جامعـة قاصدي مرباح ورقلـة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل م د) في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

المسؤولية التحصيلية كمنبئ بالعجز المتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بتمنراست

إعـداد الطالب:

بوسعيد بحوص

إشـــراف:

أ. د. ربيعة جعفور

لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
حورية ترزولت عمروني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
ربيعة جعفور	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
نبيلة بن الزين	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
الحاج قدوري	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
أسماء خويلد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجلفة	مناقشا
سميرة عمامرة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

جامعـة قاصدي مرباح ورقلـة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل م د) في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

المسؤولية التحصيلية كمنبئ بالعجز المتعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بتمنراست

إعـداد الطالب:

بوسعيد بحوص

إشـــراف:

أ. د. ربيعة جعفور

لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
حورية ترزولت عمروني	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
ربيعة جعفور	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
نبيلة بن الزين	أستاذ محاضر "أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
الحاج قدوري	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
أسماء خويلد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجلفة	مناقشا
سميرة عمامرة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وتقدير

أرى لزاما علي تسجيل الشكر وإعلامه و نسبة الفضل لأصحابه، استجابة لقول النبي **: «من لم يشكر الناس لم يشكر الله».**

وكما قيل:

علامة شكر المرء إعلان حمــده فمن كتم المعروف منهم فما شكر

فالشكر أولا لله عز وجل على أن هداني لسلوك طريق البحث والتشبه بأهل العلم.

كما أخص بالشكر أستاذتي الكريمة ومعلمتي الفاضلة المشرفة على هذا البحث الدكتور ربيعة جعفور، فقد كانت سندا كبيرا لي وحريصة جدا على قراءة كل ما أكتب ثم توجهني إلى الأفضل والأصح بكل صبر وحسن تعامل، فلها مني وافر الثناء وخالص الدعاء.

كما أشكر السادة الأساتذة أعضاء فريق التكوين كل باسمه ومقامه، وكل الزملاء وكل من قدم لي فائدة أو أعانني بمرجع، أسأل الله أن يجزيهم عني خيرا وأن يجعل عملهم في ميزان حسناتهم.

ملخـــــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة قدرة المسؤولية التحصيلية على التنبؤ بالعجز المتعلم ووجهة المسؤولية التحصيلية، ومستوى العجز المتعلم، والفروق فيه تبعا للجنس، لدى عينة الدراسة التي تكونت من (960) تلميذا وتلميذة منهم (502) ذكور و (458) إناث من السنة الثانية ثانوي بمدينة تمنراست أختيروا بطريقة عشوائية طبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بأساليبه (الاستكشافي، الفارقي والارتباطي)، وبتطبيق مقياسي المسؤولية التحصيلية للخزاعلة والحمدون (2008/2007)، والعجز المتعلم لعاشور (2014/2013)، بعد تأكيد خصائصهما السيكومترية باستخدام الإتساق الداخلي ومعامل ألفا كرونباخ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن:

- عدم قدرة المسؤولية التحصيلية (بتوجهاتها)على التنبؤ بالعجز المتعلم.
- توجهات المسؤولية التحصيلية داخلية وفي المستوى المتوسط.
- مستوى العجز المتعلم(بأبعاده) متوسط.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في العجز المتعلم تعزى للجنس.
- لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم.

Abstract :

This study aimed to identify the directions of Achievement Responsibility, and the level of Learned Helplessness, and the predicttion ability of direction of Achievement Responsibility in the Learned Helplessness among the sample study, which consisted of (960) students, including (502) males and (458) females from the second year of secondary school in Tamanrasset in a stratified random manner. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used with its methods (exploratory, differential and relational). And by applying the measures of achievement responsibility, Khaza'ila and Hamdoun ،(2008/2007), And the learned helplessness Ashour ،(2014/2013), After confirming their psychometric properties using internal consistency and Cronbach's alpha coefficient, the results of the study concluded that:

- The Achievement Responsibility can be not ivdicated throutgh the Learned Helplessness, both internal and external
- The level of Academic Responsibility in its dimensions came with medium level for the study sample, and the direction of Academic Responsibility was internal.
- Learned Helplessness level was moderate.
- There are no statistically significant differences in learned helplessness due to gender.
- There is no statistically significant correlation between achievement responsibility and learned helplessness.

.

قائمة المحتـويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الانجلزية	ت
قائمة المحتويات	ث
قائمة الجداول	ح
قائمة المخططات والأشكال	خ
مقدمـــة	01
البـــــاب الأول	
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
أولا – تحديد مشكلة الدراسة	06
ثانيا– فرضيات الدراسة	12
ثالثا– أهداف الدراسة	12
رابعا– أهمية الدراسة	13
خامسا– التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة	14
سادسا– حدود الدراسة	15
الفصل الثـاني: التراث النظري والدراسات السابقة	
تمهيـــد	17
أولا– المسؤولية التحصيلية	17
ثانيا– العجز المتعلم	33
ثالثا– الدراسات السابقة	61
خلاصـــــة الفصـل	74

البـــاب الثـاني	
الجانب الميداني	
الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيـــــــــد	77
أولا- المنهج المتبع في الدراسة	77
ثانيا- مجتمع الدراسة	77
ثالثا- الدراسة الاستطلاعية	78
رابعا- الدراسة الأساسية	79
خامسا- الأساليب الإحصائية	89
خلاصة الفصل	89
الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	91
أولا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى	91
ثانيا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية	97
ثالثا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	101
رابعا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	103
خامسا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	105
خلاصـــــــة ومقترحـــات	110
المراجـــــع	114
الملاحـــــــق	121

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أبعاد العزو السببي المطور لواينر	27
02	نتائج تقدير صدق مقياس المسؤولية التحصيلية باستخدام الاتساق الداخلي	81
03	قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس المسؤولية التحصيلية في الدراسة الحالية	82
04	توزع بنود مقياس العجز المتعلم حسب الأبعاد	85
05	نتائج تقدير صدق مقياس العجز المتعلم باستخدام طريقة الاتساق الداخلي.	86
06	قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس العجز المتعلم في الدراسة الحالية	87
07	المتوسط الحسابي المرجح والوزن النسبي لتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى عينة الدراسة.	91
08	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على بعد المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى عينة الدراسة	92
09	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على بعد المسؤولية التحصيلية الخارجية لدى عينة الدراسة	92
10	المتوسط الحسابي المرجح والوزن النسبي للعجز المتعلم لدى عينة الدراسة	97
11	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على مقياس العجز المتعلم لدى عينة الدراسة	98
12	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على مقياس العجز المتعلم تبعا لمتغير الجنس	101
13	قيمة ر ودلالتها الإحصائية بين المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم	103
14	نتائج تحليل الانحدار الخطي المعياري لقدرة أبعاد المسؤولية التحصيلية على التنبؤ بالعجز المتعلم	105

قائمــة المخططـات والأشكـال

الرقم	عنوان المخطط أو الشكل	الصفحة
01	نموذج العزو المقترح من طرف هايدر	21
02	مراحل الاستدلال على المسؤولية عند واينر	29
03	الخبرات المؤدية لاكتساب العجز المتعلم والخصائص المميزة لها	40
04	الصياغة المعدلة للعجز المتعلم	109

مقدمة:

شهدت المنظومة التربوية الجزائرية عدة إصلاحات متتالية في عديد الجوانب بسبب التغيرات التي تشهدها الحياة العصرية وزيادة تعقد مشكلاتها ما أسفر عن برامج ومناهج جديدة تهدف إلى تكوين وإعداد تلاميذ قادرين على تحمل مسؤولياتهم تجاه أنفسهم ومجتمعهم مستقبلا.

لكن الواقع يشير إلى نتائج عكس ما كان ينتظر فكثير من التلاميذ صاروا يشعرون بالعبء المعرفي – وحتى الجسدي– مما ولد شعورا بالنفور والملل من الدراسة بدل الإقبال على تحدي هذه المشكلات ومواجهتها وهو ما يعبر عنه بالعجز المتعلم.

تعبّر ظاهرة العجز المتعلم عن سلوك لا تكيفي يستخدمه التلميذ في مواجهة المواقف الصعبة، وبالرجوع للتطورات التي شهدها ظهور المصطلح والتفسيرات النظرية المقترحة ابتداء بالنظريات السلوكية فالمعرفة الاجتماعية يعد نموذج (واينر/ سليجمان) من أكثر التفسيرات المعدلة تداولا واستخداما.

يفترض نموذج العزو (Causal Attribution) الذي يتبناه النموذج المعدل للعجز المتعلم (كما ورد في محمود، 2004، ص.6) أن أسلوب عزو الأحداث غير السارة أو الضاغطة الذي يتبناه الفرد يعد عاملا مهيأ للإصابة بحالة العجز المتعلم المصحوب بمشاعر اكتئابية مقارنة بمن يتبنى أساليب عزو تكيفية. وقد توافرت العديد من الأدلة التجريبية التي تؤيد افتراضات هذا النموذج منها:

Curry, J & Craighead, W (1990) / Kolotkin,R, A(1994)/ Garcia, R, (1997)/ Valas, H(2001) / Charles,C ,T et al(2003)

لذلك تعد نظرية العزو السببي أهم نقطة في تاريخ تطور مفهوم العجز المتعلَّم حيث تحدد النظرية كيفية تأثير الأحداث على سلوك الفرد والتنبؤ بما إذا كان الفرد قابلا للعجز المتعلَّم أم لا. (Weiner1992، كما ورد في التل والحربي، 2014)

حيث تهتم دافعية العزو بدراسة الأسباب التي تجعلنا نتخذ قرارات معينة بشأن الأحداث التي نمر بنا. وغالبًا ما يعزو الناس سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة، سواء كانت هذه الأسباب هي خصائص شخصية ثابتة أو مظاهر للوضع الاجتماعي الذي يعيشون فيه، فهم يعتقدون أن العزو شيء يخص التلميذ نفسه. أو في هذه الحالة، يمكن استخدام العوامل التحفيزية لتغيير سلوك التلاميذ المستقبلي، وقد ركزت البحوث التي تم إجراؤها على دوافع الإنجاز والإنجاز، مثل دراسة السيد (1999) ودراسة يلاغ وآخرون (2009). ودراسة والترز (2004) ودراسة رشوان (2000) على المعتقدات التحفيزية التي أثرت عليهم، وظهر في هذا المجال اتجاهان: **الأول:** يركز على ما يسمى بالعزو السببي وتأثيره على دافع الإنجاز، **والثاني** الناتج من الأول وهو يركز على تحليل التصورات الذاتية عن عوامل القدرة والجهد وصعوبة العمل، وقد شرح واينر تأثير الدافع على تجربة النجاح والفشل في نظرية العزو، حيث تعتبر نظريته من أكثر النظريات المعرفية التي تتناول موضوع الدافع للنجاح وتجنب الفشل(دخول، 2014).

بناء عليه جاءت الدراسة الوصفية الحالية قصد اختبار قدرة هذا النموذج على التنبؤ بالعجز المتعلم من خلال توجهات المسؤولية التحصيلية والتي هي الأسباب (الداخلية والخارجية) التي يفسر على أساسها التلميذ فشله ونجاحه التحصيلي؛ حيث قدم هذا المفهوم من طرف واينر في إطار دراسته للدوافع في المجال المدرسي أين دمج بعدي مركز الضبط(داخلي– خارجي) وأبعاد العزو السببي لهايدر.

وقصد دراسة جوانب الموضوع قسمت الدراسة إلى جانبين نظري وتطبيقي اختص الأول بتجميع وتحليل الخلفية النظرية المتعلقة أساسا بمفهومي المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم ونظرية واينر للعزو السببي ونظرية سليجمان للعجز المتعلم وما ورد من دراسات سابقة حول متغيري الدراسة أو ما ارتبط بهما، بينما اختص الجانب التطبيقي بالاجراءات المتبعة في اختبار القدرة التنبؤية للمسؤولية التحصيلية بالعجز المتعلم من حيث إعداد أدوات جمع البيانات لتكون جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة ومن ثم تحليل نتائجها وتفسيرها بناء على أدبيات الموضوع.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

الفصل الثاني: التراث النظري والدراسات السابقة

الفصل الأول

تقديـــم موضـــوع الدراســـــــــة

أولا- تحديد مشكلة الدراسة

ثانيا- فرضيات الدراسة

ثالثا- أهمية الدراسة

رابعا- أهداف الدراسة

خامسا- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

سادسا- حدود الدراسة

أولا- تحديد مشكلة الدراسة:

تساهم المدرسة كمؤسسة رسمية للتنشئة في تعليم التلاميذ قواعد النظام والانضباط وكيفية الالتزام بالقوانين ويتم ذلك إما بطريقة مباشرة من خلال المضامين التربوية (عن طريق تلقين الدروس) أو بطريقة غير مباشرة من خلال بعض النظم كنظام المكافآت والعقوبات في شتى صوره (المدح والتشجيع ، التوبيخ ، النجاح والرسوب.....).

في ظل هذه الممارسات التربوية الهادفة تتشكل لدى التلميذ خبرة بالمواقف التربوية ترشده لحسن التصرف في المواقف اللاحقة، إذ يرى إستيفييسون وماك كافاجاه أن بيئات التعلم تقوم بدور كبير في تفسير مجموعة كبيرة من التباينات في مستويات أداء الطلاب على شريحة واسعة من مهام وأنشطة التعلم، نظرا لتضمنها لنوعين من الضغوط التي تدفع المتعلم إلى انتقاء إجراءات واستراتيجيات التجهيز المعرفي لمهام التعلم المقدمة في قاعات الدراسة وهما: إما ضغوط تقدم فيها بيئة التعلم مجموعة من الأهداف المألوفة التي يمكن للمتعلم أن يحققها بشكل كامل، من خلال التنفيذ والاستخدام الفعلي المباشر للاستراتيجيات والإجراءات المعرفية الموجودة بالفعل في بيئة التعلم، والتي تتضمن اتباع التعليمات التي يقدمها المعلم، والانهماك بأداء الأنشطة المرتبطة بالتعلم نفسه. أو ضغوط تهيئ وتقدم فيها بيئة التعلم مجموعة من الأهداف غير المألوفة التي لا يمكن للمتعلم أن يحققها بشكل كامل نظرا لعدم تشابهها مع عناصر مثيرات التعلم الأصلي، وبالتالي فهي تدفعه إلى استخدام استراتيجيات معرفية تنشيطية وتفسيرية يؤول فيها المتعلم مجموعة المعارف الإجرائية والصريحة الموجودة في بيئة التعلم(الحربي، 2015).

وعن السبب الذي يجعل التلاميذ يفشلون في المدرسة أو يهربون منها تبيّن حسب برونو وبتليهايم أن هناك تجاهل دائم للأسباب النفسية التي تجعل التلاميذ يفشلون أو يرفضون التعلم

بالرغم من الجهود الحثيثة المبذولة من طرف المربين لتحفيزهم وتشجيعهم، والحلقة المفقودة هنا هي افتقادنا لفهم لماذا لا يريدون التعلم، وأمثال هؤلاء التلاميذ يستسلمون بسرعة ولا ينهون العمل عندما تواجههم مهمة يرونها صعبة ويشعرون بالقلق والتوتر (الرواد، 2005، ص,24)، وعليه قد يؤدي مرور التلميذ بخبرات فشل متكررة وصدمات متتالية في مواجهة المواقف والمهام الصعبة مع عدم وجود الدعم المناسب من محيطه الاجتماعي أو المدرسي إلى تشكّل صعوبات كبيرة قد تفقده السيطرة على مجريات الأمور فيتوقف عن بذل الجهد للتغلب على تلك الصعوبات، مما قد يشعره باليأس والاستسلام والعجز فيدخل في دوامة من النتائج السلبية التي يقتنع أنه غير قادر على تغييرها ومهما بذل من جهد فلن يكفي.

يرى (ligman, Railton, Baumeister& Sripada, 2013، كما ورد في الحربي، 2015) أن اعتقاد المتعلم بتلك المدركات السلبية من شأنه أن يفضي إلى إصدار المتعلم لمجموعة من الاستجابات الشرطية المتعلمة تشكل ما يعرف بالعجز المتعلم، وعليه فالعجز المتعلم يحمل صفة الانتقالية، ولذا فإن أثره قد لا يتوقف عند المهارة الأكاديمية التي يواجه فيها التلميذ الصعوبة، بل يُحتمل أن ينتقل أثره إلى مواقف تعلّمية ومهارات أكاديمية أخرى بسبب التعميمات الذهنية.

وقد أضاف Allen (1993) في دارسة له أن إصابة الفرد بالعجز المتعلم هو تعبير مباشر عن سلسلة من الأخطاء الاجتماعية في صفة ما تجعله يتبنى أسلوب العجز المتعلم، فيعتبر العجز المتعلم بذلك ناتجا عن تطوير النفس بالإمكانات المتوفرة لدى الشخص. وحسب أبرامسون وآخرون يمكن أن تسهم التغيرات الاجتماعية السريعة في وجود التفسيرات المعرفية اللاواقعية لتعلم العجز لدى الإناث، إذ يجدن أنفسهن دائما في وضع هامشي أو موقف تتصارع فيه الأدوار فهناك ضغوط قوية عليهن تدفعهن للانجاز مع عدم اكتسابها للجديد ومن ثم اعتقادها في

عجزها، كما تشير دويك إلى أن هناك فروقا جوهرية بين كل من الذكور والإناث في التقديرات الذهنية للمواقف التي تدرك على أنها ضاغطة مما يجعلهن يشعرن بالعجز عن السيطرة عن تلك المواقف، كما يعانين من المشاعر السلبية وهن أقل ثباتا من الناحية الانفعالية وأكثر ميلا للقلق والعصابية.(بخاري، 1427/1426، ص. 43) ومعنى ذلك أن الذكور يميلون إلى التقليل من قيمة الفشل فضلا عن اعتقادهم بأنه لا يرتبط بقدراتهم، اما النجاح فهو يمثل سمة لقدراتهم، في حين ان الإناث ينظرن إلى فشلهن بأنه مؤشر لقابليتهن كما أنهن تقللن من أهمية نجاحهن كونه ناجم عن الحظ أو عطف الأستاذ عليهن، ولهذا فإنهن يحتفظن بتقويم سلبي على الرغم من كفاءتهن الظاهرة للعيان(الفتلاوي، 2009).

وقد حدد (Cemalcilar, Canbeyli & Sunar, 2003) السمات السلوكية للعجز المتعلَّم بالسلبية المتعلَّمة، الانسحاب، والمماطلة، والإحباط، وانخفاض تقدير الذات، والصعوبة في حل المشكلات. كما وتُجمع العديد من الدراسات (كما ورد في التل والحربي، 2014، ص.53) على وجود سمات وسلوكيات تميز العاجز على أنه أقل قدرة على تكوين علاقات مع الآخرين وأقل مكانة اجتماعية بين زملائه، وأقل تعاوناً، وأقل تحملاً للمسؤولية كما أن للفرد سمات شخصية معينة يرجح أن تكون مسؤولة عن الشعور بالعجز المتعلَّم كالعنف والحساسية، مما يقودنا إلى القول أن ظاهرة العجز المتعلم تبدو مسألة جدية وهي بحاجة للمزيد من الدراسات نظرا للآثار السلبية الناجمة عنها مما يستوجب البحث في العوامل التي يتوقع أن ترتبط بهذه الظاهرة.

قد يرتبط العجز المتعلم بالفرد نفسه كحدوث صدمة مرّ بها ويفقد فيها سيطرته، أو كَلَوْمِ الذات المفرط الذي يعزو فيه الفرد كل فشل على أنه ناتج من ثوابت في قدراته ، ويتمثل ذلك في القرارات الخاطئة التي يصدرها العاجز لنفسه ، مثل : أنا لا أستطيع ، أنا فاشل ، أنا غير كفء وغيرها من العبارات السلبية ، والكفاءة الذاتية له التي تتمثل في تصوّرات الفرد حول قدرته على

أداء نشاط أو مهمة محدّدة ، كما تتمثل في المعتقدات الإيجابية حول نفسه والوعي بقدراته ، وهناك عوامل أسرية من مثل التنشئة الأسرية القائمة على الإهمال والنبذ وتدني الحالة الاقتصادية ، كما أن للبيئة المدرسية دوراً في حدوث العجز المتعلم من خلال نظام العقوبات المتبع فيها من مثل (حرمان الطالب من المشاركة في العملية التعليمية ، ومنعه من المشاركة في إعداد الخطط الدراسية ، وعدم السماح له بإبداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات) . الأمر الذي يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي والصحة النفسية للتلميذ (أبو عليا، 2000؛ الفرحاتي، 2012).

بناء على ذلك يمكن تصنيف العوامل المرتبطة بالعجز المتعلم على أنها إما ذات طابع سلبي وعلى المستوى المعرفي كالبطء الشديد في القدرة على التعلم أو الاستفادة الضعيفة من الخبرات الجديدة ، وإما على المستوى الدافعي كالفتور وانخفاض الدافعية، وإما على المستوى الانفعالي كتقدير الذات المنخفض وبعض مظاهر الاضطراب الانفعالي كالقلق والاكتئاب ، وعلى المستوى السلوكي كانخفاض مستوى فاعلية الذات، وسلوكيات هزيمة الذات وحتى سلوكيات العنف والعدائية، وذلك نتاج العديد من الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع.

فقد أظهرت دراسة الأخرس (1991) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة مركز الضبط بالعجز المتعلم ، أن ذوي التحكم الخارجي كانوا يعانون من بعض مظاهر العجز المتعلم فكانت اتجاهاتهم وتقديراتهم لأدائهم أقل إيجابية من ذوي التحكم الخارجي وبينت أن للمدرسة دورٌ أساسي في إحداث العجز.

أما دراسة Ruth & Judy (1995) فهدفت إلى دراسة علاقة نمط العزو ببعض المؤشرات السلبية للشعور بالعجز فقد أظهرت نتائجها أن مستوى الفشل والقلق الأكاديمي في الاختبارات لذوي العزو الداخلي أعلى من ذوي العزو الخارجي، كما هدفت دراسة Ojo (2011) للكشف عن

علاقة العزو السببي بردود الفعل الانفعالية تجاه الفشل الأكاديمي ، وقد أجريت على الطلبة الذين فشلوا في السنة الرابعة في جامعة نيجيريا ، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة عزوا الفشل لأكاديمي إلى بعض المؤشرات الدالة على العجز وهي المزاج السيئ والقلق (ورد في اعديلي والزغلول، 2015).

إلا أن بعض الدراسات قد اتخذت خطوات إضافية لاستكشاف العوامل المنبئة بالعجز المتعلم فبالرغم من أن دراسة كل من Duckworth and Seligman (2009) استهدفت الكشف عن منبئات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، إلا أن اعتبار الرضا عن الحياة والتفاؤلية والعزيمة كمنبئات للكفاءة الذاتية حمل ضمناً الإشارة إلى الجانب السلبي الذي يعني أن غياب تلك العوامل قد ينبئ بحالة العجز المتعلم ، أما Albano (1983) فقد حاولت التعرف على القيمة التنبؤية لبعض المتغيرات بالعجز المتعلم ، ففي حين لم يثبت متغير وجهة الضبط قيمة تنبؤية ، إلا أن نمط العزو الداخلي/ الخارجي أثبت قدرته على التنبؤ بالعجز المتعلم.

وأظهرت دراسة (Maadikhah & Erfani, 2014) أن سمة العصابية هي أكثر عوامل الشخصية الخمس الكبرى قدرة على التنبؤ بالعجز المتعلم (ورد في: شاهين، 2016، ص.11).

أما دراسة اعديلي والزغول (2013 / 2014) وعلى غرار الدراسات السالفة الذكر فقد سعت إلى خطوة تالية للتنبؤ ألا وهي الكشف عن العلاقات السببية بين العزو السببي والعجز المتعلَم والتوافق الأكاديمي من خلال نمذجة سببية مقترحة تستند إلى أسس معرفية اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير التوافق الأكاديمي، أين طبقت الدراسة على عينة مكونة من (350) طالبًا وطالبة) من جامعة اليرموك للفصل الدراسي الأول من العام (2014/2013)، وأشارت النتائج المرتبطة بالموضوع الحالي إلى أن أبعاد العزو السببي (العزو الداخي والعزو الخارجي إلى

عوامل غير مستقرة) كانت ذات مستوى مرتفع ، أما بعد العزو الخارجي وصورة الطالب السلبية في عيون الاخرين وهو أحد مجالات العجز المتعلم فقد صنفت ضمن المستوى المنخفض ، كما تم اعتماد النموذج السببي الأمثل بناء على أعلى قيمة تفسيرية له (0.81) وكان النموذج الافتراضي، ولقد كان لهذه النوعية من الدراسات دورا مهما في تحديد وإبراز أهم المتغيرات ذات الارتباط الجوهري بالعجز المتعلم، وفي التأكيد على أهمية العزو السببي في نشأة وتطور تلك الظاهرة السلبية.

ولقد أكد واينر أن البحث في العزوات التي يقدمها التلاميذ يساعد الأستاذ على فهم دوافعهم ومصادرها. كما أن تصحيح هذه العزوات يساعدهم على تطوير عزوات مناسبة لديهم، يتحملون من خلالها مسؤولية تعلمهم وتحصيلهم، مما يزيد من دافعيتهم ووعيهم بالأسباب التي تقف وراء نتائجهم التحصيلية نجاحا أو فشلا، كما يمكن للمختص في علم النفس المدرسي العمل على تحصين التلاميذ ضد الوقوع في العجز المتعلم من خلال تقديم خدمات في الإرشاد والتوجيه المدرسي تعمل على إحداث توافق بين إمكانات وقدرات التلاميذ وطبيعة الشعب التي يوجهون إليها كما تساعدهم على اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم.

وتأسيسا على ما سبق ونظرا لما قد يترتب عن هذا الموضوع من مآلات وصعوبات نفسية ودراسية على التلميذ، وفي ظل ندرة الدراسات العربية والجزائرية خاصة (على حد علم الباحث) جاءت الدراسة الحالية محاولةً تسليط الضوء على جوانب منه ، وعليه صيغت الأسئلة التالية:

- ما طبيعة توجهات المسؤولية التحصيلية لدى عينة الدراسة ؟
- ما مستوى العجز المتعلم (وأبعاده) لدى عينة الدراسة ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في العجز المتعلم تعزى للجنس؟

- هل يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة؟
- هل المسؤولية التحصيلية (بتوجهاتها) قادرة على التنبؤ بدرجات العجز المتعلم لدى عينة الدراسة؟

ثانيا- فرضيات الدراسة:

بناء على الخلفية النظرية والدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها صيغت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

- توجهات المسؤولية التحصيلية لدى عينة الدراسة خارجية.
- مستوى العجز المتعلم (وأبعاده) لدى عينة الدراسة مرتفع.
- توجد فروق دالة إحصائيا في العجز المتعلم تعزى للجنس.
- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة.
- المسؤولية التحصيلية (بتوجهاتها) قادرة على التنبؤ بدرجات العجز المتعلم لدى عينة الدراسة.

ثالثا- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة على أسئلتها من خلال:

- التعرف على اتجاه المسؤولية التحصيلية لدى عينة الدراسة.
- التعرف على مستوى العجز المتعلم (وأبعاده) لدى عينة الدراسة.
- التعرف على الفروق في العجز المتعلم تبعا للجنس لدى عينة الدراسة.
- التعرف على طبيعة الارتباط بين المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة.
- الكشف عن قدرة المسؤولية التحصيلية (بتوجهاتها) على التنبؤ بالعجز المتعلم لدى عينة الدراسة.

رابعا– أهمية الدراسة:

يعتبر العجز المتعلم مشكلة تربوية تعيق تعلم التلاميذ وتؤدي إلى تدني االدافعية والتحصيل الدراسي لذلك فهي تتطلب العلاج من خلال تظافر جهود كل من الآباء والأساتذة من خلال ضبط طريقة التعامل مع فشل أو نجاح التلاميذ ومحاولة التخلص من آثاره وعليه تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

– تظهر في تطبيق هذه الدراسة على فئة تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث أن أغلب الدراسات طبقت على الطلبة الجامعيين. كون تلاميذ هذه المرحلة قد ترقوا في مستوى الأهداف التعليمية حسب تصنيف بلوم وبذلك هم دائموا التعامل مع مهمات تعليمية قد تبدو صعبة مما قد يشكل ضغطا بالنسبة للكثيرين منهم.

– تطور الأداء المستقبلي للتلميذ وانجازاته الدراسية يعتمد على طبيعة توجهات المسؤولية التحصيلية لديه وهنا تكمن أهمية دراستها لاستثمارها في تعزيز مفهوم الذات وتعديل الأفكار اللامنطقية التي تنتاب التلاميذ.

– يبدأ العجز المتعلم كمشكلة اتصال بين الطفل وأسرته واعتقاده أن كل ما يقوله الأبوان والأساتذة صحيح مع مع افتقاد الدعم وكثرة الرسائل المتناقضة وتراجع الانجازات، يشكل العجز المتعلم إذن مسألة صحة نفسية بسبب التعلم الخاطئ في بيئة التلميذ، وعليه فهو حالة سلبية تعيق التلميذ عن تحقيق أهدافه وبالتالي هو بحاجة للمساعدة بهذا الخصوص من خلال اكتشاف قدراته وطاقة التفكير الايجابي لديه.

خامسا- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1- التعريف الإجرائي للمسؤولية التحصيلية :

عرفها صاحبي المقياس المستخدم في الدراسة الحالية الخزاعلة والحمدون (2010) على أنها:

- **المسؤولية التحصيلية:** هي التعليلات وإبداء الأسباب التي يعتقدها طلبة الثانوية العامة لمستوى تحصيله العالي أو المنخفض ويقسم إلى قسمين

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

- **مسؤولية تحصيلية خارجية:** وهي الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة خارجة عن قدراتهم ويعزوها إلى الآخرين أو الحظ أو القدر أو الصدفة وغيرها.

وعليه تعرف إجرائيا في الدراسة الحالية على أنها: الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الثانية ثانوي بتمنراست استجابة على مقياس المسؤولية التحصيلية من إعداد الخزاعلة والحمدون (2008/2007) .

2- التعريف الإجرائي للعجز المتعلم:

عرفت صاحبة المقياس المستخدم في الدراسة الحالية عاشور (2013/ 2014) العجز المتعلم بأنه: يمثل حالة من انخفاض المثابرة وعدم التحكم في مواجهة الصراعات والمواقف الضاغطة، بالإضافة إلى اعتقاد الفرد بضعف قدرته في السيطرة على تلك المواقف وتوقع الفشل.

وعليه يعرف إجرائيا في الدراسة الحالية على أنه: الدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الثانية ثانوي بتمنراست استجابة على مقياس العجز المتعلم إعداد عاشور(2014/2013).

سادسا– حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة من خلال:

- **الحدود البشرية:** شمل مجتمع الدراسة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- **الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة بثانويات مدينة تمنراست.
- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة الحالية خلال شهر ديسمبر من السنة الدراسية(2020/2019).
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على استخدام مقياسي المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم.

كما يتضمن البحث على متغيرين العجز المتعلم والذي يعتبر متغيراً تابعاً، ومتغير المسؤولية التحصيلية كمتغير مستقل.

الفصل الثاني

التراث النظري والدراسات السابقة

تمهيد

أولا- المسؤولية التحصيلية

ثانيا – العجز المتعلم

ثالثا- الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

يعد التراث النظري بمثابة الأرضية الصلبة التي يؤسس عليها بناء الموضوع لذا فإن تخير وانتقاء عناصره سيرتبط لا محالة بما يدعم فهم الموضوع وتوضيح جوانبه وإزالة اللبس من على جوانبه الهامة خاصة، لذا سيقتصر العرض النظري على المفاهيم والنظرية المتبناة في تناول كل متغير ومتعلقاتها.

أولا- المسؤولية التحصيلية:

يشكل التراكم المعرفي مجالا خصبا للبحث والتطوير في مجال مختلف العلوم لذا نشهد من حين لآخر ظهور مصطلحات جديدة تكون نتاج وثمرة هذا الجهد، وعليه ستتأسس أعمالنا بما انتهى إليه المحدثون. ومن بين المصطلحات الحديثة النشأة نسبيا وقليلة التناول مصطلح المسؤولية التحصيلية، فكيف نشأ وتطور هذا المفهوم وما خلفيته وكيف يمكن للمختص في علم النفس المدرسي توظيفه في تحقيق تعلم أفضل للتلاميذ وخلف بيئة تعليمية مساندة؟

1- التأصيل النظري لمفهوم المسؤولية التحصيلية:

ظهر مفهوم المسؤولية التحصيلية نتيجة لتطور عدة نظريات بداية بنظريات العزو التي كانت منطلق للدراسات في هذا المجال، وبعد أن قدم واينر لها العديد من الإضافات باستخدام نظرية جوليان روتر حول مركز الضبط، واتسمت بالتركيز على المجال الدراسي، وقد عبر واينر عن العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل الدراسي بما أسماه المسؤولية التحصيلية (AchievementResponsibility) والتي تدل على أن الطالب هو الذي يفسر نتيجة تحصيله سواء أكان عالياً أم منخفضاً نجاحاً أم فشلا، فإما أن يتحمل مسؤولية هذا الأداء ويعزوه إلى نفسه وإما أن يعزوه إلى عوامل أخرى خارجة عن ذاته (الخزاعلة والحمدون، 2010، ص.382).

ترجع إذن الأصول النظرية لمفهوم المسؤولية التحصيلية لنظريتي مركز التحكم والعزو السببي حيث ساهمت كل منهما بمجموعة أفكار صاغها واينر في نموذج واحد نورد أسهام كل من النظريتين فيما يلي:

أ- اسهامات نظرية مركز التحكم:

تناول روتر (1975) في نظريته التعلم الاجتماعي مصطلح وجهة الضبط وهو يعتبر بعد معرفي من أبعاد نظرية الدافع المعرفي، وينظر علماء النفس المعرفي إلى مركز الضبط على أنه متغير من متغيرات الشخصية، ويشير هذا المصطلح إلى كيفية إدراك الفرد لموجهات الأحداث في حياته، أو إدراكه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته، فعندما يدرك الفرد أن إنجازاته وأعماله وما يحدث له من أمور سواء كانت سلبية أو إيجابية على أنها نتيجة الحظ أو الصدفة أو القدر أو سلطة الآخرين، فإن هذا الفرد يندرج تحت فئة ذوي مركز التحكم الخارجي وهو بذلك غالبا ما يتميزون بافتقارهم إلى الإحساس بالسيطرة الداخلية ولديهم سلبية ويتصفون بدرجة قليلة من المسؤولية تجاه أفعالهم؛ أما الفرد الذي يدرك إنجازاته وأعماله وما يحدث له من أمور سواء كانت سلبية أو إيجابية على أنها نتيجة لقدرته الشخصية فإنه يندرج تحت فئة ذوي التحكم الداخلي لذلك فهم معروفون بكونهم أكثر انتباها وحذرا لما يدور حولهم وعليه يبادرون بتحسين الظروف المحيطة بهم ومقاومة المغريات.

ولقد قام روتر بتقديم هذا المفهوم في الوقت الذي كانت فيه نظريات العزو تنمو مما ساهم في تطويرها خلال طرحه لمفهوم مركز الضبط، الذي يعتبر البعد الأول من أبعاد نظرية العزو (بعد الموقع: والذي يشير إلى إحساس الفرد بأنه مسؤول أو غير مسؤول عما يحدث له) كما

أسـهمت هـذه النظريـة فـي توضـيح المنهجيـة التـي تـدرس بهـا الفـروق الفرديـة فـي المعتقـدات السببية (سليمان، 2012).

ب-اسهامات نظرية العزو السببي:

يرتبط مفهوم العزو السببي باعتقاد التلميذ وتفسيره للعوامل المسؤولة عن نجاحه وفشله، ولقد تعددت تعريفاته وذلك تبعا لتعدد التفسيرات النظرية، وقد يخلط كثيرون بين مفهوم العزو السببي ومركز الضبط وعليه كان لزاما توضيح بعض الحدود الفاصلة بين المفهومين كالتالي حسب(دخول، 2014؛ امحمدي، 2013):

- **من حيث المصطلح:** مركز الضبط مقابله في اللغة الانجليزية هو(Locus Of Control) وصاحبه هو روتر(1954) أما العزو السببي مقابله في اللغة الانجليزية هو(Causal Attribution) وصاحبه هو هايدر(1958)
- **من حيث تاريخ الظهور:** مفهوم موقع الضبط ظهر قبل مفهوم العزو السببي
- **الماهية:** مركز الضبط هو اعتقاد يحدد مسؤولية الفرد تجاه الأحداث بناء على خبرات سابقة، أما العزو السببي فهو أسلوب للتفسير.
- **من حيث الأسبقية:** موقع الضبط قبلي وهو تابع للتعزيز المتحصل عليه في موقف ما أما العزو السببي فهو بعدي أي يفسر الموقف.
- **العلاقة بين الفعل والاستجابة:** موقع الضبط راجع إلى وجود أو عدم وجود(ضبط داخلي/ خارجي) للصلة بين السلوك وسمات الشخصية والتعزيز، فهو إذن مستقل عن التعزيز الذي يحصل عليه الفرد في موقف خاص بل هو اعتقاد عام قبل التوصل إلى النتيجة،

بينما العزو السببي يحدد أصل سبب التعزيز بالرجوع إلى مجموعة تصورات يقيم من خلالها الفرد الوضعية الحالية لتحديد استجابته لها.

- **العوامل المرتبطة به:** مركز الضبط يرتبط بالمعززات الخارجية في حين أن العزو السببي يرتبط بالسلوك.

وقد افترض روتر وجود علاقة بين الدرجة العالية في الدافع للانجاز ومركز الضبط الداخلي للأفراد، لانهم يشعرون بأن لديهم سيطرة وتحكم في بيئاتهم خلافا لأصحاب الضبط الخارجي الذين يتقاعسون عن العمل لانهم يتوقعون ان النتائج محكومة بعوامل خارجة عن سيطرتهم كما لا ترجع إلى جهودهم وقدراتهم، وقد تطرق واينر إلى استكمال نظرية الدافعية إلى الانجاز وذلك ببنائه للنظرية المعرفية عن العزو(أيلاس، 2017/2016)، وهو ما يشكل اهتمام نظريات العزو السببي التي اتخذت من التفسيرات المعرفية للدافعية منطلقا لها؛ وتعد أعمال هايدر أساسا لجميع نظريات العزو اللاحقة ومنها نظرية الاستدلالات المتقابلة لجونس وديفيز ونظرية العزو السببي المتعدد لكيلي وصولا إلى نظرية العزو لواينر الذي طور خلالها نظرية هايدر، ولعلها من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح وتجنب الفشل، وعليه تعرض تطورات هذه النظرية على النحو التالي:

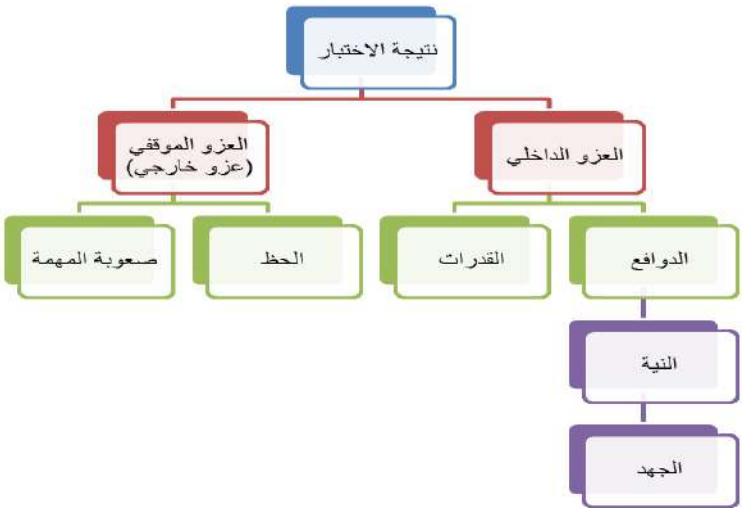
- **نظرية العزو لهايدر (نظرية التحليل الشائع أو الساذج: Naive Psychology):**

يعد فريتز هايدر (Fritz heider) من أوائل المهتمين بدراسة دوافع التلاميذ لتفسير الأحداث إذ أنه بين أن التلميذ يعزو الأحداث إلى القدرات الشخصية أو البيئية أو الاثنين معا، ومن هنا كانت انطلاقة نظرية العزو عام (1958) ومن خلالها فسر هايدر العزو بأنه الإدراك الشخصي

لأسباب حدث ما أو أنه العملية التي ينسب فيها التلميذ الأحداث إلى نفسه أو إلى الظروف المحيطة به ولهذا سميت أيضا بنظرية النسبية (دخول، 2014).

وافترض هايدر أن الأفراد يفضلون عزو الأحداث التي تدور حولهم إلى متغيرات معينة في بيئتهم أي ربط السلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه، إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على الجزء من البيئة (قطامي وقطامي، 2000).

وأشار هايدر إلى أن الأفراد يميلون لعزو الأحداث إما لعوامل داخلية تتعلق بالفرد ذاته مثل الحاجات والانفعالات والدوافع والقدرات أو لعوامل خارجية مثل الحظ وصعوبة المهمة. ويرى (عطية، 2003، كما ورد في اعديلي والزغلول، 2015) أن الفرد لديه ميل فطري لعزو نجاحه أو فشله إلى أسباب متعددة فسرها كرونباخ بأنها الفروق الداخلية التي توجه سلوك الأفراد وتشكل دوافعهم وانفعالاتهم. وفيما يلي شكل يوضح نموذج العزو لهايدر:



الشكل رقم (01): نموذج العزو المقترح من طرف هايدر

المصدر: (علاونة، 2008)

من خلال الشكل السابق نجد أن النتيجة تنقسم إلى عنصرين يمكن أن نصفهما إلى عوامل شخصية (داخلية) وعوامل غير شخصية (خارجية). فبالنسبة للشخصية فهي تشمل مكونين هما القوى والدافعية ، فالقوى تقاس بالقدرات وتمثل أهمية قصوى بالنسبة للسلوك الدافعي للفرد ، أما المكون الدافعي فيعبر عن السعي لتحقيق المهمة أو الهدف ويشمل الجهد وهو مكون كمي يمثل مقدار البذل ، ويشمل أيضا النية التي هي مكون نوعي للمحاولة والسعي للفعل. أما بالنسبة للعوامل غير الشخصية فهي تشمل الحظ وصعوبة المهمة، لتوضيح ذلك أكثر أشار هايدر إلى وجود ظرفين للسببية الشخصية وهما حسب (الزقيلي وبوران، 2013):

1- الحالة النهائية (الغائية): تعني وجود غاية نهائية واحدة بينما توجد العديد من الطرق الموصلة إليها.

2- السبب المركزي: ويعني اختيار الفرد لواحد من الطرق العديدة الموصلة إلى غايته المرجوة وفقا لسبب رئيسي أو مركز وهو أيهم أقل جهدا.

- **نظرية الاستدلالات المقابلة (المتطابقة أو المتوافقة):**

تم اقتراحها عام (1965) من طرف عالمي النفس الاجتماعي ادوارد جونس وكيث ديفيز كتوسيع وإضافة لدراسات هايدر. وهي مبنية حول مفهوم رئيسي وهو الاستدلال المقابل أو المتطابق والذي يفترض أن سلوك الشخص يعكس نزعة ثابتة أو خاصية شخصية، أي الاستدلال على سلوك الأشخاص الآخرين على أساس سلوكياتهم السابقة. وهنا يتضح أن النظرية ركزت على العناصر الداخلية في عملية العزو بينما ترى أن العناصر الخارجية غير مهمة إلا في حالة ضعف وانعدام العزو الداخلي. وتقترح أيضا أن الاستدلال المتقابل يتم عندما تتوافق الخاصية الشخصية المستدل عليها مع الفعل الذي استدل منه الفرد على هذه الخاصية، أي المعرفة المسبقة للنتائج

وفقا للفعل المقدم وبالتالي إدراك الفرد لقدرته على الحصول على النتائج المرغوبة إذا قدم الفعل المطلوب لذلك، ويتم ذلك من خلال ملاحظته وتفسيره لسلوك الآخرين ونتائجها (سالم، 2004).

وتبنى هذه النظرية على ثلاثة مبادئ أساسية وهي حسب الزقيلي وبوران(2013):

– **النية والهدف:** كل تلميذ يهدف إلى تحقيق النجاح ومن أجل ذلك ينهمك في العمل سعيا منه لتحقيق غايته مما يولد لديه شعور ايجابي يدفعه لبذل المزيد من الجهد.

– **الرغبة الاجتماعية:** كل سلوك يمثل عنصر جذب اجتماعي ويتم تفسير السلوك حسب مقدار تلك الجاذبية الاجتماعية.

– **آثار السلوك:** حيث يقارن الفرد بين تأثير سلوك الفاعل وتأثير سلوكات الآخرين ويتخذ قراره وفقا لعوامل داخلية مثل رضاه عن تأثير السلوك أو وفق لتشابه وسلوك الآخرين.

– نظرية عمليات العزو السببي المتعدد لكيلي(1967):

يرى هارولد كيلي أن عملية العزو السببي معقدة ومركبة حيث يميز بين السمات السببية القائمة على ملاحظة واحدة أو أكثر للسلوك، فالملاحظة الوحيدة يتم فيها العزو بناء على معتقدات لعوامل تسبب تأثيرات معينة. أما الملاحظات المتعددة فمن خلالها يمكن أن نرى أن السلوك يتم إذا توفرت عدة أسباب أدت إلى حدوث التأثير. ومنه اقترح كيلي نموذجا ثلاثي الأبعاد لتفسير الطريقة التي يقوم فيها الناسبالعزو يشترك فيه المثير والفرد والموقف الذي يحدث فيه السلوك، ومنه جاءت هذه النظرية لتوضح التفاعل بين عدة عناصر أو مسببات تفسر عزو الأفراد لنجاحهم أو فشلهم تعود حسب (دخول، 2014) إلى ما يلي:

* **التلميذ:** يعود سبب أداء المهمة هنا إلى عوامل شخصية مرتبطة بالتلميذ كالقدرة والذكاء.

* **الظروف المحيطة:** تشمل كل ما يحيط بالفرد من الناحية البيئية والزمانية مثل فترة ومكان إجراء الامتحان بالنسبة للتلميذ.

* **المثير:** وهنا يعود سبب أداء المهمة إلى العوامل بالعملية بحد ذاتها مثل الصعوبة او السهولة.

وتوضح هذه النظرية أنه يمكن للأشخاص مراقبة السلوك خلال الظروف المختلفة حيث اقترحت ثلاثة عوامل تؤثر في تفسير ذلك السلوك وهي:

* **الاتفاق:** يمثل مدى اتفاق نتيجة الفرد في أداء مهمة ما مع نتيجة أداء الآخرين لنفس المهمة.

* **التمايز:** وهو مدى الاختلاف بين نتيجة أداء الفرد لمهمة ما وبين نتائجه في أداء مهام أخرى.

– **الاتساق(التكرار):** وهو مدى تشابه نتيجة أداء الفرد لمهة مع نتائجه في أداء نفس المهمة سابقا ومن خلال هذه العناصر المتفاعلة قدم كيلي نوعين من المفاهيم لتفسير وشرح مواقف العزو السببي وهي حسب(الزقيلي وبوران، 2013):

النوع الأول: المفاهيم المتنوعة أو المتلازمة: وهي تلك المطبقة في مواقف الفرد التي يمتلك فيها معلومات ناتجة عن ملاحظات عديدة بغرض القيام بالاستنتاجات.

النوع الثاني: المفاهيم المحددة الشكل: وهي التي تطبق في الموقف الذي يكوّن فيه للفرد معلومات من ملاحظة واحدة فقط

- **نظرية العزو لواينر:**

بين واينر أن نظريته تستند إلى ثلاثة افتراضات وهي حسب Wolfolk (1995) :

– رغبة الطلبة في التعلم تحفزهم عليه.

– تفسيرات الأفراد لسلوكياتهم تمثل مصادر معقدة للمعلومات حول هذا السلوك.

– اعتقادات الطلبة عن قدراتهم (ايجابية كانت أم سلبية) تتحقق لذلك فقد أكد واينر أن استقرار القدرة لا يعني وقوفها عند حد معين، بل لا بد من أن يدرك الأفراد بأن القدرة تزايدية، أي أنها قابلة للتغيير ويمكن تنميتها، وذلك من خلال التدريب والممارسة وبذل المزيد من الجهد.

لذلك فقد افترض واينر بناء على نظرية هايدر أنه توجد أربعة أسباب يعزو إليها التلميذ مسؤولية نجاحه أو فشله وهي حسب دخول (2014):

1– **القدرة (Ability):** إن إدراك التلميذ لقدراته التحصيلية ناتج عن خبراته السابقة فإن فشل في مادة سابقا سيدرك مدى تدني قدرته فيها وبالتالي سيتوقع الفشل فيها مستقبلا وهذا ما يفسر تخوف التلاميذ من بعض المواد وسيعزون نجاحهم أو فشلهم فيها إلى تلك القدرة، وقد يتعمم ذلك على مواد أخرى أو مواقف مشابهة أو يمكن أن يتغير ذلك إذا تغيرت النتيجة ليعمم بناء عليها خبرة جديدة يمكن أن تؤثر مستقبلا.

2– الجهد (Effort): التلميذ لا يعرف كمية الجهد اللازم بذله للنجاح بل يحدده عن طريق قياس العمل الذي يقوم به خلال مهام ما، وغالبا ما نجد أن التلاميذ الناجحين يرون أنهم يبذلون جهدا أكبر من التلاميذ غير الناجحين وبالتالي فالنجاح يزيد من الجهد المبذول، وبذل المزيد من الجهد يجلب المزيد النجاح.

3– الحظ (Luck): إذا غاب الرابط المادي بين السلوك والنتيجة أي بين الأداء والنجاح غالبا ما يلجأ التلميذ إلى عزو نجاحه إلى الحظ خصوصا ضعاف الثقة في النفس وبالتالي فإن النتيجة لا تؤثر ولا تتأثر بالأداء أي القدرة والجهد وغالبا ما يكون مآلها الفشل.

4- صعوبة المهمة (Task Difficulty): تقاس صعوبة المهمة من خلال نتيجة أداء الآخرين لها، فإن نجح تلميذ دون الآخرين ستعتبر المهمة صعبة وسيعزو التلميذ نجاحه إلى قدرته بحد ذاته، أما إن نجح جميع التلاميذ فستعتبر المهمة سهلة وسيعزى النجاح إلى نوع المهمة بحد ذاتها.

وبينما يرى هايدر أن نتيجة أي حدث أو سلوك دالة على عوامل شخصية (Personal Factors) وأخرى بيئية (Environmental) فإن واينر فيرى أن النتيجة دالة على عوامل داخلية (Internal) وأخرى خارجية (External) أو ما يسمى بمركز التحكم (Locus of Control) وهو من أكثر مفاهيم العزو أهمية حيث أنه متغير من متغيرات الشخصية التي يهتم بالمعتقدات التي يحملها الفرد وهو أكثر تحكماً في النتائج الهامة في حياته (بخاري، 1427/1426، ص.29). وفي الواقع فقد اعتمد واينر على نظرية هايدر لصياغة المعادلة الأساسية للعزو السببي، ثم قام بإدخال تعديلات جوهرية بإضافة أبعاد تجعله أكثر فهما وقابلية للتطبيق لذا بنى نموذجا جديدا قسم فيه العوامل الأربعة الرئيسية للعزو حسب هايدر إلى بعدين هما (الاستقرار ومركز التحكم) ثم واصل تطوير النموذج مكونا من بعدين هما موقع الضبط (داخلي/ خارجي) و (مستوى الثبات أو الاستقرار) كما زاد تقسيم موقع الضبط إلى بعدين هما (موقع السببية وإمكانية التحكم).

وبالتالي بنى نموذجه المعدّل والمطوّر على ثلاثة أبعاد والجدول التالي يلخص العلاقة المتداخلة بينها:

جدول 1:

أبعاد العزو السببي المطور عند واينر

الثبات	السبب (مركز السببية)			
	داخلي		خارجي	
	قابل للتحكم	غير قابل للتحكم	قابل للتحكم	غير قابل للتحكم
ثابت	الجهد المستمر	القدرة	تحيز الأستاذ	صعوبة المهمة
غير ثابت	الجهد المؤقت	المزاج والتعب	مساعدة الأصدقاء	الحظ

المصدر (دخول، 2014)

يرتبط بعد الموقع بالشعور بتقدير الذات ويرتبط بعد الثبات (الاستقرار) بالتوقعات المستقبلية، ويرتبط بعد التحكم (المسؤولية) بالعواطف كالغضب، الشفقة، الامتنان والخجل (أيلاس، 2017/2016) ويمكن فهم آلية عمل هذا النموذج حسب (دخول، 2014؛ سليمان، 2012؛ ود والغزو، 2020) كالتالي :

1- **موقع السبب (Locus) داخلي/ خارجي:** حيث نجد فيه أن القدرة والجهد موقعها داخلي أي أن التلميذ يعزو فشله أو نجاحه إلى العوامل الموجودة فيه، أما الحظ وصعوبة المهمة فموقعها خارجي وبالتالي يكون التلميذ قد نسب فشله أو نجاحه إلى العوامل الخارجة عنه، ومثال على ذلك التلميذ الذي يرجع نجاحه إلى اجتهاده الكبير وحسن تحضيره للامتحان بينما يرجع فشله إلى قدراته

العقلية المحدودة، وعلى العكس من ذلك هناك تلميذ آخر يرى أن سبب نجاحه هو حظه الجيد حيث أن الامتحان جاء كما توقعه وحضره، أو أن سبب فشله هو صعوبة الامتحان وظروف إجرائه

وحسب (Weiner (2000, 2010 فإن هذا البعد يرتبط ارتباطا وثيقا بمشاعر تقدير الذات، فإذا عزى التلميذ نجاحه إلى عوامل داخلية أدى ذلك إلى اعتزازه بنفسه وزيادة دافعيته، أما إذا عزى فشله إلى عوامل داخلية كالقدرة أدى ذلك إلى تدني الذات، لذلك وجب هنا على الأستاذ أن يصمم مهام التعلم بحيث تنطوي على الإعلاء من قيمة الجهد وتأكيده على أن سبب الفشل هو نقص الجهد وأن سبب النجاح هو بذل مزيد من الجهد، كما يمكن للمختص في علم النفس المدرسي تصحيح مدركات التلاميذ الخاطئة عن ذواتهم من خلال برامج تعد خصيصا لذلك متضمنة مواقف تزود التلاميذ بخبرات تحليل المواقف الصعبة والعمل على حلها ببذل الجهذ اللازم للسيطرة على الموقف واستخدام إمكاناته وطلبة المساعدة إذا تطلب الأمر.

2- **الاستقرار (Stability) ثابت/ غير ثابت:** حسب Weiner (2000, 2010) يرتبط هذا البعد ارتباطا وثيقا بتوقعات الفشل، فقد يعزو التلميذ فشله إلى سوء حظه خلال الامتحان وفترة التحضير، لكنه يأمل أن تتغير هذه الظروف مستقبلا لأن الجهد والحظ عبارة عن عوامل متغيرة، أما القدرة وصعوبة المهمة فهي عوامل ثابتة لا تتغير، وعليه إذا عزى التلميذ نجاحه إلى سهولة المادة بالنسبة له وبالتالي سيتوقع نجاحه فيها مهما تكرر.

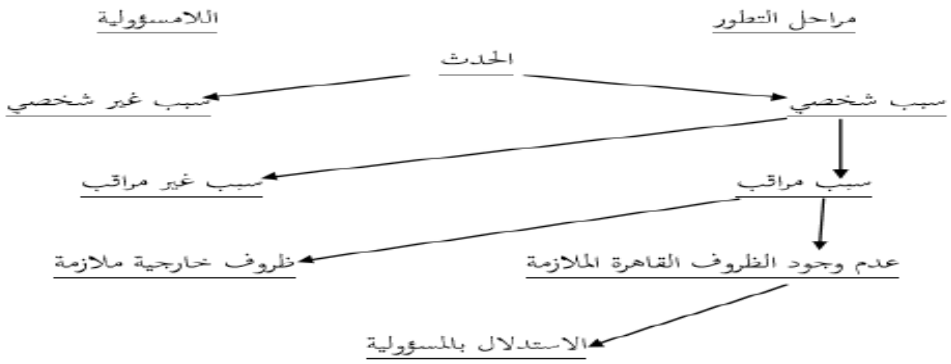
3- **الضبط (Controll Ability) يمكن التحكم به/ لا يمكن التحكم به:**

حسب Weiner (2000, 2010) يرتبط هذا البعد بالانفعالات المصاحبة لحالات النجاح والفشل كالفخر والاعتزاز أو الغضب والخج ، وبالنسبة لهذا البعد فالجهد يمكن التحكم به، فقد يعزو التلميذ نجاحه إلى جهده وهو أمر يمكن التحكم به والسيطرة عليه ويرى أنه كلما اجتهد أكثر

كلما حقق نتائج أفضل وبالتالي سيشعر بالفخر، أما القدرة وصعوبة المهمة والحظ لا يمكن السيطرة أو التحكم بهم في هذه الحالة لذا يرى التلميذ أن سبب فشله يعود لصعوبة الامتحان أو نتيجة لسوء حظه في اختيار أسئلة الامتحان، وبالتالي سيشعر بالخجل أو الغضب.

وقد أكد واينر بأن عزو الطالب فشله إلى أسباب مستقرة وغير قابلة للسيطرة يعتبر من أكبر المشكلات المتعلقة بالدافعية، لذلك تركزت اكتشافاته على أهمية ربط المهمة بقدرات الطلبة مما يعني تعزيز القدرة وبذل الجهد (Weiner, 2000).

ويضيف واينر بأن هناك خطوات ومراحل للوصول إلى المسؤولية أو التخلي عنها، فقد يتخلى عنها التلميذ من البداية بعزو أسباب سلوكه إلى الآخر(المحيط) كمرحلة متقدمة من اللامسؤولية، وفي مرحلة موالية قد يعزو أسباب الحدث إلى شخصه إلا أن هذا السبب يكون غير مراقب لعدم القدرة على التحكم به، وفي مرحلة تالية قد يعزوه إلى ذاته ويكون السبب هنا مراقب وله الاستطاعة على التحكم به إلا أن الظروف الخارجية الملازمة للحدث تجعله غير مسؤول عنه وحتى يكون مسؤولا عن الحدث يجب عدم التقيد بهذه الظروف والأسباب الخارجية (ورد في: أيلاس، 2017/2016) والمخطط التالي يوضح ما سبق:



المخطط رقم(02): مراحل الاستدلال على المسؤولية عند واينر

(المصدر: أيلاس: 2017/2016)

يتضح من خلال المخطط أعلاه أن الأبعاد السببية لواينر ذات ضبغة تفاعلية نشطة ويعتقد بأن لها تضمينات هامة في الدافعية، ويرى سوريتش وباليكشيش أنه إذا قام الأفراد بعزو الفشل إلى أسباب داخلية وغير قابلة للتحكم ومستقرة مثل ضعف القدرة فسوف يقل لديهم الاهتمام بتعلم مواضيع معينة، حينها سيوجهون اهتمامهم إلى مواضيع أخرى يدركون من خلالها ذواتهم كأفراد ذوي كفاية بمعنى أن يلعب العزو السببي دورا وسيطيا بين التحصيل الاكاديمي واهتمامات الطلبة بدراسة المواضيع المختلفة(غباري وآخرون، 2012، ص.194)

وجاءت العديد من الدراسات لتأكد تصنيفات واينر محاولة توضيحها من خلال تفسير توجهات المسؤولية التحصيلية الداخلية أو الخارجية، حيث أشارت دراسة (Ickes ,2002، كما ورد في سليمان، 2012) إلى ارتباط تطور أداء التلميذ بتوجهات مسؤوليته التحصيلية فأصحاب التوجه الداخلي يطورون أداءهم عكس أصحاب التوجه الخارجي الذين يحافظون عليه .

كما أكّد Hong and Others(1990) أن ذوو التوجه الداخلي يمتازون بالتفاؤل نحو المستقبل ويرون أن الفشل مؤقت حيث يمكنهم السيطرة عليه لأنه تحت مسؤوليتهم وعلى العكس من ذلك فإن ذوو التوجه الخارجي متشائمون فبالنسبة لهم الفشل دائم ومستمر ويحمّلون المسؤولية لعوامل خارجية لا يمكنهم السيطرة عليها أو التحكم بها.

أما الخولي (2001) فيرى أن أصحاب التوجه الداخلي أقل قلقا وأكثر وضوحا وجرأةً فيما يتعلق بأهدافهم، مثابرون ومبادرون يسعون دائما للحصول على الحلول المناسبة للمواقف الصعبة، ومن أهم ميزاتهم (التحصيل المرتفع، التفتح والمرونة في التفكير، الإبداع، حل المسائل والمشكلات، تحمل مسؤولية النجاح أو فشلهم) أما أصحاب التوجه فهم عكس ذلك تماما.

وأشارت دراسة الضوي وحساني (2005) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التحصيل الأكاديمي للطلاب وتوجه العزو الداخلي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات التحصيل الأكاديمي للطلاب وتوجه العزو الخارجي (ورد في: سليمان، 2012).

2- تعريف المسؤولية التحصيلية (Academic Responsibility) :

أدى الاهتمام بمفهوم وجهة الضبط وأساليب العزو إلى تطوير مقاييس لوجهة التحكم في المواقف التعليمية عرفت باسم مسؤولية التحصيل، تشير هذه المسؤولية التحصيلية إلى الاعتقادات التي تصدر عن الطلبة باعتبار العوامل المسؤولة عن نتائج تحصيلهم وهي إما عوامل داخلية أو خارجية (السيابية، 2016، ص.655).

وعليه فقد تعددت تعريفات المسؤولية التحصيلية وقد ذكر جملة منها سليمان (2012) فقد عرفها ماجنو(2011) على أنها حالة من حالات الضبط الداخلي، بحيث يعزز الطالب نفسه إيجابيا، لكي تزداد دافعيته للتعلم.

كما يعرفها Miller, Fitch& Marshal (2003) بأنها نزعة الطلبة إلى عزو النجاح والفشل المدرسي إما إلى عوامل داخلية لهم السيطرة عليها (كالجهد) أو لعوامل خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها (كالحظ أو الصدفة أو نفوذ وسلطة الآخرين.

ويعرفها توفيق ودرويش (2000) بأنها عملية معرفية يفسر المتعلم من خلالها الأسباب التي تقف وراء تحصيله ، سواء كانت داخلية يكون هو مصدرها ويمكنه التحكم بها وغير مستقرة كالجهد أو لا يمكنه التحكم بها ومستقرة كالقدرة، أو أسباب خارجية لا يكون المتعلم مصدرها ، وغير مستقرة كالحظ أو مستقرة كصعوبة المهمة.

وقد عرفها Dembo (1994) على أنها: أسلوب العزو السببي الذي يقوم به الفرد، فإما أن يكون هذا الأسلوب داخليا بحيث يعتقد الطالب بأنه هو المسؤول عن نجاحه وفشله، أو خارجيا بحيث يعتقد الطالب أن عوامل البيئة الخارجية كالحظ ومواقف المعلم هي المسؤولة عن نجاحه وفشله.

وعرفها قطامي (1994) بأنها: الدرجة التي يضبط فيها الطلبة ما يدور حولهم من أحداث تعلمية ومدى تحملهم لمسؤولية نتائج أعمالهم في مواقف وخبرات تعلمية صفية ومدرسية.

كما عرفها إسماعيل (1991) بأنها: إدراك الطالب لمسؤوليته عن التحصيل الأكاديمي وما يرتبط به من مواقف دراسية، بحيث يستطيع أن يرجع نجاحه في المواقف التعليمية إلى عوامل داخلية نابعة من ذاته أو إلى عوامل خارجية.

وعرفها بارنيت وكايسير Barnett& Kaiser (1997) على أنها: تقييمات الأفراد لأشكال الضبط والتعزيز الموجودة لديهم؛ لتفسير أسباب النجاح والفشل مقارنة بتفسيرات الآخرين.

وبناء على نظرية واينر يمكن النظر إلى المسؤولية التحصيلية أنها الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم أو فشلهم التحصيلي بطريقتين:

- المسؤولية التحصيلية الداخلية:

وهي الأسباب والعوامل الداخلية الخاصة بالتلميذ التي يعزو إليها مسؤولية نجاحه أو فشله التحصيلي، وتتمثل في القدرة والجهد المبذول ، أي أنه يعتبر نفسه هو المسؤول الأول الوحيد على نتائج تحصيله الدراسي، فإذا نجح يعلّل ذلك بقدرته العالية مثل أن يكون متفوقا في الحساب فينجح في الرياضيات أو نتيجة لجهده الكبير؛ مثلا تلميذ مجتهد دائما يدرس فيحقق معدل مرتفع ، وإذا لم

ينجح فيتحمل مسؤولية فشله ويعلّل ذلك بضعف قدراته أو عدم بذل الجهد اللازم .(العتوم وأحرون، 2011/2006).

وقد وضح (2000) Weiner بأن أصحاب التوجه الداخلي للمسؤولية التحصيلية يشعرون بالفخر والثقة بالنفس بعد كل نجاح، كما يشعرون بالخجل والحزن والذنب في حالات الفشل وذلك لإحساسهم بأنهم مسؤولون عن نتائجهم نجاحا أو فشلا، مما يدفعهم كذلك لبذل مزيد من الجهد للتقليل من صعوبة المهمات وتطوير أدائهم .

- المسؤولية التحصيلية الخارجية:

وهي الأسباب والعوامل الخارجية التي يعزو إليها التلميذ مسؤولية نجاحه أو فشله التحصيلي كالحظ وسهولة أو صعوبة الامتحان أو الصدفة، فإذا نجح سيرد ذلك إلى سهولة الامتحان أو حظه الجيد في توقع أسئلة الامتحان، أما إذا فشل فلا يتحمل المسؤولية وينسب الفشل إلى صعوبة الامتحان أو ظلم الأستاذ أو سوء حظه نتيجة وقوع الامتحان في يوم غير مناسب نتيجة للمرض أو سوء الظروف .(العتوم وأحرون، 2011/2006)

وقد وضح (2000) Weiner بأن أصحاب التوجهات الخارجية للمسؤولية التحصيلية فلا يميلون إلى إبداء أي رد فعل تجاه نتائجهم نجاحا أو فشلا، إذ لا تحمل لهم النتائج الجيدة أي شعور بالفخر أو الثقة كما لا يشعرون بالذنب أو الخجل في حالات الفشل، متخلين بذلك عن مسؤوليتهم في كلتا الحالتين.

ثانيا- العجز المتعلم:

تداولت دراسة العجز المتعلم في المجال الدراسي عديد الدراسات إن عربيا أو غربيا أو حتى محليا، بالرغم من ذلك لا يزال يكتنفه الكثير من الغموض كما تكشف الدراسات دوما عن الجديد

حيث يبدو أن له تشعبات كثيرة وارتباطات بجوانب مختلفة (شخصية وبيئية) وعليه تفصل العناصر التالية خلفيته النظرية وبعضا من مظاهره وخصائه وما ارتبط به من عوامل منبئة وآثاره السلبية على التلاميذ وكيف يمكن أن يساهم كل من الأستاذ أو المختص في علم النفس المدرسي من مساعدة التلاميذ على تجاوز هذه الحالة.

التأصيل النظري لمفهوم العجز المتعلم:

فسر العديد من العلماء حالة العجز المتعلم التي يتعرض لها الفرد أثناء نموه أو سعيه لتحقيق الإنجاز والتقدم ، ونظرا لأهمية وخطورة هذا المتغير على المسار الدراسي للتلميذ وجب البحث عن تفسيراته وشرحها للمهتمين والتربويين خاصة قصد الاستفادة منها فيما يتعلق بمستقبل التلاميذ وحياتهم الدراسية.

على الرغم من أن مفهوم العجز المتعلم مرتبط من حيث المفهوم بالفكرة السابقة المتمثلة بفقدان الأمل أو اليأس التي وضعها مور (1960) فإن الدراسة المنظمة له تشير إلى جهود سليجمان عام (1967) وبالرجوع إلى بدايات ظهور المصطلح فإن الأدبيات تشير إلى أن مارتن سليجمان العام (1972) استخدم مصطلح العجز المكتسب (Acquired Helplessness) في البداية كنتيجة لما اكتشفه بالمصادفة لتجاربه حول العلاقة بين الخوف والتعلم.

وقد شهدت مسيرة النظرية عدة تطورات وتعديلات حتى استقرت على ما هو عليه اليوم وذلك بمرورها بالمراحل التالية حسب: (بخاري، 1427/1426؛ التل والحربي، 2014؛ الرواد، 2005؛ صديق، 1430/1429؛ الفتلاوي، 2009؛ محمود، 2004؛ الناهي وعلي، 2017)

أولا– لاحظ سليجمان وماير ظاهرة العجز عند الكلاب من خلال دراسة تجريبية باتباع تصميم تجريبي ثلاثي على مجموعة من الكلاب أظهرت نتائجها أن الفشل في تجنب صدمة كهربائية

مؤلمة لا يمكن تجنبها تؤدي بالحيوان أن يتقبل مستسلما صدمات تالية بالرغم من إضافة مهرب واضح من مكان تلقي الصدمة، بناء على هذه التجارب اعتقد سليجمان أن العجز المتعلم هو نتيجة مباشرة للمرور بخبرات سابقة من الفشل يُفتقر فيها إلى القدرة على التحكم في مجريات الأحداث.

ثانيا- أجريت تجارب على الإنسان حيث قام هيرتو بدراسة تجريبية على مجموعتين من طلاب الجامعة وقد توصل إلى نتائج مطابقة تماما مع نتائج سليجمان وزملاؤه. وعليه قدم سليجمان النموذج الأول للعجز المتعلم أعطى من خلاله تفسيرا علميا لعدم ملاءمة استجابة الكائن الحي للأحداث الضاغطة، وعليه تتكون حالة العجز المتعلم لدى الكائن عندما يعتقد ويتوقع أن محاولاته لن تؤثر في النتيجة ويصاحب حالة العجز اضطرابات دافعية وانفعالية

وقد وجهت للنموذج الأصلي عدة انتقادات بسبب عدم مراعاته للفروق الفردية حيث أثبتت الدراسات اللاحقة بأن تعرض الفرد إلى حالة من استقلال الاستجابة عن التعزيز لا يقود بالضرورة إلى حالة تعميم هذا الاستقلال إلى مواقف لاحقة لتقوده للعجز المتعلم؛ إذ أن الفرد يبقى في حالة من التفاؤل بالرغم من حالات الإحباط التي يتعرض لها، لذلك واجهت مشكلتين هما:

1. لا يميز النموذج الأصلي بين الحالات التي يعجز فيها كل الناس عن التحكم في النتائج والتي تسمى بالعجز العام، وتلك الحالات التي يعجز فيها بعض الناس عن التحكم في النتائج، والتي تسمى بالعجز الشخصي.
2. لا يفسر النموذج الأصلي متى يكون العجز شاملا ومتى يكون محدودا، ومتى يكون مزمنا أو مستمرا، ومتى يكون مؤقتا.

وحيث أن النموذج الأصلي لسليجمان Seligman قد افترض أن تتابع العجز المتعلم يبدأ من عدم الاقتران، ثم توقع عدم الاقتران، ثم ظهور العجز المتعلم.

ثالثا- في العام (1978) قامت (Abrasmon, Seligman&Teasdale) بإعادة صياغة النظرية صياغة جديدة بإضافة جانب معرفي مما ساعد في إزالة اللبس حول الإشكال السابق الذي شكل نقدا للنظرية.

فقد افترض النموذج المعدل لأبرامسون وآخرون تتابعا يبدأ من عدم الاقتران ثم إدراك عدم الاقتران، ثم عزو عدم الاقتران، ثم التوقع المستقبلي لعدم الاقتران، ثم أعراض العجز المتعلم، ويستند هذا النموذج على الافتراض القائل بأن التفسير السببي أو إدراك السببية الذي يتبناه الشخص في تفسيره لما يمر به من أحداث، وما يخبره من نتائج هو الذي يحدد ما إذا كان الشخص سيتعرض لحالة عجز متعلم أم لا.

فنموذج أبرامسون وآخرون المعدل يحدد بدقة أكثر أبعاد حدوث العجز المتعلم، وفيه يظهر العزو السببي للعجز كمرحلة من مراحل العجز، فالفرد لا ينتقل مباشرة إلى ممارسة العجز المتعلم لمجرد أنه توقع عدم الاقتران، فالحقيقة أنه توجد حلقة مفقودة في النموذج الأصلي، ربما أراد منظره أن يختصرها، ولكنه لم يكن ليعطي التفسير المنطقي الكامل لحدوث العجز المتعلم بدون أن يُظهر مرحلة العزو والتي تشمل الإعزاءات الداخلية والخارجية، وإدراك وتفسير الفرد لفشله، والعزو المعمم للمواقف المحددة على المواقف الممتدة الأخرى.

وقد قدم ميللر ونورمان نموذجا للعجز المتعلم يختلف عن النموذج الأصلي في ضوء عاملين هما:

1. تعقيد أسباب العجز المتعلم حيث يفترض النموذج الأصلي مفهومة بسيطة يتركز في معلومات الاقتران بين الاستجابة والنتيجة، ويفترض نموذج ميللر ونورمان أن أسباب العجز تنقسم إلى التغذية المرتدة التي ترتبط بأداء الفرد في موقف محدد والمثير الحالي في الموقف نفسه.

2. العمليات المعرفية المتضمنة في العجز المتعلم: ففي حين يركز النموذج الأصلي على مفهوم التوقع، يركز هذا النموذج على مفهوم العزو.

وتختلف طبيعة العجز المتعلم في النموذج الأصلي عنه في نموذج ميلر ونورمان في نقطتين أساسيتين، هما:

– أن الاضطراب الناتج عن العجز في النموذج الأصلي يتمثل في الخلل المعرفي والدافعي والانفعالي، أما في النموذج المعدل فيتمثل العجز المتعلم في الأداء والحالة الانفعالية.

– يحدث كل من الاضطراب الأدائي والانفعالي كمكونات للعجز المتعلم في النموذج المعدل بشكل مستقل، ويختلفان طبقاً لإعزاءات الفرد للحدث.

ويهتم نموذج ميللر ونورمان بالخصوصية في مقابل العمومية فإذا أعزى فرد ما عجزه إلى القدرة على حل لمشكلة ما، يتوقع هذا الفرد أن عجزه قد يتعمم عبر المواقف ويمكن توقعه في المستقبل، لكن إذا أرجع تعلمه للعجز إلى أسباب عامة مثل الجهد، فإنه لا يتوقع العجز في مهام مستقبلية لأنه أعزي تعلمه للعجز إلى أسباب من الممكن التحكم فيها، وأن يعدلها ويوجهها بطريقة أو بأخرى.

كما قدم روث نموذجا معدلا للعجز المتعلم يؤكد على وجود ثلاث مراحل للعجز المتعلم وهي:

- المرحلة الأولى: وفيها يتم الانتقال إلى إدراك العجز المتعلم، فعندما يتعرض الفرد لأحداث غير ممكن التحكم فيها يدرك أنه لا يستطيع السيطرة عليها.
- المرحلة الثانية: وصول الفرد إلى مرحلة إدراك العجز ومن ثم توقع العجز المستقبلي.
- المرحلة الثالثة: وفيها تظهر الأعراض السلوكية للعجز المتعلم.

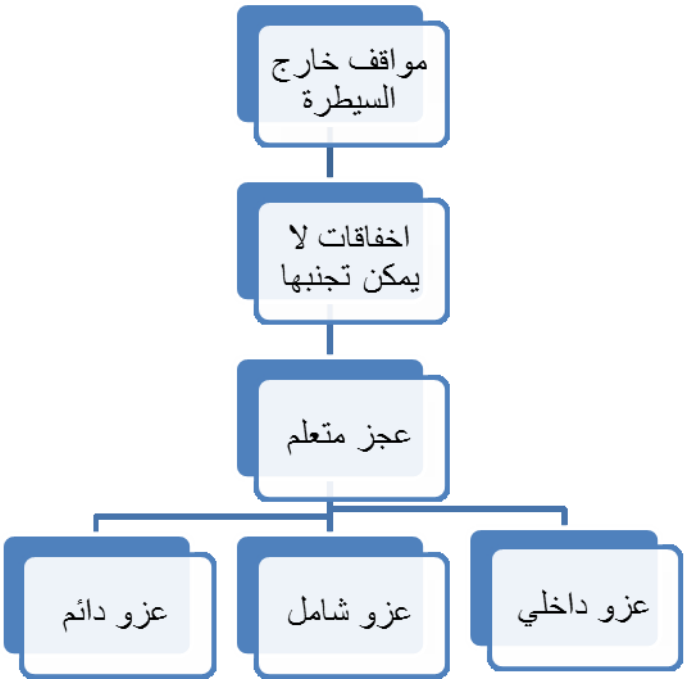
رابعا– قام واينر بإعادة صياغة نموذج العجز المتعلم لسليجمان اقترح فيه عزو ما يصفه الفرد من إدراك عدم حدوث ارتباط الأفعال والنتائج إلى مصدر التوقعات اللاحقة بعدم إمكانية تحقيقها في المستقبل، ويرى واينر أن نظريته تختلف مع برامج عزو العجز المتعلم في نقطة، ففي حين تفترض برامج العزو السببي للعجز المتعلم أن تقوية الأداء ترجع للزيادة النسبية في توقع النجاح عن طريق أنماط العزو غير الثابتة، وهي مدى التحكم والكفاءة الذاتية، مهملة بذلك دور الانفعال كعامل أساسي في السلوك، فإن نظرية واينر تقترح أن العزو لضعف القدرة يولد الإحساس بعدم الكفاءة والخجل والمهانة، وأن العزو لضعف الجهد يؤدي إلى الشعور بالذنب.

ويقصد واينر بدور الانفعال أن الفشل ينتج عنه شعور بالذنب والشعور بالذنب هو انفعال تابع للفشل، فمعظم الأفراد الذين يفشلون في مهمة معينة ينتابهم شعور بالذنب لعدم قدرتهم على تحقيق المهمة، فإذا ما تمكن منهم هذا الشعور وسيطر عليهم وتفاعلوا معه، كان الانفعال عنصرا رئيسا في التأثير على تكرار مواقف الفشل.

ورغم أهمية هذه الرؤية إلا أن الانفعال قد يكون أيضا مفيدا في عدم تكرار الفشل، فمن خلال شعور الفرد بالذنب، يبدأ المحاسبة الذاتية، وينعكس ذلك على ظهور تخطيط لمواقف جديدة يتجنب فيها الفشل، معنى هذا أن الانفعال ليس عنصرا وحيدا، وأنه ليس عنصرا رئيسا في نشأة العجز المتعلم . كما أن مذهب واينر حول إهمال دور الانفعال من قبل برامج العجز المتعلم غير صحيح وذلك أن نموذج كيلي وميشيلا العام (1980) قد أكد على أن السلوك الوجداني هو أحد العناصر المتحكمة في العجز المتعلم. صحيح أنهما جعلاه من توابع العجز، ولكن ليس معنى ذلك أنه سلوك خلفي، إذ جعله مرافقا لمرحلة التوقع وربطه بالمعلومات والاعتقادات الدافعية التي ترتبط بدورها بإدراك الأسباب، ومن ثم فهي سلسلة مرتبطة تشير إلى أن الانفعال مؤثر في ظهور العجز

ولكنه ليس كل شيء، فالعجز عملية مركبة من الانفعالات والخبرات والتهيئة النفسية والعناصر الذاتية، وغيرها من العوامل المتحكمة في ظهور العجز المتعلم عند الفرد.

لذلك تعد نظرية العزو السببي أهم نقطة في تاريخ تطور مفهوم العجز المتعلَّم حيث تحدد النظرية كيفية تأثير الأحداث على سلوك الفرد والتنبؤ بما إذا كان الفرد قابلا للعجز المتعلَّم أم لا وبذلك تنبأ سليجمان وزملاؤه بأن العجز المتعلَّم ينشأ في الحالات التي يعزو فيها الأفراد فشلهم في التحكم بمجريات الأمور إلى نمطين من العزو، والذي يفسر بدوره قابلية الأفراد للإصابة بالعجز المتعلم، فالفرد الذي يعزو الفشل إلى عوامل ذاتية (داخلية) وذات طبيعة ثابتة ينشأ لديه عجز مزمن (Chronic). بحكم كون الذات هي السبب، وعندما يصاحب هذا العزو تضخم عوامل الانفعال المصاحبة للفشل بحيث تقود إلى توقع نتائج مماثلة في المستقبل، وفي جوانب أخرى من حياة الفرد بحكم كونها ذات أثر شامل فإنه يحصل عجز مزمن شخصي ولكنه شامل لكل المواقف التي يمر بها الفرد . في حين أن عزو الفرد فشله لأسباب داخلية وثابتة، ولكنها محددة بموقف معين نتيجة شعوره بأن الخلل يكمن في الذات ولكنه مقيد بموقف محدد ينتج عنه عجز مزمن شخصي ، ولكنه خاص بمواقف معينة. والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم(03): الخبرات المؤدية لاكتساب العجز المتعلم والخصائص المميزة لها

(المصدر: شاهين، 2016، ص.37)

وبما أن العجز المتعلم يؤثر على مختلف جوانب حياة الفرد فقد حاول العلماء والباحثون معرفة أثره في المواقف الاكاديمية وتوصل سليجمان وزملاه إلى بعض المظاهر السلوكية والتعليمية التي يظهر فيها العجز المتعلم وهي حسب(عايد، 2016):

أ- **الرؤية الانتقائية:** وهي إدراك المتعلم للأحداث السلبية منفصلة عن سياقها العام وتأكيدها في سياقات أخرى، حيث أن التلميذ يعمم النتائج السلبية لمواقف معينة إلى مواقف أخرى مثل الفشل في الرياضيات يعممه إلى الفشل في المواد الأخرى.

ب- **توقع الفشل:** تركيز التلميذ على الفشل وقلقه منه ووضعه احتمالات لحدوثه آنياً ولاحقا، مثل توقع التلميذ لفشله في الامتحان مهما بذل من جهد.

جـ- السلبية المتعلمة: وهي نظرة التلميذ المتشائمة حول قدرته على السيطرة على سلوكه وعلى الأحداث البيئية الخارجية رغم امتلاكه لخصائص ايجابية قد تساعده على النجاح مثل اعتقاد التلميذ بأنه فاشل وغير قادر على النجاح رغم المؤهلات والقدرات التي يمتلكها.

د- العزو الخارجي: وهو عزو التلميذ لفشله إلى عوامل خارجة عن إرادته وسيطرته وهو عاجز عن التأثير عليها، مثل اعتقاد التلميذ أن القدر وحظه السيء هو سبب فشله.

هـ- الكسل المتعلم: وهو شعور التلميذ بالعجز نتيجة عدم ارتباط أفعاله بالنتائج المتوقعة فتنخفض دافعيته نحو النجاح ويتكاسل.

كما حدد واينر ثلاثة نتائج خاصة بالعزو السببي الخاصة بنمط العجز وهي:

1- لو كان العزو السببي للفشل ثابتا، فإن العجز سيستمر وسيصبح الفرد يائسا

2- لو كان العزو السببي للفشل شاملا فإنه سيدمر كل شيء (التفسير التشاؤمي).

3- لو كان العزو السببي للفشل داخليا وليس خارجيا فإن العجز سيكون مصحوبا بفقدان للذات.

1- تعريف العجز المتعلم (Learned Helplessness):

يشتكي كثير من التربويين وكذا الأولياء تراجعا في مستوى التلاميذ، وهنا يرى دويك أن حالات كثيرة من الفشل المزمن في المدرسة تعزى إلى العجز المتعلم، فالتلميذ الذي يتعلم بطريقة غير مقصودة أن النجاح في المدرسة لا يمكن تحقيقه بغض النظر عن جدية محاولاته وبالتالي يتوقف عن المحاولة.

وبهذا يعتقد التلاميذ أنهم غير قادرين على الإنجاز ويتوقعون العجز وأنهم مهما بذلوا من جهد فلن تتغير مواقف الفشل التي يتعرضون لها مع أنهم يمتلكون مؤهلات النجاح وقد ادت هذه المعرفة

الخاطئة إلى حالة انفعالية تسمى بالعجز المتعلم، وعليه ينظر إليهم المربون على أنهم سلبيون ويخشون المحاولة لأنها من وجهة نظرهم تذكرهم بالفشل. ولفهم أعمق فيما يلي بيان للفرق بين العجز المتعلم والعجز عن التعلم.

1.1. **الفرق بين العجز عن التعلم والعجز المتعلم:** لعله من الصواب الوقوف على الفرق بين مصطلحي العجز عن التعلم والعجز المتعلم حسب ما ورد في(الرواد، 2005، ص.11-12)

- **العجز عن التعلم:** إن أسباب هذا العجز هي عضوية وتتمثل في الخلل العصبي أو تلف في الدماغ والأطفال العاجزين عن التعلم هم الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابات الدماغ البسيطة الوظيفية كأن يعاني الطفل من نقص القدرة على القراءة مما يؤثر سلبا على تعلمه.

- **أما العجز المتعلم:** فهو يتعلق بالدافعية حيث قد يفشل الشخص في مهمة أو أكثر في الماضي مما قد يولد لديه اعتقادا بأنه غير قادر على عمل أي شيء حتى يحسن أداؤه في تلك المهمات، وهذا الإحساس قد يصاحب الطفل في جميع مراحل حياته إذا لم يتم علاجه بالطريقة المناسبة، وسيولد لديه شعورا بعدم قدرته على التحكم في بيئته مما سيعيق تعلمه في مواقف أخرى من حياته، وبالتالي هذا الاعتقاد الخاطئ عن الذات يؤدي إلى قناعة بأنه مهما حاول التغيير في مواقف الفشل التي تعرض لها في مراحل سابقة فلن ينجح لأنه عاجز عن إحداث أي تحسن أو تغيير فيها. وهذه التراكمات المعرفية

الخاطئة والتي كونها الفرد عن نفسه ستؤدي إلى تكوين حالة إدراكية انفعالية اصطلح على تسميتها بالعجز المتعلم

- **1.2. تعريف العجز المتعلم:**

توصلت نتائج تجارب ودراسات سليجمان إلى أن العجز المتعلم حالة يصل إليها الفرد نتيجة مروره بسلسلة من الخبرات التي تفقده السيطرة على الظروف البيئية التي تحيط به، وهو ما يترتب عنه عدم ارتباط استجاباته مع نتائجها حيث يتشكل لديه اعتقاد بأنه لا يملك السيطرة على هذه النتائج وليست لها علاقة بالجهد المبذول وبالتالي لا جدوى من بذل الجهد لتغيير الوضع ، في إطار سعيه لدراسته للعجز المتعلم لدى الإنسان وجد سليجمان أن العجز يرتبط بطريقة محددة للتفكير في الأحداث يطلق عليها "أسلوب تفسير الشخص للأحداث والوقائع" (موسى، 2017).

وعليه عرف سليجمان العجز المتعلم (Learned Helplessness) بأنه نوع من أنواع الاستسلام يصدر كرد فعل على المشكلات والاحباطات التي يواجهها الفرد بشكل مستمر، مما يشعره بالسلبية وضعف القوة، والاعتقاد بأن ما يمكن فعله لن يأتي بالنتيجة المرجوة (عايد، 2016، ص.342).

يرى واتكنز أن العجز المتعلم هو مجموعة من المتغيرات السلوكية التي تأتي بعدد عدد من الضغوطات التي لا يمكن ضبطها، ويشير سليمان في معجم المصطلحات والاضطرابات السلوكية والانفعالية إلى أن العجز المتعلم هو فقدان الحيلة وهو وصف للشخصية الاعتمادية، وتصفه موسوعة علم نفس الصحة بأنه فقدان القدرة والحيلة والنشاط والدافعية مع وجود مشاعر غير مرغوب فيها كالقلق والاكتئاب وينطوي على صعوبات في الإدراك التي تؤدي إلى الاعتقاد بأن سلوكيات معينة تؤثر فيما يحدث (ورد في: التل والحربي، 2014).

يوضح ميكولينسر أن العجز المتعلم عبارة عن حالة تنتاب الفرد عند إدراكه بأن الأحداث التي يمر بها إجبارية ومهما بذل من جهد ستكون النتيجة فشل (ورد في: بخاري، 1426 / 1427، ص.41) ، أما محمود فقد عرفه بأنه حالة من انخفاض المثابرة والاستسلام السريع في مواجهة المشكلات والضغط والاستجابة لها بمستوى أقل مما تسمح به قدرات الفرد، وهذا ناتج عن اعتقاد الفرد بضعف قدرته على التحكم في المواقف وتوقعه للفشل (ورد في: عاشور، 2013/ 2014).

بينت دراسة ابرامسون وسليجمان وتيزديل أن تعرض الطالب لمواقف لا يمكنه السيطرة عليها يسبب له اضطرابات سلوكية تؤثر على المواقف القادمة مثلما وضحه هيروتو في تجربته عام (1974) التي طبقها على البشر حيث وجد أن الطلاب الذي تعرضوا لضوضاء غير قابلة للسيطرة اكتسبوا السلوك السلبي في الموقف الذي تعرضوا له تالياً فلم يقدموا على أي محاولة لإيقاف الضجيج بل اكتفوا بالاستماع له رغم قدرتهم على إيقافه (جان، 2012).

ومن خلال ما سبق نجد أن جميع التعريفات تتفق على أن العجز المتعلم هو عبارة عن استجابة شرطية متعلمة تنتج عن صدمات متكررة تؤدي إلى الاستسلام والهروب من مواجهة المشاكل، حيث يعتقد الفرد بعدم قدرته على السيطرة على الوضع وعدم جدوى أي جهد أو محاولة يقدم عليها مما يولد لديه نفورا من الذات وفقدان الثقة، وبالتالي يمكن النظر إلى حالة العجز المتعلم كظاهرة مركبة تشتمل على عدة جوانب ؛ فقد أشار الأدب النظري المتعلق بالعجز المتعلم أن له ثلاثة مكونات هي: مكونات معرفية وتتضمن (توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة)ومكونات دافعية وتتضمن (صورة الطالب السلبية في عيون الأخرين) ومكونات انفعالية وتتضمن (لوم الذات) (أبو عليا، 2000) كما اعتبراها آخرون كأعراض للعجز كما هو الحال في الدراسة الحالية.

2- أنواع العجز المتعلم:

يذكر (البديع وأحمد، 2016؛ السيد وآخرون، 2015) أنه يمكن تقسيم العجز المتعلم إلى أربعة أنواع أساسية وهي:

- **عجز دافعي (Motivational Disorder)**: وهو يعبر عن انخفاض الاستجابة الإرادية للفرد في التحكم بالأحداث بعد فشل البدايات لحل المشكلة
- **عجز معرفي (Cognitive Disorder)**: وهو صلب نظرية العجز المتعلم ويعني ضعف قدرة الفرد على التعلم من الخبرة السابقة ، واستثمار مثيرات الموقف لحل المشكل والوصول إل نتيجة مرضية مستقبلا، وحسب نظرية العجز المكتسب لسليجمان فالفرد الذي يواجه مهمة غير قابلة للحل سيكون عاجزا في المهمة المعرفية اللاحقة.
- **عجز انفعالي (Emotional Disorder)**: يتميز باكتئاب المزاج وظهور انفعالات سلبية مثل القلق والغضب والحزن، كما أن انفعال القلق والغضب يظهران في البداية كاستجابة لعدم القدرة على التحكم، ثم يظهر الاكتئاب نتيجة استمرار الأحداث غير الممكن التحكم فيها نتيجة اعتقاده أن سلوكه لن يؤثر في النتائج التي تتلوه.
- **عجز سلوكي (Behavioral Disorder)**: وهو يتمثل في تصرفات الفرد السلبية من كسل وفتور واعتمادية نتيجة الاعتقاد بعدم اقتران السلوك بالاستجابة فقيام الفرد بعدة محاولات لا تؤثر في النتيجة يتعلم منها أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج وبالتالي تتشكل لديه الرغبة في عدم المحاولة وبذل الجهد مفضلا السلبية بدل الايجابية.

3- خصائص الأفراد ذوو العجز المتعلم:

ذكر العديد من الباحثين خصائص الأفراد الذين يتصفون بالعجز المتعلم من أهمها حسب (صديق، 1430/1429) ما يلي:

- لا تتمتع شخصيته بالتكامل مما يعيقه على تحقيق أهدافه المرغوب فيها.
- لا يؤدون مهامهم بانتباه.
- لا يبصرون العقبات، وبالتالي يتوجهون للحالة أكثر من التوجه للفعل.
- عدم توفر الإمكانات مما يحول دون تحقيق أهدافهم.
- الافتقار للتغذية الراجعة التي من شأنها تعديل استراتيجياتهم في الحل.
- يسعون لتحقيق أهداف سهلة أو صعبة متصفين في ذلك بالتطرف.

4- العجز المتعلم في البيئة التعليمية:

يتم في البيئة التعليمية تعليم القراءة والكتابة واكتساب المعارف وإتباع القواعد والنظم ، وعليه فهي بيئة خصبة لبناء شخصية التلميذ من خلال التحكم في بيئته والسيطرة عليها من خلال التفاعل معها بشكل ايجابي وفعال وهو ما يجعله أكثر تحفزا وطموحا من أجل تحقيق نتائج أفضل وجعل كل المصاعب التي تواجهه عبارة عن تحديات لا تزيده إلا إصرارا . كما يمكنه أن يفشل في التحكم بها وقد يصاب بالإحباط وبالتالي تنعكس الأمور خصوصا إن تكرر الفشل واستمرت النتائج في الانخفاض مما يدخله في دوامة العجز المتعلم.

في هذا السياق يرى بترسون وآخرون أنه يوجد تشابه في المجال الاجتماعي بين العجز الشخصي والاغتراب المؤسسي حيث أن التلميذ يرى أن الأحداث غير مرتبطة باستجابته فقط وهو

السبب في الإحساس بعدم جدوى الجهد المبذول مما يشكل لديه معارف سلبية عن ذاته تؤدي به إلى اللامبالاة وسوء النظام والأخلاق، وحسب دراسة مو التي أجراها حول عوامل التسرب الأكاديمي فإن العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة تمثل عاملاً مؤثرا في سلوكيات العجز المتعلم، حيث أن العلاقة بين المعلم والتلميذ تؤدي إلى شعور التلميذ بالعجز عندما يتوقع أن سلوكه مقيّد وأنه مجبر على القيام بما يرضي الآخرين كالمعلمين ومن يتابعه من خارج المؤسسة التعليمية وهو ما يدخله في عزلة اجتماعية مما يؤدي به إلى فقدان الولاء فيكثر تغيبه وينخفض الأداء وبالتالي التسرب من المؤسسة (جان، 2012).

وعليه ينشأ العجز المتعلم حسب ما ورد في(الحربي، 2015) نتيجة وجود المتعلم في مواقف وأحداث إيجابية غير قابلة للتحكم، أو محايدة وغير مرتبطة بالسلوك نفسه، وغير مرتبطة بالتعزيز، وكلا هذين النوعين من الأحداث يفرضان على المتعلم سلوكا قسريا متصفا بالتبعية لا يعتمد على مطابقة الاستجابات للموقف بشكل مستقل ومعزز مما يؤدي نهاية الأمر إلى وصول التلميذ إلى حالة من النجاح من غير الممكن التحكم فيها أو بظروفها، هذا وينشأ العجز المتعلم أيضا عندما تكون خبرات التلميذ غير مكافئة لحجم المهام المطلوب أداؤها، إضافة إلى عدم توفر الخبرات التي تكفل التحكم بمجريات الموقف والأحداث التي يتعرض لها التلميذ في السياق المدرسي.

5- العوامل المرتبطة بالعجز المتعلم:

من خلال مراجعة التراث النظري والدراسات السابقة التي بحثت في العوامل المؤدية إلى العجز المتعلم أو المرتبطة بسلوكياته يظهر أن هناك عدة عوامل تعد مهيِّئَة أو محفزة على الظاهرة ويمكن تقسيمها إلى عاملين؛ أولهما خاص بالفرد وثانيهما خاص بالبيئة المحيطة (أسرية/ مدرسية)

أ- **عوامـل خاصــة بـالفرد:** للفرد سمات شخصية معينة يرجح أن تكون مسؤولة عن الشعور بالعجز المتعلَّم كالعنف والحساسية؛ فبينما تبدو الشخصية العنيفة ويكـأن صاحبها واثق من نفسه، إلا أنه يعاني من مشاعر خفية بعدم الكفاية، تدفعه إلى الشك بــالآخرين وإلــى النظــرة التشاؤمية للأمور والشعور بالفشل ولوم الذات وغيرها من سلوكيات تنـم عن العجز المتعلَّم، وقـد أيـدت ذلـك نتـائج دراسة(محمود، 2004) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة ما بين العجز المتعلم وبعض المتغيـرات النفسـية كالمعـدل التراكمـي، وموقـع الضـبط، وتقـدير الـذات، والاكتئـاب والعصـابية والانبساطية، والذهانية، حيث أشارت إلى أن ذوي المشاعر الاكتئابية والعصابيين ومنخفضي التقدير لذاتهم وذوي الضبط الخارجي أكثر عرضة لخبرات العجز المتعلم وممارسة سلوكيات غير فعالة لمواجهة المواقف السلبية، كما بينت عدم وجود فروق في العجز المتعلم بين طلاب المستوى الدراسي الثاني والسابع بينما توجد فروق بين التخصصات الدراسية حيث يرتفع مستوى العجز لدى التخصصات الأدبية ولدى منخفضي التحصيل الدراسي.

كما قد يرتبط العجز المتعلَّم بحـدوث صـدمة مـرّ بها الفرد ويفقـد فيهـا سـيطرته، أو كلوم الـذات المفـرط الـذي يعـزو فيـه الفـرد كـل فشـل علـى أنـه نـاتج مـن ثوابـت فـي قدراتـه ويتمثـل ذلـك فـي القرارات الخاطئـة التـي يصـدرها العـاجز لنفسـه مثـل: أنـا لا أسـتطيع أنـا فاشـل، أنـا غيـر كـفء وغيرهـا مـن العبـارات السـلبية والكفـاءة الذاتيـة لـه، التـي تتمثـل في تصـورات الفـرد حول قدرته على أداء نشاط أو مهمة محددة. كمـا تتمثـل فـي المعتقـدات الإيجابيــة حـول نفســه والـوعي بقدراتـه. ويمثـل رفـع الكفاءة الذاتية محور العلاج التدريبي للعجز المتعلم(التل والحربـي، 2014، ص.54) فقد أكدت دراسة ساذرلاند وسينج أن حالة العجز المتعلم ترتبط بانخفاض الدافعية وبطء القدرة على تعلم الاستجابات الجديدة وانخفاض مستوى فاعلية الذات، بالإضافة إلى ارتباطها ببعض مظاهر الاضطراب الانفعالي كالقلق والاكتئاب، ومؤخراً أشار كل من ماير

وسليجمان إلى اكتشاف أصول نيورولوجية للعجز المتعلم قد تدفعنا إلى مراجعة تصورنا عما إن كان العجز متعلّماً بالفعل، حيث أن إفراز هرمون السيروتونين قد يكون مسؤولاً عن سلبية الاستجابة للصدمات التي لا يستطيع الكائن تجنبها، إلا أن بداية تطوير حالة العجز في إطار عضوي نيورولوجي قد يفسّر اقتران الحالة بالاكتئاب ولكنه لا يفسر خصائصها المعرفية اللاعقلانية (شاهين، 2016، ص.10- 11).

ب- عوامل بيئية:

- **عوامل أسرية:** هناك عوامل أسرية من مثل التنشئة الأسرية القائمة على الإهمال والنبذ وتدني الحالة الاقتصادية (أبو عليا، 2000) أين أكدت نتائج دراسة إليس أن العجز المتعلم لدى الأطفال يتطور نتيجة تراكم خبرات الإحباط والفشل التي تعد أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة المحرك لها؛ كما يرى أبرامسون وآخرون أن أساليب التنشئة المبكرة للإناث تحاول أن تشعرهن بالعجز عن التحكم في كل الأمور، وهو ما من شأنه أن يجعل استجابتهن أكثر للإحباط مما يكشف عن العجز.

يتفق هذا الطرح مع ما ذهب إليه هول وميدولي حيث يعتبرون أن الإجراءات الشكلية المتبعة في تنشئة الإناث تجعلهن أكثر اعتمادية وسلبية من الذكور، مما يجعلهن أقل استقلالية وأكثر عرضة للعجز الاكتئابي.كما يرى موسى من جهته أن معاناة الإناث من العجز المتعلم مرده إلى نمط التنشئة والتطبيع الاجتماعي للبنت، ففي حين تطلب البيئة من الذكور مطالب تتسم بالقوة والصراحة حيث يدفعون لشق طريقهم بمجهوداتهم منذ الصغر اعتقادا في قدراتهم الانجازية والسيطرة، في حين تدفع الإناث للانجاز طلبا للاستحسان الاجتماعي.

ووضح ديفليس وبلالوك أن الخوف المبكر من الفشل لدى الإناث يجعلهن مستهدفات للشعور بالعجز، فتزعجهن أقل المخاطر ولا يستطعن اتخاذ أي قرار في حياتهن، كما ذهب دويك وليشت وفارمر وفيسبول إلى أن الإناث أكثر تنبؤا بالدرجات المنخفضة والأداء المتدني في المهام الأكاديمية والاجتماعية، بينما الذكور يميلون إلى رؤية الفشل في المواقف الأكاديمية كمؤشر للكفاءة والقدرة على التحكم، وهو دالة لعوامل قابلة للتحكم مثل الدافعية والشخصية، كما أنهم يستجيبون للفشل بتمكن وإتقان مع تحسين الأداء وزيادة المثابرة والإصرار مقارنة بالإناث.

لذلك وجب على المربين أن يشجعوهن على التغلب على هذ الشعور وخفض الخوف من الفشل وأن يتعلمن من أخطائهن وأن يستطعن التمييز بين المخاطر المادية والاجتماعية (بخاري، 1427/1426، ص. 42-45)

- **عوامل مدرسية:** توصلت دراسة التل والحربي (2014) إلى ارتباط العجز المتعلم ببعض أنماط العنف المدرسي. حيث يمكن أن تسهم البيئة المدرسي ة في حدوث العجز المتعلم من خلال نظام العقوبات المتبع فيها من مثل: حرمان الطالب من المشاركة في العملية التعليمية، ومنعه من المشاركة في إعداد الخطط الدراسية، وعدم السماح له بإبداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات؛ مما يجعل دوره سلبيا، فضلا عن استخدام المناهج الصماء ذات نمط التفكير الأحادي، وهرمية القيادة في الصف من جانب المعلم، فينشأ عن ذلك طالب غير قادر على التفكير باستقلالية ولا يقبل النقد البناء، مع الميل إلى التردد والتراجع وتوقع الفشل مسبقا وتبني معايير غير منطقية للنجاح، وعزو النجاح إلى الحظ والصدفة دون اعتبار لبذل الجهد، هذا فضلا عن ظهور بعض المظاهر السلبية كالانسحاب، والعنف بدل الحوار، والتعصب، والاعتماد على الآخرين، وعدم المبادرة والانطواء(الفرحاتي، 2012).

وفي هذا السياق أين أجرى ميكلنسير (كما وردت في: بخاري، 1427/1426، ص.60) دراسة هدفت إلى معرفة أثر أساليب العزو وكمية المشكلات غير القابلة للحل لإنجاز المهمة لدى طلاب الجامعة، وقسمت العينة حسب أساليب عزوهم نحو الأحداث السيئة إلى داخلية وخارجية وتم تعريضهم إلى مشكلة واحدة قابلة للحل، وعلى أربع مشكلات غير قابلة للحل، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

– أن أصحاب أساليب العزو الداخلي لديهم مشاعر قوية، وقلة في الانجاز بالمقارنة مع أصحاب العزو الخارجي.

– أن التعرض المتكرر لمشكلات غير قابلة للحل يؤدي إلى وجود أساليب عزو العجز لكون هذه المشكلات تفوق قدرات الفرد

– أن وجود أساليب عزو تشاؤمي لدى الأفراد يؤدي بهم إلى العجز حتى لو تعرضوا لمشكلات قابلة للحل، وبالتالي فإن ردود الفعل لا تأتي بعد المشكلات غير القابلة للحل، بل تحدث عجز متعلم.

ووجد (Paik, 1991 ، كما ورد في الزق، 2011 ب) في دراسة له على عينة مكونة من (55) تلميذ ممن يعانون من عجز متعلم، أن هناك فروقا بين ذوي التحصيل المرتفع والمتدني في الكفاءة الذاتية الأكاديمية وطول فترة المواظبة، كما وجد أن الطلاب كانوا يعزون أداءهم في حالة الفشل إلى صعوبة المهمة بالدرجة الأولى.

6-تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية كمدخل للتحصين ضد العجز المتعلم:

تضمنت الأدبيات والدراسات دعوة إلى إعادة تشكيل عزوات الطلبة التحصيلية (مسؤولياتهم التحصيلية) من خارجية إلى داخلية؛ لما في ذلك من فوائد تعود على الطالب نفسه وعلى من حوله في العملية التعليمية التعلمية، من خلال برامج تعليمية وتربوية.

فقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث التي أجراها الباحثون المختصون في الدافعية (في محاولتهم لتطوير طرق علاجية تعمل على تحسين الدافعية وزيادة التحصيل الأكاديمي)، إلى أن برامج التدريب على إعادة توجه العزو (تغيير أفكار الطلبة حول أسباب نجاحهم وفشلهم) هي برامج علاجية هامة ومفيدة؛ فهي أحد الأساليب التي أثبتت فعاليتها وقدرتها على إعادة توجيه العزو السلبي وضعف الأداء والتحصيل، باتجاه عزو ايجابي ينهي شعور الطالب بعدم قدرته ويأسه، إلى مشاعر ايجابية كالثقة بالقدرة وأسلوب الدراسة؛ مما يحسن أداءه وتحصيله. كما أنها أسلوب في التدخل العلاجي يمكن أن يحد من النتائج السلبية للفشل، ويضمن سعي الطالب المستمر للنجاح.

وبناء على ما سبق قام العديد من الباحثين ببناء برامج لتعديل العزو، تهدف إلى تغيير النماذج المرضية التي تؤدي إلى عدم الرغبة في بذل الجهد إلى نماذج من العزو السببي الفعال الذي يؤدي إلى بذل الجهد من أجل تحقيق الأهداف. وعليه يمكن للأستاذ والمختص في علم النفس المدرسي المساهمة في تعديل العزوات فيما يتعلق بالنتائج التحصيلية في المهمات المدرسية المختلفة، وذلك من خلال عدة سبل أهمها حسب(دخول، 2014؛ دامخي، 2020؛ سليمان، 2012):

- **تمكين التلامذة من صياغة أهدافهم وتحقيقها:**

يستطيع الأستاذ تمكين تلامذته من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات كتدريبهم على تحديد أهدافهم التعلمية وصوغها بلغتهم الخاصة ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها بما يتناسب مع جهودهم واستعداداتهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب اتباعها لدى محاولة تحقيقها.

- **استثارة حاجات التلامذة للإنجاز والنجاح:**

تتوافر لدى التلاميذ الحاجة للإنجاز ولكن بمستويات مختلفة وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعضهم الحد الذي يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها، لذلك يترتب على الأستاذ توجيه انتباه خاص لهؤلاء التلاميذ وخاصة عندما يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية، لذلك فإن تكليف التلميذ ذي الحاجة المنخفضة للانجاز والنجاح ببذل الجهد اللازم للقيام بمهام سهلة نسبيا بحيث يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها، يمكن أن يؤدي إلى استثارة حاجة هذا التلميذ للانجاز، وزيادة مستوى رغبته في بذل الجهد والنجاح، كما يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته.

- **تبديل الإدراكات من عوامل غير قابلة للتحكم إلى عوامل قابلة للتحكم:**

تحاول برامج تغيير الأنماط العزوية تعزيز الدافعية من خلال تغيير أنماط العزو للنجاح والفشل لدى الطلبة، وعليه يمكن للمختص في علم النفس المدرسي بإعداد برامج تقوم على تدريب الطلبة على عزو فشلهم إلى عوامل يمكنهم التحكم بها وضبطها مثل الجهد المنخفض وليس القدرة المتدنية؛ لاعتقادهم بأنه إذا عزى الطلبة فشلهم للقدرة المتدنية، فإن ذلك يقودهم إلى عدم بذل الجهد للوصول إلى النجاح. أما إذا عزى الطلبة فشلهم لعامل الجهد القابل للضبط والتحكم، فإن ذلك قد

يجعلهم يبذلون جهدا أكبر مع التوقع بأن هذا الجهد سيؤدي بهم إلى نتائج تحصيلية أفضل. وقد تبين بأن تدريب الطلبة على عزو الفشل إلى عامل الجهد المنخفض يعزز لديهم العزو الداخلي الخاص بالجهد.

يؤكد بوركوفسكي بهذا الصدد أن الطلبة الذين يعزون النجاح إلى الجهد يكونون واعين بعملياتهم المعرفية مقارنة بالطلبة الذين يعزون النجاح إلى عوامل لا يمكن التحكم فيها، مثل الحظ. ولقد أشارت العديد من الدراسات، فيما يتعلق بالمسؤولية التحصيلية الذاتية، منها دراسة اندروز وديبس؛ ودراسة جابين ودوك؛ ودراسة دويك ودراسة فولروبيترسين إلى إمكانية تعديل التفسيرات السببية للنجاح والفشل من الأسباب التي لا يمكن ضبطها إلى الأسباب التي يمكن ضبطها، من خلال تدريب الطلبة على تحمل مسؤولية تحصيلهم وتدريبهم على عزو الفشل إلى قلة الجهد كعامل متغير، بدلا من عزوه إلى القدرة كعامل ثابت. إذ أظهرت هذه الدراسات نجاح في تدريب الأفراد على تغيير معتقداتهم، فيما يتعلق بالمسؤولية الذاتية.

كما وضحت دراسة بريتا وماج وهولميروجاجير إمكانية تغيير عزوات الطلبة من خلال تغيير نظم الامتحانات المركزية. فقد هدفت الدراسة إلى تحليل نتائج تطبيق الامتحانات المركزية في ولايتي برمن و هيز الالمانية، على عزوات الطلبة للنجاح والفشل، إذ تم تغيير نظم هذه الامتحانات في مساقات برمن المطورة (2007–2008)؛ بهدف تغيير عزوات الطلبة إلى الجهد وأسلوب التعلم. وقد تم المقارنة بين الولايتين في عزوات الطلبة. وقد أظهرت النتائج تغيير في عزوات الطلبة إلى الجهد وأسلوب التعلم نتيجة التغيير في نظم الامتحانات المركزية في ولاية برمن. فقد زاد عزو الطلبة نحو الجهد وأسلوب التعلم، بينما قل عزوهم للحظ بشكل ملحوظ.

وقد أكدت سريكالا على إمكانية تدريب الطلبة على إعادة العزو السببي الأكاديمي من خلال:

- بناء نموذج للمسؤولية الشخصية لدى الطالب والايمان بأننا نستطيع تطوير هذه المسؤولية لديه.
- تزويد الطلبة بعدة خيارات؛ ليختار منها مع الأخذ بعين الاعتبار نتيجة كل خيار.
- تعزيز العزو الداخلي لدى الطلبة وتدريبهم على عدم لوم الأخرين عند الفشل.
- تدريب الطلبة على وضع الأهداف وتقييمهم لمدى تطورهم فيها، بشكل دوري وتقرير فيما إذا كانت استراتيجياتهم المتبعة لتحقيقها مناسبة أو بحاجة إلى تغيير.

كما اقترح ماندل وماركوس عددا من الاستراتيجيات لتغيير العزو، بحيث يتم من خلالها تقديم المساعدة للطلبة على تغيير العزو لديهم، بما يؤثر إيجابا على تحصيلهم، ومن هذه الطرق:

- تطوير عزو إيجابي منطقي لدى الطلبة
- تغيير العزو الخاطئ غير المنطقي
- تغيير اتجاه التركيز من العزو الخارجي إلى الداخلي، ومن العزو الثابت إلى العزو المتغير
- التأكيد على العزو العائد لخصائص الطالب وسماته الداخلية
- المحافظة والثبات على إدراك الفرد لفعاليته وتأثيره الشخصي.
- **الدعم الأكاديمي:**

أكد بارتال على التأثير الايجابي للتغذية الراجعة في اكساب الطلبة التفسير السببي القائم على أهمية الجهد. بحيث يؤدي التعزيز والمكافأة عن الجهد الذي يقدمه الأستاذ دورا إيجابيا في توجيه عزو التلميذ نحو مصادر داعمة للنجاح، خاصة حين ينظم الموقف التعليمي بشكل يركز فيه على

المهمات التي يحرز فيها التلميذ تفوقا لتحسين معتقداته عن العزو ذو المصدر الداخلي وعزو النجاح لها، والحرص على تجنب العبارات السلبية التي توحي له بضعف قدرته وبصعوبة تخطي ومقاومة الفشل؛ وعليه يمكن القول أن النجاح في تعديل نمط العزو يقترن بالرسائل الإيجابية التي ترسل من المعلم إلى التلميذ وبمقدار ثباتها.

بناء على هذا، فإنه يتعين التركيز في التدريس على تغيير نمط العزو الذي يؤثر سلبا على المبادرة والمجهود المبذول، وتوجيه عزو الفشل إلى نقص التحكم في الإستراتيجيات حتى ينصرف التلاميذ بتفكيرهم إلى التفكير في الإستراتيجية الأكثر نجاعة، وعلى المعلم أن يساعدهم على اكتساب بعض الإستراتيجيات وتشجيعهم على المحاولات المتعددة والتخلي عن الإستراتيجيات غير المفيدة.

كما يساعد الإقناع على دحض الأفكار اللامنطقية السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية– وهو ما يشكل تدخل مستشار التوجيه عادة– في توجيه تفكير التلاميذ إلى الاهتمام بالتخطيط للتعلم في ضوء الإستراتيجية، على اعتبار أنها ستصبح في تمثلاتهم المعرفية واحدة من سبل الظفر بالنجاح. فإذا اتجهت أهداف التدريس نحو إكساب التلميذ طرق التعلم فإن التقويم يصبح منصبا على الجهد المبذول المرتبط بتطبيق الإستراتيجية في التعلم، والاهتمام بتعزيز الجهد المبذول في استخدامها، وهو ما يساعد التلميذ على تصويب التمثلات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية المشوهة للذات، والمرتبطة بالتفسيرات السببية للفشل.

ينسجم هذا مع ما ذهب إليه دوسي وريان من أن المدرسين الذين يزودون المتعلم بفرص التعلم والتحدي، ويوفرون تغذية راجعة داعمة للشعور بالكفاءة والاستقلال الذاتيين يهيئون له بذلك الشروط المناسبة للسلوكيات والدوافع التكيفية.

كما يعد العلاج المعرفي القائم على الأسلوب الإيحائي من أهم العلاجات التي يمكنها أن تساعد على تغيير الأفكار والمشاعر السلبية نحو الذات لدى المتعلم، إذ يعتمد الأسلوب الإيحائي على إقناع الذات بأفكار عقلانية إيجابية تعزز ثقة المتعلم بنفسه، وبإمكانية تجاوزه لصعوبات ومعيقات التعلم، والتغلب على كابوس الفشل. حيث يؤكد "سليجمان" مع "إليس" و"لازاروس" و"ميخنيوم" على أهمية العلاج المرتكز على نموذج التفكيري السلبي، والذي يعتمد على تبديل البنية المعرفية.

فضلا عن هذا، فإن النمذجة المعرفية تعد من أكثر الأساليب تأثيرا في التعلم، إذ تلعب دورا هاما في تعديل السلوك، وفي إكساب التلاميذ طرق مواجهة الفشل، كما تمكنهم من تصحيح المدركات الخاطئة عن الذات وعن التعلم وما يرتبط بها من نواتج. يؤكد "ليشام" أيضا على أهميتها في تغيير نمط العزو واقناع المتعلم بقيمة الجهد، وذلك بوصف أحد الأنشطة المتضمنة كاستخدام قصص عن الرفاق الذين نجحوا خلال بذلهم للجهد، واستخدام الألعاب التي تشجع صياغة أهداف واقعية ونشاطات صفية أخرى مشابهة، فنمذجة السلوك الصحيح يشترط وجود النموذج "القدوة في التعلم، كما يقترن نجاح التلميذ في الإقتداء بالنموذج بمقدار الرضا والإعجاب والقبول للنموذج من طرف الآخرين. فالمعلم الذي يثني على التلميذ الذي بذل جهدا في تطبيق الإستراتيجية في معالجة مشكلة ما في التعلم و يكافؤه عليها يقدمه كقدوة لزملائه، ويؤثر هذا في إقتداءهم و نمذجتهم لسلوكه وطريقة أداءه وأسلوب تعلمه.

تستخدم النمذجة أيضا على نحو مختلف في تعديل العزو السببي، وتقديم تفسيرات سببية منطقية عن الأداء حين ينمذج الإستراتيجيات في أداءه التدريسي، ويدرب التلميذ على إعادة نمذجتها، وهذا ما يوجه العزو توجيها إيجابيا، ويساعد التلميذ على تغيير تلك التفسيرات اللاعقلانية، والعزو السببي السلبي إلى أفكار ومعتقدات إيجابية تسهم في تعديل نمط العزو ليصبح

في تمثلاته مقترنا بمصادر قابلة للتحكم والسيطرة كالقصور في توظيف الطريقة والإستراتيجية المناسبة، وضعف الجهد المبذول أو مصادر أخرى خاضعة للتغيير.

وعليه، فإنه يتوجب على القائمين بالشأن التربوي الاهتمام بإدراج هذا النوع من العلاجات والاستراتيجيات ضمن أهداف تكوين الأساتذة والمختصين في علم النفس المدرسي، ومنه مساعدة التلاميذ على اكتسابها واستثمارها كمعرفة حية لتخطي إخفاقاتهم وبناء مهاراتهم. إنه الوضع الذي يمكن من تنظيم وضعيات التدريس والتقويم بشكل يوجه العزو لدى التلاميذ توجيها إيجابيا نحو إعطاء تفسيرات سببية إيجابية تحصنهم من الوقوع في العجز المكتسب والمعمم.

- **التوقعات الواقعية:**

يشير استخدام منحى العزو السببي في فهم السلوك التحصيلي لدى الطلبة إلى ضرورة تعزيز أنماط العزو السببي التكيفية وتعديل الأنماط غير التكيفية، فقد أشارت البيانات المتوفرة عن استخدام هذا المنحى بامكانية تحسين سلوك الطلبة التحصيلي وتعديل استراتيجيات تكيفهم غير المناسبة، من خلال تزويدهم بتعليمات وتغذية راجعة تشجعهم على تكوين ادراكات واقعية لقدراتهم ودافعيتهم وللوضع التعليمي بمجمل شروطه، مع التأكيد على دور العوامل الداخلية المتغيرة كالجهد والمثابرة في حالات النجاح والفشل.

- **التقويم الذاتي:**

تؤدي التغذية الراجعة الناتجة عن التقويم الذاتي الميتامعرفي للتلميذ دورا فاعلا في تصحيح المتعلم لمسار تعلمه بمراجعة الإستراتيجية المستخدمة، وذلك بتعديلها أو تغييرها وتبني أخرى أكثر فعالية. وهذا ما يكسب التلميذ خبرة معلوماتية ميتامعرفية بالإستراتيجية، ووعي بمدى كفاية الإمكانات المعرفية والمعطيات اللازمة لإنجاز مهمة ما، من حيث أنه سيجندها في وضعيات تعلم

مشابهة يحتمل أن تزيد من فرص النجاح لديه في المواد الدراسية المختلفة، إذ من الممكن أن ينتقل أثر تعلمها إلى نشاطات تعليمية أخرى كونها أدوات التفكير، مما قد يجنبه خطر الوقوع في العجز وانتقاله إلى مهمات أخرى.

كما يؤدي التقويم الذاتي للإستراتيجية دورا هاما في تعديل نمط العزو، من حيث أنه يجعل التلميذ مستبصرا بمواطن القوة والضعف في تطبيق الإستراتيجية، وهذا ما يساعده على توجيه العزو نحو مصادر ذاتية إيجابية.

تساهم الإجراءات السابقة – إذا ما أحسن توظيفها– في الوقاية من الوقوع في العجز أو التخفيف من حدته وتقديم خدمات تكفل خروج التلاميذ بروح جديدة من هذه الحالة ولا يتأتر ذلك إلا بتوافر الطاقم التربوي في المؤسسات التعليمية.

7–قياس العجز المتعلم:

نظراً لأن ظاهرة العجز المتعلم ظاهرة مركبة تمس جوانب عدة من الشخصية الإنسانية كما اتضح مما سبق، فإن أساليب قياس الظاهرة أظهرت تباينات واضحة بين الباحثين حول المظاهر أو الخصائص التي اعتمدوا عليها كمؤشرات أو دلائل على وجدود العجز المتعلم، وحسب ما ذكر (شاهين، 2016) فقد اعتمد على عدة طرق يمكن تصنيفها كالتالي:

- **تصميم مواقف تجريبية أدائية:** هذا الأسلوب يلائم قياس العجز المتعلم لدى الأطفال والمراهقين، ونظرا لأن المعيار هنا هو المثابرة في مقابل التوقف اليائس عن المحاولة هي المتصل الذي يتحدد مستوى العجز المتعلم وفقا له، فإن نتائج القياس تكون ذات مصداقية وتترجم واقع الظاهرة بشكل مباشر ولعل من أمثلة هذه الأساليب استخدام مهام إدراكية حركية بالغة الصعوبة مع المراهقين، تتمثل في التصويب على هدف يتحرك بمنتهى السرعة وللأطفال استخدام لعبة تجميع البازل

باستخدام مجموعة غير متلائمة من القطع، وللأطفال أيضاً مهمة تخمين غير قابلة للنجاح وكلها مهام لا يمكن النجاح في أدائها، بحيث يصبح رفض تكرار المحاولات نتيجة اليأس من إمكانية النجاح هو مؤشر العجز المتعلم، في حين تكون المثابرة ومغالبة الإحباط والاستمرار في المحاولة لفترة أطول دليلاً على غياب العجز المتعلم.

- **تبني أنماط العزو السببي:** في حين اهتم البعض الآخرون بتوظيف الحصيلة النظرية المرتبطة بأنماط العزو السببي للعجز المتعلم وتنظيمها كأبعاد للظاهرة تبنى على أساسها بنود المقاييس، في حين اهتم البعض الآخر بتحليل التراث النظري للخروج بمؤشرات أكثر مرونة تدل على وجود حالة العجز المتعلم، وعليه فقد اعتمد في الأساس على الطرح النظري الذي مؤداه أن العجز المتعلم يتمثل على نحو حصري في تفسير خبرات الفشل بالمعتقدات اللاعقلانية الثلاث: السبب داخلي المنشأ، وشامل، ودائم لهذا اعتمدت تلك الأساليب نمط العزو السببي كمحدد لمستوى العجز المتعلم في ضوء مطابقته لتلك المعتقدات اللاعقلانية، والملاحظ أن معظم تلك الأساليب كانت استبيانات تضم مواقف افتراضية بعضها سلبي وبعضها إيجابي، وعلى المفحوص اختيار إجابة تكشف نمط العزو السببي الذي يتبناه، وقد أجريت العديد من الدراسات باستخدام هذه النوعية من المقاييس التي تعتمد على أنماط العزو السببي: (Maadikhah& Erfani, 2014) (Yagmur et al, 2013) (Gotshall& Stefanou, 2001) (Kabatay, 1999) والملاحظ أن دراسة ياجور وآخرون توصلت إلى عدم فاعلية برنامج نفس– تعليمي في التعامل مع ظاهرة العجز المتعلم، حيث لم ينخفض مستوى العجز المتعلم لدى عينة الدراسة، كما أن نتائج دراسة كاتاباي لم تظهر علاقة بين العجز المتعلم وأنماط التفكير المؤدية لهزيمة الذات رغم منطقية العلاقة، والتساؤل المطروح هنا هو هل يمكن اعتبار أسلوب قياس الظاهرة القائم على نمط العزو هو المسؤول عن عدم تحقق فرضية الدارسة، إن التناول النقدي للمكونات المعرفية للعجز المتعلم يرجح الإجابة على السؤال السابق

بنعم فإذا كان الافتراض أن العزو السببي في حالة العجز المتعلم لا بد وأن يكون داخليا وشاملا ودائما قد يؤدي بنا إلى بناء مقاييس غير صادقة فمن المتوقع أن تتأثر الدراسات التي تستخدم هذه المقاييس فتأتي النتائج غير دقيقة.

- **استكشاف البنية العاملية للعجز المتعلم:** بالرغم من أن العزو السببي ثلاثي الأبعاد قد فرض وجوده في معظم الأدوات المستخدمة لقياس العجز المتعلم، إلا أن العديد من الباحثين حاولوا عبر مرا جعة التراث النظري واستكشاف البنية العاملية للمفهوم إعادة التعرف على مكونات الظاهرة، مما أمكن معه تقديم مقاييس تحررت إلى حد ما من تلك الأبعاد الثلاثة، حتى ولو في اختلاف التسمية ودلالات العبارات فعلى سبيل المثال، قدم كل من رفعة تايه ورافع الزغول(2015) مقياساً للعجز المتعلم ذو ثلاثة أبعداد هي :توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، والصورة السلبية للذات في عيون الآخرين، ولوم الذات، كما صمم كل من مصطفى أبو المجد وياسر عبد الله مقياساً للعجز المتعلم ذو خمسة أبعاد تعبر عن الظاهرة هي: عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج، وعدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء، والإعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية، وتوقع الفشل وتدني تقدير الذات، والتشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية.، هذه الفئة الأخيرة من المقاييس تعد خطوات جيدة على طريق تحديد البنية العاملية للعجز المتعلم.

ثالثا– الدراسات السابقة:

يشير الاتجاه العام للدراسات الترابطية في هذا المجال إلى أن هناك علاقة بين المســـــؤولية التحصيلية (العزو السببي، مركز الضبط) والعجز المتعلم وعلى اعتبار تعدد وتنوع الدراسات السابقة في جوانب تناولها للموضوع فإنه سيتم التركيز على الدراسات التي تتفق إلى حد بعيد

ومتغيرات الدراسة والمرحلة التعليمية وأهداف الدراسة الحالية(الكشف عن نمط المسؤولية ومستوى العجز، دراسة العلاقة والتنبؤ)

1-دراسات حول المسؤولية التحصيلية: نشرت عدة دراسات حول المسؤولية التحصيلية عبر مختلف مراحل دراسة الموضوع وذلك من خلال دراسة العلاقة بين مركز الضبط والتحصيل الدراسي، أو أنماط العزو السببي والنجاح والفشل الدراسي وصولا إلى دراسة المسؤولية التحصيلية كمفهوم جديد مستقل بذاته، لعل أهمها:

- دراسة (بن مانع، 1989، كما ورد في الخزاعلة والحمدون، 2010): هدفت إلى معرفة توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة كلية التربية بجامعة أم القرى، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذكور كانوا أكثر توجها داخليا في عزوهم لمواقف النجاح والفشل، أما الطالبات فقد كان لهن توجها خارجيا نحو تلك المواقف.
- دراسة (صالح، 1991، كما ورد في الزق، 2011 أ) وقد جرت هذه الدراسة على عينة تتكون من (455) طالب، وقد أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين يعزون خبرات النجاح والفشل إلى عوامل داخلية كانوا أعلى تحصيلا من الذين يعزونها إلى عوامل خارجية.
- دراسة (جبريل، 1996، كما ورد في الزق ،2011 أ) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيّف النفسي لدى المراهقين، وقد أجريت الدراسة على عينة تتكون من (640) مراهق، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مركز الضبط يفسر 32% من التباين في التحصيل الدراسي و48% من التباين في التكيف النفسي.
- راسة (هانتر ، 1996، كما ورد في سليمان، 2012) التي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج في التدريب على إعادة العزو وتحويله من خارجي إلى داخلي كأسلوب علاجي في معالجة حالات الفشل الأكاديمي لدى الطلبة. طبق الدراسة على (150) طالب من طلاب

الجامعات الكندية، تلقوا تدريبا على إعادة العزو. وقد أظهرت نتائج الاختبارات التي أجريت بعد المحاضرات أن علامات الطلاب قد تحسنت على المدى البعيد، كما تحسنت علاماتهم في مساق علم النفس في نهاية الفصل بالإضافة إلى تحسن دافعيتهم.

- دراسة الخزاعلة والحمدون (2010) هدفت إلى معرفة توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في مدارس تربية قصبة المفرق، والتعرف على الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، أجريت الدراسة على عينة بلغت (815) طالبا وطالبة شملت مدارس تربية قصبة المفرق، وقد أظهرت النتائج أن المسؤولية التحصيلية لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة تتجه نحو المسؤولية الداخلية ولم تظهر فروق في الاستجابات تبعا لمتغير الجنس (ذكور، اناث).
- دراسة الزق (2011 أ) بعنوان: فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين، والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى عينة من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، تمت الدراسة على عينة تكونت من (150) طالب وطالبة (120 إناث/ 30ذكور) مقسمين على مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد أظهرت النتائج أن هناك أثرا للتدريب على العزو في التحصيل، بينما لم يوجد أثر للجنس أو للتفاعل بين الجنس والتدريب على العزو في التحصيل، وهذه النتائج تؤكد أهمية تدريب طلبة السنة الأولى على العزو السببي للنجاح والفشل.
- دراسة سليمان (2012) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن توجهات المسؤولية التحصيلية هل هي داخلية أم خارجية، والتعرف على أثر برنامج تعليمي ومستوى تحصيل الطالبات في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية إلى داخلية، أجريت الدراسة على (72) طالبة تم توزيعهن بطريقة

عشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، فأظهرت النتائج أن توجهات المسؤولية التحصيلية لدى جميع أفراد العينة كانت خارجية في القياس القبلي، كما أظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توجهات المسؤولية التحصيلية في القياس البعدي تبعا لمتغير المجموعة، لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التعليمي بهدف تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية من خارجية إلى داخلية، ولم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تبعا لمتغير مستوى التحصيل والتفاعل بين المجموعة ومستوى التحصيل، وهذا يعني أن البرنامج التعليمي تمكن من تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية لدى الطالبات من خارجية إلى داخلية.

- دراسة غباري وأبو شندي وأبو شعيرة وجرادات (2012) بعنوان" : أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص ."هدفت الدراسة إلى استقصاء أنماط العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعين في ضوء متغيري الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص .تكونت عينة الدراسة من (498) طالباً وطالبة وتمثلت أداة الدراسة في مقياس العزو السببي لليفكورت (Lefcurt) وزملائه المكيف على البيئة الأردنية .وقد بينت النتائج أن: أفراد الدراسة عزوا النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد، بينما عزوا خبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل الجهد والحظ ومساعدة الآخرين .كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تُعزى إلى متغير الجنس في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل. كما لا توجد فروق في أساليب العزو السببي للنجاح الداخلي والخارجي، والفشل لعوامل مستقرة تعزى إلى متغير الحرية في اختيار التخصص، وكانت هناك فروق دالة في عزو الفشل لعوامل غير مستقرة تتصل بذات المتغير، وقد عزا الطلبة الذين اختاروا التخصص بإرادتهم فشلهم إلى عوامل غير مستقرة.

- دراسة الزقيلي وبوران (2013) وهدفت إلى معرفة علاقة المسؤولية التحصيلية بكل من مستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك، ومعرفة الفروق في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع في محافظة الكرك، وإلى معرفة الفروق بين الجنسين في المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع وكذلك الفروق بين الجنسين في كل من مستوى الطموح ودافع الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف السابع. تكونت عينة الدراسة من (343) طالبا وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك (179 ذكور، 164 إناث) منهم (83) من الموهوبين و(260) من العاديين، وأظهرت النتائج وجود فروق في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين، وأظهرت وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين المسؤولية التحصيلية ومستوى الطموح وعلاقة سلبية مع مقياس افع الإنجاز، كما تبين عدم وجود فروق في المسؤولية التحصيلية بين الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وأيضا عدم وجود فروق بين الجنسين في دافع الإنجاز، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح لصالح الذكور.
- دراسة بوروبي رجاح وأوشيش(2020) هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في أنماط عزو الفشل والنجاح الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دارسيا في مرحلة التعليم الثانوي ببجاية. والأنماط الأكثر عزوا للنجاح والفشل بين التلاميذ، تكونت عينة الدراسة من (857) تلميذ منهم (421) تلميذ متفوق و(437) تلميذ متأخر دراسيا للسنة الدراسية(2019/2018)، وأسفرت نتائج الدارسة على عدم وجود فروق في أنماط عزو النجاح لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا حسب جنسهم و تخصصهم، وتوجد ش فروق في أنماط عزو الفشل لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا حسب جنسهم وتخصصهم.

2- دراسات حول العجز المتعلم:

كان سليجمان عام (1972) يحاول أن يدرس تأثير حالة الخوف على قدرة الكائن الحي على التعلم فاكتشف أن خبرة الفشل في ظل حالة عدم القدرة على السيطرة على الموقف تحدث تأثيرا سلبياً أبعد أثراً من مجرد التأثّر بحالة الخوف، حيث أن حالة العجز التي تسيطر على الكائن تتجاوز الموقف التجريبي الأصلي إلى المواقف التجريبية الأخرى التي تضاف إليها مقوّمات النجاح، ولكن يرفض الكائن الاستجابة لها .وقد كان لنتائج هذه التجربة دوراً كبيراً في توجيه العديد من الباحثين لدراسة ظاهرة العجز المتعلم في سياق الخبرة الآلية المباشرة، أي أن الاهتمام بالظاهرة في هذا السياق يتركز حول آليات اكتساب العجز المتعلم، والكيفية التي يؤثر بها العجز المتعلم على الأداء في المواقف المختلفة .من أمثلة هذا التوجه قام فيرمين وآخرون بدراسة تأثير حالة العجز المتعلم على أداء المهام الدراسية لدى عينة من الشباب الجامعي.

- دراسة أبو عليا (2000): هدفت الدراسة إلى قياس درجة شيوع حالة العجز المتعلم بين الطلبة في الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر ودراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في العجز المتعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة شيوع حالات العجز المتعلم بين صفوف عينة الدراسة كانت(14,2 %) وأن أعلى نسبة كانت في الصف العاشر حيث بلغت(22.9%) في حين كانت أقل نسبة في الصف الثامن حيث بلغت (6,8%).

- كما قام (Hooper & McHugh, 2013) بدراسة تجريبية لتأثير خبرات الفشل السابقة على مستوى الأداء في الامتحانات، كما حاول (Gernigon et. Al ,2013) تقدير الدور النسبي لكل من متغيري الفشل وغياب القدرة على التحكم في إحداث وتطوير حالة العجز المتعلم، وقد كان لهذا التوجه البحثي (دراسة آليات اكتساب العجز المتعلم) الفضل في الكشف عن طبيعة خبرة العجز المتعلم، وإلقاء الضوء على بعض أوجه القصور في تفسير الظاهرة مما أدى للانتباه

إلى بعض المتغيرات التي برزت كمسببات أو كمصاحبات لحالة العجز المتعلم، بالإضافة إلى تركيز الاهتمام على الجانب المعرفي الذي يتدخل في المواقف المطورة للعجز المتعلم عبر التفسير الذي يتبناه الفرد لخبرات الفشل، والأسباب التي يعزو إليها تلك الخبرات(ورد في: شاهين، 2016، ص.10).

3- دراسات حول العلاقة بين المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم:

وفي سياق الدراسات التي تناولت المسؤولية التحصيلية وسلوكيات العجز المتعلم فقد أوضحت النتائج أن ثمة علاقة بين المسؤولية التحصيلية وما يرتبط بها من متغيرات(كمركز الضبط والعزو السببي) والعجز المتعلم من خلال سلوكيات تدل عليه كدارسة:

- دراسة الأخرس (1991) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة مركز الضبط بالعجز المتعلم أين طبقت الدراسة على عينة قدرها (246) من طلبة الصف الخامس والسادس والسابع، وقد أظهرت النتائج أن ذوي التحكم الخارجي كانوا يعانون من بعض مظاهر العجز المتعلم فكانت اتجاهاتهم وتقديراتهم لأدائهم أقل إيجابية من ذوي التحكم الخارجي وبينت أن للمدرسة دورٌ أساسي في إحداث العجز.

- دراسة (Early,D &Barrell, M, 1991، كما ورد في محمود، 2004) : هدفت للتنبؤ بالعجز المتعلم من خلال موقع الضبط لدى طلاب المرحلة الثانوية لدى عينة مكونة من (158) طالب وبتطبيق مقياس مشكلات القدرة على التمييز البصري وتوقع الفشل لقياس العجز المتعلم ومقياس موقع الضبط ودافعية التحصيل أشارت النتائج إلى أن متغيرات الضبط الخارجي والدافعية المنخفضة وتوقع الفشل تنبئ بالعجز المتعلم لدى عينة الدراسة.

– دراسة (Williams, M , U, 1992 ، كما ورد في محمود، 2004) : طبقت الدراسة على عينة من طلاب التربية الخاصة مقدرة بـ (80) طالبا وبتطبيق مقياس الصعوبات المعرفية والدافعية لقياس العجز المتعلم ومقياس روتر لموقع الضبط أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين موقع الضبط الخارجي والعجز المتعلم.

– دراسة (Mackean& Joseph, 1994، كما ورد في جبارين، 2005). هدفت لدراسة أثر توقع فقدان السيطرة وأنماط العزو على اضطراب العجز المتعلم(السلوكية، المعرفية والانفعالية) أين طبقت على عينة من (181) طالبا جامعيا باستخدام مقياس العجز المتعلم (L H S) لتقييم توقع فقدان السيطرة واستبانة الأنماط التفسيرية لتقييم كيفية تفسير المواقف ومقياس تقييم التأجيل لتقييم الاضطراب السلوكي وقائمة بيك للاكتئاب لتقييم الاضطراب الانفعالي واستخدم المعدل التراكمي لتقييم الاضطراب المعرفي وبتصنيف الطلبة إلى مجموعات مختلفة بينت النتائج أن الطلاب الذين صنفوا على أنهم الأكثر احتمالا للإصابة بالعجز كانوا أكثر تأجيلا للمهمات الأكاديمية كما كان أداؤهم الدراسي ضعيفا، كما أنهم يعانون من اكتئاب وقلق أكثر عندما يواجهون نتائج سلبية.

– دراسة (هاها، 1994، كما ورد في الزق، 2011أ): هدفت إلى تحديد أساليب العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن وعلاقتها بالجنس والمستوى التعليمي والتحصيل تكونت عينتها من (654) من طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين استجابوا على مقياس العزو السببي المتعدد الأبعاد لليكفورت والمكيف على البيئة الأردنية، وبينت نتائجها وجود ارتباط دال بين موقع الضبط للعوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها والتحصيل لصالح العزو لعوامل داخلية، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين استقرار تلك العوامل والمستوى الصفي والتحصيل.

– أما دراسة (Ruth & Judy,1995، كما ورد في اعديلي والزغلول، 2015) كان من أهدافها دراسة علاقة نمط العزو ببعض المؤشرات السلبية للشعور بالعجز أي الشعور بالفشل والقلق الأكاديمي وقد أجريت على عينة قوامها (439) من طلبة المرحلة الابتدائية منخفضي الأداء وأظهرت النتائج أن مستوى الفشل والقلق الأكاديمي في الاختبارات لذوي العزو الداخلي أعلى من ذوي العزو الخارجي.

– دراسة (البدوي، 2001، كما ورد في متولي، 2018) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين العزو السببي التحصيلي ومفهوم الذات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة أم درمان، والتعرف على الانماط العزوية التي يستخدمها التلاميذ لتبرير سلوكهم التحصيلي والفروق بين الجنسين وكانت عينة الدراسة (180) طالبا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن التلاميذ ينزعون إلى تأكيد عوامل العزو الداخلي (القدرة – الجهد) أكثر من تأكيدهم على عوامل العزو الخارجي (المهمة – الحظ) عند التبرير لخبرتي النجاح والفشل التحصيلي، وعدم وجود علاقة ارتباطيه بين عوامل العزو السببي التحصيلي ومفهوم الذات لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين التحصيل ونمط العزو السببي التحصيلي الخارجي، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي ونمط العزو السببي التحصيلي الداخلي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

– دراسة (Valas ,2001، كما ورد في جبارين، 2005) هدفت لفحص اتجاه العلاقة بين العجز المتعلم والتحصيل الأكاديمي والتكيف النفسي (الاكتئاب واعتبار الذات) وتوقعات الطلاب حول تحصيلهم الدراسي ، وبتطبيقها على عينة من (1874) طالبا من المراحل الثلاث رابع وسادس وسابع وثامن الذين خضعوا للاستجابة للفقرات التي تصف أسباب النجاح والفشل في مادتي اللغة والرياضيات(العزو) . إصدار الحكم حول أفضل النتائج التي ستكون مستقبلا في المواد السابقة

فيما لو بذلوا الجهد الكافي ، وقدموا أفضل ما عندهم (التوقعات الأكاديمية) وقيس العجز المتعلم من خلال تقديرات المعلم وقيس اعتبار الذات باستخدام استبانة وصف الذات (SDQ2)، أظهرت النتائج أن التحصيل الأكاديمي يرتبط بشكل مباشر وغير مباشر بأنماط العزو والتوقعات الأكاديمية بشكل خاص بالتكيف النفسي ، كما أن العلاقة بين العجز والتوقعات الأكاديمية علاقة تبادلية ولكن اتجاه العلاقة يكون أقوى من العجز للتوقعات وليس العكس.

– دراسة (John & David, 2001، كما ورد في الرواد، 2005) : قارنت هذه الدراسة أهمية الاعتقاد لمركز الضبط أو الشعور بالعجز والتنبؤ بمشاعر الاكتئاب ، وكان الاكتئاب إلى حد ما هو نتيجة الشعور بالعجز في مواجهة التوتر أو الضغط ، وفي نظرية الاكتئاب المعدّلة يعتبر هو نتاج العجز المتعلم اعتماد على الاعتقاد بوجود الضبط الخارجي مقابل الضبط الداخلي، حيث ينظر إلى الاكتئاب على أنه نتيجة لعزو الفرد الداخلي والثابت والعام لنواتج الأحداث ولأجل أغراض هذه الدراسة تم بناء مقياسين منفصلين أحدهما لقياس مشاعر العجز المتعلم ارتباطا بالقوة الخارجية، والآخر لقياسها من خلال نظرة الفرد نفسه إليها (المعوقات) وارتبطت علامات العجز المتعلم بشكل إيجابي مع علامات الاكتئاب، أما عن ما إذا كان سبب العجز هو الإيمان بأن مركز الضبط داخلي أو خارجي، فكان على مستوى أقل من الأهمية وعليه اقترحت هذه الدراسة إعادة تشكيل نظرية العجز المتعلم والتي تركز فقط على الاعتقاد بمركز ضبط داخلي لا توفر تفسيرا كافيا (ورد في: الرواد، 2005).

– دراسة (Obochi, 2001، كما ورد في متولي، 2018): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والعزو السببي لدى طلاب المدارس الثانوية في "بوري منطقة المجلس من عاصمة الإقليم الاتحادي حيث شملت عينة البحث(191) طالبا وباستخدام مقياسي (العزو السببي، مقياس روزنبرغ لتقدير الذات) تبين من النتائج وجود علاقة إيجابية بين تقدير الذات والتحصيل

الأكاديمي وعلاقة سلبية بين تقدير الذات والعوامل الخارجية للفشل ، ولا توجد علاقة بين تقدير الذات والعوامل الداخلية والخارجية للنجاح، ولا توجد علاقة بين تقدير الذات والعوامل الداخلية للنجاح، ووجود علاقة ايجابية بين العزو الداخلي للنجاح والتحصيل الدراسي، وعلاقة سلبية للعزو الخارجي للنجاح والتحصيل الدراسي، ولا توجد علاقة بين التحصيل الدرا سي والعوامل الداخلية للفشل، ووجود علاقة سلبية بين العوامل الخارجية للفشل والتحصيل الدراسي.

– دراسة (Penny et al, 2003، كما ورد في الرواد، 2005) : حاولوا فيها اختبار العلاقة التنبؤية بين نمط العزو في العجز والأداء الأكاديمي المتعلق بالعجز المتعلم على مّر الزمن، وبالتحديد اختبار الدور الوسيط الذي يمكن أن تلعبه خبرة الفشل في هذا الاختبار، إضافة إلى اختبار ما إذا كان الأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من نمط العزو أكثر ميلا لتجربة الفشل في المراحل الابتدائية وبالتالي إذا ما كان وجود هذا النمط يعزّز أو يقوض الأداء اللاحق في المواقف الأخرى بشكل عام، ولتحقيق ذلك نفذ الباحثون دراسة طُولية، على عينة من الطلاب في مساقات ابتدائية في علم النفس وقد انهوا أربع اختبارات خلال الفصل، وتصميم هذه الدراسة جعل من الممكن اختبار إذا ما كان نمط العزو مرتبطا بالفشل المبكر في الاختبارات الأولى وبالتالي إذا ما كان هذا مرتبط بتحسن أو سوء الأداء في اختبارات لاحقة، وكشف تحليل معاملات الارتباط أن نمط العزو سواء تم اختباره على العلامة الكلية أو الفرعية، لم يكن مرتبطا بأداء الاختبار خلال النصف الأول من الفصل ، ولكنه كان مرتبط إيجابيا بأداء الاختبار في النصف الثاني منه. ولقد فشل الباحثون في هذه الدراسة من إيجاد دليل يشير إلى أن الأفراد أصحاب هذا النوع من النمط هم أكثر ميلا لتجربة الفشل في بداية الخبرة، مقارنة مع الأفراد الذين لا يمتلكون هذا النمط من العزو.

– دراسة (Ojo، 2011، كما ورد في اعديلي والزغلول، 2015) هدفت الكشف عن علاقة العزو السببي بردود الفعل الانفعالية تجاه الفشل الأكاديمي، وقد أجريت على الطلبة الذين فشلوا في السنة الرابعة في جامعة نيجيريا، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة عزو الفشل الأكاديمي إلى بعض المؤشرات الدالة على العجز وهي المزاج السيء والقلق.

– دارسة كريم حمامة (2011): هدفت إلى معرفة العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ولاية تيزي وزو بالجزائر، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (112) من مجموعة التلاميذ الناجحين و(112) من التلاميذ من التلاميذ الفاشلين ، ولتحقيق أهداف الدارسة طبق الباحث مقياس عزو النجاح والفشل الدارسيين ومقياس تقدير الذات ، أشارت أهم النتائج إلى أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين العوامل الداخلية والخارجية لعزو النجاح والفشل الدارسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– دراسة اعديلي والزغلول (2015) : هدفت الى الكشف عن العلاقات السببية بين العزو السببي والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي من خلال نمذجة سببية مقترحة تستند الى أسس معرفية اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير التوافق الأكاديمي، طبقت على عينة الدراسة وقوامها (350) طالبا وكالبة من جامعة اليرموك، وبتطبيق مقياس للعجز المتعلم ومقياس التوافق الأكاديمي ومقياس Lefcourt للعزو السببي المكيف على البيئة الأردنية، أشارت النتائج إلى أن أبعاد العزو السببي (العزو الداخلي والعزو الى عوامل غير مستقرة) ومجالات التوافق الأكاديمي كانت ذات مستوى مرتفع، أما بعد العزو الخارجي وصورة الطالب السلبية في عيون الأخرين وهو أحد مجالات العجز المتعلم فقد صنفت ضمن المستوى المنخفض. كما تم اعتماد النموذج السبب الأمثل بناء على أعلى قيمة تفسيرية له (0.81) وكان النموذج الافتراضي.

– دراسة حمودة وكحول (2020): هدفت إلى التعرف على العلاقة القائمة بين العزو السببي وسلوك العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، من خلال التعرف على الفروق في العزو السببي والعجز المتعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وذلك على عينة مكونة من) (103 تلميذا وتلميذة من العام الدراسي (2018/2017) حيث تم جمع البيانات باستخدام مقياس العزو السببي لليفكورت ومقياس العجز المتعلم لرافع ا لزغلول ونداء عديلي (2015) وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب بين العزو السببي والعجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4- التعليق على الدراسات السابقة:

نستنتج من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن هناك مجموعة من الدراسات تناولت متغيرات الدراسة الحالية في مجالات مختلفة (مدرسية وأسرية وحالات اكلينيكية) وفي مراحل عمرية مختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي) إضافة إلى استخدامها لأدوات متنوعة وقد أسفرت نتائجها عن وجود عدة عوامل مرتبطة بالعجز المتعلم كالمسؤولية التحصيلية مع الإشارة إلى أن مستوى العجز ودرجة شيوعه كان مختلفا من دراسة لأخرى، كما بينت كثير من البرامج ضمن المنهج التجريبي فعاليتها في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية بناء على نظرية العزو السببي.

بناء على ما سبق يمكن القول بأن نتائج الدراسات السابقة في مجال موضوع الدراسة الحالية (نمط المسؤولية التحصيلية ودرجة العجز المتعلم والقيمة التنبؤية للمسؤولية التحصيلية بالعجز المتعلم) كشفت عن نمطين للمسؤولية هما الداخلية والخارجية وكون درجة شيوع العجز المتعلم كانت تتراوح بين المتوسط.

كما بينت نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالعلاقة بين المتغيرين وجود ارتباط بين العزو السببي والعجز المتعلم ، ولم يتم العثور على دراسة (على حد اطلاع الباحث) جمعت بين المتغيرين بصفة مباشرة مما استدعى القيام بالدراسة الحالية للتحقق من ذلك.

خلاصة الفصل:

لقد كان للمزج بين نظرية سليجمان ذات الصبغة السلوكية ونظرية العزو السببي لواينر الفضل في إبراز دور العزو السببي في ظهور حالة العجز المتعلم، ومن أبعاد هذه الحالة أنها ذات تأثير سلبي على الفرد سواء على المستوى المعرفي، أو الدافعي، أو الانفعالي، أو السلوكي. ولعل ما يفيد في السيطرة عليها أو التقليل حتى من شيوع وانتشار الظاهرة هو البحث وبدقة في أسبابها والعوامل المرتبطة بها، وكما أشارت إليه عديد الدراسات السابقة فإن هناك عوامل منبئة بالعجز المتعلم يمكن أن تسهم في التشخيص والكشف المبكر والوقاية من الانزلاق في مطب العجز منها أنماط العزو السببي الذي يشوه من خلاله الفرد معنى الأحداث السابقة ويعممها على المواقف اللاحقة. وفي تلك الحالة– الإصابة بالعجز– يكون التلميذ بحاجة إلى جهود الأساتذة والمختص التفسي المدرسي لتوجيهه حول كيفية التعامل مع مسبباتها والسيطرة على الموقف.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا- المنهج المتبع في الدراسة

ثانيا- مجتمع الدراسة

ثالثا- الدراسة الاستطلاعية

رابعا- الدراسة الأساسية

خامسا- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

يضم هذا الفصل توضيحا لمنهج البحث وإجراءات تأكيد صلاحية أدوات الدراسة كما يقدم وصفاً لمجتمع البحث وكيفية اختيار عينة الدراسة ، والإجراءات التي أُتبعت في جمع المعلومات والبيانات ثم التطبيق النهائي للأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخلاص النتائج.

أولا- المنهج المتبع في الدراسة

في ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها استخدم المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة واقع الظاهرة ووصفها وصفا كيفيا وكميا، ويحلل ويفسر النتائج للوصول إلى حقائق عن تلك الظاهرة محل الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب (الاستكشافي، الفارقي والارتباطي) لتحقيق أهداف الدراسة؛ فالاستكشافي لمعالجة الفرضية الأولى والثانية والفارقي لمعالجة الفرضية الثالثة، والارتباطي لمعالجة الفرضية الرابعة والخامسة.

ثانيا- مجتمع الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعميم نتائجها على مجتمع تلاميذ المرحلة الثانوية بتمنراست ووفقا لإحصائيات مديرية التربية بذات الولاية يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي بتخصصاتها العلمية والأدبية بثماني ثانويات بمدينة تمنراست ، والبالغ عددهم (1113) تلميذا وتلميذة للموسم الدراسي 2020/2019 وقد تم اختياره نظراً لـ:

- تعتبر السنة الثانية مرحلة ترسيخ المعارف كما أن التلميذ يكون قد تكيف مع مناخ المرحلة الثانوية ، إضافة لإمكانية تخصيص وقت للتطبيق مع تلاميذ هذا المستوى.

- بالإضافة إلى ألفة تعامل تلاميذ السنة ثانية مع الأساتذة وهو ما قد يستبعد بعض العوامل الأخرى التي قد تؤثر على استجاباتهم.
- إضافة إلى توفر التسهيلات الضرورية لإنجاز الدراسة في المؤسسات المعنية.

وقصد التعرف أكثر على مجتمع الدراسة وتحديد العينة المناسبة لهذا النوع من الدراسة وتذليل إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية قام الطالب بدراسة استطلاعية تضمنت عدة إجراءات.

ثالثا- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة التي تسبق الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة، ويفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد حتى تحقق عدة أهداف، وعليه فقد صيغت أهداف عدة للدراسة الاستطلاعية الحالية على النحو التالي:

- التعرف أكثر على مجتمع وعينة الدراسة، وخصائصها، وكذلك الاستفادة من بعض النقاط أو وجهات النظر التي تفيد في إثراء الدراسة.
- الوقوف على الصعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- معرفة مدى تجاوب أفراد العينة مع الأداة المستخدمة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
- تقدير المدة الزمانية الكافية لتطبيق الأدوات.

- **نتائج الدراسة الاستطلاعية:** حققت الدراسة الاستطلاعية الأهداف التالية:

- تحديد مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.

- التأكد من مدى وضوح البنود لأفراد العينة.
- التأكد من صدق وثبات أدوات جمع البيانات.
- تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية

رابعا- الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية أمكن التخطيط للدراسة الأساسية وذلك من خلال:

1- أدوات الدراسة:

1- 1- مقياس المسؤولية التحصيلية:

- **وصف المقياس:**

أغلب الدراسات التي تناولت المسؤولية التحصيلية اعتمدت على مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد ومتعدد العزو MMCS " لليكفورت وآخرون" الذي صمم وفق العزو السببي " لواينر" كونه يتناسب مع طلبة الجامعة وهي العينة المدروسة في تلك الدراسات هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الكثير من الدراسات كانت حول موضوع العزو السببي لذلك نجد أن هذا المقياس كان هو الأكثر استخداما وهو ينقسم إلى 24 عبارة على مقياس ليكرت مقسمة إلى قسمين متساويين يتعلق أحدهما بخبرات النجاح والآخر بخبرات الفشل وبدورها تنقسم إلى أربع مجموعات(ثلاث عبارات داخلية العزو مستقرة على ترتكز على القدرة ، (عبارات للنجاح/عبارات للفشل) وثلاث عبارات داخلية العزو غير مستقرة على ترتكز على الجهد، (عبارات للنجاح/عبارات للفشل).وثلاث عبارات خارجية العزو مستقرة على ترتكز على

الخصائص السياقية (خصائص الموقف كصعوبة وسهولة المهمة ، ومساعدة المعلم أو عدم مساعدته) (عبارات للنجاح / عبارات للفشل).

ثلاث عبارات خارجية العزو غير مستقرة ترتكز على الحظ والأحداث العرضية (عبارات للنجاح / عبارات للفشل) .

ثم جاءت دراسة "الخزاعلة والحمدون" التي تم خلالها بناء مقياس خاص بالمسؤولية التحصيلية بناء على مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد ومتعدد العزو ، حيث قام الباحثان بإعادة تقسيم المقياس إلى قسمين خاصين بالمسؤولية التحصيلية بدلا من خبرات النجاح والفشل، حيث كان الأول خاص بالمسؤولية الداخلية يتكون من (11) عبارة من رقم (1 الى 11) والثاني خاص بالمسؤولية الخارجية ويتكون من(14) عبارة من رقم (12 الى 25) في المقياس، وقاما بتغيير العينة المدروسة إلى تلاميذ المرحلة الثانوية بدلا من طلبة الجامعة.

- **الخصائص السيكومترية:**

- **الصدق:**

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على لجنة من المحكمين والمختصين من أساتذة الجامعة الأردنية ، وذلك للاسترشاد بآرائهم حول مجالات الأداة ومعززاتها ومدة مناسبتها للمجتمع، وكانت نسبة الاتفاق تفوق 80% وقد أخذ برأي المحكمين في تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، واستقرت الفقرات بصورتها النهائية على 25 فقرة موزعة على مجالين وهما (المسؤولية الداخلية والمسؤولية الخارجية).

كما تم تأكيد معامل الصدق في الدراسة الحالية وذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلي(علاقة البعد بالدرجة الكلية) والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول 2:

نتائج تقدير صدق مقياس المسؤولية التحصيلية باستخدام الاتساق الداخلي

توجهات المسؤولية التحصيلية	قيمة " ر"	القيمة الاحتمالية	م,د
المسؤولية التحصيلية الداخلية	0,66	0,000	0,01
المسؤولية التحصيلية الخارجية	0,76	0,000	

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

يتضح من خلال الجدول السابق ان قيمة معامل ارتباط المسؤولية الداخلية والخارجية على التوالي بالدرجة الكلية للمسؤولية التحصيلية قدر بـ(0,66؛ 0,76) وهو ما يدل على أن الأداة على درجة مقبولة من الصدق تجعلها قابلة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

- **الثبات:**

للتحقق من ثبات الأداة فقد تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي) لمجالي أداة الدراسة وبلغ 89% ، 87% على الترتيب ، فيما بلغ معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل 87% وهو معامل مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة.

كما تم تأكيد قيمة الثبات في الدراسة الحالية وذلك بتقدير قيمة معامل ألفا على عينة قوامها (116) تلميذ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 3:

قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس المسؤولية التحصيلية في الدراسة الحالية

المقياس / المؤشرات	ن	عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
المسؤولية التحصيلية الداخلية	116	11	0,61
المسؤولية التحصيلية الخارجية		14	0,69
المسؤولية التحصيلية		25	0,65

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

يتضح من خلال الجدول أعلاه إن معامل الثبات ألفا كرومباخ للمسؤولية التحصيلية الداخلية والخارجية والكلية يقدر بـ (0,61 / 0,69 / 0,65) على التوالي وهي قيم مقبولة تدل أن الأداة تتمتع بقدر مقبول من الثبات.

- **منح الدرجات:**

تم استخدام سلم تدريج خماسي التقدير (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا) وتم إعطاء أعلى تدرج بالموافقة (5) درجات، وأدنى تدرج في الموافقة درجة واحدة، وتكون الدرجات مرتبة ترتيباً تنازليا (5،4،3،2،1) هذا وقد تم استخدام المعيار التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من1- 1.8: قليلة جداً .

- من1.81- 2.6: قليلة.

- من2.61- 3.4: متوسطة.

- من3.41- 4.2: كبيرة.

- من 5 -4.21: كبيرة جدا.

1-2- مقياس العجز المتعلم:

- **وصف المقياس:**

بعد الاطلاع على بعض المقاييس منها مقياس أساليب عزو العجز المتعلم لبترسون وآخرون تعريب وتقنين محمود ، وكذا مقياس الحظ من إعداد هانا ليفينسون المأخوذ عن مقياس مركز التحكم المتعدد الأبعاد ليتم استخدامه كمقياس للعجز المتعلم ، تم اختيار مقياس العجز المتعلم المعد من طرف (عاشور، 2014/2013) كونه مبني على مجموعة من الدراسات والبحوث التي تناولت أعراض العجز المتعلم والتي من خلالها يمكن الاستدلال على خاصية العجز المتعلم من بينها أبحاث كل من مارتن سليجمان وكريسوفر بيترسون وأبرامسون ، وهو معد في البيئة الجزائرية المحلية.

- **الخصائص السيكومترية:**

- **الصدق:** اعتمد في تقدير صدق مقياس العجز المتعلم على الطرق التالية

صدق المحتوى (صدق المحكمين):

قامت الباحثة بعرض المقياس بعد الانتهاء من إعداده في صورته الأولية والتي تكونت من (54) بند على مجموعة من الأساتذة مختصين في علم النفس وعددهم (06) أساتذة ، طلب منهم إبداء رأيهم وفق ما يلي (مدى مناسبة كل بند للخاصية المراد قياسها ، مدى وضوح الصياغة اللغوية ، ملائمة كل بند للبعد الذي ينتمي إليه)

يحتوي المقياس في صورته الأولية على عبارات إيجابية وأخرى سلبية وانطلاقا من ملاحظات المحكمين تم استبعاد البنود السلبية والاكتفاء بالبنود الإيجابية للمقياس. وأسفر صدق التحكيم عن النتائج التالية:

- تقليص عدد بنود المقياس من (54) بندا إلى (48) بندا.
- قدرت نسبة صدق البنود المستخلصة من خلال التحكيم بـ (66.66 %).

الصدق العاملي:

استخدمت معدة المقياس أسلوب التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية قبل التدوير وبعد التدوير بطريقة الفاريماكس (Varimax) اعتبرت التشبع الملائم الذي يبلغ (0.35) وهذا حسب معايير جيلفورد، كما اعتبر العامل مقبولا عندما يبلغ ثلاثة بنود تصل تشبعاها على الأقل (0.35).

بعد إجراء التحليل العاملي قبل التدوير وبعد التدوير تم الحصول على سبعة عوامل إلا أن العوامل التي حصلت على أكثر من ثلاثة بنود تصل تشبعها (0.35) فأكثر وصلت إلى ثلاثة عوامل، ولوحظ أن العوامل الثلاثة المتحصل عليها لم تخرج عن مضمون العوامل التي اعتمدت في بناء الأداة.

ومن خلال استخدام أسلوب تحليل العاملي تم التأكد من صدق المقياس، وتقليص عدد البنود، حيث أصبح عدد البنود (41) بندا بدل (48). موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

جدول 4:

توزع بنود مقياس العجز المتعلم حسب الأبعاد

البعد	أرقام البنود
القصور المعرفي والتشاؤم (16 بند)	23-25-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41
القصور الدافعي (14 بتد)	11-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-24-26-27
القصور الانفعالي وضعف القدرة على السيطرة (11 بند)	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-12

(المصدر عاشور (2014/2013)

كما تم تأكيد معامل الصدق في الدراسة الحالية وذلك باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بتطبيق المقياس على عينة قوامها (133) تلميذ من المرحلة الثانوية، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول 5:

نتائج تقدير صدق مقياس العجز المتعلم باستخدام طريقة الاتساق الداخلي.

أبعاد العجز المتعلم	قيمة " ر"	القيمة الاحتمالية	م,د
القصور المعرفي والتشاؤم	.64**	.000	0,01
القصور الدافعي	.69**	.000	
القصور الانفعالي وضعف القدرة على السيطرة	.67**	.000	

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط أبعاد العجز المتعلم (القصور المعرفي والتشاؤم، القصور الدافعي، القصور الانفعالي وضعف القدرة على السيطرة) بالدرجة الكلية على التوالي قدر بـ (0,64؛ 0,69؛ 0,67) وهو ما يدل على أن الأداة على درجة مقبولة من الصدق تجعلها قابلة للتطبيق في الدراسة الأساسية.

- **الثبات:** قدرت معدة المقياس الثبات بالطرق التالية:

طريقة التجزئة النصفية: استعملت معدة المقياس طريقة التجزئة النصفية، حيث وزعت الاستبيان على عينة متكونة من(86) تلميذ بالمرحلة الثانوية وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان براون تحصلت على ثبات قدره (0.95) وهذا ما يدل على أن للمقياس ثبات عال.

معامل" ألفا كرومباخ": قدر معامل" ألفا كرومباخ" لمقياس العجز المتعلم بـ (0.90) وهذا يدل على أن الأداة تتميز بثبات عال.

كما تم تأكيد قيمة الثبات في الدراسة الحالية وذلك بتقدير قيمة معامل ألفا بتطبيقه على عينة مكونة من (133) تلميذ بالمرحلة الثانوية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 6:

قيمة معامل ألفا كرومباخ لمقياس العجز المتعلم في الدراسة الحالية

المقياس / المؤشرات	عدد الفقرات	قيمة معامل الفا كرومباخ
العجز المتعلم	**41**	0.45

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل الثبات ألفا كرومباخ يقدر بـ (0.45) وهي قيمة ضعيفة نوعا ما، وعليه فمعامل الثبات منخفض في الدراسة الحالية على نحو مغاير لما أثبتته معدة المقياس.

بناء على ما سبق ومن خلال النتائج المتحصل عليها في تقدير صدق وثبات الأدوات يتبين أنه يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.

- **منح الدرجات:**

تم استخدام سلم تدريج خماسي التقدير (لا أوافق تماماً، لا أدري، لا أوافق، أوافق، أوافق تماما) وتم إعطاء أعلى تدرج بالموافقة (5) درجات، وأدنى تدرج في الموافقة درجة واحدة ، وتكون الدرجات مرتبة ترتيباً تنازليا (5،4،3،2،1) هذا وقد تم استخدام المعيار التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من1- 1.8: مستوى منخفض جدا.

- من1.81 - 2.6 : مستوى منخفض

- من2.61- 3.4 : مستوى متوسط

- من3.41- 4.2: مستوى مرتفع.

- من4.21- 5: مستوى مرتفع جدا.

2- تحديد عينة الدراسة الأساسية:

لما كانت مجتمعات الدراسة كبيرة الحجم في الغالب فإنه لا يمكن للباحث أن يقوم بدراسة الظاهرة في ذلك المجتمع منفرداً، وإنما يلجأ لاختيار عينته من ذلك المجتمع بحيث تمثله تمثيلاً صادقاً، وعليه فقد تم إختيار وتحديد عينة الدراسة الأساسية المتكونة من (980) تلميذا وتلميذة أي ما نسبته (88.05%) من مجتمع أصلي قوامه (1113) تلميذا وتلميذة وذلك بطريقة العينة العشوائية الطبقية، ولكن بعد استرداد الاستبيانات تم اسقاط (20) استبيانا إما بسبب عدم الالتزام بطريقة الإجابة ، أو عدم الإجابة على كل الفقرات ، ليصبح عدد التلاميذ (960) تلميذا وتلميذة أي ما نسبته (86.25%).

3-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق قام الطالب بالحصول على معلومات من إدارة المؤسسات المعنية بالدراسة بمدينة تمنراست تخص أعداد التلاميذ، وبعد الحصول على ترخيص رسمي من مديرية التربية للقيام بالبحث الميداني، قام الطالب بزيارة الثانويات المعنية وفقا لرزنامة محددة سلفا ، وقد تم الاستعانة في توزيع

المقـاييس علـى أفـراد عينـة الدراسـةالموزعين علـى الثانويـات المعنيـة بالدراسـة واسـتعادتها فيمـا بعد بمستشاري التربية ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني العاملين بمؤسسات الدراسة.

خامسا- الأساليب الإحصائية:

قصد اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية معالجة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار رقم(22):

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي واختبار"ت" لعينة واحدة: لاختبار صحة الفرضية الأولى والثانية
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لاختبار صحة الفرضية الثالثة.
- معامل الارتباط بيرسون لاختبار صحة الفرضية الرابعة.
- معامل الانحدار المتعدد المعياري: لاختبار صحة الفرضية الخامسة(تقييم العلاقة بين مجموعة من المتغيرات المستقلة ومتغير تابع).

خلاصة الفصل:

تثمينا لمخرجات الجانب النظري أمكن في هذه الخطوة إجراء الدراسة ميدانيا على عينة اختيرت بطريقة علمية وطبقت المقاييس الخاصة بجمع البيانات بعد تأكيد خصائصها السيكومترية أسفرت هذه الإجراءات عن معطيات عولجت إحصائيا ليتم عرضها وتفسيرها تباعا في الفصل الموالي.

الفصل الرابع

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

أولا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

ثانيا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

ثالثا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

رابعا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.

خامسا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.

مهّدت أدبيات البحث لتصميم الدراسة الميدانية أين طبقت الأدوات وجمعت المعلومات لاختبار صحة الفرضيات بعد عرض نتائجها ومن ثم مناقشتها ومحاولة تفسيرها في إطار توجهات الدراسة الحالية.

أولا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن: توجهات المسؤولية التحصيلية لدى عينة الدراسة خارجية.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والنتائج موضحة في الجدول أدناه:

جدول 7:

المتوسط الحسابي المرجح والوزن النسبي لتوجهات المسؤولية التحصيلية لدى عينة الدراسة.

ن= 960	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
المسؤولية التحصيلية الداخلية	2.99	0.42	59.8
المسؤولية التحصيلية الخارجية	2.92	0.35	58.4
المسؤولية التحصيلية	2.96	0.28	59.2

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي المرجح قدر بـ(2.99) وهو يقع ضمن المستوى المتوسط، كما نلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي المرجح للمسؤولية الخارجية قدر بـ(2.92) وهو يقع ضمن المستوى المتوسط أيضا، والمتوسط الحسابي المرجح للمسؤولية التحصيلية ككل قدر بـ (2.94) وهو يقع ضمن المستوى المتوسط. وبما أن نسبة الوزن النسبي

للمسؤولية الداخلية أكبر منه للمسؤولية الخارجية فتوجهات المسؤولية التحصيلية داخلية لدى عينة الدراسة.

وللتأكد من دلالة الفرق بين المتوسطات(النظري ومتوسط العينة) تم استكمال خطوة تالية بحساب اختبار "ت" لعينة واحدة وكانت النتائج كالتالي:

جدول 8:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على بعد المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى عينة الدراسة

المتغيرات	المتوسط النظري	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	القيمة الإحتمالية(sig)	م.د
المسؤولية التحصيلية الداخلية	3	2.99	0.42	959	0.08-	0.93	0.05

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

من خلال الجدول رقم (08) يتبين أن القيمة الاحتمالية(0.93) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05) عند درجة الحرية(959) وعليه فمستوى المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى عينة الدراسة لا يختلف عن المتوسط.

جدول 9:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على بعد المسؤولية التحصيلية الخارجية لدى عينة الدراسة

المتغيرات	المتوسط النظري	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	القيمة الإحتمالية(sig)	م.د
المسؤولية التحصيلية الخارجية	3	3	0.36	959	0.18	0.85	0.05

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

من خلال الجدول رقم (09) يتبين أن القيمة الاحتمالية(0.85) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05) عند درجة الحرية(959) وعليه فمستوى المسؤولية التحصيلية الخارجية لدى عينة الدراسة لا يختلف عن المتوسط.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن المتوسط الحسابي المرجح للمسؤولية الداخلية يقع ضمن مجال فترة الثقة وعليه فمستوى المسؤولية الداخلية متوسط، كما أن المتوسط الحسابي المرجح للمسؤولية الخارجية يقع ضمن مجال فترة الثقة وعليه فمستوى المسؤولية الخارجية متوسط، والمتوسط الحسابي المرجح للمسؤولية التحصيلية ككل يقع ضمن مجال فترة الثقة وعليه فمستوى المسؤولية التحصيلية متوسط وقد ثبت من خلال نتائج اختبار ت لعينة واحدة أن كلا التوجهين لا يختلف عن المتوسط النظري؛ كما نستنتج أن عزو عينة الدراسة يميل للعوامل الداخلية مثل(القدرة والجهد)، وبالتالي فتوجهات المسؤولية التحصيلية داخلية.

تشير نتيجة الدراسة الحالية إلى إيمان عينة الدراسة بالجهد على تحصيل الأشياء ووضعها في إطار المسؤولية، فلا تركن إلى الحظ في تفسير النتائج ، كما أشار ماكروميك(Macormick) إلى أن الطلبة من أصحاب التوجه الداخلي يمتازون بأنهم أكثر سعيا للبحث عن المعلومات ولديهم قدرة عالية في معالجة المعلومات والتعامل معها، فضلا عن تأنّيهم في اتخاذ القرارات، وميلهم لتحمل مسؤولية ما يحصلون عليه من نتائج. كما أشارت دراسة الطحان ونشواتي (1989) إلى أن العزو الداخلي دليل على الشعور بالمسؤولية الشخصية عن نتائج السلوك وعلى إمكانية تحسين النتائج المستقبلية(ورد في: سليمان، 2012). كما قد يكون ذلك راجع لتوفر عناصر دعم واستقلالية من البيئة الخارجية(المدرسية / الأسرية) لذا فهم يشعرون بالقبول والثقة بالنفس، بعد كل نجاح يقومون به، كما يشعرون بالخجل والحزن والذنب في حالات الفشل؛ وذلك لإحساسهم بأنهم

هم المسؤولون عن نتائجهم إما نجاحا أو فشلا، مؤكّدين بأنهم يمتازون بمستويات مقبولة من دافعية الانجاز، مما يجعلهم فخورين بالنجاح الذي يحققونه، وبذلهم لمزيد من الجهد للتقليل من صعوبة المهمات، وهذا مؤشر للمسؤولية الشخصية عن النجاح.

يعد الجهد عامل داخلي غير مستقر يمكن للطلبة التحكم فيه، ويعد هذا جانب إيجابي يجعلهم يقتنعون أن بإمكانهم تغيير الفشل، كما يعمل ميل التلاميذ إلى إرجاع نجاحهم إلى جهدهم المبذول على الرفع من تقدير لذواتهم مما يؤدي بهم إلى الشعور بالراحة والثقة النفسية، وعندما يعزو الطلبة تجارب نجاحهم وفشلهم إلى عامل غير مستقر كالحظ فإنهم بذلك يبعدون عن أنفسهم المسؤولية عن التحصيل. وقد وضح سليجمان أن الطالب الذي ينزع إلى تكوين عزو داخلي يعلل من خلاله نتائج سلوكه التحصيلي يدرك إمكانية تحكمه بالعوامل التي يعزو إليها تحصيله، كعامل الجهد وبالتالي يعمل على تحسين أدائه المستقبلي.

وبما أن أفراد العينة هم من تلاميذ السنة الثانية– وهم مقبلون على اجتياز امتحان مصيري العام الموالي– لذا فهم يحاولون إعطاء أنفسهم فرصة لإثبات ذواتهم من خلال بذل المزيد من الجهد للحصول على معدلات عالية. كما يمكن تعليل هذه النتيجة بأن ظهور الاعتقادات الداخلية للمسؤولية لدى التلاميذ كانت بسبب تراكم الخبرة والمواقف طيلة المراحل الدراسية السابقة التي رسخت مفهوم أن الإنسان الفرد مسؤول عما يحدث له.

كما أن تلاميذ المرحلة الثانوية قد تتوافر لهم بعض العناية لاحتياجاتهم من طرف الأهل والمدرسة على حد سواء، فهم يعملون على توجيههم في تحمل مسؤوليتهم تجاه المواقف التي تواجههم خاصة ما تعلق بالحياة الدراسية، كل ما سبق من شأنه جعل التلميذ معتمدا على نفسه متحملا لمسؤولياته مما يعكس وصولهم لمرحلة النضج وتحمل المسؤولية والقدرة على مواجهة

المواقف ورد كل من النجاح والفشل لعوامل داخلية والتي منها(عدم الاهتمام، نقص الاستعداد الكافي، بذل الجهد) وعدم ردها لأسباب خارجة عن إرادتهم كالحظ والصدفة

وكون العزو الخارجي متوسط فإن ذلك إشارة إلى أن نظام الدراسة والعقوبات والبيئة المدرسية عامة وبرغم الخدمات المقدمة– فهي قد لا تضع التلاميذ أمام مسؤولياتهم كاملة وكما ينبغي بحق– كما لا تمنحهم الدعم الكافي في الحرص على أدائهم الأكاديمي بغية الاستمرار في الدراسة، ذلك أن المرحلة العمرية التي أجريت عليها الدراسة مرحلة انتقالية يعبر من خلالها التلميذ إلى الجامعة ليستلم مسؤولياته بشكل أكبر وأوسع، لذلك هم بحاجة للشعور بإمكانية ضبط المتغيرات المسؤولة عن تحصيلهم.

فالطالب الذي يعزو تحصيله لعوامل خارجية، فإنه قد يدرك عدم قدرته على التحكم بالعوامل التي يعزو إليها تحصيله كالحظ أو طبيعة المهمة التعليمية؛ لأنها لا تقع تحت سيطرته الشخصية، مما قد يحول دون قيامه بأية محاولات جديدة لتطوير جهوده أو تحسين نتائج سلوكه التحصيلي مستقبلا.

ومعنى ذلك أن طلبة المرحلة الثانوية – عينة الدراسة– لا يستطيعون إنكار دور الحظ في نجاحهم؛ حيث أنهم يؤمنون بأن له دور لا يستهان به في تحديد مسارهم الدراسي وذلك قد يعود إلى الأفكار اللاعقلانية السائدة وسط البيئة الاجتماعية والمدرسية على حد سواء.

وهنا يأتي دور وتدخل المختص في علم النفس المدرسي حيث يقوم بتحسيس أطراف العملية التعليمية بخطورة هذه التشوهات المعرفية وذلك ببناء برامج وقائية(تعزز من ثقة التلاميذ بقدراتهم وتبين حدود إمكانياتهم وتدريبهم على عدم لوم الآخرين عند الفشل) وأخرى نمائية تعمل على إكسابهم مهارات مواجهة المواقف التعليمية بوضع أهداف واقعية وتقييمها باستمرار، وأخرى تعمل

على تعديل توجهات المسؤولية الخارجية إلى داخلية من خلال برامج تعمل على تعليم التلاميذ إمكانية السيطرة على العوامل البيئية والخارجية ببذل مزيد من الجهد والإصرار في إنجاز المهمات التعليمية. وتدريبهم على عزو الفشل إلى قلة الجهد كعامل متغير بدلا من عزوه إلى القدرة كعامل ثابت.

كما أكد واينر أن البحث في العزوات التي يقدمها الطلبة يساعد الأستاذ على فهم دوافعهم ومصادرها كما أن تصحيح هذه العزوات لدى الطلبة يساعدهم على تطوير عزوات مناسبة لديهم، يتحملون من خلالها مسؤولية تعلمهم وتحصيلهم، مما يزيد من دافعيتهم ووعيهم بالأسباب التي تقف وراء نتائجهم التحصيلية نجاحا أو فشلا؛ ويمكنه بذلك المساهمة في تعديل هذه العزوات إلى عزوات موضوعية، فيما يتعلق بالنتائج التحصيلية في المهمات المدرسية المختلفة. من خلال طرح خيارات متعددة أمام التلاميذ وتنظيم المهمات التعليمية وأساليب تعلمها بما يتناسب وقدراتهم. وكذا التعديل في نظم الامتحانات بما يشعر الطلبة بقيمة الجهد المبذول في تحقيق النجاح.

وبالمحصلة فإن استخدام منحى العزو السببي في فهم السلوك التحصيلي لدى الطلبة يشير إلى ضرورة تعزيز أ نماط العزو السببي التكيفية وتعديل الأنماط غير التكيفية، فقد أشارت البيانات المتوفرة عن استخدام هذا المنحى إمكانية تحسين سلوك الطلبة التحصيلي وتعديل استراتيجيات تكيفهم غير المناسبة، من خلال تزويدهم بتعليمات وتغذية راجعة تشجعهم على تكوين إدراكات واقعية لقدراتهم ودافعيتهم وللوضع التعليمي بمجمل شروطه، مع التأكيد على دور العوامل الداخلية المتغيرة كالجهد والمثابرة في حالات النجاح والفشل.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الخزاعلة والحمدون(2010) التي توصلت إلى أن الطلبة عزو تحصيلهم لأسباب داخلية تعود للطالب نفسه، وأيضا دراسة غباري وآخرون

(2012) والتي وجدت أن أفراد الدراسة كانوا أكثر ميلا لجهة مسؤولية التحصيل الداخلية حيث كان عزوهم لعوامل داخلية ولعوامل غير مستقرة.

ثانيا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن: مستوى العجز المتعلم(بأبعاده) لدى عينة الدراسة مرتفع.

جدول 10:

المتوسط الحسابي المرجح والوزن النسبي للعجز المتعلم(بأبعاده) لدى عينة الدراسة

ن= 960	المتوسط الحسابي المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
القصور المعرفي والتشاؤم	2.99	0,42	59.8
القصور الدافعي	2.98	0.39	59.6
القصور الانفعالي وضعف القدرة على السيطرة	2.99	0.35	59.8
العجز المتعلم ككل	2.99	0.42	59.8

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

يتضح من الجدول رقم(10) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس العجز المتعلَّم تراوحت بين (2.98-2.98) بانحراف معياري ما بين(0.35-0.42) وجميع المتوسطات السابقة تقع ضمن مجال فترة الثقة (95 بالمائة) وعليه فهو دال إحصائيا ومنه فمستوى أبعاد العجز المتعلم متوسط. أما الدرجة الكلية بلغ متوسطها الحسابي(2.99) بانحراف معياري (0,42) وهو يقع ضمن مجال فترة الثقة (95 بالمائة) وعليه فهو دال إحصائيا ومنه فمستوى العجز المتعلم متوسط.

وللتأكد من دلالة الفرق بين المتوسطات(النظري ومتوسط العينة) تم استكمال خطوة تالية بحساب اختبار "ت" لعينة واحدة وكانت النتائج كالتالي:

جدول 11:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على مقياس العجز المتعلم لدى عينة الدراسة

المتغيرات	المتوسط النظري	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	القيمة الإحتمالية(sig)	م.د
العجز المتعلم	3	2.99	0.22	959	0.83-	0.40-	0.05

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

يتبين من خلال الجدول رقم (11) أن القيمة الاحتمالية(0.40) وهي أكبر من مستوى الدلالة(0.05) عند درجة الحرية(959) وعليه فمستوى العجز المتعلم لدى عينة الدراسة لا يختلف عن المتوسط.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أنه لا توجد فروق دالة بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي وعليه فمستوى العجز المتعلم(وأبعاده) لا يختلف عن المتوسط وعليه نرفض فرض البحث ونقبل الفرض الذي نصه: مستوى العجز المتعلم(وأبعاده) لدى عينة الدراسة متوسط وكانت نسبة انتشاره مقدرة بـ (59.8%)

تدل نتيجة الدراسة الحالية على أن التلاميذ قد أبدوا استجابة أقل للإحباط بمعنى أنهم لا يشعرون بالضعف التام والسلبية والعجز في تحدي المثيرات الخارجية والمواقف الأكاديمية الضاغطة والصعبة، فهم يعتقدون أن مستوى التحديات لم يصل إلى مرحلة لا يمكن السيطرة عليها كليا، ولذا فإنّ فشلهم أو نجاحهم يمكن أن يُعزى إلى عوامل يمكن السيطرة على كثير من جوانبها.

قد يشير المستوى المتوسط من العجز إلى ارتفاع الجهد المبذول مقابل انخفاض القدرة في مواجهة تحديات المشكلات الأكاديمية مما يعني أن التلاميذ قد طوروا نموذجا تفسيريا للأحداث يمكنهم من تطبيق إستراتيجية لتنمية القدرة من خلال الجهد المبذول ضمانا للنجاح في المهام الموكلة لهم مستقبلا. ولكن من جهة أخرى فما سبق قد يجعلهم يهتم بالحصول على درجات تضمن له الانتقال من سنة إلى أخرى دون الاهتمام بالوصول إلى مستوى الاتقان في التعلم.

كما يمكن تعليل هذه النتيجة لمجالات العجز المتعلم أنها قد تقع ضمن المستويات الدافعية للتلاميذ، مع أن التلاميذ في مواجهة مستمرة مع التحديات الأكاديمية(امتحانات، واجبات، مهام صفية...) وبحكم طبيعة البرامج التي يدرسونها إلا أنهم لا يصلون إلى مرحلة الإحباط والعجز التام في السيطرة على أدائهم الأكاديمي، حيث أكدت دراسة الأخرس أن للمدرسة دورا أساسيا في إحداث العجز المتعلم، وقد يفسر ذلك بطبيعة العلاقة السائدة بين الأساتذة والتلاميذ إذ أن للأستاذ دورا كبيرا في توجيههم وإقناعهم، ويمكن تفسير ذلك بطبيعة البرامج التي تقدم لهم ووصفها بالمتحدية لقدرات التلاميذ(كقولهم هذه السنة صعبة وتتطلب عملا أكثر) ويمكن تجاوز ذلك باستثمار قدرات التلاميذ(بجعل المهمات مناسبة لها) وتفعيل المصادر التعليمية في المؤسسات التربوية(تنشيط عملية التعلم بمختلف الوسائل التعليمية).

قد يشعر بعض التلاميذ أنه ليس باستطاعتهم التغلب على المشكلات التي تواجههم والتعامل معها، وقد يعود هذا إلى حجم المشكلة التي قد تستدعي وفي مرحلة من المراحل طلب المساعدة من الغير للتغلب عليها، وهو ما قد يجعلهم دائمي الشعور بالقلق من الفشل في كل ما يوكل لهم من مهام أو أنه غير مرغوب فيهم ضمن مجموعة من الزملاء.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى توفر خدمات التوجيه الإرشاد المدرسي الذي يلعب دورا في الكشف والتكفل بهاته الفئة واحتوائهم وإعادة الرفع من ثقتهم بأنفسهم، وتعزيز الفرصة أمام التلاميذ

للتعامل مع التحديات الأكاديمية بصورة صحية، حيث أن سيطرة الفشل الأكاديمي والاجتماعي يعتبر كعامل يولد العجز المتعلم. لذا وجب هنا على المختص في علم النفس المدرسي العمل باستمرار على توجيه التلاميذ نحو التحرر من الأفكار السلبية والاستفادة من تجارب الفشل الدراسي من خلال بلورة المفاهيم الايجابية عن الذات والفصل بين الفشل في الماضي والنتائج المستقبلية وأن المحاولة يمكن أن تفضي إلى نتائج مرضية وعليه فإمكانية التغيير مطروحة ويمكن التغلب على العقبات من خلال توظيف المعطيات الحاضرة واستغلالها بالشكل الأمثل.

وتشير المحاولات العلمية التي استهدفت التعرف إلى كيفية محاربة العجز لدى الفرد بأن إقناع الفرد بإمكانية التحكم بالبيئة المحيطة مع التدرب على إتقان المهارات الضرورية لذلك في عمر مبكر من شأنه أن يساهم في تحصينهم ضد العجز، كما أن توفير الوضوح المعرفي الذي يمكنه من التنبؤ بالأحداث بدرجة مقبولة من الدقة يساعد على تقوية اعتقاده بإمكانية التحكم ويزول عنه القلق والتوتر المصاحبين لحالة الغموض (جبارين، 2005).

وتتمثل أساليب علاج العجز المتعلم باتخاذ عدة تدابير أهمها خلق بيئة تعليمية محفزة لتشجيع الطلبة على بذل جهد مضاعف حتى لو كانت النتيجة الفشل والحفاظ على الدافع لجميع الطلبة وتشجيعهم، ومساعدة الأستاذ للطالب على إتقان المهام وإعطائهم الوقت الكافي للتمكن من الرد بثقة، وتدريبهم وتعديل سلوكهم لتجنب تشتت الانتباه والتخلص من الأفكار السلبية وتحفيزهم على تغيير أفكارهم غير الواقعية إلى أفكار واقعية ومرنة.

أما سبل الوقاية من العجز فتكمن في الحفاظ على اعتقاد الطلبة بقدرتهم على حل المشكلات وجعلهم يرون الفشل يمثل تحديا ويحتاج إلى جهد لا بد من إسناده إليه وتركيز انتباه الطلبة على أهداف التعليم بدلا من إظهار مدى قدرتهم على الأداء.

ثالثا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا في العجز المتعلم تعزى للجنس.

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينين مستقلتين على مقياس العجز المتعلم بين استجابات التلاميذ والتلميذات، والنتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول الموالي:

جدول 12:

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية على مقياس العجز المتعلم تبعا لمتغير الجنس

المؤشر / الجنس	ن	م	ع	د.ح	قيمة (ت)	قيمة الاحتمالية Sig	م.د
إناث	458	122.77	9.40	958	0.09	0.92	0.05
ذكور	502	122.71	9.35				

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

يبين الجدول رقم (12) أن قيمة (ت) بلغت (0.09) عند درجة الحرية (358)، كما يلاحظ أن قيمة (sig= 0.92) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإنه لا توجد فروق في العجز المتعلم لدى عينة الدراسة تعزى للجنس.

أشارت نتائج التحليل الإحصائي الخاص بالفرضية الثالثة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تبعا لمتغير الجنس وبالتالي نرفض فرضية البحث ونقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في العجز المتعلم تعزى للجنس.

أشارت الأدبيات النظرية والدراسة المنهجية للعجز إلى العلاقة الوثيقة بين العجز المتعلم وطبيعة الجنس، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة كل من (دويك وريبوكسي1973، دراسة دويك 1975، دراسة سليجمان 1975، دويك وآخرون 1980، Mal وآخرون 1989، دراسة فالاس 2001، دراسة Cemaicilar وآخرون 2003، دراسة Erdogdus 2006، دراسة عايد 2016، دراسة الجراح والعمري والربيع 2016، دراسة المصري 2019) التي أثبتت وجود فروق بين الإناث والذكور في العجز المتعلم.

بينما تتفق مع دراسة كل من(الفتلاوي 2009، دراسة Yaman وآخرون 2011) التي أثبتت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العجز المتعلم.

وتعزى هذه النتيجة في عدم وجود فروق في التعامل مع الظروف الضاغطة والشعور بالعجز بين التلاميذ والتلميذات في مجتمع الدراسة إلى الاهتمام بالمهام والواجبات المدرسية وتوجههم بذات القدر نحو العمل المدرسي واقتناعهم بجدوى النجاح الأكاديمي وهو ما يخلق لديهم دافعية للدراسة. كما أن التلاميذ والتلميذات أصبحوا أكثر احتمالا لاستثمار قدراتهم عند مواجهة مهمات صعبة ويظهرون مثابرة وأداء مقبولا وتوقعات متماثلة للنجاح ويتنبأون غالبا بدرجات متقاربة للمهمات الجديدة، كما يكونون متشابهين في تحدي المهمات الجديدة، كما لا ينظرون إلى حالة الفشل بأنها تهدد(احترام الذات) بل يميلون إلى جعل الفشل ناشئ عن عوامل غير مستقرة مثل(عدم بذل الجهد الكافي)

ومعنى ذلك أن كلا الجنسين يميلون إلى التقليل من قيمة الفشل فضلا عن اعتقادهم بأنه لا يرتبط بقدراتهم، كما أن النجاح هدف وسمة حقيقية لقدراتهم وأن مستوى المثابرة لديهم متقارب إلى

حد كبير. وبذلك فإنهم يحتفظون بمعتقداتهم عن كفايتهم على الرغم من التغذية الراجعة السلبية التي قد يتعرضون لها أحيانا.

رابعا- **عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:**

تنص الفرضية الرابعة على أنه: يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول 13:

قيمة "ر" ودلالتها الإحصائية بين المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم

المتغيرات	ن	معامل الارتباط	د.ح	القيمة الاحتمالية	م.د
المسؤولية الداخلية- العجز المتعلم	960	0.023	958	0.482	0,01
المسؤولية الخارجية- العجز المتعلم	960	0.002	958	0.941	0,01
المسؤولية التحصيلية- العجز المتعلم	960	0.019	958	0.565	0,01

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

نلاحظ من خلال النتائج المدونة في الجدولرقم(13) أن قيمة " ر" بين المسؤولية التحصيلية بأبعادها والعجز المتعلم قدرت بـ (0.023/ 0.,002/ 0.019) على التوالي وهي غير دالة إحصائيا حيث كانت القيمة الاحتمالية(0.481/ 0.941/ 0.565) أكبر من مستوى الدلالة (0.01) وعليه لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين المسؤولية التحصيلية بأبعادها والعجز المتعلم.

يرى أصحاب نظرية العجز المتعلَّم أنّ العمليات المعرفية المتمثلة بالعزو تعدّ السبب الرئيسي للفشل أو العجز. كما أشار بارنت(Barnett) إلى أن خبرة الفرد الإيجابية في بعض الأدوار تقلّل

من القلق الذي يواجهه وهو ما يتضح جليا من كون أن مستوى المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم(ضمن المستوى متوسط) مما يعبر عن أنها تقع ضمن المستويات الدافعية للتلاميذ، مع افتقارهم- ربما- لخبرات الفشل التي من شأنها أن تكون اللبنة الأولى لتعلم العجز نتيجة تكرارها واعتقادهم بعدم القدرة على السيطرة على نتائجها.

حيث ميّز الطرح النظري الذي تم تبنيه في التفسير(نموذج واينر/ سليجمان) -هذا الطرح المعرفي- بين مسببات الحالة من ناحية، وبين مظاهرها من ناحية أخرى، فاكتساب العجز مشروط بالمرور بخبرات يفتقر فيها الإنسان للقدرة على التحكم بمجريات الأمور بحيث تنتهي تلك الخبرات بالفشل المتكرر مهما بذل الإنسان من جهد، هذا فيما يتعلق بالأسباب المؤدية لتعلم العجز، أما مظاهره فتبدأ تتجلى وتترسخ مع شعور الإنسان باليأس من إمكانية النجاح، فيميل إلى تفسير الإخفاقات التي تعرض لها على أنها ناتجة عن أسباب داخلية ترتبط بافتقاره لمقومات النجاح، وأنه مهما بذل من جهد فسوف تكون النتيجة دائماً وتحت كل الظروف هي الفشل، فينتهي به الأمر إلى أن يركن للاستسلام ويفقد الدافع لتكرار المحاولات أو لتعلم وسائل جديدة لاعتقاده الجازم بألا جدوى من المحاولة أو من التعلم. بذلك تكتمل أركان العجز المتعلم بداية من الخبرات المؤدية إلى اكتسابه وانتهاءً بالمظاهر المميزة له وهو ما لم تعشه عينة الدراسة.

ومن جهة أخرى فقد بينت نتائج دراسة هاها (1994) وجود ارتباط دال بين موقع الضبط للعوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها والتحصيل لصالح العزو لعوامل داخلية، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين استقرار تلك العوامل والمستوى الصفي والتحصيل، فالعزو إلى عوامل غير مستقرة يعكس عزو الفرد إلى عدم قيامة بالجهد المطلوب لتحقيق النجاح. وأيدت هذه النتيجة دراسة اعديلي والزغلول(2015) حيث كان معامل المسار لأبعاد العزو السببي(الداخلي، والعزو إلى عوامل غير مستقرة) ذو تأثير سلبي في العجز إلا أنه لم يكن دالا إحصائيا، أمّا تأثير العزو

الخارجي والعزو إلى عوامل مستقرة فقد كان إيجابيا ودالا إحصائيا، وعلّل هذه النتيجة بأنّ العزو السببي من العوامل التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمدركات الفرد عن نفسه وقدراته على الإنجاز، لذا فإنّ العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة هما عاملان يعتمدان اعتمادًا كبيرًا على قناعات الطلبة، مثل الجهد والقدرة والتي تعزز استثمار الجهد في الأداء الأكاديمي؛ ممّا يسهم في تعزيز الإحساس بالقدرة على الإنجاز لدى الطلبة نتيجة لاعتماده على عناصر داخلية ضمن نطاق قدراته، لذا فإنّ تأثيرهما في العجز يكون سلبيا، ولكن عندما يعتمد الطالب عناصر ترتبط بعناصر خارجة عن نطاق سيطرته في التعلُم وهو ما تمثله أبعاد العزو الخارجي والعزو إلى عوامل مستقرة فإنّ تأثيرهما في العجز يكون إيجابيا.

خامسا- عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أن: المسؤولية التحصيلية (بتوجهاتها) قادرة على التنبؤ بدرجات العجز المتعلم لدى عينة الدراسة.

قصد اختبار صحة الفرضية تم استخدم تحليل الانحدار الخطي المعياري والنتائج كما يلي:

جدول 14:

نتائج تحليل الانحدار الخطي المعياري لقدرة أبعاد المسؤولية التحصيلية على التنبؤ بالعجز المتعلم

المنبئ	قيمة "ر"	قيمة "$ر^2$"	قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	المكونات	معادلة الانحدار			
						الثابت	المعاملات المعيارية Beta	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية
المسؤولية الداخلية	.023	0.001	0.24	0.78	المسؤولية الداخلية	121.12	.023	0.70	0.48
المسؤولية الخارجية					المسؤولية الخارجية		0.002	0.046	0.96

(المصدر: إعداد الباحث بناء على مخرجات Spss)

يلاحظ من خلال الجدول رقم(14) أن قيمة معامل التحديد لتوجهات المسؤولية التحصيلية (الداخلية والخارجية) قدرت بـ (0.001) وهذا يعني أن المسؤولية التحصيلية قد فسّرت ما مقداره (0.1 %) من التباين في العجز المتعلم، كما أن قيمة اختبار تحليل التباين(ف= 0.24) عند مستوى ثقة(sig= 0.77) وهذا يعني عدم معنوية الانحدار عند مستوى (P=0.05) وعند (د.ح= 2).

كما أن قيمة بيتا للعلاقات الفردية بين كل متغير مستقل والمتغير التابع قد بلغت لبعد المسؤولية التحصيلية الداخلية(0.023) وقيمة (ت= 0.70) عند مستوى ثقة(sig= 0.48) ، ولبعد المسؤولية التحصيلية الخارجية(0.002) وقيمة (ت= 0.046) عند مستوى ثقة(0.96 =sig) وهذه المعطيات تؤكد عدم معنوية المعاملات المختلفة لأبعاد المسؤولية التحصيلية عند مستوى(P=0.05)

أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن بعدي المسؤولية التحصيلية (الداخلية والخارجية) لم تفسر من تباين درجات العجز المتعلم بشكل دال إحصائيا بسبب ضعف معامل التحديد وعدم دلالته الإحصائية وعدم معنوية نموذج الانحدار، مما يعني أن المسؤولية التحصيلية ليست منبئا بالعجز المتعلم وهو ما يستدعي رفض فرضية البحث وقبول فرض العدم الذي ينص على: **عدم قدرة توجهات المسؤولية التحصيلية على التنبؤ بالعجز المتعلم.**

تضمن التراث النظري حسب (شاهين، 2016) محاولات محدودة لاستكشاف إمكانية التنبؤ بالعجز المتعلم، وقد اعتبرت في هذه الصدد ألبانو(Albano) أن سيادة نمط العزو الداخلي لخبرات الإخفاق علامة منبئة بحدوث العجز المتعلم، كما اختبرت كل من ماديخا وإرفاني (Maadikhah& Erfani) السمات الخمس الكبرى للشخصية فوجدا أن سمة العصابية فقط

أظهرت قدرة تنبؤية بالعجز المتعلم، وأشارت دراسة شاهين(2016) أن(خيبة الأمل، الغضب، الفراغ الوجودي) كخصائص شخصية منبئة بالعجز المتعلم.

وقد أجرى سليجمان وماير دراسة حديثة أمكن من خلالها التمييز بين مفهومي العجز الموضوعي والعجز الذاتي حسب ما ورد في (شاهين، 2016)، مما قد يسهم في فهم أفضل للظاهرة؛ حيث يرتبط العجز الموضوعي بما يظهر عند الحيوان(تتساوى كل الاستجابات التجنبية إزاء الصدمة) بينما يرتبط العجز الذاتي بالإنسان(يرتبط بالمحتوى المعرفي الذي يتم به تفسير الموقف المؤلم: اختيار الإحجام عن المحاولة تجنبا لتكرار ألم الفشل)، وهو ما يقودنا لفهم جديد للظاهرة يرتكز على جوهرية تأثير تشوه البنية المعرفية وليس على أسباب حالة العجز، فما يُعجز الإنسان حقا هو الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية التي يعتقد أنها تفسر الخبرات السيئة التي يمر بها، وتتبع لاعقلانيتها كونها مجافية للواقع والمنطق السليم، فمثلا إذا اعتبرنا العزو الداخلي (الفرد مسؤول عن الفشل في موقف محدد مبني على حقيقة واقعة) فلا يُعتبر هذا التصوّر لاعقلاني ولا يؤدي إلى الشعور بالعجز بالضرورة، بل قد يؤدي بالأحرى إلى الوعي بحدود الفرد وإمكانياته الفعلية وهو ما يشكل أساسا للاستفادة من الخبرة وتبني استراتيجيات أو تعلم أساليب جديدة أكثر فاعلية، كما لا يؤدي العزو الداخلي إلى تطوير حالة العجز إلا إذا كان لاعقلانيا كأن ينسب الفرد لنفسه الفشل رغم عدم مسؤوليته عنه، هنا تتعطل إمكانية التعلم الجديد في مواجهة مواقف المحيط ويبدأ التعميم غير الواقعي والتوقع اللاعقلاني باستمرارية الإخفاق.

وعليه فالعزو السببي إذا كان مطابقا للحقيقة فهو عقلاني ويؤدي إلى نتائج ايجابية من حيث الوعي بالإمكانات الذاتية والموضوعية، والدافع للتعلم الجديد واستعمال أساليب أكثر فاعلية محل الأساليب التي ثبت عدم جدواها، وإنما يكتسب العزو لاعقلانيته من مجافاته للحقيقة والواقع، عندها

فقط يصبح مصدرا لخطر السقوط في براثن الشعور بالعجز وما يترتب عنه، بل ويمكن اعتبار أن العزو الداخلي والخارجي على السواء مرتبطان بالعجز المتعلم من حيث لا عقلانية الأفكار في تكون العجز، فمثلا نتوقع حالة العجز لدى فرد يعزو الفشل لأسباب خارجية عندما تكون الحقيقة أنه المسؤول بالفعل عن هذا الفشل وبناء عليه يكون شرط حدوث العجز هو لاعقلانية العزو لا داخليته أو خارجيته.

بناء على ما سبق يمكن تقديم تفسير لحدوث العجز المتعلم على النحو التالي:

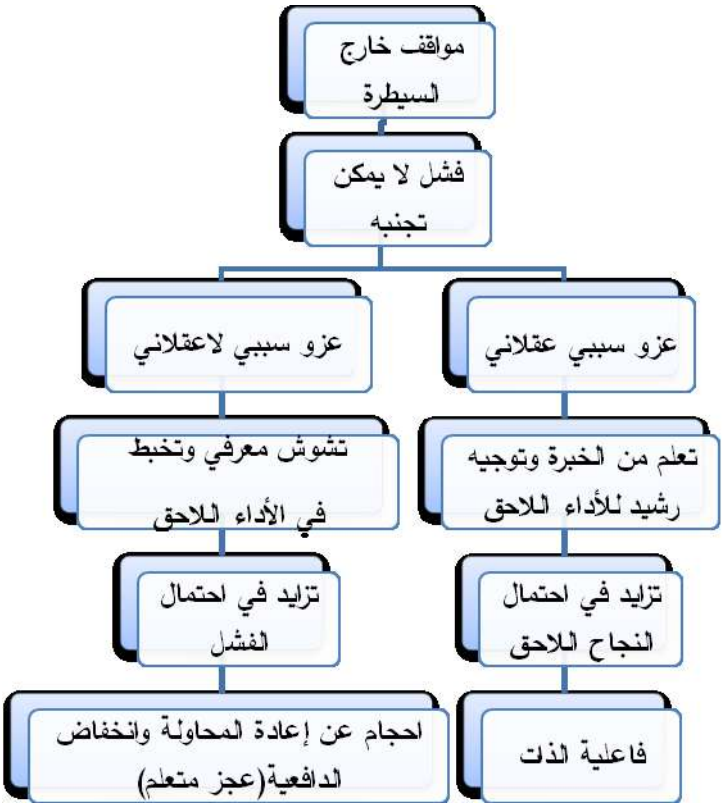
يحاول الإنسان الذي يمر بخبرات فشل متكررة أن يفسر تلك الخبرات المثيرة للإحباط بأحد أسلوبين:

– **تفسير منطقي عقلاني:** على أساس تحليل الوقائع والاستنتاج المنطقي، فيتعرف على مواطن الضعف في أدائه والظروف التي حالت دون نجاحه، فيكتسب خبرة الممارسة التي توجه الأداء في المحاولات التالية، مما يعزز فرص النجاح اللاحق ويدعم خصائص المثابرة والحماس والثقة بالنفس وهو ما يزيد في مستوى فاعلية الذات

– **تفسير لا عقلاني:** ينسب فيه الإنسان الفشل إلى أسباب لا دليل واقعي على صحتها، فهو قد يعزو الفشل إلى أسباب داخلية أو خارجية، شاملة أو نوعية، دائمة أو مؤقتة ولكن في كل الأحوال يكون العزو السببي لا عقلاني ولا يقوم على التحليل أو الاستنتاج المنطقي، فتأتي تفسيراته هكذا مجافية للواقع ولا تتيح مجالا للتعلم من الخبرة أو الاستفادة من الأخطاء السابقة وعليه يتسم الأداء اللاحق بالعشوائية والتخبط وتتزايد احتمالية الفشل والشعور بالإحباط وتدني تقدير الذات عندئذ تنخفض الدافعية ويترسخ الاعتقاد بعدم جدوى التعلم أو تكرار المحاولة وكل ما سيقوم به لن يغير من حتمية الفشل فتنخفض مستوى فاعلية الذات وتكتمل حالة العجز المتعلم.

وعليه فالعزو السببي العقلاني يوجه الأداء اللاحق ويحسنه بينما العزو السببي غير العقلاني يؤدي إلى التمهيد لتطور حالة العجز المتعلم من خلال خلق تشوهات معرفية لدى الفرد.

والشكل التالي يوضح ما سبق:



الشكل رقم(04): الصياغة المعدلة للعجز المتعلم

(المصدر: شاهين، 2016)

ولعله في سياق من محاولة تجاوز هذه الصعوبة اقترح فيرمين مع آخرين ثلاثة مكونات للعجز المتعلم أولها: توقع عدم السيطرة، وثانيهما: مكون معرفي لاعقلاني، وثالثهما السلوك السلبي(Firmin et al, 2004).

وبهذا الطرح قد يمكن الكشف عن العوامل المنبئة بالعجز المتعلم بصورة أدق وأكثر مقبولية وهو ما يستدعي الدراسة الأمبريقية للتحقق من ذلك.

خلاصة ومقترحات

تؤكد الكثير من الدراسات الحديثة على إمكانية التنبؤ بالعجز المتعلم من خلال عدة متغيرات غير أن هناك عدم اتفاق في نتائج تلك الأبحاث حول نوعية المنبئات، لذا فقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على توجهات المسؤولية التحصيلية ومستوى العجز المتعلم إضافة إلى القدرة التنبؤية للمسؤولية التحصيلية بالعجز المتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بتمنراست، وبعد تطبيق أدوات الدراسة الخاصة بمتغيراتها أسفرت النتائج عن التالي:

- توجهات المسؤولية التحصيلية لدى عينة الدراسة (داخلية) كما جاءت بمستوى(متوسط)
- مستوى العجز المتعلم لدى عينة الدراسة يقع ضمن(المستوى المتوسط)
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في العجز المتعلم تعزى للجنس.
- عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين المسؤولية التحصيلية والعجز المتعلم.
- أظهرت المسؤولية التحصيلية(بأبعادها) عدم قدرتها على التنبؤ بالعجز المتعلم لدى عينة الدراسة

وفي ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها فإنه يمكن الوصول إلى الاستنتاجات التالية:

- العجز المتعلم ظاهرة معقدة ومتشابكة وليس من السهل فهمها في ظل العوامل السالفة الذكر لوحدها فقط، وقد يكون هناك تفاعل بين الجانبين النفسي والبيولوجي في نشأة وتطور الظاهرة.
- ما زالت عملية تعزيز التعلم دون المستوى الكافي لتمثل عنصرا دافعيا هاما لدى التلاميذ.

- نبذ السلوكيات السلبية التي تشعر الطالبة بالعجز المتعلَّم كالرؤية الانتقائية وتوقع الفشل والكسل المتعلم والصورة السلبية في عيون الآخرين، ويستبدل بها صورة ايجابية عنها وسلوكيات مفعمة بالأمل والتفاؤل
- التأكيد على أهمية النمط التفسيري كهدف هام للوقاية والعلاج مع التلاميذ الذين يظهرون أعراض الانفعالات السلبية كالاكتئاب أو مشاكل في التحصيل الدراسي.
- توجيه الرعاية والاهتمام بتلاميذ المرحلة الثانوية بهدف تثبيت جهة مسؤولية التحصيل الداخلية وتعزيزها لديهم والعمل على تهيئة كافة الظروف المناسبة لذلك.
- جعل المسؤولية التحصيلية الداخلية محورا وهدفا منشودا من العملية التعليمية التعلمية
- إعداد برامج تربوية مستمرة تعمل على قياس مستوى العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وتقديم برنامج لخفض العجز المتعلم لمن لديه عجز مرتفع.
- العمل على انخراط التلاميذ في نشاطات وخبرات تحمل في طياتها الكثير من الغموض والأساليب غير المألوفة من أجل تشجيعهم على التعامل مع المواقف الغامضة بوصفها أرضيات ومثيرات للإبداع.
- ضرورة توافر الارشاد المدرسي الذي يقدم للتلاميذ صورة واقعية عن ذواتهن وبالتالي تمكينهم بشكل أكبر من الإحساس بالبيئة المحيطة بهم وبالتالي العمل على السيطرة على تلك البيئة وأحداثها بما يتناسب مع قدراتهم الواقعية
- على الرغم من قيمة المسؤولية التحصيلية كمتغير يتوسط بين إدراك التلميذ للمهمة التحصيلية وأدائه النهائي عليها إلا أنها لم تكن قادرة على المستوى الواقعي– على الأقل– على التنبؤ بالعجز المتعلم لدى عينة الدراسة مما يعني التفكير جديا في بحث قدرة النماذج المعدّلة واختبار نجاعتها في الكشف عن حالة العجز المتعلم.

- عقد دورات تدريبية للأساتذة حول أساليب عزو العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ويكون ذلك بصفة مستمرة ومتابعة جادة

وبناء عليه تقترح الدراسات البحثية التالية:

- إجراء مزيد الدراسات التنبؤية لبحث العوامل المسهمة في التنبؤ بالعجز المتعلم لتكون دليلا للوقاية والكشف المبكر عن الظاهرة.
- البحث في البنية العاملية للعجز المتعلم لدى عينات مختلفة من المتعلمين وفي مختلف التخصصات والشعب العلمية وعند كلا الجنسين.
- اختبار فعالية البرامج التعليمية المبنية على النماذج الحديثة التي تفسر العجز المتعلم في زيادة الكفاءة الذاتية للمتعلمين.

المراجع

قائمة المراجع

أبو عليا، محمد مصطفى.(2000). العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن. *مؤتة للبحوث والدراسات: سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية،15*(3)،111-127.

الأخرس، نائل.(1991). موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة].الجامعة الأردنية.

اعديلي، نداء، والزغلول، رافع.(2015). نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الاكاديمي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *11*(3)، 331-343.

امحمدي، علي.(2013). *الأسلوب المعرفي الإعتماد- الإستقلال عن المجال الإدراكي وعلاقته بمركز الضبط على ضوء متغير الجنس والتخصص والبيئة دراسة مقارنة على مستوى السنة الثانية ثانوي بثانويتي مراح بوهران وخالد بن الوليد بأدرار* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة وهران.

أيلاس، محمد.(2017/2016). *مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات وقلق الامتحان دراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تلمسان* [أطروحة دكتوراه غير منشورة (LMD)]. جامعة أبي بكر بلقايد.

بخاري، نسيمه بنت قاري عبد القادر.(1427/1426). *التفاؤل والتشاؤم: وأسالب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

البديع، رندا ربيع، وأحمد، عبير غانم.(2016). التنبؤ بالكمالية العصابية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي فرط النشاط والحركة المصحوب بتشتت الانتباه بالمرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (72)- ج2، 292- 328.

بوروبي رجاح، فريدة، وأوشيش، الجودي.(2020) . أنماط عزو النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية في ثانوية بجاية. *مجلة العلوم الانسانية*، *20*(2)، 223- 249.

التل، شادية أحمد، والحربي، عبد الله.(2014). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، *9*(1)، 48- 69.

جان، أشواق عبد العزيز. (2012). *علاقة العجز المتعلم وأساليب عزوه بمهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة*. رسالة ماجيستير. قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.

جبارين، فاطمة أحمد.(2005). *علاقة أنماط العزو وتوقع فقدان السيطرة باضطراب العجز المتعلم لدى الأطفال العاديين والذين لديهم صعوبات تعلم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الحارثي، صبحي سعيد(2020). العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، *14*(2)، 289- 306.

الحربي، مروان بن علي.(2015). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، *27* (3)، 461- 488.

حمامة، كريم.(2011). *العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي* [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة تيزي وزو.

دامخي، ليلي.(2020). أساليب التحصين ذوي صعوبات التعلم ضد العجز المتعلم. *دراسات نفسية وتربوية*، *13*(2)، 194- 211.

دخول، منعم جميل. (2014). *العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تشرين.

الرواد، حسان إبراهيم عباس.(2005). *أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤته.

الزق، أحمد يحي.(2011 أ). فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين، *دراسات، العلوم التربوية*، *38*، ملحق2، 526- 538.

الزق، أحمد يحي.(2011 ب).أثر التدريب على العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة، *دراسات، العلوم التربوية*، *38*، ملحق2، 2417- 2432.

سليمان، هاجر إبراهيم خلف.(2012). *أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

السيابية، نجاح بنت سالم.(2016). المسؤولية التحصيلية وعلاقتها بدافعية تقرير الذات لدى طلبة البرنامج التأسيس بالكليات الخاصة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*- جامعة السلطان قابوس، *10* (3)، 653- 668.

السيد، منى حسن، والزهراني، نجمة عبد الله وسيد إبراهيم، أماني سعيدة.(2015). العلاقة بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. *العلوم التربوية*، (2) – ج2.

شاهين، إيمان فوزي سعيد.(2016). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين. *مجلة الإرشاد النفسي*، العدد 47، الجزء 2،

صالح، فاطمة علي حسن.(2017). *التدريب على التعلم المنظم ذاتيا وتعديل نمط العزو على العجز المتعلم*، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.

صديق، محمد بن إبراهيم بن أحمد.(1430/1429). الشعور بالوحدة النفسية وأساليب العجز المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

عاشور، نادية. العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي.(2014/1013) [رسالة ماجستير (غير منشورة] جامعة ورقلة.

عايد، علي حسين(2016). العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة مركز دراسة الكوفة*، 41، 337– 377.

العتوم، عدنان يوسف، وعلاونة، شفيق فلاح، وعبد الناصر ذياب جراح، معاوية محمود أبو غزال. (2011): علم النفس التربوي "النظرية والتطبيق" (ط.3). دار المسيرة.

غباري، ثائر، وأبو شندي، يوسف، وأبو شعيرة، خالد، وجرادات، نادر.(2012). أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار

التخصص. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*- العدد السادس والعشرون(2)- كانون الثاني، 189- 216.

الفتلاوي، علي شاكر عبد الأئمة.(2009). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل- عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 59، 121- 165

الفرحاتي، الفرحاتي. (2012). *علم النفس الإيجابي للطفل (تعلم العجز، تقدير الذات ، الأمن النفسي، الثقة بالنفس ، المهارت الاجتماعية)*. دار الجامعة الجديدة.

قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة.(2000). *سيكولوجية التعلم الصفي*. دار الشروق.

متولي، أميرة عبد الله معوض.(2018). العزو السببي للنجاح والفشل وعلاقته بتقدير الذات للتلاميذ العاديين بالمرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، العدد العاشر- الجزء الأول،67- 93.

محمود، عبد الله جاد .(2004). بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم. *مجلة بحوث التربية النوعية*، العدد الرابع- يوليو.

موسى، فاطمة عبد اللطيف.(2017). *إدارة الانفعالات كمتغير وسيط في العلاقة بين الوعي بالذات والعجز المتعلم لدى السيدات الأرامل في محافظات غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى.

المومني، محمد، وطربية حمد علي.(2012). الاغتراب النفسي وأثره في مسؤولية التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأسفل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، العدد الثامن والعشرون(2)- تشرين الأول، 219- 249.

الناهي، بتول غالب، وعلي، آية عبد الأمير.(2017). العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، *42*(5)، 71- 94.

ود، محمد خليفة الشريدة، والغزو، ختام محمد.(2020). مستوى الانهماك في التعلم في ضوء المسؤولية التحصيلية لدى عينة من طلبة الجامعة. *العلوم التربوية*، العدد الثالث- ج7/يوليو، 232-265.

المراجع الأجنبية:

Allen, S, (1993). effects of an academic failure experience on Subsequent Performance on Angram and paired Association Tasks: Differences among Second, fifth and Eighth Grade. Children, *Journal of Genetic Psychology*, *(154)* (1), 60-72.

Brookbank, P. (1993). Gender differentiation in leadership style among high school principals in North Carolina (Dissertation Abstracts A5/2). The University of North Carolina at Greensboro ،(Eric Document Reproduction Service No: 9317139.

Cemalcilar Z, Canbeyli R & Sunar D.(2003).learned helplessness ,therapy, and personality traits: an experimental study, *The Journal of Social Psychology*, *143*(1),.

Evans, L.(2000). The effects of educational change on moral, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1, 173-192.

Firmin, M., Hwang, C., Copella, M., & Clark, S. (2004). Learned helplessness: The effect of failure on test taking. *Education*, *124*(4): 688-693.

Günbayı, İ. (2001). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1(2), 93-112.

Mills, A.(2001). School Development Ideas: Reading Teacher Turnover, American Association of Christian School, E-Ol asp.

Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus extra control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *43*(1), 56-67.

Weiner, B. (2000). Interpersonal And Intrapersonal Theories Of Motivation From An Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, *12*(1),1-14.

Weiner, B. (2010). The Development Of An Attribution-Based Theory Of Motivation: A History Of Ideas, *Educational Psychologist*, *45*(1), 28-36.

Weiner, B.(2004).*Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity* .In D.M .

Woolfolk, A.E. (1995). *Educational Psychology*, Boston: Allyn & Bacon.

ـ يا الحق

قائمة الملاحق

- **الملحــق رقــم(01): الخصــائص الســيكومترية لمقيــاس المســؤولية التحصيلية**
- **الملحق رقم (02): الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم**
- **الملحق رقم (03): الصورة النهائية لمقياس المسؤولية التحصيلية**
- **الملحق رقم (04): الصورة النهائية لمقياس العجز المتعلم**
- **الملحق رقم (05): نتائج الفرضية الأولى**
- **الملحق رقم (06): نتائج الفرضية الثانية**
- **الملحق رقم (07): نتائج الفرضية الثالثة**
- **الملحق رقم (08): نتائج الفرضية الرابعة**
- **الملحق رقم (09): نتائج الفرضية الخامسة**
- **الملحق رقم (10): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية**

الملحق رقم(01): الخصائص السيكومترية لمقياس المسؤولية التحصيلية

نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس المسؤولية التحصيلية

Correlations

		الداخلية	الخارجية	الكلية
الداخلية	Pearson Correlation	1	.027	**.664****
	Sig. (2-tailed)		.773	.000
	N	116	116	116
الخارجية	Pearson Correlation	.027	1	**.765****
	Sig. (2-tailed)	.773		.000
	N	116	116	116
الكلية	Pearson Correlation	.664**	.765**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	116	116	116

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتائج معامل ألفا كرونباخ لبعد المسؤولية التحصيلية الداخلية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.610	**11**

نتائج معامل ألفا كرونباخ لبعد المسؤولية التحصيلية الخارجية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.693	**14**

نتائج معامل ألفا كرونباخ لمقياس المسؤولية التحصيلية ككل

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items

.651	25

الملحق رقم (02): الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم

نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس العجز المتعلم

Correlations

		القصور	الدافعية	التشارم	الكلية
القصور	Pearson Correlation	1	.153	.267*	.678**
	Sig. (2-tailed)		.078	.002	.000
	N	133	133	133	133
الدافعية	Pearson Correlation	.153	1	.129	.694**
	Sig. (2-tailed)	.078		.139	.000
	N	133	133	133	133
التشارم	Pearson Correlation	.267**	.129	1	.646**
	Sig. (2-tailed)	.002	.139		.000
	N	133	133	133	133
الكلية	Pearson Correlation	.678**	.694**	.646**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	133	133	133	133

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتائج معامل ألفا كرونباخ لمقياس العجز المتعلم

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.455	41

الملحق رقم (03): الصورة النهائية لمقياس المسؤولية التحصيلية

- **أخي التلميذ / أختي التلميذة**
- تحية طيبة وبعد:

أمامك مجموعة من العبارات، الهدف منها التعرف على وجهة نظرك نحو الأحداث المتصلة بالمسؤولية التحصيلية، وأمام كل عبارة خمس بدائل كالآتي:

أوافق تماما	**أوافق**	**لا أدري**	**لا أوافق**	**لا أوافق تماما**

الرجاء قراءة كل عبارة من عبارات المقياس بصورة جيدة، واختيار الإجابة المعبرة عن رأيك وفق المعيار السابق بما ينطبق عليك تماما أو على وجه التقريب، وليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما تمثل هذه العبارات فكرة كل إنسان عن نفسه، الرجاء الإجابة عن جميع الأسئلة بكل صدق ودون أي اعتبار آخر.

وكن واثقا بأن المعلومات التي يتم الحصول عليها ستكون غاية في السرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكرا لك حسن تعاونك.

الرقم	البنود	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق تماما
01	أن التخطيط المسبق للامتحان هو سبب النجاح فيه					
02	بذل الجهد في الدراسة مفيد في تحقيق النتيجة المرغوبة					
03	اعتقد أن قدرتي ستساعدني في اجتياز الامتحان بنجاح					
04	إذا فشلت في الامتحان فإنه يعود إلى انخفاض قدرتي العقلية					
05	اعتبر نفسي مسؤولاً عن نتيجة الامتحان مهما كانت					
06	أؤمن بعبارة " من جد وجد " في الدراسة					
07	أؤمن بأنني إذا درست أكثر فسأحصل على علامة أكثر					
08	اعتبر أن دخول الامتحان مهمة سهلة					
09	اعتبر أن مهمة النجاح نابعة عن القدرة الكامنة في شخصيتي					
10	أن قلة المجهود المبذول في الدراسة هو سبب في إخفاق **التحصيل**					
11	اعتبر أن المثابرة تقود إلى النجاح					
12	أؤمن بالتحصيل الدراسي عن طريق الاختيار العشوائي لبعض صفحات الكتاب					
13	أعتبر أن الصدفة ستحل كثير من معوقات الدراسة دون أن أتدخل في حلها					
14	تعودت على الحظ في اجتياز الامتحانات					
15	سوف أخفق بالامتحان لان حظي دائما					

	سيء					
16	سيلعب الحظ فقط في نجاحي					
17	شيء ما إذا رأيته يجلب لي الحظ السعيد أو السيء					
18	أعتقد أن لسلوك المراقبين في الامتحان سبب في النجاح أو الرسوب					
19	أعتبر أن زمن الامتحان سبب رئيسي في النجاح أو الإخفاق					
20	أشعر أن رئيس القاعة هو سبب في النجاح أو الرسوب					
21	أعتبر أن محتوى المنهاج الدراسي صعباً وكبيرا					
22	أن نظام الامتحان الوزاري قاسي وصعب على الطلبة					
23	أسرتي هي المسؤولة عن نتيجتي في الامتحان					
24	مدرستي هي المسؤولة عن نتيجتي في الامتحان					
25	أعتقد أن الصدفة تلعب دورها في التحصيل الدراسي					

* **المسؤولية التحصيلية:** هي إدراك التلميذ للأسباب المسؤولة عن مستوى تحصيله الدراسي (مرتفع- منخفض) وهي نوعين

- **مسؤولية تحصيله داخلية** :وهي اعتقاد التلميذ أن أسباب نجاحه أو فشله الدراسي تعود إلى عوامل خاصة به.

- **مسؤولية تحصيلية خارجية** :وهي اعتقاد التلميذ أن أسباب نجاحه أو فشله الدراسي تعود إلى عوامل خارجية بعيدا عنه.

الملحق رقم (04): الصورة النهائية لمقياس العجز المتعلم

أخي التلميذ / أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد :

أمامك مجموعة من العبارات، الهدف منها التعرف على وجهة نظرك نحو الأحداث المتصلة بالعجز المتعلم، وأمام كل عبارة خمس بدائل كالآتي:

أوافق تماما	**أوافق**	**لا أدري**	**لا أوافق**	**لا أوافق تماما**

الرجاء قراءة كل عبارة من عبارات المقياس بصورة جيدة، واختيار الاجابة المعبرة عن رأيك وفق المعيار السابق بما ينطبق عليك تماما أو على وجه التقريب، وليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما تمثل هذه العبارات فكرة كل إنسان عن نفسه، الرجاء الإجابة عن جميع الأسئلة بكل صدق ودون أي اعتبار آخر.

وكن واثقا بأن المعلومات التي يتم الحصول عليها ستكون غاية في السرية، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، شاكرا لك حسن تعاونك.

الرقم	البنود	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق تماما
01	لا أستطيع العثور على حلول ملائمة للمشاكل الصعبة					
02	أشعر برغبة في ترك المدرسة					
03	لا أستطيع تحمل مسؤولية نتائج قراراتي					
04	ألوم نفسي عندما لا أحقق النجاح في حياتي					
05	لا أستطيع الاندماج في الأنشطة ذات طابع العمل الجماعي					
06	أشعر باليأس عند فشلي في أداء المهام					
07	أشعر أن قدراتي ضعيفة					
08	أجد صعوبة في تركيز الانتباه أثناء الدرس					
09	لا أستطيع أن أنام عندما تقابلني مشكلة في حياتي					
10	أشعر بالقلق عند اقتراب موعد الامتحان					
11	أترك العمل قبل إتمامه					
12	لا أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة في حياتي					
13	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها					
14	أترك واجباتي تتراكم					

15	استسلم بسهولة عندما تواجهني مشكلات صعبة					
16	أتجنب الأعمال والواجبات الصعبة					
17	أشعر بعجز فكري أثناء الامتحان					
18	عندما أفشل في إنجاز المهمة لا أحاول مرة أخرى					
19	لا أستطيع إنجاز المهام في الوقت اللازم					
20	أعجز عن تنظيم برنامج مراجعة الدروس					
21	طموحات الوالدين تفوق قدراتي					
22	أفضل انتقاء المهام السهلة					
23	أفشل في إقناع الآخرين بوجهة نظري					
24	أتجنب مواقف المنافسة والتحدي					
25	أرى أني مهمش في أسرتي					
26	يعتمد النجاح في الحياة على الحظ					
27	أشعر بالملل تجاه الدراسة					
28	أتوقع أحداث غير سارة					
29	فشلي في الأمور الحياتية أدى إلى فشلي الدراسي					
30	توقعاتي للنجاح ضئيلة					
31	أعتقد أن السعادة هي في الحياة السهلة التي تخلو من مواجهة الصعوبات					
32	أتوقع فشل محاولاتي في تحقيق النجاح الدراسي					
33	أعتقد أن مستقبلي غامض					
34	أرى أن النجاح الذي أحققه يعود إلى الحظ					

35	لا أستطيع أن أقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع					
36	أعتقد أنني سيئ الحظ					
37	أرى أن فشلي الدراسي يعود إلى ضعف قدراتي					
38	أشعر بالغضب عندما تواجهني مشكلات يستعصى حلها					
39	امتحانات الحياة صعبة					
40	تفشل جهودي في تحقيق الهدف					
41	أشعر بالتوتر عندما يطلب مني الأستاذ الصعود إلى السبورة					

* **العجز المتعلم:** هو توقع التلميذ عدم القدرة على إنجاز المهمة الموكلة إليه.

الملحق رقم (05): نتائج الفرضية الأولى

الإحصاءات الوصفية

Descriptives

			Statistic	Std. Error
المسؤولية التحصيلية الداخلية	Mean		**2.988**	.01366
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	**2.9720**	
		Upper Bound	**3.0256**	
	5% Trimmed Mean		2.990	
	Median		3.000	
	Variance		.179	
	Std. Deviation		**.42311**	
	Minimum		1.64	
	Maximum		4.45	
	Range		2.81	
	Interquartile Range		.54	
	Skewness		-.033-	.079
	Kurtosis		.203	.158
المسؤولية التحصيلية الخارجية	Mean		**2.9281**	.01131

	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	**2.9059**	
		Upper Bound	**2.9503**	
	5% Trimmed Mean		2.9293	
	Median		2.9300	
	Variance		.123	
	Std. Deviation		**.35051**	
	Minimum		1.71	
	Maximum		3.93	
	Range		2.22	
	Interquartile Range		.43	
	Skewness		-.040-	.079
	Kurtosis		-.009-	.158
المسؤولية التحصيلية	Mean		**2.9636**	.00907
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	**2.9458**	
		Upper Bound	**2.9814**	
	5% Trimmed Mean		2.9643	
	Median		2.9650	
	Variance		.079	

Std. Deviation	**.28102**	
Minimum	1.68	
Maximum	3.81	
Range	2.13	
Interquartile Range	.38	
Skewness	-.080-	.079
Kurtosis	.346	.158

نتائج اختبار "ت"

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الداخلية	**960**	**2.989**	**.42338**	.01366
الخارجية	**960**	**3.022**	**.36413**	.01175
المسؤولية	**960**	**3.005**	**.28454**	.00918

One-Sample Test

	Test Value = **3**					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الداخلية	**-.083-**	**959**	**.934**	-.00114-	-.0280-	.0257
الخارجية	**.184**	**959**	**.854**	.00216	-.0209-	.0252
المسؤولية	**.056**	**959**	**.956**	.00051	-.0175-	.0185

الملحق رقم (06): نتائج الفرضية الثانية

الإحصاءات الوصفية

Descriptives

			Statistic	Std. Error
العجز	Mean		2.9939	.00738
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	2.9794	
		Upper Bound	3.0083	
	5% Trimmed Mean		2.9966	
	Median		3.0000	
	Variance		.052	
	Std. Deviation		.22871	
	Minimum		2.12	
	Maximum		3.71	
	Range		1.59	
	Interquartile Range		.32	
	Skewness		-.171-	.079
	Kurtosis		.073	.158

نتائج اختبار "ت"

T-Test

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العجز	960	2.9939	.22871	.00738

One-Sample Test

	Test Value = 3					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
العجز	-.833-	959	.405	-.00615-	-.0206-	.0083

الملحق رقم(07): نتائج الفرضية الثالثة

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00043	1.00	502	122.7749	9.40756	.41988
	2.00	458	122.7183	9.35358	.43706

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	T
VAR00043	Equal variances assumed	.008	.929	.093
	Equal variances not assumed			.093

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
VAR00043	Equal variances assumed	.926	.05656	.60623
	Equal variances not assumed	.926	.05656	.60607

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
VAR00043	Equal variances assumed	1.24626
	Equal variances not assumed	1.24595

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
VAR00043	Equal variances assumed	1.24626
	Equal variances not assumed	1.24595

الملحق رقم(08): نتائج الفرضية الرابعة

Correlations

			VAR0 0003	VAR0 0001	VAR0 0002
Pearson Correlation	VAR0	0003	1.000	.023	.002
	VAR0	0001	.023	1.000	.039
	VAR0	0002	.002	.039	1.000
Sig. (1-tailed)	VAR0	0003	.	.241	.471
	VAR0	0001	.241	.	.114
	VAR0	0002	.471	.114	.
N	VAR0	0003	960	960	960
	VAR0	0001	960	960	960
	VAR0	0002	960	960	960

Correlations

			العجز	المسؤولية
Pearson Correlation	العجز		1.000	.019
	المسؤولية		.019	1.000
Sig. (1-tailed)	العجز		.	.283
	المسؤولية		.283	.
N	العجز		960	960
	المسؤولية		960	960

الملحق رقم (09): نتائج الفرضية الخامسة

نتائج الانحدار الخطي المتعدد المعياري

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00003	122.7479	9.37700	960
VAR00001	32.9875	4.65716	960
VAR00002	42.0302	5.09781	960

Correlations

			VAR0 0003	VAR0 0001	VAR0 0002
Pearson Correlation	VAR0	0003	1.000	.023	.002
	VAR0	0001	.023	1.000	.039
	VAR0	0002	.002	.039	1.000
Sig. (1-tailed)	VAR0	0003	.	.241	.471
	VAR0	0001	.241	.	.114
	VAR0	0002	.471	.114	.
N	VAR0	0003	960	960	960
	VAR0	0001	960	960	960
	VAR0	0002	960	960	960

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	VAR00002, VAR00001[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: VAR00003

b. All requested variables entered.

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.023[a]	.001	-.002-	9.38435

a. Predictors: (Constant), VAR00002, VAR00001

b. Dependent Variable: VAR00003

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	43.760	2	21.880	.248	.780[b]
	Residual	84,279.236	957	88.066		
	Total	84,322.996	959			

a. Dependent Variable: VAR00003

b. Predictors: (Constant), VAR00002, VAR00001

Coefficients[a]

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	121.126	3.246		37.310	.000
VAR00001	.046	.065	.023	.701	.483
VAR00002	.003	.059	.002	.046	.963

Coefficients[a]

Model		95.0% Confidence Interval for B		Correlations			Collinearity Statistics
		Lower Bound	Upper Bound	Zero-order	Partial	Part	Tolerance
1	(Constant)	114.755	127.497				
	VAR00001	-.082-	.173	.023	.023	.023	.998
	VAR00002	-.114-	.120	.002	.002	.002	.998

Coefficients[a]

Model		Collinearity Statistics
		VIF
1	(Constant)	
	VAR00001	1.002
	VAR00002	1.002

a. Dependent Variable: VAR00003

Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	VAR00001	VAR00002
1	1	2.978	1.000	.00	.00	.00
	2	.017	13.412	.01	.67	.36
	3	.006	22.801	.99	.32	.64

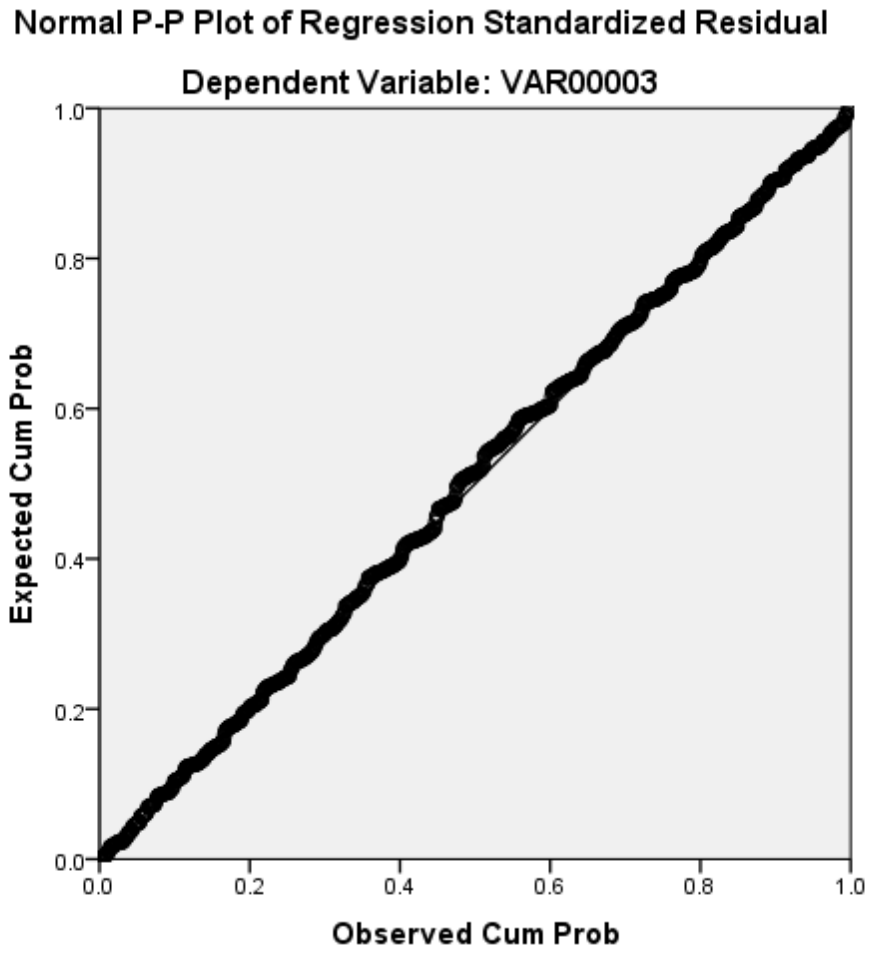
a. Dependent Variable: VAR00003

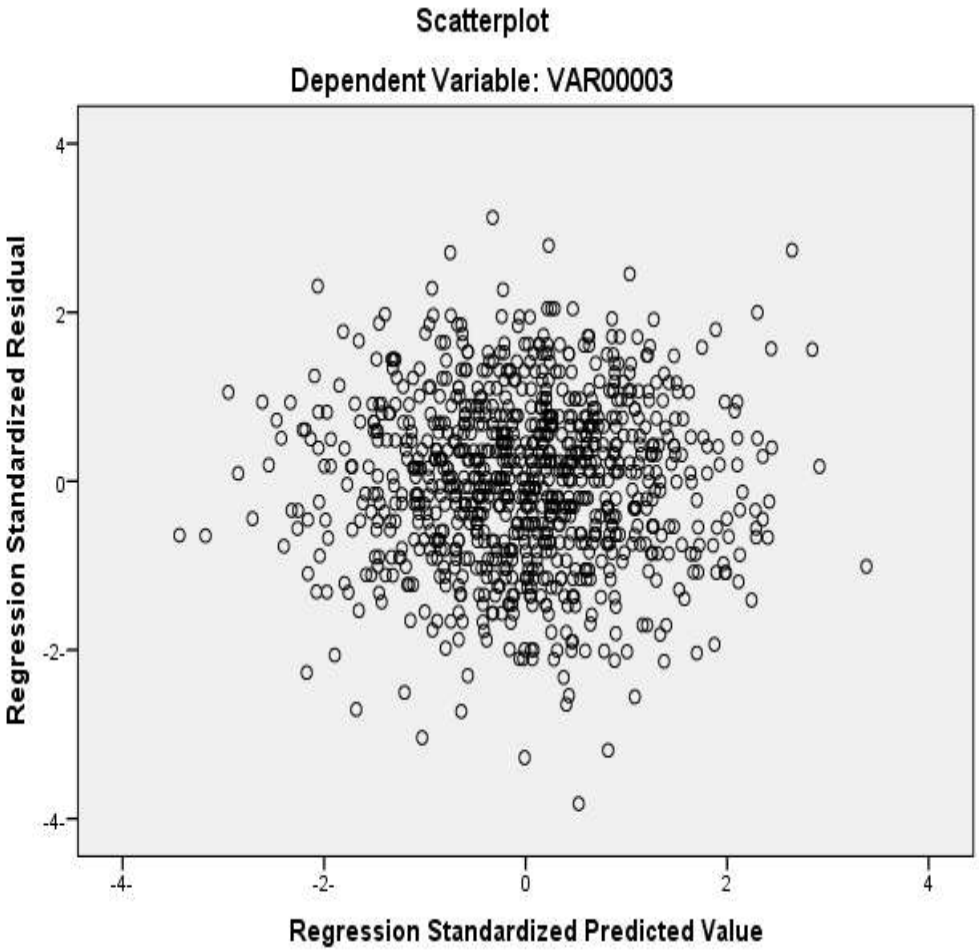
Residuals Statistics[a]

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	122.0139	123.4705	122.7479	.21361	960
Std. Predicted Value	-3.436-	3.383	.000	1.000	960
Standard Error of Predicted Value	.303	1.454	.500	.159	960
Adjusted Predicted Value	122.0081	123.6042	122.7478	.21595	960
Residual	-35.86049-	29.32211	.00000	9.37456	960
Std. Residual	-3.821-	3.125	.000	.999	960
Stud. Residual	-3.831-	3.131	.000	1.001	960
Deleted Residual	-36.03522-	29.44978	.00008	9.40362	960
Stud. Deleted Residual	-3.858-	3.146	.000	1.002	960
Mahal. Distance	.000	22.013	1.998	2.107	960
Cook's Distance	.000	.024	.001	.002	960
Centered Leverage Value	.000	.023	.002	.002	960

a. Dependent Variable: VAR00003

Charts


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: VAR00003
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0


Scatterplot
Dependent Variable: VAR00003
Regression Standardized Residual
Regression Standardized Predicted Value
4
2
0
-2-
-4-
-4-
-2-
0
2
4

الملحق رقم (10): ترخيص اجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تمنراست
مصلحة الموظفين و التفتيش
الرقم : 483 /م.م.ت/2019

مديرة التربية لولاية تمنراست
إلى السادة(ة) : مدراء الثانويات
التالية (الشخ امود – عبد الرحمان بن رستم
– اق ادغار ابراهيم – اول نوفمبر – املال اق بلال
مولود قاسم نايت بلقاسم – خالدي الطاهر
المجاهدة خمداني العافية تيت)

الموضوع : ب /خ إستقبال طالب جامعي لإجراء بحث ميداني .
المرجع : طلب تسهيل مهمة بغية إنجاز بحث علمي ميداني

تبعا لطلبكم المذكور في المرجع أعلاه أطلب منكم استقبال الطالب الجامعي : بحوص بوسعيد
و ذلك لإجراء بحث ميداني حول المسؤوليات التحصيلية ابتداء من 2019/11/27 إلى غاية نهاية التربص .

تمنراست في : 2019/11/27
مديرة التربية