث في هذه النظرية ركزت على نمطين من هذه الأهداف، والتي تحكم عملية تميز الافراد بين النجاح والكفاءة في مواقف التعلم، وطبعا مثلت اعمال "دويك و"نيكولز" و"آمس" حجر الزاوية لهذه النظرية وتفسير نماذجها، والتي سيتم عرضها على النحو الاتي:

1.1.6. اعمال دويك (Dweck):

وقد اعتمدت في البداية على نظرية العزو وكذا أعمال "سيلجمان" عن عجز المتعلم، وهدفت الى تفسير عزو بعض المتعلمين لفشلهم في الإنجاز لنقص القدرة (أنماط العجز)، بينما البعض الآخر يعزو فشله الى تقص الجهد (أنماط الاتقان).

وهنا افترض "دويك" ان الفرد قد يدرك القدرة على انها شيء ثابت او انها غير ثابت وقابل للتحسين وهو ما يقود الافراد الى توجهات انجازية مختلفة فالفرد الذي يعتقد في ان سمة الذكاء مستقرة وثابتة يهتم بالبرهنة على قدراته وعلى انه اذكى من الآخرين "توجه هدف القدرة النسبية" بينما الافراد الذين يعتقدون في ان الذكاء قابل للتعديل يتوجهون نحو تنمية القدرة والكفاءة "توجه هدف المهمة" وقد افترضت "دويك" بناء على ما سبق نمطين من توجّهات الأهداف. (وحود، 2013، ص 36) ويمكن توضيح ذلك النموذج من خلال الشكل التالي وهو من اعداد الباحثة:



الشكل رقم (02) يوضح النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في اعمال "دويك"

أولا: اهداف التعلم (الاتقان):

وهي موقف انفعالي إيجابي اتجاه التعلم وتعزيز المهمة، يشير هدف التعلم الى المعرفة، والسلوك، والمهارات، واستراتيجيات الطلبة المكتسبة، فتركيز المهمة يحفز السلوك ويوجه اهتمامه للتركيز على الجوانب المهمة والحاسمة للتعلم، والطلبة الذين يسعون الى هدف التعلم هم عرضة للشعور بفعالية تحقيقه، فأهداف التعلم هي أهداف الطلبة الذين يسعون الى زيادة كفاءتهم، او فهم او اتقان مهمة جديدة، والطلبة الذين لديهم توجهات هدف التعلم (الاتقان) يتميزون بتفضيل المهام معتدلة الصعوبة، والمثابرة في مواجهة الفشل، ويهتم الطلبة الذين لديهم توجهات هدفية للتعلم (توجهات الاتقان) حول تطوير قدراتهم، وبالتالي يسعون الى الفرص التي تعزز التعلم، وتركز على اكتسابهم الفهم، والبصيرة، والمهارة. (المومني، 2017، ص 19)

ثانيا: اهداف الأداء:

يتسم الافراد ذوو الميل المرتفع اتجاه اهداف الأداء بأنهم يهتمون بإظهار كفاءتهم ويهتمون بالحصول على الاحكام الإيجابية وتجنب الاحكام السلبية من الآخرين، فالأفراد الذين لديهم مثل هذه السمة يجتنبون الاقدام على المهام التي فيها تحدي كبير لقدراتهم، كما انهم يحاولون اظهار القدرة دون بذل جهد كبير من خلال العمل على استخدام استراتيجيات تعلم سطحية. (الفريحات، 2013، ص 16)

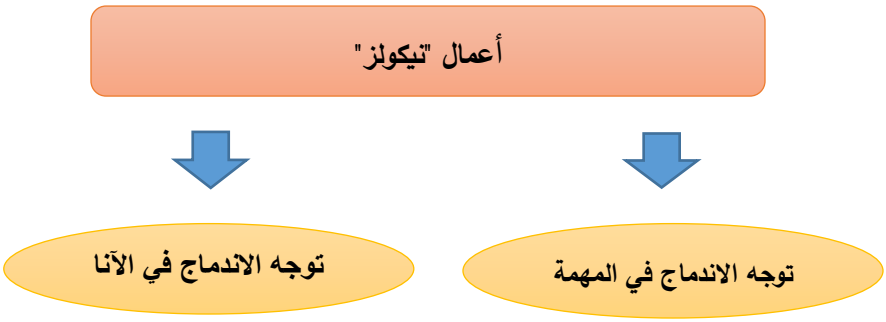
وتركز اهداف الأداء الاهتمام على انجاز المهمة، ولا تسلط الضوء على أهمية العمليات والاستراتيجيات الكامنة وراء انجاز هذه المهمة، ورفع الكفاءة الذاتية لاكتساب المهارات؛ فالطلبة الذين لديهم اهداف ادائية يميلون للمقارنات الاجتماعية لأدائهم لتحديد التقدم، والتي يعمل من خلالها الافراد للحصول على احكام إيجابية حول كفاءتهم بإثبات قدراتهم وتركيزها على اكتساب احكام تتفق مع كفاءتهم، او تجنب الاحكام السلبية حول كفاءتهم؛ ليتجنبوا اعتبارهم غير قادرين. (المومني، 2017، ص 20)

ومن خلال ما سبق يمكن القول ان الاختلاف بين اهداف الاتقان واهداف الأداء لدى المتعلمين يكمن في سبب البلوغ لتحقيق المهمة التعليمية، فالمتعلمين الذين لديهم اهداف اتقان يعتمدون على طرق وخطط عملية تمكنهم من بلوغ الهدف واكتساب المعارف والمعلومات الجديدة، وتطوير امكانياتهم وقدراتهم مع تقييم هذه الأخيرة باستمرار، في حين نجد المتعلمين الذين لديهم اهداف الأداء يركزون فقط على انجاز المهمة بأفضل شكل

ممكن بغية الحصول على الاحكام الإيجابية من قبل البيئة المحيطة وبالتالي اثبات كفاءتهم وقدرنهم ، وكذا تجنب الاحكام السلبية. (المومني، 2017، ص 21)

2.1.6. اعمال نيكولز (Nicholls):

وقد افترض وجود نمطين لتوجّهات الهدف، وهو يميل الى الاعتقاد في ان زيادة الجهد تقود الى تحسين القدرة، ويرى ان هذا المفهوم عن القدرة يعتمد على الهدف الذي يؤكده الفرد لنفسه او على مفهوم النجاح في الموقف التعليمي، ومن هنا افترض وجود نمطين من توجهات الهدف. (وحود، 2013، ص 39) ويمكن توضيح هذا النموذج قبل الشروع في تفصيله؛ من خلال الشكل الاتي وهو من اعداد الباحثة:



الشكل رقم (03) يوضح النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في اعمال "نيكولز"

أولا: توجه الاندماج في المهمة:

ويتمثل في اعتقاد الافراد ان الجهد والقدرة شيئين منفصلين، ويجاهدون للتمكن من العمل والى تقييم قدراتهم الذاتية لتطويرها في ضوء الجهد المبذول. (الفريحات، 2013، ص 16)

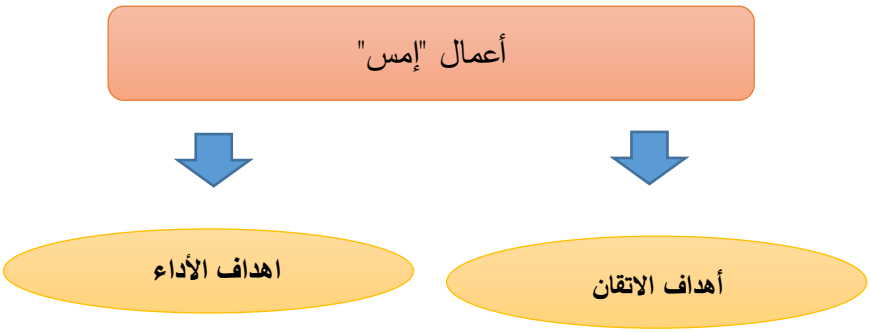
وحسب اعتقاد فان تحسن اتقان المهمة يكون بالجهد والتعلم، وكلما كانت المهمة صعبة دل النجاح فيها على القدرة المرتفعة، والجهد المرتفع يؤدي الى المزيد من التعلم ويشير الى مزيد من القدرة وهدف الفرد هو التحسن، وزيادة الاتقان غاية في حد ذاتها، مع الشعور بدافعية ذاتية عالية وتكون فيها البنية لا تنافسية أي تعاونية، لتتأكد هنا الرابطة بين الاندماج في المهمة والعزو الداخلي المنشأ للفعل، لذا فتوجيه العناية الى المهمة يعني الاهتمام بها والرغبة في التطور مع اسناد داخلي لأصل الدافعية. (وحود، 2013، ص 40)

ثانيا: توجه الاندماج في الأنا:

وهو يتمثل كما أشارت الباحثة سابقا في اعتقاد الافراد ان الجهد والقدرة شيئين منفصلين، ويقيمون قدراتهم في ضوء المعايير الخارجية، ويعتقدون ان القدرة تعني الطاقة او السعة وان الفرد يكون عالي القدرة إذا أدى العمل بنجاح دون الحاجة الى بذل مزيد من الجهد. (الفريحات، 2013، ص 16)، وحسب اعتقادهم فان فشل المحاولات دليل على نقص القدرة، والاتقان وسيلة وليس غاية في حد ذاتها، ويقل لدى الفرد الشعور بالدافعية الذاتية، والتعلم غير كاف لإدراك التمكن، وتكون البنية تنافسية، هنا يكون الارتباط موجب بين اندماج الأنا والعزو الخارجي للفعل، وبالتالي هو عبارة عن دافعية خارجية يلعب فيها الضغط الاجتماعي دورا حاسما. (وحود، 2013، ص 40)

3.1.6. اعمال إمس (Ames):

يرى إمس ان الطلبة الذين يظهرون اهتماما بتعلم أشياء جديدة وتطوير مهاراتهم وقدراتهم فيوصفون ان توجههم نحو التمكّن؛ فهؤلاء الطلبة على استعداد لبذل الجهد اللازم لتعلم شيء جديد ومواجهة التحدي؛ فتوجّه التمكن ينتج متعلم مستقل، اما الطلبة الذين يرون ان الأداء معيار ذو أهمية ويرغبون في اظهار قدرتهم، او حمايتها عند الشعور بالتهديد يوصفون بالتوجّه نحو الأداء؛ مثل الطلبة الذين يميلون للتفكير اكثر حول قدراتهم اكثر من التفكير حول كيفية القيام بالمهمة وطبيعة الاستراتيجيات التي يستخدمونها مثل حفظ الحقائق ودراسة وقراءة الأشياء التي يرون انه سيتم اختبارهم بها فقط، لخدمة أدائهم فقط مدة قصيرة. (عبد الرحمن، 2018، ص 44) ويمكن توضيح هذا النموذج قبل الشروع في توضيح متطلبات كل نمط على حدا، من خلال الشكل الاتي وهو من اعداد الباحثة:



الشكل رقم (04) يوضح النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في اعمال "إمس"

أولا: اهداف الاتقان:

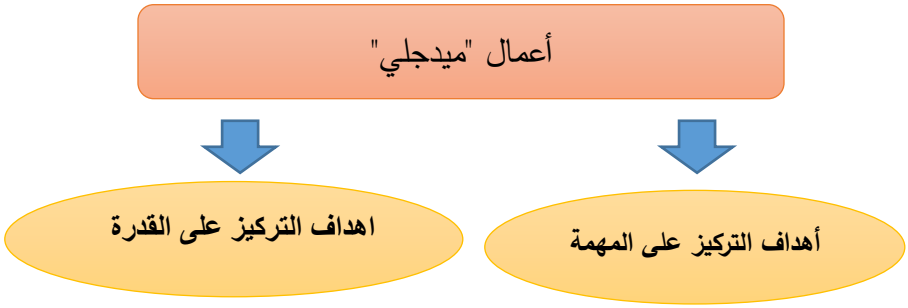
والتي تصف الطلاب المجدين لاكتساب مهارات جديدة، ويحاولون فهم أفضل لما يدرسونه، ويفضلون المهمات التي تحتوي على التحدي، ويميلون الى الاستقلالية في التعلم والاندماج في المهمات التعليمية.

ثانيا: اهداف الأداء:

والتي تصف الافراد الذين يهتمون بمقارنة اداءهم بأداء الآخرين، ويرغبون في البرهنة على قدراتهم واظهارها، ويندمجون في التفكير بالقدرة أكثر من التفكير في المهمة، وتتركز استراتيجياتهم في حفظ الحقائق والاهتمام بما يعتقدونه هاما والاستفادة منه في تحقيق مستويات اعلى من اقرانهم. (عبابنة، 2020، ص 19)

4.1.6. اعمال ميدجلي (Midgley):

والتي توصلت كسابقيها في النموذج الثنائي، الى وجود نمطين من توجهات الهدف، ويمكن توضيح هذا النموذج من خلال الشكل التالي وهو من اعداد الباحثة:



الشكل رقم (05) يوضح النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف في اعمال "ميدجلي"

أولا: اهداف التركيز على المهمة:

ويكون هدف المتعلم هنا تحقيق الفهم واكمال الاعمال التي تتطلب التحدي والمثابرة، فإنهاء العمل بنجاح في حد ذاته له قيمة لدى الفرد، ويعتقد الفرد ان تحقيق الاتقان يعتمد على الجهد أكثر من اعتماده على القدرة. (الفريحات، 2013، ص 18)

ثانيا: اهداف التركيز على القدرة:

يركز الفرد هنا على ان يقيمه الآخرون على انه قادر، والذي يحدد هدف القدرة هو مقارنة أدائه بأداء الآخرين، او بتحقيق النجاح حتى ولو كانت المهمة سهلة جدا. (الفريحات، 2013، ص 18)

ويمكن القول من خلال ما بدر طرحه آنفا انه بالرغم من الاتفاق بين تلك النظريات والتي اجتمعت تحت سقف (النموذج الثنائي لتوجّهات الهدف) الا انها تختلف أحيانا حول مفهوم الهدف من جهة وتمايز تلك الأهداف من جهة أخرى، ويمكن تلخيص السمات الأساسية للأعمال الأولى في إطار النموذج الثنائي لنظرية توجّهات الهدف في الجدول التالي:

الجدول رقم (01) يوضح الأعمال الأولى في إطار النموذج الثنائي لتوجهات الهدف

أصحاب النظرية	العمل المميز للنظرية	الأهداف المفترضة
اعمال "دويك"	التركز على معتقدات الفرد عن الجهد والقدرة	اهداف التعلم/اهداف الأداء
اعمال "نيكولز"	التركيز على نمو معتقدات الفرد عن الجهد والقدرة	توجه الاندماج في المهمة/توجه الاندماج في الأنا
اعمال "إمس"	تأثير العمل الجماعي والفردي والتنافسي في بيئة الفصل	اهداف الاتقان/اهداف الأداء
اعمال "ميدجلي"	المقارنة المعيارية للأداء مع أداء الاخرين في بيئة التعلم	اهداف التركي على المهمة/اهداف التركيز على القدرة

وقد اشارت "دويك" وزملاؤها الى ان الإطار الثنائي لتوجّهات الهدف يمثل اطارا مبدئيا عاما، مفاهيمه بسيطة وتحتاج الى مزيد من الجهد لتأصيلها حتى يمكن الوصول الى تفسيرات وفهم أكثر عمقا لتوجهات الهدف، وهذا ما دفع المهتمين لمراجعة النماذج الثنائية وهو ما قاد لظهور النماذج الثلاثية. (وحود، 2013، ص 45)، وهذا ما ستعرج عليه الباحثة فيما يلي من طرح.

2.6. النموذج الثلاثي لتوجهات الهدف:

بمراجعة الاطر النظرية لتوجّهات أهداف الإنجاز وجد ان النماذج الثنائية ركزت أكثر على المكون الاقدامي للهدف وهو ما يتعارض بشدة مع النظريات الكلاسيكية لدافعية الإنجاز والتي تؤكد على ان الفرد في مواقف الإنجاز ربما يتجه نحو تحقيق النجاح او نحو تجنب الفشل مما قاد الى التأكيد على ضرورة الفصل بين مكون الاقدام ومكون الاحجام لأهداف الأداء بصفة خاصة.

وردا على افتراضات "ميدجلي" وزملاؤها السابقة والتي لم تلقى قبولا في هذا المجال اكد "هاركويكز" وزملاؤه على ضرورة مراجعة الاطار الثنائي لتوجّهات اهداف الإنجاز وضرورة الفصل بين مكوني الاقدام والاحجام لأهداف الأداء وكذلك ضرورة الاستمرار في محاولة التعرف على الآثار الإيجابية لأهداف الأداء/الاقدام والتأكيد على الآثار السلبية لأهداف الأداء/الاحجام، كل ما سبق من مراجعات للنظرية اسفر عن ظهور النماذج الثلاثية لتوجّهات اهداف الإنجاز، مثل نموذج "أليوت" وزملاؤه، والذي عرف باسم النموذج الهرمي لأهداف الإنجاز والذي حاول من خلاله احداث نوع من التكامل بين مفاهيم النماذج الثنائية لأهداف الإنجاز وبين التميز الكلاسيكي بين مكوني الاقدام والاحجام للدافعية، وتم فيه التميز بين اهداف الأداء/الاقدام واهداف الأداء/الاحجام، ويصنف هذا النموذج توجّهات اهداف الإنجاز في ثلاثة اهداف متمايزة باختلاف معايير الكفاءة والقيمة السيكولوجية او الميول النفسية. (رشوان، 2006، ص ص 135-136) وهي على النحو الاتي:

أولا: اهداف الاتقان:

وهي توجهات دافعية إقداميه موجبة، حيث يسعى الفرد للوصول الى الكفاءة من خلال معايير داخلية ترتبط في اتقان المهمة. (المومني، 2017، ص 20)، ويرى "اليوت" ان اهداف الاتقان ترتبط ارتباطا إيجابيا مع نواتج التعلم، ويتم من خلالها معالجة عميقة للمعلومات، وتزيد من الدافعية الداخلية. (ابو هلال، 2017، ص 24)

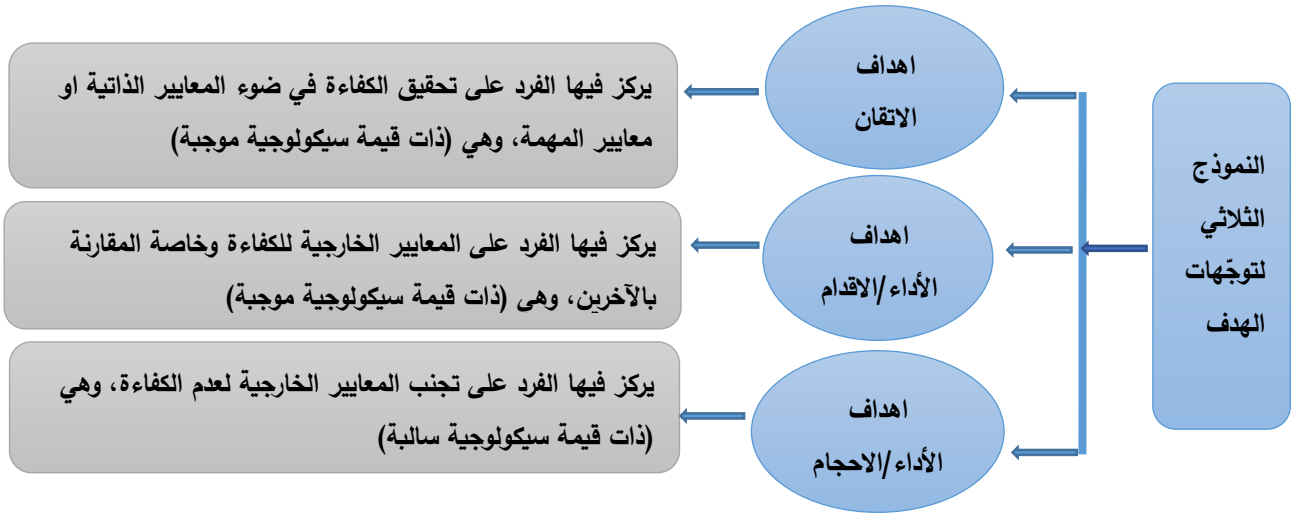
ثانيا: اهداف أداء الاقدام:

وهي عبارة عن توجّهات إقداميه موجبة، يركز الفرد بها على الاحكام الخارجية، من خلال مقارنته مع الاخرين. (المومني، 2017، ص 20)، فمن خلال هاته الأهداف تتم عملية منافسة الآخرين لنيل قبولهم واستحسانهم، والظهور بمظهر المتفوق. (ابو هلال، 2017، ص 24)

ثالثا: اهداف أداء–احجام:

هي اهداف أداء تجنب، وهي توجهات دافعية تجنبية ذات قيمة سالبة، ويركز الفرد فيها على تجنب الفشل وتجنب اعراض النقص والعجز والاحراج من الآخرين. (رشوان، 2006، ص 21)

فهي ترتبط سلبا مع نواتج التعلم، وذلك بسبب التشتت الذهني اثناء الدراسة، والمعالجة السطحية للمعلومات، والدافعية الداخلية المنخفضة. (ابو هلال، 2017، ص 24) ويمكن توضيح هذا النموذج من خلال الشكل التالي وهو من اعداد الباحثة:



الشكل رقم (06) يوضح النموذج الثلاثي لتوجّهات الهدف

اذن ومن خلال ما سبق والشكل أعلاه؛ يتبين ان الحاجة للإنجاز والتحصيل واحراز الكفاية والجدارة تخدم في تبني اهداف الاتقان واهداف أداء–اقدام، ورفض اهداف أداء–تجنب، اما الخوف من الفشل فانه يخدم في تبني اهداف أداء–اقدام واهداف أداء–احجام، بالإضافة الى ذلك فان اهداف الاتقان تعمل على زيادة الدافعية الداخلية عند الافراد، واما اهداف أداء–اقدام فإنها تزيد من الأداء، في حين ان اهداف أداء–تجنب تقلل من الأداء. (ابو هلال، 2017، ص 24)

3.6. النموذج الرباعي لتوجّهات الهدف:

نشأ التصنيف الرباعي لتوجّهات الهدف من خلال مراجعة البعدين التقليديين للأهداف (الاتقان والأداء) وكذلك التفاعل بين هاذين البعدين والميول الاقدامية والاحجامية للفرد.

وهذا النموذج ما هو الا امتداد لأعمال "أليوت" وزملاؤه وتطوير للنموذج الثلاثي لتوجّهات الهدف (الاتقان والأداء) وقد افترض أصحاب هذا النموذج وجود بنية خاصة لأهداف الاتقان/الأحجام (وحود، 2013،ص 45)

وقد قسم "أليوت" (Elliot) التوجهات الهدفية وفق نموذج 2x2 (الكفاءة x التكافؤ) حيث عرّف "أليوت" إطار التوجّهات الهدفية 2x2 على أساس تقاطع التكافؤ، والذي سنعرج عليه على النحو الاتي:

- **البعد الأول الكفاءة:**

حيث يقيم المتعلمين كفاءتهم بالنسبة لمعايير مختلفة، فتكون اما هدف اتقان (أي المتعلم لنفسه)، او هدف أداء (أي مقارنة أداء الفرد بالنسبة للآخرين)، ويمكن وضع معايير الاتقان من قبل الطالب نفسه، ثم يقوم بتقييم الكفاءة على أساس قدرته على تلبية معيار معين، في المقابل يمكن للطالب ان يضع معايير بالنسبة لأداء الآخرين، ومن ثم يقيم كفاءته وفقا لحسن أدائه مقارنة بالآخرين. (المومني، 2017، ص 23)

- **البعد الثاني التكافؤ:**

أي قوة الرغبة لدى الطالب لتحقيق نتيجة معينة، ويعرف التكافؤ الإيجابي (اقدام او تقارب) على انه الرغبة القوية للحصول على نتيجة معينة، أما التكافؤ السلبي (تجنب) فقد عرّف على انه النفور من الحصول على نتيجة معينة، (المومني، 2017، ص 23). وحسب هذا النموذج قسمت التوجهات الهدفية كالاتي:

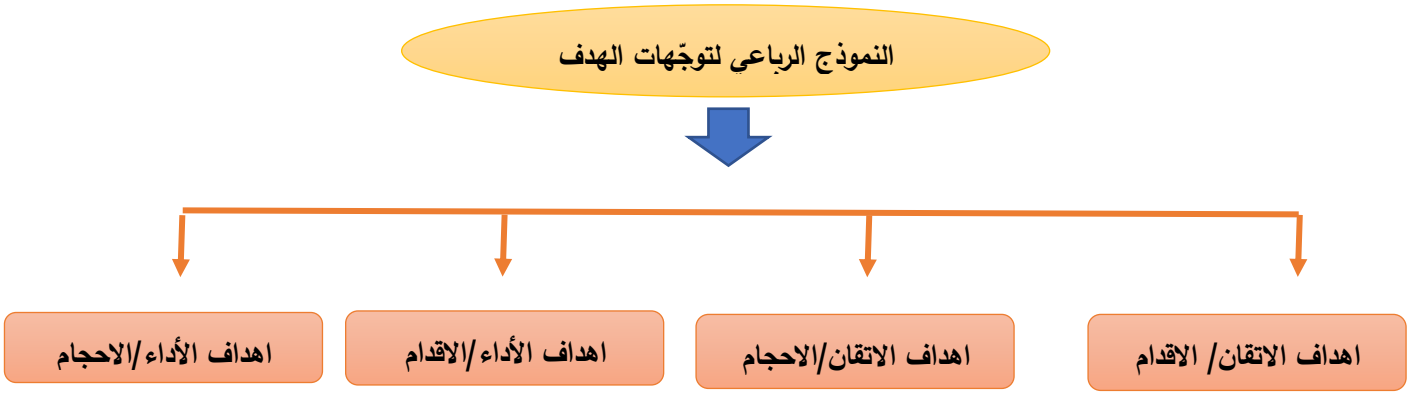
أولا: اتقان–إقدام: وهي الرغبة في تلبية أهداف داخل الشخص نفسه.

ثانيا: إتقان–تجنب: وهي الرغبة في تجنب فقدان الهدف، وثباته داخل الشخص نفسه.

ثالثا: أداء–إقدام: وهو رغبة الفرد لمنافسة الآخرين ونيل استحسانهم ومحاولة التفوق عليهم.

رابعا: أداء–تجنب: عدم القيام بالمهام المختلفة لتجنب الظهور كفرد غير كفؤ امام الآخرين. (المومني، 2017، ص 24).

ومن خلال ما سبق يمكن توضيح هذا النموذج من خلال الشكل التالي وهو من اعداد الباحثة:



الشكل رقم (07) يوضح النموذج الرباعي لتوجّهات الهدف

ومن خلال ما سبق نجد اراء أخرى صدحت حول هذا النموذج، مثلا "فيني" (Finney) وصفته بالرغبة في الكمال، والتي تتمثل في المجاهدة لتجنب الوقوع في الخطأ او فعل أي شيء سيء، ويؤكد "بنترش" بأن المعايير المستخدمة هنا تعكس الاهتمام بتجنب الخطأ ولكن لا يتم ذلك مقارنة بالآخرين وانما في ضوء المعايير الذاتية او المعايير الخاصة بالمهمة. (وحود، 2013، ص 50) وفي هذا السياق يوضح "بنترش" الخصائص المميزة لتوجهات الهدف في ضوء مكوني الإقدام والإحجام في الجدول التالي:

الجدول رقم (02) يوضح الخصائص المميزة لتوجّهات الهدف في ضوء مكوني الإقدام والإحجام

توجّهات الهدف	حالة الإقدام	حالة الإحجام
أهداف الإتقان	التركيز على الاتقان، والتعلم والفهم وتطوير الكفاءة	التركيز على تجنب الفهم الخاطئ، وتجنب الفشل في التعلم او عدم الاتقان
	استخدام المعايير في التعرف على تحسن الذات، مدى التقدم، الفهم العميق.	استخدام المعايير في التعرف على عدم الخطأ، وأداء المهمة بصورة غير خاطئة
أهداف الأداء	التركيز للتفوق على الآخرين، اظهار القدرة، تحسن الأداء مقارنة بالآخرين	التركيز على تجنب الدونية، او النظر بنظرة الغباء مقارنة بالآخرين
	استخدام معايير المقارنة كالحصول على اعلى الدرجات، والظهور أفضل من الآخرين	استخدام معايير المقارنة لعدم الحصول على أدني الدرجات، او الظهور كأدنى من الآخرين
القيمة السيكولوجية	إيجابية (إقدام على النجاح)	سلبية (تجنب الفشل)

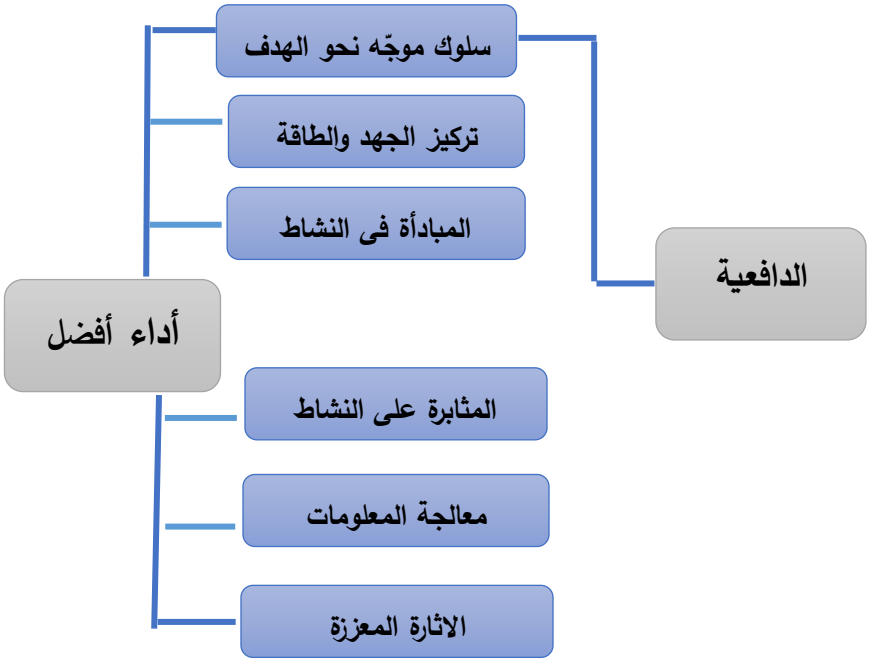
(وحود، 2013، ص 51)

7. دور توجه الهدف في الدافعية نحو التعلم:

يعتبر توجه الهدف من أكثر المصطلحات أهمية وتأثير ورواج في مجال الدافعية نحو التعلم، وهو الأساس الذي بنيت عليه الكثير من البحوث الميدانية، وقد احتلت الأهداف مكانة هامة في الدافعية والسلوك خاصة الإنجاز التحصيلي، وتوصف بأنها توجّهات نحو التحصيل فضلا عن كونها تعكس معتقدات التلاميذ المرتبطة بتحقيق نجاحهم، كما تعد دافعية الإنجاز من العناصر الأساسية التي تؤثر في سلوك التلاميذ وكذا أدائهم، الامر الذي أعطاها أهمية ومكانة كبيرة ضمن موضوعات علم النفس؛ اذ ان الكثير من السلوكيات الإنسانية

تفسر في ضوء نظريات الدافعية، وتتباين هذه السلوكيات في المواقف المختلفة، وتباينها هذا قد يعود بشكل رئيسي الى الدافعية التي غالبا ما تؤدي الى تحسن الأداء. (دخّول، 2014، ص 33)

ولم يقتصر البحث في اطار نظريات الدافعية على رصد التغيرات الكمية (مرتفع، متوسط، منخفض)؛ انما يهتم بالفروق الكيفية التي تكشف عن الكيفية التي يتفاعل بها التلميذ مع بيئة التعلم المحيطة به، كما نجد ان نظريات التعلم الاجتماعي تؤكد ان التلاميذ الذين يضعون لأنفسهم أهدافا، ويوجهون سلوكهم نحو هذه الأهداف، وفي خضم ذلك تحدد الدافعية أهدافا نوعية لمحاولات هؤلاء التلاميذ، وبالتالي تؤثر على اختيار الاستراتيجيات التي من خلالها يحققون أهدافهم، اما في مجال التحصيل الدراسي فان الدافعية تحدد الدرجة التي عندها يبادر ويثابر التلاميذ في المهام والأنشطة التعليمية، فالتلاميذ الأكثر دافعية هم اكثر استمرارا في مهمة ما حتى ينتهون منها، وحتى وان قابلتهم صعوبات تعترض طريق جهودهم، وفي ضوء المنظور المعرفي تؤثر الدافعية على ماذا وكيف يعالج التلاميذ معلوماتهم؟ فكلما زادت دافعيتهم لتحقيق النجاح المدرسي، كلما شعروا بالفخر بالأهداف التي يحققونها، فللدافعية علاقة مباشرة وتأثير كبير على سلوك التلاميذ وتعلمهم، (دخّول، 2014، ص 33) اذ يمكن التماس عدة آثار مفيدة لها في تعلمهم وسلوكهم وتشمل الدافعية الاثار الموضحة في الشكل ادناه:



الشكل رقم (08) يوضح كيف تؤثر الدافعية في التعلم والسلوك

كما ينظر للأهداف في مجال التحصيل الدراسي على انها إطار تنظيمي لسلوك التلميذ ففي المواقف التحصيلية يحدد طريقة ادراكه لهذه المواقف، ويزوده بمبادئ ومعايير ومحكات لتفسير المعلومات واختيار السلوك وتقييمه، وهي تساعده في ترتيب أولوياته، وحتى يتسنى تحقيق الفائدة المرجوة من الأهداف، لابد ان تكون هذه الأهداف محددة ومتوسطة الصعوبة وقريبة المدى، لأن الأهداف التي تتميز بهذه الخصائص تزيد دافعية التلميذ وتجعله اكثر مثابرة واصرارا على انجاز العمل، واكثر دقة على التغلب على الصعاب والعقبات أيضا، فالأهداف المحددة تشكل معايير تساعد التلميذ على تقويم أدائه والحكم عليه، فيؤدي ذلك الى تصحيح مسار السلوك، وتوفر له التغذية الراجعة، كما ينظر للهدف المحدد الذي يتبناه على انه يخلق له اطارا ينظم تفسيراته للمواقف الانجازية ولخبراته فيها. (دخّول، 2014، ص 34)

وترى الباحثة ان لتوجه الهدف دور فعال واساسي في تنمية الدافعية، فعندما يتمكن المتعلم من تحديد جملة الأهداف التي ينبغي عليه تحقيقها سيعمل على توجيه سلوكه وجهده نحوها من خلال انجاز المهام التي تحققها، وطبعا تبقى هذه العملية خاضعة لتأثير الدافعية فهي التي تحدد مقدار رغبة وحماس المتعلم في إنجازه للمهام التعليمية ومن ثم تحقيق التحصيل الدراسي المناسب، ام ان سلوكه سيتسم بالفتور وعدم الرغبة في التعلم.

فمن المسلم به ان للدافعية الأثر البارز على سلوك المتعلمين وتعلمهم واكتسابهم المعرفي، فهي العامل الأساسي لتحديد درجة مثابرة المتعلم واجتهاده في المهام والأنشطة التعليمية داخل الفصل، ويظهر جليا ان التلاميذ الأكثر دافعية هم أكثر انتباها واحتفاظا بالمعلومات، واكثر استمرارا في انجاز المهمة التعليمية حتى ينتهون منها، فضلا على تركيز اهتمامهم بفهم المواد الدراسية والتشبع بمعارفها أي التوجه نحو التعلم بهدف التعلم، ومما لا شك فيه فان انجاز تلك الاهداف يعود عليهم بالفخر والاعتزاز وتعتبر عامل تحفيزي لخبرات قادمة، في حين يبقى ذوي الدافعية المنخفضة منصبين جل اهتمامهم وتركيزهم نحو تحصيل الدرجة المرتفعة فالهدف هو الدرجة وكل ذلك بغية اظهار انفسهم انهم افضل امام الاخرين من زملائهم.

واذن وكما قيل سابقا عن دور الأهداف في مجال التحصيل الدراسي واعتبارها إطار تنظيمي لسلوك التلميذ ومحددات أساسية لكيفية إدراكه للمواقف التعليمية وتعامله معها وتزويده بسبل فهمها واكتساب المعارف منها، وأيضا تساعد المتعلمين في تفسير تلك المعارف والمعلومات وكذا تقييم السلوك؛ وكل ذلك كوسيلة لتحقيق النتائج والعوائد من تلك الأهداف المسطرة، وهنا ينبغي عليا الإشارة الى درجة وضوح تلك الأهداف وتناسبها

مع قدرات المتعلمين وكفاءتهم، أي بمعنى تكون الأهداف متدرجة الصعوبة (من السهل الى الصعب) وقابلة للفهم وقريبة مدى التعلم، فكلما كانت الأهداف محددة وموضحة سهل على المتعلمين التعامل معها، فضلا على تمكينها لهم بزائدة دافعية التعلم والمواجهة وكذا التغلب على عقبات التعلم، ففي النهاية هي من تمكن المتعلم ومن تقويم تعلمه وتصحيح مساراته وكذا تعديل سلوكه بما يتناسب ومقتضيات التعلم.

وهنا يجدر القول ان تبني أحد نوعي توجهات الأهداف يعد غير كاف لأي متعلم مهما كانت قدراته وامكانياته؛ لذلك فالمتعلم الأفضل ذي المهارات والاستراتيجيات هو من يخطط لتعلمه باستخدام كلا النوعين وفقاً لطبيعة المهمة التعليمية المطلوبة، وتماشيا مع قدراته وامكانياته.

8. دور المعلم في تنمية الدافعية نحو التعلم: يمكن للمعلم تنمية الدافعية لدى تلاميذه من خلال جملة من الإجراءات والعمليات والتي نعددها على النحو الاتي:

1.8. التغذية الراجعة: فتوفير التغذية الراجعة لأسباب فشلهم ونجاحهم يزيد من توقعات التحصيل لديهم، ففي حالة الطالب الذي يجد صعوبة في اتقان مسائل الضرب الطويلة على سبيل المثال؛ يمكن للمعلم ان يستخدم النجاحات السابقة التي حققها الطالب، وذلك لبناء الثقة في تعلم المهمات الجديدة، وعندما ينخرط الطالب في العمل؛ يمكن للمعلم ان يلقي على مسامعه تعليقات شبيهة بما يلي: (انت تعمل بشكل جيد، لقد انتهيت من الخطوة الأولى، عليك بالاستمرار بالعمل الجاد).

2.8. تمكين الطلبة من صياغة أهدافهم وتحقيقها: يستطيع المعلم زيادة دافعية الطلبة للإنجاز من خلال تمكينهم من صياغة أهدافهم باتباع العديد من النشاطات، كتدريب الطلاب على تحديد أهدافهم التعليمية وصوغها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها؛ بما يتناسب مع استعداداتهم وجهودهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب اتباعها اثناء محاولة تحقيقها. (الرابغي، 2015، صفحة 169)

3.8. استثارة حاجات الطلبة للإنجاز والنجاح: ان حاجات الفرد للإنجاز متوافرة لدى الجميع ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات هند بعض الطلبة لسبب او لآخر حدا يمكّنهم من صياغة أهدافهم

وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها، لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء الطلاب، وخاصة عندما يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية. (الرابغي، 2015، صفحة 169)

كما يضيف "العتوم" وآخرون جملة من الإجراءات التي ينبغي على المدرس استخدامها مع تلاميذه ومن بينها ما يلي:

- ان يظهر معلم الصف اهتماما وميلا نحو المادة الدراسية، وان يؤمن بقدرة تلاميذه على التعلم ورغبتهم فيه كاشراك التلاميذ جسميا وعقليا داخل الصف.
- توجيه التلاميذ نحو الأهداف التعليمية: فعندما يحث المعلم تلاميذه على الدراسة من اجل الحصول على علامات جيدة في الامتحان، فانه يشجعهم على اهداف ادائية، وهي اهداف لا تنمي رغبتهم في التعلم، لكن عندما يوضح لهم كيف ان المادة الدراسية ستكون مفيدة لهم مستقبلا، فانه يوجه اهتمامهم الى الأهداف التعلمية وهي اهداف توجه جهودهم نحو الفهم الحقيقي، واتقان المادة الدراسية كمادة القراءة مثلا.
- ان يشجع المعلم تلاميذه على استخدام اخطائهم وفشلهم بشكل بناء: فعندما نقلل تركيزنا كمعلمين على أخطاء تلاميذنا ونعظم مواقف النجاح عندهم، فانهم يتوجهون نحو الأداء الناجح والدافعية للتعلم، ويضعون لأنفسهم أهدافا تعليمية أكثر من الأهداف الادائية.

وتبرز أهمية وضع الأهداف التعليمية بالنسبة للتلاميذ في كونها؛ توجه انتباههم الى المهمة التي هم بصدد تنفيذها، وأنها تزيد من المثابرة والمواظبة على العمل، فاذا توفر لديهم هدف واضح يكونون اقل عرضة للتشتت، او التوقف عن العمل حتى يصلوا الى ذلك الهدف، بالإضافة الى ان هذه الأهداف التعليمية تعمل على تطوير استراتيجيات جديدة وفعالة، والتخلي عن الاستراتيجيات القديمة الغير فعالة. (دخّول، 2014، ص ص 35-36)

ودعما لما سبق ترى الباحثة ان للمعلم في الوسط التعليمي دور هو موّكل به ومنوط بتجسيده من خلال وضع لمسته التربوية من خلال جملة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي تعمل على استثارة دوافع المتعلم نحو المادة الدراسية، وكل ذلك من خلال خلق جو تعليمي يتماشى وقدرات المتعلمين فضلا على دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية عند سن الأهداف، وجل هذه الأخيرة محددة المسار متدرجة الاكتساب (من العام الى الخاص، ومن السهل الى الصعب).

فمما لا شك فيه ان قدرات المتعلم ستتطور وتنمو من خلال الانشطة التي يخضع لها داخل الصف تحت اشراف معلمه، حيث يكون كل نشاط يحمل هدف معين ويطبق تحت استراتيجية وأسلوب مناسب له، مثلا الاعتماد على الأسلوب التعاوني في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وكذا دحض بعض الصفات السلبية، او الاعتماد على الأساليب الاستكشافية لتنمية مدركات التلميذ العقلية وتفعيل قدرته على التفكير وحل المشكلات التعليمية، وطبعا تجسيدها راجع لطبيعة كل أسلوب واستراتيجية في التعلم وكذا نوع الهدف التعليمي المراد تحقيقه.

خلاصـــــــــة:

من خلال ما سبق طرحه في هذا الفصل نستخلص ان توجهات الهدف من أكثر المصطلحات أهمية وتأثير في مجال الدافعية نحو التعلم والانجاز، فهي تعد بمثابة الإطار التنظيمي لسلوك التلميذ في المواقف التحصيلية، وكل هذا راجع لخصائص الأهداف التي تجعل بدورها التلميذ يسعى لمجابهة العقبات والصعوبات لتحقيقها.

ولذا نجد ان توجه الهدف في المجال التعليمي التربوي يعني إعطاء الفرصة للمتعلمين لتحديد مستويات الأداء للمهارات والاكتساب المعرفي وكذا المهام المطلوب تعلمها، وذلك عبر فترات زمنية متتابعة ومتتالية ويشارك المتعلمين في هذه المهام ومواقف الإنجاز بواسطة مجموعة من الأهداف التي تبلور معنى الحياة عندهم وذلك من خلال خلق بيئة تعلم مماثلة ومشابهة.

وكما هو معلوم ان التلاميذ يحددون ويضعون لأنفسهم أهدافاً ويوجهون جهودهم وسلوكهم نحو تحقيق هذه الأهداف، ومن هذا المنطلق تأخذ الدافعية عامل المؤثر في الاختيارات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ، فهي تحدد ما إذا كان هذا التلميذ سيتابع تحصيله الدراسي بحماس ورغبة ويثابر على القيام بهذا السلوك حتى يتم إنجازه، أم سوف يتسم سلوكه باللامبالاة وعدم الرغبة في التعلم وبالتالي يتصف بالتثبيط والخمول في اداء مهامه المطلوبة.

الفصل الثالث: العزوات السببية

تمـــــــهيد

1. **مفهوم العزو السببي.**
2. **نظريات العزو السببي.**
3. **أبعاد العزو السببي.**
4. **عوامل تشكيل العزو السببي عند المتعلمين.**
5. **أثار العزو السببي لدى المتعلمين.**
6. **الدافعية والعزو السببي.**
7. **البرامج التطبيقية لنظرية العزو داخل الغرفة الصفية.**

خلاصـــــــة

تمهـــــــــيد:

مما لا شك فيه ان العزو السببي يلعب دورا أساسياً في حياة التلميذ النفسية والاجتماعية من خلال ما يقوم به من تأثير في تحليل الظواهر المختلفة وإدراك أسبابها، ما يجعله منبئا هاماً وأساسيا في تفسير السلوك في مختلف المواقف التعليمية، وهو يعد أحد أهم المفاهيم في مجال علم النفس الاجتماعي المعرفي التي حظيت باهتمام بالغ من قبل الباحثين والمختصين الذين يعملون في مجال الصحة النفسية، إذ ولج الى مجالات علم النفس المختلفة، واكتسب مصداقية علمية وعملية كبيرة.

ولذا فعلماء النفس يستخدمون مصطلح العزو للدلالة على عملية تحديد أقوى الأسباب وراء حدوث السلوك، ونجد ان العزو السببي يؤثر على سلوك المتعلمين حاضرا وفي مستقبلهم، وخاصةً عندما يكون العزو داخلياً، حيث ينعكس ذلك على مفهوم الذات بالنسبة لديهم؛ مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، وأقدر على اتخاذ قرارات شخصية في مختلف مجالات الحياة.

وسوف تتطرق الباحثة في هذا الفصل إلى مفهوم العزو السببي، والافتراضات الاساسية لنظرية العزو، وكذا افتراضات نظرية العزو في الجال الصفي، والخصائص التي يحظى بها وكذا العوامل المساهمة في تشكيل العزو السببي عند المتعلمين، مرورا بأثار العزو السببي في التعلم الصفي وانعكاساته على المتعلم، وصولا الى الوقوف على اهم تطبيقات نظرية العزو في المجال التربوي والنفسي.

1. مفهوم العزو السببي:

يتفاعل الفرد مع الآخرين في مواقف الحياة المختلفة، ثم يسعى بعد ذلك لتفسير ما يحدث له في هذه المواقف، ثم يقوم بعد ذلك بجملة من التصرفات وإصدار بعض الأحكام التي تقوم على بعض العمليات المعرفية كأساليب معينة من التفكير يطلق عليها العزو، وهذا الأخير تعددت المفاهيم التي تناولته، وذلك تبعا لتعدد التفسيرات المختلفة القائمة على مجموعة الأفكار، والمعتقدات التي يدلي بها التلاميذ على مستوى أدائهم وانجازاتهم الحالية والمستقبلية.

حيث يرتبط العزو السببي باعتقاد الفرد وتفسيره للعوامل المسؤولة، والتي تقف خلف نتائج نجاحه او فشله في المهام المختلفة: العوامل الداخلية المتعلقة بالفرد كالقدرة والجهد، ام العوامل الخارجية المتعلقة بالظروف من حظ وصدفة ومساعدة الآخرين او صعوبة المهمة، تلك التفسيرات اذا اتسمت بالثبات النسبي مع تكرار المواقف فإنها تؤثر تأثيرا دالا على أداء الفرد في مواقف الإنجاز اللاحقة حيث يتباين هذا التأثير بتباين تلك العوامل، لذا فاعتقاد الفرد بأن فشله ناتج عن عوامل شخصية داخلية ثابتة نسبيا لا يمكن ان تتغير، يقود الفرد الى توقع الفشل في المهام التالية، كما ان اعتقاد الفرد بأن نجاحه ناتج عن أسباب وعوامل ليست مرتبطة به (خارجية) وهي قابلة للتغيير والتبديل (غير ثابتة) فان توقع الفرد للنجاح في المستقبل يقل، وعلى النقيض من ذلك فان اعتقاد الفرد بأن مصدر النجاح والفشل يكمن في ذاته، وانم قدرته الذاتية (داخلية، ثابتة نسبيا، وبذله للجهد (داخلي، قابل للتحكم) ضروريان لإنجاز العمل ويجعله اكثر توقعا للنجاح في مهام الإنجاز اللاحق. (باهي و شلبي، 1999، ص 41)

وقد عرف "هيدر" العزو بأنه العملية التي من خلالها يفسر الفرد أسباب سلوكه وسلوك الآخرين. في حين يرى عز الدين جميل عطية (1978) إن العزو هو عبارة عن أساليب معينة من التفكير تسبق تصرفات الأشخاص وأحكامهم في المواقف الاجتماعية تؤدي إلى الخروج بانطباعات ذاتية عن هذه المواقف.

ويؤكد حمدي على الفرماوي (1990) على أن فينر Weiner وفريز Frieze قصداً بمفهوم العزو بأنه تعليل الفرد لكم إنجاز السلوك أو المهمة وعزو ذلك إلى عوامل متعددة منها القدرة المطلوبة (توجد أو لا توجد) والمجهود (كبير أو بسيط) وطبيعة المهمة أو السلوك (صعب أو سهل) الحظ أو الصدفة. (ابراهيم، 2000، ص 16)

ويعرّف العزو في الوسط التعليمي بأنه: "التفسير المدرك لكيفية عزو التلاميذ لأسباب ما قد يتعرضون له من احداث او تصرفات، ومحاولة التعرف على أسباب السلوك، من خلال خصائص التلميذ وصفاته وتصرفاته، فكلما كانت معرفتنا بهذه الخصائص والصفات أكثر، ساعدنا ذلك في الوصول لتفسيرات أدت لهذا السلوك، كما في حالات عزو النجاح او الفشل في مجالات التعلم". كما يعرف أيضا بأنه: "هو عزو النجاح لعوامل غير ثابتة خارجية، غير قابلة للتحكم بها مثل الحظ، ومساعدة الآخرين حيث لا يزيد من توقع التلميذ للنجاح في المهام المستقبلية، وعزو الفشل لعوامل ثابتة داخلية غير قابلة للتحكم مثل القدرة المتدنية والجهد كسمة، تؤدي الى نقصان الدافعية حيث يقل توقع النجاح في المهام المستقبلية. اما عزو الفشل لعوامل غير ثابتة خارجية، غير قابلة للتحكم مثل الجهد كحالة وصعوبة المهمة، يمكن ان يؤدي الى زيادة الدافعية في مواقف مشابهة لإدراك التلميذ ان هذه الأسباب غير ثابتة، ويدرك انه يستطيع إذا حاول. (دخّول، 2014، ص 15)

اذن ومن خلال ما سبق طرحه من مفاهيم يمكن القول ان العزو السببي هو الوسيلة التي تمكّن المتعلم من تحديد الأسباب التي يعزى لها نجاحهم او فشلهم في تحقيق النتائج التعليمية المطلوبة، وهو يعد طريقة للوقوف على تلك الاسباب وأنها قابلة للتحكم والسيطرة والتعديل (غير ثابتة) والتي لها أثر مباشر على دافعيتهم نحو التعلم.

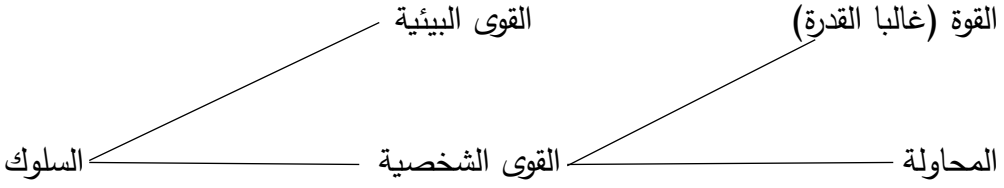
2. نظريات العزو السببي:

تعتبر أول محاولة لتناول العزو بالدراسة والتحليل تلك التي كانت على يد "هيدر" حيث قدم نظريته في العزو موضحا بها تحليلا بسيطا للفعل من حيث مكوناته وأسبابه مبينا الفرق بين السببية الشخصية، والسببية غير الشخصية، حيث أشار إلى القصد باعتباره عامل رئيسي في السببية الشخصية، والبيئة وأثرها باعتبارها عامل رئيسي في السببية غير الشخصية، تلتها فيما بعد العديد من النظريات التي تناولت العزو، والتي تركز على تعليل أسباب النجاح والفشل وليس على تفسير النجاح أو الفشل، حيث ترى هذه النظريات أن الناس يسعون دائماً إلى تفسير الأحداث من حولهم مع تحديد الأسباب المميزة لكل حدث، ورغم تباين هذه النظريات إلا أنها تركز على القواعد والمعلومات التي من خلالها يتوصل الأفراد إلى استنتاج الأسباب وسنحاول عرضها على النجو التالي:

1.2. نظرية هيدر (Heider,1858):

تعتبر الأعمال المبكرة لهيدر **Heider** هي الخطوط الأولى والأساسية التي قامت عليها نظريات العزو الأخرى، حيث قدم في الفصل الرابع من كتابه: " **سيكولوجية العلاقات بين الشخصية (1958)**" تحليلاً بسيطا للفعل مشيراً إلى مكوناته حيث أهتم "هيدر" أولا بالعلاقات الشخصية بين الأفراد (عادة بين فردين) كما حاولت نظريته الإجابة على عدة تساؤلات مثل: كيف يدرك الفرد الخصائص الشخصية لفرد آخر؟ وماذا يتوقع الفرد تجاه تفكير وأفعال الآخرين؟ وما هي الظروف التي يشعر تحتها الفرد بالارتباك والحيرة عند مواجهه الآخرين؟ هذا وكل ما يتعلق بالأحداث التي تتكرر يوميا وتتشابه فيما بينها، ولقد كان اهتمام "هيدر" منصباً أيضاً على إدراك الفرد لفرد آخر وتحليل الفعل، وخبرات الرغبة والسرور،ودور المتغيرات البيئية.(ابراهيم،2000،ص 16)

ومن أهم الملامح الرئيسية التي تقوم عليها نظرية "هيدر" هي تقديمه للقوى الشخصية مقابل القوى البيئية، فهو يرى بأن السلوك هو نتاج لهاتين القوتين، وإن العلاقة بين هاتين القوتين علاقة إضافة إذا يمكن أن يحدث السلوك معتمداً على إحدى القوتين، ويحلل "هيدر" القوي الشخصية إلى عاملين هي عامل القوة وعامل الدافعية، ويمثل عامل القوة غالبا في القدرة وعدد من الخصائص الأخرى بينما عوامل الدافعية تشمل المحاولة كيف يحاول الفرد مع الفعل؟ (قصده) وما هي صعوبة المحاولة؟ (الجهد الزائد) وها هو الشكل رقم (..) يوضح هذه العلاقة كما يلي:



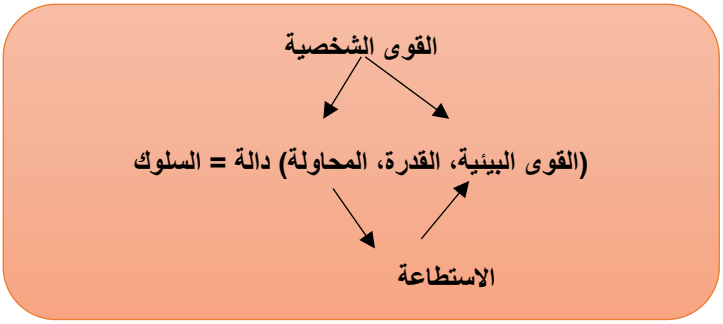
شكل رقم (09) يوضح العلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية

ويعبر "**هيدر**" عن ذلك بالمعادلة التالية:

السلوك = دالة (المحاولة، القدرة، البيئة)

كما يعرف "هيدر" القدرة على أنها المهارة العقلية، والبدنية للفرد وما يتمتع به من إمكانات لأداء الفعل، كما عرف المحاولة على إنها ذلك العامل الدافعي الذي يوجه الفعل ويحافظ على قوته الدافعة ويعطيه خاصية هادفة.

ويرى "هيدر" انه مهما كانت السمات الشخصية تعمل إلى حد بعيد، ومهما كانت القدرات ضرورية لإنجاز الفعل، فإن أهميتها تختلف وفق لشئون الحياة اليومية، لذلك تم تحديد هذا النمط من العوامل السيكولوجية من خلال إعادة تقسيم مكونات السلوك، حيث قدم "**هيدر**" مفهوم الاستطاعة والذي يشمل على القوة، وتأثير القوى البيئية ويبقى عامل الدافعية (المحاولة) منفرداً ومتميزا بوضوح ويسوق "هيدر" الشكل التالي ليوضح مكونات السلوك. (ابراهيم، 2000، صفحة 17)



شكل رقم (10) يوضح مكونات السلوك عند هيدر

فالسلوك هو دالة لتفاعل كل من المحاولة، والاستطاعة ويعبر "هيدر" عن ذلك بالمعادلة التالية: *(X=f(trying,can* ، ويشير **مفهوم الاستطاعة** عند "هيدر" إلي العلاقة المستقرة نسبياً بين الشخص والبيئة وهذا المفهوم هو دالة للقدرة أو القوة وليس مماثلاً لهما، فالاستطاعة تشير إلى العلاقة بين قوة أو قدرة الشخص وشدة القوى البيئية ويعبر "هيدر" عن ذلك بالاتي : الاستطاعة = دالة (القوة ، القدرة ، صعوبة العوامل البيئية).

كما قدم "هيدر" **مفهوم المحاولة**، فقد سبق الإشارة إلى أن نتيجة الفعل (X) هي دالة لعوامل ضمن الفرد وأخرى في البيئة، والقوى البيئية المؤثرة تنقسم هي الأخرى إلى أبعد من ذلك، وتكون مكونات الفعل منظمة كالتالي "محاولات الشخص P لعمل الفعل " X " والشخص P يستطيع أن يسبب الفعل " وهذان الشرطان (المحاولة، والاستطاعة) هما شرطان لإتمام الفعل، ويجب أن يأخذ بعين الاعتبار عند تفسير أفعال فرد آخر فكلاهما ضروري لأن واحد منهما غير كافياً، ففي حالة الشرط (محاولات الشخص P لعمل الفعل X) فإن عامل السببية الشخصية يكون معروفا ، فالسبب لحدوث الفعل X يكون الشخص ، وفى حالة الشرط الثاني (

الشخص P يستطيع أن يسبب الفعل X) فهذا يشير لإمكانية الفعل ، ويضيف "**هيدر**" بضرورة التميز بين المحاولة، والاستطاعة فعندما يحاول الشخص عمل الفعل هنا يكون عامل المحاولة ، أما إذا كان الشخص يستطيع عمل الفعل هنا تكون الاستطاعة ، فالتمييز بين المحاولة والاستطاعة يكون مرتبطاً بالتميز بين الدافعية والتعلم في علم النفس. (ابراهيم، 2000،ص ص 17-16)

2.2. نظرية كيلي (Kelly ,1967-1973)

يرى "كيلي" إن هناك العديد من الأسئلة العزوية التي يسألها الفرد لنفسه والمتعلقة بعزو سلوك الآخرين، ما هو أسباب ذلك؟ وكيف تكون المسؤولية من ذلك؟ وكل فرد يجيب لنفسه على هذه الأسئلة العزوية ويكون لإجابته وبدون شك دوراً هاماً ومؤثراً في سلوكه التالي وفى تفاعله مع الآخرين واتجاهاته نحوهم، إن مثل هذا ليس قائما على الاستبطان والخبرة العامة فقط، إنما على عدد من التجارب في الإدراك الاجتماعي، والعلاقات البين شخصية.

ويؤكد "**كيلى**" **(Kelly,1973)** ان نظرية العزو تتعلق بالأسئلة ذات العلاقة بإدراك الذات، ومن حيث نظرة الشخص ومعرفته واتجاهاته الخاصة، وأحكام الشخص على قدرته ومشاعره وما ينجذب إليه، وتتعلق النظرية أيضا بمجال أكثر عمومية يمكن تسميته بالنظرية النفسية للمعرفة وتتصل هذه المعرفة بالعمليات التي يعرف بها الفرد عالمه، وبشكل خاص يعرف ما يعرفه، أي يكون لديه الشعور بصدق معتقداته وأحكامه.

كذلك يرى "**كيلى**" إن نظرية العزو تتعامل مع العلاقة بين كل من الظاهرات، والآثار، والأسباب، كما أنها توضح كيف يشكل الأفراد تفسيراتهم السببية، وكيف يستخدمون المعلومات في تكوين الاستدلالات السببية وما يفعلونه للإجابة على أسئلة سببية.

ويطلق على نظرية كيلي نظرية التغاير حيث يفترض كيلي أنه عندما نكون بصدد إجراء عملية عزو فإننا نجمع معلومات تساعدنا على الحكم وتفسير لماذا يتغاير سلوك الأفراد عبر الزمان والمكان والأهداف المختلفة للسلوك؟ ومن خلال اكتشاف التغاير في سلوك الأفراد يكون هناك القدرة للوصول الى حكم يتصل بسبب هذا السلوك. (ابراهيم، 2000، ص 21)

❖ **المفاهيم الأساسية:**

قدم كيلي ثلاثة أنواع من المعلومات التي يستخدمها الفرد عند تفسيره للحدث وهي:

1-**التمييز:** حيث تعزى النتيجة إلى البيئة الخارجية (الشيء) إذا حدثت فقط عندما يكون الشيء موجود ولا تحدث في غيابه.

2-الاتساق: وهو يعني هل الشخص يتعرف بنفس الأسلوب في الموقف، وتنقسم معلومات الاتساق إلي: الاتساق عبر الزمن حيث تعزى النتيجة إلى الشيء إذا كانت النتيجة متشابهة أو قريبة من الشيء في الوقت الموجود فيه هذا الشيء، والاتساق عبر الوسائط حيث تعزى النتيجة إلى الشيء إذا حدث على نحو منتظم عندما يتباين وسط التفاعل مع الشيء.

3-الاتفاق: حيث تعزى النتيجة إلى الشيء إذا كان الشيء مدركاً بنفس الطريقة عند كل الملاحظين، كذلك عندما يؤدي هذا الشيء نفس النتائج عند كل الملاحظين.

ووفقاً للمعلومات الثلاث فإنه عندما يكون السلوك متسقاً اتساقاً عالياً ويكون التميز والاتفاق منخفضين فإن الأفراد يعلمون عزوات داخلية، وعندما يكون كل من الاتساق والتميز والاتفاق مرتفعين فمن المحتمل أن يكون العزو خارجياً.

ويرى كيلي أن الأفراد يكتسبون خلال حياتهم مجموعة من الأفكار تتعلق بالعلاقة النسبية بين العوامل السببية، وهذه الأفكار تكون بناء داخلياً من المفاهيم السببية يساعد الفرد على إجراء التحليل العزوى السريع وقد أطلق كيلي على هذا البناء مفهوم المخطط السببي وقد قدم كيلي مخططين يرى أنهما أكثر انتشارا وهما:

- **المخطط ألسببي المتعدد الكافي:** وهو يعني إذا كان هناك سببين معقولين للسلوك فإن معرفة المدرك بان أحد هذه الأسباب غائباً يزيد لديه احتمالية أن السبب الأخر هو المسئول عن النتيجة.
- **والمخطط السببي الضروري المتعدد:** ويوجد عندما تكون النتيجة مسئولة عنها سببان أو أكثر وعدم أخذ الأسباب بشكل منفرد يكون ذلك كافياً لإنتاج النتيجة. (ابراهيم، 2000، ص 21)

وقد عدل "**كيلي**" نموذجه بعد أن تبين له أن نموذجه يواجه مشكلات حيث أضاف ثلاثة من المبادئ الأساسية التي يأخذها المدرك في حسبانه عند إجراء عملية العزو وهي:

- ✓ **مبدأ التغاير:** ويعتبر هذا المبدأ جوهر نظرية كيلي ويقوم هذا المبدأ على افتراض مواده أن النتائج تتغير عبر الزمن مع أسبابها بعبارة أخرى يعزو الفرد السلوك إلى العوامل التي تكون موجودة عند حدوثه والتي لا تكون موجودة عند غيابه.

- ✓ **مبدأ الاختصار:** ويشير كيلي إلى إن هذا المبدأ يحدث عندما لا يعرف الفرد القائم بعملية العزو سبباً محدداً للنتيجة ولكنه بالأحرى يعرف أكثر من سبب من الأسباب الممكنة ولعدم قدرة الفرد على اختيار سبب من بين مجموعة من الأسباب المحتملة والمسئولة عن النتيجة فإنه يعزو النتيجة لأي سبب من الأسباب بدرجة كبيرة كما لو كان هو السبب الوحيد المفعول.
- ✓ **مبدأ الازدياد:** ويرى كيلي إنه إذا حدثت النتيجة في وجود عوامل معوقة فهذا يعني الازدياد. حيث أنه في حالة وجود العوامل فإن العزو لعوامل أخرى معقولة سوف يزداد ويكون أقوى.

- للتفسير يكون الفرد عاملاً في الموقف نفسه كملاحظ خارجي، الملاحظ الذي يعتمد. (ابراهيم، 2000، ص 22)

3.2. نموذج واينر (Weiner,1971-1979)

لقد استفاد "**واينر**" **Weiner** من الأعمال الأولى **لهيدر Heider، وروتر Rotter** ووضع نموذجاً عزوياً مكوناً من بعدين، ثم عدله مرة أخرى ليصبح مكوناً من ثلاثة أبعاد.

❖ **المبادئ التي يقوم عليها نموذج فينز:**

يسلم "**واينر**" بأن الأسباب المدركة في مواقف الانجاز والمسؤول عن النجاح والفشل هي القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ، وذلك في محاولة منه لتفسير النجاح أو الفشل المسبق كما يرى فينر أيضا أن هناك قيم عامة أخرى تتحدد من خلال هذه العوامل ومن خلال نتيجة المهمة التي تعزي إلى المصادر السببية وبنفس الطريقة فإن توقع الأفراد للنجاح المستقبلي يكون قائماً على إدراك الأفراد لمستوى قدراتهم فى علاقته بالصعوبة المدركة للمهمة وهكذا أيضاً بالنسبة للجهد والحظ. (ابراهيم، 2000، ص 25)

هذا ويقوم نموذج "**واينر**" على مجموعة من الفروض الرئيسية:

✓ **الفرض الأول:**

وهو فرض خاص بالأبعاد الثلاثة التي يستخدمها الأفراد في تفسير نتائج الانجاز، فقد ذكر "**واينر**" أن أسباب نتائج الإنجاز توجد ضمن ثلاثة أبعاد تصنيفه هي:

- الأسباب الداخلية مقابل الأسباب الخارجية.
- والأسباب المستقرة مقابل الأسباب غير المستقرة.
- القصدية.

✓ **الفرض الثاني:**

هو يتعلق على ما يترتب على عزو الإنجاز حيث قدم فينر ثلاثة مظاهر كنواتج لهذه العزوات السببية وهي توقع السلوك المستقبلي، والنواتج الوجدانية للنجاح، والأداء الفعلي التالي.

ولقد اشتق "واينر" من الفرضين السابقين فروضاً ثانوية هي أن العزو إلى عوامل مستقرة يزيد توقع النجاح عقب النجاح ، وتوقع والفشل عقب الفشل، وإن عزو النجاح أو الفشل إلي عوامل غير مستقرة يخفض التنبؤ بالنجاح والفشل المستقبلي، وإن عزو نتيجة الأداء لعوامل داخلية يزيد الفخر عقب النجاح ويزيد من الخجل عقب الفشل وتكون هذه الخبرات منخفضة إذا عزيت النتيجة لعوامل خارجية، كما إن مستوى التوقع، ومستوى العاطفة يتحددان من العزو السببي لنتائج الإنجاز وذلك يكون له الأثرعلى مستوى السرعة والمثابرة في الأداء التالي مستقبلياً.

وقد صنف "واينر" بداية العوامل المسئولة عن النجاح أو الفشل وهي (القدرة . المهمة . الجهد . الحظ) تحت بعدين رئيسيين هما: مركز التحكم، ودرجة الاستقرار، والجدول التالي يوضح هذا التصنيف:

الجدول (03) يوضح النموذج ثنائي البعد للعزو عند واينر

مركز التحكم Locus of control		
الاستقرار Stability	**داخليInternal**	**خارجي External**
ثابت Fixed	القدرة	صعوبة المهمة
متغير Variable	الجهد	الحظ

(ابراهيم، 2000، ص 26)

4.2. نموذج فينر المعدل:

في النموذج ثنائي البعد جدول رقم **(03)** يتضح أن **"واينر" Weiner** أضاف بعد الاستقرار إلى بعد مركز التحكم الذي قدمه "هيدر"، وبعد الاستقرار هو علي شكل متصل حيث تتراوح عليه الأسباب من مستقرة إلى غير مستقرة ، ويشير **"واينر"** أنه أضاف هذا البعد لوجود بعض مواطن الضعف عند "روتر"، حيث عرف "روتر" مركز التحكم الداخلي من خلال القدرة، بينما مركز التحكم الخارجي في جزء منه تعزيزات مدركه وتكون

محددة من خلال الحظ، أو القضاء والقدر، ولكن إذا نظرنا إلى القدرة والحظ فهما لا يختلفان فقط في مركز التحكم (داخلي / خارجي) لكن أيضاً في درجة الاستقرار، فالقدرة مستقرة ، بينما الحظ غير مستقر. (ابراهيم، 2000، ص 26)

هذا وقد وجد "واينر" إن هناك بعد ثالث يسمى بالقصدية وضعه "**روسينباوم**" ليقسم الأسباب إلى مقصودة، وغير مقصودة، وأن هذا البعد ظل مستخدماً لفترة زمنية حتى أثبتت البحوث أنه غير مقبول فقد وضع هذا ليميز على سبيل المثال المزاج عن الجهد الوقتي فكلاهما أسباب داخلية غير مستقرة وقد صنف الجهد على أنه ضمن العوامل المقصودة، إلا إن عزو الفشل لنقص الجهد ليس دالة على قصد الفشل، كما إن الفرق بين الجهد والمزاج هو فرق في التحكم الإرادي فقط وليس في النية أو القصد، كما إن المزاج لا يمكن التحكم فيه كالجهد لذلك أعاد "واينر" **(Weiner,1979)** تعريف هذا البعد مرة أخرى حيث أطلق عليه القدرة على التحكم فهناك أسباب يمكن التحكم فيها، وأخرى لا يمكن التحكم فيها، لذلك فمن الوجهة النظرية يمكن أن يصنف السبب ضمن خلية من الثماني خلايا الآتية:

[**2** مستوى مركز تحكم (داخلي – خارجي) × 2 مستوى استقرار (مستقر – غير مستقر) × 2 مستوى تحكم (يمكن التحكم – لا يمكن التحكم)].

ويوضح الجدول رقم **(04)** تصنيف الأسباب ضمن هذه الأبعاد الثلاثة.

الجدول (04) نموذج واينر ثلاثي الأبعاد

القدرة على التحكم	داخلـــي		خارجـي	
	مستقر	**غير مستقر**	**مستقر**	**غير مستقر**
لا يمكن التحكم	القدرة	المزاج	صعوبة المهمة	الحظ
يمكن التحكم	الجهد المستقر	الجهد الوقتي	تحيز المتعلم	مساعدة الآخرين

(ابراهيم، 2000، ص 27)

ويتضح من خلال العرض السابق لنظريات العزو أن هذه النظريات تتفق معاً في أنها تقوم على مبدأ هام مدلوله: أن لدى الفرد دافعية قوية لتفسير الأحداث الاجتماعية من حوله، كما تتفق أيضاً على أن أسباب الحدث

تعود إلى الفرد أو أشياء أخرى خارج الفرد، كما تحاول هذه النظريات التعرف على الكيفية التي يفسر بها الفرد العادي الأحداث الاجتماعية من حوله.

وتختلف هذه النظريات فيما بينها تبعاً لاختلاف فلسفة كلا منها، واختلاف إطارها النظري حيث يتضح أن منها ما ينتهج نهجاً ثنائي البعد مثل نظرية "**هيدر**" حيث قدم السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية ،ومن النظريات من ينتهج نهجاً ثلاثي الأبعاد مثل كيلي الذي قدم الشخص، والشيء، والمثير.

أما "واينر" فقد قدم أبعاداً ثلاثة هي القدرة على التحكم، والاستقرار، ومركز التحكم، أما بيم فقد ركز على عزو الذات.

وبالنظر إلى فلسفة كل نظرية يتضح أن "هيدر" قدم مفاهيم مثل مفهوم الاستطاعة، والمحاولة، والقصد، والرغبة، وأشار "هيدر" إلى الفرق بين هذه المفاهيم وأظهر تفاعلها معاً وقدم "هيدر" عوامل النجاح والفشل من خلال مثاله الذي ساقه فقد أشار إلى صعوبة المهمة (عبور البحيرة في يوم عاصف) والقدرة والجهد والحظ (الرياح والأمواج) حيث القدرة والجهد عوامل ضمن الفرد في حين أن المهمة والحظ عوامل خارجية عنه، أما كيلي فقد ركز على المجالات المختلفة للسلوك حيث تغايرها عبر الزمان وعبر المواقف المختلفة، كما ركز على ردود الأفعال التلقائية غير المقصودة، كما قدم كيلي مخططين سببين، وأخيراً "واينر" فقد أستطاع هو وتلاميذه أن يقدموا عملا أكثر وضوحاً فقد أضافوا بعداً ثالثاً إلى ما أضافه "**هيدر**" وهو بعد القدرة على التحكم، وإذا كان "واينر"**(1979)** سلم بأن العوامل الأكثر سيادة في مواقف الإنجاز هي القدرة، والجهد، المهمة، والحظ إلا إنه يري ان هناك عدد قليل من العوامل لها دورها مثل البيئة المنزلية، والمعلم، وعدد من العوامل الأخرى لذلك قدم عامل المزاج، والتعب، والمرض، وقد أستطاع "واينر" أن يوصف العامل العزوى توصيف دقيق تحت الأبعاد السببية.

وبهذا يتضح أن نظريات العزو السابقة لنظرية "واينر" كان لكل منها وجهه نظر خاصة تميزها عن غيرها في تفسير العزو؛ والتي تختلف عن وجهات النظر الأخرى في تفسير كيفية حدوث الحدث، إلا أنه لا يمكن إغفال دور كل نظرية، لذلك فإن "واينر" أستطاع أن يستفيد من وجهات النظر المختلفة ويحصرها، ووضع نظريته مضيفاً إليها وجهة نظره هو الأخر، ومن وجهه نظر الباحثة الحالية فإن نظرية "واينر" تعد نظرية متكاملة، حيث عمل عليها طويلاً في مجال العزو وأجرى دراسات عزوية عبر ثقافية، وأستطاع أن يحدد عوامل عزوية كثيرة. (ابراهيم، 2000، ص 28)

3. أبعاد العزو السببي:

يعد "واينر" (Wiener) من أبرز علماء النفس التربويين المسؤولين عن ربط نظرية العزو بالتعلم المدرسي، والعزو حسبه هو العملية التي ينجز بها الافراد تفسير أسباب السلوك (بما فيه سلوكهم)، ويرى "واينر" انه يمكن تصنيف الأسباب التي يعزو اليها الطالب نجاحه وفشله الى ثلاثة ابعاد. (العبيدي، 2017، ص 65) هي: (موقع الضبط، والثبات والاستقرار، وإمكانية السيطرة والتحكم) وستقوم الباحثة بتفصيل كل عنصر على حدا على النحو التالي:

1-مصدر الضبط: فقد تكون وجهة الضبط داخلية او خارجية، فاعتقاد الفرد (الطالب) بأن اداءه الجيد في اختبار ما كان نتيجة لكفاءته فانه يعزو نجاحه الى مصدر داخلي وهو قدرته، اما إذا كان اعتقاده مبني على تساهل المعلم فانه يعزو نجاحه الى مصدر خارجي وهو المعلم، وهو يرتبط بمشاعر تقدير الذات، فعزو النجاح الى عوامل داخلية يؤدي الى الشعور بالزهو والافتخار بينما عزو الفشل الى عوامل داخلية يؤدي الى التقليل من تقدير الذات.

2-الاستقرار: يعني استقرار الفرد من عدمه، فقد يعزو الفرد (الطالب) نجاحه او فشله الى عامل مؤقت يتصل بعمل معين فحسب، بينما يعزو طالب آخر نجاحه او فشله الى عوامل أكثر، ففشل الطالب في امتحان ما وعزى ذلك الى عدم بذله الجهد الكافي فانه يعزو فشله الى عامل غير مستقر، اما اذا عزى الطالب فشله الى تحفيز المعلم فانه يعزو فشله الى عامل مستقر، أي انه مرتبط بالتوقعات حول المستقبل، فعزو الطالب فشله الى عوامل مستقرة مثل ضعف القدرة فانه يتوقع ان يفشل في المهمة بالمستقبل، بينما اذا كان عزوه الى عوامل غير مستقرة مثل المزاج او الحظ او الجهد فانه يتوقع او يأمل حدوث تغيرات في المستقبل عندما يواجه مهام او مشاكل مشابهة. (العبيدي، 2017، ص ص 65-66)

3-السيطرة: ويتفاوت الفرد في القابلية للسيطرة فاذا اعتقد الطالب ان صعوبة المهمة (العمل) مسؤولة عن فشله فانه يشير الى سبب يتعدى حدود سيطرته، اما اذا كان سبب فشله هو انشغاله عن المذاكرة فانه يعزو الفشل الى عامل يمكن السيطرة عليه، ويرتبط بعد قابلية السيطرة بالانفعالات مثل الغضب او العطف او الخجل او الثناء، ففشل الطالب في عمل يمكن السيطرة عليه ربما يشعره بالخجل او الذنب بينما النجاح يؤدي الى الشعور

بالزهو والاعتزاز وبالحظ ويأمل ان الحظ سوف يستمر في انجاحه في المستقبل على الرغم من انه غير ممكن التحكم به وتكراره، وربما يؤدي الفشل في مهمة غير قابلة لسيطرة الى الغضب نحو شخص او مؤسسة. (العبيدي، 2017، ص 66)

وتأسيسا على ما سبق يمكن القول ان تلك الأبعاد هي عبارة عن مؤشرات ظاهرية يمكن من خلالها معرفة الأسباب الضمنية التي يعزو اليها المتعلم نجاحه او فشله في الاقبال على العملية التعلمية وكذا التحصيل، ومن خلال عرض تلك الابعاد ايحاء واضح لكيفية التعامل مع عملية العزو والتحكم فيها، وذلك بعد معرفة الانعكاسات التي تنجر عنها سواء في حالة النجاح وبالتالي زيادة الدافعية وتقدير الذات والشعور بالاعتزاز، واما في حالة الفشل انخفاض الدافعية ولوم الذات.

4. عوامل تشكيل العزو السببي عند المتعلمين:

أظهرت مراجعة الدراسات السابقة بهذا الخصوص إلى وجود عدد من العوامل التي تؤثر على تشكيل الأفراد لردهم أسباب النجاح أو الفشل من أهم هذه العوامل:

1.**المعلومات:** فالأفراد بحاجة إلى المعلومات لكي يردوا فشلهم أو نجاحهم على أساسها، فالمعلومات عن المادة الدراسية من حيث السهولة أو الصعوبة مهمة في عزو الطلاب للنجاح أو الفشل.

2.**التوقعات الأولية:** تحدد التوقعات المبدئية التي يكونها الفرد عن المهمة الانجازية اتجاه العزو فيما بعد من حيث العزو لأسباب دائمة أو متغيرة.

3.**النتائج:** تعد النتائج الحقيقة أو المتوقعة من أهم العوامل التي تحدد اتجاه العزو داخليا أو خارجيا، فالأفراد يعزون النجاح إلى أسباب داخلية ويعزون الفشل إلى أسباب خارجية.

4.**التاريخ السابق (الخبرة):** يؤثر التاريخ السابق للفرد في أداء مهمة ما على التوقعات التي يبنيها الفرد عن أدائه المستقبلي وبالتالي لعزوه للنتائج الحاصلة، فالفرد ينظر إلى الحوافز التي جعلت الآخرين يؤدون أداء عاليا ومنها علامات الطلاب في السابق في هذه المادة (البداينة،1992 ص 61)

ومن خلال اطلاع الباحثة على جملة الدراسات والأبحاث وكذا من خلال النزول الميداني نجد ان عوامل تشكيل العزو السببي عند المتعلمين لا تأتي بمحض الصدفة وانما هي نتاج جملة من العوامل منها ما هو مرتبط بالمادة التعليمية ومتطلباتها وكيفية التعامل معها، وأخرى راجعة لتنبأت المتعلم نحو المواقف التعليمية والمهام المطلوب، أيضا للنتائج المحصلة دور فعال في تحديد العزو واتجاهه، كما للخبرات السابقة الأثر البارز على المهام المستقبلية من خلال التوقعات التي يضعها المتعلمين نحوها بناء على مشاهدات واقعية كتحصيل المتعلمين السابقين في تلك المادة الدراسية.

5. آثار العزو السببي في التعلم الصفي:

أثر العزو في سلوك الطلاب أي كيف تؤثر طريقة العزو والأسباب التي يعتقد انها وراء النجاح او الفشل في سلوك المتعلم؟ هناك على الأقل سبعة مجالات تبدوا فيها الاثار بارزة وسوف تحاول الباحثة حصرها وتلخيصها في جملة من العناصر على النحو الاتي:

1-رد الفعل الوجداني تجاه النجاح والفشل: صحيح ان الطلاب يشعرون بالفرح عندما ينجحون ولكنهم لا يشعرون بالفخر الا اذا اعتقدوا ان سبب نجاحهم يعود لعوامل داخلية-أي لعوامل موجودة فيهم، اما اذا كانوا يظنون ان نجاحهم كان بسبب مساعدة من الآخرين او بسبب عوامل خارجية، فانهم سوف يشعرون بالامتنان اكثر من شعورهم بالفخر، وكذلك الحال فان الطلاب يشعرون بالاسى والحزن عندما يفشلون، اما اذا ظنوا ان فشلهم كان لعوامل ذاتية (لنقص القدرة او لقلة الجهد مثلا) فانهم سوف يشعرون بالذنب والخجل اكثر من شعورهم بالحزن، واذا اعتقدوا ان فشلهم كان لعوامل خارجية فانهم يشعرون بالغضب، وهكذا نرى ان الحالات العاطفية تتغير تبعا للسبب الذي يعتقد الطلاب انه وراء نجاحهم او فشلهم.

2-توقعات النجاح او الفشل في المستقبل: عندما يعزو المتعلمين نجاحهم وفشلهم الى عوامل مستقرة فانهم سيتوقعون ان يكون اداءهم في المستقبل مشابها لأدائهم الحالي؛ أي ان المتعلمين الناجحين سيتوقعون مزيدا من النجاح، وان المتعلمين الفاشلين سيتوقعون ان يستمروا في الفشل، اما إذا كان المتعلمين يظنون ان النجاح او الفشل ناتج عن عوامل غير مستقرة كالجهد او الحظ؛ فان نجاحهم او فشلهم الراهن لن يترك اثرا كبيرا على النجاح والفشل في المستقبل، ومن هنا فان المتعلمين المتفائلين (الذين يتوقعون لأنفسهم نجاحا بارزا في

المستقبل) هم أولئك الذين يعزون نجاحهم الة عوامل مستقرة كالقدرة الذاتية، بينما يعزون فشلهم الى عواملا غير مستقرة كالحظ او الجهد. (العتوم و آخرون، 2008، ص ص 196-197)

وقد أظهرت نتائج الدراسات في هذا المجال فروقا بين الذكور والاناث؛ فالذكور يميلون الى عزو نجاحهم الى القدرة وفشلهم الى قلة الجهد، اما الاناث فنهن أكثر ميلا الى عزو نجاحهن الى القدرة وفشلهن الى نقص القدرة، عندما يعتقد الطلاب ان فشلهم كان سببه نقص الجهد المبذول وعدم المثابرة وان بإمكانهم النجاح اذا بذلوا مزيدا من الجهد، فانهم سوف يضاعفون جهودهم في المستقبل وسوف يثابرون ويصرون على تخطي الصعاب، اما اذا نظر الطلاب الى فشلهم باعتباره نتيجة لضعف القدرة وانهم لن ينجحوا حتى لو بذلوا قصارى جهدهم فانهم سوف يستسلمون بسهولة ولا يتمكنون من النجاح في بعض المهام حتى تلك التي كانوا قد نجحوا فيها سابقا.

3-سلوك طلب المساعدة: يمسل الطلاب الذين يعزون نجاحهم الى عوامل ذاتية قابلة للتحكم (كالجهد مثلا) الى القيام بأعمال تضمن لهم النجاح في المستقبل، ولذلك فهم أكثر طلبا لمساعدة معلميهم عندما لا يفهمون المادة الدراسية، وأكثر حضورا لجلسات تدريبية تساعدهم على التعلم والفهم عندما يشعرون انهم بحاجة اليها، وعلى النقيض فان الطلاب الذين يعتقدون انهم لا دور لهم في النجاح والفشل، سوف يكونون اقل ميلا الى طلب المساعدة عندما يحتاجون اليها.

4-الأداء الصفي: لا شك ان الأسباب المدركة للنجاح والفشل وتوقع ذلك في المستقبل يؤثر في التعلم والانجاز الصفي، فالطلاب الذين يتوقعون النجاح يحصلون على علامات مدرسية لفضل من الطلاب الذين يتوقعون الفشل، عندما يكون الطرفان على نفس المستوى من القدرة العقلية، كذلك فان الطلاب الذين يتوقعون الفشل يعالجون المشكلات بأساليب عشوائية وبطريقة المحاولة والخطأ ويميلون الى حل المشكلات بطرق غير ذات معنى.

5-خيارات المستقبل: يمكنك ان تتوقع ان الطلبة الذين يتوقعون النجاح في مادة دراسية معينة سيكونون أكثر ميلا الى متابعة تلك المادة في الجامعة او الى دراسة مساقات أكثر حول المادة نفسها، اما الطلاب الذين يعتقدون ان فرص نجاحهم في مادة معينة محدودة فانهم سيكونون اميل الى تجنب هذه المواد في المستقبل.

6-مفهوم الذات: يميل معظم الأطفال الصغار (خاصة في مرحلة الروضة) الى الاعتقاد بأن لديهم القدرة والكفاءة للنجاح في المدرسة فيما لو بذلوا مقدارا معينا من الجهد، وعندما ينمو هؤلاء الأطفال يبدأ عدد كبير منهم بالاعتقاد بان نجاحهم وفشلهم ينتجان من القدرة (وهو امر ثابت ويقع خارج نطاق سيطرتهم)، وعندما ينجح الطلاب في الأنشطة المدرسية فان مفهوم الذات لديهم يصبح محتويا على فكرة مفادها ان لديهم القدرة العالية او ما يسمى في النظرية المعرفية الاجتماعية بمصطلح الكفاءة الذاتية. (العتوم وآخرون،2008 ص 198)

ومن جهة أخرى عندما يكون نصيب الطالب دائما هو الفشل في المهام المدرسية، مع الاعتقاد ان سبب الفشل هو تدني القدرة وليس قلة الجهد، فان مفهوم الذات يصبح عرضة للسلبية، وتتطور لديهم مشاعر بفاعلية (كفاءة) ذاتية متدنية، واي حال فان على المعلمين ان يحذروا من مدح جهود طلابهم عندما ينجحون في مهام سهلة جدا لان ذلك يعني نقل رسالة ضمنية ان قدرات الطلاب متدنية ومحدودة، فعندما يمدحك المعلم بعد ان تكاب كلمة "مدرسة" كتابة صحيحة قائلا لك "انا مسرور جدا لأنك كتبت هذه الكلمة بشكل صحيح"، هل يعتبر ذلك مدحا او استحسانا لما قام به المتعلم ام يعتبر ضربا من النقد غير المباشر لقدراته؟ وكأن المعلم يقول له ان هذا أفضل ما يمكنك عمله، اذن عندما يمدح المعلم طالبا على نجاحه في مهمة بسيطة ويقول له انه ذو قدرة عالية بسبب نجاحه في تلك المهمة فان تلك الرسالة غير مقصودة مفادها ان ثقة المعلم بهذا الطالب وقدراته متدنية، كما ان عزو الطلاب نجاحهم الى الجهد يكون مفيدا فقط عندما يبذلون جهدا حقيقيا أدى الى ذلك النجاح، وبالمثل فان عزو الفشل الى نقص الجهد قد لا يكون مفيدا الا عندما يعرف الطلاب انهم لم يبذلوا قصارى جهدهم في المرة الأولى وربما كان من الأفضل ان يعزو فشل الطلاب في الامتحانات الى نقص في استعمال الاستراتيجيات الفعالة بدلا من عزوه الى نقص الجهد المبذول، لذا فإنه عندما نعلم طلابنا كيفية استخدام الاستراتيجيات الفعالة في التعلم فإنه نحسن من نجاحهم الاكاديمي من جهة، ونطور لديهم اعتقادا بأنهم قادرون على ضبط ذلك النجاح والتحكم فيه من جهة أخرى. (العتوم وآخرون،2014، ص220)

7-الاتقان ام العجز المكتسب: ان القارئ لما سبق طرحه من حديث وتفسيرات، يتضح له ان الطلاب يختلفون في تفسير الحوادث المدرسية المتعلقة بالنجاح والفشل، ومع مرور الوقت يتطور لدى الطلاب نماذج منتظمة من العزو والتوقعات، فيبقى بعض الطلاب متفائلين وواثقين انهم قادرون على اتقان مهام اكاديمية جديدة

وينجحون في عدد من المواقف التربوية، (ويطلق على هؤلاء الطلاب مصطلح المتقنون)، لكن فريقا آخر من الطلاب يكونون غير واثقين بالنجاح، بل هم مقتنعون بأنهم لن ينجحوا ويتطور لديهم شعور بالعجز والاستسلام (ويطلق على هذه الظاهرة مصطلح العجز المكتسب). فما المقصود بهاذين المصطلحين وما الفرق بينهما؟

ان الطلاب الذين يعزون انجازاتهم ونجاحاتهم الى القدرة والجهد الذاتيين ويحملون شعارا دائما يقول "انا قادر على انجاز هذه المهمة" هم الذين يمتلكون التوجه نحو الاتقان، اما الطلاب الذين يعزون انجازاتهم ونجاحاتهم الى عوامل خارجية وغير قابلة للضبط ويعتقدون ان فشلهم يعكس نقصا في القدرة حاملين شعارا يقول "انا لا أستطيع انجاز هذه المهمة" هم الذين يتصفون بما يسمى العجز المكتسب. (العتوم وآخرون 2008، ص199)

كما سبق وأشارت الباحثة ان لظاهرة العزو مسببات؛ والتي ستوّلد بدورها جملة من الآثار والانعكاسات والتي قد تعود بالإيجاب او بالسلب على سلوك المتعلم؛ كل ذلك حسب طريقة التحكم في المسببات وكيفية التعامل معها بحكم انها غير ثابتة كما سبق وأشارت وأيضا قابليتها للتغيير. وإذا كان للعزو السببي الأثر المباشر على سلوك المتعلمين الحالي والمستقبلي أيضا، مما يجعل الاهتمام بهذه الظاهرة امر ضروري على القائمين بالعملية التربوية، فقد نجد في حالة اما إذا المتعلم يكون لديه عزو داخلي فانه ينعكس على مفهوم الذات بالنسبة اليه مما يجعله أكثر ثقة بنفسه ويحظى بتقدير ذاتي عالي مما يمكنه من اتخاذ قرارات شخصية في مختلف مناحي حياته.

6.الدافعية والعزو السببي:

تؤثر الفعالية الذاتية والإعزاءات كل منهما في الآخر، فإذا أعزى النجاح إلى أسباب داخلية أو يمكن التحكم فيها مثل القدرة أو الجهد، فإن فعالية الذات عندئذ تثري، ولكن إذا كان النجاح يعزى إلى الحظ أو تدخل الآخرين، فإن فعالية الذات ربما لا تقوى والفعالية تؤثر في الإعزاءات أيضا، فالأفراد الذين لديهم حس فعالية ذاتية قوى لمهمة معينة (أنا جيد في الرياضيات) يميلون إلى إعزاء فشلهم إلى نقص الجهد " كان ينبغي علي أن أتحقق مرتين من عملي " و لكن الناس الذين لديهم حس منخفض عن فعالية الذات (أنا ضعيف جدا في الرياضيات) يميلون إلى إعزاء فشلهم إلى نقص القدرة " أنا لست ذكيا " لذلك فإن حس الفعالية الذاتية القوى لمهمة معينة يشجع إعزاءات يمكن التحكم فيها، وهذه الإعزاءات تزيد من فعالية الذات.

ويمكنك ملاحظة أنه إذا كان الشخص يعتقد بوجهة النظر الكينونية (القدرة لا يمكن تغييرها) وحس فعالية ذات منخفض، فإن الدافعية يمكن أن تتلاشى عندما يعزى الفشل إلى انخفاض القدرة (أنا لا أستطيع فعل ذلك، ولن أستطيع مطلقا أن أتعلم)، وبغض النظر عن التسمية، فإن معظم المنظرين يتفق على أن حس الفعالية، والتحكم أو تحديد مصير الفرد لنفسه تعد مهمة إذا كان على الأفراد أن يشعروا بأن لديهم دافعية داخلية. فعندما يبدأ الأفراد في الاعتقاد بأن الأحداث والنواتج في حياتهم لا يمكن التحكم في معظمها، فإنهم بذلك ينمون عجز الحيلة المتعلم. ففعالية الذات تعد أحد عوامل الدافعية (وولفولك، 2015، ص ص 847-848)

وترى الباحثة أن معتقدات الفاعلية تنخفض لدى المتعلم إذا ارتبطت بضعف القدرة وتكرر معه الفشل فإننا نتوقع أن يفشل مستقبلا فخبرات الفشل والنجاح تبني توقعات الفاعلية، فالفشل يخفض من مستوى الفاعلية الذاتية إذا عزى فشله إلى عوامل داخلية، أما إذا عزى فشله إلى عوامل خارجية هنا لن تنخفض الفاعلية الذاتية ولن تتأثر.

7. البرامج التطبيقية لنظرية العزو داخل الغرفة الصفية:

يؤكد بروفي (Brophy 1998) على مساعدة التلاميذ في أن يستعيدوا الثقة في قدراتهم الأكاديمية، وتطوير استراتيجيات التعامل مع الفشل، وبذل الجهد عندما يواجهون خبرات صعبة من خلال التدخلات العلاجية التي تركز على إعادة التدريب المعرفي Cognition Retraining في ضوء اتجاهات رئيسية هي:

1.إعادة العزو: وتتضمن هذه الاستراتيجية تغيير ميول التلاميذ من عزو فشلهم إلى نقص القدرة إلى عزو فشلهم إلى الجهد أو الاستراتيجية غير مناسبة، ولتحقيق هذا الهدف يجب إعطاء التلاميذ خبرات نجاح ممكنة ونمذجة اجتماعية وتغذية مرتدة تدربهم على:

- تركيز انتباههم على المهمة التي في أيديهم لا على التوتر الذي يرافق الفشل.
- التعامل مع الفشل من خلال الاستفادة من الأخطاء أو تحليل المشكلة أو التفكير العلمي.
- عزو الفشل إلى الجهد، أو نقص المعلومات، أو استخدام استراتيجية غير مناسبة.

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

- يبدو أنك تعرف المهام الرياضية بشكل جيد.
- يبدو أنك تحاول بجد في مهام مادة الرياضيات.
- يبدو أنك ماهر في ربط معطيات المسألة الرياضية.
- يبدو أنك بذلت جهدا كبيرا في مذاكرة هذه الأنواع من المسائل الرياضية. (حسن و محمود، 2007، ص 135)

فطبقا لنظرية العزو فإن أحكام الفرد حول أسباب أدائهم لها تأثيرات دافعية فالأفراد الذين يرون أن أسباب نجاحهم في قدرتهم الشخصية، وأن أسباب فشلهم في عدم بذل الجهد، لا يشعرون بأي صعوبة أو عجز عن التحكم، لأنهم يرون أن نتائجهم تتأثر بكمية الجهد الذي يبذلونها، وأن الأفراد الذين يصفون عجز قدراتهم، يرون أن نجاحهم بعود إلى عوامل لا دخل لهم فيها، يؤدي ذلك إلى ظهور إنجازات منخفضة وإقلاعا سريعا عن مواجهة الصعوبات ويأسا واستسلاما سريعا عند مواجهة صعوبات قليلة، ويرون أن النجاح صعب المنال 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، ويتعمم الشعور بالعجز، أما إذا حدثت عدم القدرة على الحكم نتيجة لأسباب وقتية زمنية ليس هناك مبرر للتفكير في أنها سوف تحدث ثانية، ويكون العجز بذلك محدودا.

فعندما ترى التلاميذ في أنفسهم القدرة ويعزون فشلهم إلى نقص الجهد أو المعلومات غير الكافية كأسباب ممكن التحكم فيها يركزون عادة على استراتيجيات النجاح المقبلة، وغالبا ما يؤدي ذلك إلى الفخر والشعور بالتحكم والإحساس بإرادة الذات، وتتضح هنا أهمية إكساب 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.
- إقلال دور الصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين في التعلم، لا يمكن للفرد أن يحقق نجاحا اعتمادا على الحظ أو الصدفة.

- تعديل التفسيرات السببية للنجاح والفشل من العوامل غير قابلة للتحكم إلى العوامل القابلة للتحكم، ومن كونها خارجية إلى الاعتقاد بأنها داخل الفرد، ومن كونها ثابتة إلى الاعتقاد أنها متغيرة.

أخذ ميول واتجاهات الأطفال الخاصة، ومواهبهم الفردية بعين الاعتبار والعمل على تنشيطها وتوجيهها واحترام شخصية الأطفال، فلا يهانوا، ولا يرهقوا، ولا يعاملونه بخشونة، ولا يجبرون على أعمال لا داعي لها وليس بإمكانهم تأديتها، ومخاطبة عقلهم وذكائهم وخلقهم ودفعهم إلى العمل بملء إرادتهم وبديهيا لا يعني ذلك ترك حبل الأطفال على غاربه وإعفائهم من كل نظام وانضباط.

فأنماط العزو التي تشير إلى أن الفشل يرجع إلى عوامل بعيدة تحكم الفرد مثل القدرة أو سوء الحظ – هي أنماط مرضية وعوامل إعاقة أمام الإنجاز – قد تؤدي إلى الإحساس بالعجز وانخفاض توقع النجاح، ومن ثم انخفاض الدافعية ومن ناحية أخرى فإن عزو الفشل إلى الجهد أو الاستراتيجية غير الملائمة – هي أنماط سوية يمكن التحكم فيها وتغييرها – تؤدي زيادة الجهد والنظر إلى تعديل أو تغيير الاستراتيجية، ومن ثم التعامل مع معطيات الموقف والخروج منه بنتيجة إيجابية. (حسن و محمود، 2007، ص 136)

ويذكر ممدوح الكناني (1990) أن بناء المفهوم الإيجابي عن الذات يجعل الفرد يستمر في البحث ليجعل نفسه ذا كفاءة (وبلغة علماء العجز أكثر قدرة واعتقادا أن ذاته لها الغلبة و السيطرة على المهام) حيث يقوم الكفاءة هنا أو إدراك التحكم، أو إدراك الاقتران بين الجهد والنتيجة بتنشيط جهد الفرد الذاتي، و شط طاقاته وتعبئتها في سبيل مواجهة الصعوبات، وبالتالي مواجهة ما يعترض تحقيق أهدافه وبرامجه وتعد رؤية الفرد لذاته من دعائم الصحة 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 تؤكد النتائج الخاصة بتعديل أساليب عزو العجز المتعلم أن التحصين ضد العجز المتعلم يرتبط بالعوامل التالية:

1. عزو نجاح التلاميذ بمهمة ما وينجزونها بسرعة يقوم المعلم بتعصيب المهام اللاحقة تدريجيا وينمي لديهم روح التحدي والمثابرة.

2. عزو فشل التلاميذ إلى عوامل قابلة للتحكم فعندما يفشل التلاميذ أخبرهم بأن هذا الفشل ليس نهاية العالم، وأخبرهم بعبارات تنمي توجهاتهم للتحكم وأن الفشل خطوة حقيقة في طريق النجاح، وأنهم عندما يفشلون يكون ذلك راجعا إلى عوامل يسهل عليهم التحكم فيها وتعديلها أو تغييرها، مثل بذل الجهد أو استخدام استراتيجية غير مناسبة فمثلا فريق كرة القدم ربما يخفق بسبب عدم استخدام أساليب فعالة وعدم بذل الجهد والإعداد غير المناسب، فهذه كلها عوامل سهلة التغيير ومن اليسر التحكم فيها. (حسن ومحمود، 2007 ، ص ص 138-137)

3. عندما يفشل التلاميذ – بالرغم من الجهد الواضح لهم – نعلمهم عزو فشلهم إلى نقص في الاستراتيجيات، ونساعدهم على اكتساب بعض الاستراتيجيات، ونشجعهم على المحاولات المتعددة، والتخلي عن الاستراتيجيات غير المفيدة.

4. اقتناع التلميذ بذاته وجهوده وأن جهوده أساس نجاحه، واقتناعه فيما يمتلكه من قدرات، وما يتمتع به من سمات شخصية إيجابية.

5. اقتناع التلميذ أن ذاته وقدراته وجهوده ذات أثر فعال في المواقف المستعرضة عبر حياته، وأن نجاحه في أحد المواقف يتيح له النجاح في المواقف الأخرى والشعور بالكفاءة، واستخدام طرق فعالة لحل المشكلات، فالذين يعتبرون أنفسهم مسئولين عن إنجازهم، ويعتبرون النجاح أو الفشل محصلة إمكانياتهم وقدراتهم ويملكون استجابات مواجهة العجز المتعلم، ويميلون إلى إظهار أداء مرتفع في الأعمال التي تتطلب المنافسة والإنجاز، ويتميزون بالمثابرة والكفاح، ويقاومون الضغط الخارجي، ويتعلمون القدرة على التحكم. (حسن و محمود، 2007، ص139)

2. التدريب على الفعالية: وتتضمن تعريض التلاميذ لخبرات نجاح مضمونة، وتعليمهم وتدريبهم على وضع أهداف واقعية والنمذجة والتعليمات والتغذية المرتدة عن امتلاكهم القدرة على التأثير في الأمور وتدريبهم على العلاقة بين الجهد والنتائج التي يحصلون عليها.

وعند التدريب على الفعالية يجب أن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية عند أداء مهام الرياضيات مثلا:

- تستطيع أن تكون جيدا في الرياضيات.

- تستطيع أن تحصل على أحسن الدرجات في الرياضيات.
- تستطيع أن تحاول بجد في حل مسائل الرياضيات.

ويشير باندورا (Bandoura 1998) أن قوة اقتناع الأفراد بفاعليتهم الذاتية تجعلهم يتعاملون مع بنجاح في المواقف الصعبة، لكم خوفهم وتجنبهم مواقف التهديد ينتج عن اعتقادهم بأنهم غير قادرين على التعامل مع هذه المواقف، وأضاف أن فعالية الذات المدركة بشكل إيجابي لا تخفض حدة الخوف والكف فقط، ولكنها تزيد من توقعات النجاح التي تؤثر في جهود 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 والخبرات الصعبة من جهة أخرى. إذا فالتدريب على الفعالية والتحكم يكون أكثر إيجابية في زيادة الجهد المبذول، فالأفراد الذين 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 فإنهم يتسمون بالعديد من المخاوف الواسعة.

3. التدريب على الاستراتيجية:

في هذا التدريب يدرب المعلم تلاميذه على الاستراتيجيات الفعالية لحل المشكلات والتحدث مع الذات؛ عن أنهم يستطيعون بجهدهم وقدرتهم النجاح في المهام التي يؤدونها. ويعد التدريب على الاستراتيجية جزء هام من تعليم المهارات المعرفية الفعالة، حيث يجعل هذا التدريب التلاميذ يدركون أنهم يستطيعون من خلال إمكاناتهم التأثير في النتائج، وأنهم بالفعل يمتلكون استراتيجيات حل المشكلات. (حسن و محمود، 2007، ص ص 139-140)

وفي مرحلة التدريب على الاستراتيجية يجب أن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية بعد انتهائهم من مادة الرياضيات:

- أنا فخور بأدائك في مادة الرياضيات.
- أنا مسرور بتقدمك في مادة الرياضيات.
- أدائك ممتاز في الرياضيات.
- أسلوبك في حل مسائل الرياضيات يبدو أنه يعتمد على وعيك بخطوات الحل.

وتؤكد دويك(Dweck 2000) أن زيادة الدافعية يكمن في مكافأة الجهد المبذول بدلا من مكافأة القدرة على الذكاء فعندما يكافأ المعلمون الجهد المبذول والاستراتيجيات المستخدمة، يطورون التوجه نحو التعلم، وإدراك أهمية استراتيجية طلب العون الأكاديمي عندما يحتاجون لها، وعدم السلبية في المواقف المحبطة، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية الايجابية التي تشعر الفرد بأنه يمتلك معطيات وإشارات القدرة على التحكم. (حسن و محمود، 2007، ص 141)

اذن تعد تلك التطبيقات التربوية لنظرية العزو بمثابة الوسيلة او الكيفية التي تمكّن القائمين على الميدان التعليمي التربوي من اكساب المتعلمين الاستراتيجيات الملائمة للعزو السببي.

وبناء على ما عرضته الباحثة من برامج تطبيقية تربوية لعملية العزو داخل الصف التعليمي؛ يتبين أنه ورغم تنوع تلك الاستراتيجيات، الا انها تصبو لتحقيق هدف واحد وهو تربية المتعلم على العزو السببي من خلال معرفته لمواطن القوة والضعف في أداء التلميذ ذي منخفض التحصيل، أيضا معرفة المتعلم لقدراته ورغباته واستعداداته ومن ثم معرفة كيفية اختيار أهدافه وتحديدها بناء على ما سبق.

فضلا على تعلم التلميذ طريقة تحديد المهمة المناسبة لقدرته وامكانيته القيام بها؛ مما يمكنه من الوصول الى هدفه فيما بعد، مع التركيز على عنصر اخر هام وهو تعلم التلميذ طريقة وكيفية تحقيق هذا الهدف المحدد من قبل، أي بمعنى يكون هدف ذو أثر وفعالية تعود بالفائدة عليه في المستقبل.

خلاصـــــــــــــة:

ومن خلال ما سلف عرضه في هذا الفصل يمكن القول ان العزو السببي هو ذلك الاستنتاج الذي يهدف الى تفسير الاحداث والمواقف الحياتية اليومية عموما، في حين يتمثل في الحقل التربوي في جملة المصادر التي يلجأ اليها التلميذ لتفسير افعاله وسلوكياته داخل الوسط التعليمي ومحاولة السيطرة عليها والتحكم فيها، فالعزو السببي يحدد مصدر السبب المدرك للتعزيز، فهو يختلف عن مركز الضبط الذي يشير الى وجود او غياب العلاقة بين السلوك.

فضلا على جملة الافتراضات الأساسية المصاحبة لعملية العزو والتي تستند على مدلول ان الانسان مدفوع نحو الفهم لان الفهم هو الذي يحدد مجرى سلوكه في الظروف التي يواجهها في مواقف حياته او إنجازاته، فالعزو السببي يمثل أحد اهم العمليات التي تهدف الى إعطاء دلالة ومعنى لأحداث العالم الداخلي والخارجي للفرد، فضلا على دور عمليات العزو السببي الخاصة بالنجاح والفشل في فهم كيفية تأثير توقعات التلاميذ في تحصليهم المدرسي، لذا فنظرية العزو السببي تحاول التركيز على كيفية تفسير التلاميذ لنجاحهم او فشلهم.

الفصل الرابع: عجز المتعلم

تمهـــــــــــيد

1. **مفهوم العجز المتعلم**
2. **تطور ظاهرة العجز المتعلم**
3. **بعض النماذج المفسرة للعجز المتعلم**
4. **أسباب العجز المتعلم**
5. **مكونات العجز المتعلم**
6. **أبعاد العجز المتعلم**
7. **آثار العجز المتعلم**
8. **خصائص ذوي العجز المتعلم**
9. **علاج وطرق التحصين من العجز المتعلم**

خلاصـــــــــة

تمهـــــــــــيد:

من المسلم به ان الفرد يتعرض في حياته الى جملة من المشكلات والتحديات والعوارض الحياتية التي تتطلب منه مواجهتها حتى لا تكون عبارة عن عوائق في طريق تحقيق أهدافه، وهذا ما يدفع به الى انتهاج كافة السبل والطرق لتخفيف آثارها السلبية قدر الامكان، ومع المحاولات قد ينجح او يفشل، وفي حالة تكرار فشل ردود فعله قد ينعكس على انخفاض دافعيته للمبادرة في كيفية السيطرة على المواقف، او يدرك انعدام حيلته اتجاهها وهذا ما يضطر به الى الاستسلام لهذه التحديات اعتقادا منه بعدم جدوى المحاولات وهذا ما يسمى بالعجز المتعلم الذي يقضي بالفرد الى انعدام الامل ويفقده القدرة على التحكم في مجريات الاحداث ومسايرتها.

وفي هذا الفصل ستحاول الباحثة التعريج على ظاهرة العجز المتعلم وما يتبعها من لواحق نظرية وادبية صدحت حولها؛ من تعريف ومكونات وكذا النظريات المفسرة لهذه الحالة، مرورا بذكر ابعاد العجز المتعلم ومسبباته وصولا الى آثاره المترتبة عليه، وكذا الخصائص المميزة للأفراد ذوي العجز المتعلم في الوسط التربوي، وختاما حاولت الباحثة حصر جملة الارشادات التربوية المقترحة من قبل الخبراء والمختصين، وكذا الطرق التي ينبغي انتهاجها واتباعها لعلاج هذه الظاهرة والتحكم فيها.

1. مفهوم عجز المتعلم:

من خلال استعراض للأدب التربوي نجد العديد من المفاهيم والتعريفات التي صاحبت مصطلح العجز المتعلم؛ وهذا دلالة على أهمية هذا العنصر في المجال التربوي التعليمي.

فهو مصطلح يشير الى المدركات التي يكتسبها الفرد من خلال مواقف الفشل المتكررة لديه، والتي تؤدي بدورها الى خفض الدافع لديه والاستسلام وفقدان السيطرة على التحكم في الاحداث والمواقف، مما يجعله يشعر بالدونية ولوم الذات، وتعرف (Holt 1980) العجز المتعلم بأنه "ايقان الشخص بأنه غير قادر على التحكم بالنتائج، وهو مجبر على خوضها وعندما يجد الفرد نفسه عاجزا عن تغيير الموقف الذي هو فيه، يدرك انه لا وجود لأي علاقة ما بين الاعمال التي يقوم بها والنتيجة الأخيرة. (الرشيدي و محمد، 2014، ص 26)

اما "سليجمان" (Seligman) فقد عرّفه على انه "عزوف الفرد على بذل الجهد، واجراء المحاولات عند تعرضه للعقبات في مواقف التعليمية، او عندما يواجه مواقف ضاغطة، حيث تعكس هذه الحالة تدنيا شديدا في الدافعية"، اما مايرز (Myers) فيرى بأنه "اليأس والاستسلام المتعلم عندما يدرك الانسان او الحيوان انه لا يسيطر على الاحداث السيئة المتكررة" (الجراح، العمري، و الربيع، 2015، ص254)

في حين يعرفه "ابرامسون" وآخرون (Abramson, et al) بأنه "عدم القدرة على التأثير في النتائج المتعلمة او التحكم في النتائج المتعلمة من الظروف المحيطة، والتي تؤدي الى كف السلوكيات الجديدة المؤثرة في النتائج" ويورد "زهران" حول العجز بأنه "انعدام الحيلة، او الشعور بالعجز"، في حين يعرفه "عثمان" بأنه" حالة

متعلمة تكتسب من تكرار التعامل مع المشكلات التي لا تحل، ولا يرى من يواجهها سبيلا الى حلها، او لا يتوقع مخرجا منها. (بن سعد العلياني، 2011، ص 40)

في حين عرفه الفرحاتي (1997) "يعد العجز المتعلم حالة نفسية يشعر فيها الافراد ان الاحداث من حولهم خارج سيطرتهم، وان الصغار ممن يشعرون بالعجز يظهرون تدهورا في الاداء تحت تهديد خبرات الفشل" (صديق و محمد، 2020، ص 298)

ويعد الشعور بالعجز هو الاعتقاد بأن الفشل لا يمكن تجنبه، وينتشر هذا الشعور وينمو ويتكرر إحساس الطفل بالفشل، او عجزه عن تحقيق أهدافه على الرغم من بذل الجهد ورغبته في تحقيق النجاح، وقد أشار (الفرحاتي السيد، 2009، ص19، 20) ان العجز المتعلم يعد نقصا في مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الطفل انه لن يحقق النجاح، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الطفل السيطرة على فشله المتكرر، بمعنى ان الفرد بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها ان استجاباته لا تغير شيئا من النتيجة يتعلم انه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج، ونتيجة لذلك نجد لدى الطفل نزعة تفضيل لعدم بذل الجهد ويفضل ان يكون سلبيا من ان يكون إيجابيا، وغالبا ما يستخدم أساليب اقل كفاءة لحل المشكلات، وقد يفشل في انهاء المهمة مرة ثانية، وعندما ينمو لدى الفرد توقعا بأن عددا من الاحداث غير قابلة للتحكم، فان ذلك يعتبر عاملا مهنيا لحدوث العجز، نتيجة لإدراكه باعتياد الفشل، وعدم جدوى محاولاته. (عبد الغني و راوي، 2019، ص ص 19-20)

ومن منطلق ما سلف طرحه يمكن القول أنه: عزوف المتعلم عن المحاولة والاقدام والتجريب في المواقف التعليمية عندما تعترضه الصعوبات والعراقيل جراء الفشل المتكرر في حل المشكلات او بسبب النكسات الحياتية المختلفة، مما ينعكس على دافعيته في الإنجاز بالسلب واعتقاده بعدم قدرته على التحكم في المواقف المستقبلية.

2. تطور ظاهرة العجز المتعلم:

من المسلم به ان نظرية العجز المتعلم التي وضعها "ستيفن ماير وسليجمان" اعتمدت الى حد كبير على بعض التجارب التي أجريت على الحيوانات، حيث يتم وضعها في مواقف مؤلمة لا يتوفر لها فرصة للهروب من الأذى والألم نتيجة لهذه المواقف، مما يؤدي إلى توقفها عن المحاولة، وفي وضع لا يكون هناك إمكانية لتبديله وتغييره، وهذا ما يمكن أن يشابه ما يعتقده الناس في عدم قدرتهم على أداء المهمات، وهو الاعتقاد الذي سيمنع أي محاولة للتعلم في المستقبل.

فقد وضع "سيلجمان" (Seligman) وزملاؤه ومساعدوه، المعطيات النظرية الأولى لمفهوم العجز المتعلم، عندما بين كل من "سيلجمان" و "ماير" من خلال العمل التجريبي؛ بأن التعرض الى خبرة عدم إمكانية السيطرة او التحكم بالنتائج سوف يقود الى إدراك عدم احتمالية التعزيز (استقلالية الاستجابة عن التعزيز)، وقد تم اثبات

هذه النتائج حول هذه الظاهرة من التجارب الأولى باتباع تصميم تجريبي ثلاثي على مجموعة من الكلاب وباستخدام الصندوق "البافلوفي"، فقد عرضت مجموعة من الطلاب الى صدمة كهربائية لا يمكن السيطرة عليها، في حين عرضا مجموعة أخرى الى صدمة كهربائية يمكن التحرر منها، ولم تعرض المجموعة الثالثة من الكلاب الى أي صدمة.

وقد حاول "ماير وسيلجمان" دراسة التبعات السلوكية الناتجة عن التعرض للحوادث الصعبة والمنفرة التي ليس للأفراد سيطرة عليها، حيث قاموا بعرض مجموعة من الكلاب لصدمات كهربائية يمكنها التحكم بها، وباستطاعتها إيقاف الصدمة بالضغط على رافعة، وعرضت مجموعة أخرى من الكلاب الى صدمة مشابهة ولكن دون إمكانية التحكم بها، ثم وضعت الكلاب من المجموعتين في أزواج (كلب من المجموعة الأولى وكلب من المجموعة الثانية)، ثم تعرضت لصدمة كهربائية مرة أخرى لا تتوقف إلا عندما يقوم الكلب من المجموعة الأولى في الزوج بالضغط على الرافعة، وهكذا يستطيع الكلب من المجموعة الأولى النجاة في حين لا يستطيع الكلب من المجموعة الثانية أن يتخلص من الألم، ثم وضعت مجموعتي الكلاب في وضع مختلف حيث يمكن النجاة من الصدمة بتخطي الحاجز، حيث إمكانية النجاة متاحة للجميع الآن، وقد أظهرت النتائج ان الكلاب التي كانت لديها خبرة سابقة في الهروب من الصدمة هي التي هربت وان الكلاب التي لم تكن تمتلك السيطرة سابقا بقيت غير قادرة مع انها وضعت في موقف جديد، وهكذا فقد تعلمت الكلاب في المجموعة الأولى العجز والضعف. (ضاهر، 2014، ص 59)

وقد قدم "سيلجمان" تفسيرا لهذه الظاهرة يتحدد فيما يلي ذكره من عناصر:

- ان محاولات الحيوان لم تمكنه من تجنب الألم لذلك لم يتكون لديه ارتباط بين محاولاته والنتيجة.
- يتكون لديه توقع بعدم قدرته على تجنب الألم.
- يصل الحيوان الى مرحلة يتوقف فيها عن اصدار محاولات تجنب الألم ويميل الى الاستسلام، وتكون هذه المرحلة مصحوبة بمشاعر انفعالية سالبة، وتتكون لدى الحيوان حالة من العجز والاستسلام فسرها "سيلجمان" بالعجز المتعلم. (دوغان، 2016، ص 10)

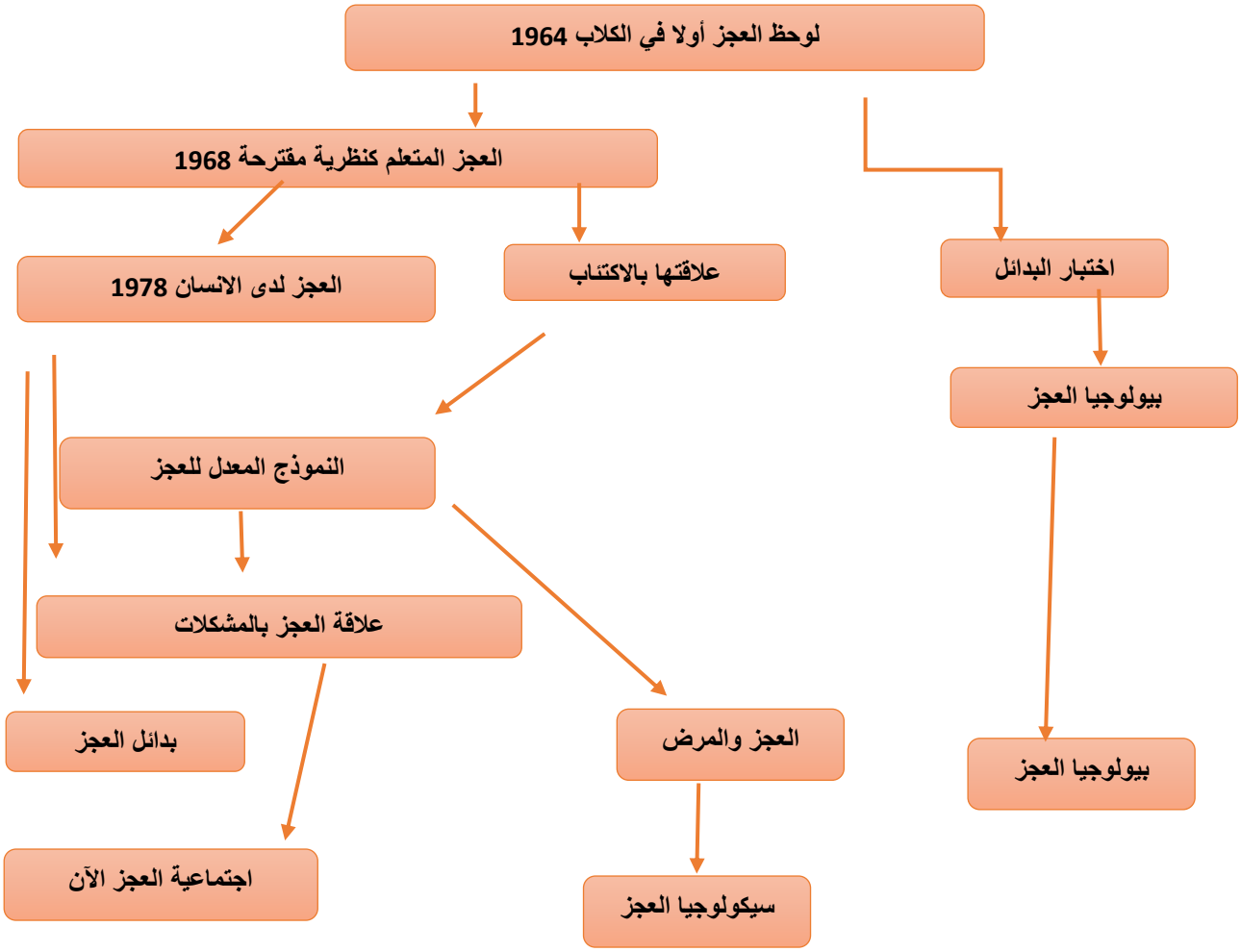
وقد حاولت عدة دراسات تطبيق تلك الأفكار على المشاكل الانفعالية التي يخبرها الانسان، لكين تبين ان هناك فرقا نوعيا وكميا بين ما يحدث مع الحيوان وما يحدث مع الانسان في مواجهة الظروف الحياتية الصعبة، حيث وجد "سيلجمان" ومساعدوه من خلال تجاربهم ان دافعية الانسان للمبادأة بالاستجابة تقل بنقص قدرته الى الضبط والتحكم فيما يحيط به.

ومن بين هذه التجارب ما قام به كل من (دويك، وريبوكس 1983، وهيرتو 1984، وروث وبوتزن 1984، وجاكويس 1982، وغيرهم) وطبعا تعتبر تجربة "هيرتو وسيلجمان" من أولى التجارب التي استخدمت المشاكل المعرفية غير القابلة للحل، وتأثير الضوضاء على حل تلك المشكلات، وانتهى الباحثان الى ان الضوضاء لا يمكن التحكم فيها تؤدي الى العجز، واستمرار الضوضاء يصل بالفرد الى شعوره بأنه لا يستطيع التحكم في الاحداث. (ضاهر، 2014، ص 60)

وعلى اثر ما سبق وتحديدا عام (1985) قدم "سيلجمان" النموذج الأول للعجز المتعلم والذي يعطي تفسيرا علميا لعدم ملاءمة استجابات الكائن الحي على الاحداث الضاغطة، حيث يؤكد "سيلجمان" ان بعض الافراد عندما يواجهون مواقف ضاغطة (غير قابلة للتحكم) تتولد لديهم مشاعر العجز وقلة الحيلة، ولا تتناسب استجاباتهم مع الاحداث الواقعية ويصاحب ذلك حالة انفعالية، واعاقات دافعية، ويتكون لدى الفرد مستوى من التوقع يؤثر في مستوى استجاباته على مواقف متشابهة او غير متشابهة مع الموقف الضاغط، وتكون استجابة الفرد ادنى من المستوى الذي تسمح به قدراته. (دوغان، 2016، ص ص 10-11)

ومن خلال ما سبق تؤكد (حنان ضاهر، 2014) بأن نتائج التجارب السابقة تدعم ما أشار اليه فصل السلوك البيئي من الدور الذي تلعبه الضغوط البيئية على الانسان، حيث تبين من ان الضوضاء ذات تأثير سلبي على الفرد في حال لم يستطع الفرد التحكم به وفشل في السيطرة عليه، وان اخفاق الفرد هذا؛ قد يؤدي به الى حالة من الإحباط ومن ثم اكتساب الشعور بالعجز المتعلم. (ضاهر، 2014، ص 60)

وهذا ما أدرجه أيضا (الرشيدي، ودرويش، 2013) في دراستهم بأن "هناك علاقة بين مستوى العجز المتعلم وما يفهمه ويتعرض له الطلبة في البيئة الصفية في ضوء جنس الطالب، ومستوى تعليم والديه والحالة الاجتماعية او الاقتصادية للمدرسة، وكثافة الصف حيث تتفاعل هذه العوامل معا لتؤثر بشكل سلبي في النهاية على سلوك الطالب وحالته النفسية، وبالتالي يتولد لديه شعور بالعجز المتعلم مؤديا به الى سوء الحالة التعليمية، ونقص الدافعية وانخفاض التحصيل واهمال الدراسة بصفة عامة، وهكذا تدور الدائرة. (الرشيدي و محمد، 2013، ص 186) وسنعرض الشكل التالي رقم (11) والذي يشمل مراحل تاريخ تطور ظاهرة العجز المتعلم ويوضحها:



شكل رقم (11) يوضح تاريخ تطور ظاهرة العجز المتعلم.

بهذه المعطيات وما سلفها من طرح اخذ اسم هذه النظرية يرتبط بالأسباب التي يعزو لها الطلاب نجاحهم او فشلهم، فالسمة الأساسية للعجز المتعلم هي ميل الفرد لعزو فشله لذاته، ومن هنا ينخفض تقديره لذاته، وبالتالي فان مفهوم الأسلوب التفسيري لنظرية العجز المتعلم هو الفيصل في إيجاد الفروق بين الافراد عند تفسيرها للأحداث، ويخاص بالإجابة عن التساؤل التالي: لماذا يصبح بعض الافراد عاجزين بعد التعرض لمشكلات غير قابلة للحل والبعض الآخر غير عاجز. (ضاهر، 2014، ص 61)

تأسيسا على الطرح أعلاه يتبين ان تلك المراحل التاريخية لتطور ظاهرة العجز كانت عبارة عن حجر الزاوية والقاعدة التي مكنت من ظهور التفسيرات الحديثة المعمول بها في التعامل مع ظاهرة العجز المتعلم.

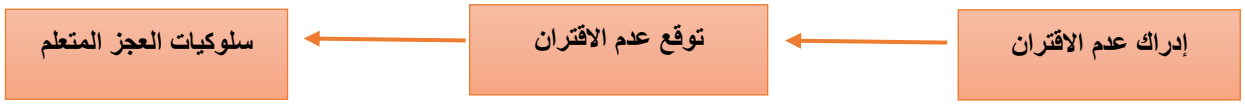
بناء على مراحل تطور تلك الظاهرة والنظريات التي صدحت حولها لتفسيرها؛ يمكن القول انه ليس من الصعب ملاحظة ومشاهدة العجز وآثاره على الافراد، لكن الامر الصعب هو النظر الى ذلك العجز بعجز، والشعور بعدم القدرة والعجز حياله؛ وهذا ما حاولت هذه النظرية الوقوف عليه من خلال التجارب التي قامت عليها بغية إيجاد حلول وكيفيات ليتعامل الافراد مع حالة العجز وكذا كيفية الخروج منها.

3. بعض النماذج المفسرة للعجز المتعلم:

هناك نماذج للعجز المتعلم اذ يمكن ان تأخذ صورتين مختلفتين هما:

1.3. النموذج الاولي للعجز المتعلم:

وهو النموذج الأصلي للعجز المتعلم، وفيه يركز "سيلجمان" على وصف حالة اللااقتران بين استجابات الكائن الحي والنتائج، ويمكن توضيح مراحل حدوث العجز المتعلم في الشكل التالي:



شكل رقم (12) يوضح مراحل العجز المتعلم. (القفاري، 2017، ص 19)

ووفقا لنموذج "سيلجمان" فانه يمكن تعريف العجز المتعلم بالحالة التي يصل اليها الفرد بعد مروره بسلسلة من التجارب من فقدان السيطرة على الظروف البيئية التاي تحيط به، واستقلالية استجاباته عن نتائجها مما يولد عنده الاعتقاد بأنه لا يملك السيطرة على نتائج الاحداث، وكذلك بأنه لا توجد علاقة بين الجهد المبذول (السلوك) وبين التغيرات البيئية؛ أي انه مهما بذل من جهد لا يستطيع تغيير وضعه، والعنصر الهام هنا ليس فقدان المكافآت البيئية فقط بل فقدان السيطرة على الظروف التي تمكنه من الحصول على هذه المكافآت.

وفقا لهذا النموذج فان الشرط الضروري لتطوير العجز المتعلم يكمن في استقلال الاستجابة التي يقوم بها عن نتائجهما، وعرفت استقلالية الاستجابة عن نتائجهما بشكل تجريبي، وهو ان تكون احتمالية حدوث نتيجة لاستجابة معينة مساوية لاحتمالية حدوث هذه النتيجة بغياب هذه الاستجابة، وبموقف آخر يكون فيه اختلاف بين هذين الاحتمالين فانه يكون وضع فيه صلة من الاستجابة والنتيجة. (الزواهره، 2006، ص ص 8-9)

ويؤكد "سيلجمان" ان العملية التي يمر بها الفرد الذي يتعرض لحالة من استقلال الاستجابة عن نتائجها هي عملية تعلم؛ اذ ان الفرد الذي يتعرض لحالة من استقلال استجاباته عن نتائجها يتعلم فقدان العلاقة والصلة بين استجاباته ونتائجها بالمستقبل، وبالتالي يطور الفرد توقعات لفقدان سيطرته على المواقف، وعندما يتعرض الفرد لوضع جديد فانه يقوم بتعميم التوقعات (فقدان السيطرة) ولذلك فانه لا يحاول منذ البداية ان يسيطر على الموقف، وان تعميم هذه التوقعات لفقدان السيطرة هي سبب الاضطرابات المعرفية الانفعالية والدافعية التي ترافق تنفيذ المهمة الجديدة. (الزواهره، 2006، ص 9)

فتعلم العجز حسب "سيلجمان" يتم في مرحلة التدريب، وليس في مرحلة الاختبار، ويوضح (الفرحاتي، 1997، ص7-8) ان الشعور بالعجز هو عملية تعلم شرطي، كنتيجة لتعلم الكائن الحي انه لا يملك الكفاية لإنتاج الاستجابة المطلوبة، ثم يقوم بتعميم مشاعر العجز على مواقف مستقبلية.

ويرى "سيلجمان" ان البشر والحيوانات بطبيعتهم معممون، واقترح ان العجز قد يصبح سمة شخصية معممة تؤثر في سلوك الفرد في عدة مواقف، ويرى أيضا ان العجز المتعلم لا يأتي فقط من التحفيز المكره الاقتراني، لكن يأتي من أي نتائج بيئية غير مقترنة، بما في ذلك التعزيز الإيجابي الغير مقترن، فقد أظهرت مجموعة التعزيز العشوائي في دراسة "هيرتو وسيلجمان" العجز في اختبار الجناس الناقص، بالمقارنة مع مجموعات

التحكم والتعزيز المشروط، وفي تلك التجربة اعتمد التصميم الثلاثي الذي يتم فيه تعريض مجموعتين من المفحوصين لمثير مزعج، الأولى تم اخبارهم بأنه غير ممكن التحكم، بينما اخبروا المفحوصين بالمجموعة الثانية ان بإمكانهم التحكم بالمثير، واخذت مجموعة ثالثة من المفحوصين لا تتعرض للمثير المزعج، وبعدها اعطي للمفحوصين مهمة تشكيل كلمات من حروف مبعثر، وتم قياس اداءهم عليها، فوجد ان أداء المجموعة التي تتعرض للموقف المزعج غير قابل للتحكم ادنى من أداء افراد المجموعتين الآخرين، بفرق ذي دلالة واضحة، وهذا دليل على حالة عجز متعلم تصيب الافراد الذي يتلقون تعليمات قبليّة بعدم قدرتهم على التحكم في النتائج، وفسرت هذه النتيجة بأنها نتيجة لإدراك الفرد بأن استجابته لن تؤثر في النتيجة، فانه كف عن المحاولة، وعن اصدار أي استجابات، وبذلك يكون تعلّم ان افعاله لا تقترن بالنتائج، ولا تؤثر فيها. (القفاري، 2017، ص 21)

ويمكن وصف مراحل تطور العجز المتعلم كالاتي:

-يحاول الفرد ان يغير في احتمالات ظهور التعزيز عن طريق استجاباته.

- يتعلم الفرد بعد عدد من التجارب الفاشلة انه لا يستطيع السيطرة على التعزيز.

-يطور الفرد توقعات لفقدان السيطرة بالنسبة للمستقبل.

-يقوم الفرد بتعميم توقعاته حول فقدان السيطرة على الوضع لجديد الذي يتعرض له.

يسبب تعميم هذه التوقعات اضطرابات المعرفية والانفعالية والدافعية.

-تتطور لدى الفرد بعض الاضطرابات السلوكية نتيجة لهذا الوضع.

فعندما يتعرض الكائن الحي لحالة من استقلالية النتائج عن الاستجابة كما سبق وأشرنا؛ فانه يحاول في البداية السيطرة على الموقف (عن طريق التحكم بالنتائج)، وفي هذه الحال من المحتمل ان ينفذ سلوكات معينة محاولا تغيير احتمالية ظهور التعزيز، ولكن بعد مروره بتجارب فاشلة، فانه يتعلم ان ظهور التعزيز ام خارج عن نطاق سيطرته. ان هذا التعلم يولد لديه توقعا بأنه لن يكون مسيطرا على النتائج مستقبلا، حيث يقوم بتعميم هذا التوقع على الأوضاع الجديدة. ان تعميم التوقع بشأن فقدان السيطرة على الموقف هو الذي يقف وراء

الاضطرابات الدافعية، والمعرفية والانفعالية، حيث توقعه لفقدان السيطرة يخفض من دافعيته للمبادرة باستجابات من اجل الحصول على المعززات، وعندما تقل القيمة الإجرائية للاستجابة فيبذل الفرد جهدا اقل في تنفيذ الاستجابات، ان هذا التوقع لفقدان السيطرة يخلق بنية معرفية سلبية، تعيق التعلم الجديد للعلاقة بين الاستجابة والنتيجة، فيصعب على الشخص الذي يتوقع فقدان سيطرته على استجاباته ان يتعلم ان استجاباته تؤثر على ظهور التعزيز، كذلك تعتبر توقعات الفرد لفقدان السيطرة مسؤولة أيضا عن تغيير الانفعالية حيث، يتميز هؤلاء بالتوتر والقلق العالي، لعدم معرفتهم كيفية تجنب الحوادث السلبية المنفرة وعدم تنبؤهم بوقت حدوث المثير المنفر ووقت توقفه. (الزواهره، 2006، ص ص 10-11)

2.3. النموذج المعدل للعجز المتعلم:

نظرا لعدم اتساق نتائج الأبحاث التي أجريت حول تعميم العجز المتعلم عند الانسان والحيوان، وكذلك عجز نظرية العجز المتعلم الاصلية عن تفسير الفروق الفردية عند الانسان، وعجزها عن تحديد الظروف التي يكون تأثير العجز المتعلم فيها متواصلا ومزمنا كانت من بين الأسباب الأساسية لتعديل هذه النظرية على يد "ابرامسون، وسيلجمان وتيزديل" ووفقا للنموذج المعدل فانه عندما يتعرض الفرد لوضع من فقدان السيطرة على البيئة، فانه يدرك فقدان الصلة القائمة بين استجاباته ونتائجها ويقوم بعزو فقدان السيطرة هذا لأسباب ولعوامل مختلفة.

ان العزو السببي لفقدان السيطرة يحدد توقعاته للسيطرة بالمهام المختلفة وهذا يؤثر على الأداء، حيث انه تم التأكيد ليس فقط على الظروف الموضوعية بل على الشكل الذي يتمثل في فقدان السيطرة الموضوعي بشكل ذاتي عند الانسان، ووفقا للنموذج المعدل فانه من غير الممكن الافتراض بأن هناك علاقة مباشرة وبسيطة بين حالة فقدان السيطرة (الحالة الموضوعية) وبين تعميم التوقعات المتعلقة بفقدان السيطرة، حيث انه يوجد متغير وسيط يؤثر على تعميم هذه التوقعات، وهو الشكل الذي يفسر به الفرد أسباب فقدانه للسيطرة، فالفرد عندما يتعرض لحالة من فقدان السيطرة يهتم أولا بفحص الأسباب التي جعلت استجاباته غير ناجحة، أي أسباب فشل محاولته لتغيير ظهور المعززات، وبناء على هذا الاستنتاج تتطور عنده التوقعات بشأن سيطرته او عدم سيطرته

على الموقف. (اغبارية، 2000، ص 25) وان عملية البحث عن أسباب النجاح والفشل تحدث وفقا للأبعاد التالية:

أ-بعد الاستقرار: يتطرق هذا البعد الى مدى استمرارية واستقرار العوامل التي أدت الى حالة فقدان السيطرة، ويكون السؤال هنا هل هذه العوامل ثابتة ومستمرة ومستقرة مثل القدرة، ام ان هذه العوامل غير مستقرة وتتغير مع الزمن مثل الجهد والحظ.

ب-بعد مركز الضبط: يتطرق هذا البعد الى مصدر العوامل التي أدت الى حالة فقدان السيطرة، هل هي داخلية مثل القدرة ام انها نابعة من مصادر خارجية لا علاقة لها بالشخص مثل الحظ، وصعوبة المهمة.

ج-بعد الشمول: يتطرق هذا البعد الى مدى تعميم المواقف التي يمكن ان تؤدي الى فقدان السيطرة، حيث يكون السؤال هنا هل هذه المواقف محددة او يصعب تحديدها؟

ان الفرد الذي يعزو فشله لأسباب مستقرة مثل نقص القدرة، يتوقع فقدان السيطرة بالمستقبل، وكذلك يظهر انخفاضا بالأداء مع مرور الزمن، اما الفرد الذي يعزو فشله لعوامل غير مستقرة فانه لا يتوقع فقدان السيطرة في الحالات المستقبلية، وذلك لأن الأسباب سوف تتغير. (الزواهره، 2006، ص 12)

في حين ان الشخص الذي يعزو فشله لعامل شمولي فانه يعمل على تعميم التوقعات لفقدان السيطرة لجميع المواقف ويليه انخفاض في الاداء بالمواقف المختلفة على الوضع الأصلي (الذي يكون به فقدان السيطرة) واما العزو المحدد فيتبعه انخفاض في الأداء فقط بالأوضاع الشبيهة بالوضع الأصلي.

اما الأشخاص الذين يعزون فشلهم لعوامل خارجية (صعوبة المهمة) فانهم يؤمنون بأن أي شخص مكانهم، كان سيفشل، والشخص الذي يعزو فشله لأسباب داخلية يؤمن ان الآخرين كانوا سينجحون في هذه المهمة، وان عدم تنفيذه لما يعود الى نقص في قدراته الداخلية. ان العزو الداخلي للفشل يعمل على زيادة الاحاسيس السلبية الموجهة للذات وكذلك بتقليل التقدير الذاتي مقارنة مع عزو الفشل لعوامل خارجة.

ان نتائج الأبحاث التي أجريت في إطار هذا النموذج المعدل "لابرامسون" وزملائه تشير الى ان الأشخاص أصحاب العزو غير المستقر والمحدد مقارنة بالأشخاص ذوي أسلوب العزو المستقر والشمولي يظهرون أداء أفضل بعد تعرضهم لمهام غير قابلة للحل. (اغبارية، 2000، ص 26)

3.3. النماذج البديلة للعجز المتعلم: يعد النقد الذي وجه الى نظرية (سيلغمان) للعجز المتعلم اقترح عدد من النماذج البديلة لتفسير هذه الظاهرة ومن بينها ما يلي:

- **العجز الشخصي مقابل العجز العام:**

في تجربة "هيرتو وسيلجمان" والتي سبق وتحدثنا عنها، أوجز الفرحاتي (1997، ص28) ما يعتقده افراد المجموعة التي تعرضت لمشكلات غير قابلة للحل بعد تكرار المحاولات الفاشلة، حيث ينشأ لدى الفرد أحد الاعتقادين:

–قد يعتقد انه ليس باستطاعته هو وغيره التحكم في الضوضاء (عجز عام).

–قد يعتقد ان هو فقطة الذي لا يستطيع التحكم في الضوضاء (عجز شخصي).

وترى "ابرامسون وآخرون" ان ذوي العجز الشخصي اقل تقديرا لذواتهم من ذوي العجز العام، حيث ان الطالب الذي يرسب في اختبار نجح فيه زملاءه سيكون تقديره لذاته اقل من الطالب الذي رسب في اختبار رسب فيه كل زملاءه.

وترى ان العجز المعرفي والدافعي يظهر في كل من العجز العام والعجز الشخصي، فهناك تفاعل بين العجز المعرفي والدافعي والانفعالي لدعم التوقعات، بتعذر التحكم في كل من العجز العام والشخصي. (القفاري، 2017، ص ص 24–25)

- **نموذج "ميللر ونورمان لتفسير العجز المتعلم:**

يهتم هذا النموذج بالخصوصية في مقابل العمومية، فاذا عزا فرد عجزه الى القدرة عند حله لمشكلات تمييز المفهوم مثلا، يتوقع هذا الفرد ان عجزه قد يعمم عبر المواقف ويمكن توقعه في المستقبل، لطن إذا ارجع تعلمه

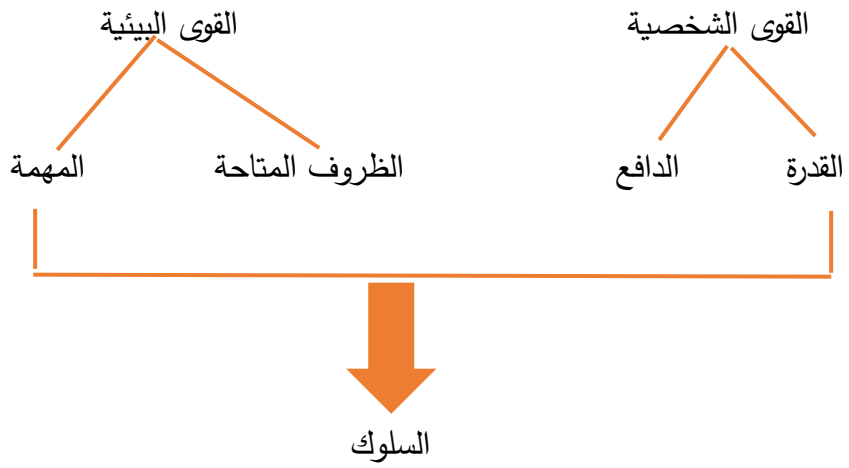
للعجز الى أسباب عامة مثل الجهد، فانه لا يتوقع العجز في مهام مستقبلية لأنه عزا تعلمه للعجز الى أسباب من الممكن التحكم فيها، وقابلة للتعديل.

وبالتالي يفترض نموذج "ميللر ونورمان" للعجز المتعلم ان عزو الفرد وتفسيره لنتيجة المواقف تؤثر في محدودية او عمومية العجز المتعلم، فاذا عزا الفرد، او تعلم، او تدرب، او تم ارشاده لكي يعزو الاحداث الى عوامل قابلة للتحكم، فان توقعه للعجز لا يمكن تعميمه غير المواقف، ولا يمكن توقعه في المستقبل. (ضاهر، 2014، ص 66)

- **نموذج تفسير هيدر:**

يرى (Hieder) ان السلوك دالة للقوى البيئية والقوى الشخصية أي ان التحكم في النتائج يعتمد على تفاعل بين قوتين، كما ان أسباب النجاح والفشل هي القدرة، سهولة او صعوبة المهمة فمثلا يعد الحظ في كثير من الأحيان عامل للنجاح والفشل؛ وهذا يدل ان إدراك التحكم في النتائج دالة لعوامل القدرة والجهد والمهمة والحظ.

حيث تتمثل القوى الشخصية في القدرة والذكاء، والقوى البيئية تتمثل في المهمة والظروف المحيطة بها لإنجازها؛ فاذا كانت أدى من القوى الشخصية او القوى البيئية ضعيفة فالسلوك الذي يمكن حدوثه هو سلوك العجز، ويمكن توضيح هذا التفسير في الشكل التالي:



الشكل رقم (13) يوضح تفسير "هيدر" لحدوث السلوك

ويتضح من خلال الشكل أعلاه انه كلما توفرت البيئة على عنصر الدعم والمساندة الاجتماعية، والتغذية الراجعة الإيجابية تجاه المواقف الضاغطة تعزز لدى الفرد مكانزمات ضد سلوكيات العجز. (عبد الهادي، 2009، صفحة 30)

وفي ضل التناقضات التي أثيرت حول نظرية العجز المتعلم؛ وضع كل من "أبرامسون، سيلجمان، وتيزديل" وضعوا إطار عزوي لتلك التناقضات حيث ان الطالب يتعرض بقصد او بدون قصد لعزو عجزه لأسباب حقيقية او غير حقيقية، وما يصير ويؤصل العجز لدى الفرد هو (التوقع) بأن استجابته (سلوكه) هو السبب في حدوث النتيجة الغير مقبولة، وبما ان لذلك أسباب يضعها الفرد فقد اقترح أبرامسون وآخرون ان يعزو الفرد ضعفه واخفاقه للأسباب التي يراها ويحسها، وبذلك فان العزو السببي للأفراد هو ما يحدد ما إذا كانوا عاجزين والى أي مدى.

ويفترض النموذج المعدل للعجز المتعلم ان نزعة الفرد الى تبني أسلوب عزو سلبي للأحداث الى عوامل داخلية ثابتة وشاملة لجوانب الحياة المختلفة، تجعله أكثر عرضة للإصابة بالعجز مقارنة بمن يعزو مثل هذه الاحداث الى عوامل خارجية غير ثابتة ومحددة التأثير، كما ان شمول الفرد لعزو الموقف لكل من ابعاد العزو الثلاثة يدل على حصول العجز لديه بالإضافة الى التنبؤ بحدوث العجز في المستقبل. (ضاهر، 2014، ص 70)

وهنا ترى ضاهر (2014) ان العجز المتعلم ما هو الا نتيجة عزو ما نمر به من احداث وما يواجهنا من ضغوطات بيئية لأسباب وعوامل عديدة، ويؤدي هذا العزو دورا أساسيا في حياتنا الاجتماعية والنفسية، كونه له تأثير على الكيفية التي نقوم بها بتعليل تلك الاحداث وإدراك مسبباتها، وطريقة التفاعل مع البيئة، هذا الامر يجعل من العزو منبئا هاما لتفسير ما نقوم به من ممارسات وسلوكيات في شتى المواقف، كما تساعد في تفسير الدوافع للإنجاز، وتحديد توقع الفرد في المستقبل، فعزو النجاح مثلا يرتبط الى عوامل داخلية ومحدودة (مثل القدرة) وعزو الفشل الى عوامل خارجية يمكن التحكم فيها، مثل نقص الجهد بتوقعات الإنجاز في المستقبل.

تختلف من موقف الى آخر، ويعد التوقع وتقدير الذات من العوامل الهامة التي تتوسط العلاقة بين العجز والأداء، حيث تتأثر التوقعات بأسلوب العزو الذي يستخدمه الفرد، وبالتالي تسهم في أدائه اللاحق، ويعد تقدير

الذات من العوامل التي تتوسط بين العجز والسلوك، فهناك ارتباط إيجابي بين عزو السلوكيات الإيجابية الى عوامل داخلية وثابتة وبين التقدير العالي للذات يسهم في تحسين السلوكيات تجاه البيئة، والعكس. (ضاهر، 2014، ص 70)

وبعد عرض النماذج المفسرة لظاهرة العجز والوقوف على كل نموذج على حدا، يتبين لنا ان حالة العجز المتعلم عبارة عن استجابة شرطية مكتسبة تنجم عن تعرض الفرد لنكسة او صدمة مما يتجسد لديه الفتور وانخفاض المثابرة والاستسلام لمواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة.

يعقب ذلك اعتقاد الفرد بضعف قدراته في السيطرة وعدم جدوى استجاباته تجاه المواقف المستقبلية، فالتلميذ داخل الفصل الدراسي وفي حالة تكرر فشله في انجاز مهام تعليمية معينة يدرك أن فشله هو نتيجة لضعف قدراته، مما يولد لديه خبرات سلبية وضعف الثقة في النفس والعجز عن تطوير الذات بالرغم من توافر الإمكانات لديه؛ وبالتالي يتوقع أداء غير جيد في انجاز مهام مستقبلية مشابهة.

مما يعني تعلم التلميذ العجز عند تفسير خبرات فشله في المهام التعليمية بطريقة تؤدي الى الإحباط ووقوع في دوامة العجز مع مواقف الحياة، فبرغم تعدد مصادر العجز وتداخلها الا ان اهمها يتعلق بأسلوب التفكير الذي ينتهجه الفرد في تفسير الأحداث والوقائع ويكون العجز المتعلم شديد؛ إذا تعلق بعوامل: **ذاتية**؛ إذا ارتبط بضعف القدرة، **الثبات**؛ بمعنى ان النتائج السلبية لها طابع الاستمرار والدوام.

4. مراحل اكتساب العجز المتعلم:

بشكل عام فالنظرية التي تقف خلف ظاهرة العجز المتعلم تتكون من ثلاثة مركبات أساسية هي (الاقتران، المعرفة، السلوك) وسنحاول عرض تفصيل كل عنصر على حدا كما يلي:

1.4. الاقتران: وهو يشير الى العلاقة الموضوعية بين النتيجة والاستجابة، ويعرف "سيلجمان" الاقتران في ضوء التحكم، حيث يرى ان الحديث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر استجابات الفرد الارادية، في نتائج الحدث

(اقتران بين الاستجابة والنتيجة)، ويعد الحدث غير ممكن التحكم فيه عندما لا يؤثر استجابات الفرد الارادية في مجريات الحدث.

2.4. المعرفة: تشير الى الطريقة التي بها يدرك الفرد ويفسر ويتوقع هذا الاقتران، وتتكون هذه العملية (التمثيل المعرفي) للعجز في الخطوات التالية:

- إدراك الفرد العلاقة بين الاستجابة والنتيجة.
- ومن ثم تفسيره لهذا الادراك.
- واستخدام ادراكه وتفسيره لتوقع العلاقة في المستقبل، فاذا اعتقد الفرد ان قدرته هي السبب في فشله فسوف تكوّن لديه توقعا بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف.

3.4. السلوك: وهو يشير الى النتائج الممكن ملاحظتها نتيجة إدراك الاقتران او عدم إدراك الاقتران بين النتيجة والاستجابة، كالسلوك السلبي في الموقف وتعلم الانسحاب، والكسل، وفشله في انتاج سلوك يسمح للفرد بالتحكم الاولي في الموقف، ويسمح للفرد بالتوقع المستقبلي للعجز. (ضاهر، 2014، ص 71)

5. مكونات العجز المتعلم:

يكمن جوهر العجز المتعلم في ان جل محاولات المرء لضبط إيقاع حياته وتحديد وجهتها غالبا ما تفشل، مما يترتب عليه توقفه فقط عن محاولات فهم أسباب هذا الفشل (اليأس او العجز) بل ربما يتجذر في التكوين النفسي له ان كل محاولاته التالية لممارسة مثل هذا الضبط في المستقبل ستبوء بالفشل مهما كان نوعية المواقف التي سيواجهها. (عبد الهادي، 2009، ص ض)

ويمكن تحديد مكونات العجز المتعلم والتي أشار اليها "ميكلنسر" و"سيلجمان" وغيرهم من الباحثين بأن الأشخاص ذوي العجز المتعلم يعانون من صعوبات في المجالات المتمثلة في:

1.5. عجز معرفي:

تضعف قدرة الفرد على التعلم، وهذا من خلال عدم قدرته على الاستفادة من معطيات الموقف الذي يتعرض له ليتحكم في النتائج، واضافة الى عدم تمكنه من استخدام الخبرات السابقة واستغلالها لتعلمه في المواقف

اللاحقة، من ثم فانه يتوقع بأن نتائج استجاباته لا يمكن التنبؤ بها خاصة استعادة التحكم بنتائج استجاباته وفشل فيها مرة أخرى.

2.5. عجز دافعي:

عندما يتعلم الفرد العجز فانه يتوقف عن التعلم من خلال خفض قيامه بالاستجابة اتجاه المواقف الخارجية حيث تنخفض الدافعية لديه لاعتقاده بعدم امتلاكه القدرة على التحكم في نتائج استجاباته، فعندما يتوقع الفرد ان الاستجابة تكون مستقلة عن النتيجة فان الدافع للقيام بالاستجابة ينخفض وتتضاءل الدافعية.

3.5. عجز انفعالي:

تظهر على الفرد انفعالات سلبية كالقلق والغضب والاكتئاب، فيظهر القلق والغضب كبداية لأعراض حدوث العجز عندما لا يستطيع الفرد التحكم في العواقب الاحداث، ثم يتحول الى انفعال أعمق وهو الاكتئاب عندما تتكرر الاحداث التي لا يستطيع التحكم في نتائجها. فمثلا إذا باءت محاولات التغلب على الفشل بالخيبة وتكرر ذلك الإخفاق وبالغ الفرد في تقدير الضغوط المؤدية الى الفشل يحدث العجز المتعلم والاكتئاب.

4.5. عجز سلوكي:

وتظهر في تصرفات الفرد، حيث يتصف بالكسل والفتور والاعتمادية الزائدة والسلبية، ويعبر عن العجز المتعلم سلوكيا بأنه انخفاض محاولات الفرد في التغلب على الفشل، فعندما يتعرض الفرد لخبرات فشل متكررة لم يستطع فيها التحكم بالنتائج؛ يضطرب سلوكه وبالتالي يفضل الكسل وعدم بذل الجهد واستخدام وسائل استجابة اقل كفاءة وعندما يخفق في تحقيق الهدف مرة أخرى تنمو لديه سلوكيات العجز المتعلم وينخفض تقديره لذاته وينتقل أثر الإخفاق في المهام المشابهة مستقبلا. (الصقور، 2018، ص ص 11-12)

فبناء على ما سبق ان العجز المتعلم يتمثل في إدراك الفرد عدم اقتران استجابته بالنتيجة ثم يؤثر هذا على أسلوبه التفسيري للمواقف، فكلما كان أسلوب تفسيره إيجابي خفض احتمال الشعور بالعجز؛ أي ان كل موقف يشكل لديه تجربة جديدة لمجابهة الصعاب او ما يعرف بالصلابة والمرونة النفسية، بينما إذا كان تفسيره سلبي

للأحداث عجل في تشكيل سمة العجز لدى الفرد مما يؤدي الى حدوث تشوه معرفي تنخفض دافعيته، وانفعالاته وسلوكاته وتأخذ منحى سلبي. (الصقور، 2018، ص 123)

ويظهر جليا من خلال ما بدر طرحه أن العجز المتعلم يتكون لدى الفرد عند ادراكه حجم التناقض بين ردود فعله نحو المهمة والنتيجة، وانعدام العلاقة بينهما، مما يولد لديه اعتقاد تنبئي بانعدام تلك العلاقة في المستقبل أيضا؛ فيتبع ذلك ظهور الفتور والخمول والكسل في الأفعال والسلوكات بحكم انه لا جدوى منها ومن اقباله نحوها.

6. أبعاد العجز المتعلم: هناك جملة من الاثار المترتبة عن العجز المتعلم نعددها كما يلي:

1.6. الاعتقاد بعدم الكفاءة:

وقد أظهرت الأبحاث عند "باندورا" وغيره ان معتقدات الكفاءة الذاتية هي مفاهيم الفرد عن نفسه، وقدراته، وحدود امكانياته، وتؤثر معتقدات الكفاية الذاتية على درجة تعرض الأشخاص للضغط واليأس وهم يواجهون الصعوبة والفشل، والضبط الذاتي على قدراتهم سيؤثر على أنماط فكرهم وردود افعالهم الانفعالية كما يتوقعونها، ومشاعر عدم الكفاءة والتي تتكون من تكرار الفشل كما يشير اليها "فاستا، وهيث، وميللر" وتحدث نتيجة الاحداث التي لا يمكن السيطرة عليها.

2.6. التبعية:

ويذكر "روجرز" ان العجز المتعلم يقود للتبعية، فعندما ينمو لدى الفرد الاعتقاد بأنه غير كفؤ وبالتالي يحتاج للمساعدة مع كل مهمة جديدة، يصادف العجز والاتكال (الاعتماد على الاخرين)، ومع تكرار ذلك من وقت لآخر، ورغم سعادة الآخرين في بذل المساعدة والإرشاد له، الا ان ملاحظتهم لتردده في كل خطوة يقوم بها يجعلهم يبتعدوا عنه ويقوموا بإيجاد شخص آخر للقيام بهذه المهمة، كل ذلك سيعزز اعتقاد الفرد بعدم كفاءته. (الزهراني، 2014، ص 109)

3.6. مقارنة الذات بالآخرين:

فالأفراد الذين يشعرون بالعجز في الحياة والعلاقات يؤدي بهم لمقارنة أنفسهم بما يسمى بـ (الشخص المثالي) وهي صورة مثالية للأشخاص الذين يقارنون أنفسهم به، وهو شخص لديه خصائص بدنية وسمات شخصية يحترمها الشخص المكتئب في الآخرين، والمشكلة ان كل هذه الخصائص هي مجموع ما لدى الاخرين من صفات جمعها الشخص المكتئب معا من اجل خلق نموذج رائع للإنسانية، فلا أحد يمكنه، ولن يستطيع.

لذلك فقياس الشخص المكتئب نفسه بهذا المثل الرائع سيقوده للاشيء، وبالتالي يعزز لديه الشعور بعدم الكفاءة.

4.6. الاكتئاب:

يرى "سالون" ان اهم نظرية سلوكية للاكتئاب؛ هي نظرية العجز المكتسب الذي اقترحه "سيلجمان" فهذه النظرية تؤكد ان فقدان السيطرة على المعززات هي عوامل رئيسية تسبب الاكتئاب، فالفرد عندما يكون غير قادر على تنظيم التعزيزات عند استحقاقها من خلال السلوك المتاح، فانه يتعلم ان يكون عاجزا.

هذا التعلم ينتج التوقع بالعجز في الحالات الجديدة التي يضعف دافعية الفرد للاستجابة، ولها عواقب عاطفية غير سارة على الفرد. (الزهراني، 2014، ص ص 109-110)

5.6. توقع الفشل:

فخبرات الفشل المتكررة والمتراكمة في حياة الفرد تؤدي إلى افتقاده القدرة على النجاح، مما يؤثر سلباً على مقدار بذل الجهد خاصة عند مواجهة المهام الصعبة.

6.6. انخفاض القدرة على التحكم:

إذ يتشكل لدى الفرد منبئات قوية بأن ضعف القدرة تؤدي إلى نماذج سلوكية مضطربة.

7.6. انخفاض الدفاعية:

بحيث يعتقد الفرد في ثبات قدرته، ومن ثم يتكون لديه توقع بأن جهوده عديمة الجدوى في إحراز النجاح، وينتابه تحريفات معرفية بأن مستقبله مبهم وأن قدرته لا تساعده على النجاح. (الحربي، 2015، ص 466)

ترى الباحثة ان كل تلك الاثار المترتبة عن العجز المتعلم تعد سببا من أسباب تدني وضعف التحصيل الدراسي، فهي تأثر على اقباله وأداءه للمهمات التعليمية المختلفة، أي لها أثر مباشر على دافعية المتعلم؛ فضلا على انعكاسها على نفسية المتعلم ونظرته نحو نفسه بسبب نكسات الفشل المتكررة عند انجاز المهمات التعليمية او من خلال النتائج المحصلة.

7. خصائص الافراد الذين يتصفون بالعجز:

يعتبر العجز المتعلم حالة من الانخفاض في الدافعية وعدم الرغبة في الإنجاز، واتمام المهام وانعدام روح المنافسة، ويلخص الفرحاتي (2009) اهم الخصائص لذوي العجز المتعلم في العناصر التالية:

- عدم القدرة على تحقيق الأهداف المرغوب فيها بسبب ضعف الإمكانيات.
- يتصفون بمفهوم ذات متدني، وأفكار هازمة للذات.
- عدم القدرة على تحمل المسؤولية.
- يعتقد ان النتائج رهن للحظ والصدفة وليس له أي تأثير فيها.
- يستسلم بسهولة لأي انفعالات خلال مواجهة الاحداث الضاغطة.
- لا يتوقعون النجاح وهم أكثر توقعا للفشل.
- اقل استخداما للاستراتيجيات الإيجابية.
- الانخفاض في الدافعية المهنية وغياب الرغبة في المبادرة.
- رفض وتجنب المعلومات التي تسهم في التعامل مع الاحداث من حولهم.

ويلخص اغبارية (2011) نموذج "سيلجمان" على النحو التالي:

- يتعرض الفرد لحالة من استقلال الاستجابة عن نتائجها، مما يدفعه لتعلم فقدان العلاقة بين استجابته عن نتائجها مستقبلا.
- بعد معاناة الفشل المتكرر، يتعلم الكائن انه لا يمكن التحكم في التعزيز.
- يصوغ الفرد التوقعات الخارجة عن السيطرة بشأن المستقبل.

- يعمم الفرد التوقعات الخارجة عن السيطرة على أوضاع جديدة.
- يخلق التعميم اضطرابات تحفيزية، وعاطفية ومعرفية. (الضامن، 2017، ص ص 21-22)

وفي هذا الشأن تؤكد دويك (Dwecke) ان ذوي الشعور بالعجز أكثر انسحابا عند مواجهة الصعوبات، وأكثر توقعا للفشل، واقل مبادأة، واقل تحملا للمسؤولية، ويدركون ان عوامل النجاح والفشل خارج نطاق تحكمهم، ولا قيمة لجهدهم وسماتهم الشخصية في التأثير على النتيجة، ويدركون ان فشلهم نتيجة لنقص قدرتهم او لعوامل خارجية بعيدة عن نطاق تحكمهم، او تجاهل دور الدافعية، ويدركون الاستقلالية التامة بين سلوك الفرد وتمثله او انسحابه من المثيرات المؤلمة، ويشعرون انه بالرغم من بذلهم الجهد فان النتيجة لا تتغير، ويستخدمون استراتيجيات فقيرة لحل المشكلات فضلا على تشتت انتباههم ويشعرون بأن جهدهم واصرارهم من اجل لا شيء. ويقف عجزهم خلف الإنجاز المنخفض، وهو أداة لضعف المهارات الاجتماعية وفي النهاية يحصلون على رسالة توحي لهم بأنهم عديمو القيمة (Worthless) ويائسون، ويشعرون بالعجز

في اتقان أي مهمة، ولا يعتقدون بتاتا انهم في تحسن، والغالبية العظمى من ذوي العجز المتعلم دائمي الإقلاع مولعين بالتعرف والشهرة من خلال الزعامة على من هو أضعف منهم ولن يكون لهم نفوذ ويعملون فقط من اجل المكافآت الخارجية، ولا يميلون للتعلم والمهمة ويميلون للحصول على الدرجات.

وعندما يدخلون مرحلة المراهقة يعادون المجتمع لكي يحصلوا على السلوك المقبول اجتماعيا من وجهة نظرهم، ويشعرون في النهاية بأنهم لا يملكون أي خيارات لاعتقادهم في عدم قدرتهم على النجاح في إتمام أي مهمة كانت. (الفرحاتي، 2009 ، ص 29)

والتقرير الذي وضعته الجمعية الامريكية لعلم النفس والتي كان يرأسها "سيلجمان" لوصف هؤلاء التلاميذ بأنهم "فاتري المهمة ومهملين وأحيانا مشلولي الإرادة، ولا يستطيعون تكملة أعمالهم ويقلعون بسرعة وبسهولة عندما يواجهون مهاما صعبة كما يصبحون قلقين عندما يأخذون اختبارا، والوصف الدقيق والمناسب لهم انهم يفعلوا كما لو كانوا عاجزين عن الأداء، وفي غالب الأحيان ترى هؤلاء الافراد كما لو كانوا سلبيين وخائفين من المحاولة، وتنموا لديهم استراتيجيات هدم الذات؛ والتي تؤدي بهم في النهاية الى فشل اكثر وهم يحاولون من اجل اهداف غير قابلة التحقيق، وهم مماطلين وفاترين وينجزون المهام التي تتطلب اقل جهد، وهم مكتئبين

واحد اشكال اكتئابهم الغضب كما يشعرون بالغباء، لذلك عند محاولتهم يشعرون ان محاولاتهم لا قيمة لها ولا معنى. (الفرحاتي، 2009، ص 30)

وبعد عرض الباحثة لجملة الخصائص التي يمتاز بها الطلبة ذوي العجز المتعلم، واراء الخبراء نحوها، يتبين أن مستوى القصور في مختلف الجوانب الجسدية والعقلية، قد تصل بهم إلى درجة الإعاقة عن أداء ضروريات الأمور، لهذا يجب التكفل بهذه الحالات لعلاج الظاهرة للتخلص من العجز المتعلم الذي يعانون منه، وهذا ما سترقبه الباحثة عند التطرق في العنصر الموالي لعنوان طرق العلاج والتحصين من العجز المتعلم.

9. علاج وطرق التحصين من العجز المتعلم:

لعل واحدة من اهم المساهمات التي اضافتها نظرية العجز المتعلم هي الفكرة القائلة بأن العجز يتكون عندما يصل الكائن الحي الى قناعة كاملة بأن سلوكه السابق الذي كان يمنحه القدرة على مواجهة الخبرات المؤلمة وحلها لم يعد الآن مجديا.

وقد توصل العديد من الباحثين من تجاربهم التي اجريت عن العجز المتعلم ان بالإمكان القيام ببعض الاجراءات السلوكية للوقاية في المستقبل من الاضطراب والاحساس السريع باليأس، والظروف التي تحد من ظهور استجابات العجز المتعلم، وان الافراد يمكن تحصينهم ضد العجز المتعلم من خلال تعريضهم لأحداث يمكن التحكم فيها واكسابهم مفهوم الامل المتعلم، حيث وجد "سيلجمان ومائير" في تجاربها التي اجرين ان اجبار الكائن الحي على التنقل من جانب لآخر داخل الموقف التجريبي يكون لديه اقترانا جديدا بين استجاباته وانهاء الصدمة "علاج" وهذا يكون كافيا لمنع حدوث استجابات العجز، وتماسيا مع هذه النتيجة يمكن القول ان اصابة الطفل بالاكتئاب هي تعبير مباشر عن سلسلة من الاخطاء الاجتماعية في حقه مما يجعله يتجه لتبني اسلوب تعلم العجز فيعتريه التشاؤم ويلازمه فقدان الثقة في النفس والعجز عن تطوير نفسه بالإمكانات المتوفرة لديه فعلا. (ضاهر، 2014، ص 73)

وبناء على تلك النتائج تمكن بعض الباحثين في هذا المجال من تقديم بعض الاساليب الارشادات والممارسات التربوي، التي يمكن ان تحصن الافراد من العجز المتعلم، وسنحاول حصرها وتلخيصها في جملة من النقاط على النحو التالي:

- اعطاء التلاميذ فرص الاستجابة من خلال نظام الاسئلة والاجابة، تشجيع التلاميذ على استخدام اخطائهم وفشلهم بشكل بناء.
- تقديم التغذية الراجعة كلما أمكن ذلك لأنها تعطي قدرة تصحيح الخطأ قبل ان تصبح عادة سلوكية يمارسها التلميذ.
- تشجيع التلاميذ على التعلم وحب الاستطلاع واعطاء قيمة له من خلال التنويع في اساليب التدريس، وفتح مجال الحوار والمناقشة. (عاشور، 2014، ص 40)
- تعليمهم ان يكونوا ايجابين، ويتقبلوا سلوك المخاطرة، وتقبل احتمالية الصواب والخطأ.
- تنمية القدرة على حل المشاكل، والتدريب على اكتشاف الحلول المناسبة لها، ومعرفة ان هناك طرق بديلة للوصول الى هذه الاهداف.
- تعليمهم ان يغيروا سلوكياتهم طبقا للظروف لا طبقا لجنسهم، ولا حتى للقضاء والقدر، وإدراك ان كل موقف يختلف عن غيره من المواقف.
- التدرج في تدريب الافراد على تحمل المسؤولية، وبما يتناسب ومستوى نضجهم وخبراتهم.
- تربية على تقبل نتائج افعاله، وان الاخطاء اشياء طبيعية في التعلم، وهي لا تعني الفشل.
- اعطاء الفرد حرية الاختيار والتعبير عن نفسه في المواقف المختلفة، واكسابه الثقة بنفسه من خلال ممارسته قولا وسلوكا.
- تشجيع الافراد على الاستقلالية واتخاذ القرار بأنفسهم، مما يجعلهم يشعرون بامتلاكهم لقدرات النجاح، ولا يجعلهم يعتقدون ان حياتهم تعتمد على الحظ والصدفة والظروف الخارجية.
- تدريبهم على المراقبة الذاتية، والتعزيز والتقويم الذاتي–ان يحكموا قلقهم وعجزهم من خلال نعلم اشياء جديدة، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم.

- وان يقدم لهم اختيارات لفرص التعلم، وبهذا يعطى لهم فرص تطوير الشعور بالتحكم ويعتقدون ان بإمكانهم تحقيق نتائج اكاديمية مرغوبة.
- مساعدتهم على وضع مجموعة من الاهداف الواضحة والتي تنمي وتوجد التحدي لديهم.
- النجاح الحقيقي يزيد من تقدير الذات، والثقة، وينمي ويطور الاعتقاد في المقدرة على التحكم وقبول المسؤولية عن النتائج. (ضاهر، 2014، ص 74)
- تنمية الارادة للتلاميذ للاندماج في المهمة لا الاندماج في الانا، فقلق التلميذ يزداد عندما ينصب تقييم المعلم على المنافسة والعمل بأي شكل وأسرع وقت، وليس التقييم على اساس العملية المتضمنة في التعلم.
- عمل نموذج لتنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ والتحدث معهم عن اهتماماتهم وميولهم وكيف يتعاملون مع الصعوبات.
- تقوية الثقة وبناء التوقعات الايجابية وهذا من خلال:
- وضوح اهداف التعلم وقابليتها للتحقق في المستقبل، وابراز قيمة التعلم.
- ربط مهام التعلمة باحتياجات التلاميذ وتنمية حب الاستطلاع.
- جعل مهمة التعلم ممتعة ومشوقة باعتماد الوسائل والتقنيات اللازمة.
- استخدام المكافأة والتعزيز الايجابي لا شك ان مدح المربي لطلابه سيكون له الاثر نفسه على التعلم، فعندما يقلل المعلم التركيز على اخطاء التلاميذ، ويعظم موقف النجاح حتما يتوجهون نحو الاداء الناجح ويضعون لأنفسهم اهداف تعليمية بدل اهداف ادائية؛ وهذا لا يعني اهمال الاخطاء؛ بل يعني عدم النظر الى اخطاء المتعلم باعتبارها دلالة على الضعف والفشل المستقبلي بل توجه بهدف تحديد مواطن الضعف ومعالجتها باعتماد استراتيجيات مختلفة.
- تشجيع التلاميذ على تبني اهداف صعبة وفيها قدر من التحدي مع امكانية تحققها. (عاشور، 2014، ص ص 40-41)

وترى الباحثة ان عملية التحصين وعلاج مشكلة العجز المتعلم مرهونة بجملة من العمليات والاجراءات والتي ينبغي ان تسهر عليها الاسرة التربوية ككل من خلال ادراج برامج تعديل العزوات من القدرة إلى الجهد ضمن متطلبات تكوين المعلمين، وتدريبهم على كيفية استخدام الاستراتيجيات العلاجية المناسبة داخل الصف التعليمي

ضمن العملية الديداكتيكية، كمحاولة لمعالجة الصعوبات التي يواجهونها ومن ثم مساعدة المتعلمين على اكتساب تلك الاستراتيجيات كوسيلة تمكنهم من تخطي الفشل والاخفاق وتطوير مهاراتهم هذا من جهة.

ومن جهة اخرى ينبغي على المعلمين تنظيم وتشكيل وضعيات التدريس والتقويم بشكل يعمل على توجيه العزو بشكل ايجابي من خلال التفسيرات الايجابية له والتي تحصنهم من الوقوع في حالة العجز، ويجدر بنا الاشارة ايضا الى ضرورة صب المعلمين اهتمامهم وحرصهم على تدريب المتعلمين تلك الاساليب التي تنمي لديهم الحس المعرفي والنهم المعلوماتي بحيث تصبح وسيلة لتوجيه خبراتهم وقدراتهم المعرفية كنوع من الدافعية الذاتية والفاعلية نحو المهام التعليمية.

دون ان ننسى جانب مهم والذي ينبغي ان يرافق العملية التعليمية ويسايرها وهو عنصر التعزيز والمكافأة عن الجهد المبذول؛ فهو يلعب دورا فعالا في توجيه عزو التلميذ نحو مصادر داعمة للنجاح، طبعا ذلك راجع الى المعلم وكيفية طرحه للموقف التعليمي مع التركيز على المهمات التي يحقق فيها المتعلم تفوقا، فتصبح وسيلة لتحسين معتقداته حول العزو خصوصا ذو المصدر الداخلي ومن ثم عزو نجاحه لها، وفي المقابل ينبغي اجتناب تلك العبارات السلبية والتي تقلل من شأنه وتوحي له بضعف قدرته والتي قد تولد لديه معتقد صعوبة تخطي الفشل ومقاومته.

اذن ومن خلال ما سلف قوله آنفا حول جملة الاجراءات التي يتم اعتمادها وتبنيها خلال العملية التعليمية التعلمية؛ والتي من الممكن ان تترك أثر مباشر على سلوك المتعلم بتصحيح معتقداته حول ذاته وكذا توقعاته التي تسبق نتائجه التحصيلية، كما تحفز المتعلم وتمنحه القدرة على مقاومة وتحدي الصعاب والعقبات التعليمية فضلا على توجيه اهدافه نحو التعلم واتقانه.

خلاصـــــــــــــة:

من خلال ما سلف طرحه في هذا الفصل حول ظاهرة العجز المتعلم، تبين لنا ان الفرد في هذه الحالة يتيقن بأن افعاله ليس لها تأثير على النتائج، وعند العودة الى ما تم عرضه في عنصر مكونات العجز المتعلم والوقوف عندها نجد ان معاناة الفرد من هذه الحالة لا تأتي جزافا او فجأة وانما تكون نتاج خبرات وترسبات سلبية متكررة راجعة لتكرر فشله في معالجة مشكلة ما، حيث يصبح لدى الفرد إدراك تام بعدم قدرته على السيطرة على المواقف من حوله ولا يتوقف هنا فقط بل يتجاوز بتوقعاته عدم السيطرة عليها في المستقبل ايضا.

فضلا عما سبق ذكره؛ تنشأ لدى المتعلم ايضا اساليب تفكير ترتبط بالعجز المتعلم كالذاتية والتعميم والشمول، مما يعزز لديه قصورا معرفيا فتتغير طريقة تفكيره ويصبح غير قادر على انتاج او تعلم او اكتساب افكار جديدة او بالأحرى افكار ايجابية، مما ينتج لديه ايضا قصور انفعالي يظهر في مشاعر سلبية كالحزن والغضب كاستجابات تلخص ما يمر به من ازمات حياتية، وكذا قصور دافعي حيث تثبط دافعيته ويصبح غير قادر على اداء المهام المطلوبة او مجرد المحاولة فيها.

اذن يتضح من خلال ما بدر طرحه آنفا ان العجز المتعلم هو حالة غير سوية تؤدي بالفرد عموما وبالمتعلم في الوسط التربوي على وجه الخصوص الى العديد من الآثار والاضطرابات النفسية والتي تستوجب جملة من الاجراءات والارشادات وكذا بعض الاستراتيجيات والعمليات لعلاجها والتغلب عليها او التقليل منها والتحكم فيها على اقل تقدير.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهـــــــــــيد

1. **الدراسة الاستطلاعية.**
2. **الدراسة الأساسية.**
3. **منهج الدراسة.**
4. **عينة الدراسة**
5. **أدوات الدراسة المستخدمة.**
6. **الأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية.**
7. **صعوبات الدراسة.**

خلاصـــــــــــة.

تـــمهـيد:

بعد دراسة الجانب النظري والذي طرحت فيه الباحثة مشكلة الدراسة وما يتعلق بها من متغيرات، ثم استعراض مختلف الدراسات والتراث النظري التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، وفي هذا الفصل سيتم التعرض الى الإجراءات التطبيقية للدراسة والتي تعتبر حلقة وصل بين ما تم تناوله في الجانب النظري وما سيتم تناوله في الجانب الميداني، حيث يعتبر الإطار العام والمنهجي للبحث أحد الجوانب الهامة، بحيث لا يمكن لأي باحث أن يتخلى عنه، وهناك علاقة وطيدة بين موضوع البحث ومنهجه، ولكي يتم تأسيس عمل منهجي منظم لابد من توضيح جميع الجوانب والاجراءات التي تم القيام بها أثناء عملية الدراسة لكي يكون البحث موضوعي، وتيسر للمطلع فهم النتائج والمعطيات على ضوء المعلومات الواردة فيه، وكما هو معلوم أن الهدف من الدراسة الميدانية هو البرهنة على صحة الفروض أو خطئها، لذلك ستحاول الباحثة ان تلم بجميع الاجراءات الميدانية قصد الوصول إلى الغاية التي تسعى إليها البحوث عموما وهو الوصول إلى الأهداف المسطرة والوقوف على النتائج، ومن ثم الخروج بخلاصة حول الموضوع.

لذا سيتم التطرق في هذا الفصل الإجراءات المنهجية لتنفيذ هذه الدراسة، والمتمثلة في اظهار منهج البحث المستخدم في الدراسة ومبررات اختياره، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، إضافة الى عرض أداة الدراسة المستخدمة، بعد ذلك تطبق الدراسة الميدانية الأساسية، انتهاء بتحديد الأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في معالجة البيانات الخاصة بالدراسة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة الأساس الجوهري لبناء البحث عليها، وهي خطوة أساسية وهامة في البحوث العلمية، اذ من خلالها يمكن للباحث الوقوف على العينة المناسبة لبحثه وكذا كيفية تطبيق أداة الدراسة ولأن دراستنا تخص تلاميذ الطور الثانوي قمنا بالتوجه إلى بعض ثانويات مدينة بسكرة وأجرت الباحثة الدراسة الاستطلاعية لمعرفة مدى تطابق موضوع الدراسة مع الواقع.

مهدت الدراسة الاستطلاعية للباحثة الطريق من خلال احتكاكها بالوسط الثانوي والتنسيق مع الإدارة العاملة في كل الثانويات قيد الدراسة، لاخذ البيانات اللازمة للبحث الحالي والمتمثلة في قوائم تعداد تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذا فيما يخص المعدلات التحصيلية لهؤلاء التلاميذ للفصلين الأول والثاني للسنة الدراسية 2022/2021، بما يخدم اهداف البحث، بعد ذلك قامت بتوزيع استمارات المقاييس على (30) تلميذ بطريقة عشوائية بسيطة من تلاميذ ثانوية "سعيد عبيد" البالغ عدد تلاميذها هو(879) بتاريخ 22 نوفمبر إلى 25 نوفمبر 2021، وقد تم استبعاد هذه الثانوية من العينة الأساسية ،وقد مكنت الدراسة الاستطلاعية للباحثة من:

* معرفة مدى ملائمة أدوات (مقاييس) الدراسة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله وقياس مدى صدقها وثباتها، وهو موضح في عنصر أدوات الدراسة
* تحديد عينة البحث (منخفضي التحصيل) : أن يكون تحصيل التلميذ أقل من المعدل خلال الفصلين الأول والثاني
* معرفة خصائص عينة الدراسة حسب متغيرات البحث (الجنس، الشعبة، نمط التوجهات ، العزوات السببية، العجز المتعلم) وهو موضح بالتفصيل في عنصر خصائص عينة الدراسة

2. الدراسة الأساسية:

1.2. حدود الدراسة الأساسية:

- **الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة في ثانويات مدينة بسكرة والتي قدر عددها ب:(03) ثانويات من أصل (15) ثانوية.
- **الحدود الزمنية:** تمت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 2022/04/10 إلى2022/04/28.

- **الحدود البشرية:**اقتصرت الدراسة الحالية على تلاميذ سنة أولى ثانوي منخفضي التحصيل الدراسي.

3. منهج الدراسة:

من المؤكد أن البحث العلمي ما هو إلاّ سلسلة منظمة من المراحل المضبوطة بجملة من القواعد، والتي تسعى وفي كل العلوم إلى الوصول إلى الحقيقة، سمتها الموضوعية والدقة والترتيب، ولقد تعددت المناهج العلمية للبحث تبعا لتعدد مواضيع الدراسة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وذلك من أجل الوصول الى الحقائق بطريقة علمية دقيقة ولذا يعرف المنهج بأنه " مجموعة من العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه" ويعتبر المنهج الوصفي من بين اكثر المناهج استخداما في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، حيث يقوم هذا المنهج بوصف الظواهر التعليمية، او النفسية، او الاجتماعية كما هي في الواقع، كما يهتم بالعلاقات والظروف في ميدان ما.ولذا يعرف المنهج الوصفي بأنه "نوع من أساليب البحث، يدرس الطبيعة الاجتماعية الراهنة دراسة كيفية توضح خصائص الظاهرة وحجمها وتغيراتها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى". ولا يقف هذا الأسلوب جامدا عند وصف الظواهر او الممارسات السائدة او الوقائع، بل يتجاوز ذلك الى الوصول الى استنتاجات وتعميمات تسهم في تفسير الظواهر بما يسمح بتغييرها وتوجيهها نحو اهداف متوخاة.(عمر، 2009، ص 69)

وبحكم تتبع أهداف وطبيعة موضوع الدراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وهذا قصد دراسة الارتباط بين التوجهات الهدفية والعزوات السببية مع العجز المتعلم لدى التلاميذ، وقد عرف "العساف" المنهج الوصفي الارتباطي قائلا بأنه "ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين او أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة". (العساف، 1995، ص261).

4.عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في تلاميذ السنة أولى ثانوي موزعين على ثلاثة ثانويات وهي :(ثانوية مكي مني _ثانوية رضا العاشوري_ ثانوية حكيم سعدان) واقعة بمدينة بسكرة ، وقد بلغ عدد العينة (91) تلميذا وتلميذة من أصل 605 تلميذا وتلميذة حيث تم اختيارهم بطريقة غرضية لان اختيارهم تم بناء على المعدل الأقل من المعدل التحصيلي للنجاح المعمول به في المدرسة الجزائرية؛ يعني تحت معدل (10.00) وذلك من نتائج الفصل الأول

والفصل الثاني للسنة الدراسية 2022/2021، بما يخدم اهداف البحث لان اختيارهم كان على أساس مرورهم بخبرات فشل متكررة وكذا القابلية لتعلم العجز.

قامت الباحثة في البداية بمسح شامل لجميع أفراد العينة التي تحصلت على معدل أقل من (10.00) وذلك بتوزيع (144) استمارة من مقاييس الدراسة على افراد العينة، وتم استرجاعها كاملة وتم استبعاد (10) استمارة لأنه وجدت بعض الإجابات فارغة، وبعد ملاحظة من طرف الباحثة لنتائج الفصل الثاني لنفس العينة وجدت (43) تلميذ تحصل على معدل (10.00) وعليه تم استبعادهم من عينة الدراسة. كما هو موضح في ملحق رقم **(04)**

1.4. خصائص عينة الدراسة:

1.1.4. خصائص العينة تبعا لمتغير التوجهات الهدفية:

الجدول رقم (05) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير نمط التوجهات (إتقان، أداء).

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
نمط التوجهات	**إتقان**	**46**	**% 50,5**
	أداء	**45**	**% 49,5**
العينة ككل		**91**	**%100**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يوضح الجدول رقم (05) توزيع استجابات عينة الدراسة على متغير نمط التوجهات (إتقان، أداء)،حيث تمثلت العينة الإجمالية على91 فرد، كما تم تقسيم نمط التوجهات إلى بعدين: اتقان وأداء، حيث كانت نسبة البعدين متقاربة نوعا ما، فالملاحظ أن الإتقان أكبر نسبة نوعا ما من بعد الأداء حيث قدر بـ: 50.5 % متمثلة في 46 تلميذ ،بينما يأتي الأداء بنسبة 49,5% حيث اشتمل على 45 فرد ، ومنه نقول أن بعد الإتقان من نمط التوجهات هو الغالب على عينة الدراسة.

الجدول رقم (06) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير نمط التوجهات (إتقان، أداء) حسب مغير الشعبة.

المتغير		جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	المجموع
نمط التوجهات	إتقان	21	25	46
	أداء	14	31	45
العينة ككل		35	56	91

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يمثل جدول التقاطع رقم (06) متغير نمط التوجهات (إتقان، أداء) مع متغير الشعبة التي يدرسها أفراد العينة فكانت النسبة الكبيرة لتخصص الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا ب56 فرد مقسمة على أبعاد نمط التوجهات فنجد أن بعد الإتقان لهذه الشعبة قد تكون من 25 تلميذ مقابل21 تلميذ من شعبة جذع مشترك آداب، وبالنظر إلى بعد الأداء نجد 31 تلميذ من شعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ويقابلها 25 تلميذ في شعبة جذع مشترك آداب، وعند الرجوع إلى النسبة الحقيقية لكل شعبة نجد أن شعبة الآداب تفوقت على شعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في نمط الإتقان بنسبة 60 بالمئة، بينما شعبة العلوم والتكنولوجيا تفوقت على شعبة الآداب في نمط الأداء بنسبة قدرت بـ:55.35%.

الجدول رقم (07) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير نمط التوجهات (إتقان، أداء) حسب متغير الجنس.

المتغير		ذكر	أنثى	المجموع
نمط التوجهات	إتقان	31	15	46
	أداء	30	15	45
العينة ككل		61	30	91

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يظهر لنا جدول التقاطع رقم (07) متغير نمط التوجهات (إتقان، أداء) مع متغير جنس أفراد عينة الدراسة فنجد أن العدد الأكبر كان للذكور ب 61 ذكر مقسمين على بعدين، فبعد الإتقان لعينة الذكور تمثل في31 تلميذ، مقابل 15 تلميذة، وبالنظر إلى بعد الأداء نجد أن عدد الإناث بلغ 15 تلميذة أي أقل من الذكور الذين كان عددهم الضعف بـ:30 تلميذ، فعينة الإناث قد انقسمت بالتساوي بين الإتقان والأداء، بينما تقارب عدد الذكور، بينما تقارب عدد الذكور في استجاباتهم على البعدين فبعد الإتقان فاق بعد الأداء بتلميذ واحد فقط،

وعند النظر إلى النسبة الحقيقية لكل جنس نجد أن الذكور تفوقوا على الإناث في نمط الإتقان بنسبة 50.81 بالمئة وبفارق قليل جدا، بينما الإناث تفوقن على الذكور في نمط الأداء بفارق بين النسبتين قليل جدا.

2.1.4. خصائص العينة تبعا لمتغير العزوات السببية:

الجدول رقم (08) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير العزوات السببية (داخلي، خارجي).

المتغير		التكرار	النسبة
العـــزوات السببية	غير محدد	15	%16,5
	خارجي	13	%14,3
	داخلي	63	69,2%
العينة ككل		91	100%

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يوضح الجدول رقم (08) توزيع استجابات عينة الدراسة على متغير العزوات، تمثلت العينة الإجمالية من91 فرد، حيث تم تقسيم العزو إلى عزو داخلي وعزو خارجي وهناك الغير محدد ,حيث كانت أكبر نسبة للعزو الداخلي قدرت بـ: 69,2% متمثلة في 63 فرد ،بينما نجد في المرتبة الثانية الغير محدد بنسبة 16,5% يشتمل على 15 فرد، أما في المرتبة الأخيرة نجد العزو الخارجي ممثلا بـ:13 فرد أي بنسبة 14,3% ومنه نقول أن العزو الداخلي هو الغالب على عينة الدراسة.

الجدول رقم (09) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير العزو (داخلي، خارجي) حسب متغير الشعبة.

المتغير		جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	المجموع
العزو	غير محدد	02	13	15
	خارجي	03	10	13
	داخلي	30	33	63
العينة ككل		35	56	91

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يمثل جدول التقاطع رقم(09) متغير العزو (داخلي، خارجي) وهناك الغير محدد مع متغير الشعبة التي يدرسها أفراد العينة فكانت النسبة الكبيرة لتخصص الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا ب56 فرد مقسمة على أبعاد العزو فنجد أن العزو الداخلي لهذه الشعبة قد تكون من 33 فرد مقابل30 فرد في شعبة جذع مشترك آداب، وبالنظر إلى الغير محدد نجد تلميذين فقط في شعبة الآداب ويقابلها 13 تلميذ في شعبة العلوم ،وبالنظر أيضا إلى العزو الخارجي نجد أن شعبة العلوم ب 10 أفراد بينما انحصر العزو الخارجي في شعبة الآداب على ثلاثة أفراد فقط ، وعند الرجوع إلى النسبة الحقيقية لكل شعبة نجد أن شعبة الآداب تفوقت على شعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في العزو الداخلي بنسبة 85.71 بالمئة، بينما شعبة العلوم والتكنولوجيا تفوقت على شعبة الآداب في العزو الخارجي.

الجدول رقم (10) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير العزوات السببية (داخلي، خارجي) حسب متغير الجنس.

المتغير		ذكر	أنثى	المجموع
العزوات السببية	**غير محدد**	**6**	**9**	**15**
	خارجي	**10**	**03**	**13**
	داخلي	**45**	**18**	**63**
العينة ككل		**61**	**30**	**91**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يظهر لنا جدول التقاطع رقم(10) متغير العزو (داخلي، خارجي) وهناك الغير محدد مع متغير جنس أفراد عينة الدراسة فنجد أن العدد الأكبر كان للذكور ب61 ذكر مقسمين على أبعاد العزو ،فالعزو الداخلي لعينة الذكور تمثل في45 تلميذ مقابل 18 تلميذة ،وبالنظر إلى الغير محدد نجد أن عدد الإناث 09 تلميذات أي أكثر من الذكور الذين كان عددهم 06 تلاميذ فقط ،وبالنظر إلى العزو الخارجي نجد أن الذكور ب10 تلاميذ بينما انحصر العزو الخارجي لدى الإناث على ثلاثة تلميذات فقط, وعند الرجوع إلى النسبة الحقيقية لكل جنس نجد أن الذكور تفوقوا على الإناث في العزو الخارجي بنسبة 16.39 بالمئة، بينما الاناث تفوقن على الذكور في العزو الداخلي والغير محدد.

3.1.4. خصائص العينة تبعا لمتغير العجز المتعلم:

الجدول رقم (11) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير العجز المتعلم:

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
عجز المتعلم	منخفض	23	25,3%
	متوسط	45	49,5%
	مرتفع	23	25,3%
العينة ككل		91	% 100

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يوضح الجدول رقم (11) توزيع استجابات عينة الدراسة على متغير العجز المتعلم، فتمثلت العينة الإجمالية على91 فرد، تم تقسيم عجز المتعلم إلى مستويات ثلاث: منخفض، متوسط، مرتفع، حيث كانت أكبر نسبة للمستوى المتوسط حيث قدر بـ: 49,5% متكونة من 45 تلميذ وتلميذة ،بينما تساوت نسبة كل من المستوى المنخفض والمستوى المرتفع حيث أخذ كل مستوى منهما نسبة 25,3 % ممثلة هذه النسبة 23 فرد ،ومنه نقول أن المستوى المتوسط من عجز المتعلم هو الغالب على عينة الدراسة.

الجدول رقم (12) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير العجز المتعلم حسب متغير الشعبة:

المتغير		جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	المجموع
عجز المتعلم	منخفض	7	16	21
	متوسط	19	26	45
	مرتفع	9	14	23
العينة ككل		35	56	91

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يمثل جدول التقاطع رقم (12) متغير العجز المتعلم مع متغير الشعبة التي يدرسها أفراد العينة فكانت النسبة الكبيرة لتخصص الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا ب 56 فرد مقسمة على مستويات التعلم الثلاث (منخفض، متوسط، مرتفع) فنجد أن المستوى المتوسط لهذه الشعبة قد تكون من 26 تلميذ وتلميذة مقابل19 تلميذ وتلميذة في شعبة جذع مشترك آداب، وبالنظر إلى المستوى المنخفض نجد 07 تلاميذ فقط في شعبة الآداب ويقابلها 16 تلميذ في شعبة العلوم، وبالنظر أيضا إلى المستوى المرتفع نجد أن شعبة العلوم ب14 تلميذ بينما انحصر المستوى المرتفع من عجز المتعلم في شعبة الآداب على 09 تلاميذ، وعند التمعن في النسبة الحقيقية لكل شعبة نجد أن شعبة الآداب تفوقت على شعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا في المستوى المتوسط بنسبة 54.28 بالمئة وكذلك بالنسبة للمستوى المرتفع بينما شعبة العلوم والتكنولوجيا تفوقت على شعبة الآداب في المستوى المنخفض بنسبة قدرت ب28.57%.

الجدول رقم (13) يبين توزيع أفراد العينة تبعا لمتغير عجز المتعلم حسب متغير الجنس:

المتغير		ذكر	أنثى	المجموع
عجز المتعلم	**منخفض**	**16**	**7**	**23**
	متوسط	**32**	**13**	**45**
	مرتفع	**13**	**10**	**23**
العينة ككل		**61**	**30**	**91**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يظهر لنا جدول التقاطع رقم(13) متغير عجز المتعلم مع متغير جنس أفراد عينة الدراسة فنجد أن العدد الأكبر كان للذكور ب61 ذكر مقسمين على مستويات عجز المتعلم الثلاث، فالعجز المتوسط لعينة الذكور تمثل في32 تلميذ مقابل13 تلميذة، وبالنظر إلى المستوى المنخفض من العجز نجد أن عدد الذكور قد بلغ 16 تلميذ أي أكثر من الإناث الذين كان عددهم 07 تلميذات وبالنظر إلى المستوى المرتفع من العجز نجد أن الذكور ب 13 تلميذ أي بنسبة21.31% من عددهم61 فرد بينما المستوى المرتفع لدى الإناث على 10 تلميذات وذلك ما يمثل نسبة33،33% من عددهن الإجمالي الذي كان 30 تلميذة، وبالتالي يمكننا القول بأن التلميذات عندهن مستوى عجز مرتفع أكبر.

5.أدوات الدراسة المستخدمة:

1.5. توصيف مقاييس الدراسة:

1.1.5. مقياس توجهات الهدف:

- **الصدق:**

قاس (رشوان 2006) بحساب الصدق عن طريق معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (14) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط البينية لمقياس توجهات الأهداف:

م	نوع التوجه	الإتقان/الإقدام	الإتقان/ الإحجام	الأداء الإقدام	الأداء/ الإحجام
1	**الإتقان/الإقدام**	-	**0,08**	**0,3**	**0,01**
2	**الإتقان/ الإحجام**		-	**0,19**	**0,58**
3	**الأداء / الإقدام**				**0,64**

- **صدق الاتساق الداخلي:**

قام (رشوان2006) بحساب معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها الفرعية، فكانت جميع العبارات ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا، عند مستوى (0.01) بالأبعاد التي تنتمي مما يدل على صدق اتساقها الداخلي.

- **الثبات:**

تم التأكد من ثبات درجة توجهات الأهداف إعداد (رشوان 2006) عن طريق حساب معامل ألفا وإعادة التطبيق، لأبعاد مقياس توجهات الأهداف وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (15) يوضح معاملات الثبات للأبعاد الفرعية:

توجهات الأهداف	الإتقان/الأداء	الإتقان/ الإحجام	الأداء الإقدام	الأداء/ الإحجام
معامل ألفا	0,798	0,831	0,800	0,741
إعادة التطبيق	0,811	0,843	0,821	0,763

- **طريقة التصحيح:**

يجيب المفحوصين على العبارات في المقياس بوضع إشارة **(x)**على إحدى الإجابات الخمسة الموجودة أمام كل عبارة.

الجدول رقم (16) يمثل درجات عبارات المقياس نمط التوجهات:

عبارات المقياس	تنطبق تماما	تنطبق كثيرا	تنطبق أحيانا	تنطبق قليلا	لا تنطبق
العبارات	5	4	3	2	1

تنقط العبارات بالاعتماد على سلم ليكرت الخماسي من (1 إلى5) كما يعكس التنقيط في العبارات السالبة وعليه فإن درجات كل مقياس تتراوح بين 31 نقطة كحد أدنى و155 نقطة كحد أقصى لكل فرد.

2.1.5. مقياس العزو السببي: (ليكفورت وزملائه) والذي كيفته (أبو سميد)1992 وذلك على البيئة الأردنية والذي يتكون من (24) بندا، تقيس العزو السببي للخبرات النجاح بعديه (داخلي/خارجي) و(12) بند يقيس العزو السببي لخبرات الفشل ببعديه (مستقر/ غير مستقر) وتتوضح فقرات المقياس بين السالبة والموجبة، تمثلت الموجبة في (1 5 6 8 9 13 14 16 17 21 22 24) والسالبة (2 3 4 7 10 11 12 15 18 19 20 23). كما قسمت إلى 4 أبعاد كما موضحة في الجدول الموالي:

الجدول (17) يوضح أبعاد العزو السببي ورقم فقرات كل بعد:

رقم البعد	البعد	رقم الفقرة
01	**العوامل الغير مستقرة للفشل**	**24 17 16 9 8 1**
02	**العوامل مستقرة للفشل**	**23 18 15 10 7 2**
03	**العوامل الخارجية للنجاح**	**20 19 12 11 4 3**
04	**العوامل الداخلية للنجاح**	**22 21 14 13 6 5**

وقد أشار واضعوا الاختبار إلى أنه يتمتع بمعامل ثبات اتساق داخلي مرتفع يتراوح بين (0,58 0,80) لمقياس العزو الخارجي ، وبين (0,50 0,77) لمقياس العزو الداخلي ، وتراوحت معاملات الثبات إعادة الاختبار (0,52 0,61) أما بالنسبة لصدق الاختبار فقد أشارت دراسات ليفكورت إلى أن مقياس عزو التحصيل يرتبط ارتباط دال إحصائيا بمقياس مركز الضبط ، وقامت أبو سميد 1992 بتكييف المقياس على البيئة الأردنية و قد كان معامل البعد الداخلي و الخارجي (0,81) أما البعد المستقر_ غير مستقر فكان معامل الثبات (0,75)

- **طريقة التصحيح:**

يجيب المفحوصين على العبارات في المقياس بوضع إشارة **(x)**على إحدى الإجابات الموجودة أمام كل عبارة.

الجدول رقم (18) يمثل درجات عبارات مقياس العزوات السببية:

عبارات المقياس	أوافق	غير موافق
العبارات	**1**	**0**

تنقط العبارات بالاعتماد على سلم ثنائي من (1 إلى0) كما يعكس التنقيط في العبارات السالبة وعليه فإن درجات كل مقياس تتراوح بين 0 نقطة كحد أدنى و24 نقطة كحد أقصى.

3.1.5.مقياس العجز المتعلم:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على مقياس (أبو عليا 2000)، والذي قام ببنائه من خلال مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة، وقد تكونت الصورة الأولية للأداة من أربعة عشرة فقرة مثلت جملة الاعراض

التي تتبدى على الطلبة الذين يتصفون بحالة "العجز المتعلم"، وهذه الاعراض هي: الاعتقاد بضعف القدرة، وتوقع الفشل، وعدم تحقيق النجاح، والاحساس بالتشاؤم، ولا شيء مفرح يسر البال، وتجنب الاقران، وعدم حب المعلمين لهم، وعدم سير الأمور الدراسية بالصورة المناسبة، والشعور بالتوتر لعم القدرة على إعادة تنظيم الجهد، وعدم الأهمية في حجرة الصف، وعدم السيطرة والتحكم في أسباب الفشل، ولوم الذات والاعتقاد باستحقاق العقاب بسبب الفشل، وضعف القدرة على اتخاذ القرارات. واتبعت كل فقرة بأربع عبارات فرعية رتبت وفقا لشدة الخاصية بدءا من عدم وجودها وانتهاء بوجودها بدرجة حادة، وعبر على ذلك بالأرقام (1، 2، 3، 4) اذ ان الدرجة (1) تعبر عن عدم وجود الخاصية، في حين تعبر الدرجة (4) عن وجود الخاصية بدرجة متطرفة، وبذلك تكونت الأداة من (14) فقرة اتبع كل منها بأربع عبارات فرعية.

- **صدق وثبات المقياس:**

من منطلق صدق المحكمين قام (أبو عليا، 2000) بحساب الصدق التمييزي للمقياس عن طريق تحديد مجموعتين متطرفتين في العجز المتعلم من بين عينة صدق الأداة وذلك بتحديد أعلى 28% عجزا متعلما وأدنى 28% عجزا متعلما، وتم حساب اختبار (ت) بين الفئتين المتطرفتين في العجز المتعلم كما يتضح في الجدول التالي:

الجدول (19) يوضح اختبار (ت) للتمييز بين فئتي العجز المتعلم العالي والعجز المتعلم المنخفض على متوسط العلامات المدرسية:

المجموعة	عدد الافراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
العليا في العجز المتعلم	84	55.16	16.61	6.44	دالة عند مستوى 0.001
الدنيا في العجز المتعلم	84	84.12	19.14		

- **ثبات المقياس:**

اما بالنسبة لثبات المقياس، فقد بلغت قيمة معامل الثبات المحسوب بالطريقة النصفية على عينة صدق الأداة وثباتها 0.87، وبلغت قيمة الثبات المحسوب باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على عينة صدق الأداة وثباتها 0.73. (ابو عليا، 2000، ص ص 121-122)

- **طريقة التصحيح:**

يجيب المفحوصين على العبارات في المقياس بوضع إشارة **(x)**على إحدى الإجابات الأربعة الموجودة أمام كل عبارة.

الجدول رقم (20) يمثل درجات عبارات مقياس العجز المتعلم:

عبارات المقياس	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
العبارات	4	3	2	1

تنقط العبارات بالاعتماد على سلم ليكرت الرباعي من (1 إلى4) كما يعكس التنقيط في العبارات السالبة وعليه فإن درجات كل مقياس تكون:

- تتراوح بين 14 نقطة كحد أدنى تمثل عدم وجود خاصية العجز المتعلم عند الفرد.
- أعلى درجة على المقياس 56 نقطة تمثل وجود الخاصية بدرجة حادة جدا لكل فرد.

2.5. الشروط السيكو مترية للدراسة الحالية:

1.2.5. مقياس توجهات الهدف:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس في هذه الدراسة بطريقة استخراج معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

- **حساب الثبات عن طريق ألفا كرونباخ:**

الجدول رقم (21) يوضح نتائج قيمة معادلة ألفا كرونباخ لمقياس نمط التوجهات الهدفية:

عدد البنود	ألفا كرونباخ
31	**0.90**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

ويتضح من الجدول رقم (21) أن معامل الثبات الكلي للمقياس بلغت قيمته 0.90 وهو معامل ممتاز ومنه نقول أن المقياس ثابت يمكن الاعتماد عليه في التطبيق.

- **حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية:**

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس نمط التوجهات الهدفية في هذه الدراسة بطريقة التجزئة النصفية كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم(22): يوضح حساب الثبات لمقياس نمط التوجهات الهدفية بطريقة التجزئة النصفية:

معامل ألفا كرونباخ	**الجزء 1**	**القيمة**	**0.82**
		عدد العبارات	16^a
	الجزء 2	القيمة	0.87
		عدد العبارات	15^b
	عدد عبارات المقياس		31
معامل الارتباط بين النصفين			0.64
معامل تصحيح سبيرمان-براون	في حالة تساوي عدد العبارات		0.78
	في حالة عدم تساوي عدد العبارات		0.78
قيمة معامل التصحيح جيتمان			0.77

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس فكانت النتيجة تساوي (0.64) كما هو مبين في الجدول رقم (22) ونظرا لعدم تساوي نصفي المقياس تم تصحيح الثبات بمعادلة جيتمان فأصبح 0.77 وهو ثابت.

2.2.5. مقياس العزوات السببية:

- حساب الثبات عن طريق ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس العزوات السببية في هذه الدراسة بطريقة استخراج معامل ألفا كرونباخ كما هو مبين في الجدول:

الجدول رقم (23) يبين قيم الثبات لمقياس العزوات السببية بمعامل ألفا كرونباخ :

عدد البنود	ألفا كرونباخ
24	**0.72**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يوضح الجدول رقم (23): أن قيمة ألفا كرونباخ بلغت (0.72) وهو معامل جيد ومنه نقول أن المقياس يتمتع بجانب كبير من الثبات ويمكن الوثوق في النتائج المتحصل عليها عند التطبيق.

- حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس في هذه الدراسة بطريقة التجزئة النصفية كما هو مبين في الجدول:

الجدول رقم (24) يوضح حساب ثبات مقياس العزوات السببية بطريقة التجزئة النصفية:

معامل ألفا كرونباخ	**الجزء 1**	**القيمة**	**0.48**
		عدد العبارات	12^a
	الجزء 2	القيمة	0.60
		عدد العبارات	12^b
	عدد عبارات المقياس		**24**
معامل الارتباط بين النصفين			0.88
معامل تصحيح سبيرمان- براون	في حالة تساوي عدد العبارات		0.74
	في حالة عدم تساوي عدد العبارات		0.74
قيمة معامل التصحيح جيتمان			0.74

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس فكانت النتيجة تساوي (0.88) كما هو مبين في الجدول رقم (24) ونظرا لعدم تساوي نصفي المقياس تم تصحيح الثبات بمعادلة جيتمان فأصبح 0.74 وهو ثابت.

3.2.5. مقياس العجز المتعلم:

- حساب الثبات عن طريق ألفا كرونباخ:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس في هذه الدراسة بطريقة استخراج معامل ألفا كرونباخ لمقياس العجز المتعلم:

الجدول رقم (25) يوضح نتائج قيمة معادلة ألفا كرونباخ لمقياس العجز المتعلم:

عدد البنود	ألفا كرونباخ
14	**0.87**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

ويتضح من الجدول رقم (25) أن معامل الثبات الكلي للمقياس بلغت قيمته 0.87 و هو معامل ممتاز ومنه نقول أن المقياس ثابت يمكن الاعتماد عليه في التطبيق

- حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية:

الجدول رقم (26): يوضح حساب ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة التجزئة النصفية:

معامل ألفا كرونباخ	الجزء 1	القيمة	**0.86**
		عدد العبارات	7^a
	الجزء 2	القيمة	0.68
		عدد العبارات	7^b
	مجموع العبارات		14
معامل الارتباط بين النصفين			0.71
معامل سبيرمان–براون	في حالة تساوي عدد العبارات		0.83
	في حالة عدم تساوي عدد العبارات		0.83
قيمة معامل التصحيح جيتمان			0.80

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس فكانت النتيجة تساوي (0.71) كما هو مبين في الجدول رقم (26) ونظرا لعدم تساوي نصفي المقياس تم تصحيح الثبات بمعادلة جيتمان فأصبح 0.80 وهو ثابت.

6. الأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الباحثة على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss 26 حيث استخدمت كلا من:

1.6. أساليب الإحصاء الوصفي:

- **النسبة المئوية والتكرارات:** استخدم لوصف عينة الدراسة تبعا للمتغيرات الثلاثة: نمط التوجهات الهدفية، العزوات السببية، العجز المتعلم.

2.6. أساليب الإحصاء الاستدلالي:

- **معامل ألفا كرونباخ:** استخدم لتقدير ثبات أدوات الدراسة.
- **اختبار كاي تربيع:** لدراسة العلاقة بين متغيرين.
- **معامل التوافق:** لدراسة العلاقة بين متغيرين اسميين.
- **معامل كاندال تو:** استخدم لحساب العلاقة بين متغيرين رتبيين.
- **معادلة جيتمان:** لتصحيح معامل الارتباط.

7 . صعوبات الدراسة: من الصعوبات التي اعترضت الباحثة ويمكن تقسيمها الى نصفين:

منها ما هو نظري مرتبط بصعوبة الوصول للقدر اللازم من المراجع والكتب الورقية التي تخدم بعض متغيرات البحث الحالي، مما جعل الباحثة تركز في غالب الأحيان على المراجع الالكترونية.

ومنها ما هو تطبيقي ميداني، كصعوبة الحصول على البيانات اللازمة لخدمة موضوع البحث، فلم يتسنى للباحثة إيجاد معدلات التلاميذ الا في بعض الثانويات وقد اقتصرت المعدلات التي وصلت اليها على تلاميذ السنة أولى ثانوي (جذع مشترك آداب وعلوم)، وكل ذلك بسب المشاكل الواقعة بين نقابة لكناباست ووزارة التربية الوطنية.

حيث عمدت النقابة ومن خلال اغلب أساتذة الطور الثانوي بالضغط على الوزارة الوصية بعدم السماح للأساتذة بتسليم النقاط للإدارة لحساب المعدلات الفصلية للتلاميذ.

خلاصــة :

قمنا في هذا الفصل بتوضيح افراد المجتمع والعينة المدروسة وما يلزمها من خصائص وحجمها وكذا كيفية اختيارها، ثم تبيان المنهج المتبع في الدراسة، مرورا بمجالات البحث المختلفة ومتغيرات الدراسة المرجو الوقوف عليها من مستقل وتابع، وصولا الى تحديد الأدوات المتبعة في الدراسة بناء على اختيار ذوي الاختصاص والخبرة والبحوث السابقة، وتبيان خصائصها السيكو مترية من (صدق وثبات) الخاصة بأداة الدراسة وكل تلك العوامل مهدت لنا للبدء في الدراسة الأساسية وتطبيقها ميدانيا، مع ارفاق ذكر الوسائل الإحصائية المستخدمة والمناسبة لطبيعة فرضيات الدراسة.

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

تمهـــــــــــيد

1. عرض نتائج الدراسة
2. مناقشة نتائج الدراسة

خلاصـــــــــــة

خـاتمة

مقترحات

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

تمهيد

تضمن هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، حيث تقدم الباحثة في هذا الفصل شرحا مفصلا للبيانات التي جرى تحليلها حسب الفرضيات التي افترضتها وذلك للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة مستخدمة بذلك الاختبار الإحصائي كاي مربع.

1. عرض النتائج:

1.1. عرض النتائج الخاصة بالفروق:

1.1.1. عرض نتائج الخاصة بالفروق بين نمط التوجهات الهدفية حسب الجنس والشعبة:

أ. حسب الجنس:

تنص هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق بين نمط التوجهات الهدفية (توجه نحو الاتقان ، توجه نحو الأداء) تبعا لمتغير الجنس لدى التلاميذ ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الطالبة اختبار كاي مربع لدراسة الفروقات بين المتغيرين.

جدول رقم:(27) نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين نمط التوجهات الهدفية ومتغير الجنس.

المتغيرات	كاي تربيع ($\chi 2$)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نمط التوجهات الهدفية و الجنس	**0.005**	**01**	**0.94**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يلاحظ من الجدول (27) قيمة كاي تربيع($\chi 2$) التي تساوي **(0.005)** وهي قيمة غير دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند احتمال مستوى دلالة (0.94) حيث إنها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة مقدماً(α =0.05) وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن المتغيرين (نمط التوجهات الهدفية وجنس التلاميذ) مستقلان وبالتالي فإن نمط التوجهات الهدفية لا يختلف باختلاف جنس التلميذ كونه ذكرا أو أنثى.

وبالتالي يمكننا القول أن هذه الفرضية تحققت حيث أنه لا توجد فروق بين نمط التوجهات الهدفية (توجه نحو الاتقان ، توجه نحو الأداء) تبعا لمتغير الجنس لدى التلاميذ.

ب. حسب الشعبة:

تنص هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق بين نمط التوجهات الهدفية (توجه نحو الاتقان ، توجه نحو الأداء) تبعا لمتغير الشعبة ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الطالبة اختبار كاي مربع لدراسة الفروق بين المتغيرين.

جدول رقم:(28) نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين نمط التوجهات الهدفية ومتغير الشعبة.

المتغيرات	كاي تربيع ($\chi 2$)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
نمط التوجهات الهدفية و الشعبة	**2.03**	**01**	**0.15**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يلاحظ من الجدول (28) قيمة كاي تربيع($\chi 2$) التي تساوي **(2.03)** وهي قيمة غير دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند احتمال مستوى دلالة (0.15) حيث إنها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة مقدماً(α =0.05) وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن المتغيرين (نمط التوجهات الهدفية والشعبة التي يدرسها التلاميذ) مستقلان وبالتالي فإن نمط التوجهات الهدفية لا يختلف باختلاف شعبة التلميذ سواء آداب أو علوم.

وبالتالي يمكن القول أن هذه الفرضية تحققت حيث أنه لا توجد فروق بين نمط التوجهات الهدفية (توجه نحو الاتقان، توجه نحو الأداء) تبعا لمتغير الشعبة.

2.1.1. عرض النتائج الخاصة بالفروق بين العزوات السببية حسب الجنس والشعبة:

- **أ. حسب الجنس:**

تنص هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق بين العزوات السببية (داخلي / خارجي) تبعا لمتغير جنس التلاميذ ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار كاف مربع لدراسة الفروقات بين المتغيرين.

جدول رقم:(29) نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين العزوات السببية ومتغير الجنس.

المتغيرات	كاي تربيع (χ2)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العزوات السببية و متغير الجنس	**6.08**	**2**	**0.04**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يلاحظ من الجدول (29) قيمة كاي تربيع(χ2) التي تساوي **(6.08)** وهي قيمة دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند احتمال مستوى دلالة (0.04) حيث إنها أقل من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة مقدماً(0.05α =) وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن المتغيرين (العزوات السببية وجنس التلاميذ) غير مستقلان وبالتالي فإن متغير العزوات السببية يختلف باختلاف الجنس. وبالتالي يمكن القول أن هذه الفرضية لم تتحقق حيث أنه توجد فروق بين العزوات السببية (داخلي / خارجي) تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

ب. حسب الشعبة:

تنص هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق بين العزوات السببية (داخلي / خارجي) تبعا لمتغير الشعبة ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار كاف مربع لدراسة الفروق بين المتغيرين.

جدول رقم:(30) نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين العزوات السببية ومتغير الشعبة.

المتغيرات	كاي تربيع ($\chi 2$)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العزوات السببية و متغير الشعبة	**7.53**	**02**	**0.02**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يتبين من الجدول (30) قيمة كاي تربيع($\chi 2$) التي تساوي **(7.53)** وهي قيمة دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند احتمال مستوى دلالة (0.02) حيث إنها أقل من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة مقدماً = (0.05α) وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن المتغيرين (العزوات السببية والشعبة التي يدرسها التلاميذ) غير مستقلان وبالتالي فإن متغير العزوات السببية يختلف باختلاف الشعبة. وبالتالي يمكن القول أن هذه الفرضية لم تتحقق حيث أنه توجد فروق بين العزوات السببية (داخلي / خارجي) تبعا لمتغير الشعبة وذلك لصالح شعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

3.1.1. عرض النتائج الخاصة بالفروق بين مستويات العجز المتعلم حسب الجنس و الشعبة:

أ. حسب الجنس:

تنص هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق في مستويات العجز المتعلم (منخفض، مرتفع ، متوسط) تبعا لمتغير جنس التلاميذ ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار كاي مربع لدراسة الفروقات بين المتغيرين.

جدول رقم:(31) نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين مستويات العجز المتعلم ومتغير الجنس.

المتغيرات	كاي تربيع (χ2)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مستويات العجز المتعلم و متغير الجنس	**1.55**	**2**	**0.45**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يلاحظ من الجدول (31) قيمة كاي تربيع(χ2) التي تساوي **(1.55)** وهي قيمة غير دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند احتمال مستوى دلالة (0.45) حيث إنها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة مقدماً(α =0.05) وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن المتغيرين (مستويات العجز المتعلم وجنس التلاميذ) مستقلان وبالتالي فإن متغير مستويات العجز المتعلم لا يختلف باختلاف الجنس.

وبالتالي يمكن القول أن هذه الفرضية تحققت حيث أنه لا توجد فروق بين مستويات العجز المتعلم (منخفض، مرتفع ، متوسط) تبعا لمتغير الجنس .

ب. حسب الشعبة:

تنص هذه الفرضية بأنه لا توجد فروق في مستويات العجز المتعلم (منخفض، مرتفع، متوسط) تبعا لمتغير الشعبة ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار كاي مربع لدراسة الفروقات بين المتغيرين.

جدول رقم:(32) نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار الفروق بين مستويات العجز المتعلم ومتغير الشعبة.

المتغيرات	كاي تربيع (χ2)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مستويات العجز المتعلم و متغير الشعبة	**0.89**	**02**	**0.63**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

يلاحظ من الجدول (32) قيمة كاي تربيع(χ2) التي تساوي **(0.89)** وهي قيمة غير دالة إحصائياً مقارنة بمستوى دلالتها عند احتمال مستوى دلالة (0.63) حيث إنها أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة مقدماً(α =0.05) وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن المتغيرين (مستويات العجز المتعلم والعبة التي يدرسها التلاميذ) مستقلان وبالتالي فإن متغير مستويات العجز المتعلم لا يختلف باختلاف الشعبة.

وبالتالي يمكننا القول أن هذه الفرضية تحققت حيث أنه لا توجد فروق بين مستويات العجز المتعلم (منخفض، مرتفع ، متوسط) تبعا لمتغير الشعبة .

2.1. عرض النتائج الخاصة بالارتباط:

1.2.1. الارتباط بين نمط التوجهات الهدفية والعجز المتعلم:

تنص هذه الفرضية بوجود علاقة بين نمط التوجهات الهدفية والعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل.

جدول رقم:(33) نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار العلاقة بين نمط التوجهات الهدفية والعجز المتعلم

المتغير	Chi-Square المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
نمط التوجهات وعجز المتعلم	0.098 معامل الترافق 0.033	02	0.95	غير دال

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

من خلال الجدول رقم(33) جاءت القيمة المعنوية لمستوى الدلالة تساوي (0.95) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ،كما جاءت قيمة كاي تربيع المحسوبة تساوي (0.098) في حين جاءت قيمة معامل التوافق تساوي(0.033) وهذا يدل على عدم وجود ارتباط بين متغير نمط التوجهات ومتغير العجز المتعلم، وعليه نقبل الفرض الصفري الذي ينص بأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين نمط التوجهات و العجز المتعلم .

2.2.1. الارتباط بين العزوات السببية والعجز المتعلم:

تنص هذه الفرضية بعدم وجود علاقة بين العزوات السببية والعجز المتعلم لدى التلاميذ ولاختبار هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار كندال تاو لدراسة العلاقة بين المتغيرين.

جدول رقم:(34) نتائج اختبار كاي تربيع لاختبار العلاقة بين العزوات السببية و العجز المتعلم

المتغير	معامل الارتباط	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	القرار
العزوات السببية وعجز المتعلم	**0.24-**	**0.083**	**0.004**	**دال**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات التحليل الإحصائي وفق مخرجات برنامج spss

من خلال الجدول رقم (34) جاءت القيمة المعنوية لمستوى الدلالة تساوي (0.004) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، كما جاء معامل الارتباط ضعيف ويساوي (– 0.24) وهو دال عند مستوى الدلالة (0.01)، وعليه نقر بوجود علاقة ارتباطية عكسية بين العزوات السببية وعجز المتعلم (كلما اتجه العزو للعامل الداخلي زاد العجز المتعلم)

2. مناقشة نتائج الدراسة:

2.2. مناقشة النتائج الخاصة بالفروق:

1.2.2. مناقشة النتائج الخاصة بنمط التوجهات الهدفية حسب الجنس والشعبة:

أ. حسب الجنس:

من خلال الجدول رقم (27) أظهرت النتائج "أنه لا توجد فروق بين نمط التوجهات الهدفية (توجه نحو الاتقان، توجه نحو الأداء) تبعا لمتغير (الجنس) لدى منخفضي التحصيل" حيث أن المتغيرين (نمط التوجهات الهدفية وجنس التلاميذ) مستقلان وبالتالي فإن نمط التوجهات الهدفية لا يختلف باختلاف جنس التلميذ كونه ذكرا أو أنثى.

وقد كانت توجهات الهدف لدى التلاميذ الذكور نحو الاتقان في حين توجهات الهدف عند الاناث فقد كانت نحو الأداء. وهذا ما اكدته دراسة (سعد أحمد، سليمان العزام، 2020) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك تبعا لمتغير الجنس، كما يمكننا الاستدلال بدراسة منعم، جميل دخوّل (2014) والتي جانب هدف الدراسة الحالية ولمحت لطرح نتيجة حيث اكدت هي الأخرى بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الذكور والاناث من تلاميذ الصف الرابع في توجه الهدف نحو التعلم او الدرجة. وقد اكدت دراسة (عبد العزيز، عدنان الزعبي، 2019، ص78) في نتيجة اخرى لها بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين على بعد أهداف الأداء–اقدام وبعد أهداف الأداء–تجنب مما يعني أن الإناث والذكور على السواء يسعون نحو النجاح والإنجاز ولديهم رغبة في تجنب الفشل والظهور بمظهر العجز.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة التي توصلت اليها الدراسة الى أن كلا الجنسين يمتلكان جملة من التمثيلات العقلية التي تعبر عن غاياتهم ورغباتهم، وهي التي تحرك سلوكهم وتدفعه نحو الإنجاز بغية تحقيق أهدافهم، فالتلميذ في مرحلة المراهقة تتوفر لديه القدرة على التوجه نحو أهداف الإتقان التي تتطلب مزيداً من الجهد والمثابرة واختيار مهام تعليمية تتصف بالتحدي خاصة وذلك راجع الى ان هدف التلميذ في هذه المرحلة هو التعلم لأجل التعلم، أي لم يصل بعد لمرحلة رسم المبتغيات المستقبلية وما سوف يحققه، مما يجعل سلوكه التعليمي عفويا نوعا ما، فالتمثيلات العقلية او التمثلات المعرفية تتأثر بالتعزيزات الخارجية وبالتقييمات الاجتماعية والاهداف التي يحققها التعليم في شخصية المتعلم التعلم من اجل الاتقان والنفع الاجتماعي او التعلم من اجل الاداء والحصول على المكانة الاجتماعية وهذا يشترك فيه كلا الجنسين وتؤثر فيه البيئة والمدرسة والبرامج الدراسية.

في حين ينحصر التوجه نحو الاداء من اجل كسب رضا المعلم أو الوالدين أو الاتجاه لمقارنة أداءه بأداء اقرأنه والتوجه نحو الاهتمام بالتحصيل والاهتمام بالدرجات والنظر إلى التحصيل على انه المعيار الأساسي لتحديد المستوى الأكاديمي للحصول على المكافأة الخارجية أو كسب الرضا من الآخرين. وهذا طبعا تحكمه عوامل منها طرق التقييم والاهتمام بالكم على حساب جودة النوع، فالتقييم الصفي في ضوء اهداف الاداء يجعل التلاميذ يتجهون نحو أهداف الأداء أكثر من الاتقان على خلاف من ذلك فالمعلم الذي يخبر تلاميذه أن أداءهم سوف يقيم في ضوء أهداف الاتقان فانهم يحرصون على بلوغ ذلك الهدف خاصة الذين لديهم رغبة ذاتية في إتقان التعلم والاستمتاع به. ويمكننا تفسير توجه التلميذ نحو الاداء ذلك بأنه راجع لسعي التلميذ في هذه المرحلة العمرية للحصول على المديح والاستحسان من الآخرين، بحكم انه في مرحلة المراهقة والتي يظهر الفرد جليا لإظهار نفسه امام الغير، كما يسعى إلى التفوق والنجاح، فضلا على سعيه بعدم الظهور بمظهر الفشل والعجز أمام الآخرين.

ب. حسب الشعبة:

من خلال الجدول رقم (28) اظهرت النتائج " أنه لا توجد فروق بين نمط التوجهات الهدفية (توجه نحو الاتقان، توجه نحو الأداء) تبعا لمتغير الشعبة لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي" حيث أن المتغيرين (نمط التوجهات

الهدفية والشعبة التي يدرسها التلاميذ) مستقلان وبالتالي فإن نمط التوجهات الهدفية لا يختلف باختلاف شعبة التلميذ سواء آداب أو علوم.

فمن خلال النتائج المجمعة كانت التوجهات الهدفية لعينة الدراسة نحو الاتقان ونحو الأداء على حد سواء، اي ان التلميذ يسعى لتحقيق العمل المطلوب خلال العملية التعليمية. وهذا يتفق مع دراسة (سعد أحمد، سليمان العزام، 2020) التي اكدت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك تبعا لمتغير التخصص، حيث يرى ان الطلبة على اختلاف تخصصاتهم يدركون أهمية العمل على تبين التوجهات الهدفية التي يستطيعون من خلالها العمل على تحقيق ما يسعون اليه في حياتهم العلمية والعملية حاضرا ومستقبلا. (سعد احمد، سليمان العزام، 2020، ص75).

وفي نفس سياق نتيجة فرضية الدراسة الحالية نجد دراسة كل من (عفاف متعب احمد الفريحات، 2013) ودراسة (عبد العزيز، عدنان الزعبي، 2019) قد بينت نتائجهم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التوجهات الهدفية ولجميع ابعاد التوجهات الهدفية تعزو إلى الكلية، وهذا يدل بأن توجه الطالب نحو الاهداف الإتقان، أو أهداف أداء – إقدام، أو أهداف أداء تجنب لا يتأثر بتخصصه وطبيعته، لان هناك اهداف يسعى جاهدا لتحقيقها، واما التأثر حسب قولهم مرهون بعوامل اخرى كالتنشئة الاسرية، ومجموعة الرفاق، او طبيعة المواد والمناهج التي يدرسها. (عفاف متعب احمد الفريحات، 2013، ص64) وفي نفس الطرح حددت إيمس 1992 عدد من المتغيرات التي تساهم في تشكيل بنية الهدف الصفية وهي (المهمة، النقطة الخارجية، أهمية الحفظ والاسترجاع، الجماعة، التقويم، الوقت) باستخدام المعلمين في البيئات الدراسية لاستراتيجيات خاصة بهذه المتغيرات تؤكد بصفة خاصة على أهداف الإتقان.(رشوان ، 2006، ص 150)

وبما ان البيئة التعليمية لا تختلف كثيرا في اهداف التعليم والتعلم نوعية التقويم والاستراتيجيات ونمط التعليم واهدافه فان هذا التجانس يبرر لدينا عدم وجود الفروق بين نمط التوجهات الهدفية (توجه نحو الاتقان، توجه نحو الأداء) تبعا لمتغير الشعبة لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

2.2.2. مناقشة النتائج الخاصة بالعزوات السببية حسب الجنس و الشعبة:

أ. حسب الجنس:

من خلال الجدول رقم (29) اظهرت النتائج عدم تحقق الفرضية أي أنه توجد فروق بين العزوات السببية (داخلي / خارجي) تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن المتغيرين (العزوات السببية وجنس التلاميذ) غير مستقلان وبالتالي فإن متغير العزوات السببية يختلف باختلاف الجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة؛ والتي أظهرت وجود فروق في العزوات السببية بين الجنسين، وقد كانت لصالح الذكور في الدراسة الحالية، الى امتلاك فئة الذكور إرادة أكبر من الاناث، في إعادة بعث وبناء ثقتهم بالنفس وبذل جهد أكبر لتدارك الفشل وتجنبه، وكذا امتلاكهم إمكانية إعادة برمجة أنفسهم لمواجهة الصعوبات التعليمية وتحضير أنفسهم لتغيير نتائجهم الدراسية نحو الافضل، فهم يركزون على مسببات كالقدرة والجهد عكس الاناث.

وقد اتفقت الدراسة في نتيجتها الحالية مع دراسة (فريدة بوروبي، رجاح، الجودي اوشيش، 2020) من خلال أحد نتائجها التي اسفرت على وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المتأخرين دراسيا في المرحلة الثانوية في جوانب عزو الفشل الدراسي حسب الجنس، ونفس الطرح توصلت اليه (دراسة أبو السميد،1992)، والتي اكدت وجود فروق احصائية بين الاناث والذكور في جوانب عزو الفشل الدراسي، كما ذهبت دراسة المنيزل1995 الى نفس الطرح، حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين عزو نجاح الطالب وفشلهم ومتغير الجنس (غباري وآخرون، 2012، ص 198) وهذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية خالفت اتجاه توقع هذه الفرضية.

ب. حسب الشعبة:

من خلال الجدول (30) اظهرت النتائج عدم وجود فروق بين العزوات السببية (داخلي / خارجي) تبعا لمتغير الشعبة وذلك لصالح شعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا. وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن المتغيرين (العزوات السببية والشعبة التي يدرسها التلاميذ) غير مستقلان وبالتالي فإن متغير العزوات السببية يختلف باختلاف الشعبة. ويتسنى للباحثة تفسير هذه النتيجة بالعودة الى مشكلة اختيار التخصص لدى التلاميذ، حيث لا يزال هذا الاخير لا يحظى بالحرية التامة في اختيار تخصصه ففي الغالب هو يخضع لاختيار الوالدين له

خصوصا اصحاب تخصص العلوم التجريبية بحكم الشائعات التي يتلقفها المجتمع حول اهمية هذا التخصص والحظوظ التابعة له، مما يصبح مشكلة تحول كعقبة لأداء المتعلم وانجازه وقد تصبح سببا لفشله الدراسي او حتى انقطاعه عنها، خصوصا وهو في مرحلة المراهقة التي تتصف بعدة مشكلات نفسية وسلوكية، وما يؤكد طرحنا هذا ما توصلت اليه دراسة (غباري، ثائر، 2012) حيث اكدت أن التلاميذ المتفوقون سواء العلميين أو الأدبيين قد تركوا لهم حرية اختيار الاختصاص الشعبة المراد مزاولتها. وأثبتت النتائج أن أفراد العينة سواء العلميين أو الأدبيين عزوا نجاحهم إلى العوامل النفسية والصحية والعوامل المدرسية والأسرية والاجتماعية والإعلامية أي دون ربطها بنوع التخصص. وهذه النتيجة التي توصلنا اليها خالفت اتجاه توقع هذه الفرضية.

3.2.2. مناقشة النتائج الخاصة بالعجز المتعلم حسب الجنس والشعبة:

أ. حسب الجنس:

من خلال الجدول رقم (31) أظهرت النتائج أنه "لا توجد فروق في مستويات العجز المتعلم (منخفض، مرتفع، متوسط) تبعا لمتغير جنس التلاميذ." وقد أكدت النتائج صحة الفرضية. وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن المتغيرين (مستويات العجز المتعلم وجنس التلاميذ) مستقلان وبالتالي فإن متغير مستويات العجز المتعلم لا يختلف باختلاف الجنس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان كلا الجنسين في مثل هكذا فئة ومرحلة عمرية (المراهقة) يتأثرون بنتائج الفشل ولديهم قابلية لاكتساب العجز، خصوصا إذا ما تعلق الامر بجانب التحصيل الدراسي، أي ان تساوي المعطيات بين الجنسين من ناحية المادة الدراسية وكذا اساليب التدريس والطرق التعليمية جعل نسب العجز بين الجنسين متساوية. ويمكن ان نعزز هذا الطح بالاستدلال بدراسة (نسرين، دوغان، 2012، ص61) التي اكدت ارتباط التحصيل الدراسي سلبيا بالعجز المتعلم، وفسرت الباحثة ذلك الارتباط بعلاقة عكسية مع العجز المتعلم وهو ان الطالب الغير متوافق دراسيا يتصف بالتوتر، التشاؤم وانخفاض تقدير الذات.

فالفرص الممنوحة لكليهما واحدة كاستراتجيات التدريس والتقويم والبرامج التعليمية الصفية واللاصفية وغيرها خاصة وان العجز المتعلم وان كان يتأثر بما هو ذاتي لكن يسهم في تشكيله عوامل خارجية وأهمها التقييمات الخارجية هذا من جانب ومن جانب اخر فان المراهقون من كلا الجنسين لديهم حساسية زائدة نحو الذات والاحباطات الكثيرة التي يتعرضون لها جراء الفشل المتكرر قد تؤدي بهم الى اليأس والوقوع في العجز.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع مخرجات (دراسة يوسف، عبد الوهاب أبو حميدان، وحسان، إبراهيم الرواد، 2007) والتي هدفت الى معرفة أثر برنامج ارشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان وعلاقته بمتغير الجنس لم تظهر النتائج وجود أثر أي دلالة إحصائية عند (0.05) في المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس، ونفس النتيجة صدحت بها (دراسة رفعة، حسن حسين تايه،2015) بعدم وجود أثر دال للجنس في العجز المتعلم. لتأكد كل ما سبق أيضا دراسة (حداد والاخرس، 1998) بعدم وجود فروق بين الجنسين في الاستجابة للعجز والفشل. (نسرين، دوغان، 2012، ص62).

ب. حسب الشعبة:

نصت الفرضية على أنه "لا توجد فروق في مستويات العجز المتعلم (منخفض، مرتفع، متوسط) تبعا لمتغير الشعبة". وقد أثبتت النتائج صحة الفرضية. وهذه النتيجة تعني استدلالياً أن المتغيرين (مستويات العجز المتعلم والشعبة التي يدرسها التلاميذ) مستقلان وبالتالي فإن متغير مستويات العجز المتعلم لا يختلف باختلاف الشعبة.

ومن خلال النتائج المجمعة تبين ان لكلا التخصصين مستوى متوسط للعجز المتعلم، ولا يوجد فرق في المستوى تبعا لطبيعة التخصص وانما ذلك راجع لمستوى المتعلم في حد ذاته ومدى رضاه عن تخصصه وتوافقه مع رغبته وامكانياته، وقد يرجع سبب استجاباتهم في الشعور بالعجز إلى مرحلة التعليم الثانوي؛ وهي مرحلة انتقالية هامة في حياة التلميذ، فالانتقال من المتوسطة إلى الثانوية تعتبر مرحلة ضغط وتوتر بحد ذاتها، وهذا ما أكدته دراسة عاشور (2014) في قولها "التلميذ في هذه المرحلة يجد نفسه أمام مقررات دراسية ونظام جديد، أضف إلى ذلك مشكلة التوجيه واختيار التخصص الدراسي التي تعد عاملا مهم في تكيف التلميذ أو عدمه".(نادية، عاشور، 2014، ص101)

كما يمكن أن نفسر هذه النتيجة الى أن سلوك العجز المتعلم نجده عند تلاميذ منخفضي التحصيل أكثر منه من تلاميذ مرتفعي التحصيل، حيث أن التلاميذ ذو التحصيل المنخفض أكثر ميلا لسلوك العجز المتعلم وهذا ما يعود الى عزوف هؤلاء التلاميذ عن أي محاولة أو بذل جهد حين تعرضهم للمشاكل في المواقف التعلمية.

أما ذوي العجز المتعلم يركزون على الخوف من الفشل والفهم الخاطئ، وعدم الإتقان في أداء المهام والأنشطة أو ادائها بصورة خاطئة، والتصور لديهم يقوم على عدم الخطأ، وذوي العجز المتعلم يركزون على تجنب الفشل في الاداء أو تعلم محتوى ما، لأن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق ولوم الذات وانخفاض الفاعلية الذاتية

ويؤدي إلى الاكتئاب وخاصة إذا تكرر الخطأ والإخفاق، والخطأ عند ذوي العجز المتعلم أو هؤلاء يؤدي بهم إلى تفسيرات وتأويلات سلبية للأحداث وخاصة تطورها إلى تفكير كارثي وتشاؤمي أو إلى أسلوب تفسيري سلبي للذات ويلازمه عدم الثقة بالنفس وبالتالي يستخدم سبل التعرف على الخطأ وتجنب الفرد أن يصبح غير كفئ أو أن يفقد مهارة مثل التذكر، والإنجاز والكفاءة تحقق عن طريق الحصول على نتائج الاداء السابق. وهذا ما اشارت اليه (نادية، عاشور، 2014، ص98) في دراستها بقولها بأن العجز نتيجة لافتقار التلميذ للشعور بالنجاح، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها تجعله يبدو أقل تقبلا من طرف مدرسيه وزملائه. حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السلبية نحوه، وبالتالي يزداد لديه الشعور بالعجز وفقدان الأمل وهذا بدوره يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي وتكوين صورة سلبية نحو الذات.

2.2. مناقشة النتائج الخاصة بالارتباط:

1.2.2. مناقشة الارتباط بين نمط التوجهات الهدفية والعجز المتعلم:

من خلال الجدول رقم (33) نصت الفرضية أنه توجد علاقة ارتباطية بين نمط التوجهات وعجز المتعلم. وقد اظهرت النتائج عدم تحقق الفرضية، اي "لا توجد علاقة ارتباطية بين التوجهات الهدفية والعجز المتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان التلاميذ يتأثرون خلال مراحلهم الحياتية والدراسية بجملة من العوامل والمتغيرات، منها ما هو مرتبط بالعوامل الذاتية كشخصية التلميذ، وأخرى ترتبط بالمؤثرات الخارجية التي يتعرض لها، وتتفاعل تلك العوامل والمتغيرات لتؤثر على خبرات النجاح والفشل خلال مواقف التعلم، وهذه العوامل اضحت عامل اساسي في تجاوز مرحلة الشعور بالعجز او اكتسابه... وتنمية دافعية المتعلم واقباله نحو العملية التعلمية خاصة وان التلميذ هو في مرحلة عمرية لها خصوصياتها ومتطلباتها تقتضي المسايرة والتوجيه والارشاد، فقد اضحى للإرشاد النفسي دور هام داخل المؤسسات التربوية فالعمل به وفق طريقة" ألبرت أليس" لتعديل الأفكار السلبية عن ذوات المتعلمين مما يعمل على رفع مستوى تقدير الذات لديهم. وفي هذا الصدد و نقلا عن (حنان أحمد ضاهر، 2014، ص114) يرى" رمضان" الى أن الشعور باليأس والإحباط والتفكير السلبي يعد سببا محوريا من أسباب ضعف ثقة الطالب بنفسه، ووصوله الى حالة من العجز (حمودة، وكحول، 2020، ص453) فالعجز كما سبق وتم الإشارة هو أحد العوامل البيئية المكتسبة والتي يتعلمها الناس من بيئتهم المتنوعة، والتفكير هو الذي يقود الى اكتساب ما يرغب وما يوافق الميول الانية للفرد، فيبني إزاء اتجاهاته

وقراراته وكيفية اتخاذها. (عاشور، 2014، صفحة 14). فمشاعر اليأس قد ترتبط لدى التلميذ بالخبرات الفاشلة فهو يتوقع الفشل إذا ما أقدم على المهمة بسبب توقعاته السلبية عن الذات فيعتقد عدم جدوى الجهد كما قد ترتبط لديهم بصورة الذات والتصورات او الافكار المشوهة عن الذات وعن التعلم والنجاح والفشل.

وإذا كان العجز كما سبق وتم الإشارة هو أحد العوامل البيئية المكتسبة والتي يتعلمها الناس من بيئتهم المتنوعة، والتفكير هو الذي يقود الى اكتساب ما يرغب وما يوافق الميول الانية للفرد، فيبني إزاء اتجاهاته وقراراته وكيفية اتخاذها. (عاشور، 2014، صفحة 14). وفي هذا ايحاء لدور المحيط البيئي للمتعلم وهذا ما أتت به دراسة (حمودة، وكحول، 2020) في أن للمدرسة دور أساسي في إحداث العجز المتعلم. فهي تمثل بيئة يقضي فيها التلميذ وقتا طويلا مما يجعله عرضة لاكتساب عدة سلوكيات ومشاعر قد تكون إيجابية او سلبية؛ وهي مرهونة بالأفراد القائمين على العملية التربوية. أيضا من الممكن ان تأثر الانظمة التعليمية المتبعة في وصول التلميذ الى العجز المتعلم، ومن أمثلتها حرمانه من المشاركة في العملية التعليمية، وعدم إتاحة الفرصة للتلاميذ منخفضي التحصيل ذو سلوك عجز المتعلم بإبداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات، فضلا على استخدام المناهج الصماء ذات نمط التفكير الأحادي، وهرمية القيادة في الصف من المدرس، مما يجعل أثر الطلاب سلبيا ودورهم هامشيا، وتِقل لديهم التفكير بالاستقلالية، والميل الى التردد والتراجع ويتوقعون الإخفاق مسبقا، يتبنون معايير غير منطقية للنجاح، هذا فضلا على ظهور بعض المظاهر السلبية عليهم كالانسحاب والتعصب والاتكالية وعدم المبادرة و العنف بدل الحوار وجميعها سلوكيات تشير الى العجز المتعلم لدى التلاميذ، وهذا الشعور يؤدي بهم في الكثير من الأحيان الى فقدان الفاعلية الذاتية وفقدان الشعور بالانتماء الاجتماعي.

2. 2.2 . مناقشة الارتباط بين العزوات السببية والعجز المتعلم:

من خلال الجدول (34) أظهرت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية بين العزوات السببية وعجز المتعلم. وقد اثبتت النتائج صحة الفرضية أي وجود علاقة ارتباطية عكسية بين العزوات السببية وعجز المتعلم (كلما اتجه العزو للعامل الداخلي زاد العجز المتعلم).

وقد ذهبت الباحثة في تفسيرها لهذه النتيجة الى ان التلاميذ الذين يعزون فشلهم/ ونجاحهم الى عوامل داخلية (القدرة) باعتبارها ثابتة نسبيا يدركون جيدا أن نتائج أفعالهم وسلوكهم هي نتيجة قدراتهم ومحصلة لها، ويرون ان فشلهم مقترن بضعف قدراتهم وامكاناتهم الذاتية المعرفية

وهذا ما يشعرهم بالعجز عن امكانية تغيير أو تحسين نتائج اداءهم او تحصيلهم. فتكرار الفشل او خبرات الفشل المتكرر من شأنها أن تبني معتقدات وتوقعات سلبية عن الذات وعن نواتج الاداء مما قد يؤدي بهم الى الاعتقاد بعدم الجدوى والاستسلام والركون الى العجز دون التفكير في محاولة بذل الجهد لتغيير النتائج ففي نظرهم النتائج مستقلة عن الاداء او الاستجابات فهي غير مرتبطة لديهم ببذل الجهد ويعزز الاعتقاد بضعف القدرة مدركات ذوي العجز للتعلم التي لا ترتبط في تصوراتهم بالجهد والاستراتيجية.

وترى نظرية العجز المتعلم في هذا الصدد أن تكرار الفشل يولد لدى الفرد الاحساس بأن ليس لديه القدرة للسيطرة على النتائج، لذلك تكون عزواته لعوامل داخلية لا يمكن التحكم فيها كالقدرة، كما ان الفشل لعوامل داخلية يؤدي بدوره الى انخفاض تقدير الذات. وهذا ما توصلت اليه دراسة فاطمة، أحمد جبارين (2004) والتي اكدت بناء على نتائجها ان الطلبة الراسبين أكثر احتمالا للإصابة بالعجز المتعلم يليهم الطلبة ذو صعوبات التعلم. وهذا ما اشارت اليه "فهيمة" (2018) في دراستها بقولها "رغم أن القدرات والإمكانات التي تمكن الطلبة من القيام بالواجبات والعمل المطلوب منهم متوافرة؛ إلا أنهم يشعرون بأنها متدنية، بسبب تكرر خبرات الفشل وعدم القدرة على تجاوز العقبات فيصاحبها الإحباط وانخفاض الثقة بالنفس، فتتولد لديهم قناعة بأنهم مهما حاولوا أن يغيروا مواقف الفشل التي يتعرضون لها فإنها لن تتغير، وأنهم غير قادرين على إحداث أي تحسين على قدراتهم؛ مما يؤدي إلى حالة ادراكية انفعالية تسمى العجز المتعلم" (بن خصيب السعيدية، 2018، ص2).

كما يعزز نتيجة الدراسة الحالية الطرح الذي اتى به (دخول، 2014) بقوله "ان عزو الفشل لعوامل ثابتة داخلية غير قابلة للتحكم مثل القدرة المتدنية، تؤدي الى نقصان الدافعية حيث يقل توقع النجاح في المهام المستقبلية. اما عزو الفشل لعوامل غير ثابتة خارجية، غير قابلة للتحكم مثل صعوبة المهمة، يمكن ان يؤدي الى زيادة الدافعية في مواقف مشابهة لإدراك التلميذ ان هذه

الأسباب غير ثابتة، ويدرك انه يستطيع إذا حاول" (دخّول، 2014، ص 15) وكل ما سبق يعود بنا الى معنى العزو السببي والذي يعد من الدوافع المهمة في السلوك الإنساني، إذ يعتمد هذا السلوك على الطريقة التي يعزو بها التلميذ أسباب نجاحه أو فشله سواءً قرر القيام بعمل ما أو امتنع عن القيام بذلك، فنمط العجز

لدى ذوي العجز المتعلم يدفعهم الى تجنب الأعمال الصعبة التي تؤدي في نظرهم الى الفشل والفشل المتكرر الذي يبني التشوهات المعرفية والأحكام السالبة حول الذات، مما يجعلهم يهتمون بإكمال المهام دون الاهتمام بالعمليات والإستراتيجيات المستخدمة ويؤمنون بأن النتائج تخضع للقدرية والحظ وليس للجهد والجهد في تطبيق استراتيجيات التعلم.

وقد اثبتت الدراسات بان ذوي العجز المتعلم يتوجهون نحو الأداء ويظهر ذلك في اهتمامهم بالمهمات السهلة وتجنب المهمات الصعبة التي تؤثر في معتقداتهم وتوقعاتهم عن ذاتهم ولذا فهم يعزون فشلهم الى القدرة ونجاحهم يرتبط بمصادر خارجية لا يمكن التحكم فيها، وكل هذه التفاسير تدعم وتعزز النتيجة الحالية للدراسة.

خاتمة:

من خلال ما سبق عرضه نظريا لمتغيرات البحث الحالي، وما اسفرت عليه نتائج الدراسة الميدانية يمكن القول ان العجز المتعلم لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية اضحى من الظواهر الخطيرة في الميدان التربوي التي تقتضي تبني منحى التعلم الاستراتيجي في المناهج التعلمية وتوظيفها ضمن التدريس، وكذا اعتماد جملة من الاجراءات السلوكية للوقاية في المستقبل من الاضطراب والاحساس السريع باليأس، وحصر الظروف التي تحد من ظهور استجابات العجز، والبحث عن سبل تحصين الافراد ضده بشكل يستهدف معالجة الصعوبات، ومساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات واستثمارها كمعرفة حية لتخطي إخفاقاتهم وبناء مهاراتهم.

لذا فالبحث في مصادر الدافعية أصبح ضرورة حتمية على القائمين على الميدان التربوي، فمن شأنه مساعدة المربين على التحكم في نواتج الأداء خاصة وأنها ترتبط بالعزوات، ومن احتمالية ان المتعلم قد يستسلم إلى العجز نتيجة الفشل والاعتقاد بضعف قدرته على تجاوزه، فالتغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون عن معتقدات العزو تنمي التنظيم الذاتي الفعال، لذا يجب على المعلم أن يركز على دور المجهود الفردي والارتباط بين الاستخدام الفعال للاستراتيجية والنجاح، وذلك بدلا من :السماح للمتعلمين بأن الحظ أو أي عامل خارجي هي الأسباب الرئيسية لنتائج التعلم.

وعليه فإن العمل التعليمي يصبح مرتكزا على تعديل نمو العزو لزيادة بذل الجهد والدافعية نحو الأداء وتحسينه، ومن هنا يصبح الإسهام في تطوير البيئات التعليمية عن طريق تطوير عزوات مناسبة ومساعدة المتعلمين على تحقيق نواتج إيجابية في التعلم، ولفت انتباه التلاميذ الى الاهداف التي يتعلمون من اجلها، وبالتالي مساعدتهم على التوجه نحو اهداف الاتقان وذلك بأن يتعلموا لأجل التعلم والحصول على المعرفة وليس من اجل الحصول على العلامة، او السعي الى التفوق على الآخرين، فكلما كان لدى الطالب تصميم وهدف للوصول إلى درجة الإتقان والرغبة في الظهور الجيد أمام الآخرين فسيكون لديه تحدّ لمواجهة الصعاب التي تعترضه والتغلب عليها، لأنّ له هدفًا يريد تحقيقه.

مقترحات في ضوء نتائج الدراسة:

- تجويد عملية التقييم من طرف الأستاذ عن طريق تشجيع المتعلمين بتبني الأهداف من توجه نحو الأداء إلى التوجه نحو الاتقان.
- الوقاية من العجز بتعديل العزوات السببية من القدرة إلى الجهد.
- القيام بدراسات أكاديمية تربط متغير العجز المتعلم بمتغيرات أخرى نفسية مثل نمط الشخصية نظرا لقلة هذه الدراسات حسب اطلاع الباحثة.
- كما تقترح الباحثة دراسة هذه المتغيرات خاصة عجز المتعلم في المرحلة الابتدائية لقلة الدراسات في البيئة الجزائرية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

ابراهيم علي ابراهيم. (2000). عزو النجاح والفشل الدراسيين وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والدراسية. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، مصر: جامعة قناة السويس.

أحلام الباز حسن، و الفرحاتي السيد محمود. (2007). *المنتج التعليمي (المعير والتحقيق الجودة)*. دار الجامعة الجديدة.

احمد رشوان ربيع عبده. (2006). *التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات اهداف الانجاز*. القاهرة: عالم الكتب.

اشرف محمد أغريب، و معاوية ابو غزال. (8 اوت 2019). اثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تأجيل الاشباع الاكاديمي والتوجهات الهدفية. *الجمعية الاردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الاردنية* "256-282".

السيد ابو هاشم محمد. (1999). ما و ا رء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوى الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. *مجلة كلية التربية-جامعة الزقازيق*."198-236".

السيد الفرحاتي. (2009). *العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أنيتا وولفولك. (2015). *علم النفس التربوي. ط 2*. عمان: دار الفكر.

بن علي مروان الحربي. (2015). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*.المجلد 27.العدد 03

بن حمد صالح العساف. (1995).مدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

ثائر أحمد غباري، جلال كايدة ضمرة، و يحيى حياتي نصار. (17 مارس 2014). علاقة التوجهات الهدفية بسلوك البحث عن التغذية الراجعة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الاردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*" 539-552".

حنان أحمد ضاهر. (2014). السلوك البيئي في مرحلة المراهقة وعلاقته بالعجز المتعلم ومهنة المستقبل (رسالة ماجستير). كلية التربية–قسم علم النفس، دمشق: جامعة دمشق.

خالد بن محمد الرابغي. (2015). *عادات العقل ودافعية الانجاز*. عمان–الاردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

ذياب البداينة. (1992). فحص فروض نظرية العزو في الاردن. *شؤون اجتماعية*.

رحاب محمود صديق، و اميرة هندى محمد. (12 يناير 2020). الباء النفسي للاطفال ذوي العجز المتعلم المعرضين للاساءة الوالدية. *مجلة الطفولة والتربية* "278–346".

ردادي زين بن حسين. (ماي 2002). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق* "171–223".

رزان جلال خلف العبادي. (2019). فاعلية برنامج ارشادي يستند الى العلاج بالسيكودراما لتقليل مشاعر الاكتئاب وخفض العجز المتعلم وتحسين نوعية الحياة لدى النساء المعنفات (اطروحة دكتوراة). كلية الدراسات العليا–قسم علم النفس، الاردن: الجامعة الاردنية.

روان احمد محمد المومني. (2017). العلاقة بين الكمالية والتوجهات الهدفية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز. قسم علم التفس والارشاد التربوي، الاردن: جامعة اليرموك.

رولا يحيى وحود. (2013). توجهات الهدف وعلاقته بمهارات التفكير لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمشق (رسالة ماجستير). كاية التربية، قسم علم النفس، دمشق: جامعة دمشق.

سالم محمد عبد الله ابو خمرة. (2020). المعتقدات المعرفية (اطروحة دكتوراه). قسم علم النفس، العراق: جامعة تكريت.

سلوى عبد السلام عبد الغني، و وفاء رشاد راوي. (2019). العجز المتعلم كمنبئ للتنمر لدى اطفال الروضة العاديين. *مجلة الطفولة والتربية*.

سيف الاسلام سعد عمر. (2009). *الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية*. دمشق: دار الفكر.

صفية بنت صالح بن علي القفاري. (2017). العجز المتعلم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية كما تدركهما طالبات المرحلة المتوسطة (رسالة ماجستير). كلية التربية–قسم علم النفس، المملكة العربية السعودية: جامعة القصيم.

صلاح الدين عبد الكريم محمد الضامن. (2017). فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الاطفال المساء اليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة (اطروحة دكتوراة). كلية الدراسات العليا– قسم علم النفس، الاردن: الجامعة الاردنية.

عائشة ابراهيم الصقور. (2018). الشعور بالعجز المتعلم لدى الطالبات المتأخرات تحصيليا وعلاقته بمشاعر النقص لديهن (رسالة ماجستير). كلية الدراسات العليا، الاردن: جامعة مؤتة.

عبد السلام هاني عبد الله عبد الرحمن. (2018). نموذج سببي للعلاقة بين الحاجات النفسية والتوجهات الهدفية والانهماك في التعلم (اطروحة دكتوراه). قسم علم النفس الارشادي والتربوي، الاردن: جامعة اليرموك .

عبد الله سالم عايش الرشيدي، و محمد درويش محمد. (نوفمبر 2013). قياس وتشخيص العجز المتعلم. *مجلة رابطة التربية الحديثة* "185–201".

عبد الله سالم عايش الرشيدي، و محمد درويش محمد. (2014). العلاج العقلاني–الانفعالي والعجز المتعلم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*.

عبد الناصر ذياب الجراح، وصال هاني العمري، و فيصل خليل الربيع. (9 جوان 2015). درجة استخدام اولياء الامور للغة العجز المتعلم من وجهة نظر طلبة التعليم الاساسي ذوي العجز المتعلم. *مجلة الدراسات التربية والنفسية–جامعة السلطان قابوس*" 254–270."

عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، عبد الناصر ذياب جراح، و محمود معاوية ابو غزال. (2014). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ط 5*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عدنان يوسف العتوم، و هند حسين ابو هلال. (2018). فعالية برنامج تدريبي معرفي في ضوء التوجهات الهدفية على انماط العزو السببي. *دراسات العلوم التربوية*.

عفاف متعب أحمد الفريحات. (2013). التوجهات الهدفية وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي الاكاديمي لدى الطلبة الجامعيين (رسالة ماجستير). قسم علم النفس التربوي، الزرقاء–الاردن: الجامعة الهاشمية.

عفراء ابراهيم العبيدي. (2017). *العجز المتعلم وعلاقته بالاسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الادراكي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة*. بغداد: دار الاعصار العلمي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

فهيمة بنت أحمد بن خصيب السعيدية. (2018). توجهات الاهداف كمتغير وسيط في العلاقة بين انماط التنشئة الوالدية والعجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان (رسالة ماجستير). قسم علم النفس–كلية علوم التربية، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

قتيبة علي أحمد اغبارية. (2000). اثر انواع مختلفة من التغذية الراجعة على العجز المتعلم عند طلاب ذوي صعوبات التعلم في مدينة اربد. كلية التربية والفنون–قسم الارشاد وعلم النفس التربوي، الاردن: جامعة اليرموك.

محمد ابراهيم محمد السفاسفة. (22 نوفمبر 2017). قلق المستقبل وعلاقته بالتوجهات الهدفية والكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة الخريجين في جامعة مؤتة. *البلقاء للبحوث والدراسات، جامعة عمان الاهلية* "9–30".

محمد احمد مصطفى الضمور. (2019). فعالية برنامج ارشادي انتقائي في تنمية مستوى التوجهات الهدفية وتحسين مستوى الاستقلال الذاتي لدى طلبة الجامعات الاردنية (اطروحة دكتوراه). قسم الارشاد والتربية الخاصة، الاردن: جامعة مؤتة.

محمد بن سعيد بن سعد العلياني. (2011). وجهة الضبط والاسلوب المعرفي والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم (رسالة ماجستير). كلية التربية–قسم علم النفس، المملكة العربية السعودية: جامعة الطائف.

محمد خلف عبد المحسن الزواهره. (2006). العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق (رسالة ماجستير). علم النفس التربوي، الاردن: جامعة الاردن.

محمد فلاح يوسف عبابنة. (2020). القدرة التنبؤية الهدفية واساليب المعاملة الوالدية بالهوية الاكاديمية لدى الطلبة المراهقين (اطروحة دكتوراه). قسم علم النفس الارشادي والتربوي، الاردن: جامعة اليرموك.

محمد محبوب عبد الهادي. (2009). العجز المتعلم وعلاقته بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية التخصصية (اطروحة دكتوراة). معهد بحوث ودراسات العالم الاسلامي–قسم الدراسات النظرية، جمهورية السودان: جامعة ام درمان الاسلامية.

محمد مصطفى ابو عليا. (2000). العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلو الاساسية العليا في الاردن. *مؤتة للبحوث والدراسات*،"111 –128".

مروة حسين علي. (2017). *العوامل النفسية المؤثرة في الاداء التدريسي*. عمان: دار امجد للنشر والتوزيع.

مصطفى حسين باهي، و امينة ابراهيم شلبي. (1999). *الدافعية (نظريات وتطبيقات)*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

منعم جميل دخول. (2014). العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة (رسالة ماجستير). كلية التربية– قسم ماجستير تربية الطفل، سورية: جامعة تشرين.

ميرفت أمين التخاينة. (2009). التوجهات الهدفية وعلاقتها بالاكتئاب لدى طلبة جامعة مؤتة (رسالة ماجستير). قسم الارشاد والتربية الخاصة، الاردن: جامعة مؤتة.

نادية عاشور. (2014). العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي (رسالة ماجستير). كلية العلوم الاجتماعية والانسانية–قسم علم النفس وعلوم التربية، الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

نجمة عبد الله الزهراني. (افريل, 2014). العلاقة بين عزو العجز وتوجهات الهدف لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. *مجلو جامعة الشقراء*، "98–132".

نسرين عدنان محمد دوغان. (2016). التنبؤ بالعجز المتعلّم في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الاساسي في سلطنة عمان (رسالة ماجستير). كلية التربية–قسم علم النفس، سلطنة عمان: جامعة السلطان قابوس.

هند حسين رزق ابو هلال. (2017). فعالية برنامج تدريبي مستند الى التوجّهات الهدفية في موقع العزو السببي (رسالة ماجستير). قسم علم النفس الارشادي والتربوي، الاردن: جامعة اليرموك.

زاهية ابو السميد. (1992). اثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس علبى العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الاساسيين (رسالة ماجستير). كلية الدراسات العليا، للعلوم التربوية ، الاردن: الجامعة الاردنية.

الملاحق

الملحق رقم (01) : مقياس نمط التوجهات الهدفية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكـــــرة–

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: علم النفس التربوي

استبيان حول

نمط التوجهات الهدفية

التعليمات:

في إطار الدراسة المكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص علم النفس تربوي، الموسومة بعنوان "**نمط التوجهات الهدفية والعزوات السببية وعلاقتهما بعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل**" استكمالا لجانب التطبيقي من الدراسة، فإننا نضع بين ايدكم هذه الاستمارة راجين منكم الاجابة عن الاسئلة بكل دقة وموضوعية بغية الوصول إلى نتائج دقيقة حول الموضوع المذكور أعلاه.

شاكرين حسن تعاونكم لنا

البيانات الشخصيـة:

اسم المؤسسة: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الشعبة: جذع مشترك آداب ☐ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ☐

علوم تجريبية ☐ تسير واقتصاد ☐ تقني رياضي ☐

آداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐

الرقم	المحاور	البنود	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
01	أهداف الإتقان	عندما أواجه موضوعات صعبة أبذل مزيداً من الجهد حتى أفهمها وأتمكن منها					
02		أذاكر الموضوعات المقررة بدقة كبيرة حتى أعرف كل المعلومات التي تحتوي عليها					
03		أفضل دراسة الموضوعات التي سوف أتعلم منها شيئا جديدا حتى لو لم أتوقع الحصول على تقديرات مرتفعة فيها					
04		أحب مناقشة زملائي أو أستاذ المادة بعد انتهاء الحصص في الموضوعات التي لا أفهمها جيدا					
05		أهتم بالمعلومات الجديدة حتى أنمي كفاءتي العلمية					
06		أفضل قراءة الموضوعات التي تستثير تفكيري					
07		السبب الأساسي وراء قيامي بأي عمل أو استذكار موضوع ما هو أنني أحب العلم والتزود بالمعلومات					

08		أحتفظ بكتب ومذكرات الأعوام السابقة للرجوع إليها والاستفادة منها						
09		أشعر بسعادة كبيرة عندما أعرف معلومة جديدة						
10	أهـــداف الإتـــقـــان	عندما أبدأ في مذاكرة موضوع ما أخشى عدم فهمه ومعرفته كما ينبغي						
11		عندما أستعد للامتحان يقلقني عدم توافر الوقت اللازم لفهم محتوى الأسئلة						
12		ينتابني القلق قبل الامتحان بسبب الخوف من النسيان						
13		ينشغل ذهني أثناء المذاكرة باحتمال عدم إلمامي بكل المعلومات المتضمنة في المقرر						
14		عندما يطلب منا الأستاذ قراءة موضوع ما استعدادا للحصة القادمة أخاف من عدم فهمه وإتقانه						
15		أخشى من عدم إتمام الدراسة كما ينبغي هذا العام						
16		عندما اقوم بعمل معين أخاف من عدم تحقيقي للأهداف المطلوبة						
17		عندما أستعد لامتحان ما يقلقني احتمال عدم تمكني من فهم وإتقان الموضوعات المقررة						
18		أشعر بالقلق من عدم فهم المواد التي تحتاج إلى التفكير ويؤدي الفهم دوراً كبيراً في النجاح فيها						
19		عندما تواجهني مشكلة ما في المذاكرة أخشى عدم تمكني من حلها						
20		أثناء الحصص أشعر بالخوف من عدم استيعاب ما يتم شرحه						
21	أهداف الأداء	أتمنى ان أقوم بأي عمل أفضل من زملائي حتى أشعر بالتفوق عليهم						
22		أحاول الحصول على تقديرات مرتفعة حتى أشعر بالفخر أمام الآخرين						
23		أشعر بأني أكثر كفاءة من زملائي عندما أستطيع القيام بالأعمال التي يعجزوا عن القيام بها						

24		أذاكر جيداً كي أنجح وأحصل على تقدير مرتفع مقارنة بزملائي					
25		عندما يطلب مني أحد الزملاء شرح موضوع معين له أشعر بسعادة كبيرة لاعتقاده بأنني أفضل من باقي الزملاء					
26		إظهار قدراتي والتفوق على زملائي من أهم الأهداف التي أحاول تحقيقها من دراستي بالثانوية					
27	أهداف الأداء	يشغلني ما يمكن أن يقوله الآخرين عني لو رسبت					
28		أفكر فيما يقوله عني زملائي لو حصلت على تقديرات منخفضة					
29		عند إجراء اختبار ما ينشغل ذهني بضعف مستواي مقارنة بزملائي					
30		أحاول القيام بالأعمال التي يكلفنا بها الأستاذ حتى لا أشعر بالحرج أمام زملائي					
31		أحاول جاهدا أن أتفادى رسوبي هذا العام حتى لا يعتقد الآخرون أني ضعيف وقدراتي منخفضة					

الملحق (02) : مقياس العزوات السببية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكـــــرة–

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: علم النفس التربوي

استبيان حـــول

العزوات السببية

التعليمات:

في إطار الدراسة المكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص علم النفس تربوي، الموسومة بعنوان "**نمط التوجهات الهدفية والعزوات السببية وعلاقتهما بعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل**" استكمالا لجانب التطبيقي من الدراسة، فإننا نضع بين ايدكم هذه الاستمارة راجين منكم الاجابة عن الاسئلة بكل دقة وموضوعية بغية الوصول إلى نتائج دقيقة حول الموضوع المذكور أعلاه.

شاكرين حسن تعاونكم لنا

البيانات الشخصية:

اسم المؤسسة: .....

الجنس: ذكـر ☐ أنثى ☐

الشعبة: جذع مشترك آداب ☐ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

علوم تجريبية ☐ تسير واقتصاد ☐ تقني رياضي ☐

آداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐

الرقم	المحاور	البنـــود	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تماما
01	عـوامل الداخليـة	العلامات العالية التي أحصل عليها هي دائما نتيجة مباشرة للجهود التي أبذلها					
02		إن أهم عامل في حصولي على علامات عالية هو قدرتي الدراسية					
03		عندما أحصل على علامة عالية في مادة ما، فإنني أرجع ذلك دائما إلى أنني قد درست بجد تلك المادة					
04		أشعر بأن العلامات العالية التي أحصل عليها، تعطي بشكل مباشر صورة عن قدرتي الدراسية					
05		أستطيع أن أجتاز كل الصعوبات التي تحول دون نجاحي إذا بذلت الجهد الكافي لذلك					

06		عندما أحصل على علامات عالية فإن ذلك سببه قدرتي الدراسية					
07	عوامل خارجية	في بعض الأوقات التي قد حصلت فيها على علامة عالية فإن ذلك سببه تساهل الأستاذ في تقدير العلامات					
08		يعتمد نجاحي في بعض الأحيان على الحظ					
09		إن بعض العلامات العالية التي حصلت عليها في بعض المواد، تعني ببساطة أن هذه المواد كانت أسهل من غيرها					
10		أشعر بأن بعض العلامات العالية التي حصلت عليها ناتج بشكل كبير عن عوامل المصادفة كأن تأتي أسئلة الإمتحان من الأسئلة التي كنت أتوقعها					
11		في بعض الأحيان أحصل على علامات عالية لا لسبب إلا لأن المواد التي أدرسها كان تعلمها سهلاً					
12		بعض الأحيان أشعر بأني محظوظ، بسبب العلامات العالية التي أحصل عليها					
13	عوامل مستقرة	عندما أحصل على علامة متدنية في مادة ما فإنني أشعر عادة بأن السبب الرئيسي في ذلك يعود إلى أنني لم أدرس بشكل كافٍ لهذه المادة					
14		إن بعض علاماتي المتدنية تعود في قسم منها إلى الأخطاء غير المقصودة					
15		عندما أفشل في جعل أدائي في المدرسة كما هو متوقع مني، فإنني أرد ذلك غالبا إلى أنني لم أبذل الجهد الكافي					
16		إن العلامات المتدنية تجعلني أعتقد بأنني شخص غير محظوظ تماماً					

17		العلامات المتدنية التي أحصل عليها تخبرني بأنني لم أدرس بشكل جادِ وكافِ					
18		إن بعض العلامات المتدنية قد تكون نتيجة لحظِ سيء كأن تدرس المادة غير الملائمة في الوقت غير الملائم					
19	عوامل غير مستقرة	إذا حدث وحصلتُ على علامة متدنية فإن ذلك سوف يجعلني أتساءل عن قدرتي الدراسية					
20		إذا كون الأستاذ فكرة عن تلميذ بأنه ضعيف، فإنه على الأرجح سوف يضع علامات على أي عمل يقدمه هذا التلميذ أقل من العلامات التي يمكن أن تعطي إذا قدم العمل نفسه تلميذ آخر					
21		إذا حصل ورسبت في مادة معينة فالسبب في ذلك على الأرجح أني لا أملك المهارة اللازمة لهذه المادة					
22		في الأغلب فإن العلامات الأقل التي أحصل عليها تكون في مواد لم ينجح الأستاذ في تقديمها بشكل ممتع					
23		إذا حدث وحصلت على علامات متدنية فإنني سوف أفترض بأني لا أملك القدرة على النجاح في تلك المواد					
24		إن بعض العلامات المتدنية التي حصلت عليها تعكس على ما يبدو تشدد بعض الأساتذة في وضع العلامات					

الملحق رقم (03) : مقياس العجز المتعلم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكـــرة–

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: علم النفس التربوي

استبيان حول

عجز المتعلم

التعليمات:

في إطار الدراسة المكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص علم النفس تربوي، الموسومة بعنوان "**نمط التوجهات الهدفية والعزوات السببية وعلاقتهما بعجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل**" استكمالا لجانب التطبيقي من الدراسة، فإننا نضع بين ايدكم هذه الاستمارة راجين منكم الاجابة عن الاسئلة بكل دقة وموضوعية بغية الوصول إلى نتائج دقيقة حول الموضوع المذكور أعلاه.

شاكرين حسن تعاونكم لنا

البيانات الشخصية:

اسم المؤسسة: .....

الجنس: ذكـر ☐ أنثـى ☐

الشعبة: جذع مشترك آداب ☐ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ☐

علوم تجريبية ☐ تسير واقتصاد ☐ تقني رياضي ☐

آداب وفلسفة ☐ لغات أجنبية ☐

الرقم	المحاور	البنـــود	موافق تماما	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق
01	توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة	أتوقع الفشل في الدراسة دائما					
02		لا يوجد شيء مفرح ويسر البال في هذه الحياة					
03		لا أعتقد مطلقا أن أموري الدراسية تسير على ما يرام					
04		أشعر بالتشاؤم دائما					
05		في حالة رسوبي في الامتحان فإنني أشعر بتوتر شديد جدا لأنني لا أستطيع السيطرة على الموقف وإعادة تنظيم جهودي للامتحان التالي					
06	لوم الذات	لا أستطيع دائما السيطرة على أسباب فشلي في مجال الدراسة					
07		اتخذ قرارات خاطئة دائما					
08	صورة التلميذ السلبية في عيون الآخرين	أعتقد دائما أنني أستحق العقاب بسبب تدني تحصيلي					
09		ألوم نفسي دائما عندما أقع في أخطاء دراسية					
10		إنني لن أحقق النجاح في مجال الدراسة مطلقا					
11		يتجنب زملائي دائما مشاركتي في الأعمال الصفية					
12		إنني غير محبوب من معلمي على الإطلاق					
13		دائما يصفني الآخرين بأنني غير قادر على الإنجاز الدراسي					
14		أشعر دائما أن لا أهمية لي في القسم					

ملحق رقم (04) يبين معدلات التلاميذ للفصل الأول والثاني الأقل من 10 من السنة الدراسية الحالية:

رقم	معدل الفصل الأول	معدل الفصل الثاني
01	9.15	10.02
02	9.78	8.14
03	9.78	10.09
04	9.71	9.71
05	9.93	11.86
06	8.79	9.76
07	8.97	10.60
08	9.97	10.70
09	9.84	9.63
10	8.96	8.50
11	8.88	7.62
12	9.32	8.77
13	7.30	4.44
14	9.00	9.09
15	9.02	9.74
16	9.58	9.32
17	9.90	10.69
18	9.48	10.41
19	9.67	9.52
20	9.39	10.46
21	9.64	9.67
22	9.64	10.36
23	9.61	10.07
24	9.91	9.97
25	9.77	9.33
26	8.64	6.00
27	9.52	9.73

7.41	9.81	28
9.44	9.82	29
11.15	9.88	30
7.60	8.38	31
9.00	9.35	32
10.08	9.47	33
10.05	8.44	34
11.67	9.84	35
9.29	8.38	36
10.23	9.87	37
10.74	9.85	38
9.22	9.49	39
9.83	9.20	40
10.27	9.56	41
9.86	8.66	42
11.32	9.57	43
11.94	9.68	44
9.43	8.87	45
9.31	9.48	46
9.86	9.69	47
10.00	9.65	48
10.54	9.47	49
10.25	9.49	50
9.54	8.86	51
8.56	8.86	52
7.87	8.78	53
8.24	8.34	54
8.77	9.80	55
9.75	9.87	56
8.79	9.78	57

10.21	9.58	58
11.06	9.96	59
9.11	9.40	60
10.14	9.76	61
9.12	9.07	62
8.61	8.94	63
9.20	9.14	64
9.65	8.65	65
8.88	8.74	66
11.02	9.89	67
9.67	9.43	68
9.95	8.56	69
10.51	9.53	70
10.56	9.85	71
8.95	9.59	72
9.52	9.39	73
9.32	8.82	74
8.47	9.06	75
9.63	9.63	76
9.11	9.95	77
8.66	9.28	78
9.22	9.65	79
8.50	9.03	80
9.18	9.79	81
9.96	9.96	82
8.89	9.49	83
9.60	9.78	84
7.42	7.40	85
10.29	9.47	86
9.56	9.46	87

9.37	9.43	88
8.20	7.90	89
10.97	9.12	90
8.09	7.73	91
8.88	8.55	92
9.12	9.31	93
9.99	9.73	94
11.40	7.76	95
10.19	8.98	96
9.06	7.44	97
8.48	8.07	98
11.03	8.70	99
8.51	9.33	100
10.13	9.37	101
11.12	8.65	102
9.26	6.03	103
9.13	9.18	104
11.06	9.76	105
12.37	9.54	106
11.96	9.63	107
11.33	9.90	108
8.49	8.47	109
8.93	9.98	110
7.90	8.65	111
7.97	8.77	112
8.36	9.15	113
9.11	9.80	114
8.46	9.44	115
5.76	8.45	116
6.19	7.64	117

8.48	8.26	118
7.05	9.80	119
9.26	9.64	120
6.29	8.02	121
7.12	8.70	122
7.42	9.12	123
9.82	9.78	124
8.05	9.70	125
7.94	9.78	126
8.16	9.66	127
8.28	8.58	128
7.55	9.15	129
9.71	9.36	130
7.80	9.44	131
8.97	9.09	132
6.94	8.18	133
9.36	9.73	134
7.90	9.28	135
10.14	9.46	136
7.73	8.43	137
11.73	9.96	138
10.22	9.32	139
9.43	9.09	140
6.32	8.14	141
6.26	7.79	142
9.04	9.31	143
11.00	9.90	144

ملحق رقم (05) : يوضح نتائج حساب معامل الثبات عن طريق ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية لمقاييس الدراسة (نمط التوجهات الهدفية، العزوات السببية، العجز المتعلم) .

1. حساب الثبات عن طريق ألفا كرونباخ :

1.1.نتائج معامل الثبات عن طريق ألفا كرونباخ لمقياس نمط التوجهات الهدفية :

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.905	31

2.1.نتائج معامل الثبات عن طريق ألفا كرونباخ لمقياس العزوات السببية :

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.721	24

3.1. نتائج معامل الثبات عن طريق ألفا كرونباخ لمقياس العجز المتعلم :

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.877	14

2. حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية :

1.2. نتائج معامل الثبات عن طريق التجزئة لمقياس نمط التوجهات الهدفية :

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the

procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.825
		N of Items	16[a]
	Part 2	Value	.873
		N of Items	15[b]
	Total N of Items		31
Correlation Between Forms			.645
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.784
	Unequal Length		.784
Guttman Split-Half Coefficient			.779

2.2.نتائج معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس العزوات السببية :

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.489
		N of Items	12[a]
	Part 2	Value	.604
		N of Items	12[b]
	Total N of Items		24
Correlation Between Forms			.595
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.746
	Unequal Length		.746
Guttman Split-Half Coefficient			.742

3.2. نتائج معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية لمقياس العجز المتعلم :

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.869
		N of Items	7[a]
	Part 2	Value	.681
		N of Items	7[b]
	Total N of Items		14
Correlation Between Forms			.712
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.832
	Unequal Length		.832
Guttman Split-Half Coefficient			.809

ملحق رقم (06) يوضح نتائج توزيع أفراد العينة لمتغيرات الدراسة (نمط التوجهات الهدفية ،العزوات السببية ، العجز المتعلم) تبعا لمتغير الجنس والشعبة

1. نتائج توزيع أفراد العينة لمتغير نمط التوجهات الهدفية :

1.1. توزيع أفراد العينة لمتغير نمط التوجهات الهدفية :

توزيع أفراد العينة لمتغير نمط التوجهات الهدفية

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	إتقان	46	48,9	50,5	50,5
	أداء	45	47,9	49,5	100,0
	Total	91	96,8	100,0	
Total		91	100,0		

2.1. توزيع أفراد العينة لمتغير نمط التوجهات الهدفية تبعا للجنس :

نمط التوجهات الهدفية ومتغير الجنس
Crosstabulation

Count

		الجنس		
		ذكر	أنثى	Total
H	1,00	31	15	46
	2,00	30	15	45
Total		61	30	91

3.1. توزيع أفراد العينة لمتغير نمط التوجهات الهدفية تبعا للشعبة :

نمط التوجهات الهدفية ومتغير الشعبة
Crosstabulation

Count

		الشعبة		
		جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	Total
H	1,00	21	25	46
	2,00	14	31	45
Total		35	56	91

2. نتائج توزيع أفراد العينة لمتغير العزوات السببية :

1.2. توزيع الأفراد لمتغير العزوات السببية :

توزيع التلاميذ حسب العزوات السببية (داخلي ،خارجي، غير محدد)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير محدد	15	16,5	16,5	16,5
	خارجي	13	14,3	14,3	30,8
	داخلي	63	69,2	69,2	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

2.1. توزيع الأفراد لمتغير العزوات السببية تبعا للجنس :

العزوات السببية ومتغير الجنس Crosstabulation				
Count				
		الجنس		
		ذكر	أنثى	Total
الجهة	غير محدد	6	9	15
	خارجي	10	3	13
	داخلي	45	18	63
Total		61	30	91

3.2. توزيع الأفراد لمتغير العزوات السببية تبعا لمتغير الشعبة :

العزوات السببية ومتغير الشعبة Crosstabulation				
Count				
		الشعبة		
		جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	Total
الجهة	غير محدد	2	13	15
	خارجي	3	10	13
	داخلي	30	33	63
Total		35	56	91

3. نتائج توزيع أفراد العينة لمتغير العجز المتعلم:

1.3. توزيع الأفراد لمتغير العجز المتعلم :

توزيع التلاميذ حسب مستوى العجز المتعلم					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	منخفض	23	25,3	25,3	25,3
	متوسط	45	49,5	49,5	74,7
	مرتفع	23	25,3	25,3	100,0
	Total	91	100,0	100,0	

2.3. توزيع الأفراد لمتغير العجز المتعلم تبعا لمتغير الجنس :

مستوى العجز المتعلم حسب متغير الجنس Crosstabulation				
Count				
		الجنس		
		ذكر	أنثى	Total
مستوى	منخفض	16	7	23
	متوسط	32	13	45
	مرتفع	13	10	23
Total		61	30	91

3.3. توزيع الأفراد لمتغير العجز المتعلم تبعا لمتغير الشعبة :

مستوى العجز المتعلم حسب متغير الشعبة Crosstabulation				
Count				
		الشعبة		
		جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	Total
مستوى	منخفض	7	16	23
	متوسط	19	26	45
	مرتفع	9	14	23
Total		35	56	91

ملحق رقم (07) يوضح نتائج العلاقة بين نمط التوجهات والعجز المتعلم

نمط التوجهات الهدفية ومستوى العجز المتعلم

Crosstabulation

Count

		نمط التوجهات		
		إتقان	أداء	Total
مستوى	منخفض	12	11	23
	متوسط	23	22	45
	مرتفع	11	12	23
Total		46	45	91

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,098[a]	2	,952
Likelihood Ratio	,098	2	,952
Linear-by-Linear Association	,086	1	,769
N of Valid Cases	91		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,37.

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error[a]	Approximate T[b]	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,033			,952
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	,029	,099	,295	,768
	Spearman Correlation	,031	,105	,292	,771[c]
Interval by Interval	Pearson's R	,031	,105	,292	,771[c]
N of Valid Cases		91			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on normal approximation.

ملحق رقم (08) يوضح نتائج العلاقة بين العزوات السببية ومستوى عجز المتعلم

Crosstabulation العزوات السببية مستوى العجز المتعلم					
Count					
		العزو			
		غير محدد	خارجي	داخلي	Total
مستوى	منخفض	1	2	20	23
	متوسط	8	6	31	45
	مرتفع	6	5	12	23
Total		15	13	63	91

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,825[a]	4	,145
Likelihood Ratio	7,461	4	,113
Linear-by-Linear Association	6,276	1	,012
N of Valid Cases	91		
a. 4 cells (44,4%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,29.			

Symmetric Measures					
		Value	Asymptotic Standard Error[a]	Approximate T[b]	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,264			,145
Ordinal by Ordinal	Kendall's tau-b	-,247	,085	-2,791	,005
	Kendall's tau-c	-,202	,072	-2,791	,005
	Spearman Correlation	-,271	,093	-2,653	,009[c]
Interval by Interval	Pearson's R	-,264	,091	-2,583	,011[c]
N of Valid Cases		91			
a. Not assuming the null hypothesis.					
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.					
c. Based on normal approximation.					