الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: 18/PG/D/LMD/PSY/18

عنـــــوان الأطروحـــة

اثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى ذوي الفشل الدراسي

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في: علوم التربية

التخصص : علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: سماحي عبير

إشراف: د. رابحي إسماعيل

- أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
نسيمة بومعراف	استاذ	بسكرة	رئيسا
اسماعيل رابحي	استاذ	بسكرة	مشرفا ومقررا
ساعد شفيق	استاذ محاضر(أ)	بسكرة	مناقشا
نادية بومجان	استاذ محاضر(أ)	بسكرة	مناقشا
عبد الرزاق باللموشي	استاذ	الوادي	مناقشا
عبد اللطيف قنوعة	استاذ محاضر(أ)	الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، نحمد الله تعالى ونشكره و نستعينه على توفيقه لنا في إعداد وإتمام هذه الأطروحة ، فلولا فضل الله وهداه لما وصلنا لهذا العمل، فالحمد لله رب العالمين ﴿ رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن اعمل صالحا ترضاه﴾،﴿ ولئن شكرتم لأزيدنكم﴾، فالشكر لله المتفضل علينا بإتمام هذا العمل المتواضع ، سبحانه من رزقنا من ذلك الصبر و الإرادة و الصحة ، فيا رب زدنا علما وفهما وأنفعنا بما علمتنا وأرزقنا العمل بعد العلم ، وبارك لنا في أعمارنا و في أوقاتنا

وقد أنهينا هذا العمل بفضل الله وعونه، ولا يسعنا إلا أن نعهد الفضل لأصحابه ونهدي شكرنا وإمتناننا لكل من:

- تكرم بقبول الإشراف على الأطروحة الدكتور "رابحي إسماعيل" وعلى جميل توجيهاته السديدة وإرشاداته القيمة والمفيدة.

-الساده أعضاء المناقشة لتفضلهم مناقشة هذا العمل.

- أساتذتي وأخص بالذكر الدكتورة "كحول شفيقة" والدكتورة "دامخي ليلى" وكذلك الطاقم التربوي المتميز وجامعة محمد خيضر -بسكرة- والتي منحتني فرصة للتقدم في مساري العلمي والبحثي

-الاساتذة المحكمين الذين أشرفوا على تحكيم أداة الدراسة.

- مدير ثانوية أبي مزراق المقراني وأساتذتها وطاقمها التربوي وأخص بالذكر الاستاذة "خيذري جليلة" مستشارة التوجيه المدرسي التي كان لها الفضل في استقبالنا وتقديم التسهيلات والتوجيهات المناسبة للقيام بالبحث الميداني في الثانوية.

- مديرية التربية لولاية المسيلة –مصلحة التكوين والتفتيش- على حسن التعامل والخدمات المتميزة بخصوص منح الترخيص بإجراء البحث الميداني في الثانوية.

ونشكر أيضا عينة البحث على الجهود المبذولة متمنيين لهم كل النجاح و التوفيق في حياتهم عامة .
-ودراستهم خاصة

وإلى كل من ساهم في انجاز هذه الأطروحة ولو بكلمة أو نصيحة أو دعاء في ظهر الغيب، لهم مني أسمى عبارات الشكر والعرفان، جزاهم الله خير الجزاء.

سماحي عبير

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	**ب**
فهرس المحتويات	**ج**
فهرس الجداول	**هـ**
فهرس الأشكال	**و**
فهرس الملاحق	**و**
ملخص الدراسة باللغة العربية	ز
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ز
مقدمة	**1**
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	**4**
2- فرضيات الدراسة	**8**
3- أهمية الدراسة	**8**
4- أهداف الدراسة	**9**
5- تحديد مفاهيم الدراسة اجرائيا	**9**
6- الدراسات السابقة	**9**
الجانب النظري	
الفصل الثاني: العزو السببي	
تمهيد:	**28**
1- مفهوم العزو السببي	**29**
2- نظريات العزو السببي	**32**
3- نماذج العزو السببي	**33**
4- تصميم برامج تغيير العزو	**39**
5- البرامج التدريبية لتعديل العزو	**40**
6- خصائص التلاميذ في العزو السببي وعوامل تشكيله عندهم.	**55**
7- أثر العزو السببي في التعلم المدرسي	**57**
8- معايير العزو السببي لخبرات النجاح والفشل	**58**

9- التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي	**62**
10- أساليب عزو العجز المتعلم	**63**
خلاصة	**66**
الفصل الثالث: العجز المتعلم	
تمهيد:	**68**
1- مفهوم العجز المتعلم	**69**
2- مكونات عزو العجز المتعلم	**70**
3- النظريات المفسرة للعجز المتعلم	**71**
4- أسباب العجز المتعلم	**73**
5- التلاميذ ذوي العجز المتعلم وخصائصهم (سماتهم)	**74**
6- مظاهر وآثار العجز المتعلم	**76**
7- العجز المتعلم في البيئة التعليمية (المدرسة والجامعة)	**78**
8- العجز المتعلم لدى الأطفال	**79**
9- تطور حالة العجز المتعلم	**80**
خلاصة	**81**
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**83**
1. الدراسة الإستطلاعية	**84**
1-1 أهداف الدراسة الإستطلاعية	**84**
1-2 إجراءات الدراسة الإستطلاعية	**84**
1-3 نتائج الدراسة الإستطلاعية	**84**
2- الدراسة الأساسية	**85**
2-1 منهج الدراسة الأساسية	**85**
2-2 مجتمع الدراسة الأساسية	**86**
2-3 عينة الدراسة الأساسية	**86**
3- أدوات الدراسة الأساسية	**87**
4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**91**
خلاصة	**92**

الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	**94**
1- عرض نتائج الدراسة	**95**
2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	**104**
خاتمة	**117**
مقترحات الدراسة	**118**
قائمة المراجع	**121**
الملاحق	**132**

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	أنماط العزو السببي التي طورها واينر بناءا على أبعاد الموقع والإستقرار والتحكم	36
2	محتويات البرنامج التدريبي	45
3	خصائص أفراد عينة الدراسة تبعا لمستوى العجز المتعلم	87
4	خصائص أفراد عينة الدراسة تبعا لأساليب عزو العجز المتعلم	87
5	الصدق التمييزي(المقارنة الطرفية) لمقياس العجز المتعلم	88
6	الثبات لمقياس العجز المتعلم	89
7	صدق الإتساق الداخلي لمقياس أساليب عزو العجز المتعلم	90
8	الصدق التمييزي(المقارنة الطرفية) لمقياس أساليب عزو العجز المتعلم	90
9	نتائج مقياس العجز المتعلم	91
10	نتائج مقياس العجز المتعلم و مقياس أساليب عزو العجز المتعلم	95
11	قيمة T-test لمقياس أساليب عزو العجز المتعلم	96
12	معامل كوهين لحجم الأثر لقياس الفرضية الأولى	96
13	نتائج الدلالة الإكلينيكية لمقياس أساليب عزو العجز المتعلم	97
14	نتائج الدلالة الإكلينيكية للبعد 1 في مقياس أساليب عزو العجز المتعلم	98
15	نتائج الدلالة الإكلينيكية للبعد 2 في مقياس أساليب عزو العجز المتعلم	99
16	نتائج الدلالة الإكلينيكية للبعد 3 في مقياس أساليب عزو العجز المتعلم	100
17	الفروق في العجز المتعلم بين القياس القبلي والبعدي لدى أفراد العينة	101
18	معامل كوهين لحجم الأثر لقياس الفرضية الثانية	102

19	نتائج الدلالة الإكلينيكية لمقياس العجز المتعلم	102

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
1	تفسير التلاميذ للفشل في الإمتحانات	38
2	مكونات العجز المتعلم	71
3	تصميم المجموعة الواحدة للإختبار القبلي والبعدي	85

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
1	إحصاء عدد تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ثانوية أبي مزراق المقراني للموسم الدراسي 2022/2021	132
2	طلب تحكيم برنامج تدريبي لتعديل أساليب عزو العجز المتعلم	133
3	قائمة الأساتذة المحكمين	134
4	رخصة للإطلاع على رصيد مكتبة خارجية	135
5	مراسلة تقديم تسهيلات لإجراء الدراسة الميدانية	136
6	وثيقة ترخيص لإجراء الدراسة الميدانية	137
7	مقياس العجز المتعلم	138
8	مقياس أساليب عزو العجز المتعلم	142
9	مخرجات برنامج spss للشروط السيكومترية لأدوات الدراسة	145

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر تدريب قائم على تعديل اسلوب العزو السببي وخفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا،على عينة تكونت من 16 تلميذا من تلاميذ السنة ثانية ثانوي الفاشلين دراسيا، بثانوية ابي مزراق المقراني ببوسعادة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مجموعة ادوات للقياس تمثلت في بناء برنامج تدريبي قائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا ومقياس اساليب عزو العجز المتعلم من اعداد "الرفاعي2002" ومقياس االعجز المتعلم من إعداد "أبو عليا2000".

واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة مع قياس قبلي–بعدي وبرنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لمعالجة البيانات وتحليلها، وتوصلت الدراسة إلى وجود اثر للبرنامج التدريبي القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aimed to investigate the effect of training based on modifying causal attributional style and reducing learned helplessness among academically failing students. The sample consisted of 16 second-year high school students who were academically failing at Abi Muzarraq Al-Muqrani Secondary School in Bou Saada. To achieve the study's objectives, a set of measurement tools was employed, including the development of a training program based on modifying causal attributional style to reduce learned helplessness among academically failing students, as well as the use of the Learned Helplessness Attribution Styles Scale prepared by "Al-Rifai, 2002" and the Learned Helplessness Scale prepared by "Abu Alia, 2000."

The researcher used a quasi-experimental method based on a single group with pre-post measurement, and employed the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) to process and analyze the data. The study found evidence of the effectiveness of the training program based on modifying causal attributional style in reducing learned helplessness among academically failing students in secondary school.

مقدمة

تؤدي خبرات الفرد الحياتية والأكاديمية والاجتماعية دورا محوريا في تشكيل مشاعره واعتقاداته وأفكاره وبنيته المعرفية وسلوكه، فخبرات النجاح المتكرر قد تولد لديه شعورا بالثقة واحساسا بالسيطرة وأملا بالمستقبل، وربطا منطقيا وواقعيا بين النتائج والأسباب، ورضا عن الحياة والعلاقات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، وبالتالي شعورا بالفخر والسعادة لما حققه من أهداف، أما تجارب الفشل المتكرر وعدم قدرته على تجاوز التشاؤم والاحباط وانعدام الثقة وانعدام القدرة على السيطرة على مجريات الامور ، فيستسلم للنتائج السلبية ويتولد لديه الغضب وعدم الرضى عن حياته وعلاقاته ومسيرته الأكاديمية(**اعديلي، الزغلول،2015، ص331**).

يعتبر العزو السببي والعجز المتعلم عمليتين عقليتين معرفيتين وأحاسيس وجدانية قد تؤثر في التوافق الأكاديمي للفرد، فقد توصلت العديد من الدراسات التي اختبرت العجز المتعلم إلى أن تبني الفرد لأساليب عزو غير تكيفية للأحداث البيئية السالبة يكون اعتقادا داخليا لديه بعدم كفاءته، فالسمة الأساسية للعجز هي ميل الفرد للتقليل من درجة تقديره لذاته، وعند فشله ثانية تظهر عليه أعراض القلق **Dweck&**) **Lich1980**) ، واهتمت نظرية العزو بطريقة تفسير الفرد لنجاحه أو فشله، مما يؤثر في توقعاته حول تحصيله الأكاديمي، وقد أدى تحليل الحوافز إلى محاولة فهم نتائج توقعات التلميذ وردود فعله وتفسير واقعيته لأداء المهمات وقد تمت الاشارة الى ان خبرة الفرد الايجابية في بعض الادوار تقلل من القلق الذي يواجهه، وقد لاقت هذه المفاهيم (**العزو، والعجز**) اهتماما متزايدا من الدارسين في مجال علم النفس التربوي، فتعد نظرية العجز المتعلم أو المكتسب واحدة من النظريات المهمة بعلم النفس والتي سلطت الضوء على ظاهرة نفسية ألا وهي اكتساب العجز عن طريق التعلم إذ يصاب الكائن بالعجز ويستسلم أمام محفز مزعج أو مؤلم دون محاولة التخلص منه، اكتشف هذه الظاهرة عالم النفس الأمريكي(**مارتن سليجمان**) في ستينيات القرن الماضي عن طريق الصدفة، إذ كان الشاب سليجمان حينها يحاول محاكاة اشراط بافلوف الكلاسيكي بعد اكتشافه للظاهرة صاغ سليجمان بمساعدة زملائه نظرية العجز المتعلم والتي فسر فيها آلية حدوثها وذلك بتفصيل مؤثرات أساسية وهي تاثيرات تحفيزية ومعرفية وعاطفية، حيث كان يقوم بتجارب حول الكابة والتعلم والسعادة.

ويؤكد كثير من العلماء من خلال تلك التجربة والعديد من التجارب الاخرى وجود علاقة بين العزو أو التفسيرات التي يقدمها المتعلم لنجاحه وفشله وبين سلوكه وتحصيله، ونظرية العزو التي قدمها واينر وغيره من الباحثين تعد واحدة من أبرز النظريات المعرفية في هذا المجال، وتستند هذه النظريات عموما إلى افتراض مفاده أن الأفراد مدفوعون لفهم وتفسير العالم المحيط بهم، حيث ترى نظرية العزو أن الطريقة التي يعزو بها الفرد نجاحه وفشله تؤثر في معتقداته ومشاعره وسلوكه وأدائه المستقبلي.

وبذلك فان المدرسة تعد اللبنة الثانية في حياة الإنسان بعد الأسرة في بداية مراحل حياته، كما تعد مرحلة المراهقة من أهم مراحل الحياة بالنسبة للفرد نفسه أو للمجتمع، من حيث علاقتها ببناء شخصيته المتكاملة وتشكيل وعيه وتوجيه سلوكه، ومن خلالها يمكن تحديد مستقبله في التعلم والتحصيل، الذي يعد من أهم

المواضيع التي اهتم بها باحثوا التربية وعلم النفس التربوي للوقوف على العوامل المؤثرة فيه، فبدأ الباحثون خلال السنوات السابقة بدراسة ما يجب القيام به لتوجيه المتعلم لاكتساب المعرفة الأكاديمية.

وقد ظهرت أهميته من خلال إبرازه لنتائج العملية التربوية وتحديد مستوى المتعلم الأكاديمي بهدف تحسين مستوى التحصيل، لان هدف التعليم بشكل عام هو إحداث تغيير سلوكي مرغوب فيه، والذي يمكننا من التعرف على هذا التغيير هو التحصيل الذي يعتبر من المحكات التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد مستوى الأداء الذي يصل إليه المتعلم وتحديد نقطة البداية معه.

ويتفاوت المتعلمين في تحصيلهم ومستويات تعلمهم حتى تتساوى كامل الظروف، وقد افترض العلماء عوامل تؤدي إلى هذا التفاوت الذي يؤدي الى النجاح وهو غاية العملية التربوية أو يصبح فشلا دراسيا الذي كان ولا يزال ظاهرة محط اهتمام العلماء والمهتمين بالشأن التربوي بهدف محاولة التصدي له ومساعدة المتعلمين لتحقيق هذا النجاح، وعلى الرغم من هذا الاهتمام المستمر لتجنب الفشل الدراسي والبحث عن تحقيق النجاح، هناك الكثير من المتعلمين يواجهون صعوبات في الدراسة، فقد حاول الكثير من الباحثين معرفة أسباب هذه الصعوبات التي يعيشها التلاميذ وأوليائهم والتي تؤدي إلى حالات ومشكلات نفسية سببها الفشل الدراسي، وحاولت الباحثة في هذا البحث الاستطلاع على تلك الأسباب التي تؤدي إلى هذه الصعوبات و تعديلها وتدريبهم على التغلب عليها لأنه يمكن للمتعلم أن ينتج أفكار سلبية موجهة نحو ذاته والآخرين، فيشعر بالعجز والدونية، وعدم القدرة على مواجهة هذا الفشل، وفي هذا الصدد يعد العجز المتعلم من أكثر المشكلات الشائعة لدى التلاميذ ذوي الفشل الدراسي وأكثرها تعقيدا، لما له من تأثير في النمو المعرفي والنفسي والاجتماعي وبالتالي في التحصيل الأكاديمي، والذي ظهر مفهومه في فترة الستينات والسبعينات من القرن العشرين على يد **(سيلجمان)** في جامعة بنسلفانيا وتجربته الشهيرة التي اشرنا اليها سابقا حيث تنطبق هذه التجربة مع فئة الفاشلين، ويرتبط في بحثنا هذا مفهوم العجز المتعلم بالفشل الدراسي عن طريق العزو السببي حيث يعزو اغلب الفاشلين فشلهم إلى مجموعة من الأسباب ويتصفون بصفات مثل الرؤية الانتقائية وتوقع الفشل ولوم الذات والصور السلبية في عيون الآخرين والحظ والقضاء والقدر أو الكسل والاعتمادية والانسحاب **(الفرحاتي2005)** ؛ **(الرشيدي ومحمد.2013)**.

الفصل الأول :الإطار العام للدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة اجرائيا

6- الدراسات السابقة

1. مشكلة الدراسة:

يعتبر التعليم من بين أهم الحقوق التي يجب ان يحضى بها الفرد، والذي ينبغي أن يبدأ في بداية تشكيله لشخصيته وفي الفترة الاولى من الحياة، حيث يبدأ الطفل في تشكيل وعيه وإدراكه، ومع تقدم الطفل وتطور قدراته في التفكير والتحليل والاستيعاب، يرتفع مستوى الذكاء، الذي يؤدي الى ارتفاع التحصيل في المواد الدراسية، ويقوم ذلك على العملية التعليمية التي تتمثل في نقل المعرفة المتخصصة من المعلم إلى التلميذ، وذلك من خلال مجموعة من أساليب وطرق التدريس.

حيث تلعب البيئة المدرسية دورا هاما في تشكيل سلوك الفرد وتطوير قدراته المعرفية والتحليلية، ومن ناحية أخرى، يوجد أسباب لانخفاض التحصيل الدراسي الذي يؤدي الى الفشل الدراسي، وهي التي تجعل التلاميذ غير قادرين على الاندماج في النظام التعليمي، وبذلك فان الشعور بالفشل من أصعب المشاعر التي يمكن أن يواجهها الإنسان في حياته، حيث ينبع من عجز الفرد عن تحقيق أهدافه في الحياة.

ومن خلال ماسبق، فيمكن أن يكون الفشل الدراسي ناتجا عن تراكم التعثرات الدراسية لدى التلميذ في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية، وغالبا ما يتعرض هذا التلميذ للتكرار والتاخر والرسوب، مما يؤدي إلى الانقطاع عن الدراسة، فيتجلى ذلك الضعف الدراسي في عدة مظاهر، مثل صعوبة الفهم، وضعف في مهارات القراءة والكتابة، وغياب المشاركة في الصف، وفتور الاهتمام بالدراسة، مما يؤثر سلبا على النتائج الدراسية.

يتسبب الفشل الدراسي في التسرب المدرسي، وهو من المشكلات الصعبة التي تواجه دول العالم بأسره والدول العربية بشكل خاص، يتضمن ذلك، الهروب من الحصص، والغياب بدون عذر مقبول، وقلة الاهتمام في الفصل، مما يساهم بشكل كبير في تفاقم مشكلة الأمية وعدم اندماج الأفراد في التنمية وتطور المجتمعات، وهذا ما يؤدي إلى الانخفاض في دافعية التعلم لدى هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من الفشل الدراسي، ويولد لديهم الشعور بالملل والانسحاب، وعدم الكفاية، والسرحان، مما يثبط المشاركة في الأنشطة الصفية ويؤدي إلى ظهور "العجز المتعلم" لديهم، والذي يعبر عن نقص المحاولة نتيجة للاعتقاد بعدم القدرة على تحقيق النجاح والإنجاز.

ويشهد العصر الحالي تحولات جذرية، حيث تعد سلوكيات الفرد نتيجة مباشرة للبيئة التي يعيش فيها وطريقة تفاعله وإدراكه لها، فعندما يشعر التلميذ بالضعف وعدم القدرة على تحقيق النجاح الدراسي، فذلك قد يكون ناتجا عن تراكم تجارب فاشلة يشعر بها المتعلم، مما يثير لديه شعورا بالعجز المتعلم.

ويظهر العجز نفسه بشكل متكرر، حيث يعبر عن عدم القدرة على تحقيق النجاح بعد عدة محاولات، ويشير إلى عزو الشخص لاعتقاده بأنه لن ينجح مهما بذل من جهد، فيحدث العجز عادة عندما لا تتغلب

خبرات الفرد على فشله، إذ يكتشف أن تفاعله لا يؤثر على النتيجة، وبسبب ذلك، يتبنى موقفا سلبيا يفضل فيه عدم بذل الجهد، فيتجلى ذلك في تفضيل الشخص للسلوكيات السلبية بدلا من الإيجابية، ويتبنى أساليب أقل كفاءة لحل المشكلات، ويتجنب المحاولة مرة أخرى ويتخلى عن بذل الجهد عندما يواجه عقبات أو ضغوط في حياته، لذا يمكننا أن نلاحظ أن العجز المتعلم يظهر عندما يتعلم الفرد أن هناك نتائج تحدث بشكل مستقل عن جهوده، ويتوقع الفشل في المواقف المستقبلية، هذا التوقع يتداخل مع عملية التعلم، وفي النهاية يعزو ذلك بأنه غير قادر على تحقيق النجاح أو التغلب على التحديات بأي مجهود، مما يجعله يتجه نحو السلبية والاستسلام لتأثيرات الظروف الخارجية.

ولانه كثيرا ما يسبق تصرفات الاشخاص او احكامهم على المواقف الاجتماعية بعض العمليات المعرفية منها اساليب معينة للتفكير للخروج بانطباعات ذاتية عن الاخرين واحيانا عن انفسهم في هذه المواقف وتعرف هذه الاساليب بالعزو"attribution" **(الصافي، 2000، ص82)**

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن دراسة السلوك اليومي الذي يهدف إلى القيام بالعزو يدخل ضمن مجموعة من الأعمال التي تتمثل فيما يسمى بنظرية العزو (أو نظريات العزو) فتهتم دافعية العزو بدراسة الأسباب التي تجعل الأفراد يتخذون قرارات معينة بصدد ما يمر بهم من حوادث؛ فالناس عموما ينسبون سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة، سواء كانت هذه العوامل سمات شخصية مستقرة أم مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه **(غباري وآخرون، 2012، ص192)**.

وقد ركز واينر **(Weiner 1972)** على هذه المسألة وتعمق فيها ، فوضح أن الإنساب والعزو إلى أسباب داخلية معينة يستلزم قبل كل شيء العودة إلى قدرات ومهارات الفاعل الذي أنجز المهمة كالجهد والاستعداد، بينما الإنساب إلى أسباب خارجية معينة فغالبا ما يتم بالعودة إلى الحظ والصدفة. وبعد إجراء سلسلة من التجارب توصل واينر Weiner إلى أن هناك أربعة عوامل سببية يمكن اعتبارها تفسيرات سببية للنجاح أو الفشل في أي إنجاز وفقا للبعد داخلي /خارجي، وهي الجهد والقدرة كعوامل داخلية، وصعوبة المهمة والحظ كعوامل خارجية.**(نور الدين وآخرون، 1998، ص2)**.

وعندما ينمو لدى الفرد توقعا بأن عديد من الأحداث غير قابلة للتحكم، فإن ذلك يعتبر عاملا مهيئا لسلوكات العجز، نتيجة لإدراك الفرد بأنه يعتاد الفشل، وعدم جدوى محاولاته، ففي السياق التربوي مثال نجد أن التلميذ الذي يتكرر فشله في مهمة ما ويدرك أن سبب فشله نقص القدرة، تنمو لديه إنفعالات سلبية، ولا يتوقع تحسنا في أدائه في المستقبل على المهام المشابهة. **(الفرحاتي، 2009، ص9)** وهذا ما يصطلح عليه بالعجز المتعلم كما أشرنا سابقا.

وقد ترجع مشكلة العجز إلى أسباب عدة، فقد يكون التلميذ نفسه سبب في ظهور مشكله العجز المكتسب لديه حيث أنه تتكون لديه مدركات خاطئة حول نفسه إذا تكررت مرات الفشل في مواقف مر بها و لأنه يعتقد أنه مهما فعل أو بذل مجهود فإنه لن يستطيع إدراك النجاح وهذا ما أكده سليجمان **(Seligmen 1975)** في تفسيره للعجز المكتسب بأن التلاميذ الذين تعرضوا لخبرة الفشل مهما حاولوا أن يغيروا في مواقف الفشل التي يتعرضون لها فإنها لن تتغير، لانهم يعتقدون أنهم غير قادرين على إحداث أي تحسن في قدراتهم.

وقد يكون للمدرسة هي الأخرى دور في ظهور العجز المكتسب لدى المتعلمين، فتعاملات المعلمين بشكل خاطئ مع التلاميذ الفاشلين ونظرتهم السلبية هي الأخرى تعجل بظهور مشكلة العجز المكتسب وهذا ما توصلت إليه دراسة **(الأخرس 1991)** في أن للمدرسة دورا أساسيا في إحداث العجز.

وعليه فإن الأسرة والمجتمع والبيئة المدرسية تعتبر المحضن الأساسي الذي تتبلور فيه شخصية المتعلم حيث تتضح فيه أفكاره وتنمو مواهبه فهي عاملا أساسيا لتفادي بعض الصعوبات والتي من أبرزها عزوفهم عن المحاولة وبذل الجهد وتوقعهم الفشل أو العجز المتعلم، الذي يعد من أهم المتغيرات المؤثرة في التعلم والتي تعددت التحليلات النظرية له، وبالرغم من هذا التعدد إلا أنها تلتقي في التأكيد على الأساس المعرفي له وما يصاحبه من مظاهر إنفعالية سلبية كالإكتئاب، ولقد كشفت البحوث التي تناولت هذه الظاهرة والمواقف الإنجازية على وجه الخصوص عن نمطين متباينين من السلوك الإنجازي تختلفان أساسا في استجابتهما لمواقف الفشل، وما يصاحب هذه الإستجابات من أفكار وردود أفعال انفعالية يمثل أحدهما نمط تكيفيا يتميز برغبة الفرد في المواجهة والتحدي والمثابرة تجاه الصعوبات، أما النمط فهو غير تكيفي إذ يتميز الفرد فيه بالعجز وتجنب تحدي الصعوبات والإحجام عن المثابرة. **(حداد، 2000، ص287)**.

إن العجز المتعلم مشكلة عسيرة وتحتاج إلى العلاج، والأسباب تتعلق بكيف يتعامل الآباء والمعلمون مع فشل أو نجاح أبنائهم ، إذا ما شعر الأفراد بأنهم لا يستطيعون السيطرة في ظروف معينة ، وهذا ما قامت عليه فكرة سليجمان(Seligman) سالفة الذكر، إن من نتائج العجز المتعلم الافتقاد للثقة بالذات وضعف التعامل مع المشكلات، وتشتيت الانتباه والإحساس باليأس، مما سيؤخر تحصيل الطلاب أكاديميا ، أو سيعيق مهاراتهم الاجتماعية، إضافة إلى قضية أخرى يتوجب طرحها، وهي أن الطلاب الذين يعانون من هذا النوع من العجز، تثير دافعيتهم العوامل الخارجية، وليس العوامل الداخلية وذلك بسبب فشلهم، وهؤلاء الطلاب سيصيبهم اليأس من أن يحصلوا على الاحترام من خلال الإنجاز الأكاديمي، ويتحولون إلى طرق أخرى. **(Shields ,1997)**

ومما سبق ذكره، يبدو أن للعجز المتعلم دورا في التحصيل الأكاديمي عند الطلبة وانه قد يعد سببا من أسباب تدني التحصيل الأكاديمي، إضافة إلى تأثيره على أداء المهمات المختلفة، لما له من آثار نفسية على الأفراد، خاصة فيما يتعلق بنظرة الفرد إلى نفسه، وفيما يتعلق بخبرات الفشل المتكررة، أو علاقة العجز

المتعلم بالاكتئاب والتي بينت الدراسات أن لهما أعراضا متشابة، كما يؤدي العجز المتعلم إلى تدني دافعية الفرد ، ويؤثر على أداء المهمات المختلفة.

وفي هذا السياق ترى **(حنان، 2013)** أن العجز المتعلم ما هو إلا نتيجة عزو ما نمر به من أحداث وما يواجهنا من ضغوطات بيئية لأسباب وعوامل عديدة، ويؤدي هذا العزو دورا اساسيا في حياتنا الإجتماعية والنفسية، كونه له تأثير على الكيفية التي نقوم بها بتعليل تلك الأحداث إدراك مسبباتها وطريقة التفاعل مع البيئة، هذا الأمر يجعل من العزو منبئا هاما لتفسير ما نقوم به من ممارسات وسلوكات في شتى المواقف، كما تساعد في تفسير الدوافع للإنجاز، وتحديد توقع الفرد في المستقبل فعزو النجاح مثلا يرتبط إلى عوامل داخلية ومحدودة مثل القدرة وعزو الفشل إلى عوامل خارجية يمكن التحكم فيها، مثل نقص الجهد بتوقعات الإنجاز في المستقبل.

كما أن العلاقة بين العجز والسلوك ليست علاقة مباشرة، بل تتجاذبها عوامل متعددة، قد تختلف من موقف إلى آخر، ويعد التوقع وتقدير الذات من العوامل الهامة التي تتوسط العلاقة بين العجز والأداء حيث تتأثر التوقعات بأسلوب العزو الذي يستخدمه الفرد، وبالتالي تسهم في أدائه اللاحق، ويعد تقدير الذات من العوامل التي تتوسط بين العجز والسلوك، فهناك ارتباط إيجابي بين عزو السلوكيات الإيجابية إلى عوامل داخلية و ثابتة وبين التقدير العالي للذات، والذي يسهم في تحسين السلوكات تجاه البيئة، والعكس.

وبالرجوع إلى الفئة التي تهتم بها الدراسة الحالية، والمتمثلة في المتعلمين والإهتمام بالجانب التحصيلي لديهم، فإن إعتقاد التلميذ بضعف قدراته في السيطرة على المواقف وتوقعه للفشل، يجعله يستسلم سريعا من مواجهة المشكلات مما قد يؤدي إلى عائق في تعلمه.

و كما ورد في دراسة **(ماير1887)** التي يمكن استخلاص منها أن العزو السببي احد العوامل الدافعة في الأداء التي تحكم نتائجه في اغلب الحالات، وهي تختلف من فرد إلى آخر، فهناك من يعزو نجاحه إلى عوامل داخلية كالجهد والقدرة، وهناك من يعزو فشله إلى عوامل خارجية كالحظ.

وقد توصلت **(ماهرتين وبانك)** إلى أن الأفراد الذين تكون دوافع النجاح لديهم أقوى من دوافع الفشل هم ذوي التحصيل العالي، بينما الأفراد الذين لديهم دوافع الفشل أقوى من النجاح هم الذين لديهم ضعف الأداء والفشل الدراسي وهم من يعزون فشلهم لأسباب خارجة عن التحكم مثل سوء الحظ فهي عوامل تعيق الانجاز وتؤدي إلى تعلم العجز وانخفاض توقع النجاح ثم ضعف تقدير الذات وثم إلى الفشل الدراسي.

وفي هذا السياق طور وينر **(Weiner, 1985)** نظرية العزو السببي التي تعد من أبرز النظريات المعرفية، والتي ترى أن الطريقة التي يعزو بها المتعلم نجاحه أو فشله يؤثر في معتقداته ومشاعره، وسلوكه وفي أدائه المستقبلي.**(Weiner, 1985, p 560)**

وتعتبر هذه النظرية من النظريات التفسيرية في الإنجاز والتي ظهرت على يد عالم النفس وينر الذي يعتبر من الاوائل الذين استخدموا نظرية العزو وربطها بالعملية التربوية وخاصة بالتعلم والتحصيل الدراسي حيث يرى أن التحليل أو التفسير السببي للنجاح أو الفشل أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والدوافع والخصائص أو السمات الإنفعالية. **(بخاري، 2006، ص 28-29).**

ونتيجة لذلك رأت الباحثة أن تقوم بدراسة أثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية ومن هنا ظهرت مشكلة الدراسة التي تتحدد في التساؤل الرئيسي التالي :**ما أثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية ؟**

2. فرضيات الدراسة:

لكل بحث مشكلة تحتاج الى حل، والفرضيات هي الحلول المؤقتة التي تحدد للباحث مساره وتعينه على إيجاد إجابات لتساؤلاته، ولموضوع أثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية فرضيات محورية تحاول الإجابة عن التساؤل الرئيسي المطروح في الإشكالية وقد جاءت هذه الفرضيات في بحثنا كالتالي:

الفرضية العامة:

- للبرنامج التدريبي القائم على تعديل العزو السببي اثر في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا.

3. أهمية الدراسة :

ساهمت الدراسة الحالية في عدة اتجاهات تمثلت في التعرف على متغيري العزو السببي والعجز المتعلم والفشل الدراسي وعلى كيفية حدوثهم، فمثلا في موضوع الفشل الدراسي كيف يؤدي إلى العجز المتعلم وكيف يصل العزو السببي بالتلميذ إلى العجز المتعلم وهي مواضيع تهم العملية التعليمية، وتهتم الدراسة بالتلاميذ وخصائصهم والأساليب التدريبية لتغيير العزو السببي من أجل خفض مستوى العجز المتعلم لديهم، كما تفيد

هذه الدراسة في توجيه جهود القائمين على عملية التعليم بشكل عام، وبالاهتمام بذوي العجز المتعلم بشكل خاص فهي تساعد المتعلم في تعديل العزو السببي، حيث تؤدي نتائجها إلى المساهمة في تطوير العملية التعليمية كافة، حيث توضح أهمية التكفل بفئة التلاميذ ذوي الفشل الدراسي، فمن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تطوير تعليم التلاميذ ذوي العجز المتعلم الفاشلين دراسيا وتطوير عمل المتخصصين في هذا المجال ومن ثم تحسين برامج تدريسهم والاهتمام بهم في المدارس من اجل تحصيل أفضل.

4. أهداف الدراسة:

1- معرفة أثر البرنامج التدريبي في تعديل العزو السببي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية.

2- معرفة أثر البرنامج التدريبي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية.

5. تحديد مفاهيم الدراسة اجرائيا:

1.5 العزو السببي:

هو العملية التي تتضمن تحسين معتقدات الفرد حول أسباب فشله ونجاحه، وذلك لتطوير دافعيته للتحصيل مستقبلا **(Robertson, 2000)**

ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس أساليب عزو العجز المتعلم ل**(صباح الرفاعي2002)** ويأخذ ثلاثة ابعاد: البعد الأول (الداخلية-الخارجية) والبعد الثاني (الثبات-عدم الثبات) البعد الثالث (الشامل-المحدود).

2.5 العجز المتعلم:

هو توقع الطالب عدم القدرة على إنجاز المهمة الموكلة إليه.

ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس العجز المتعلم ل**(أبو عليا 2000)**.

3.5 الفشل الدراسي:

هو عدم القدرة على التحصيل وتخطي المستويات التعليمية الدراسية بنجاح، أو هو عدم القدرة على الدراسة والتأخر فيها ويحدث هذا نتيجة انعدام الأسباب المؤدية إلى النجاح الدراسي والمتمثلة في الجوانب النفسية والأكاديمية والسلوكية.

ويحدد اجرائيا في حصول التلاميذ على معدل التحصيل الفصلي الذي يقل عن 9,50 من الموسم الدراسي.

6. الدراسات السابقة:

لقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من حيث تشابه المتغيرات المدروسة (العزو السببي والعجز المتعلم)، ما يمكن استثماره على نحو أكبر لخدمة هذ البحث منهجيا ونظريا، وأيضا من حيث

مقارنة نتائج دراستها بنتائج تلك الدراسات السابقة. وبذلك سوف يجري عرض هذه الدراسات تبعا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث وللتقسيم الذي اعتمدته الباحثة، وبعد ذلك سيتم تحليلها من حيث الأهداف ثم من حيث الأدوات والعينة والنتائج لأجل معرفة علاقة الدراسة الحالية بهذه الدراسات.

أولا/ الدراسات المتعلقة بالعزو السببي:

1. دراسة المنيزل(1995):

الاهداف: التعرف على العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.

العينة: (678) معلما ومعلمة كان منهم (328) معلما و(350) معلمة.

الادوات: مقياس المسؤولية عن تحصيل الطالب من اعداد جوسكي (**Guskey**).

النتائج: وجود علاقة دالة احصائيا بين عزو نجاح الطلاب وفشلهم من قبل المعلمين ومتغير الجنس، اذ تميل المعلمات الى عزو مسؤولية النجاح والفشل الى اسباب داخلية تعود اليهن، بينما يميل المعلمون الى عزوها الى اسباب خارجية.

2. دراسة روث وجودي (1995) :

الاهداف: دراسة علاقة نمط العزو ببعض المؤشرات السلبية للشعور بالعجز(أي الشعور بالفشل والقلق الأكاديمي).

العينة: (439) من طلبة المرحلة الابتدائية منخفضي الأداء.

النتائج: مستوى الفشل والقلق الاكاديمي في الاختبارات لذوي العزو الداخلي اعلى من ذوي العزو الخارجي.

3. دراسة فويس(1996):

الاهداف: معرفة اساليب عزو العجز المتعلم الوقائية والصلابة النفسية لاستيعاب الاحداث الحياتية لدى الذكور والاناث من المراهقين.

العينة: المراهقين من طلاب المدارس الثانوية، وكان حجم العينة(530) طالبا وطالبة.

الادوات: مقياس اساليب عزو العجز المتعلم وقائمة **Beck** للاكتئاب، واختبار الصلابة العامة، والقائمة السلوكية للاستيعاب.

النتائج: وجود علاقة ايجابية بين الصلابة النفسية، واساليب العجز المتعلم الوقائية، ووجود ارتباط ايجابي بين الصلابة النفسية واساليب العجز المتعلم الوقائية بالطرق الفعالة لاستيعاب المشكلات، وان الاناث لديهن قدرة على التعميم المفرط لشعورهن بالعجز.

4. دراسة نور الدين خالد و آخرون (1998):

الاهداف: التعرف على أنماط انسابات النجاح/ الفشل في أداء مهمة (الانجاز الاكاديمي)

العينة: تلاميذ قسمين من مستوى نهائي؛ شعبة العلوم الطبيعية والحياة، وقد بلغت حجم عينة سبعين(70) تلميذ الذي تتراوح أعمارهم ما بين16 و19 سنة.

الادوات: مقياس " تحقيق حول النجاح والفشل في الدراسة".

النتائج: الفئة الناجحة من التلاميذ تنسب نجاحها بمعدل أكبر إلى عوامل السببية الداخلية النوعية الثابتة والشاملة وهي عوامل تخص القدرة و المهارة، كلما كان التلميذ ناجحا مال انسابه للنجاح إلى عامل داخلي ثابت، وكلما قل نجاحه نسب هذا النجاح الى عامل داخلي غير ثابت، ونادرا إلى عامل خارجي غير ثابت، بينما بقدر ما يكون التلميذ فاشلا بقدر ما يكون انسابه للفشل إلى عوامل خارجية(ثابتة /غير ثابتة) وكلما قلت درجة الفشل كان الانساب لعوامل داخلية غير ثابتة وهي الحالة الاكثر تكرار.

5. دراسة الصافي(2000):

الاهداف: معرفة أهم جوانب التي يعزو إليها الطالب المتفوقين نجاحهم أو الطالب المتأخرين دراسيا فشلهم ومعرفة أهم الفروق في جوانب عزو النجاح والفشل الدراسي نتيجة اختلاف التخصص(علمي/أدبي) ودافعية الانجاز(مرتفع/منخفض) وأخيرا معرفة نوعية العلاقة التي تربط بين جوانب عزو النجاح والفشل الدراسي.

العينة: المتفوقين دراسيا 122طالب، منهم (50) طالبا بالاقسام العلمية و(50) طالبا من الاقسام الادبية، وبنفس التقسيم مع الطالب المتأخرين دراسيا.

الادوات: مقياس العزو بصورتيه(النجاح والفشل الدراسي) واختبار الدافع للإنجاز من إعداد الباحث هيرمان.

النتائج: المتفوقين دراسيا يعزون نجاحهم و تفوقهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: (الجهد– القدرة– المواد الدراسية والاختبار– المزاج– المعلم و أخيرا الحظ) والطلاب المتأخرين دراسيا يعزون فشلهم وتأخرهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: (المعلم– الحظ –المواد الدراسية والاختبار– المزاج – القدرة والجهد).

6. دراسة الرفاعي (2003):

الاهداف: معرفة فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل اساليب العزو السببي للعجز المتعلم

العينة: العينة التجريبية (10) طالبات تتراوح اعمارهن مابين(23–19) سنة.

الادوات: مقياس اساليب عزو العجز المتعلم، اعداد الفرحاتي(1997)، اختبار تفهم الموضوع **(T.A.T)** لهنري موراي، وبرنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، (اعداد الباحثة)، استمارة بيانات عامة،(اعداد الباحثة).

النتائج: وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة طالبات اساليب عزو العجز المتعلم. مما يؤكد فعالية البرنامج العلاجي العقلاني الانفعالي العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل اساليب عزو العجز المتعلم، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والمتابعة لعينة طالبات اساليب عزو العجز المتعلم، مما يؤكد استمرارية فعالية البرنامج العلاجي العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل اساليب عزو العجز المتعلم، ويختلف البناء النفسي لبعض الحالات الطرفية

(مرتفع– منخفض) في اساليب العزو السببي للعجز المتعلم، وذلك من خلال استجابتهن على بعض بطاقات تفهم الموضوع (**T.A.T**).

7– دراسة باحكيم(2003):

الاهداف: العلاقة بين توقعات النجاح والفشل واساليب عزو العجز المتعلم لدى طالبات جامعة ام القرى، وتعرف الفروق في توقعات النجاح والفشل واساليب عزو العجز المتعلم في ضوء بعض المتغيرات (العمر– الجنس–المستوى الدراسي– التخصص).

الادوات: مقياس توقعات النجاح من اعداد منى البلبيسي(1991) ومقياس اساليب عزو العجز المتعلم من اعداد صباح الرفاعي(2002).

العينة: 299 طالبا و303 طالبة.

النتائج: وجود علاقة ارتباطية عكسية بين توقعات النجاح والفشل واساليب عزو العجز المتعلم، وعدم وجود فروق في توقعات النجاح والفشل واساليب عزو العجز المتعلم لمختلف الفئات العمرية.

8– دراسة علاونة(2004):

الاهداف: الكشف عن علاقة العزو السببي ببعض المتغيرات (سمات الشخصية والمعدل العام للطالب في السنة السابقة، وجنس الطالب وتخصصه).

العينة: (577) طالبة وطالبة، ومنهم (239) طالبا و(284) طالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس محافظة عدن.

الادوات: مقياس العزو السببي متعدد الابعاد" لليفكورت" لقياس عزو خبرة النجاح وعزو خبرة الفشل والمكون من (24) فقرة، ومقياس "كاتل" (**16PF**) لقياس سبعة من عوامل الشخصية المكون من (68) فقرة.

النتائج: عزو النجاح الى عوامل داخلية كالقدرة والجهد، بينما عزو خبرة الفشل الى عوامل غير مستقرة كالجهد والحظ، واظهر تحليل الانحدار الخطي المتعدد، ان متغيري الجنس ومعدل السنة السابقة كان لها قدرة تفسيرية في شرح التباين في عزو خبرة النجاح، ان الانتقال من الذكور الى الاناث طرأ ارتفاع في عزو خبرة النجاح الى عوامل داخلية، وكذلك بالنسبة لمتغير معدل السنة السابقة كلما ارتفع معدل السنة السابقة للطالبة كلما طرأ ارتفاع في عزو خبرة النجاح الى عوامل داخلية، وكان لعامل (منضبط/غير منضبط) من سمات الشخصية السبعة قيد الدراسة اكبر قدرة تفسيرية في شرح التباين لعزو خبرة النجاح والفشل، حيث انه كلما انتقلنا من سمة غير منضبطة الى سمة منضبطة كلما طرأ تغير في عزو خبرة النجاح لعوامل داخلية، حيث انه كلما انتقلنا من الفرع الادبي الى الفرع العلمي طرأ انخفاض في عزو النجاح لعوامل داخلية.

9– دراسة بخاري (2006):

الاهداف: معرفة التفاؤل والتشاؤم واساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى بمكة المكرمة.

العينة: (400) طالبة من مختلف الكليات والتخصصات والمستويات الدراسية.

النتائج: لا توجد فروق بين طالبات الجامعة في مفهومي التفاؤل والتشاؤم وعزو العجز المتعلم تبعا للمستوى الدراسي، وتوجد فروق بين التخصصات في ابعاد مقياس عزو العجز المتعلم لصالح التخصص الادبي وتوجد فروق دالة احصائيا بين المتزوجات في مفهوم التفاؤل لصالح المتزوجات.

10- دراسة فرونيك لوبووشت(2007):

الاهداف: فهم العوامل التي يعزو اليها مجموعة من التلاميذ المهاجرين نجاحهم وصعوباتهم (فشلهم)

الادوات: المقابلة نصف الموجهة استبانة من بناء الباحثة.

العينة: (17) تلميذا من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي والبالغين من العمر مابين 10-11 سنة من المدارس الكندية.

النتائج: يعزو التلاميذ نجاحهم للعوامل القابلة للتحكم والغير قابلة للتحكم، حيث يعتبر التلاميذ انفسهم واقتناعا بسيطرتهم او تحكمهم في نجاحهم ويمثل عامل صعوبة المهمة هو عامل خارجي، مستقر غير القابلة للتحكم، السبب الاول الذي يشغل بال التلاميذ، حيث انهم يفضلون الابعاد الخارجية غير القابلة للتحكم، حيث انهم يحمون تقدير ذاتهم غير ان الطابع المستقر لهذا السبب يفسد توقعاتهم فيما يخص نجاحهم في المستقبل.

11- دراسة دلاشة(2007):

الاهداف: فحص العزو لدى طلبة الكليات الجامعية في منطقة الجليل، التعرف على اثر نوع الكلية (عربية، عبرية) والجنس والفرع الاكاديمي في انماط العزو السببي.

العينة: (843) طالبا وطالبة.

الادوات: مقياس العزو السببي بصورتيه العربية والعبرية.

النتائج: معظم افراد العينة ذوي عزو خارجي احيانا، وداخلي احيانا اخرى ، وجود فروق بين الكليات العربية والكليات اليهودية لصالح الكليات اليهودية فقط الى الضبط الخارجي، وجود فروق بين الذكور والاناث لصالح الذكور فقد مالوا الى الضبط الخارجي، عدم وجود فروق تعزى الى الفرع الاكاديمي .

12- دراسة جوبل وموري(2007):

الاهداف: معرفة عزو المتعلمين لاسباب نجاحهم وفشلهم من وجهة نظرهم في تعلم اللغة الانجليزية كلغة اجنبية.

الادوات: استبيان العزو يبحث في تاثير القدرة والجهد وصعوبة المهمة المعطاة، والحظ في نجاحهم وفشلهم.

العينة: (233) طالبا يابانيا في السنة الجامعية الاولى.

النتائج: وجود علاقة بين درجات المهمة المعطاة لهم بين القدرة والصعوبة والجهد والحظ، وقد عزا افراد العينة نجاحهم لاسباب خارجية بينما عزو فشلهم لاسباب داخلية ذاتية.

13- دراسة مورينو (2007):

الاهداف: معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الاكاديمي والعزوالسببي للنجاح والفشل والتحصيل الاكاديمي في مرحلة ماقبل المراهقة.

العينة: (287)، (158) طالبا و(129) طالبة من الصفين الخامس والسادس من المدارس الابتدائية في ليما في البيرو.

الادوات: مقياس العزو السببي للنجاح والفشل ومقياس مفهوم الذات الاكاديمي.

النتائج: وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات الاكاديمي والعزوالسببي للنجاح والفشل في بعدي الجهد والقدرة، وجود علاقة إيجابية بين العزو السببي للنجاح والفشل والتحصيل الاكاديمي وكذلك بين ابعاد مفهوم الذات والتحصيل الاكاديمي.

14- دراسة بن صديق(2008):

الاهداف: التعرف على مستوى الشعور بكل من الوحدة النفسية واساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

العينة: 500 طالب من طلاب المرحلة الثانوية بقسميها الشرعي والطبيعي، وكان عدد العينة في صورتها النهائية 417 طالب.

الادوات: مقياس الوحدة النفسية اعداد قشقوش(1988) تقنين عابد(1423ه) على البيئة السعودية، مقياس اساليب عزو العجز المتعلم اعداد الفرحاتي(1997) تقنين صباح الرفاعي(1423ه) على البيئة السعودية.

النتائج: مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية كان بدرجة ضعيفة، مستوى اساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية كان بدرجة ضعيفة، لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة حول الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفقا لمتغيرات(العمر، التخصص، الصف الدراسي، عدد افراد الاسرة، نوع السكن)، توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة حول الشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية وفقا لمتغير(الوضع الاجتماعي) لصالح الذين يعيشون مع اسرهم، ومتغير(الوضع الاقتصادي) لصالح الذين وضع اسرهم الاقتصادي معتدل، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة حول جميع ابعاد اساليب عزو العجز المتعلم وفقا لمتغير العمر والصف الدراسي، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات افراد عينة الدراسة حول جميع ابعاد اساليب عزو العجز المتعلم وفقا لمتغير التخصص، لصالح تخصص الشرعي، ووجود فروق دالة احصائيا حول جميع ابعاد اساليب عزو العجز المتعلم تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للاسرة وعدد افرادها لصالح الذين لايعيشون مع الوالدين والذين عدد اسرهم كبير، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالوحدة النفسية وبين اساليب عزو العجز المتعلم بابعاده المختلفة، بحيث تقوم بينهما علاقات متبادلة لا يمكن الفصل بينها، وعليه تكون العلاقة بينهما علاقة طردية.

15- دراسة فايد(2008):

الاهداف: تقصي العلاقة بين بعض متغيرات الدافعية مثل دافعية تقرير الذات وفاعليتها وعزو العجز المتعلم ومستوى التحصيل الدراسي لدى الصم وتحديد التاثيرات المتبادلة بينها.

العينة: (70) طالبا من الصم بمدرسة الامل للصم بمدينة المنصورة وامتدت اعمارهم بين(21-14 سنة)

الادوات: مقياس عزو العجز المتعلم من اعداد وينر ودويك(1980-1978)، استبيان فاعلية الذات العامة، مقياس الدافعية(تقرير الذات) من اعداد الباحث.

النتائج: وجود علاقة ارتباطية سالبة للتحصيل الدراسي ودافعية تقرير الذات على عزو العجز المتعلم ولم تكن هناك تاثيرات غير مباشرة او كلية لعزو العجز المتعلم على كل من التحصيل الدراسي وفاعلية الذات.

16- دراسة الزق(2011):

الاهداف: التحقق من فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل.

العينة: 150 طالباً وطالبة (120 إناث/30 ذكور) من طلبة السنة الأولى في الكلية.

الادوات: تطوير برنامج للتدريب على العزو السببي في ضوء الأدب النظري والبحثي، تطبيق البرنامج على مجموعة تجريبية، مقارنة التحصيل بين هذه المجموعة ومجموعة أخرى ضابطة مع إجراء القياس القبلي والبعدي لكلتا المجموعتين.

النتائج: هناك أثرا للتدريب على العزو في التحصيل، لا يوجد أثر للجنس أو للتفاعل بين الجنس والتدريب على العزو في التحصيل.

17- دراسة كريم(2011):

الاهداف: معرفة مدى وجود علاقة بين العوامل التي يعزو إليها التلميذ نجاحه أوفشله الدراسي من جهة، وتقديرالذات عند التلميذ المقبل على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا,

العينة: (112) من مجموعة التلاميذ الناجحين و(112) من مجموع التلاميذ الفاشلين.

الادوات: مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي بصورتيه، صورة عزوالنجاح الدراسي وصورة عزوالفشل الدراسي، ومقياس تقديرالذات.

النتائج: وجود علاقة دالة إحصائيا بين العوامل الداخلية والخارجية لعزوالنجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ الثالثة، وجود فروق بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

18- دراسة غباري واخرون(2012):

الاهداف: استقصاء انماط العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص.

العينة: (498) طالبا وطالبة .

الادوات: مقياس العزو السببي ل"لفكورت" **(Lefcurt)** وزملائه المكيف على البيئة الاردنية.

النتائج: افراد الدراسة عزوا النجاح الى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد، بينما عزوا خبرات الفشل الى عوامل غير مستقرة مثل: الجهد والحظ ومساعدة الاخرين، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى الى متغير الجنس في انماط العزو السببي للنجاح والفشل، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اساليب العزو السببي للنجاح الداخلي والخارجي، والفشل لعوامل مستقرة تعزى الى متغير الحرية في اختيار التخصص، توجد فروق ذات دلالة في عزو الفشل لعوامل غير مستقرة تتصل بذلك المتغير، عزو الطلبة الذين اختاروا التخصص بارادتهم فشلهم الى عوامل غير مستقرة .

19- دراسة دخول(2014):

الاهداف: معرفة العلاقة بين العزو السببي، وتوجه الهدف لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم في القراءة، التعرف إلى طبيعة العلاقة بين العزوالسببي وصعوبات القراءة، العلاقة بين توجه الهدف وصعوبات القراءة، الكشف عن الفروق بين الجنسين في العزوالسببي وتوجه الهدف وصعوبات القراءة.

العينة: (90) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع في محافظة اللاذقية، يتوزعون على (4) مدارس للعام الدراسي 2013،2014.

الادوات: اختبار تحصيلي في مادة القراءة، للتعرف على المستوى التحصيلي للتلاميذ في مادة القراءة، مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة للمرحلة الابتدائية، للتعرف على مدى إتقان أو عدم إتقان التلميذ للمهارات الاساسية في القراءة للمرحلة الابتدائية، اختبار ذكاء، للتأكد من أن الصعوبات القرائية ناجمة عن النقص في المتغيرات الدافعية وليس القدرات العقلية، استبانة توجه الهدف، للتعرف على توجهات أهداف التلاميذ نحوالتعلم أم نحوالدرجة، مقياس العزوالسببي، للتعرف على العوامل التي يعزوإليها التلاميذ فشلهم في مادة القراءة .

20- دراسة بولحروف ورواق(2017):

الاهداف: معرفة عزو النجاح والفشل وطبيعة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ هذا من وجهة نظر الاستاذ.

الادوات: مقابلات نصف موجهة.

العينة: (40) أستاذ للتعليم الثانوي بمدينة قسنطينة، موزعين على (4) ثانويات.

النتائج: الأستاذ عزا فشل التلاميذ إلى عدم انضباط وفهم التلميذ ونقص المراجعة ويعتبر سبب خارجي، وإذا نجح التلميذ في تحقيق نتائج جيدة فانه يعزو نجاحه فيها إلى جهده المبذول وإلى العلاقة الجيدة مع التلميذ ويعتبر سبب داخلي، طبيعة العلاقة القائمة بين الأستاذ تلعب دورا كبيرا في عزو النجاح والفشل.

21- دراسة الدبابيه والزعبي(2019):

الاهداف: التعرف الى فاعلية برنامج تدريبي مستند الى نظرية العزو في تنمية التفكير الايجابي لدى طالبات الصف السابع الاساسي.

العينة: (56) طالبة، قسمن الى مجموعتين تجريبية وضابطة، اذ بلغ عدد افراد المجموعة التجريبية (27) طالبة في حين بلغ عدد افراد المجموعة الضابطة(29) طالبة.

الادوات: مقياس التفكير الايجابي كاختبار قبلي وبعدي، البرنامج التدريبي الذي بني بالاستناد الى نظرية العزو.

النتائج: وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة(α=0,05) في الاداء البعدي على مقياس التفكير الايجابي الكلي وجميع ابعاده بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا/ الدراسات المتعلقة بالعجز المتعلم:

1- دراسة الفرحاتي(1997):

الاهداف: بحث العلاقة بين ظاهرتي العجز المتعلم والتشوهات المعرفية.

العينة: (304) طالبا من المرحلة الثانوية.

الادوات: مقياس اساليب عزو العجز المتعلم ومقياس التشوهات المعرفية وقائمة بيئة التعلم.

النتائج: وجود علاقة دالة بين اساليب عزو العجز المتعلم وابعاد التشوهات المعرفية، وجود علاقة دالة بين ادراكات عينة الدراسة للبيئة التعليمية واساليب عزو العجز المتعلم بعد العزل الاحصائي لتاثير التشوهات المعرفية، متغيرات الذاتية للتنبؤ وسوء التنظيم والمحاباة والثبات واتجاه الهدف في التنوع والتماسك تشكل افضل متغيرات للتنبؤ بمتغير التشوهات المعرفية المعدة لدى عينة الدراسة.

2- دراسة ابو عليا(2000):

الاهداف: قياس درجة شيوع حالة العجز المتعلم بين الطلبة للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر، دراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في مرحلة العجز المتعلم.

العينة: جميع طلبة الصفوف: السابع والثامن والتاسع والعاشر في مدرستين (واحد للذكور وأخر للإناث) في محافظة الزرقا البالغ عددهم (803) طالبا وطالبة.

النتائج: درجة شيوع حالات العجز المتعلم بين صفوف عينة الدراسة (مجموعه العينة) 14,2%، أعلى نسبة كانت في الصف العاشر حيث بلغت 22,9% ، اقل نسبة في الصف الثامن حيث بلغت 6,7 ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين (لذكور والإناث) في مستوى الصف السابع، العجز المتعلم لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث كما يتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة ككل، العجز المتعلم لدى الذكور عموما أعلى منه لدى الإناث ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات الصفوف الثامن والتاسع والعاشر.

3- دراسة فالاس وهيرالد(2001):

الاهداف: قياس العلاقة بين التحصيل الأكاديمي، والعجز المتعلم، والتكيف النفسي (تقدير الذات، والاكتئاب).

العينة: (1580) طالبا.

النتائج: التحصيل الأكاديمي كان مرتبطا بشكل مباشر وغير مباشر بنمط العزو، التوقعات والعجز المتعلم والتكيف النفسي، وجود علاقة بين العجز والتحصيل الأكاديمي من جهة والتكيف النفسي من جهة أخرى، سلوك العجز كان اكثر حضورا عند الذكور كما قيم ذلك المعلمون بصورة اكثر من البنات الإناث اقل قدرة على التكيف النفسي.

4- دراسة نولان (2002):

الاهداف: التعرف على أثر العلاج الجماعي باستخدام أساليب معرفية وسلوكية على العجز المتعلم، والمهارات الاجتماعية لدى المراهقين الذين تعرضوا للإساءة الجسدية.

العينة: (21) مراهقا من الذكور قسموا عشوائيا إلى مجموعتين، تجريبية ضمت (11) مراهقا، وضابطة ضمت (10) مراهقين، تراوحت أعمارهم ما بين(12-17) سنة.

الادوات: مقياس للعجز المتعلم ومقياس للمهارات الاجتماعية من إعداد الباحث.

النتائج: أثر الأساليب المعرفية السلوكية في خفض مستوى العجز المتعلم وتحسن المهارات الاجتماعية، لصالح المجموعة التجريبية.

5- دراسة الفرحاتي(2002):

الاهداف: فعالية برنامج للارشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، التحقق من صحة وجود ارتباط متعدد دال بين اساليب عزو العجز المتعلم وكل من استراتيجيات التحكم المدرك للعجز المتعلم ومعارف العجز المتعلم، ووجود ارتباط متعدد دال بين معارف العجز المتعلم وكل من اساليب عزو العجز المتعلم واستراتيجيات التحكم المدرك للعجز المتعلم.

العينة: (210) تلميذا من تلاميذ المرحلة الاعدادية للبنين، عينة البرنامج فقد تكونت من(64) تلميذا سجلوا درجات مرتفعة على المقاييس المستخدمة في الدراسة.

الادوات: مقاييس تشخيص العجز المتعلم، مقياس الملاحظة السلوكية للعجز المتعلم للمعلمين.

النتائج: وجود ارتباطات متعددة دالة بين اساليب عزو العجز المتعلم ومعارف العجز المتعلم ودوافع العجز، وجود ارتباطات متعددة دالة بين معارف العجز المتعلم وكل من اساليب العزو واستراتيجيات التحكم المدرك.

6- دراسة محمود(2004):

الاهداف: الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وبعض المتغيرات النفسية.

العينة: (161) طالب بكلية المعلمين بالدمام.

الادوات: مقياس العجز المتعلم من اعداد الباحث، ومقياس موقع الضبط، ومقياس تقدير الذات، وقائمة بيك **Beck** للاكتئاب، والصورة السعودية المختصرة لمقياس ايزنك.

النتائج: ذوي المشاعر الاكتئابية والعصابيين ومنخفضي التقدير لذاتهم وذوي الضبط الخارجي اكثر عرضة لخبرات العجز المتعلم وممارسة سلوكيات غير فعالة لمواجهة المواقف السلبية، عدم وجود فروق في العجز المتعلم وممارسة سلوكيات غير فعالة لمواجهة المواقف السلبية، عدم وجود فروق في العجز المتعلم بين طلاب المستوى الدراسي الثاني والسابع، توجد فروق بين التخصصات الدراسية حيث يرتفع مستوى العجز لدى طلاب التخصصات الادبية ولدى منخفضي التحصيل الدراسي.

7- دراسة جيل وبيرس (2004):

الاهداف: بناء وتقييم فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض العجز المتعلم وتحسين مستوى الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية، في ضوء متغيري الجنس، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي.

العينة: (27) طالبا وطالبة ممن شخصوا بأنهم يعانون من العجز المتعلم ونقص في الدافعية.

الادوات: مقياس للعجز المتعلم ومقياس للدافعية من إعداد الباحثين.

النتائج: هناك فاعلية لتطبيق البرنامج في أداء الطلبة، كما أشارت إلى أن الطلبة في الفئة الاجتماعية والاقتصادية الدنيا استفادوا أكثر من البرنامج، وأن الإناث أكثر استفادة من الذكور من البرنامج المذكور.

8- دراسة الرواد (2005):

الاهداف: معرفة أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان وعلاقته بمتغير النوع الاجتماعي.

العينة: (60) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي.

الادوات: برنامج ارشادي مستند إلى النظرية العقلية الانفعالية.

النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0,05) بين المجموعتين تعزى للبرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية ، عدم وجود اثر ذو دلالة إحصائية (α =0,05) في المجموعة التجريبية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

9- دراسة مارلا وإيرين (2009):

الاهداف: التعرف على فاعلية العلاج المعرفي السلوكي وأثره على العجز المتعلم لدى الأطفال المساء إليهم.

العينة: (20) طفلا (10) ذكور و(10) إناث، قسموا عشوائيا إلى مجموعتين، تجريبية ضمت (10) أطفال، وضابطة ضمت (10)أطفال.

الادوات: استبانة لتقدير العجز المتعلم ، برنامج معرفي سلوكي لبيان أثره على العجز المتعلم من إعداد الباحثين.

النتائج : هناك فاعلية للبرنامج المعرفي السلوكي في خفض مستوى العجز المتعلم، وتحسين الدافعية لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

10- دراسة ميشرل (2010) :

الاهداف: أثر استخدام بعض استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى الطلاب الأمريكيين من أصول إفريقية المساء إليهم في المرحلة الابتدائية.

العينة: (4) طلاب من الصف السادس و(6) طلاب من الصف الرابع من الذكور.

الادوات: الملاحظات القبلية والبعدية لغاية جمع البيانات، مقياس العجز المتعلم، البرنامج العلاجي من إعداد الباحث.

النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الاستراتيجيات المعرفية السلوكية المستخدمة في البرنامج على خفض مستوى العجز المتعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

11- دراسة جان (2011):

الاهداف: معرفة وجود علاقة بين العجز المتعلم ومهارة الفهم القرائي باختلاف اساليب العزو لدى عينة من الطلاب والطالبات، الكشف عن وجود فروق في متوسط درجات العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة ام القرى، الكشف عن وجود فروق في متوسط درجات اساليب عزو العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة ام القرى، الكشف عن وجود فروق في متوسط درجات مهارة الفهم القرائي بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة ام القرى.

العينة: طلاب وطالبات السنة الثالثة والرابعة من قسم اللغة الانجليزية من جامعة ام القرى بلغ عددهم (317) منهم (87) طالبا و(230) طالبة تمتد اعمارهم بين (19-25) سنة.

الادوات: اختبار الحظ من اعداد هانا ليفينسون (1981) لقياس العجز المتعلم، مقياس اساليب عزو العجز المتعلم اعداد بترسون واخرون (1982)، اختبار الفهم القرائي الصامتة اعداد ويدرهولت وبلالوك (2000).

النتائج : لا توجد علاقة دالة بين العجز المتعلم ومهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية، توجد علاقة ارتباطية سالبة بين اساليب عزو العجز المتعلم ومهارة الفهم القرائي لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة ام القرى، لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في اساليب عزو العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية في بعدي (الذاتية-الخارجية) و(الثبات-عدم الثبات)، توجد فروق ذات دلالة احصائية في بعد (الشمولية-المحدودية) لصالح الطلاب، توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارة الفهم القرائي بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية لصالح الطالبات.

12- دراسة عاشور (2013):

الاهداف: التعرف على ظاهرة العجز المتعلم في علاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية

الادوات: مقياس العجز المتعلم.

العينة: تلاميذ المرحلة الثانوية بمختلف المستويات الدراسية ، بلغ قوامها 122 تلميذا معيدا و117 تلميذا غير معيد.

النتائج: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في درجات العجز المتعلم، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات العجز المتعلم لدى التلاميذ المعيدين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية في درجات العجز المتعلم لدى التلاميذ المعيدين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجات العجز المتعلم لدى التلاميذ المعيدين، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات العجز المتعلم لدى التلاميذ المعيدين باختلاف الحالة الاجتماعية، لا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجات العجز المتعلم باختلاف الحالة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسية، لا توجد فروق بين التخصصات الدراسية في درجات العجز المتعلم باختلاف المستوى الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة.

13- دراسة اعديلي والزغلول(2015):

الاهداف: الكشف عن العلاقات السببية بين العزو السببي والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي.

العينة: (350) طالب وطالبة من جامعة اليرموك.

الادوات: مقياس للعجز المتعلم، مقياس للتوافق الأكاديمي، مقياس(**1979 Lefcourt**) للعزو السببي المكيف على البيئة الأردنية.

النتائج: العزو الداخلي والعزو عوامل غير مستقرة ، مجالات التوافق الأكاديمي ذات مستوى مرتفع، بعد العزو الخارجي وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، صنف ضمن المستوى المنخفض، اعتماد النموذج السببي الأمثل بناء على أعلى قيمة تفسيرية له (81.0) وكان النموذج الافتراضي.

14- دراسة عزيز ورضا (2016):

الاهداف: العجز المتعلم لدى طلبة كلية الاداب، دلالة الفرق في العجز المتعلم لدى طلبة كلية الاداب وفق متغير النوع (ذكور، إناث) ، الاسلوب المعرفي التجريدي- العياني لدى طلبة كلية الاداب، دلالة الفرق في الاسلوب المعرفي التجريدي-العياني لدى طلبة كلية الاداب وفق متغير النوع (ذكور، إناث)، العلاقة الارتباطية بين العجز المتعلم والاسلوب المعرفي التجريدي-العياني لدى طلبة كلية الاداب. **العينة:** طلبة المرحلة الجامعية من كلا الجنسين ولكل المراحل الدراسية والاختصاصات العلمية والانسانية.

الادوات: مقياسا الاساليب المعرفية: مقياس مهودر(2014) لقياس الاسلوب المعرفي (التجريدي-العياني) مقياس الموسوي (2005).

النتائج: طلبة كلية الاداب ليس لديهم عجز متعلم ، هناك فرق في العجز المتعلم لصالح الاناث، طلبة كلية الاداب لديهم أسلوب معرفي تجريدي، هناك فرق في الاسلوب المعرفي (التجريدي- العياني) ولصالح الاناث، علاقة عكسية بين العجز المتعلم والاسلوب المعرفي (التجريدي- العياني).

15- دراسة قدوري(2016):

الاهداف: معرفة العلاقة بين العجز المتعلم والافكار الانتحارية والتدين لدى طلبة الجامعة، الكشف عن مستوى العجز المتعلم وعن وجود أفكار إنتحارية لدى الطلبة، الكشف عن مستوى التدين لديهم.

العينة: (195) طالبا وطالبة بجامعة قاصدي مرباح.

الادوات: مقياس للعجز المتعلم لنادية عاشور، مقياس إحتمال حدوث الانتحار لبشير معمرية، مقياس التدين المعتمد من طرف زعطوط رمضان

النتائج: يوجد مستوى متوسط من العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة، توجد أفكار إنتحارية لدى طلبة الجامعة، يوجد مستوى مرتفع من التدين لدى طلبة الجامعة، كلما ارتفع مستوى العجز المتعلم ظهرت الافكار الانتحارية لدى الطلبة وانخفض بذلك مستوى التدين لديه.

16- دراسة الضامن (2017):

الاهداف: فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في لواء بني كنانة.

العينة: (30) طالبا من الأطفال المساء إليهم الذكور.

الأدوات: مقياس للعجز المتعلم، ومقياس للمرونة النفسية، مقياس للكشف عن الأطفال المساء إليهم، برنامج إرشادي معرفي سلوكي.

النتائج: وجود فروق دالة إحصائيا عند المستوى (05.0) =α بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية في خفض العجز المتعلم، وعلى الأبعاد الفرعية (الانفعالي والدافعي والمعرفي)، وجود أثر دال احصائيا للبرنامج الارشادي في تحسين المرونة النفسية وابعادها (الانفعالي والاجتماعي والعقلي).

17- دراسة الناهي وعلي(2017):

الاهداف: قياس العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة، التعرف على الفروق في العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة حسب متغير النوع والتخصص والحالة الدراسية (النجاح والرسوب).

الادوات: مقياس للعجز المتعلم وفق نظرية سليجمان، تعديل مقياس سكومر للمعتقدات المعرفية.

العينة: طلبة الجامعة (الراسبين والناجحين) بلغ عددها(723) طالب وطالبة.

النتائج: يتمتع الطلبة الراسبون بمستوى من العجز المتعلم.

18- دراسة غصن(2017):

الاهداف: التعرف على العلاقة الارتباطية بين العجز المكتسب والامن النفسي، معرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العجز المكتسب وعلى مقياس الامن النفسي وفقا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية.

العينة: (277) طالبا وطالبة من طلبة رياض اطفال التعليم المفتوح.

الادوات: مقياس العجز المكتسب لحنان الضاهر، مقياس الامن النفسي لعبد الله الدليم.

النتائج: وجود علاقة ارتباطية سلبية وذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة افراد عينة البحث على مقياس العجز المكتسب وبين درجاتهم على مقياس الامن النفسي، وجود فروق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس العجز المكتسب وفقا لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة، وجود فروق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس الامن النفسي وفقا لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الاولى، وجود فروق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس العجز المكتسب وفقا لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، عدم وجود فروق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس الامن النفسي وفقا لمتغير الجنس.

19- دراسة قادري وقندوز(2018):

الاهداف: مستوى العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي.

العينة: (100) معيد ومعيدة.

الادوات: مقياس العجز المكتسب.

النتائج: وجود مستوى مرتفع من العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي، مستوى العجز لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، مستوى العجز لدى التلاميذ في التخصص الادبي اعلى منه لدى تلاميذ التخصص العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

1- من حيث أهداف الدراسة:

تطرقت الدراسات السابقة لموضوعي العزو السببي والعجز المتعلم بشكل عام او بشكل خاص، حيث هدفت الدراسة الحالية الى معرفة أثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية، وقد اشتركت بعض الدراسات السابقة مع هذه الدراسة من حيث الهدف في الكشف عن الفروق بين التلاميذ الذين تم تدريبهم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم، والتلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في القياس البعدي، وكذلك رصد مستوى العجز المتعلم لديهم، وتجريب مدى اثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لديهم.

فمن حيث متغير العزو السببي، اتفقت معها في ذلك دراسة **(المنيزل1995)** التي هدفت الى التعرف على العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي، ودراسة **(روث وجودي 1995)** في دراسة علاقة نمط العزو السببي ببعض المؤشرات السلبية للشعور بالعجز، ودراسة **(الصافي2000)** في معرفة الجوانب التي يعزو اليها الطلاب المتفوقين نجاحهم والطلاب المتاخرون فشلهم، ودراسة **(الرفاعي2003)** في معرفة فعالية العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي في تعديل أساليب العزو السببي للعجز المتعلم، وكذلك دراسة **(باحكيم 2003)** في البحث عن العلاقة بين توقعات النجاح والفشل وأسايب عزو العجز المتعلم ودراسة **(جوبل وموري**

2007) في معرفة عزو المتعلمين لأسباب نجاحهم وفشلهم من وجهة نظرهم واتفقت أيضا مع دراسة **(الزق 2011)** في التحقق من فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة، وكذلك دراسة **(الدبابية والزعبي 2019)** في التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية العزو في تنمية التفكير الإيجابي لدى الطلبة، كما اختلفت مع بعض الدراسات من حيث الأهداف كدراسة**(بخاري 2006)** في معرفة التفاؤل والتشاؤم وأساليب عزو العجز المتعلم ودراسة **(بن صديق 2008)** في التعرف على مستوى الشعور بكل من الوحدة النفسية وأساليب عزو العجز المتعلم.

– أما فيما يخص متغير العجز المتعلم فقد إشتركت العديد من الدراسات، كدراسة **(الفرحاتي 2002)** في الكشف عن فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى التلاميذ، ودراسة **(الرواد 2005)** في معرفة أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم وعلاقته بالنوع الإجتماعي، ودراسة **(مارلا وإيرين 2009)** في التعرف على فاعلية العلاج المعرفي السلوكي وأثره على العجز المتعلم، ودراسة **(ميشرل 2010)** في الكشف عن أثر إستخدام بعض إستراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض مستوى العجز المتعلم، وكذلك دراسة **(الضامن 2017)** في الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية، ودراسة **(الناهي وعلي2017)** في قياس العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة والتعرف على الفروق في العجز المتعلم حسب متغير النوع والتخصص والحالة الدراسية (النجاح والرسوب)، ودراسة **(قادري وقندوز 2018)** في الكشف عن مستوى العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين، كما اختلفت مع دراسة **(يلوسي ودوي2013)** في التعرف على فاعلية التثقيف النفسي على العجز المتعلم والمعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من الطلاب الذين تعرضوا للإساءة الوالدية، ودراسة **(قدوري 2016)** في معرفة العلاقة بين العجز المتعلم والأفكار الإنتحارية والتدين لدى الطلبة.

2– من حيث الأدوات:

إستخدمت الباحثة مقياس العجز المتعلم، الذي تم بناؤه من قبل **(أبو عليا 2000)** ومقياس اساليب عزو العجز المتعلم ل**(بترسون واخرون1982)**، والذي قام **(محمود1997)** بترجمته للعربية وتعديله وتقنينه وطبقته **(صباح الرفاعي2002)** على البيئة السعودية، والبرنامج التدريبي المعد من طرفها، واتفقت معها دراسة **(الزق2011)** التي استخدمت برنامج التدريب على العزو السببي، أما فيما يخص متغير العزو السببي فقد اتفقت مع دراسة **(فويس1996)** ودراسة **(باحكيم2003)** ودراسة **(بخاري2006)** و**(بن صديق2008)** و**(فايد2008)** في استخدام مقياس أساليب عزو العجز المتعلم اما بعض الدراسات فقد استخدمت مقياس العزو السببي ل**(ليفكورت)** مثل دراسة **(علاونة 2004)** و**(غباري وآخرون2012)** و**(أعديلي والزغلول 2015)**، وفيما إستخدمت باقي الدراسات مقاييس وإستبيانات وإستمارات من إعدادهم مثل دراسة **(الرفاعي2003)** و**(فرونيك ولوبوشوت2007)** و**(جوبل وموري 2007)** و**(فايد2008)** **ودراسة (دخول 2014)** و**(بولحروف ورواق 2017)**.

– أما فيما يخص متغير العجز المتعلم فقد استخدمت أغلب الدراسات مقياس العجز المتعلم كدراسة **(نولان2002)** ودراسة **(محمود2004)** و**(جيل وبيرس 2004)** و**(ميشرل2010)** ودراسة **(أعديلي والزغلول 2015)** و**(قدوري2016)** و**(الضامن2017)** و**(الناهي وعلي 2017)** ودراسة **(غصن 2017)** و**(قادري وقندوز2018)**، بينما إختلفت مع بعض الدراسات كدراسة **(يلوسي ودوي 2013)** التي إستخدمت مقياس الأفكار غير العقلانية للمراهقين، وإستبيان أنماط العزو لدى الأطفال، ودراسة **(فينسن2009)** التي إعتمدت على إستبيان نمط العزو للأطفال **caso** وقائمة الإكتئاب للأطفال **cid**.

3– من حيث العينة:

إعتمدت الدراسة الحالية على عينة قصدية وهم التلاميذ الفاشلين دراسيا ذوي العجز المتعلم في المرحلة الثانوية، واتفقت معها في ذلك دراسة **(عاشور2013)** و**(كريم2011)**، و**(فالاس وهيرلاد2001)** من حيث فئة تلاميذ المرحلة الثانوية ودراسة **(فويس1996)** و**(نور الدين وآخرون1998)** ودراسة **(علاونة 2004)** و**(بن صديق 2008)**، كما إختلفت مع دراسة **(فايد2008)** التي طبقت الدراسة على عينة من الطلبة من مدرسة الصم، ودراسة **(بولحروف ورواق2017)** التي طبقت على أساتذة الثانوية.

– أما فيما يخص متغير العجز المتعلم، وبالنسبة للمرحلة التعليمية فقد إتفقت مع دراسة **(الفرحاتي 1997)** في تطبيق الدراسة على عينة من تلاميذ الثانوية ودراسة **(قادري وقندوز2018)** التي طبقت على التلاميذ المعيدين في المرحلة الثانوية، وإختلفت مع دراسة **(نولان 2002)** التي طبقت على الطلاب المراهقين الذين تعرضوا للإساءة الجسدية، ودراستي **(مارلا وإيرين 2009)** و**(الضامن 2017)** اللتان طبقتا على تلاميذ المرحلة المتوسطة المساء إليهم، ودراسة **(غصن 2017)** التي طبقت على طلاب أطفال الرياض التعليمي.

4– من حيث النتائج:

أشارت أغلب نتائج الدراسات السابقة إلى وجود فروق في العزو السببي عند التلاميذ، وأن التلاميذ ذوي التحصيل المتدني قد عزوا نجاحهم وفشلهم إلى عوامل خارجية أكثر من التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع الذين عزوا نجاحهم وفشلهم إلى عوامل داخلية، مثل دراسة **(نور الدين خالد وآخرون 1998)** حيث أن الفئة الناجحة من التلاميذ تنسب نجاحها بمعدل أكبر إلى عوامل السببية الداخلية النوعية الثابتة والشاملة وهي عوامل تخص القدرة والمهارة، ودراسة **(الصافي 2000)** التي توصلت نتائجها إلى ان التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا يعزون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجهد والقدرة والمواد الدراسية والإختيار والمزاج والمعلم والحظ، ودراسة **(علاونة 2004)** التي أظهرت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة قد عزوا النجاح إلى عوامل داخلية كالقدرة والجهد، بينما عزوا خبرة الفشل إلى عوامل غير مستقرة كالجهد والحظ ودراسة **(بولحروف ورواق2017)** التي توصلت أن الأستاذ عزا فشل التلاميذ إلى أسباب خارجية ونجاحهم إلى أسباب داخلية، ودراسة **(غباري وآخرون 2012)** التي خلصت إلى أن الأفراد عزوا النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد وعزوا خبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة: الجهد والحظ ومساعدة الآخرين،

ودراسة (**أعديلي والزغلول 2015**) التي بينت ان أبعاد العزو الداخلي كانت ذات مستوى مرتفع، أما أبعاد العزو الخارجي صنفت ضمن المستوى المنخفض.

–أما فيما يخص متغير العجز المتعلم فقد إختلفت وتشابهت معظم الدراسات في نتائجها مثل دراسة (**الفرحاتي 1997**) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة بين أساليب عزو العجز المتعلم وأبعاد التشوهات المعرفية، ودراسة (**فالاس وهيرالد 2001**) التي أظهرت علاقة واضحة بين العجز والتحصيل الأكاديمي والتكيف النفسي، ودراسة (**غصن 2017**) التي إلى وجود علاقة إرتباطية سلبية وذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس العجز المكتسب وبين درجاتهم على مقياس الأمن النفسي، ودراسة (**جان 2011**) التي بينت أنه لاتوجد علاقة دالة بين العجز المتعلم ومهارة الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية.

– كما أشارت بعض الدراسات الأخرى الى وجود إرتباطات وفروق ذات دلالة إحصائية بين بعض المتغيرات مثل دراسة (**الفرحاتي 2002**) التي بينت وجود إرتباطات متعددة دالة بين أساليب عزو العجز المتعلم ومعارف العجز المتعلم ودوافع العجز، ودراسة (**ميشرل 2010**) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الإستراتيجيات المعرفية السلوكية المستخدمة في البرنامج على خفض مستوى العجز المتعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (**عاشور 2013**) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في درجات العجز المتعلم، وكذلك دراسة (**يلوسي ودوي 2013**) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم بين المجموعتين تعزى للبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (**الضامن 2017**) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في خفض العجز المتعلم، وعلى الأبعاد الفرعية (الإنفعالي والدافعي والمعرفي).

ومن خلال جميع ما سبق، فإن موقع دراستنا يختلف عن باقي الدراسات السابقة في أنها تهدف للكشف عن أثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى عينة التلاميذ الفاشلين في السنة الثانية ثانوي، كما أن هذه الدراسة طبقت في دائرة بوسعادة أي على بيئة محلية وهذه الدراسة الأولى في هذا المتغير على هذه البيئة ، ويمكن لكل من أفراد عينة الدراسة، الأساتذة، أولياء أمور التلاميذ ومستشاري التوجيه الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

الفصل الثاني: العزو السببي

تمهيد

1- مفهوم العزو السببي.

2- نظريات العزو السببي.

3- نماذج العزو السببي.

4- تصميم برامج تغيير العزو السببي

5-البرامج التدريبية لتعديل العزو

6- خصائص التلاميذ في العزو السببي وعوامل تشكيله عندهم.

7-أثر العزو السببي في التعلم المدرسي

8- معايير العزو السببي لخبرات النجاح والفشل

9- التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي

10-أساليب عزو العجز المتعلم

خلاصة

تمهيد:

يشير أسلوب العزو إلى الطريقة التي يفسر بها الأفراد أسباب الأحداث الإيجابية والسلبية في حياتهم ولكيفية إدراكهم لمسببات السلوك، ومن خلال هذا الرأي فنستنتج انه هناك نوعين من الأفراد، أحدهما يعتقد بأن الوقائع الإيجابية أو السلبية والأحداث ترتبط مباشرة بسلوكاتهم وبقرارتهم الذاتية (ذوي الأسلوب الداخلي) والثاني يعتقد بأن الوقائع الإيجابية والسلبية يرتبط حدوثها بقوى خارجية مستقلة عنهم (ذوي الأسلوب الخارجي).

وبذلك فإن نظرية العزو توضح أن الفرد يفسر أي سلوك يصدر منه ومن الآخرين في الحياة اليومية إنطلاقا مما توفر لديه من معلومات، وبالرغم من أن هذه التفسيرات ربما تكون صحيحة أو خاطئة فإنها تؤثر في تعامله مع الناس ومع نفسه في قراراته واستجاباته، كما أن لعمليات العزو السببي الخاصة بالنجاح والفشل دورا هاما لمعرفة كيف تؤثر توقعات التلاميذ في تحصيلهم الأكاديمي، لذا تحاول نظريات العزو السببي للنجاح والفشل التركيز على كيفية تفسير واقعية الأفراد لأداء مختلف المهام، وكذلك تعمل على تفسيرهم لنجاحهم وفشلهم فيها، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على نموذج " **وينر Wiener** " من أجل فهم العوامل التي يقوم التلميذ بعزو نجاحه أو فشله الدراسي إليها.

وفي هذا الفصل سوف نتعرف على مفهوم العزو السببي ونظريته، ثم نموذج العزو السببي، وسنتناول خصائص الطلبة في العزو السببي، ثم أثر العزو السببي في التعلم المدرسي، وبعدها معايير العزو السببي لخبرات النجاح والفشل، كما سيتم التعرف على تصميم برامج تغيير العزو السببي، وسنتطرق إلى عوامل تشكيل العزو السببي عند التلاميذ، وأخيرا التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي.

1- مفهوم العزو السببي:

تعددت المفاهيم التي تناولت العزو السببي، وذلك تبعا لتعدد التفسيرات المختلفة القائمة على مجموعة الافكار، والمعتقدات التي يدلي بها التلاميذ عن مستوى اداءهم وانجازاتهم الحالية والمستقبلية .

ويرتبط العزو السببي باعتقاد التلميذ وتفسيره للعوامل المسؤولة عن نجاحه او فشله في المهام المختلفة سواء كانت هذه العوامل داخلية متعلقة به كقدرة عقلية او جهد مبذول، ام كانت عوامل خارجية متعلقة بظروف الحظ والصدفة ومساعدة الاخرين او صعوبة وسهولة المهمة .ان تلك التفسيرات اذا اتسمت بالثبات النسبي مع تكرار الموقف، فانها تؤثر تاثيرا كبيرا على اداء التلميذ في مواقف الانجاز اللاحقة، ويتباين هذا التاثير بتباين تلك العوامل. **(باهي وشلبي، 1998، ص41)**

وفيما يتعلق بعزو التلاميذ لنتائج تحصيلهم الدراسي، فيذهب **(وينر، 1971)**الى القول بان حاجة التلميذ الى الفهم هي التي تقوده الى التساؤل عن اسباب نجاحه او فشله في التعلم المدرسي، ويرى ان التلاميذ في مختلف مواقعهم يحاولون ان يوضحوا لماذا يحصل ما حصل؟ او لماذا يحصل بالصورة التي حصل عليها؟

وذلك من اجل ان يعزوها او يردونها الى اسباب معينة، لذلك قد يحاول التلاميذ تفسير درجاتهم بذكر عوامل كثيرة مثل الجهد، والقدرة العقلية، والحظ، ووضوح التعليمات وغيرها من الاسباب. **(ابو حويج، ابو مغلي، 2004، ص151)**.

ويعرف العزو لغة: عزا الرجل ابيه عزوا، نسبه وعزا فلان نسبه الى بني فلان :أي انتسب وانتمى، والاعتزاء، الادعاء يقال عزيت الشيء وعززته، اذا اسندته الى احد .**(ابن منظور،1999، ص.171)**.

تعريف ليفكورت Lefcourt (1976): ان مركز الضبط يعتبر بعدا من ابعاد الشخصية حيث يؤثر في العديد من انواع السلوك، وان اعتقاد الفرد بانه يستطيع التحكم في اموره الخاصة والعامة، يسمح ذلك له بالاستمرار على قيد الحياة دون قهر ويتمتع بحياته ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها **(عبد الرحيم، 1985، ص129)**.

وهذا التعريف يركز على ان مركز الضبط باعتباره بعدا مهما من ابعاد الشخصية يؤثر على سلوكيات الفرد وقدرته على التحكم في الاحداث يجعله متوافقا مع ذاته ومجتمعه.

كما يقوم مفهوم العزو السببي على افتراض مفاده ان الطريقة التي يسلكها الفرد تتاثر الى حد بعيد، بإدراكه للعلاقات بين السلوك وتوابعه وبالتالي فان ادراك الفرد للعلاقة القائمة بين الاسباب والنتائج او بين السلوك وتوابعه لابد وان يعكس بعض الانماط السلوكية عند الافراد. **(يعقوب ومقابلة، 1994، ص120)**.

لذلك سلوك الفرد لا يحدد فقط طبيعة الاهداف واهميتها او المفردات بل يتحدد عن طريقة التهيؤ الذهني او التوقع بان هذه الاحداث سوف تحدث. **(الخثعمي، 2008، ص231)**.

اما (**سليمان، 1998 ص63**) فترى ان الفرد يدرك العلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج، وهي تتفق بذلك على ما يراه (**موسى،1993، ص319**) ان بعض الافراد يعزون النجاح او الفشل الى مواقف الحياة المختلفة والى ذواتهم والبعض الاخر الى قوى خارجية عن نطاق ذواتهم، وتجدر الاشارة الى ان (**روتر Rotter**) كان يستخدم مصطلح الضبط الداخلي والخارجي للتعزيز بدلا من مصطلح مركز الضبط وهو بذلك اتفق مع (**الدسوقي،2001، ص232**) الذي يرى ان الفرد يدرك مركز توجيه سلوكه سواء كان داخليا ام خارجيا وما ترتبط بذلك من نتائج.

ويعرفه (**يعقوب،2002 ، ص79**) بانه :ادراك الفرد لموقع القوى التي تتحكم بالتعزيز، سواء كانت هذه القوى تقع داخل الفرد ويكون مسؤولا عنها ويتحكم فيها، او خارجا عنه ولا يمكن التحكم فيه، وينظر اليه من منظور تعليمي وهو مدى توقع الفرد لاحتمال ان يؤدي ذلك السلوك الى تعزيز طريقة الموقف النفسي، لذلك فان التنبؤ بالسلوك يتطلب معرفة هذه المتغيرات.

وقد عرفه **روتر Rotter** بانه: تلك الدرجة التي يدرك فيها الفرد مصدر الاثابة التي حصل عليها فالدرجة التي يدرك عندها الفرد ان التعزيز يتبع سلوكه او يتوقف على ذلك السلوك تكون صفة داخلية، وعندما ينسب التعزيز للدرجة المقابلة والتي يحس فيها الفرد ان القوى الخارجية تتحكم في التعزيز، حيث يمكن ان تحدث النتائج بصورة مستقلة عن سلوكه تكون ذات صفة خارجية. (**الحارثي،2000 ، ص237**).

-العزو في مجال علم النفس التربوي:

تنقسم الأعمال حول العزو وعلاقته بالمحيط المدرسي الخاصة بذلك العزو الذي يقوم به المعلمون، التلاميذ وأوليائهم بعد ظهور نتائج التلميذ إلى نوعين:

- **النوع الأول** : وهي أعمال أجريت في المخبر أين نجد أن النتائج خيالية واصطناعية، ما يسمح بوضع الموضوع في شروط ومواقف مختلفة، حيث نقوم بإحداث جو القسم وذلك بالاعتماد على مواقف مصطنعة لتعلم المفاهيم .

- **النوع الثاني:** أجريت في المحيط الطبيعي، أي في القسم وقد تكون النتائج إما منتظمة (تم الحصول على النتائج وفق مهمة منتظمة) قد تكون مضبوطة ومنسقة (نأخذ بعين الاعتبار النتائج المتحصل عليها في الدرس خلال السنة الدراسية، السداسي أو الفصل).

يرى (**Johnson & all,1964**) انه عند تقديم التلميذ الخيالي على انه قام بتحسين نتائجه بعد تقديم المعلم لتعليمة ما، هذا الأخير يعتبر نفسه مسؤول عن ذلك التحسن الذي حققه ، غير أنه عندما تكون نتائج التلميذ ضعيفة، يعتبر المعلم أن التلميذ هو المسؤول عن النتائج الغير الكافية.

لقد لاحظت الباحثة باكمان (**Beckman, 1970**) أن المعلمين يعتبرون - أكثر من الملاحظين- أن تحسن نتائج التلاميذ يرجع سببها لمعلمهم، ولكن في حالة بقاء النتائج ثابتة أو منخفضة يقوم المعلمين بعزو

أسباب ذلك إلى عوامل موقفية، أما الملاحظين فيرون أن سبب ذلك يرجع إلى ذلك التعليم المقدم من طرف المعلم، وعليها فالمعلم هو المسؤول عن تلك النتائج النهائية.

وفي دراسة أخرى للباحثة **(Beckman, 1973)** توصلت إلى نتائج قريبة من الأولى والمتمثلة في أن المعلمين يقومون بعزو النتائج المنخفضة للتلميذ إلى الوضعية والموقف أكثر من الملاحظين .في حين أن المعلم يقبل عزو المسؤولية عندما تكون نتائج التلميذ منخفضة مقارنة عن تلك النتائج الثابتة.

وعليه فنلاحظ من خلال الدراسة الأولى أن المعلمين لا يعزون مسؤولية الفشل الدراسي للتلميذ ولكن يقومون بعزوه إلى عوامل خارجية (موقفية)، غير أن في الدراسة الثانية يقوم المعلمون بعزو مسؤولية النتائج السلبية للتلميذ.

كما اهتمت الباحثة **(Beckman, 1976)** بالعزو السببي للمعلمين والأولياء الذي يلي نتائج الطفل، حيث ترى أن المعلمين لهم الميل إلى عزو نتائج التلميذ لأسباب خارجة عن هذا الأخير غير انفسهم. وبالمقابل الأولياء لهم الميل أكثر من المعلمين إلى اعتبار نتائج أولادهم وخاصة النتائج المنخفضة أن سببها يرجع لمميزات مرتبطة بهيئة المعلم.

فتوحي نتائج هذه الدراسات إلى أن الأولياء يقومون بالعزو أكثر للمعلمين مقارنة بالمعلمين أنفسهم فيما يخص نتائج التلميذ، حيث ترى الباحثة **(باكمان Beckman)** أن هذا الاختلاف ناتج من أن الأفراد لهم الميل للعزو إلى العنصر الأقل معرفة ودراية في وضعية ما.

ويمكن شرح هذا الاختلاف على النحو التالي:

– يدخل الأولياء في صراع مع المعلم في حالة النتائج الدراسية المنخفضة للتلميذ، ويحملونه مسؤولية هذه النتائج مقارنة بما يرى هو بنفسه.

– يرجع الأولياء مسؤولية النتائج الحسنة لأولادهم للمعلم بسبب تلك الرضا الناتجة عن النتائج الإيجابية، وهذا ما يساهم في رفع تقدير الأولياء اتجاه المعلم.

وفي دراسة أخرى أجريت في المجال المدرسي من طرف **(Darom & Bar–Tal, 1981)** مع معلمين ذوو تجربة مهنية تبلغ 15 سنة ممارسة، فمن خلال هذه الدراسة أراد الباحثان إضفاء واظهار الإدراك العزوي للتلاميذ ومعلميهم، حيث قاموا بطرح فرضية أن للتلاميذ ميل لعزو نجاحهم لأسباب داخلية. غير أن النتائج أكدت على أن المعلمين يعزون هذه النتائج الايجابية لتاهيلهم في التدريس وإلى الصفات الداخلية للتلميذ، أما الفشل فيعزوه التلميذ إلى أسباب خارجية، أما المعلم فيعزو الفشل إلى التلميذ فقط. **(37– 34 : Azoh François, 1987)**

وحسب الباحثة **(باربو Barbeau, 1991)** ان " الخطأ العزوي يؤدي في معظم الأحوال إلى استجابة انفعالية سلبية ودائمة، والتي بدورها تستطيع أن تثير سلوكات غير متوافقة". فهي تعتقد أن المعلمين يستطيعون المساهمة في تخفيض هذه الظاهرة بالنشاطات التالية: تحديد مع التلاميذ الأسباب الممكنة للفشل

أو النجاح في الامتحان أو في واجب ما، العمل مع التلاميذ على التحليل النقدي لهذه الأسباب، وأخيرا إيجاد مع هؤلاء (التلاميذ) الوسائل المادية للتصدي أو تعزيز هذه الأسباب.

. (Poitras-Bernier, 1995, p59)

حيث سبق وأن لاحظنا دائما أن التلاميذ الذين يظهرون الغضب والعدوان يعزون فشلهم إلى صعوبة الدروس، تشدد المعلم أو قساوة التصحيح. وتليها عامة انخفاض في دافعية والتزام التلميذ: الغياب، أعمال مقدمة في غير وقتها أو لم تحترم التعليمات، نقص الاهتمام، نقص التركيز والمثابرة إنجاز المهمات، إلى غير ذلك من العوامل.

بينما يقوم التلاميذ الأقوياء بعزو نقص نتائجهم دائما إلى نقص الدراسة، عكس المجموعة السابقة، هؤلاء عامة يقومون بمضاعفة الجهد المبذول من أجل تعويض ذلك الانخفاض في النتائج المنتظمة، أما الفئة الثالثة من التلاميذ (اقل اهمية من حيث العدد) لا تظهر انفعال بعد الفشل، فلديها الميل للانطواء على نفسها وسلوكاتها المدرسية مشابهة للمجموعة الأولى. وإذا استطعنا خلق جو الثقة مع هذه الأخيرة تقوم بتفسير فشلها أو صعوباتها بنقص الذكاء أو القدرات العقلية. وتعترف دائما على انها لديها صعوبات التعلم في المدرسة وتشعر انها عاجزة أمام هذا الوضع.

كما نجد هذه الفئة لديها تقدير ذات سيء والذي يترجم بنقص الثقة، كما أنها لا تستطيع أبدا التنبؤ بنتائجها أمام التقييم. حيث تعزو نتائجها النادرة للحظ، وفشلها المتكرر لسوء الحظ، حيث تقوم دائما ببذل نفس مجهودات التلاميذ الناجحين، حيث نجدها تعاني من صعوبة التمييز بين المهم والثانوي، كما لديها صعوبات لمتابعة التعليمات أو انجاز مهمة بطريقة مستقلة.

. (Poitras-Bernier, 1995, p 59-61)

2- نظريات العزو السببي:

كانت اول بداية كلاسيكية لدراسة العزو قبل خمسين سنة ضمن ابحاث هيدر في عام 1958، والذي قام بوضع اساسياتها النظرية ضمن مفاهيم علم النفس في عام 1994، الا ان الفضل الاكبر يعود الى وينر، في جعلها اكثر تاثيرا في الدراسات النفسية وذلك في عام 1986.

ويقوم المحور الاساسي للنظرية على الاسباب التي يعزو اليها الفرد نجاحه او فشله في المواقف الحياتية التي يمر بها، وهذه الاعزاءات تؤثر على سلوكه وتصرفاته تجاه المواقف اللاحقة التي يمر بها مستقبلا.

وقد اشار وينر الى ان هذه الاسباب تصنف باربعة اعزاءات اساسية وهي :القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة والحظ.

ويرى وينر أن التحليل أو التفسير السببي للنجاح أو الفشل أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والدوافع والخصائص أو السمات الإنفعالية، كما يراها " أتكنسون وماكيالند". **(بخاري، 2006، ص 28-29).**

ومن خلال ذلك فإن وينر **Weiner**، قد تأثر بأفكار هيدر المقدمة عام (1958) وروتر في (1966) وقدم عام (1972) نموذجا آخر للعزو السببي يشير إلى أن الفرد وأثر حدوث نتيجة معينة لإنجاز أو سلوك ما ينشغل في محاولة التعرف أو الوقوف على سبب حدوث هذه النتيجة ومحاولة تفسيرها إذ يفترض وينر أن الأفراد يعزون نجاحهم أو فشلهم في انجاز واجب ما إلى عناصر سببية تتمثل بالقدرة، الجهد وصعوبة المهمة والحظ، وبعبارة أخرى فان النجاح أو الفشل في مهمة ما هو الا دالة (القدرة + الجهد + صعوبة المهمة + الحظ)، وأوضح وينر أن القدرة والجهد محددان داخليان للأداء، أما صعوبة المهمة والحظ فهما محددان خارجيان كما افترض أن هناك بعض الأسباب في مجال العزو السببي يمكن النظر إليها على أنها مستقرة أو ثابتة في حين أن بعض الأسباب الأخرى ينظر إليها على أنها غير مستقرة أو غير ثابتة بمعنى أن هناك احتمالا لتغيرها وهذا ما أطلق عليه درجة الإستقرار إذ نجد أن اثنين من هذه العناصر وهما القدرة وصعوبة المهمة لهما خواص الثبات عبر الزمن، بينما يتصف العنصران الآخران وهما الجهد والحظ بعدم الإستقرار والثبات، وبناء على ذلك يمثل عنصر القدرة صورة للضبط الداخلي الثابت أو المستقر، في حين يمثل الجهد صورة للضبط الداخلي غير الثابت والمستقر، أما عنصر صعوبة المهمة فيمثل صورة للضبط الخارجي وهو ثابت أو مستقر في حين يمثل الحظ صورة للضبط الخارجي غير الثابت أو المستقر.**(الحوري، العزاوي، 2011، ص259)**.

3- نماذج العزو السببي:

3-1- نموذج هايدر Heider :

يعد فريتز هايدر"**Heider**"من أوائل المهتمين بدراسة دوافع الافراد التي تقف وراء تفسيراتهم السببية والمؤسس لنظرية العزو، فقدم التحليل الفلسفي لمشكلات العزو في مقالته عن السببية الظاهرية (1944) ثم قدم نظريته لعملية العزو في السلوك الاجتماعي في كتابه "سيكولوجية العلاقات بين الاشخاص" عام 1958 ومنهج هذه النظرية ومضمونها مستمد من نظرية المجال التي أسسها ليفن ومعاونوه **(Heider1958)** وقد أطلق على نظرية العزو التي قدمها هايدر"علم النفس الشائع أو الساذج " كمصدر لمعرفة سلوك العلاقات بين الاشخاص.**(العتيبي،2010، ص22)**.

كما يعد هايدر اول من كتب عن الاعزاء كعملية معرفية ذاتية، وأوضح أهمية إدراك التلميذ لعوامل القوى الشخصية مثل القدرة والجهد، ولعوامل قوى البيئية مثل الحظ وصعوبة العمل عند انجازه لعمل ما. وتقوم نظرية العزو السببي لهايدر على أساس إدراك الفرد للعوامل التي تساعد على تكوين الحدث واعزاء ذلك إلى هذه العوامل، وهو يقترح وجود نوعين من العوامل: الشخصية(الداخلية) متمثلة في القدرة والمحاولة الدافعية، والبيئة(الخارجية) متمثلة في صعوبة العمل والحظ . ويقصد هايدر بالقدرة المهارة العقلية والبدنية للفرد وما يتمتع به من إمكانيات لاداء الفعل، أما المحاولة الدافعية فيعرفها بأنها العامل الدافعي الذي يوجه الفعل، ويحافظ على قوة الدافعية ويعطيه خاصية هادفة، وبحسب هايدر فالمحاولة الدافعية لها جانبان: جانب كمي

وهو الجهد المبذول أثناء المحاولة، ويتباين بتباين صعوبة العمل، فكلما ازدادت صعوبة العمل ازداد الجهد المبذول، غير أنه في حالة توفر قدرة عالية فان التغلب على صعوبة العمل يتطلب جهدا أقل، اما الجانب الثاني فهو الجانب النزوعي أو القصد إذ أن السلوك لا يكون مدفوعا بقوى داخلية أو خارجية ما لم يكن الشخص يقصد أو ينوي الوصول إلى الهدف الذي حدده لنفسه.(**قيس، حموك،2014، ص75**).

ويرى أيضا أن الانسان ليس مستجيبا للأحداث كما هو الحال في النظرية السلوكية، وانما مفكر في سبب حدوثها، وأن سلوك التلميذ الحالي هو الذي يؤثر على سلوكه المستقبلي، وليس النتيجة التي يحصل عليها، ويفترض أن التلاميذ يقومون بالعزو لاسباب نجاحهم أو فشلهم، وهذا عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه إذ أن معرفة التلميذ بالسبب يساعده على السيطرة على ذلك الجزء من البيئة والذي أصبح سبب هذه المعرفة ، ويرى أن معتقدات التلاميذ حول أسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم. (**دخول،2014، ص19**).

و أشار هايدر إلى أن دارسة الدافعية تتطلب الاحاطة بالنظريات التي يستخدمها الأفراد في حياتهم اليومية و تعاملاتهم مع الاخرين. وقام بصياغة توجهه النظري وجعله أكبر بساطة وسهولة من خلال تغاضيه عن المصطلحات الغامضة والمركبة مثل (الحافز الغريزي) واستخدامه لمصطلحات بسيطة وواضحة مثل (يستطيع، يحاول).

وفي ضوء ذلك قدم "هايدر" منحاه النظري في تفسير سلوك العلاقات بين الاشخاص، حيث يشمل هذا السلوك على إدراك الشخص الاخر وتحليل الفعل، وتأثير المتغيرات البيئية في العزو وغير ذلك من الجوانب، ويرى أن هناك دافعين رئيسين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد: (**العتيبي،2010، ص22**).

الدافع الاول: ويتمثل في الحاجة الى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط، حيث يستخدم الافراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للاخرين والموضوعات الفيزيقية .

الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به، ومن الحاجات الاساسية لارضاء هذا الدافع التنبؤ بكيف يسلك الافراد في المستقبل، والتي تمكنهم من رؤية العالم بشكل منظم. كما انه لكي يتوفر لدينا مستوى معقول من التحكم في بيئتنا، يجب أن يتوفر لدينا القدرة على التحكم في سلوكيات الاخرين.

وأوضح هايدر(**Heider 1958**) أن هناك ظروفا مختلفة تقف وراء عملية عزو الشخص للاحداث وأطلق على هذه الظروف الخصائص المهيئة وفي ضوء ذلك قدم هايدر مخطط العزو، والذي يشير فيه الى أن الافراد يعزون الاحداث الى نوعين من العوامل: إحداهما داخلية (يطلق عليها القوى الشخصية) والثانية خارجية(القوى البيئية) أو الاثنين معا. كما أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب، ويطلق على المكون الدافعي للسببية الشخصية "المحاولة أو السعي"، و الذي يشمل على كل من النية والمجهود.

والنية هي مكون نوعي يشير إلى محاولة الفرد وسعيه للفعل، اما الجهد فهو مكون كمي يتمثل في مقدار بذل الجهد، اما بالنسبة للقوى غير الشخصية أو البيئية فهي تتضمن كل من الحظ وصعوبة المهمة، وتتفاعل صعوبة المهمة مع القدرة لتقديم ما يسمى بالاستطاعة أو الامكانية وقد أشار هايدر إلى الاعزاءات السببية توجه بدرجة أكبر نحو الشروح أو التفسيرات الشخصية منها نحو الشروح غير الشخصية. **(خليفة،2001، ص488)**.

3-2- نموذج كيلي kelley (عمليات العزو السببي المتعدد):

صاغ كيلي **kelley** (**1967**) نظريته لوصف وتفسير كيفية وصول الشخص إلى عزو سببي لسلوكه وسلوك الاخرين، والاحداث البيئية المحيطة ويعني العزو السببي تلك العملية التي يفسر بها الفرد أسباب الاحداث المختلفة وقد تتعلق هذه الاسباب بعوامل داخل الفرد أو عوامل في البيئة الخارجية بما تتضمنه من أشياء أو أشخاص .

وقد اعتمد كيلي في ذلك على جهود من سبقوه في هذا الشأن أمثال دافيز وهيدر وغيرهم، وأوضح كيلي أن عملية العزو السببي عملية معقدة ومركبة، ويجب أن تأخذ في الحسبان الاسباب المختلفة التي يترتب عليها أثر معين، وقد قدم كيلي نموذجين لتفسير عملية العزو هما:

3-2-1-نموذج التباين أو التغاير المتلازم:

وفيه أوضح كيلي أن الاثر لا يعزى دائما إلى سبب واحد، حيث اهتم كيلي بمدى أوسع من الخصال الاستعدادية وتطرق أيضا للمحددات البيئية سواء أكانت بشرا أم عوامل موقفية (داخلية وخارجية).

ويرى كيلي أن الناس يحددون نوع العزو الذي يفسر السلوك من خلال البحث عن السبب الممكن الذي يرتبط بالحدث. وأشار إلى أن المعلومات حول البيئة والعالم وأنفسنا غير كاملة عادة وأنه حين تنخفض معلوماتنا عن الحد الكافي ينتج عدم ثبات عزوي؛ فعندما نواجه حدثا لا يمكن تفسيره فإننا نبحث عن معلومات مساندة واضافية عبر ثلاث أبعاد أو محاكاة هي:

- **التحديد:** حيث نتساءل هل هذه النتيجة تحدث عندما يكون السبب المحتمل في عقولنا موجودا أم غير موجود.

- **الاتساق:** هل هناك اتساق في التلازم المتغاير بين السبب والنتيجة عبر الزمن.

- **الاجماع:** هل يلاحظ الاخرون بنفس الطريقة هذا التلازم المتزامن، وهل يجمعون على أن هذا السبب هو المسؤول عن هذا الحدث، أو تلك النتيجة وفي حالة إستيفاء تلك الشروط يحصل على معلومات تسمح له بالاستدلال على أن هذا السبب هو المسؤول عن تلك النتيجة؛ وأدى ذلك لان يشبه كيلي الفرد الباحث المبتدئ، الذي يضع فروضا لتفسير الظواهر ويسعى للتحقق منها.

وقد نجح كيلي في تحديد كثير من الظروف التي يكون الفرد في ظلها واثقا من تعليل تصوراته وأحكامه للاحداث البيئية، وأن هذا التصور سيكون ثابتا وغير متحيز للمدى الذي سيكون فيه متسقا عبر الزمن، ومميزا بين الاحداث، ومتفقا مع تصورات الاخرين. **(عطوية، 2015، ص 68 -69).**

3-2-2- النموذج الصوري أو الشكلي للعزو:

وطبقا لهذا النموذج يمكن الاعتماد على الملاحظات الفردية في الحصول على البيانات المختلفة التي تعيننا على تحديد الاعزاءات السببية.

وقد عالج بعض الباحثين الاساليب التي نعزو بها الصفات إلى الاشخاص الاخرين والى أنفسنا، وفي الحقيقة تعتبر الدراسات التي تتناول نظرية العزو من أكثر الدارسات نشاطا واثارة في علم النفس؛ فنحن نحاول دائما في تفاعلاتنا الاجتماعية أن نعزو أفعال الاخرين إلى أسباب ملائمة ومناسبة. ويشرح ذلك كيلي بقوله: إن عملية العزو تكمن وراء ما يسبب أو يدفع إلى بعض الظواهر اليومية. **(عطوية، 2015، ص70).**

3-3- نموذج وينر:

تقع الاعزاءات ضمن ثلاثة ابعاد او انماط للعزو تصنف على اساسها اسباب النجاح والفشل، وهي كما وضحها وطورها وينر (1979) في الجدول كما يلي:

الجدول رقم(1) أنماط العزو السببي التي طورها واينر بناءا على أبعاد الموقع والاستقرار والتحكم

	اتجاه السببية			
	داخلي		خارجي	
	ثابت	غير ثابت	ثابت	غير ثابت
قابل للتحكم	الجهد الأصلي	الجهد المباشر	نزعة المعلم	مساعدة خارجية غير معتادة
غير قابل للتحكم	القدرة	المزاج	صعوبة المهمة	الحظ

يبين الجدول (1) ابعاد العزو السببي للنجاح والفشل، وهي:

1 - وجهة الضبط Locus Causality : وهي تشير الى مركز او اتجاه السبب الذي يستجيب به الفرد سواء كان داخلي او خارجي.

2- الثبات Stability ويقابلها عدم الثبات: وهو يشير الى احتمالية تغير السبب مع مرور الوقت.

3- القابلية للتحكم Controlability ويقابلها عدم القابلية للتحكم: يشير الى مدى امكانية تحكم الفرد بالموقف او نتائج الموقف، فقد يكون سبب العزو داخلي وثابت وقابل للتحكم كالجهد وقد يعزو الفرد سبب نجاحه للقدرة وهي داخلية ثابتة وغير قابلة للتحكم مما يعطيه صحة نفسية وثقة بالنفس، وعلى النقيض اذا عزا فشله للقدرة فانه يصاب بالعجز المتعلم وهو من اشد حالات العجز المتعلم، وقد يعزو الفرد اسبابه لعوامل داخلية غير ثابتة وقابلة للتحكم كالجهد المباشر كحالة اي تنتهي بانتهاء الموقف، اما العزو الى المزاج فهو حالة داخلية غير ثابتة وغير قابلة للتحكم حيث تختلف باختلاف المواقف.

وقد تكون الاسباب خارجية ثابتة قابلة للتحكم كالعزو لنزعة المعلم، او غير قابلة للتحكم كالحظ (والذي يسبب عجزا متعلما عميقا) وقد تكون الاسباب خارجية غير ثابتة وقابلة للتحكم كمساعدة الاخرين او غير قابلة للتحكم كالعزو لصعوبة المهمة.**(اشواق، 2011، ص 26-28).**

وقد اقترح واينر الصيغة الأساسية لنظرية العزو التي تقوم على افتراضات عدة منها:

- إننا نحاول تحديد أسباب سلوكنا وسلوك الاخرين؛ ذلك لأننا مدفوعين للبحث عن معلومات تساعدنا في تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة .

- إن الاسباب التي نقدمها لتفسير سلوكنا ليست عشوائية، بل هناك قواعد وضوابط تستطيع أن تفسر لنا أسبابه .

- إن الاسباب التي نحددها لنتائج سلوكنا تؤثر في سلوكنا الانفعالي وغيرالانفعالي على المدى البعيد **(غباري واخرون، 2012، 192-193).**

كما يرى (واينر) أن النجاح والفشل في إنجاز المهام تعزى في المقام الاول إلى أربعة عوامل هي:

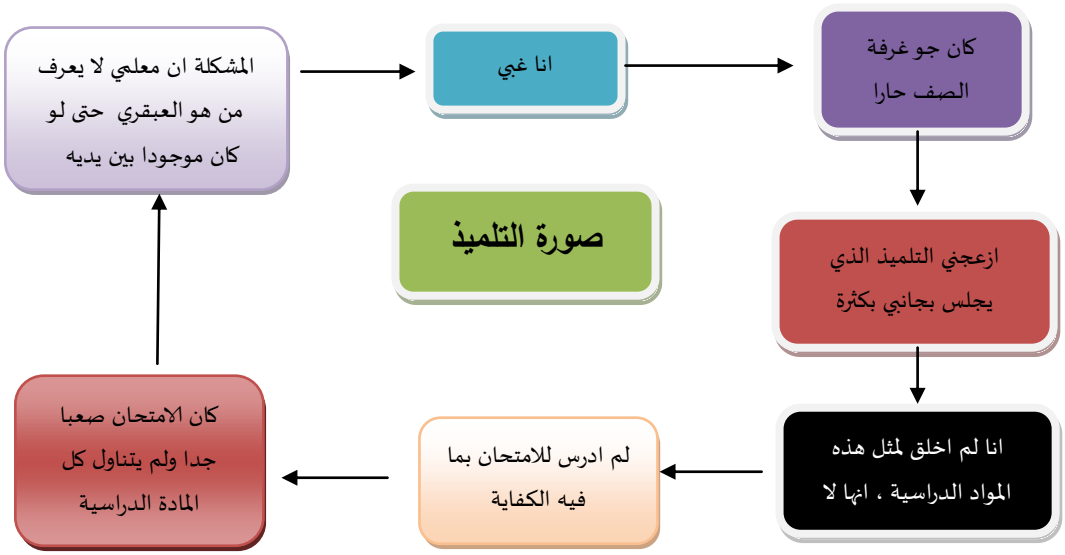
1- القدرة Ability: إن عزو النجاح والفشل إلى القدرة له تطبيقات هامة في التعليم؛ ذلك لان افتراضات التلاميذ حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية، وفي هذا النوع من العزو نستطيع تفسيرالخوف المرضي من الرياضيات، ومشكلات القراءة، وعدم محبتنا للعلوم، كما يمكن تعميم تلك التفسيرات على مواضيع دراسية أخرى، والتلاميذ الذين يتساءلون عن قدراتهم يطرحون تحديات جدية للمربين؛ لان تاريخ النجاح والفشل للتلاميذ يؤثرعلى الدافعية والتعلم، وعند النجاح يزداد إحساس التلاميذ بالكفاية الذاتية، والذي بدوره يعزز الدافعية.

2- الجهد Effort: لقد وجد واينر أن التلاميذ عادة لا يملكون فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلوه من أجل النجاح، والتلاميذ يحكمون على جهدهم من خلال ما يقومون به من نشاط تجاه مهمة ما. حتى في المهام التي تتضمن فرصا حقيقية في النجاح، فإن التلاميذ الناجحون يؤمنون بأنهم يبذلون جهدا أكبر من أولئك التلاميذ غيرالناجحين، وهنا يتبين أن النجاح يزيد من الجهد، والجهد يولد المزيد من النجاح .

3- الحظ Luck: إذا لم يكن هناك رابط مادي بين السلوك وتحقيق الهدف، يميل التلاميذ إلى عزو النجاح إلى الحظ، والتلاميذ الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم يعزون نجاحهم إلى الحظ، والنجاح في هذه الحالة لا يزيد من الجهد، وقلة الجهد لا تفعل شيئا تجاه زيادة قدرة التلميذ، وبالتالي تبقى المهمة عاجزة عن التحقق.

4- صعوبة المهمة Task Difficulty: يحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الاخرين على تلك المهمة، فإذا نجح الجميع فيها معنى ذلك أن المهمة سهلة، والعكس صحيح. وهنا تظهر لدينا حقيقة هامة وهي أنه: إذا نجح تلميذ ما في مهمة فشل فيها اخرين، فإن ذلك التلميذ سيعزو النجاح لقدرته، أما إذا رافق نجاح التلميذ في مهمة ما نجاح اخرين بها، سيكون مصدرالنجاح هو في المهمة ذاتها. **(غباري وأبو شعيرة، 2009، ص 312).**

ولا شك أن اختلاف هذه العوامل، يقود بالنتيجة إلى اختلاف السلوك الذي يقوم به التلميذ في مواقف ومناسبات مستقبلية كما هو موضح في الشكل (1):



الشكل (1): تفسير التلاميذ للفشل في الامتحانات

يرى (واينر) أن هذه العوامل تختلف من شخص لاخر في واحد من ثلاثة أبعاد على الاقل، حيث تلعب دورا أساسيا في الدافعية وهي :

1- مركز السبب Locus Of Causality (داخلي/خارجي):

ويعني موقع السبب أو مصدره كداخل في التلميذ أو خارج عنه، فالقدرة أو الجهد ينظر لها بأنها أسباب داخلية مادامت كافية في ذوات التلاميذ في حين ينظر لصعوبة المهام والظروف المحيطة بالتلميذ عند الأداء كأسباب خارجة عنه كفاعل.

2- الاستقرار Stability (ثابت/متغير): ويشيرإلى الثبات أو التغير مع الوقت، فالسبب قد يكون دائما نسبيا أو متغيرا، فالاستعداد ينظر له بأنه ثابت نسبيا أو مستقر، بينما الجهد والحظ غير ثابتين لتغيرهما من وقت لاخر. وفي حالة عدم الاستقرار يكون السبب مقيدا بالموقف فلا ينطبق الا على موقف بعينه، ومثاله عزو السبب في النجاح أو الاخفاق للحظ.

3- الضبط Controllability (يمكن التحكم به/لا يمكن التحكم به): ويشير إلى درجة الجبر أو الاختيار في ضبط العزو للسبب (مدى تحكمه بالسبب)، فالاداء قد يكون تحت الاختيار والتحكم الشخصي للتلميذ أو مجبرا عليه لا حكم له فيه. بمعنى آخر يمكن للتلميذ ضبط أسباب الأداء والتحكم بها أو أنه لا يمكن له ذلك، فهو مكره عليها مدفوع إليها. فالجهد يعتبر سببا قابلا للتحكم به مادام التلاميذ مسؤولون عما يبذلونه من جهد، وبالمقابل يعتبر الاستعداد سببا غير قابل للتحكم به مادام يولد مع التلميذ. **(Weiner,2000,p11) ؛ (الدخيل الله ،2007، ص186).**

4- تصميم برامج تغيير العزو السببي:

ان التطبيق المهم لنظرية العزو هو تطوير برنامج للتلاميذ ذي التوجه نحو الفشل، يعرض هؤلاء التلاميذ ظاهرة العجز المتعلم(Learned helplessness) التي تمت مناقشتها سابقا، حيث يدرك التلاميذ بعدم وجود علاقة بين النتاجات التي يحققونها في المهمة وسلوكهم، وقرر **(دينر ودويك Diener Dewck)** انه حتى بعد مرور المتعلم بخبرة النجاح المحدد فان اداء التلاميذ ذوي التوجه الفشل يفسد او يسوء حالة الفشل، وعلى العكس من ذلك فان التلاميذ ذوي التوجه نحو الاتقان او النجاح يستجيبون للفشل بعبارات غير متعلقة بالحل ويظهرون استجابات نمطية، وجمل متضمنة اهانة للذات من مثل (عمره ما كان لديه ذاكرة جيدة).

ان احدى الاستراتيجيات التي يوصى بها هي اعادة توجيه عزوات التلاميذ الفاشلين بسبب نقص القدرة وتوجهها نحو الحاجة للجهد، متضمنة في تلك الاستراتيجية تدريبهم على اكمال مهمات مدرسية محددة مع احتمالية تعزيز الاستجابات الصحيحة **(Dweck, 1975)**، والشيء المهم هو وجود شخص ذي سلطة يزود بتغذية راجعة للذين يفشلون في مهمات بسبب قلة الجهد المبذول.

يرى وينر **(Weiner,1986)** انه يمكن استخدام معالجة محددة لذلك باستخدام استراتيجية محددة، حيث يرى انه طالما ان الحاجة للقدرة (الاستعداد) ثابتة وغير ممكن التحكم بها فان العزو يولد توقعات لاستمرار الفشل، وان تحول العزو من الحاجة للقدرة الى الحاجة لبذل الجهد يغير من توقعات النجاح ونظريا يصبح ضبط النجاح في المستقبل يمكن التحكم به لدى التلميذ، لذلك فان المثابرة على المهمة وزيادة الجهد ينبغي ان يؤدي الى النجاح.

وعلاوة على ذلك فان النجاح المعقول قد تم تضمينه لدى بعض برامج التغيير العزوي الذي يمكن ان ينتج من تغير ردود الفعل العاطفية المولدة من تغيير الاعتقاد ان الحاجة للقدرة تولد الشعور بعدم الكفاءة واليأس

تلك التي بدورها تؤدي الى اللامبالاة تجاه المهمات التحصيلية، وعلى العكس فان الحاجة للجهد (خاضعة للضبط، وغير ثابتة) تولد الشعور بالاثم، لكن الردود العاطفية هذه يمكن ان تدفع لزيادة الجهد لدى التلاميذ.
ان برامج تغيير العزو تبحث لتغيير الظروف التي تكاد تصبح انماطا سلوكيا ثابتة، وحتى يحدث ماهو اكثر من تغير مؤقت، ينبغي ان يتضمن ثلاث خطوات رئيسية وهي **(Weiner,1995)**:

1- ينبغي ان يطور التحليل لإشارات العزو التي تشير الى الفشل في خبرات التلميذ، وتعتبر هذه الخطوة مهمة في دور اعطاء اشارات للمعلم لمساعدة الطالب على اختيار الاستدلالات السببية لنجاحه وفشله. وإن تغيير توجهات الفشل لدى التلاميذ على مرور الزمن تعتمد على حالة ثبات الرسائل التي ترسل من المعلم ثم من الوالدين والافراد والمحيطين به.

2- تقديم فرص مناسبة متضمنة للسلوك البديل الذي يحترم اداء التلميذ كإشارات عزوية تنقل من المعلم الى التلاميذ، متضمنة ملحوظات ايجابية لكل من الجهد والنشاطات التي تم اكمالها بشكل صحيح. ومع ذلك فان هذه الانشطة يمكن ان تمثل استراتيجيات حلول جزئية، وينبغي ان تقدم اقتراحات طرق تغيير الاستراتيجيات غير الفعالة والتذكير بالاستراتيجيات الفعالة.

3- تحديد النشاطات التي تقدم للمجموعة التي تساعد على تطوير الاعتقادات والتي تعتبر ذات اهمية في تطوير استراتيجيات للوصول الى هدف. اذ يفترض ان تركز تلك الانشطة على صياغة اهداف واقعية، يصف دي شارم **(Decharm,1972)** احد الانشطة المتضمن استخدام قصص عن الرفاق الذين نجحوا خلال بذلهم للجهد، واستخدام الالعاب التي تشجع صياغة اهداف واقعية، ونشاطات صفية اخرى مشابهة.**(قطامي، 2012 ، ص 243-244)**.

5- البرامج التدريبية لتعديل العزو:

لقد إجتهد الخبراء والمختصين في إعطاء تعريفات للبرامج التدريبية، وبشكل عام فهي: تعرف بانها مجموعة من الأنشطة المنظمة والمترابطة ذات الأهداف المحددة وفق لائحة أوخطة تهدف لتنمية مهارات محددة، ويتضمن سلسلة من المقرارت التي ترتبط بهدف عام أومخرج نهائي، كما أنها مجموعة الأنشطة والممارسات العلمية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة وفق تخطيط وتنظيم هادئ ومحدد ويعود على المتعلم بتحسن.

5-1- البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثة:

تعرف الباحثة البرنامج بأنه مجموعة من الاجراءات والاسس والتطبيقات القائمة على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى الفاشلين دراسيا، والتي تعرضها الباحثة في صورة منهجية وعلمية لتدريب التلاميذ عليها وفق خطوات إجرائية منهجية، وقد تم بناؤه استنادا إلى الأدب النظري، حيث تم الرجوع إلى النظريات والدراسات ذات العلاقة، كما تم تقصي البرامج التي سبق أن تم إعدادها في العديد من الدراسات العربية والاجنبية.

فمن خلال النظريات والابحاث التي تم الرجوع إليها، يمكن أن نخلص إلى مايلي: الطريقة التي يعزو بها الأفراد نجاحهم وفشلهم تؤثر في دافعيتهم بشكل عام، بما في ذلك إحساسهم بالكفاءة والمواظبة على الدراسة، يجب أن يتم عزو النجاح أوالفشل إلى عوامل داخلية، غير ثابتة، وقابلة للتحكم، يمكن تدريب التلاميذ على العزو، بحيث نزيد من قدرتهم على تعديل العزو السببي لخفض العجز المتعلم لديهم بطريقة تستثير دافعيتهم، وتحملهم مسؤولية أدائهم.

حيث قامت الباحثة بجمع كافة الانشطة التي تسهم في تعديل العزو السببي لخفض العجز المتعلم لدى الفاشلين دراسيا وانتقاء ماهو مناسب، وتحليلها وصياغتها بالصورة التي تناسب التلاميذ، وقامت الباحثة بتدريب التلاميذ في الثانوية التي وقع عليها الاختيار على البرنامج التدريبي.

5-2- أهمية البرنامج التدريبي:

إن تربية التلاميذ الفاشلين دراسيا ورعايتهم ليست ترفا فكريا او ممارسات تربوية زائدة عن الحاجة، انما هي عملية جوهرية في اي نظام تربوي يؤمن بتحقيق مبدا تكافؤ الفرص وتقديم رعاية متكافئة لافراده سعيا لتحقيق النمو المتوازن مع كافة فئات المجتمع بحسب قدراتهم وامكاناتهم.

فتقديم برامج تدريبية مبنية على اسس علمية لتلبية احتياجات هذه الفئة ضرورة ملحة، ومنها تظهر اهمية تقديم هذا البرنامج الذي يهتم باساليب تعديل العزو السببي في خفض العجز المتعلم لدى الفاشلين دراسيا من خلال مساعدتهم على التغلب على هذه المشكلة، خاصة ان المرحلة الثانوية تعد ذات اهمية بالغة من ناحية تهيئة التلاميذ للحياة العلمية والمهنية.

5-3- خطوات بناء البرنامج التدريبي:

5-3-1- تحديد الفئة التي صمم لها البرنامج التدريبي:

تم تصميم البرنامج لعينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ممن تتراوح أعمارهم مابين 17و 18 سنة، الفاشلين دراسيا الذين يعانون من عجز متعلم مرتفع من كلا الجنسين الذكور والاناث والمتمدرسين في مختلف التخصصات العلمية والادبية.

5-3-2- تحديد أهداف البرنامج التدريبي:

تظهر أهمية البرنامج التدريبي في الفنيات التي يقوم عليها، ودورها في التخفيف من مستوى العجز المتعلم عن طريق تعديل العزو السببي لدى عينة الدراسة، مما يجعله أداة إجرائية تمنح عينة الدراسة ممن يعانون العجز المتعلم فهم الأسباب التي تؤدي إلى ظهور هذا المشكل.

كما يسمح البرنامج الحالي تعديل العزو السببي بتحديد الأفكار السلبية ومحاولة استبدالها بأفكار ايجابية من خلال الفنيات المستخدمة كالحوار والمناقشة وغيرها من الفنيات التي اعتمدتها الطالبة الباحثة وتحددت أهداف البرنامج المقترح في الدراسة الحالية كما يلي:

- الأهداف العامة:

يهدف البرنامج الحالي إلى تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في الثانوية، الذين تحصلوا على درجات مرتفعة على مقياس العجز المتعلم في القياس القبلي وذلك من خلال: الاعتماد على الحوار والمناقشة لشرح وتفسير الأمور المتعلقة بالمشكل، وكل ما يتعلق بالبرنامج التدريبي تحديد الأفكار اللاعقلانية عند أفراد عينة الدراسة وتدريبهم على استبدالها بأخرى أكثر عقلانية، وإعطائهم دور في تنفيذ البرنامج من خلال التفاعل مع محتوى الجلسات التدريبية.

- الأهداف الإجرائية :

تتحدد الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي بما يمكن قياسه وهي:

- خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا.
- معرفة اثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية.
- رصد مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية.
- تجريب مدى اثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية.
- الكشف عن الفروق بين التلاميذ الذين تم تدريبهم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم، والتلاميذ الذين درسوا بالطريقة العادية في القياس البعدي.

5-4- مصادر وخطوات بناء محتوى البرنامج التدريبي:

تعتبر خطوة اختيار محتوى البرنامج من أصعب أعمال تخطيط البرنامج لان اختيار جزء من المحتوى الواسع صعب في بعض الأحيان، وهناك شروط لابد من مراعاتها عند اختيار المحتوى، وقد تم تحديد محتوى البرنامج الحالي على أساس مجموعة من الاعتبارات النظرية والتطبيقية، تم اعتمادها عند تصميم البرنامج وتتمثل فيما يلي:

- الإطار النظري من خلال الدراسات النظرية والمراجع التي تناولت العجز المتعلم والعزو السببي ومنها:
- العجز المتعلم، سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية للفرحاتي السيد محمود، العلاج المعرفي السلوكي، اسس وتطبيقات، لمحمد عادل وغيرها.
- الدراسات السابقة الجزائرية والعربية والأجنبية التي تناولت البرامج التدريبية لتعديل العزو السببي وخفض مستوى العجز المتعلم ومنها:
- دراسة احمد يحي الزق(2011) بعنوان: فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين.

– دراسة علي موسى الصبيحين(2015) بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

– دراسة حنان قادري واحمد قندوز(2018) بعنوان: مستوى العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثاثة ثانوي.

– استشارة عدد من الاساتذة ذوي الاختصاص.

– عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين أساتذة ومختصين، للتحقق من سلامته وصلاحيته للتطبيق على أفراد المجموعة التجريبية وذلك من حيث المحتوى والتصميم، وقد أُجريت التعديلات اللازمة فيما يخص زمن وعدد الجلسات وطبيعة الجلسات.

وقد حرصت الباحثة على مراعاة بعض الجوانب المهمة عند البناء ليساعد على نجاحه وتحقيق اهدافه ومنها:

– أن يكون للبرنامج أساس نظري حيث تبنت الباحثة مفاهيم العجز المتعلم وأساليب عزو العجز المتعلم.

– مناسبة إجراءات البرنامج لأفراد العينة.

– إتصاف البرنامج بالمرونة وعدم الجمود والتقيد بتفاصيل دقيقة، ولكن صممت وقائع كل جلسة تبعا لمتطلبات الموقف الذي تفرضه، مع الإلتزام بالخطوط العريضة.

– التنظيم والبناء: أن يكون البرنامج منظما بحيث إحتوت جميع جلساته على أنشطة ومعلومات يمارسها التلاميذ، وإحتوت كل جلسة على مهارات تحقق هدفها.

– ان يراعي البرنامج الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث إحتوى على أنشطة وأمثلة متنوعة.

– ان يشتمل البرنامج على أدوات سهلة ومناسبة تتميز بالتطبيق السهل، وعدم الإحتياج لعمليات عقلية معقدة.

– أن تتصف جلسات البرنامج التدريبي بالحيوية بحيث تستثير لدى التلاميذ الإنتباه والتركيز لأنها تمس واقعهم وتتعلق بأهم الجوانب التي تشغل بالهم.

وقد مر البرنامج التدريبي بمجموعة من الخطوات:

– الإطلاع على الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة التي بنيت لتعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم.

– صياغة وتحديد أهداف البرنامج.

– صياغة محتوى البرنامج في مجموعة من الجلسات تحتوي المهارات والمعلومات المهمة التي يجي على التلاميذ أن يتزودو بها، والفنيات المستخدمة خلالها.

– تحكيم البرنامج من خلال عرضه على بعض المحكمين. (أنظر الملحق رقم 3 والملحق رقم 4).

5-5- حدود البرنامج التدريبي:

في ضوء الأهداف التدريبية التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها فقد تم تنفيذ البرنامج ضمن الحدود التالية:

1- **الحدود الزمنية:** إستغرق البرنامج مدة (13) اسبوعا بواقع (1) جلسة أسبوعيا، وحددت الباحثة الفترتين الصباحية والمسائية لتنفيذ الجلسات، دون الإلتزام بفترة زمنية محددة، فكل جلسة يتم الإعلان عنها في الجلسة التي قبلها.

2- **عدد الجلسات:** يتكون البرنامج التدريبي الحالي من 13 جلسة تدريبية، بواقع جلسو واحدة كل أسبوع، وتستغرق مدة الجلسة الواحدة 60 دقيقة ، تفاصيل هذه الجلسات في (الملحق رقم 2).

3- **الحدود المكانية:** تم تنفيذ البرنامج في قاعات الدراسة التابعة لمستوى السنة الثانية ثانوي، التابعة لثانوية أبي مزراق المقراني بمدينة بوسعادة.

4- **عدد المشاركين في البرنامج:** بلغ عدد المشاركين في البرنامج 16 تلميذا وتلميذة، وهم تلاميذ السنة الثانية من مختلف الشعب الأدبية والعلمية، المسجلين في الموسم الدراسي 2022/2021، والذين سجلوا مستويات مرتفعة من العجز المتعلم، بأسلوب عزو عجز متعلم خارجي، وكذلك الذين وافقوا على المشاركة في البرنامج التدريبي.

5-6- الأساليب التدريبية المستخدمة في البرنامج التدريبي:

1- **المحاضرة:** تعتبر المحاضرة أو ما تسمى بالتوجيه المباشر أسلوب ضروري في عملية تدريب التلاميذ، ويتضمن المحتوى التطبيقي لهذا الأسلوب في تقديم معلومات للتلاميذ عن العجز المتعلم وأساليب عزوه من حيث المفاهيم، الأسباب، النظريات المفسرة للعجز له، ومكوناته وعن خصائص وسمات ذوي العجز المتعلم، وكذا دور التدريب في تعديل العزو السببي في خفض مستوى ذلك العجز، بالإضافة إلى عدة عناصر أخرى تطلبت إستخدام هذا الأسلوب أو الفنية.

2- **المناقشة الموجهة الفردية والجماعية:** تمثل المناقشات الموجهة الفردية والجماعية أسلوب مهم في تطبيق جلسات البرنامج التدريبي، بإعتبار هذا المنحى تعليمي، حيث يتم خلال الجلسات التدريبية تزويد المتدربين بمجموعة المعلومات والمفاهيم والمهارات، ثم بعدها مناقشات مع كل تلميذ على حدى، ثم بين المدرب وأفراد المجموعة التدريبية من أجل الفهم والتوضيح والإتفاق على القواعد والخطط التي يسير عليها البرنامج التدريبي، وبذلك فإن هذا الأسلوب يعتبر ضروري جدا من أجل المدرب لمعرفة مدى إهتمام التلاميذ بالبرنامج وأساليبه من خلال ما يطرحونه من تساؤلات، وكذا لأجل المتدربين لإزالة الغموض عن جميع المعلومات والمفاهيم التي يتناولها المدرب أثناء البرنامج، ولرفع اللبس وعدم الفهم لديهم، حيث يقوم المضمون التطبيقي لهذا الأسلوب في تبادل الآراء والمناقشة حول موضوع المحاضرة، الذي يؤدي إلى تغير المعرفة وتعديل الأفكار والمعتقدات والمفاهيم السلبية والخاطئة لدى التلاميذ أفراد المجموعة التدريبية وتعزيز التواصل بينهم وبين المدرب.

3- الحوار المفتوح: والذي يعرف أنه مجموعة من الآراء والأفكار التي يتم تبادلها بين التلاميذ والمدرب لمعرفة الجوانب الايجابية والسلبية، وتدريبهم عن التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم ومعتقداتهم بكل أريحية، وذلك من خلال طرح عدد من الأسئلة بهدف اكتشاف معلومات وثيقة الصلة بمشكلة التلميذ والاستماع الجيد وعكس ما يسمعه المدرب على التلاميذ، وهي أسئلة رابطة بهدف حث التلميذ على النظر في اعتقاداته الأصلية في ضوء المعلومات والمفاهيم والتجارب والأمثلة التي تم التطرق إليها ومناقشتها سابقا.

4- ورش العمل: تتم بين أعضاء المجموعة التدريبية داخل المكان المتفق عليه لتطبيق البرنامج التدريبي والتي هي عبارة عن تطبيق بعض النشاطات المختلفة، التي تساهم في تنمية مهارة التلميذ وتعليمه أشياء وأفكار جديدة مبتكرة ، وتستمر لفترة محددة، وفيها يقدم التلاميذ أفكارهم ومقترحاتهم في موضوع البرنامج التدريبي، وتقوم على تبادل الأفكار والآراء بين التلاميذ، والخروج من هذه الجلسة بنتائج يستفيد منها التلاميذ المشاركون فيها، كتعليمهم الأفكار الإيجابية الإبداعية، وتنمية المهارات الفردية والسلوكية، كتمكين التلميذ من الإشتراك في العملية التعليمية، لأنها تشجعهم على المشاركة مع بعضهم في تبادل الأفكار والمهارات، وهي تهدف إلى تثبيت المعلومة وإستمرارها لإرتباطها بالمواقف التي تحدث معهم.

5-7- محتويات البرنامج التدريبي:

إن لكل جلسة تدريبية محتوى يتكون من محاور موضوع البرنامج والوحدات التدريبية، وعدد الجلسات وزمنها والهدف منها والادوات المستخدمة فيها، من أجل تحقيق نجاحها، كما يظهر في الجدول التالي:

الجدول رقم (2) يوضح محتويات البرنامج التدريبي

المحاور	الوحدة التدريبية	الجلسة	الموضوع	الأساليب التدريبية	الزمن	الهدف	الأداة
الأول	الاولى	الاولى	تعريف المتدربين بالبرنامج التدريبي	-المحاضرة - الحوار والمناقشة	60 دقيقة	- التعارف بين المدرب والمتدربين وبناء الثقة. - كسر الحاجز النفسي بين المدرب والتلاميذ. - تزويد التلاميذ بمواعيد ومكان وعدد الجلسات التدريبية والالتزام بذلك من خلال المواظبة على الحضور. - الاتفاق على قوانين الجلسات (كالمشاركة والالتزام بالمواعيد، واحترام اراء الاخرين). - التعرف على البرنامج التدريبي ومكوناته واهدافه.	- الحرص على أهمية نجاح البرنامج بالسماح للمتدربين بان يكونوا مشاركين نشطين بدلا من مستمعين سلبيين يشعرون بالملل من خلال الحوار والمناقشة -اهمية التحكم بعدة أشياء مثل درجة حرارة المكان والاضاءة وترتيب الطاولات والكراسي والمساعدات البصرية والسمعية وأسلوب عرض المدرب لمحتويات البرنامج التدريبي واقتراح مجموعة من الكتب اوالمواقع الالكترونية التي تساعد التلاميذ على الاطلاع واخذ أفكار مبدئية عن ما سيقوم به المدرب والمتدربين خلال هذه الفترة التدريبية

		الثانية	العجز المتعلم	- الحوار والمناقشة الموجهة الفردية والجماعية.	60 دقيقة	- التعريف بمفهوم العجز المتعلم. - تعريف التلاميذ بالمؤشرات والخصائص الدالة على المتعلم عند الفرد. - تفسير كيفية حدوث العجز المتعلم. - تفسير تأثير العجز المتعلم على التلاميذ - شرح نتيجة ظهور العجز المتعلم.	الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الحضور في الوقت المناسب وتذكيرهم بما تم الإتفاق عليه في الجلسة السابقة، وفتح باب النقاش والحوار للتلاميذ عن السؤال والإستفسار عما يرغبون به. - توزيع مطويات لملخصات حول موضوع العجز المتعلم ثم الشروع في الحديث عن مفهومه بأسلوب مشوق وعن تجارب سيلجمان على الحيوانات وكيف تصبح تحت تأثير حالة العجز المتعلم وجعلهم يستنتجون الأسباب التي تقف خلف تلك الحالة وهي أن شعور الكائن الحي بعدم القدرة على فعل أي شيء حيال الموقف الذي يوضع فيه يجعله يشعر بالإستكانة والسلبية وان محاولاته عديمة الجدوى فيصاب الكائن الحي بالسلبية فنقول "أن الأطفال من ذوي الشعور بالعجز المتعلم أكثر انسحابا عند مواجهه الصعوبات، وأكثر توقعا للفشل، وأقل مبادأة، وأقل تحملا للمسؤولية، ويدركون أن عوامل النجاح والفشل خارج نطاق تحكمهم، ولا قيمة لجهدهم ويدركون أن فشلهم جاء نتيجة لنقص في قدراتهم، أو لعوامل خارجية بعيدة عن تحكمهم، ويشعرون بأنه على الرغم من الجهد المبذول إلا إن النتيجة لا تتغير، ويستخدمون استراتيجيات فقيرة لحل المشكلات ويتشتت انتباههم بسهوله، ويشعرون بأن جهدهم وإصرارهم من أجل لاشيء، ونتيجة لذلك نجد أن هذا العجز يقف خلف الإنجاز التحصيلي المنخفض، وأن العجز ايؤدي إلى التسويف والتأجيل في الأنشطة التي تتطلب بذل الجهد، وهذه العوامل مجتمعة تؤثر على التحصيل، وبالتالي يصاحب التلميذ من ذوي العجز امجموعة من العوامل كالقلق والإتكالية، وتجنب المهام، والتقييم السلبي للذات، والمعتقدات اللاعقلانية وانخفاض تقدير الذات، مما تؤدي إلى الشعور بعدم القدرة على التحكم في الأحداث، وشرح كل فقرة أو عبارة يسأل عنها التلميذ أو لم يفهمها والقيام بضرب أمثلة لعدد من الحالات التي يكون فيها عجز متعلم.

الثاني	الثانية	الثالثة	أساليب عزو العجز المتعلم	- الحوار والمناقشة الموجهة الفردية والجماعية		- التعريف بالأسلوب العزوي السببي - معرفة النمط السائد لدى التلاميذ في عزوهم للأحداث الإيجابية والسلبية - شرح أنواع إعزاءات وأبعاد العجز المتعلم - الإنتهاء بواجب منزلي: إعطاء تصور شامل حول أساليب عزو العجز المتعلم وما تم إستنتاجه حول الموضوع والأفكار المتوصل إليها	توزيع مطويات وملخصات تحتوي على تعريف أساليب عزو العجز المتعلم مكتوبة - شرح أساليب عزو العجز المتعلم " حيث أن الأسباب التي يعزو إليها التلاميذ الأحداث تختلف على حسب أسلوب التفسير أو العزو الذي يتبناه التلميذ في تعليله لما يمر به من مواقف وما يتخذه من نتائج، وتلك التعليلات هي التي تحدد ما إذا كان التلميذ سيتعرض لحالة العجز المتعلم (وهي الحالة التي تمثل الإفتقاد للقدرة على التحكم وتحديد إستمرارية هذه الحالة وشموليتها) - تقديم فكرة عامة حول اعزاءات وأبعاد العجز المتعلم التي تتمثل في: الإعزاء الداخلي والخارجي، فقد يعزى الحدث إلى عوامل شخصية داخلية (قدرة وجهد) أو عوامل خارجية (صدفة، حظ، صعوبة المهمة) وعوامل ثابتة مستقرة، وعوامل غير ثابتة، عوامل شاملة التأثير على جوانب الحياة المختلفة، وعوامل محدود التأثير، وكذلك القابلية للتحكم (إعزاءات قابلة للتحكم، وإعزاءات غير قابلة للتحكم) وأخيرا أهمية الحدث عند التلميذ، حيث يمثل الأسلوب العزوي السلبي الذي يتبناه التلميذ عاملا مهيئا لتكوين العجز المتعلم، وذلك حين يعزو الموقف او الحدث السلبي غير القابل للتحكم غلى عوامل داخلية وثابتة وشاملة التأثير.
الثالث	الثالثة	الرابعة	أبعاد عزو العجز المتعلم	- الحوار المفتوح. - المناقشة الموجهة الفردية والجماعية. - ورش العمل.		- مناقشة الواجب المنزلي وتحاور أعضاء المجموعة التدريبية في الموضوع السابق التعريف ببعد الذاتية (داخلية –خارجية) - إعطاء أمثلة حول أسلوب العزو السببي السلبي الخارجي عند التلاميذ - التكليف بواجب منزلي: الطلب من التلاميذ القيام بحصر الخصائص التي تؤشر على حالة عجز متعلم لدى كل واحد منهم والتي نستدل منها على أنه في حالة عجز متعلم وبذلك تحديد أسلوب العزو الداخلي والخارجي لديه .	- تقديم توضيح حول التفسيرات السببية التي يقوم بها التلميذ والتي تقسم إلى عدة فئات والتي من ضمنها الفئة التي تفسر لتقديم أسباب حدث ما، والتي قد يراها التلميذ تنطبق عليه دائما أو كثيرا أو أحيانا أو نادرا أو لا تنطبق نهائيا والتي تتكون من ثلاثة أساليب أو أبعاد أولها: بعد الذاتية (الداخلية والخارجية) والذي يفسر أن الإعتقاد بأن مسببات الأحداث الفاشلة هي عوامل تقع في داخل التلميذ كانعدام القدرة يؤدي إلى العجز الشخصي الذي يؤدي إلى إنعدام الثقة بالنفس والنظرة المتدنية لديه، كأن يقول التلميذ مثلا ان

							النجاح في هذه الحياة يعتمد على الحظ أثر من إعتماده على القدرة الحقيقية، وانه يعتمد في إتخاذ قراراته على الحظ والصدفة، وأن التقرب لمراكز السلطة يشعره بالأمان، وهو لا يشارك في الأنشطة الإجتماعية لإعتقاده بالفشل في تكوين النتيجة التي تكون حتما للفشل وان النجاح بدون مساعدة الاخرين مستحيل وان الدافع للنجاح ليس ذاتيا، وان فرص النجاح غير محسوبة في الحياة، وانه لا يستطيع التفوق مهما بذل من جهد لعدم ثقته في قدراته وأن المستقبل امر لا يخضع للسيطرة وانه يشعر أن مستقبله غير واضح وغير محدد، ويجد من الصعب أن يحدد لنفسه ما يريده في المستقبل، ويعتقد أنه لا جدوى من المحاولة فهو متأكد من فشله
		الخامسة		- الحوار المفتوح. - المناقشة الموجهة الفردية والجماعية. - ورش العمل.		- مناقشة الواجب المنزلي لكل فرد من أفراد الدراسة. - تصحيح المعلومات الخاطئة حول الموضوع السابق - الإجابة على أسئلة التلاميذ وإستفساراتهم وتوضيح أي غموض أو فكرة غير واضحة بخصوص جميع ماسبق التعريف ببعد الثبات (الثبات –عدم الثبات) - إعطاء بعض الأمثلة حول الأسلوب السلبي لبعض الأفراد ومقارنتها بأفكار ومعتقدات أفراد مجموعة الدراسة الحالية - ختم الجلسة بواجب منزلي: من خلال الطلب من التلاميذ التفكير في صفات زميل لديه رضى عن ذاته، ومفهومه عن نفسه ايجابي، ما هي صفاته؟ وآخر نظرته لنفسه نظرة سلبية، ما الفرق بينهم؟ ما هي المشكلة التي واجهتك خلال الفصل أو العام الماضي وكيف كانت طريقتك في الحل؟؟ دراسية أو اجتماعية أو غيرها. - القيام بالتعرف إلى صديق جديد، والبحث عن الإهتمامات المشتركة بينهما، وتوضيح كيف تم التعرف إليه من خلال كتابة تقرير عنه - القيام بالحديث مع النفس		- شرح مفهوم أسلوب الثبات الذي يعبر عنه انه إذا كان الإعتقاد بأن أسباب الأحداث هي عوامل غير قابلة للتغيير، فيفترض التلميذ أن محاولة القيام بتغييرها عديمة الجدوى مما يؤدي إلى حدوث العجز حيث يتوقع الفرد بأن فشله سيمتد عبر الزمن مما يؤدي إلى ثبات العجز لديه، كأن يعتبرأنه هناك من يخطط لحياته وهو لا يخطط لشيء ويعتقد في صحة القول (يتركها للظروف)، وأن حياته كلها بين يدي الآخرين ولا يستطيع التحكم فيها ولا يعتقد أن له فرصة للتفوق مهما بذل من جهد، وأن فشله في كل أموره الشخصية يؤدي حتما إلى فشله في المستقبل وانه يشعر أن له تأثير محدود على الطريقة التي يتصرف بها زملائه، وأن فشله في تكوين صداقات داخل القسم يؤثر في تحصيله الدراسي وأن لاشيء في حياة الإنسان تحت سيطرته، وأن كل الأشياء المحيطة في حياته بها عنصر كبير من الحظ وفشله في دخوله الشعبة التي يرغب بها سيؤثر على كل حياته، وهو يشعر بخيبة أمل لعدم قدرته على مشاركة زملائه في الأنشطة الإجتماعية، وأن فشله يشعره بأنه لا حول ولا

					وترديد مجموعة من الأهداف الدراسية التحصيلية التي يرغب في الوصول إليها، من خلال إختيار الشعبة التي تناسب ميوله وإهتماماته لإختيار المهنة المناسبة في المستقبل وكتابة ثلاث مهن يرغب في العمل فيها وبالترتيب.		قوة له.
		السادسة		- الحوار المفتوح. - المناقشة الموجهة الفردية والجماعية. - ورش العمل.	- مناقشة الواجب المنزلي لكل تلميذ في المجموعة - مقارنة أجوبة التلاميذ مع بعض لإكتشاف نقاط الإختلاف والتشابه بينها - الإستفادة من تجارب وأفكار كل أفراد المجموعة التدريبية بعد الإستماع إلى بعضهم البعض - التعريف بمفهوم بعد الشمولية (الشامل – المحدود) مناقشة استفسارات التلاميذ حول هذا النشاط - القيام بالحديث مع النفس وترديد مجموعة من العبارات التي تصف نفسه بصفات جيدة ويرغب بامتلاكها حول نفسه وشخصيته وكتابتها في ورقة بعد تكرار كل عبارة أكثر من 10 مرات وماذا يلاحظ؟ ويراقب نفسه.		- توضيح مفهوم أسلوب العزو الشامل والذي يعرف بأنه الإعتقاد بأن الأحداث هي بسبب مجموعة كبيرة من العوامل يجعل محاولة تغييرها عديم الفائدة حيث يمتد أثر العجز إلى مواقف أخرى مختلفة عن الموقف المسبب للإخفاق، بعكس العوامل القليلة التي يعزو إليها الفرد ضعفه او فشله حيث تقلل من توقع إمتداد العجز لمواقف قادمة، مثل ان يعتبر التلميذ ان فشله في التقرب من المدرسين يؤثر على علاقته بزملائه، وليس بمقدوره ان يفعل شيئا عندما يواجه مشكلات صعبة، وهو يشعر أنه على الهامش في أسرته بسبب عدم تفوقه، وأن تأثيره المحدود على الأحداث التي تقع في القسم بسبب انه غير متفوق، وفي كل أمور حياته أن بذل الجهد ليس مهما في إحراز النجاح، وأنه من الصعب أن يتمسك بحقوقه وهو لا يتوقع النجاح مهما بذل من جهد لأمور خارجة عن إرادته ، وأن الذي يحدث له من نجاح أو فشل يحدث دون أي إعتبار لما يفعله، وهو لا يملك الكفاءة على عمل أي شيء ولا يملك تأثير على زملائه، وأن النجاح نصيب فئة معينة والفشل نصيب فئة أخرى من الناس ويعتقد أن مستقبله ماهو إلا مجازفة ولا دخل له فيه
	الرابعة	السابعة	تغذية راجعة (تقييم مدى إستيعاب مفاهيم أبعاد وأساليب عزو العجز المتعلم)	الحوار المفتوح. - المناقشة الموجهة الفردية والجماعية. - ورش العمل.	- تقييم ومناقشة ومراجعة عامة لجميع التعريفات والمفاهيم والأنشطة والواجبات المنزلية المقدمة للتلاميذ بخصوص الأبعاد والأساليب الثلاثة لعزو العجز المتعلم والأفكار والمعلومات المتعلقة بهذا الموضوع		- تعديل الأبعاد الإعزائية الخاطئة والمتمثلة في الأساليب الخارجية وغير الثابتة والمحدودة والمعارف السلبية لدى التلاميذ بأساليب جديدة خارجية وغير ثابتة ومحدودة ، وأفكار وإتجاهات أكثر إيجابية، مما يترتب عليه تعديل الأسلوب العزوي الذي يحقق التحصيل الدراسي الجيد والتفوق وتجنب الرسوب والفشل لدى تلاميذ المجموعة التدريبية ومن خلال

							رفع توقعاتهم نحو أدائهم و تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذواتهم باستخدام الإستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات والتحكم والسيطرة فيها وتغيير مدركاتهم وأفكارهم ومعارفهم الخاطئة عن أنفسهم وعن الآخرين
الرابع	الخامسة	الثامنة	التدريب على العزو السببي	- الحوار المفتوح. - المناقشة الموجهة الفردية والجماعية. - ورش العمل. - الواجب المنزلي	60 دقيقة	- تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها. -استثارة حاجات التلاميذ للانجاز والنجاح. - تدريب التلاميذ ذوي الصعوبات حتى تتحول ادراكاتهم من عوامل لا يمكن التحكم فيها مثل(نقص القدرة) الى عوامل يمكن التحكم فيها مثل(نقص الجهد). - تزويد التلاميذ بالدعم الاكاديمي. - اظهار وجهة نظر واقعية للتلاميذ حول مكونات النجاح. - تطوير وسائل تساعد التلاميذ في مراقبة تقدمهم الذاتي. - الانتهاء بواجب منزلي: تحديد في نقاط اهم المفاهيم حول العزو السببي والعجز المتعلم.	وضع خطة دراسية لتحقيقها تتناسب مع الأهداف تحتوي على المواد التي سيدرسها التلاميذ بتحديد الوقت اللازم للدراسة، تدريبهم على الانتباه لشرح المعلم، تسجيل الملاحظات والاسئلة،عدم تأجيل المراجعة اليومية،وضع جدول دراسي مرن،محاولة الاستعانة بتجارب الاخرين كالاطلاع على قصة نجاح احدهم والاستفادة منها. -تقسيم اهداف التعلم الى:اهداف قصيرة المدى بان يقرا التلميذ مثلا فصل في كتاب كل ليلة لمدة أسبوع واهداف طويلة المدى بان يحسن درجة كل الفصل الدراسي -توجيه الانتباه للتلميذ الذي تنخفض حاجته للانجاز والنجاح بتكليفه بواجب سهل ينجح فيه. -توفير مناخ صفي ملائم باجتناب مثيرات القلق مثل التنافس الشديد وعقوبات الفشل -تحفيز دافعية التلميذ بتعريضه لمستوى معين من القلق كسرد تجربة فشل احدهم أدت به الى مشاكل اجتماعية في حياته. -بناء الثقة في تعلم المهمات الجديدة للتلميذ الذي وجد صعوبة في حل الواجب المنزلي باستخدام النجاحات السابقة التي حققها كقول:اعرف ان هذا النوع من الواجبات تبدو صعبة لكن عليك ان تتعلم كيفية حلها لانك تعرف كل ما يحتاج للمعرفة فاعمل بجد لترى نتيجة جيدة. -إعطاء الحوافز كالمدح على انجاز الواجبات وبذل الجهد والتفاعل مع المدرب -التأكيد على أهمية موضوع البرنامج التدريبي الذي يتمحور حول العزو السببي والعجز المتعلم في حياة التلاميذ الدراسية والاجتماعية ولا يمكن التحصل على الإنجاز والنجاح الاكاديمي والاجتماعي الا اذا تم التاكد الفهم والاستيعاب الجيد لهما

الخامس	السادسة	التاسعة	إعادة العزو السببي	- الحوار المفتوح. -المناقشة الفردية والجماعية. - ورش العمل	60 دقيقة	- مراجعة الواجب المنزلي ومناقشته - إعادة العزو: تغيير ميول التلاميذ بعزو فشلهم إلى الجهد أو الى الإستراتيجية غير مناسبة. - التدريب على الفاعلية: تعريض التلاميذ لخبرات نجاح مضمونة وتعليمهم وتدريبهم على وضع أهداف واقعية والنمذجة والتغذية الراجعة عن امتلاكهم القدرة على التأثير في الأمور وتدريبهم على العلاقة بين الجهد والنتائج التي يحصلون عليها، وهو ما قد يكسبه التلميذ نوعا من الترغيب في الأداء والعمل. - التدريب على الإستراتيجية: تدريب التلاميذ على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات والتحدث مع الذات عن أنهم يستطيعون بجهدهم وقدرتهم اكتساب المعارف، حيث يجعل هذا التدريب التلاميذ يدركون أنهم يستطيعون من خلال إمكاناتهم التأثير في النتائج وانهم بالفعل يمتلكون استراتيجيات حل المشكلات. - الانتهاء بواجب منزلي: انجاز قائمة باهم الانشغالات والاهتمامات الخاصة به - انجاز جدول زمني منظم لتقسيم وقت وساعات المراجعة و ترتيب المواد الدراسية حسب اهميتها	- تعليم التلميذ مهارات النجاح بالتحدث اليه ومعرفة انشغالته وأهدافه والاستماع الى القرائن بدمج ملاحظاته مع تقييمه الذاتي فاذا وجد صعوبة في تنظيم الوقت غرق في المهام -القيام على تحديد مناطق المشاكل: مساعدة التلميذ على تحديد مجالات المهارات التي تعتبر مناطق مضطربة من خلال:تنظيم الأدوات المدرسية وتتبع الواجبات المنزلية، إدارة الوقت بتقسيم المهام في فترة زمنية محددة الى أجزاء يمكن التحكم فيها، الالتزام بالجدول الزمني للواجبات المنزلية -تحديد الأولويات بتدوين كل الأنشطة وترتيب المهام حسب الأهمية، المساعدة على تغيير بعض التصنيفات لتحديد أولويات النجاح واقتراح إعادة كتابة القائمة والتحقق من تطورها ونتيجتها -التركيز: بالابتعاد عن الأنشطة الترفيهية اثناء الدراسة، الاهتمام ببيئة الدراسة ومساحتها -التحفيز: بربط الدراسة باهتمامات التلميذ في حياته الواقعية والاجتماعية وشغفه ومواهبه ومساعدته على تحديد ساعات الدراسة وموضوعاتها وتشجيعه على مشاركة خبراته وتعلمه في المدرسة وتهنئته على نجاحه
	السابعة	العاشرة	النماذج السابقة للنجاح والفشل	الحوار المفتوح. - المناقشة الفردية والجماعية. - ورش العمل.	60 دقيقة	- مراجعة الواجب المنزلي وتقييمه. - تدريب التلاميذ على العزو الذاتي للنجاح. - وضع التلاميذ في مواقف سهلة النجاح في البداية الى غاية تشكل العزو التفاؤلي للنجاح عندهم. - الانتهاء بواجب منزلي: استذكار قصة احد الأقارب او الأصدقاء او قصة شخصية وتجربة خاصة او البحث عن قصص من الانترنت او الكتب والروايات وذلك بالالمام بجميع جوانبها بداية من شخصية بطل القصة	-تعريض التلاميذ لنماذج سلوكية لافراد مروا بخبرات نجاح ولم يكونوا ممن يتحكم بالمهام بسهولة ولكنهم يكافحون لتجاوز العقبات قبل النجاح ويحولون الفشل الى نجاح وذلك بقراءة3 قصص قصيرة ل3 تلاميذ مروا بتجارب حولوا خلالها الفشل الى نجاح ويتضمن ملخص احدها تلميذ دائما كان ذا أداء متدن في الرياضيات في الابتدائي، وكانت هذه المادة ذات أهمية قصوى له لرغبته الشديدة بدراسة علوم الحاسب الالي، ثم تناقش مع بعض المدرسين والاهل حول سبل حل المشكلة، وعرف انه لابد من

						واهتمامته وحياته الخاصة وعرض تفاصيلها بسرد أسباب الفشل او النجاح وكل ما اثر في تلك القصة من اشخاص او مواقف او بيئة او حالة اجتماعية او جنس البطل وعمره ونتيجة ونهاية تلك التجربة كيف كانت بكل دقة والتعليق عليها من قبل التلميذ.	تعلم المفاهيم الرياضية السابقة التي كان قد درسها في سنوات دراسية سابقة،وكانت هذه نقطة انطلاق التلميذ نحو سلسلة من النجاحات التي توجت بتحقيق التلميذ درجة الامتياز في هذه المادة، ويلي قراءة كل قصة مناقشة ثم التركيز فيها على طبيعة مشاعر و أفكار بطل القصة قبل النجاح ومن ثم تحديد اهم خطوة من خطوات النجاح
		الحادية عشر	الثواب	- الحوار المفتوح - المناقشة الفردية والجماعية. - ورش العمل	60 دقيقة	- مراجعة الواجب المنزلي وتقييمه. - مساعدة التلاميذ على تعلم ان سلوكياتهم وافعالهم تؤدي الى النتائج المرغوبة(اقتران الاستجابة بالنتيجة. - تنمية العزو الذاتي للنتائج وقدرة التلاميذ على التحكم. -جعل التلميذ يشعر بالرضا والسرور من خلال ما تولده اثار الثواب من حالات انفعالية سارة لديه. - تقوية المعتقدات الدافعية التي تعمل على تنشيط سلوك التلميذ وتوجيهه وذلك لمدى طويل. -الانتهاء بواجب منزلي من خلال: - تحضير امثلة واقعية وأخرى من خيال المدرب لتجارب شخصيات تحتاج الفهم والبحث للإجابة عنها مع تقديم اقتراحات للإجابة على كل واحدة واختيار المناسبة والصحيحة منها. -تقديم أوراق عمل موجزة ومناسبة تحتوي عبارات وجمل ومواقف وتجارب سلبية وخاطئة ومحاولة استبدالها بكل ماهو إيجابي ومناسب وصحيح ومحاولة استخلاص ماتوصل اليه التلميذ من خلال عمله ونشاطه هذا وتدوين جميع ملاحظاته حول تلك الجمل لكي يتسنى له مناقشتها مع المدرب وزملائه المتدربين على حد سواء .	- إعطاء التلاميذ مجموعة من العبارات السلبية تتعلق بعزو الفشل الى القدرة ثم الطلب منهم تقديم عباراتهم السلبية التي يقولونها لانفسهم وتقديم قائمة بعبارات إيجابية تناقض العبارات السلبية،مثال:التلميذ الذي يقول انا لا استطيع القيام بهذا العمل لانني غبي يمكن ان يقدم عبارة جديدة مثل لم استطع انجاز المهمة، لانه كان يجب علي ان اعمل بجد اكبر - تقسيم التلاميذ الى مجموعات ويطلب من كل منهم تخيل خبرة فشل ثم يبدا بذكر عبارات إيجابية تناقض السلبية بصوت مسموع ثم مرحلة التطبيق، والطلب منهم التلفظ بالعبارات الإيجابية في مواقف الضغط المتعددة التي يمرون بها -عرض مواقف على التلاميذ تتطلب تفسيرا لفهمها فيطرح عليهم موقف يليه 3 بدائل وعليه ان يختار البديل الصحيح، وقد تم اعطاؤهم مواقف غير اكادمية في البداية ثم مواقف اكاديمية لاحقا مثل: فاطمة يضحكها هذا الممثل الهزلي،لماذا؟ لاحظ: معظم الناس يضحكهم هذا الممثل الهزلي، فاطمة يضحكها القليل من الممثلين الهزليين، اختر واحدة من الإجابات التالية:1-فاطمة تجد انها من السهل ان تضحك. 2-هذا الممثل الهزلي مضحك 3- الحدث يرجع لكلا السببين ثم الموقف الاكاديمي: خالد يفشل في مادة الرياضيات لماذا؟ لاحظ: خالد لايؤدي واجباته الدراسية ويتغيب عن صفه، الطلاب الاخرون ينجحون في المادة، اختر واحدة من الإجابات: 1-خالد ليس جيدا في الرياضيات 2- المعلم لا يدرس بشكل جيد 3-

							خالد لايقدم جهدا كافيا في الصف، وبعد إعطاء كل موقف من هذه المواقف كان يطلب من كل تلميذ ان يختار الإجابة الصحيحة ثم تدور مناقشة جماعية على مستوى الحصة يناقشون فيها عدة قضايا وتحديدا يطلب منهم تقديم تفسيراتهم مع تقديم ايحاءات من قبل المدرب للتلميذ العاجز عن ادراك الإجابة الصحيحة

		الثانية عشر	توقعات الكبار	- الحوار المفتوح. - المناقشة الفردية والجماعية. - ورش العمل.	90 دقيقة	- مراجعة الواجب المنزلي. - تنمية اعزاءات التلاميذ من خلال توقعات الكبار اللذين يشكلون توقعا مبدئيا عن التلاميذ باظهار انهم ينقلون توقعاتهم الى التلاميذ الاخرون من خلال تعبيراتهم اللفظية والايمائية. - التوجيه الإيجابي لسلوك التلميذ من خلال طبيعة ثناء الكبار له عن طريق رفع توقعاتهم عليه بصورة مباشرة او غير مباشرة سواء من حيث التحصيل الاكاديمي او الذكاء او الشخصية بالابتسام وتوجيه الأسئلة وإعطاء الواجبات والاتصال البصري وإتاحة الفرصة للمشاركة.	-تطوير كفاءة التلميذ وتعزيز ثقته بنفسه من خلال مساندة الكبار من مدرب وأساتذة والوالدين له ومحاولة الموازنة بين التوقعات العالية والمنخفضة لمستوى التلميذ التحصيلي الذي قد يؤدي الى النجاح او الفشل والتوضيح له ان الحياة مزيج من الاثنان في شتى مجالاتها لبناء مستقبله - محاولة تهيئة الجو المناسب للتلميذ نفسيا واجتماعيا لكي تكون النتيجة ايجابية تعليم التلاميذ استراتيجيات ترتكز الى مجموعة من المبادئ الأساسية في علم النفس، وتعليمهم صياغتها على شكل عبارة عزوية ومن هذه العبارات مثلا:" التفوق يتطلب مراجعة مستمرة للمادة الدراسة"و"تحدث اكبر كمية للنسيان خلال الساعات التسع الأولى بعد التوقف عن المذاكرة مباشرة"،"مراجعة المادة الدراسية لفترة وجيزة من وقت لاخر يقلل من النسيان بشكل كبير" و" التعلم ذو المعنى-القائم على الفهم- يستمر في الذاكرة فترة أطول ويزيد من قدرتي على التعلم.
	الثامنة	الثالثة عشر	تغذية راجعة (انهاء البرنامج وتقويمه)	- المحاضرة -المناقشة الفردية والجماعية -الحوار والمناقشة	90 دقيقة	- تقويم الجلسات التدريبية والوقوف على نقاط القوة والضعف في البرنامج. - معرفة النتائج التي توصل اليها المتدربين من خلال التدريبات التي استخدمت خلال جلسات البرنامج. - معرفة مدى التحسن الذي شعر به التلاميذ بعد الانتهاء من الجلسات. - افادة المتدربين بضرورة الاستمرار في تنفيذ ما تم اكتسابه وتوظيفه في حياتهم الجامعية.	- تقييم البرنامج التدريبي من خلال طرح الأسئلة ومحاولة الإجابة عليها: الى أي حد تمكن البرنامج من تحقيق الأهداف المحددة لاحتياجات التدريب؟ - الى أي حد تحققت اهداف التلميذ؟ - ما الذي تعلمه المتدربون تحديدا او تم تذكيرهم به بشكل مفيد؟ - ما الذي التزم المتدربون بتنفيذه مما تعلموه عند عودتهم الى التدريب؟ - مامدى نجاح المتدربين في تطبيق الخطط الخاصة بهم ؟ - ما مدى الدعم الذي تلقوه من المدرب ومن الأساتذة ومن بعضهم ومن الوالدين والاقارب؟ - مامدى تحقيق العائد من خلال تحقيق النجاح الاكاديمي والقدرة على تعديل العزو السببي في خفض العجز المتعلم لدى هؤلاء التلاميذ بعد التحصل على نتائج الدراسة الفعلية والاختبارين القبلي والبعدي على المجموعة والمتمثل في أداة قياس أساليب عزو العجز المتعلم

5-8- مخطط الجلسات التدريبية:

تتكون الجلسة التدريبية الواحدة من الخطوات الآتية:

- موضوع الجلسة ومدتها.
- الأهداف المراد تحقيقها في كل جلسة.
- إجراءات تطبيق الجلسة.
- الأدوات المستخدمة في الجلسة
- الأساليب المستخدمة في الجلسة.
- تقييم الجلسة.

5-9- إجراءات تنفيذ الجلسة التدريبية:

تحتوي كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي على التالي:

- بدء الجلسة التدريبية بالترحيب بالتلاميذ وشكرهم على الحضور في الموعد.
- اعادة ماتم عرضه من أحداث ونشاطات في الجلسات السابقة.
- مناقشة الواجب المنزلي.
- مناقشة الموضوع الرئيسي للجلسة مع ممارسة الأنشطة المختلفة لتحقيق أهداف الجلسة .
- إنهاء الجلسة بإعطاء المجموعة التدريبية الواجب المنزلي.
- تغذية راجعة وتقييم بعض الجلسات.

3-11- وسائل تقييم الجلسات التدريبية:

تم استخدام الوسائل التقييمية الآتية في معظم الجلسات:

- الملاحظة وتضمنت الملاحظة الذاتية من قبل المدربة لمدى إستجابة التلاميذ خلال البرنامج التدريبي.
- القيام بالواجبات المنزلية ويطلب من التلاميذ القيام بها.
- التقييم النهائي وذلك لمعرفة ما تحقق من أهداف البرنامج ككل.

6- خصائص التلاميذ في العزو السببي وعوامل تشكيله عندهم:

بالاضافة الى ما تم تعريفه سابقا فانه يمكن تحديد ثلاث خصائص تعمل في الصف مع اعتبار صياغة العزوات للنجاح والفشل وهي:

1- مستويات تطور المراحل العمرية.

2- تقدير الذات للتلاميذ.

3- جنس التلميذ.

إن مستويات التطور لدى التلاميذ تشير عموما الى ان العزوات تبدا عادة بالقدرة، في السنوات المدرسية الاولى تكون عزوات التلميذ اقل توجها نحو القدرة اكثر مما هي في السنوات المتاخرة، ان التلاميذ لا يربطون مستويات القدرة في سجلهم السابق للنجاح والفشل.

ويميل التلاميذ في الصفوف الاول والثاني لان يقدروا انفسهم كافراد قادرين على الاداء بعد خبرة الفشل ويشعرون بانهم سوف يقومون باداء احسن اذا ما اتيحت لهم فرصة تجريب ذلك مرة اخرى، وعلاوة على ذلك فان اطفال الروضة اقل اهتماما في البحث عن استخدام مقارنة الطفل باداء زملائه كاساس لاتخاذ قرارات عن انفسهم، ومن ناحية ثانية ان الاطفال يدمجون معا ما يطورون من ادراكات عزوية عن صعوبة المهمة، والجهد، ومستويات القدرة في الصف الثاني والثالث عند صياغتهم لعزوات النجاح والفشل.

اما الخاصية الاخرى فهي التي ترتبط بانماط عزوات النجاح والفشل ومفهوم الذات والجنس.

ان المفحوصين الذين لديهم مفهوم ذات عال يميلون لان يعزوا نجاحهم لاسباب داخلية والفشل لاسباب خارجية. **(قطامي،2000، ص207)**.

وتبعا لاهم العزوات الصفية فقد تمت دراسة خصائص الاطفال وكيفية التعامل معهم اذا تم التوصل الى ان استراتيجيات التعامل مع الاطفال ذوي خبرات الفشل تختلف بين الاطفال ذوي التوجه نحو النجاح والاتقان، وبالاخص الاطفال ذوو التوجه نحو الفشل.

وتوصل دينر ودويك الى ان الاطفال ذوو التوجه نحو الاتقان يبدؤون بالبحث عن العلاج عندما يواجهون بالفشل، كما انهم يندمجون في نشاطات التوجه الذاتي ومراقبة الذات، وان الامثلة لردود افعالهم نحو الفشل كانت عبارات كالتالي:

- ينبغي علي ان ابطئ قليلا وان اجرب تذكرها او عملها مرة اخرى.
- كلما اصبحت اكثر صعوبة كلما كان علي ان ابذل جهدا اكبر.

وعلى العكس ان الاطفال ذوي التوجه نحو الفشل يستجيبون للفشل بجمل غير متعلقة بالحل وباستجابات نمطية وجمل يقللون فيها من قيمة انفسهم وتدني قدراتهم.**(قطامي،2000 ، ص238)** .

ويتشكل عزو التلاميذ في المرحلة الابتدائية من عدة عوامل منها :

1- النماذج السابقة للنجاح والفشل:

حيث يتشكل عزو التلاميذ في جزء كبير منه من خلال خبرات النجاح والفشل السابقة لديهم، فالتلاميذ الذين يتكرر نجاحهم يعتقدون بأن النجاح يأتي من عوامل ذاتية مثل الجهد أو القدرة المرتفعة، والتلاميذ الذين يتكرر فشلهم بالرغم من بذلهم للجهد أكثر اعتقادا بأن النجاح يأتي من عوامل لا دخل لهم فيها، أو خارجة عن نطاق تحكمهم مثل القدرة، أو الحظ، أو أحكام المعلمين التعسفية. من هنا تتضح ضرورة تدريب التلاميذ على العزو الذاتي للنجاح، ووضعهم في مواقف سهلة النجاح في البداية إلى أن يتشكل لديهم العزو التفاؤلي للنجاح ، فالنجاح ينمي الادرك الذاتي للكفاءة في حال إذا ما اعتبر التلاميذ أنفسهم مسئولون عن النجاح.

(الفرحاتي،2005، ص157/156).

2- الثواب:

تؤكد نظرية العزو لوينر(1985) أهمية اقتران الاستجابة بالنتيجة، من خلال مساعدة التلاميذ على تعلم أن سلوكياتهم وأفعالهم تؤدي الى النتائج المرغوبة، ومن ثم يجب أن ننمي لدى التلاميذ العزو الذاتي للنتائج، وقدرتهم على التحكم. ومن أهم آثار الثواب ما يولده في التلاميذ من حالات انفعالية سارة، فهو عادة ما يجعل التلميذ يشعر بالرضا والسرور، ثم انه يؤدي الى تقوية المعتقدات الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه وذلك لمدى طويل.

3- توقعات الكبار:

تشكل توقعات الكبار من آباء ومعلمين عاملا مهما في نمو إعزاءات التلاميذ فالمعلمون الذين يشكلون توقعا مبدئيا عن التلاميذ يبدون أنهم ينقلون توقعاتهم الى التلاميذ الاخرون وذلك من خلال تعبيراتهم اللفظية أو الايمائية. إذ وجد **(جود وبروفي Brophi & Good)** أن طبيعة ثناء المعلم للتلاميذ الذي شكل نحوهم توقعا عاليا تختلف عن طبيعة ثنائه للتلاميذ الذي شكل نحوهم توقعا منخفضا فإذا تشكل لدى المعلم توقع عن أحد تلاميذه بأنه تلميذ "جيد" من حيث تحصيله الاكاديمي أو ذكائه أو شخصيته، فإنه يدرك تصرفات ذلك التلميذ متأثرا بتوقعه عنه، أي أن انتباه المعلم قد يتجه الى الجوانب الايجابية في سلوك التلميذ كما أن المعلم ينقل توقعه الى التلميذ سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالابتسام وتوجيه الاسئلة واعطاء الواجبات والاتصال البصري مع التلميذ واتاحة الفرصة للمشاركة، واذا كان التوقع سلبيا انعكس ذلك على سلوكياته وانتقلت توقعاته الى التلميذ الاخر. **(الفرحاتي،2005، ص 158-169).**

7- اثر العزو السببي في التعلم المدرسي:

هناك عدة مجالات تبدو فيها كيفية تاثير طريقة عزو التلاميذ لنجاحهم او فشلهم في التعلم، هذه المجالات هي:

1- توقعات النجاح او الفشل في المستقبل:

عندما يعزو التلاميذ نجاحهم وفشلهم الى عوامل مستقرة فانهم سيتوقعون ان يكون ادائهم في المستقبل مشابها لادائهم الحالي، أي ان التلاميذ الناجحون سيتوقعون مزيدا من النجاح، وان التلاميذ الفاشلون سيتوقعون ان يستمروا في الفشل، اما اذا كان التلاميذ يعتقدون ان النجاح او الفشل ناتج عن عوامل غير مستقرة كالجهد او الحظ، فان نجاحهم او فشلهم الحالي لن يترك اثرا كبيرا على النجاح والفشل في المستقبل.

2- سلوك طلب المساعدة:

يميل التلاميذ الذين يعزون نجاحهم الى عوامل ذاتية قابلة للتحكم (كالجهد مثلا) الى القيام باعمال تضمن لهم النجاح في المستقبل، لذلك فهم اكثر طلبا لمساعدة معلميهم عندما لا يفهمون المادة الدراسية، واكثر حضورا لجلسات تدريبية تساعدهم على التعلم والفهم عندما يشعرون انهم بحاجة اليها، وعلى النقيض من

ذلك فان الذين يعتقدون انه لا دور لهم في النجاح والفشل، سوف يكونون اقل ميلا الى طلب المساعدة عندما يحتاجون اليها.

3- الأداء الصفي:

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

4- خيارات المستقبل:

إن التلاميذ الذين يتوقعون النجاح في مادة دراسية معينة، سيكونون اكثر ميلا الى متابعة تلك المادة في المستقبل، اما الذين يعتقدون ان فرص نجاحهم في مادة معينة محدودة، فانهم سيكونون أميل الى تجنب هذه المادة في المستقبل.

5- الإتقان أم العجز المكتسب:

يختلف التلاميذ في تفسيرهم للمواقف المدرسية المتعلقة بالنجاح والفشل، ومع مرور الوقت يتطور لدى التلاميذ نماذج منتظمة من العزو والتوقعات، فبعضهم يبقون متفائلين وواثقين انهم قادرون على اتقان المهام المدرسية الجديدة وينجحون في ذلك، ويطلق على هؤلاء إسم (المتقنون) ولكن بعض التلاميذ يكونون غير واثقين بالنجاح، بل هم مقتنعون بانهم لن ينجحوا، وهؤلاء يتطور لديهم الشعور بالعجز والاستسلام، ويطلق عليهم مصطلح(العجز المكتسب) وبذلك فإن التلاميذ الذين يعزون انجازاتهم الى عوامل خارجية وغير قابلة للتحكم، هم الذين يتصفون بما يسمى بالعجز المكتسب. **(عدنان واخرون، 2005، ص197-199).**

6- مفهوم الذات :

اثبتت دراسة **(Yailgh & all 2009)** (وجود علاقة ايجابية بين العزو السببي ومفهوم الذات أي ان التلاميذ الذين يعزون اسباب نجاحهم لعوامل داخلية كانوا يحصلون على درجات مرتفعة في مادة الرياضيات اما الذين يعزون اسباب فشلهم لعوامل خارجية كانوا يحصلون على درجات متدنية في مادة الرياضيات، وبمعنى آخر عندما ينجح التلاميذ، فإن مفهوم الذات لديهم يصبح متضمنا لفكرة مفادها أن لديهم القدرة العالية، وبالعكس عندما يفشل التلاميذ دائما، فإن مفهوم الذات لديهم يصبح عرضة للسلبية مع كفاءة ذاتية متدنية.**(Yailgh & al ,2009, p95)**

8- معايير العزو السببي لخبرات النجاح والفشل:

تقوم معايير إعادة العزو على أنه إذا كانت استجابات الفرد لا تزيد من احتمال تحقيق أهدافه، فان اليأس والاكتئاب يصاحب الفرد، أي أن الإحساس بالعجز المتعلم ينتج عندما يشعر الفرد بأنه لا يمكنه التحكم في نتيجة العمل، كما أن الفشل الناتج عن العوامل التي لا يمكن التحكم فيها يرتبط بانخفاض مستوى توقع

النجاح. بينما الفشل الناتج عن العوامل التي يمكن التحكم فيها يمكن أن يصاحبه أمل في المستقبل أذا أمكننا أن نغير الواقع.

وتهدف برامج إعادة العزو إلى مساعدة التلاميذ من خلال المفاهيم التي تعمل على تحسين الأداء بعد الفشل واشتقت هذه البرامج من مفاهيم نظرية دافعية الانجاز والعجز المتعلم وفاعلية الذات، تقرر هذه النظريات أن دافعية الفرد وأدائه عقب الفشل يتوقفان على عزوه السببي لهذا الفشل، فعزو الفشل إلى انخفاض القدرة يقلل من ثقة الفرد في نفسه و يؤدي الى تضاؤل أمله في النجاح فيما بعد، ذلك لان القدرة عنصر ثابت لا سيطرة للتلاميذ عليه ويقلل ذلك من محاولاته النشطة للتغلب على ما قد يصادفه من صعوبات، وقد يدفعه هذا الى عدم الرغبة في مواصلة تعلمه كونه معتقدا في عجزه، وللتغلب على هذه الصعوبات تحاول برامج تغيير العزو أن تستبدل هذه التفسيرات السببية بتفسيرات أخرى يعلل بها الفشل حتى يدرك أن عوامل فشله غير ثابتة ويمكن له تعديلها أو التحكم فيها ومن بين هذه العوامل نجد :

- مدخل إعادة العزو السببي:

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

ا- إعادة العزو :(Retrzining Attribution):

وتعمل هذه الإستراتيجية على تغيير ميول التلاميذ من عزو فشلهم إلى نقص القدرة إلى عزو فشلهم إلى الجهد أو الى الإستراتيجية غير مناسبة، ولتحقيق هذا الهدف يجب إعطاء التلاميذ خبرات نجاح ممكنة، ونمذجة اجتماعية وتغذية مرتدة تدربهم على:

- تركيز انتباه التلاميذ على المهمة التي بين أيديهم لا على التوتر الذي يرافق الفشل.

(البــاز و السيد،2007، ص 135).

- التعامل مع الفشل من خلال التفكير العلمي وتحليل المشكلات أو الاستفادة من الأخطاء. وعزو الفشل إلى الجهد أو نقص المعلومات أو استخدام إستراتيجية غير مناسب.

- وفي مرحلة إعادة العزو يقوم المعلمون برفع الثقة وزيادة الدافعية لدى تلاميذهم من خلال أن يكتبوا لتلاميذهم أو يقولون لهم العبارات التالية عند أدائهم مهام اللغة مثلا:

- يبدو أن تعرف القواعد اللغوية جيدا.
- يبدو انك تحاول بجد في مهام اللغة.
- يبدو أنك ماهر في حل الوضعية الإدماجية.
- يبدو انك بذلت جهدا كبير في مراجعة هذه الأنواع من الوضعيات.**(الباز و السيد،2007، ص 135).**

وطبقا لنظرية العزو فإن أحكام الأفراد حول أسباب أدائهم لها تأثيرات دافعية فالأفراد ذوي التحصيل المرتفع هم الذين يرون أن أسباب نجاحهم في قدرتهم الشخصية وأن أسباب فشلهم في عدم بذل الجهد لا يشعرون بأي صعوبة أو عجز التحكم، لانهم يرون أن نتائجهم تتأثر بكمية الجهد التي يبذلونها. وأن أفراد ذوي التحصيل المنخفض هم من يبررون فشلهم بعوامل خارجة عن إرادتهم، وهو ما أدى بهم إلى ظهور انجازات منخفضة، وإقلاعا سريعا عند مواجهة الصعوبات، ويرون أن النجاح على أنه صعب المنال.

فالإنسان لابد أن يتصرف بعقلانية أثناء تفسيره للعالم، فإذا اعتقد الفرد أن خاصية عدم القدرة على التحكم "العجز" حدثت لاسباب عامة، فإن هذه الاسباب –منطقيا– سوف تحدث في مواقف وأزمنة أخرى ومن هنا تكون عدم القدرة على التحكم عامة، و بذلك يتعمم الشعور بالعجز، اما إذا حدثت عدم القدرة على التحكم نتيجة لاسباب وقتية زمنية ليس هناك مبرر للتفكير في أنها سوف تحدث ثانية، ويكون العجز بذلك محدود.

فعندما يرى التلاميذ في أنفسهم القدرة، ويعزون فشلهم إلى نقص الجهد أو المعلومات غير الكافية كأسباب ممكن التحكم فيها يركزون عادة على استراتيجيات النجاح المقبلة، وغالبا ما يؤدي ذلك الى الفخر والشعور بالتحكم والإحساس بإدارة الذات وتتضح هنا أهمية اكتساب الأفراد عزوا سببيا سويا في ضوء استراتيجيات عديدة منها:

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

–التقليل من دور الحظ أو الصدفة أو مساعدة الآخرين في التعلم.

– تعديل التفسيرات السببية للنجاح والفشل وذلك من خلال تغيير المعتقدات كأن يقول أن أسباب النجاح/الفشل من كونها عوامل غير قابلة للتحكم إلى عوامل قابلة للتحكم ومن كونها خارجية إلى الاعتقاد بانها داخل الفرد ومن كونها ثابتة الى الاعتقاد بأنها متغيرة. **(الباز و السيد، 2007، ص 136).**

ب– التدريب على الفاعلية Efficacy Training:

هي إستراتيجية تقوم على تعريض التلاميذ لخبرات نجاح مضمونة وتعليمهم وتدريبهم على وضع أهداف واقعية والنمذجة والتغذية الراجعة عن امتلاكهم القدرة على التأثير في الأمور وتدريبهم على العلاقة بين الجهد والنتائج التي يحصلون عليها، وهو ما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء والعمل كأن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية عند أدائهم مهام الرياضيات مثلا:

– تستطيع أن تكون جيدا في الرياضيات.

–تستطيع أن تحصل على أحسن الدرجات في الرياضيات.

– تستطيع أن تحاول بجهد في حل مسائل الرياضيات.

يشير **باندورا (Bandura, 1998)** أن قوة اقتناع الأفراد بفاعليتهم الذاتية تجعلهم يتعاملون بنجاح مع المواقف الصعبة لكن خوفهم وتجنبهم مواقف التهديد ينتج عن اعتقادهم بأنهم غير قادرين على التعامل مع

هذه المواقف وأضاف أن فعالية الذات المدركة بشكل ايجابي لا تخفض حدة الخوف والكف فقط، ولكنها تزيد من توقعات النجاح التي تؤثر في جهد الكفاح من أجل النجاح من جهة، كما تزيد من توقعات فعالية الذات التي تدعم الكثير من جهود الأفراد بشكل متسع من أجل المثابرة في مواجهة العوائق والخبرات الصعبة من جهة أخرى. إذا فالتدريب على الفعالية والتحكم يكون أكثر ايجابية في زيادة الجهد المبذول.

فالأفراد يثابرون في أداء الأنشطة التي تمثل تهديدا ذاتيا قد يدعمون شعورهم بالفعالية من خلال التخلص النهائي من شعورهم بالخوف، على عكس الذين لديهم توقعات منخفضة عن الذات فإنهم يتسمون بالعديد من المخاوف الواسعة فهم لا يقبلون على المواقف الصعبة ويعزون أسباب فشلهم إلى عوامل خارجية غير قابلة للتحكم كالحظ مثلا.**(الباز و السيد،2007، ص 149)**.

ج- التدريب على الإستراتيجية Ttraining Stratégy : في هذه الاستراتيجية يدرب المعلم تلاميذه على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات والتحدث مع الذات عن أنهم يستطيعون بجهدهم وقدرتهم اكتساب المعارف، حيث يجعل هذا التدريب التلاميذ يدركون أنهم يستطيعون من خلال إمكاناتهم التأثير في النتائج وانهم بالفعل يمتلكون استراتيجيات حل المشكلات.

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

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

وتؤكد دويك**(Dweck 2000)** ان زيادة الدافعية يكمن في مكافأة الجهد المبذول بدلا من مكافأة القدرة أو الذكاء فعندما يكافئ المعلمون الجهد المبذول والاستراتيجيات المستخدمة، يطورون التوجه نحو المعلم وإدراك أهمية إستراتيجية طلب العون الأكاديمي عندما يحتاجون لها، وعدم السلبية في المواقف المحيطة واستخدام الاستراتيجيات المعرفية الايجابية التي تشعر الفرد بأنه يمتلك معطيات واشارات القدرة على التحكم.**(الباز و السيد، 2007، ص141)**.

ومن خلال هذا العنصر يتضح لنا أن معايير العزو السببي لخبرات النجاح والفشل تقوم على ثلاث استراتيجيات لابد منها كإعادة العزو التي تعمل على تعديل معتقدات التلاميذ من السلبية إلى الايجابية والتدريب على الفاعلية من خلال تعريض التلاميذ إلى خبرات نجاح مضمونة أو من خلال الخبرات البديلة عن النجاح، وفي الأخير التدريب على الإستراتيجية وذلك من خلال رفع المعلمين من ثقة التلاميذ بأنفسهم وهو ما يرفع بشكل كبير من فاعلية الفرد لتحقيق النجاح المنشود، وأنه كل ما كانت هذه المصادر موثوق بها كلما زاد التغيير لإدراك الفرد لذاته كإنسان قادر على السيطرة في حل المشكلات والصعوبات.

9- التطبيقات التربوية لنظرية العزو السببي :

تؤكد الكثير من الابحاث على قدرة المتعلمين على تطوير كفاءة أسلوبهم في العزو من خلال التدريب. والتدريب على العزو هو العملية التي تتضمن تحسين معتقدات التلميذ حول أسباب فشله ونجاحه وذلك لتطوير دافعيته للتحصيل مستقبلا، ويتم تطوير برامج التدريب على العزو لتحسين السلوك الاكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وذلك للحد من نزعتهم نحو عزو الفشل إلى عوامل لا يمكن التحكم بها، غير أن بعض الخبراء يؤكدون على ضرورة عدم الاقتصار على معالجة طريقة عزو الفشل، بل إن التدريب الجيد يجب أن يعلم التلاميذ كيفية عزو نتائج كل من الفشل والنجاح أيضا.**(الزق،2011، ص18-24).**

وهناك العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن أن تقدمها نظرية العزو نذكر منها :

9-1- تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

إن سلوك التلميذ محدد جزئيا بالتوقعات والاهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية، ويستطيع المعلم تمكين تلاميذه من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات، كتدريب التلاميذ على تحديد أهدافهم التعلمية، وصياغتها بلغتهم الخاصة ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الاهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها، وعلى تحديد معرفة المعلم ببعض خصائص الاستراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها لدى محاولة تحقيقها.

9- 2- استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح:

إن حاجات التلاميذ للانجاز متوافرة لدى جميع التلاميذ ولكن بمستويات متباينة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ حدا يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها، لذلك يترتب على المعلم 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، وبذل الجهد اللازم للقيام بمهام سهلة نسبيا بحيث يضمن نجاحه فيها، والاقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها، يمكن أن يؤديا الى استثارة حاجة هذا التلميذ للانجاز وزيادة مستوى رغبته في بذل الجهد والنجاح، لان النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته، ويدفعه لبذل المزيد من الجهد. **(قطامي وقطامي،2000، ص222-223).**

9-3- تدريب التلاميذ ذوي الصعوبات حتى تتحول ادراكاتهم من عوامل لا يمكن التحكم فيها مثل (نقص القدرة) إلى عوامل يمكن التحكم فيها مثل (نقص الجهد):

الامر الذي يؤدي إلى زيادة أداء هؤلاء التلاميذ والى المزيد من الدافعية والمثابرة والى عزو الفشل في أداء المهمة إلى نقص الجهد فقط، وهذا بالطبع يؤدي بالتلميذ إلى زيادة جهده الذي يسهم في تحسن أدائه التحصيلي.**(البحيري،2001، ص55-56).**

9-4- تزويد التلاميذ بالدعم الاكاديمي:

فالتلاميذ لا يتعلمون دون دعم أو مساعدة حتى عندما تكون دافعيتهم للتعلم عالية، وعندما يشعرالتلاميذ بحاجة إلى مساعدة أو يمرون في ظروف صعبة، فإنه لابد من توفيرعدد من المصادر التي يلجؤون إليها، كالمعلم، أوالقراءات الاضافية...، وبالتالي من واجب المعلمين دعم التلاميذ الضعفاء، حتى يصلوا إلى مستوى من الدافعية يسمح لهم بتوقع النجاح.

9-5- إظهار وجهة نظر واقعية للتلاميذ حول مكونات النجاح:

لابد أن يتبنى التلاميذ فهما معينا للنجاح ومعاييره ومكوناته. بعض التلاميذ يضعون معايير مستحيلة التحقق للنجاح، (مثل الحصول على علامة 10 في كل المواد)، وبالتالي فإن أي نقص عن هذه العلامة يعد شكلا من اشكال الفشل، فعلى المعلمين أن يشجعوا التلاميذ على تعريف النجاح باعتباره امرا يتحقق بمرور الزمن وليس شيئا يتحقق فوريا، كما عليهم أن ن

يوضحوا للتلاميذ أن الاخطاء هي جزء طبيعي ومفيد من العملية التعليمية.

9-6- تطوير وسائل تساعد التلاميذ في مراقبة تقدمهم الذاتي:

كثيرا ما يكون التلاميذ متسرعين ويتوقعون النجاح بين عشية وضحاها، لكن تطور المهارت والمعرفة يحتاج إلى وقت قد يكون طويلا أحيانا، وقد يلاحظ التلاميذ نقاط ضعفهم والفشل في أدائهم، متجاهلين التقدم والنجاح الذي يحرزونه أحيانا، ونحن من واجبنا مساعدة تلاميذنا في التركيز على التحسن، فقد نعطيهم من حين إلى آخر اختبارات غير مرصودة العلامات، أو نقدم لهم تغذية راجعة شفوية أو مكتوبة حول الانجازات الصغيرة التي يحرزونها، أو نزودهم بجداول يرصد عليها تقدمهم ذاتيا. **(عدنان وآخرون، 2005، ص 199-200).**

ونرى مما سبق أن هناك أمورعدة يجب أخذها بعين الاعتبار في عملية تربية التلميذ على العزو السببي على الرغم من التقاء الاستراتيجيات السابقة في هدف واحد وهي:

- معرفة جوانب الضعف والقوة في أداء التلميذ ذي صعوبة التعلم.
- تعلم التلميذ كيفية اختيار أهدافه بشكل محدد ومعرفة قدراته واستعداداته الشخصية وميوله .
- تعلم التلميذ كيفية تحديد المهمة التي يمكنه القيام بها، ما يساعد على الوصول إلى هدفه لاحقا.
- تعلم التلميذ كيفية تحقيق هذا الهدف، وبمعنى أخر أن يكون هذا الهدف ذا أثر وفعالية في المستقبل.

10- أساليب عزو العجز المتعلم:

تعود الإسهامات الأساسية للعزو لكل من أبرامسون في عام 1981 ووينر عام 1985، وقد طور بترسون وآخرون عام 1982 نموذجا لعزو الأحداث السارة وغير السارة، وفي عام 1988 قدم النموذج المعدل للعزو السببي للأحداث السلبية (عزو العجز المتعلم) وذلك في مقياسه المشهور حول أساليب عزو الأحداث السلبية **(فايد، 2000).**

وقد ذكر **(محمود، 2004)** اعزاءات العجز المتعلم التي قدمها بترسون وآخرون عام 1988 وهي:

_ إعزاء داخلي وإعزاء خارجي، فقد يعزى الحدث إلى عوامل شخصية داخلية (قدرة وجهد) أو عوامل خارجية (صدفة، حظ، صعوبة المهمة).

– عوامل ثابتة غير مستقرة، وعوامل غير ثابتة.

– عوامل شاملة التأثير على جوانب الحياة المختلفة، وعوامل محدودة التأثير.

– القابلية للتحكم (إعزاءات قابلة للتحكم، وإعزاءات غير قابلة للتحكم).

– الأهمية (أهمية الحدث بالنسبة للفرد).

يمثل أسلوب العزو السلبي الذي يتبناه الفرد عاملا مهيئا لتكوين العجز المتعلم، وذلك حين يعزو الفرد الموقف أو الحدث السلبي غير القابل للتحكم إلى عوامل داخلية وثابتة وشاملة التأثير **(ياسمين حداد، 2001)**.

وتفترض أبرامسون، أن الطلاب الذين يميلون إلى تقديم تفسيرات سلبية (داخلية وثابتة وشاملة) للاحداث من غير المحتمل أن يتفوقوا في دراستهم، في حين يزيد إحتمال تفوق الطلاب الذين يميلون إلى تقديم تفسيرات خارجية غير ثابتة ومحدودة **(عبد المجيد، 2008، ص185)**.

وتقسم التفسيرات السببية التي يقوم بها الفرد إلى ثلاثة فئات، وهي:

1– لتقديم أسباب حدث أو موقف ما.

2– لتوضيح موقف أو أمر ما.

3– لتقديم ضمان شيء ما.

والفئة الأولى وهي: التفسير لتقديم أسباب حدث ما، هي ما تعنيه الدراسة الحالية، وهي تتكون من ثلاثة أساليب هي:

1– الثبات–عدم الثبات:

فإذا كان الإعتقاد بأن أسباب الأحداث هي عوامل غير قابلة للتغيير، فيفترض الشخص أن محاولة القيام بتغييرها عديمة الجدوى مما يؤدي إلى حدوث العجز حيث يتوقع الفرد بأن فشله سيمتد عبر الزمن مما يؤدي إلى ثبات العجز لديه.

2– الداخلية– الخارجية:

الإعتقاد بأن مسببات الأحداث الفاشلة هي عوامل تقع في داخل الفرد كانعدام القدرة يؤدي إلى العجز الشخصي الذي يؤدي إلى إنعدام الثقة بالنفس والنظرة المتدنية للفرد.

3- الشمولية- المحدودية:

الإعتقاد بأن الأحداث هي بسبب مجموعة كبيرة من العوامل يجعل محاولة تغييرها عديم الفائدة، حيث يمتد أثر العجز إلى مواقف أخرى مختلفة عن الموقف المسبب للإخفاق، بعكس العوامل القليلة التي يعزو إليها الفرد ضعفه أو فشله حيث تقلل من توقع إمتداد العجز لمواقف قادمة (**Doggies,1998**).

ويمتد تأثير أسلوب العزو ليشمل الجانب المعرفي (توقع الفشل) حيث يرتفع مستوى توقع الفشل لدى مرتفعي العجز المتعلم (**Alloy et al, 1984**).

فقد بينت دراسة **أبرامسون وآخرون (1978)** علاقة أسلوب العزو بتعميم العجز المتعلم، حيث يؤثر الأسلوب العزوي على العزو السببي الذي يفسر به الفرد الحدث غير القابل للتحكم، وبالتالي يؤثر هذا العزو السببي على توقعات العجز والتي تحدد عمومية العجز المتعلم للمواقف اللاحقة، كما أكدت دراسة **أللوي وآخرون (1984)** وجود هذه العلاقة، فقد أظهر المفحوصين من ذوي الأسلوب الشمولي لعدم القدرة على التحكم بالضجيج عجزا للمواقف التالية المشابهة وغير المشابهة للموقف الأصلي، بينما أظهر ذوو الأسلوب المحدود عجزا في المواقف المشابهة فقط، وذلك لأن العزو الشامل يتضمن تعميم الأداء السلبي على العديد من المواقف المختلفة مما يجعل الفرد يتوقع العجز حتى في المواقف غير المتشابهة، بينما العزو المحدود يقوم على أساس أن سبب العجز يظهر في الموقف الأصلي المسبب للعجز بالإضافة إلى المواقف المشابهة له فقط.

ومن العوامل التي تجعل الفرد عرضة للعجز المتعلم مايلي:

- تعرض الفرد لأحداث غير قابلة للتحكم.
- تعرض الفرد لخبرات فشل متكررة.
- التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية لدى الفرد.
- تبني الفرد لأساليب عزو غير تكيفية لحالة عدم الإقتران بين سلوكياته والنتائج.
- البيئة الإجتماعية للفرد (**محمود، 2004، ص7**)

وقد أشار (**فايد، 2008، ص170**) إلى مراحل تكون العجز المتعلم لدى الفرد في النموذج المعدل للعجز المتعلم (نموذج عزو العجز المتعلم) ويشمل مايلي:

- مرحلة عدم الإقتران بين الجهد المبذول والنتيجة المتوقعة للتغلب على المواقف الضاغطة.
- مرحلة الإعتقاد في عدم الإقتران وذلك عندما يكون تعزيز محاولات الفرد في التغلب على الصعاب بنتائج غير مرغوبة أكبر من تعزيزها بنتائج مرغوبة.
- مرحلة عزو عدم الإقتران وهي بحث الفرد عن أسباب يفسر بها سلوكياته في مواجهة المواقف الضاغطة.
- مرحلة التوقع المستقبلي لعدم حدوث إقتران (مرحلة حدوث العجز المتعلم)، وترتبط تلك المرحلة بالمشاعر الإنفعالية السلبية للفرد.

وقد وجد **وينر** في دراساته بأن هناك أربعة عوامل أساسية تعزى إليها معظم أسباب النجاح والفشل وهي: القدرة، أو الجهد، أو صعوبة المهمة، في حين يعزو القارئ الضعيف نجاحه في مهارة فهم المقروء، إلى الحظ، أو سهولة المهمة، وفشله إلى إنخفاض الجهد، أو صعوبة المهمة، ويعزو القارئ الضعيف نجاحه في مهارة فهم المقروء إلى الحظ، أو سهولة المهمة، وفشله إلى ضعف قدرته.

(O'Sullivan & Howe,1996)

خلاصة:

من خلال العرض السابق للعزو السببي بجميع عناصره ، ومن خلال عملنا مع فئة –الفاشلين دراسيا– فإننا نرى أن العزو السببي له دور كبير في تكوين إتجاهات التلاميذ والتحكم في سلوكهم وبالتالي في تحصيلهم الأكاديمي، ويرجع هذا السلوك إلى قناعة التلميذ نفسه، فإذا كان لديه قناعات بأن مايجري من حوله هو محض صدفة ويرجعه للقدر وتأثيرات المحيطين به ونظرة الآخرين له، وهذا ما يجعل تحصيله الدراسي يتدنى وذلك مايؤدي به إلى الفشل الدراسي، وهذا يرجع لإعتقاده أنه لا يملك القدرة على التغيير وإتخاذ القرار.

كما استنتجنا من خلال دراستنا إلى أن عملية العزو السببي تؤثر في سلوك التلاميذ من الناحية الدراسية، فإذا كان عزو أسباب النجاح إلى عوامل داخلية يمكن التحكم فيها، ذلك استمرارية نجاحه وزيادة تفوقه، بينما إذا عزا التلميذ أسباب نجاحه إلى عوامل خارجية لا يمكن التحكم والسيطرة عليها تدنت نتائجه مستقبلا، وكذلك إلى أسباب فشلهم فإذا كانت داخلية يستطيع التحكم بها فهو سيتحسن ويبذل جهدا أكبر ليحقق النجاح مستقبلا، بينما عندما يعزو أسباب فشله إلى عوامل خارجية فإنه سيبقى في نفس المستوى الذي هو عليه.

ولقد إستخلصنا مما سبق أن هناك الكثير من الأمور التي يجب الإهتمام في عملية تربية التلميذ على العزو السببي وهي:

– تعلم التلميذ طريقة إختيار أهدافه بشكل محدد ومعرفة ميوله وإهتماماته قدراته واستعداداته الشخصية.

– تعلم التلميذ كيفية تحديد المهام التي بإمكانه القيام بها حاليا، ما يساعد على الوصول إلى هدفه فيما بعد.

– تعلم التلميذ كيف يحقق هذا الهدف، وبمعنى ثاني أن يكون هذا الهدف ذا أثروفعالية في المستقبل.

الفصل الثالث: العجز المتعلم

تمهيد

1- مفهوم العجز المتعلم

2- مكونات العجز المتعلم

3- النظريات المفسرة للعجز المتعلم

4- أسباب العجز المتعلم

5- التلاميذ ذوي العجز المتعلم وخصائصهم (سماتهم)

6- مظاهر وآثار العجز المتعلم

7- العجز المتعلم في البيئة التعليمية (المدرسة والجامعة)

8- العجز المتعلم لدى الأطفال

9- تطور حالة العجز المتعلم

خلاصة

تمهيد:

قد يتعرض الفرد إلى العديد من المشاكل والتحديات التي تتطلب منه مواجهتها حتى لا تقع في طريقه كعائق لتحقيقه أهدافه، وهذا يدفع به إلى إنتهاج كافة السبل لتخفيف أثارها السلبية، ومع المحاولة، ربما ينجح أو يفشل، ولذلك فإن تكرار فشل ردود فعله قد يدفع به إلى إنخفاض دافعيته للمبادرة في كيفية السيطرة على المواقف، أو يدرك إنعدام حيلته إتجاهها، وهذا ما يضطر به إلى الاستسلام لهذه التحديات إعتقادا منه بعدم جدوى المحاولة، وهذا ما يطلق عليه بالعجز المتعلم الذي يؤدي بالفرد إلى إنعدام الامل وعدم القدرة على التحكم في الوقائع والاحداث.

ومن خلال ذلك ارتئت الباحثة في هذا الفصل التطرق إلى ظاهرة العجز المتعلم عن طريق إعطاء مفهوم له، مكوناته، النظريات المفسرة للعجز المتعلم، أسبابه، ثم الطلاب ذوي العجز المتعلم وخصائصهم، ثم مظاهره وآثاره، وكذا تطرقت الى العجز المتعلم في البيئة التعليمية(المدرسة والجامعة)، والعجز المتعلم لدى الأطفال، وأخيرا تطور حالة العجز المتعلم.

1- مفهوم العجز المتعلم :

هو يقين الشخص بان أفعاله ليس لها تأثير ايجابي على نتائج سلوكه وهو تصور إدراكي مكتسب من الحياة العادية كما أنه عرض لعملية عامة تؤدي إلى العديد من الأعراض المختلفة مثل: الاكتئاب وادراك الفشل، ونقص تقدير الذات، وحتى المرض العضوي.

ان العجز المتعلم هو عدم المحاولة والذي ينتج عن اعتقاد الفرد بفقدان السيطرة على الأحداث التي تكون مستقلة عن سلوكه وتصرفاته.

(Alloy& all, 1984) ؛ (محمود، 2004)

وتعد القدرة على التحكم بمجريات الأحداث أمرا جوهريا بالنسبة للفرد وصحته النفسية وتصرفاته السلوكية، فقد وجد من تجارب متنوعة أن العمال الذين يتوفر لديهم حرية تحديد سرعة عملهم وتنظيمه بالطريقة التي تناسبهم، يعانون من أعراض الإرهاق الذاتي المنشأ بصورة اقل من أولئك الذين يتعدد مجرى نشاطهم من خلال عوامل خارجية كالإدارة المتسلطة في قرارها أو التحكم في العمل من خلال الآلة.**(محمود، 2010، ص104).**

إن إدراك الفرد بأن المعرفة مستقلة عن سلوكه بغض النظر عن وجود إمكانيته وكفاءته تولد لديه القناعة بان أي مبادرة للتصرف المثمر أو محاولة النجاح يتم إخفاقها أو إحباطها مما يسبب لديه عجزا في أي موقف آخر وتكون هناك مكتسبات للعجز من خلال التعرض للمعززات السلبية بشكل مباشر حتى عندما تتوفر إمكانيات السيطرة على الحدث، والنتيجة تستمر آثار العجز المتعلم، وعند تعرض الأفراد لمواقف وخبرات لا يمكنهم التحكم بها يسبب اضطرابات سلوكية تؤثر على المواقف اللاحقة، وجد أنهم لا يستطيعون فعل شي لتغير النتيجة حيث يصل هذا العجز المتعلم إلى درجة عدم القدرة عل أداء مهام الحياة اليومية بشكل طبيعي كجلب الحاجات التي تكون أساس الاستمرار في الحياة اليومية **Abramson) . (p.22: 1978 ,all &.**

ولتعزيز مفهوم العجز المتعلم ذكر**(السيد2005)** أن بعض الأفراد الذين تعرضوا للظروف الاستثنائية الصادمة عززتهم بصورة سلبية، كان لها دور في العجز المتعلم، حين اجبروا على تغيير مستوى وأسلوب عيشهم حيث عاشوا حياة مملوءة بمشاعر العجز المتعلم والإحباط والغضب والملل القاتل وكان شعورهم بالعجز المتعلم واعتقادهم في أنهم تبع حالة العجز التي يصاب بها الفرد من مصادر داخلية أو خارجية، كما ذكرها **(محمود، 2010)** وهي على النحو الآتي :

1- أن تعرض الفرد للعجز المتعلم قد يكون مصدرا الظروف الخارجية وخاصة تلك التي لا يستطيع التغلب عليها فيصبح رهنا لهذه الظروف ويضطر للاستلام لها ومثل هذا الفرد لا يتصف بروح المقاومة أو المحاولة أو المواجهة وهذا اخطر أنواع العجز، فالعجز الذي يقف فيه الفرد حائر أمام قسوة الظروف التي تواجهه يسمى بالموت قبل الموت والمثال الواضح لذلك هو ردود الأفعال لسجناء الحروب حيث يضرب **Seligman** مثلا لحالة أسير أمريكي في الحروب الأمريكية – الفيتنامية وقد تحسنت حالة هذا

الأسير عندما ابلغه الفيتناميون أنهم سيفكون أسره لتعاونه معهم وحددوا لذلك تاريخا معينا، ولكن الصدمة كانت شديدة عندما تبين له أن الوعد بفك الأسر لم يكن إلا خدعة من سجانيه ولم تكن هناك نية لإطلاق سراحه عند ذلك أخذت حالته تتدهور وبدأت معنوياته تتداعى وتملكته حالة شديدة من حالات الاكتئاب، عزف من خلالها عن الأكل والنوم إلى أن مات بعد مدة قصيرة **(الرواد، 2005، ص76)**.

2- قد يأتي العجز من الآخرين من الثقة بفرد أخر ويتعلق به ويضع فيه ثقته الكاملة ثم يفاجأ بالصدمة وخيبة الأمل التي تؤدي إلى الإحساس بالعجز وفيه يفقد الإنسان الثقة في القيم والقدوة ويفقد الثقة في الآخر **(Vala & Harald,2001,p45)** .

3- قد يكون مصدره الذات، وذلك عندما يعجز عن تحقيق ما يريد الوصول إليه إذا فشل الفرد في تحقيق أهدافه شعر بالتمزق والضياع فالعجز ملازم للإرادة الضعيفة.

ويتفق **(صالح،2003)** مع محمود في أن مصادر العجز المتعلم تنقسم إلى مصدرين أساسين وهما:

- أسباب نفسية أو شخصية أو ذاتية متمثلة، في القدرة والمثابرة والجهد.

-أسباب بيئية أو خارجية متمثلة، في تحيز المعلم ودور المعلمين والآباء في تعريف أبنائهم لحالة من عجز المتعلم (الحظ، الصدفة، صعوبة المواد الدراسية).

2- مكونات العجز المتعلم:

يتكون العجز المتعلم من ثلاثة خطوات:

- الظروف البيئية السيئة التي يتعرض لها الكائن الحي.
- تحويل هذه الظروف إلى توقعات.
- ظهور سلوكيات تدل على العجز المتعلم عن طريق هذه التوقعات .

بشكل عام تتكون ظاهرة العجز المتعلم من ثلاثة مكونات أساسية هي: الاقتران، والمعرفة، والسلوك .

حيث يعرف **الاقتران** في ضوء التحكم، فالحدث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر استجابات الفرد الإرادية على نتائج الحدث (اقتران بين الاستجابة والنتيجة) ولا يمكن التحكم فيه عندما لا تؤثر استجابات الفرد الإرادية على مترتبات الحدث. أو تحدث النتيجة عندما يؤدي الشخص سلوكيات إرادية معينة بقدر مكافئ لغياب سلوكيات الفرد (تعزيز عدم الاستجابة) ويحدث العجز المتعلم عندما يتساوى تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة.

وتشير المعرفة إلى الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الشخص هذا الاقتران، وبالتالي تتكون عملية التمثيل المعرفي للعجز المتعلم من خطوات ثلاث هي:

- إدراك الشخص العلاقة بين الاستجابة والنتيجة .
- تفسير الشخص هذا الإدراك، فالفشل قد يعزوه الشخص للحظ أو القدرة.
- يستخدم الشخص إدراكه وتفسيره لتوقع العلاقة في المستقبل، فإذا اعتقد الشخص أن قدرته هي السبب في فشله فسوف يتكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف.

ويشير السلوك إلى الآثار الممكن ملاحظتها نتيجة إدراك الاقتران أو عدم إدراك الاقتران بين النتيجة والاستجابة كالسلوك السلبي في الموقف، وتعلم الانسحاب والكسل.(**فرحاتي، 2005، ص32**).

نستنتج مما سبق أن العجز المتعلم يتكون عندما يدرك الشخص بأنه ليس هناك علاقة بين ردود الفعل والنتيجة، فيتكون لديه توقع بانعدام تلك العلاقة مستقبلا، مما سيظهر الكسل والخمول في أفعاله وسلوكاته حيث يرى أنه لا جدوى من المحاولة.

وهذا باختصار ما يوضحه الشكل أدناه: **(قدوري، 2016، صفحة 18)**

الشكل(2) يوضح مكونات العجز

3- النظريات المفسرة للعجز المتعلم:

- تبنى كل من أبرامسون وسليجمان وتيزديل (**Abramson et al 1978**) وبيترسون وآخرون (**1993 Peterson et al**) تعديل وتطوير نموذج العجز المتعلم، وقد ذكرت في أدبيات دراستهم تلك النماذج المطورة كما ذكرتها **صباح الرفاعي (2003) ومحمود (2005)**، ويمكن عرض نماذج العجز المتعلم كالتالي :

- نموذج سليجمان (Seligman 1975):

وهو النموذج الاصلي للعجز المتعلم الذي لاحظه سليجمان من دراسته على الحيوان والذي يتشكل من مرحلتين هما:

أ- عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج.

ب-التوقع بأن النتائج غير قابلة للتحكم ولا تعتمد على جهد الفرد واستجابته لاعراض العجز المتعلم المختلفة، المعرفية، الانفعالية والدافعية، أي لا يوجد عزو للاحداث، وبالتالي نشأت مشكلتين وهما:

- عدم التمييز بين الحالات التي يعجز فيها كل الناس عن التحكم في النتائج (العجز العام) وتلك التي يعجز فيها البعض (العجز الشخصي).

-لا يفسر متى يكون العجز شاملا ومتى يكون محدودا، ومتى يكون مستمرا أو مؤقتا.

- نموذج أبرامسون وآخرون (Abramson et al 1978):

وهو نموذج أبرامسون، وسليجمان وتيزديل المعدل للعجز المتعلم ليتناسب مع طبيعة البشر والذين يقومون بتفسير الاحداث بصورة دائمة، وبذلك عدلت مراحل النموذج الاصلي لتشمل العزو السببي كمرحلة أساسية حيث أن الفرد لا ينتقل مباشرة من عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج إلى الشعور بالعجز المتعلم دون

وضع الاسباب المفسرة لذلك، والتي تشمل الاعزاءات الداخلية أو الخارجية والاعزاءات لاسباب ثابتة أو غير ثابتة، وما إذا كانت لاسباب شاملة أو شخصية محددة **(Abramson et al, 1978, p78)**.

- نموذج ميلر ونورمان (Miller & Norman, 1979):

وهو النموذج المعدل للعجز المتعلم عند ميلر ونورمان ويتشابه مع نموذج سليجمان في التوسع بعدم تأثير الاستجابة على النتيجة بينما يختلف معه في أعراض العجز المتعلم في نقطتين كما ذكرهما **محمود(2005) وصديق(2008)** وهما :

- يتمثل الاضطراب الناتج عن العجز المتعلم في السلوك الظاهر والحالة الانفعالية، بينما يتمثل في النموذج الاصلي في الاضطراب الدافعي، والمعرفي، والانفعالي.

- أن اضطراب السلوك والانفعال يحدثان بشكل مستقل ويختلفان بحسب عزو الفرد، والذي يتأثر بتحليل الفرد للاحداث البيئية الذي يؤدي إلى إعمال عمليات معرفية تسهم في تنبؤ جيد للسلوك مستقبلا.

- نموذج روث(Roth1980):

وفي النموذج المعدل الذي قدمه روث للعجز المتعلم أكد على ما يلي:

- إن قياس العجز لا يتوقف على عدم الاقتران فحسب بل على الطريقة التي يدرك بها الفرد عدم الاقتران .

- وجود متغيرات تؤثر على سلوك العجز وهي:

توقع القدرة على التحكم قبل القيام بالمهمة: حيث أن ذوي التحكم الخارجي أقل قدرة على التحكم والسيطرة من ذوي التحكم الداخلي، فإذا اعتقد الفرد بأنه يستطيع التحكم في النتائج كان سلوكه غير عاجز ولديه دافع مرتفع، وقد يؤدي العزو الخارجي إلى عجز أو لا يؤدي إلى عجز، وقد يؤدي العزو الداخلي إلى عجز أو لا يؤدي إلى عجز حيث يعتمد ذلك على المستويات المرتفعة من التهديدات بعدم اقتران السلوك بالنتيجة، فإن الشخص الذي يتجنب فقدان التحكم يتصرف بطريقة أفضل من الشخص القادر على التحكم أما في حالة تجنب فقدان القدرة على التحكم ولم يستطع فعلا التحكم لفترة طويلة أدى ذلك إلى العجز.

وقد قدم هذا النموذج شرحا لتحصين الافراد ضد سلوكيات العجز المتعلم، فقد وضح أهمية وجود المرشد المعرفي في كل مرحلة من مراحل تكون العجز المتعلم وهي :

- إدراك العجز المتعلم فقدان السيطرة من خلال الاحداث غير القابلة للتحكم .

- الوصول إلى مرحلة إدراك العجز ومن ثم توسع العجز.

- ظهور الاعراض السلوكية للعجز المتعلم.

ومن أهم ما يتمثل به دور المرشد المعرفي في مراحل العجز المتعلم القيام بوقف توسع العجز وإدراكه وخفض سلوكياته من خلال تغيير التوقعات السلبية إلى توسعات إيجابية بالقدرة على التحكم بالنتائج، ووضع الفرد في مواقف مفهومها النجاح، وتعديل الاهداف إلى أهداف واقعية، وتنمية قيمة النجاح من خلال استيعاب خبر الفشل وتقبلها بأنها جزء طبيعي من عملية التعلم وأن قيمة الجهد اكبر بكثير من مجرد امتلاك

الفرد القدرة، والتدريب على مواقف مضمونة النجاح، ووضع الافراد في مواقف لصنع القرار وتحمل المسؤولية، والقيام بالتعديلات الايجابية لتفسيرات النجاح والفشل.

- نموذج هيدر (Heider, 1980):

إن أهم ما أضافه هيدر في نموذجه ما يلي :

- إن التحكم في النتائج يعتمد على تفاعل العوامل البيئية والعوامل الشخصية .

- السببية الشخصية: أن الشخص بسلوكه يقصد إحداث النتيجة فيكون لديه هدف يصل إليه في ظل توفر الظروف وبالتالي فإن السببية الشخصية عامل مهم جدا للوقاية من العجز .

- نموذج كيلي وميتشيل (Michelle & Kelly, 1980):

يتأثر العزو السببي في هذا النموذج بثلاث محددات وهي: المعلومات والاعتقادات والدافعية، وقد اهتمت البحوث بالمعلومات بشكل مكثف لتأثيرها على إدراك الاعزاءات السببية التي يقوم بها الفرد، والسلوك والانفعال والتوسع الذي يتبعه، وهناك ثلاثة أنماط للمعلومات وهي على النحو التالي :

- **الاتفاق:** اتفاق معظم الافراد على نفس الاداء، فإذا اتفق سلوك الاخرين مع توسعات واعزاءات الفرد كانت نسبة الاتفاق مرتفعة، وبالتالي تكون الاعزاءات خارجية .

- **التمايز:** اختلاف الافراد في أداء المهمات المتماثلة، فإذا اختلف سلوك الاخرين عن توسعات الفرد واعزاءاته كانت الاعزاءات لعوامل داخلية.

- **الاتساق:** تشابه أداء الفرد الواحد في القيام بالمهمات نفسها عبر الزمن، إذا اختلف سلوك الفرد تجاه موضوع معين عبر الزمن كانت اعزاءاته لعوامل داخلية.

ومن اهم ما يستخدم فيه نموذج كيلي وميشيل تحديد السلوك الملاحظ للفرد فيما إذا كان بسبب عوامل داخلية أو خارجية، فإن الاتفاق المرتفع يؤدي إلى شعور الفرد بالثقة وتكوين صورة صادقة عن العالم الخارجي وبالتالي اصدار الاحكام بسرعة ونشاط، أما في حالة التمايز وانخفاض الاتساق يصبح الفرد غير متأكد من اعزاءاته وتوسعاته فلا يؤدي الافعال بنشاط، وقد يؤدي به ذلك إلى الشعور بالعجز بسبب توسعه بعدم جدوى جهده ونشاطه.

4- أسباب العجز المتعلم:

4-1- أسباب فيزيولوجية:

ربط سيلجمان بين حالات العجز المتعلم وأعراض الاكتئاب، وهو يعتقد أن الفرد يعيش حالة من الاكتئاب جراء ظروف الحياة واحساسه بفقدان السيطرة على كل ما يحيط به، والى عدم الاستجابة المباشرة ويرد ذلك إلى بعض العوامل البيولوجية الناتجة عن إنخفاض مستوى بعض الافرازات في الدماغ خاصة السيروتونين .**(العواودة، 2009، ص91)**

4-2- أسباب نفسية:

يبدأ العجز المتعلم كمشكلة إتصال بين الطفل وأسرته، فعليه أن يتقبل ما يقوله الاخرون فيما يتعلق بقيمة نفسه، فمع افتقاد الدعم وكثرة الرسائل المتناقضة وتراجع الانجازات، والتركيز على ما يفعله الطفل يصبح الطفل فورا ضحية للعجز المتعلم وتصبح طريقة تفكيره قاصرة لانه يردد دائما القول (ما داموا يقولون أنني لا أستطيع عمل شيء بشكل صحيح فلماذا أحاول).

ويضيف(**ديان هيس)** عدة كلمات وعبارات لا يجب أن يسمعها الطفل، أو أي شخص أخر في سياق هذا الموضوع ومن بينها :غبي، كسول، مخبول، إخرس، دعني أنا أقوم بذلك، لماذا تذهب إلى المدرسة؟ أو الرسائل المشوشة مثل :حصلت على هذه العلامات فقط ؟ أو من أين أتت هذه العلامة؟ حيث أن مثل تلك العبارات المتكررة تساعد في تعزيز فكرة الطفل عن نفسه على أنه عاجز(**الرواد، 2005 ، ص19).**

أي أن هذه العوامل تعتبر كعوامل للظهور العجز المتعلم في مرحلة الرشد، كما أنه ممكن أن ينشا الطفل في أسرة متزنة لكن هناك عوامل بيئية عديدة قد لا يستطيع السيطرة عليها مما يتكون لديه العجز المتعلم كإستجابة تفاعلية قد تتجاوز بالعجز المتعلم إلى إضطراب نفسي كالاكتئاب والقلق.

5- التلاميذ ذوي العجز المتعلم وخصائصهم (سماتهم):

يعد العجز المتعلم حالة من عدم الرغبة فى الإنجاز، وإتمام المهام، وأيضا عدم الرغبة فى بلوغ معايير التفوق على الآخرين، وانعدام روح المنافسة، وتفاقم حس التنافس مع الأخرين، ويمكن توضيح بعض خصائص ذوي العجز المتعلم فيا يلي:

1- عدم القدرة على تحقيق الأهداف المرغوب فيها بسبب ضعف الإمكانيات.

2- الافتقاد إلى التغذية الراجعة التي من شأنها مساعدة الفرد على تعديل أو تغير أو الاستمرار في التمسك بخطط ملائمة لتحقيق أهداف مرغوبة.

3- تتسم شخصية العاجز بعدم التكامل بين الأنا والأنا العليا والذي بدوره يؤدى إلى عدم القدرة على تحقيق أهدافه المرغوبة ذات الطابع التفاؤلي.

4- لا يؤدي المهام بيقظة وانتباه، كما أنه لا يبصر العقبات وليس لديه القدرة على تحمل ما يواجهه من صعاب من أجل تحقيق أهدافه المرغوبة.

5- يسعى الفرد العاجز إلى تحقيق النجاح في نوع واحد من الأهداف إما أن تكون مضمونة التحقيق لفرط سهولتها أو مضمونة الفشل لصعوبتها، ولا يأمل في تحقيق الأهداف معتدلة الصعوبة والتي تتحدى إمكاناته وقدراته، حيث يظل الأمل مفقودا بالنسبة له، والمخاطرة لليأس تعني أن أهدافه غير مؤكدة التحقيق، كما أن عدم تعيينه بالمخاطرة لا يثير رغبة الحصول على معلومات مباشرة تساعده على تحقيق أهدافه المرغوبة **(الفرحاتي، 1997).**

6 - يظن العاجز أن النتائج رهن للحظ والصدفة، ولا يشعر بالزهو إذا حقق هدفا معينا وذلك لأنه لم يبذل أي جهد من أجل تحقيقه، فهو يعتقد بأهمية الحظ دون المهارة **(الفرحاتي، 2004).**

7 – يستسلم بسهولة لأي انفعالات تؤدي به إلى تعلم العجز، والتيقن بنقص امتلاكه معطيات التحكم في الأمور .

8 – العاجز في تقومه ينظر إلى السلبيات والأخطاء ويضخمها.

9 – يدرك الأحداث الحسنة والمبشرة فيما يتفق مع نفسيته العاجزة.

10 – أكثر إقلاعا وأقل إصرارا في وجه الفشل (**Ames, 1992**) .

11– أقل توقعا للنجاح، وإذا نجحوا لا يستطيعوا تصديق أن نجاحهم من جهدهم وقدراتهم، وأكر توقعا للفشل، وأقل إنتاجا للسلوك (**Dweck, 1986**)

12– يتوجهون لهدف الدرجة بدرجة أكبر من توجههم للتعلم.

13– يتوجهون للحالة بدرجة أكبر من توجههم للفعل (**Kuhl, 1981**) .

14– أقل استخداما للإستراتيجيات الإيجابية .

15– سلبيين عند تعاملهم مع المشكلات أو ما يسمى" بالسلبية مقابل الإيجابية ".

16– انخفاض في الدافعية المهنية وغياب الرغبة في المبادرة بالقيام بسلوك غير عادي أو طرح فكرة تحمل الجديد وغر المعروف (**علي عسكر،2003**).

17– اقتناع شخصي بعدم إمكانية التحكم في ظروف العمل، وبالتالي التكيف معها حتى وإن كان ذلك على حساب صحتهم النفسية والبدنية.

18– غياب أو انخفاض الرغبة في مواجهة المشكلات والتغلب على المعوقات التي تواجه الفرد .

19– رفض وتجنب المعلومات التي تسهم في إعادة التحكم أو التعامل مع الأحداث من حوله.

وفي هذا الشأن تؤكد دويك (**Dweck, 1986**) أن ذوي الشعور بالعجز أكثر انسحابا عند مواجهة الصعوبات، وأكر توقعا للفشل، وأقل مبادأة، وأقل تحملا للمسؤولية، ويدركون أن عوامل النجاح والفشل خارج نطاق تحكمهم، ولا قيمة لجهدهم وسماتهم الشخصية في التأثر على النتيجة، ويدركون أن فشلهم نتيجة لنقص قدرتهم أو لعوامل خارجية بعيدة عن نطاق تحكمهم، أو تجاهل دور الدافعية، ويدركون الاستقلالية التامة بن سلوك الفرد ومثله أو انسحابه من المؤثرات المؤلمة، ويشعرون أنه بالرغم من بذلهم للجهد فإن النتيجة لا تتغير، ويستخدمون إستراتيجيات فقيرة لحل المشكلات ويتشتت انتباههم ويشعرون بأن جهدهم وإصرارهم من أجل لاشيء، وعجزهم يقف خلف الإنجاز المنخفض، وهو أداة لضعف المهارات الاجتماعية، وفي النهاية يحصلون على رسالة توحي لهم بأنهم عديموا القيمة ويائسون ويشعرون بالعجز في إتقان أي مهمة، ولا يعتقدون في التحسن، والغالبية العظمى من ذوي العجز المتعلم دائمي الإقلاع، مولعين بالتعرف والشهرة من خلال الزعامة على من هو أضعف منهم وأن يكون لهم نفوذ ، ويعملون فقط من أجل المكافآت الخارجية، ولا يميلون للتعلم والمهمة ويميلون للحصول على الدرجات والنجوم والشكولاتة والنقود... الخ، وعندما يدخلون مرحلة المراهقة يعادون للمجتمع لكي يحصلوا على السلوك المقبول

اجتماعيا من وجهة نظرهم، ويشعرون في النهاية بأنهم لا يملكون أي خيارات لاعتقادهم في عدم قدرتهم على النجاح في إتمام أي مهمة.

والتقرير الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس والتي كان يرأسها سيلجمان لوصف هؤلاء التلاميذ "بأنهم فاتري الهمة ومهملين وأحيانا مشلولي الإرادة، ولا يستطيعون تكملة أعمالهم، ويقلعون بسرعة وبسهولة عندما يواجهون مهاما صعبة ويصبحون قلقين عندما يأخذون اختبارا، والوصف الدقيق لهم أنهم يفعلوا كما لو كانوا عاجزين عن الأداء **(Seligman, 2005)** " وغالبا نرى هؤلاء الأفراد كما لو كانوا سلبيين وخائفين من المحاولة، وأن الجهد بالنسبة لهم يبدوا عديم الجدوى، ويقلعون بسرعة عن المحاولة، وتنموا لديهم استراتيجيات هدم الذات والتي تؤدي بهم في النهاية إلى فشل أكثر. وهم يحاولون من أجل أهداف غر قابلة التحقيق، وهم مماطلين وينجزون المهام التي تتطلب أقل جهد، وهم مكتئبين، وأحد أشكال اكتئابهم الغضب، ويشعرون بالغباء، لذلك عندما يحاولون أن يشعرون أن محاولاتهم لا قيمة لها **(محمود، 2009، ص28-30)**.

ويمتاز التلاميذ ذوي العجز المتعلم بمجموعة من الخصائص وهي كالتالي :

- يفتقرون إلى الثقة بالنفس.
- يضعون لانفسهم أهدافا متدنية وبسيطة .
- يفضلون المهام السهلة والتي سبق أن نجحوا فيها.
- يحاولون تجنب الفشل.
- لا يرون النجاح السابق مؤشرا على الكفاءة، لكنهم يرون الفشل السابق دليلا على الفشل في المستقبل.
- غير قادرين على تقدير حاالت النجاح الماضية بل يميلون إلى تجاهلها كليا.
- لا يتعرفون على الفشل إلا بعد أن يفشلوا فعلا.
- يرتفع قلقهم واحباطهم عند مواجهة المصاعب، ويستسلمون بسهولة.
- لا يشعرون بالفخر نتيجة الانجازات لانهم لا يعتقدون أنهم السبب فيها.
- تتناقض جهودهم وتركيزهم بعد الفشل وقد ينسحبون من المهمة.
- مستويات أدائهم وتحصيلهم منخفضة.**(عدنان وأخرون، 2006، ص201)**.

- فلقد حدد **سيمالسلر وكانبيل وسونار 2003** السمات السلوكية للعجز المتعلم حيث تظهر في السلبية، والانسحاب، والمماطلة والاحباط، وانخفاض تقدير الذات، والصعوبة في حل المشكلات.

(Cemalciar & all, 2003, p66)

6- مظاهر وآثار العجز المتعلم :

انطلاقا من مفهوم العجز المتعلم يمكن تفسير انطفاء ملكة الابداع لدى الفرد، وهو أن تعلم العجز في جوهره يرجع إلى الاستعداد النفسي لدى الفرد أن كل المحاولات لممارسة الضبط في المستقبل تبوء بالفشل، كما ذكرت الجمعية الأمريكية في تقرير لها عن التلاميذ ذوي العجز المتعلم: " بأنهم يتصفون بفتور الهمة

والاهمال وضعف الارادة، كما انهم لا يستطيعون تكملة الاعمال الموكلة اليهم، الاستسلام بسهولة عندما يواجهون أعمال صعبة"، ظهور سلوك القلق في مواقف اختبار **(Sligman, 1993, p460)** ما أكدته دراسات **ميكولنسر** أنه ما يلاحظ على هؤلاء الأفراد : يتصفون بالسلبية والخوف من المحاولة، وان الجهد المبذول بالنسبة لهم لا فائدة منه، بالتالي تتشكل لديهم استراتيجية هدم الذات والتى تؤدي الى الفشل وخيبة الأمل، ايضا انهم مكتئبين وأحد اشكال اكتئابهم الغضب. **(Mikulincer, 1988,p 222)**

ويمكن تحديد هذه الأعراض فيما أشار اليه **ميكلنسر وسيلجمان** وغيرهم من الباحثين فإن الأشخاص ذوو العجز المتعلم يعانون من صعوبات في المجالات المتمثلة في:

6-1- عجز معرفي: تضعف قدرة الفرد على التعلم، وهذا من خلال عدم قدرته على الاستفادة من معطيات الموقف الذي يتعرض له ليتحكم في النتائج، بالإضافة إلى عدم تمكنه من استخدام الخبرات السابقة واستغلالها لتعلمه في المواقف اللاحقة، من ثم فإنه يتوقع بأن نتائج استجاباته لا يمكن التنبؤ بها خاصة إذا حاول استعادة التحكم بنتائج استجاباته وفشل فيها مرة أخرى .

6-2- عجز دافعي: عندما يتعلم الفرد العجز فإنه يتوقف عن التعلم من خلال خفض قيامه بالاستجابة تجاه المواقف الخارجية حيث تنخفض الدافعية لديه لاعتقاده بعدم امتلاكه القدرة على التحكم في نتائج استجاباته، فعندما يتوقع الفرد أن الاستجابة تكون مستقلة عن النتيجة فإن الدافع للقيام بالاستجابة ينخفض وتتضاءل الدافعية.

6-3- عجز انفعالي: تظهر على الفرد انفعالات سلبية كالقلق والغضب والاكتئاب، فيظهر القلق والغضب كبداية لأعراض حدوث العجز عندما لا يستطيع الفرد التحكم في العواقب والأحداث، ثم يتحول إلى إنفعال أعمق وهو الاكتئاب عندما تتكرر الأحداث التي لا يستطيع التحكم في نتائجها، فمثلا اذا باءت محاولات التغلب على الفشل بالخيبة وتكرر ذلك الاخفاق وبالغ الفرد في تقدير الضغوط المؤدية الى الفشل يحدث العجز المتعلم والاكتئاب.

6-4- عجز سلوكي: وتظهر في تصرفات الفرد، حيث يتصف بالكسل والفتور والاعتمادية الزائدة والسلبية، ويعبر عن العجز المتعلم سلوكيا بأنه انخفاض محاولات الفرد في التغلب على الفشل، فعندما يتعرض الفرد لخبرات فشل متكررة لم يستطع فيها التحكم بالنتائج، فيضطرب سلوكه بالتالي يفضل الكسل وعدم بذل الجهد واستخدام وسائل استجابة أقل كفاءة وعندما يخفق في تحقيق الهدف مرة أخرى تنمو لديه سلوكيات العجز المتعلم وينخفض تقديره لذاته وينتقل أثر الإخفاق في المهام المشابهة مستقبلا.

فبناءا على ما سبق إن العجز المتعلم يتمثل في إدراك الفرد عدم اقتران استجابته بالنتيجة ثم يؤثر هذا على أسلوبه التفسيري للمواقف، فكلما كان أسلوب تفسيره ايجابي خفض من احتمال شعوره بالعجز، أي أن كل موقف يشكل لديه تجربة جديدة تضفي عليه قوة وتحدي لمجابهة الصعاب او ما يعرف بالصلابة أو المرونة النفسية، بينما اذا كان تفسيره سلبي للأحداث عجل في تشكيل سمة العجز لدى الفرد مما يؤدي إلى حدوث تشوه معرفي تنخفض دافعيته، وانفعالاته وسلوكاته تأخذ منحى سلبي.

كما أورد أيضا **(فرحاتي السيد)** ان أثار العجز المتعلم تتمثل في:

– اللوم الذاتي: الفرد العاجز يفرط في لوم نفسه عن أي حدث سلبي مهما كان بسيطا ، واي نقد يوجه له يعتبره دليلا على عجزه وعدم قدرته على التحكم في النتائج.

– اعتقاد الفرد بأن نجاحه وانجازه لا يتم إلا بالاعتماد على شخص آخر أقوى منه فيستمد منه القوة، ويتصف هذا الفرد بالاتكالية ونقص الثقة بالنفس، ويستسلم للفشل بسهولة ويرجع أسباب إخفاقه إلى عوامل خارجية.

– يعتبر حسن الحظ هو أساس نجاحه وقدرته على التأثير والتحكم في نتائج استجاباته.

– استخدام استراتيجيات معرفية لاعقلانية فعندما يهمل تلميذ واجباته المدرسية يستخدم حيل هروبية كوسيلة لمواجهة الصعوبات والتحكم في النتائج مثل البكاء، الاكتئاب، التشاؤم، العنف بدل من الحوار.

– الانسحاب الاجتماعي والاستسلام للعجز بدل من المواجهة وعدم تحمل المسؤولية. **(الشايب،2013، ص37–39).**

7– العجز المتعلم في البيئة التعليمية (المدرسة والجامعة):

تشكل المؤسسة التعليمية كما اشارت **(شهرزاد، 2003)**؛ **(محمود، 2005)** احد مصادر الاصابة بالعجز المتعلم، فالمؤسسة التعليمية ابتداء بالمدرسة هي مكان الخبرة الاساسي لتعلم القراءة والكتابة والسلوك والتزود بقواعد النظام واثبات الذات، فهي تشكل قدرة التلميذ على التحكم في الامور واضفاء المعاني لها من خلال الدور الفعال الذي تقوم به في صقل قيمه ومبادئه وتوجيه سلوكه وارساء الاساس السليم للتعلم الذاتي المستمر ومواجهة تحديات المستقبل بتخريج كوادر قادرة على التكيف مع متغيرات الحياة متزودين بالعلم الهادف وادراك الامور والتفسير المنطقي لها وعدم الركون الى العجز من مجرد الفشل.

وبذلك تكون المؤسسة التعليمية سلاحا ذو حدين في تشكيل العجز لدى الطلاب، فهي اما ان تكون اداة لتشكيل وتعميق العجز، واما ان تكون وسيلة لوقايتهم وتحصينهم ضد العجز وتكيفهم مع انفسهم، فعلى سبيل المثال، قد يتعلم التلميذ العجز وادراك نقص الكفاءة في المدرسة، فقد ذكر **(بيترسون واخرون، 1995)** وجود تشابه في المجال الاجتماعي بين العجز الشخصي والاغتراب المؤسسي حيث تبدو الاحداث غير مرتبطة باستجابة التلميذ مما سبب السلبية وادراك عدم جدوى الجهد وتشكل معارف سلبية عن الذات تؤدي الى اللامبالاة، وسوء النظام وتردي اخلاقه فالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية تشكل عاملا مؤثرا في سلوكيات العجز المتعلم، وفي ذلك بينت دراسة اجراها **(مو1992)** عن عوامل تسرب التلاميذ من المؤسسات الاكاديمية ان ضعف الترابط الاجتماعي بين المعلم والتلميذ يؤدي الى شعوره بالعجز داخل المدرسة، حينما يتوقع ان سلوكه مقيد من الاخرين ولا يستطيع الا عمل ما يرضيهم كالمعلمين وغيرهم من ذوي السلطة من خارج المدرسة فيشعر بالعزلة الاجتماعية التي يفتقد على اثرها الشعور بالانتماء للمدرسة مما يسبب كثرة التغيب من المدرسة والتسرب منها وانخفاض الاداء والانجاز.

وتساعد البيئة التعليمية ونوعية التعليم في تدعيم ثقافة العجز المتعلم من عدة جوانب، فاسلوب التدريس المعتمد على التلقين يعطل التفكير المنتج فلا يتيح المجال للتساؤل او الاستيعاب، حيث يردد التلميذ ما

يسمعه فقط، بالإضافة الى ان هذا النوع من التعليم يحرم التلميذ من المشاركة في العملية التعليمية فهو يمنع المشاركة في تصميم المناهج الدراسية واعدادها وتقويمها ولا يسمح له باقتراح طرق تدريسية تتناسب وميوله وقدراته، ولا يعطي الفرصة لإبداء رأيه في وسائل تقويم ادائه الدراسي، ولا يجرؤ على محاورة معلميه، بل قد يمتنع من المشاركة في المناقشة الصفية خوفا من قول شيء او ابداء راي يغضب المعلم او يستفزه فتحصل امور لا تحمد عقباها، حتى ان بعض المعلمين يرفضون مراجعة درجته في الامتحانات حتى لو كان هناك خطا واضحا في جمع الدرجات وكان اولئك المعلمين لا ينطقون عن الهوى.

وقد بينت دراسة **(وطفة 2000)** لتقصي الاداء الديمقراطي للجامعات العربية، ان كثيرا من طلاب الجامعات العربية على وجه الخصوص يعانون من عزلة اجتماعية واكاديمية بسبب التعليم القهري الذي يحرمهم التعبير والتنظيم والمشاركة في اتخاذ القرارات في الاتحادات الطلابية، ولا يتمتعون بالاحترام والتقدير ويخضعون لتعلم العجز والاستكانة وادراكهم لعدم جدوى أي صفات ايجابية يتمتعون بها لها القدرة على التأثير في الاحداث مما يبتر أي مبادرات ايجابية ويقتل الطموح ويضعف ثقة الفرد بذاته وامكانياته واستقلاليته ويقوي الاحساس بالاعتمادية على الغير.

وذكر **(محمود2009)** انه في ظل تعليم يقلل من المشاركة الايجابية والتفاعل الذي يعد اجيالا قوية الشخصية حسنة الخلق قادرة على التغلب على المشكلات والتكيف مع المستجدات، فان ذلك سينتج اشخاصا مترددين، يخشون كل شيء، ولا يؤمنون باي شيء، ولا يثقون بأحد، ولا يدينون بالولاء والانتماء للمجتمع، مبادئهم غير واضحة ومعاييرهم للنجاح غير شرعية، اضافة الى دفع الفرد للنفاق والمجاملات غير الصحيحة، وما هذه السلوكيات الا اساليب يسلكها الفرد العاجز عن التحكم بمجريات الاحداث الحاصلة معه فيعمل على تعميق نظرته السلبية عن ذاته، مما يؤدي الى تشكيل شخص عاجز عن اتخاذ القرارات، مستسلما للأمور الصحيحة منها والخاطئة، منقادا للظروف والاخرين، شخص سلبي عاجز عن خدمة نفسه ومجتمعه.

8- العجز المتعلم لدى الاطفال:

ان الاعتقادات السلبية لدى عدد من الاطفال والشعور بعدم القدرة وعدم الكفاءة لانجاز الاعمال المناطة به يجعله يكف عن المحاولة ويبتعد عن الاشتراك مع اقرانه بانجاز المهام مما يجعله عرضة للفشل وان تكرار الفشل والشعور بالاحباط يولد حالة من الاحباط وصولا الى الاعتقاد الثابت بالفشل وعدم القدرة ، مما يجعله في حالة استسلام للفشل فلا يحاول ولايبذل جهد لتغيير حالته وصولا الى حالة اليأس والشعور بعدم الفاعلية.

إن مفهوم العجز المتعلم طور لياخذ في اعتباره المواقف التي لا يمكن للفرد ان يحقق هدفا او ان يجري سلوكا بينما يمكن ذلك لأفراد آخرين، ويمكن التمثيل على ذلك بحالة التلميذ الذي يبذل جهدا كبيرا في دراسته ولكن يحقق فشلا في امتحان ما، بينما ينجح التلاميذ كلهم، ترافق حالة العجز الشخصي عادة بحالة تقدير متدن للذات بعد خبرة الفشل في المسالة الاولى في استخدام استراتيجية الحل الفعالة للمسائل الى درجة انهم

لم يصلوا الى استجابات فعالة على السؤال، وقد فشل في ذلك اكثر من ثلثي التلاميذ في الوصول الى الحل الصحيح .**(قطامي، 2012، ص226)**.

ومن خلال ذلك، فان العجز المتعلم يمثل حالة من انخفاض المثابرة والاستسلام السريع في مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة والاستجابة لتلك المواقف بمستوى ادنى مما تسمح به قدرات الفرد، وتتكون هذه الحالة من اعتقاد الفرد بضعف قدرته في السيطرة على تلك المواقف وتوقعاته للفشل الذي يسبق توقعاته للنجاح. **(جاد،2004، ص3-52)**.

ويعتبر الاطفال ذوي العجز المتعلم، اطفالا لا يختلفون عن غيرهم في الذكاء، ولكن يختلفون في التحصيل او الانجاز، خاصة عندما تكون العوائق او التحديات متباينة، وذلك لانهم لا يثقون في أدائهم، تنخفض فاعليتهم الذاتية، وتكون ثقتهم في قدراتهم أو تصوراتهم نحو امكاناتهم منخفضة، يفقدون دافعيتهم بسهولة من اول محاولة قد تبدو فاشلة للاداء، يتأثرون بالهالة ويميلون إلى تجنب معالجة المعلومات، حيث لو ذكرت لاحدهم أنه سيقرأ قصة صعبة سوف يتركها، حيث انهم يحاولون الحفاظ على صورهم الايجابية امام انفسهم، ودائما يستخدمون عبارات (لا أعرف، أنا غالبا أفشل) **(الفرحاتي، 2012، ص115)**.

كما لا يؤدون المهام بيقضة وانتباه، كما انهم لا يصبرون على العقبات وليس لديهم القدرة على تحمل ما يواجههم من صعاب من اجل تحقيق أهدافهم المرغوبة **(الفرحاتي، 2005، ص39)**، وكذلك يتصفون بالسلبية والاعتمادية والاستسلام، اقل توقعا للنجاح ، واذا نجحوا لا يستطيعوا تصديق أن نجاحهم من جهدهم وقدراتهم وأكثر توقعا للفشل.

لذلك فان تقديم البرامج التدريبية والعلاجية، يعد عاملا مساعدا لدى هؤلاء الاطفال في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي وتحسين مستوى الدافعية واكتساب المهارات اللازمة للتعامل مع المواقف الحياتية والتخلص من حالة اليأس والإحباط والعجز المتعلم لديهم.

9- تطور حالة العجز المتعلم:

1- المرحلة الاولية:

- احتكاك مؤقت ومتقطع مع الاخرين.
- انفتاح على الرفاق والاخرين.
- اختبار الرفاق بالاخذ دون العطاء.
- التذبذب في الاعتبار او الاهمال للاخرين.

2- المرحلة المتوسطة:

- مشاكسة الاخرين.
- جذب نظر الاخرين بسلوكات غير مقبولة.
- تصوير بعض مفاهيم سلبية عن الذات.

-العبث باسماء وجهد الاخرين والتقليل من شانه.

3-المرحلة الاخيرة:

- اهمال الاخرين واهمال اعتبارهم.
- انكار قيمة أي فكرة او شيء.
- تسفيه عقول وافكار الاخرين وسلوكهم.
- التحدث بسلبية عن الناجحين واعتبارهم أراذل المجتمع. **(قطامي، 2012، ص269)** .

خلاصة:

يبقى الفرد في حالة عجز متعلم حين يتأكد بأن أفعاله ليس لها تأثير على النتائج، وبالرجوع إلى مكوناته لا نجد أنه أصبح يعانيه فجأة، بل هو نتيجة خبرات سلبية تكرر فشل التخلص من مشاكلها، فأصبح الفرد في إدراك كامل بعدم قدرته على السيطرة على المواقف من حوله، وليس هذا فقط بل يتجاوز بتوقعاته عدم السيطرة عليها لاحقا، كما يظهر لديه أساليب تفكير ترتبط بالعجز المتعلم كالذاتية والتعميم وكذا الشمول وذلك الذي يعزز عنده قصورا معرفيا فتتغير طريقة تفكيره ويصبح غير قادر على إنتاج أو تعلم أفكار جديدة وإيجابية، وكذلك ينتج عنده قصور إنفعالي في شكل مشاعر سلبية من حزن وغضب إستجابة لما يمر به من أزمات، وأيضا قصور دافعي حيث تثبط دافعيته ويصبح غير قادر على أداء أي عمل أو المحاولة فيه، ومن خلال ذلك يتضح أن العجز المتعلم حالة غير سوية تؤدي إلى العديد من النتائج والإضطرابات النفسية لدى يجب معالجتها والتغلب عليها والتحكم فيها.

وبناءا على ذلك حاولنا من خلال هذا الفصل تسليط الضوء على مفهوم العجز المتعلم، من خلال التطرق إلى مكوناته وأهم النظريات المفسرة له وأسبابه، وكذلك خصائص وسمات التلاميذ ذوي العجز المتعلم، كما تناولنا مظاهره وآثاره، وتطرقنا الى العجز المتعلم في البيئة التعليمية وأيضا لدى الأطفال وأخيرا تطرقنا إلى تطور حالة العجز المتعلم.

الفصل الرابع: الاجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- الدراسة الإستطلاعية

1-1 أهداف الدراسة الإستطلاعية

1-2 إجراءات الدراسة الإستطلاعية

1-3 نتائج الدراسة الإستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

2-1 منهج الدراسة الأساسية

2-2 مجتمع الدراسة الأساسية

2-3 عينة الدراسة الأساسية

3- أدوات الدراسة الأساسية

4- أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

عند الانتهاء من تحديد مشكلة البحث وضبطها يجب الانتقال إلى تنظيم عملية جمع المعطيات الضرورية، وذلك بالقيام بتقويم تقنيات البحث التي تسمح بجمع أهم المعطيات بالنسبة إلى هذه المشكلة. ونحاول من خلال الجانب الميداني استنباط الحقائق عن طريق جمع المعطيات باستخدام الأدوات والتقنيات المناسبة، فهي تختلف باختلاف مشكلة البحث والموضوع المدروس، فهذه المرحلة (الإجراءات المنهجية) هي أهم مراحل البحث، فهي مرحلة تتطلب الدقة من طرف الباحث في اختيار المناهج والأدوات المناسبة، حيث تكتسي طبيعة الإجراءات المتبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع ما أو وصفه أهمية كبيرة، فعليها تتوقف نتائج الدراسة، ومدى صدقها وصحتها لذا كان من الضروري إتباع الإجراءات المناسبة.

وقد تم التطرق في هذا الفصل إلى عرض الإجراءات المتبعة وأهم الأساليب المستخدمة للحصول على النتائج، وذلك من خلال عرض إجراءات الدراسة الإستطلاعية ونتائجها، ثم التطرق إلى المنهج المتبع في الدراسة الأساسية ومجتمع الدراسة والعينة التي أجريت عليها، وبعدها الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكومترية، وأخيرا توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في عرض ومناقشة بيانات الدراسة و تحليلها.

1- الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية على حد تعبير(**بركات، 1984، ص73**) مرحلة تجريب الدراسة بقصد استطلاع إمكانيات التنفيذ، وبقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومبلغ صلاحيتها حيث يمكن اعتبار هذه الدراسة صورة مصغرة للبحث، حيث تهدف استكشاف الطرق واستطلاع معالمها أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية.

حيث تعتبر الدراسة الإستطلاعية دراسة استكشافية وهي مرحلة مهمة في البحث العلمي لإرتباطها المباشر بالميدان، من أجل ربط المتغيرات البحثية، وبهدف التأكد من مدى ملائمة الأدوات المستعملة للدراسة، وأيضا من اجل التأكد من الشروط السيكومترية للأداة التي تم استخدامها(الصدق /الثبات) وكذا أهمية ضبط متغيرات الدراسة ضبطا علميا دقيقا لتتناسب مع أهداف الدراسة الأساسية.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

- تحديد التلاميذ الفاشلين دراسيا الذين تحصلوا على معدل اقل من 9,50 خلال الفصل الأول من الموسم الدراسي.
- تحكيم مقاييس الدراسة وهما مقياس أساليب عزو العجز المتعلم، ومقياس العجز المتعلم.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

قبل أن نبدأ بإجراء الدراسة الأساسية قمنا بدراسة إستطلاعية من أجل التعرف على الظروف والوقت المناسب والملائم الذي يتم فيه تطبيق الدراسة، ولتحقيق ذلك كان يجب القيام بمجموعة من الإجراءات المتمثلة فيما يلي:

- قامت الطالبة بالتوجه إلى الثانوية حيث تم استقبالها من طرف مستشارة التوجيه في المؤسسة، وقامت بشرح طبيعة الموضوع (موضوع البحث) وتساؤلاته والأهداف وشرعت في القيام بالاستطلاع في يوم: 2021/10/10.
- تحكيم أداتي الدراسة بتطبيقهما على عينة من التلاميذ في الثانوية.
- الكشف عن عينة او حالات الدراسة وهم التلاميذ الفاشلين دراسيا ذوي العزو السببي الخارجي، من ذوي العجز المتعلم في السنة الثانية ثانوي.
- تطبيق أدوات الدراسة على التلاميذ الفاشلين دراسيا للكشف عن اساليب عزو العجز المتعلم ومستوى العجز المتعلم.
- الاطلاع على امكانية تطبيق البرنامج التدريبي القائم على تعديل أساليب عزو العجز المتعلم من خلال عرضه على مستشارة التوجيه للإطلاع على إمكانية تنفيذه في الثانوية.

1-3 - نتائج الدراسة الاستطلاعية: كان من نتائج الدراسة الاستطلاعية مايلي:

- حساب الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة (انظر عنصر أدوات الدراسة)

– تحديد حالات الدراسة المتمثلة في التلاميذ الفاشلين دراسيا ذوي العجز المتعلم وأسلوب عزو العجز المتعلم الخارجي و الذي بلغ عددهم 16 حالة. (انظر عنصر عينة الدراسة)

– تبني المنهج الشبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة.

2- الدراسة الأساسية:

2-1 منهج الدراسة:

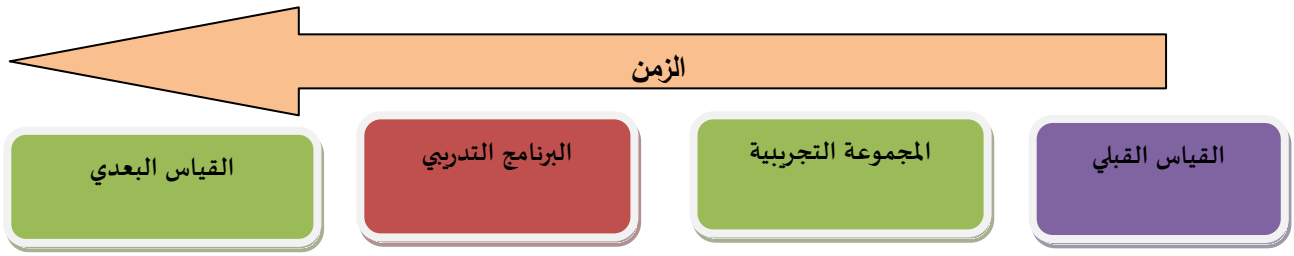
يختلف المنهج المستخدم باختلاف موضوع الدراسة، فطبيعة الموضوع ونوع المشكلة هي التي تحدد وتفرض نوع المنهج المستخدم.

والمنهج بصفة عامة هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات والوصول إلى نتيجة محددة.(**فوزي، 2007، ص72**).

حينما يستعصى على الباحث تطبيق المنهج التجريبي بمعناه الكامل فإنه يحاول فرض قدر من التحكم على العوامل الوسيطة (الدخيلة) التى لها بعض الآثار المحتملة في السلوك موضوع الاهتمام. ويوجد في الوقت الحاضر عدة تصميمات من هذا القبيل تجمعها تسمية عامة هي" المنهج شبه التجريبي" ومعنى هذا أن التصميم شبه التجريبي هو عبارة عن تجريب لا يمكن أن يتحقق فيه ضبط الإجراءات التجريبية التي يتطلب ضبطها التصميم التجريبي عادة.

وقد اعتمدت الباحثة في دراستها هذه على المنهج الشبه التجريبي في اختبار الفرضيات، لكون هذا المنهج يعد من أكثر المناهج صدقا واستخداما في حل المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية، ولكونه الانسب لهذه الدراسة، التي تتحدث عن اثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا، ويعبر عن هذه المتغيرات كما وكيفا ومن ثم يتم بواسطته استخلاص النتائج واختبار فرضيات الدراسة، كما أنها إستخدمت في دراستها تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، الذي يعد من أهم تصاميم ضمن الافراد ويستخدم في دراسات الأعداد القليلة وفي تطبيق البرامج التأهيلية والتدريبية والبرامج الارشادية ذات القياس القبلي والبعدي، حيث يقوم الباحث بقياس المتغير التابع (السلوك الناتج) المجموعة المختارة عشوائيا ثم يخضعها للمعالجة التجريبية (البرنامج الارشادي أو التدريبي) وبعدها يقوم بالقياس البعدي للمتغير التابع، ويختبر الفروق بين القياسين ليؤكد أو يرفض الفرضية التجريبية.

كما في الشكل الاتي:



الشكل(3) يوضح تصميم المجموعة الواحدة للاختبار القبلي والبعدي

مميزات التصميم :

1- يستخدم عندما يجد الباحث ان هناك الكثير من المتغيرات الدخيلة التي يصعب السيطرة عليها من خلال إجراءات التكافؤ بينها.

2- لا يحتاج إلى عينات كبيرة.

3- لا يخضع الافراد إلى وقت طويل للاشتراك في التجربة .

4- يمكن من خلاله السيطرة على المتغيرات الدخيلة باعتبار ان الفرد ضابط لنفسه.

5- يضمن اقصى قدر ممكن من السلامة الداخلية للتجربة لكنه لا يعطي نتائج قاطعة بشأن تأثير المتغير المستقل (المعالجة) على المتغير التابع. **(النعيمي، 2021، ص166)**.

2-2- مجتمع الدراسة:

ويقصد به المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضع الاهتمام في البحث والدراسة، كما يمكن القول أن مجتمع الدراسة هو مجموعة من العناصر المعنية بالدراسة والتي يسعى الباحث الى تعميم نتائج دراسته عليها". **(غريب، 2016، ص95)**.

وقد تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع تلاميذ السنة الثانية ثانوي الفاشلين دراسيا في التخصصات العلمية والادبية، في ثانوية ابي مزراق المقراني التابعة لمدينة بوسعادة ولاية المسيلة، وقد بلغ عددهم (69) تلميذ وتلميذة، خلال الموسم الدراسي 2022/2021.

2-3- عينة الدراسة:

تعرف بأنها " جزء من المجتمع، أو هي عدد من الحالات التي تؤخذ من المجتمع الأصلي، وتجمع منها البيانات بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي، وبهذه الطريقة فإنه يمكن دراسة الكل عن طريق دراسة الجزء بشرط أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المأخوذة منه". **(العسكري، 2002، ص181)**.

وهي مجموعة من الأفراد مختارة من مجتمع البحث على أسس علمية ولها أشكالا مختلفة بناء على نوعية وظروف البحث، وتستخدم لتسهيل البحث العلمي. **(مصباح، 2008، ص 211)**.

إختارت الباحثة وبطريقة قصدية، ثانوية "ابي مزراق المقراني" بدائرة بوسعادة ولاية المسيلة كمجال للتطبيق، وبعد الحصول على الموافقة من إدارتها، شرعت في تطبيق الدراسة بداية من تاريخ: 2022/6/10.

قامت الباحثة باختيار عينة مثلت تلاميذ السنة الثانية جميع التخصصات، تم إختيارهم وفق الطريقة العرضية، في الموسم الدراسي 2021/ 2022 بواقع (132) ذكور و(170) اناث من شعب وتخصصات دراسية مختلفة ومستويات عمرية متنوعة وقد تراوحت اعمارهم بين 17 و18 سنة، وقد اختيروا بهدف التعرف على مستوى العجز المتعلم لديهم وذلك بهدف بناء برنامج تدريبي قائم على تعديل العزو السببي لخفض مستوى هذا العجز لدى عينة التلاميذ الفاشلين دراسيا الذين يقل معدلهم الفصلي عن 9,50، والذي قدر عددهم (69). وقد وقع إختيارنا لهذا المستوى من التعليم الثانوي لكفايته في إستيفاء الشروط اللازمة للدراسة الإستطلاعية، ولتعذر تطبيق الدراسة على السنة النهائية بسبب تحضيرهم لامتحان شهادة البكالوريا.

والجداول التالية توضح خصائص أفراد عينة الدراسة:

جدول (3) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة تبعا لمستوى العجز المتعلم

	عدم وجود عجز متعلم	وجود عجز متعلم	المجموع
عدد التلاميذ	50	19	69
النسبة	%72,47	%27,53	%100

جدول(4) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة تبعا لاسلوب عزو العجز المتعلم

	اسلوب عزو خارجي	اسلوب عزو داخلي	المجموع
عدد التلاميذ	16	03	19
النسبة	%84,21	%15,79	%100

3- أدوات الدراسة:

يتم تحديد وسائل جمع البيانات كخطوة أساسية في الدراسة الميدانية وذلك للتمكن من الحصول على اكبر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة، ويتم هذا التحديد وفقا لطبيعة الموضوع المعالج والمنهج المستخدم، حيث تتوقف القيمة العلمية لهذه الدراسة على الأداة المستخدمة، وتكونت هذه الدراسة من الأدوات التالية:

1- مقياس العجز المتعلم.

2- مقياس أساليب عزو العجز المتعلم.

3-البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثة لتعديل العزو السببي.

1- مقياس العجز المتعلم:

1-1- تقديم الاداة: تم بناء المقياس من قبل أبو عليا، سنة (2000) في ضوء أدب الموضوع ، وتكونت الأداة من (14) فقرة اتبع كل منها ب(4) عبارات فرعية.

- الخصائص السيكومترية للمقياس:

الثبات:

1- إعادة الإختبار:

تقوم هذه الطريقة على إعادة تطبيق المقياس على عينة البحث في التطبيق الأول لمرة ثانية بعد فترة زمنية معينة، وبهذا قام الباحثان بتطبيق مقياس العجز المتعلم على عينة الثبات، ومن ثم إعادة تطبيق المقياس على العينة ذاتيا وبفاصل زمني بلغ (21) يوما من التطبيق الأول وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين

درجات الأفراد في التطبيقين ظهر ان معامل الثبات في إعادة الاختبار(**0,67**) وهو معامل ثبات جيد إحصائيا عند مقارنته بمعيار الفا للثبات، والذي يرى ان الثبات يكون جيد إذا كانت قيمته(**0,70**) فأكثر.

2- طريقة التجزئة النصفية :

قام الباحثان بتقسيم المقياس إلى قسمين، اخذين مجموع درجات الأفراد على الفقرات الفردية، ومجموع الفقرات الزوجية لذات الأفراد، وقبل استخدام التجزئة النصفية قام الباحثان باختبار نصفي المقياس، وذلك في ضوء استخراج الوسط الحسابي لدرجات الفقرات الفردية البالغ (20) وبتباين (94,0)، والوسط الحسابي لدرجات الفقرات الزوجية البالغ (**19**,6) بتباين(**48** ,42) ومن خلال استعمال اختبار التائي لعينتين مستقلتين وجد الباحثان ان القيمة التائية المحسوبة(0,85) اقل من القيمة الجدولية (0,85) وهذا يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين نصفي المقياس، بعدها قام الباحثان باستعمال معادلة ارتباط بيرسون للتعرف على ثبات نصفي المقياس، فوجدا ان قيمة معامل ثبات لنصف المقياس (0,32)

ولغرض تعرف معامل ثبات المقياس ككل استعمل الباحثان معادلة سبيرمان براون التصحيحية، فوجدا أن معامل الثبات الكلي للمقياس بصورته النهائية كانت(0,48) وهو معامل ثبات جيد عند مقارنته بمعيار الفا كرونباخ للثبات، الذي يرى أن الثبات يكون جيد إذا كان (0,70) فأكثر(**Ebel, 1972, P59**)

- **المقياس بصيغته النهائية :** أصبح المقياس بصيغته النهائية يتألف من(11) فقرة يستجيب في ضوئها الطالب على خمسة بدائل، وبذلك فإن المدى النظري الأعلى درجة للمقياس يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (55) وأدنى درجة هي (11) وبمتوسط فرضي (33).

1-2- الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم في الدراسة الحالية:

جدول(5) يوضح الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس العجز المتعلم

الاساليب الإحصائية / المتغيرات		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة **T**	قيمة الإحتمالية **Sing**	مستوى الدلالة
العجز المتعلم	الفئة العليا	06	34,83	2,31	05	16,91	0,00	دال عند 0,01
	الفئة الدنيا	06	24,66	1,86				

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن الدرجة الكلية للمقياس المقدرة ب (16.91)، جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 05، وعليه فإن مقياس "العجز المتعلم" له القدرة على التمييز بين مجموعتين متطرفتين، وبالتالي هو صادق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية.

جدول (6) يوضح الثبات لمقياس العجز المتعلم:

الأساليب الإحصائية	ألفا كرومباخ	جوتمان	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
النتائج	0,62	0,62	0,73

يظهر لنا من خلال الجدول رقم (05) أن قيم ثبات مقياس "العجز المتعلم" باستخدام كل من طريقة معامل ألفا كرونباخ– معادلة جوتمان، وطريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون جيدة، وجاءت قيمهم كالأتي: بلغت قيمة معامل الفا كرومباخ بـ (0.62) ومعامل جوتمان قدر بـ (0.62) وبلغت قيمة معامل سبيرمان براون بعد التصحيح (0.73)، وهذه النتائج تدل على أن المقياس له خصائص سيكومترية جيدة التي تؤهله للاستخدام في جميع معطيات الدراسة الأساسية.

2- مقياس اساليب عزو العجز المتعلم:

2-1- تقديم الاداة:

اعد المقياس بترسون واخرون(1982)، وقام محمود(1997) بترجمته للعربية وتعديله وتقنينه، وطبقته صباح الرفاعي(2002) على البيئة السعودية

ويتكون المقياس من3 ابعاد: الشمولية والذاتية والثبات، موزعة على 36 عبارة.

- توزيع عبارات المقياس وتصحيحها:

تتكون عبارات المقياس من(36) عبارة موزعة على ثلاثة ابعاد ولكل بعد(12) عبارة وهي:

1- البعد الاول (الداخلية–الخارجية) وتشمل العبارات ذات الارقام التالية: 1-4-7-10-13-16-19-22-25-28-31-34.

2- البعد الثاني (الثبات–عدم الثبات) وتشمل العبارات ذات الارقام التالية: 2-5-8-11-14-17-20-23-26-29-32-35.

3- البعد الثالث(الشامل–المحدود) وتشمل العبارات ذات الارقام التالية: 3-6-9-12-15-18-21-24-27-30-33-36.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- الصدق:

1-صدق المحكمين: تم اخذ اراء مجموعة من اعضاء هيئة التدريس، حول مدى ملائمة بنود المقياس للبيئة السعودية، وتم الاتفاق بنسبة (90-100%) على ان جميع البنود جيدة ويمكن ان تطبق على البيئة السعودية.

2- الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للاسلوب الذي تنتمي له، وبين الدرجة الكلية للاساليب الثلاثة بعضها البعض وبين الدرجة الكلية للمقياس، حيث اتضح ان جميع قيم معاملات الارتباط بيم درجة البند والمجموع الكلي للاسلوب الذي تنتمي له متوسطة وموجبة ودالة احصائيا

عند مستوى (0,01)، وامتدت بين (0,319- 0,656) وذلك في الاساليب الثلاثة لمقياس اساليب عزو العجز المتعلم، واتضح ايضا ان جميع قيم معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس بعضها البعض موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (0,01) وامتدت بين (0,756- 0,826) كما ان جميع قيم معاملات الارتباط بين الابعاد والمجموع الكلي للمقياس موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (0,01) وامتدت بين (0,907- 0,947) وجميعها قيم مرتفعة تدل على جودة المقياس.

2-2- الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب عزو العجز المتعلم في الدراسة الحالية:

جدول رقم (7) يوضح صدق الاتساق الداخلي لمقياس اساليب عزو العجز المتعلم

الأبعاد	البعد 1	البعد 2	البعد 3
البعد 1	/	/	/
البعد 2	0,16	/	/
البعد 3	0,33	0,03	/
الدرجة الكلية	0,66**	0,58**	0,60**
**: أي يوجد ارتباط معنوي بين البعد والدرجة الكلية للمقياس عند 0,01			

يتضح من خلال الجدول رقم (6) وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الكلية لمقياس "أساليب عزو العجز المتعلم" والأبعاد المشكلة له المتمثلة في: البعد 1 وقيمته (0.66) والبعد 2 وقيمته(0.58) والبعد 3 وقيمته (0.60) عند مستوى الدلالة 0,01 ونستدل من هذه النتائج على صدق مقياس " "أساليب عزو العجز المتعلم" باستخدام الصدق البنائي.

جدول(8) يوضح الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس اساليب عزو العجز المتعلم

الأساليب الإحصائية / المتغيرات		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	القيمة الإحتمالية Sing	مستوى الدلالة
البعد 1	الفئة العليا	06	49,83	1,16	05	20,06	0,00	دال عند 0,01
	الفئة الدنيا	06	43,33	0,81				
البعد 2	الفئة العليا	06	49,66	1,86	05	9,68	0,00	دال عند

	الفئة الدنيا	06	44,66	0,81				0,01
البعد 3	الفئة العليا	06	49,16	2,40	05	5,96	0,00	دال عند 0,01
	الفئة الدنيا	06	43,66	0,51				

يتضح من خلال الجدول رقم 7 أن قيمة "ت" للبعد 1 التي قدرت ب (20.06) وقيمة "ت" للبعد 2 قدرت ب (9.68)، وجاءت أيضا قيمة "ت" للبعد 3 ب(5.96) فكل قيم هذه الأبعاد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة الحرية 05، وعليه فإن مقياس "أساليب عزو العجز المتعلم" له القدرة على التمييز بين مجموعتين متطرفتين، وبالتالي هو صادق باستخدام طريقة المقارنة الطرفية.

جدول (8) ثبات مقياس اساليب عزو العجز المتعلم:

الأبعاد	البعد 1	البعد 2	البعد 3
ألفا كرومباخ	0,53	0,36	0,52

يظهر لنا من الجدول رقم (8) أن قيم ثبات مقياس " أساليب عزو العجز المتعلم" والأبعاد المشكلة له باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ- مقبولة، وجاءت قيمهم كالأتي: بالنسبة للبعد الأول بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.53)؛ أما البعد الثاني فقدر الفا كرمباخ بـ (0.36)؛ وبالنسبة للبعد الثالث فقدر الفا كرمباخ بـ (0.52) ، وهذه النتائج تدل على أن المقياس له خصائص سيكومترية مقبولة، التي تؤهله للاستخدام في جمع معطيات الدراسة الأساسية.

تم في هذه الدراسة إستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة للحصول على نتائج دقيقة، وذلك بالإعتماد على برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الإجتماعية **SPSS** وقد تمثلت في الأساليب التالية :

الإحصاء الوصفي:

1. التكرارات **(Effectifs)**
2. النسبة المئوية **(Poursentage)**
3. المتوسط الحسابي **(Moyenne)**
4. الإنحراف المعياري **(Ecart type)**

الإحصاء الإستدلالي:

1- إختبار ت(**Independent Sample T Test**)

2- معامل الإرتباط بيرسون **(Corrélation de Pearson)**

3- معامل ألفا كرومباخ **(Alfa Cronback)**

4- معامل جوتمان **(Gutman)**

5- معامل سبيرمان براون (**Coefficient de Spearman Brown**)

6- معادلة كوهين (**Cohen**) لحجم الأثر: $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$

خلاصة : من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نكون قد وضحنا أهم الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحثون في دراستهم الميدانية، فهي بذلك تسهل لهم عملية جمع البيانات ومعالجتها بطرق علمية بحيث يمكن الاعتماد على نتائجها، حيث يبدأ الباحث دراسته الميدانية بدراسة استطلاعية تمهيدية لدراسته الأساسية، ثم التعريف بالمنهج المستخدم في الدراسة، بالإضافة إلى مجالاتها والأدوات المستخدمة إلى جانب الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الخامس:عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد

أولا:عرض نتائج الدراسة

ثانيا:تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

تناولنا في هذا الفصل أهم النتائج التي وصلنا اليها بعد الإنتهاء من التطبيق وجمع البيانات وتفريغها احصائيا، وذلك للتحقق من فروض الدراسة وصولا الى النتائج وتفسيرها، وفيما لي عرض وتفسير لنتائج الدراسة ومناقشتها.

1- عرض نتائج الدراسة:

من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة، تم تحليل استجابات التلاميذ على أدوات الدراسة المتمثلة في مقياسي "أساليب عزو العجز المتعلم" و"العجز المتعلم" وفيمايلي تذكير بتساؤلات البحث ثم عرض النتائج:

1- ما أثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا؟

1-1- عرض نتائج الفرضية العامة:

- للبرنامج التدريبي القائم على تعديل العزو السببي اثر في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية:

بعد تطبيق مقياس العجز المتعلم تحصلنا على الجدول التالي:

جدول(9) نتائج مقياس العجز المتعلم

شدة العجز	25,2-14	36,4-25,2	44,8-36,4	56-44,8	المجموع
درجة العجز	لا يوجد عجز متعلم	مؤشر على بداية العجز المتعلم	يوجد عجز متعلم	يوجد عجز متعلم بدرجة عالية	
عدد التلاميذ	04	08	09	02	23

من خلال الجدول(9) يتضح ان عدد التلاميذ الذين لا يوجد لديهم عجز متعلم هو 23/04، بشدة 14-25,2 اما التلاميذ الذين لديهم مؤشر على بداية العجز المتعلم فكان عددهم 23/8، بشدة25,2-36,4، والتلاميذ الذين يوجد لديهم عجز متعلم فبلغ عددهم 23/9، بشدة 36,4-44,8، اما بالنسبة للتلاميذ الذين يوجد لديهم عجز متعلم بدرجة عالية فقدر عددهم بتلميذان من اصل 23 تلميذ، بشدة 44,8-56.

بعد تطبيق مقياس العجز المتعلم وأساليب عزو العجز المتعلم تم الحصول على الجدول الآتي:

جدول(10) نتائج مقياس العجز المتعلم وأساليب عزو العجز المتعلم

درجة العجز المتعلم	لا يوجد عجز متعلم	مؤشر على بداية العجز المتعلم	يوجد عجز متعلم	يوجد عجز متعلم بدرجة عالية	المجموع
عدد التلاميذ	04	08	09	02	23
النسبة	17,39	34,78	39,13	8,69	82,60

من خلال الجدول(10) يتضح ان عدد التلاميذ الفاشلين دراسيا ذوي العجز هو 23/19 ، بنسبة 82,60**%**، حيث كان 08 تلاميذ في بداية العجز، بنسبة 34,78**%** ، و09 تلاميذ يوجد لديهم عجز متعلم بنسبة 39,13**%**، في حين تلميذين كانا لديهما عجز مرتفع بنسبة 8,69**%** .

1-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا:

جدول رقم (11) يوضح قيمة T-test لمقياس اساليب عزو العجز المتعلم

الأساليب الإحصائية / المتغيرات	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية sing	الدلالة الإحصائية
البعد 01	القبلي	16	28,12	5,50	-7,80	30	0,00	دال عند 0,01
	البعدي	16	42,12	4,60				
البعد 02	القبلي	16	27	5,64	-10,26	30	0,00	دال عند 0,01
	البعدي	16	44,12	3,53				
البعد 03	القبلي	16	23,87	4,55	-11,83	30	0,00	دال عند 0,01
	البعدي	16	42,18	4,18				
أساليب عزو العجز المتعلم	القبلي	16	79	12,61	-12,96	30	0,00	دال عند 0,01
	البعدي	16	128,43	8,58				

يتضح من خلال الجدول(11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا على مقياس أساليب عزو العجز المتعلم والأبعاد المشكلة له، حيث جاءت قيمة "ت" لكل من البعد 01 (7,80−) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، والبعد02 (10,26−) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، والبعد 03 (11,83−) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، وقدرت قيمة "ت" للدرجة الكلية للمقياس ب(12,96−) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) وعند درجة الحرية (30).

- جدول (12) يوضح معامل كوهين لحجم الاثر لقياس الفرضية الاولى:

الابعاد	**قيمة ت**	**معامل كوهين لحجم الاثر**	**التقدير**
البعد 01	7.80	1.95	كبير
البعد 02	10.28	2.57	كبير
البعد 03	11.83	2.95	كبير
أسلوب عزو العجز المتعلم	12.96	3.24	كبير

نلاحظ من خلال الجدول(12) ان حجم التأثير جاء كبير في كل من مقياس اساليب عزو العجز المتعلم وابعاد المشكلة له البعد1:(داخلية−خارجية)، البعد2(الثبات−عدم الثبات)، البعد3 : (الشمولية−المحدودية) باستخدام معادلة كوهينCohen، حيث قدرت قيمة البعد1 ب1.95، والبعد2 بقيمة 2.57، والبعد 3 بقيمة 2.95، والدرجة الكلية ب3.24.

ومنه نستخلص على تحقق الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على " وجود فروق ذات دلالة احصائية في العزو السببي بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا".

- جدول(13) يوضح نتائج الدلالة الاكلينيكية لمقياس اساليب عزو العجز المتعلم

التلاميذ	القياس البعدي	درجة القطع	قيمة التغير	الحكم
1	134	104	18,7116564	تعالج
2	140	104	14,4171779	تعالج
3	132	104	10,1226994	تحسن
4	129	104	18,404908	تعالج
5	133	104	17,791411	تعالج
6	123	104	11,6564417	تحسن
7	128	104	11,6564417	تعالج
8	140	104	22,6993865	تعالج
9	138	104	20,2453988	تعالج
10	132	104	22,6993865	تعالج
11	120	104	6,13496933	تحسن
12	111	104	9,50920245	تعالج
13	122	104	15,9509202	تعالج
14	132	104	14,1104294	تعالج
15	127	104	19,3251534	تعالج
16	114	104	9,20245399	تعالج

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ الذين تعالجوا(درجتهم البعدية اعلى من درجة القطع) بالاضافة إلى قيمة rcl والتي كانت قيمتها بين 6,13 و 22,69 وكلها أعلى من (1.7) والذي بلغ عددهم 13 تلميذا، في حين 3 تلاميذ تحسنوا (درجتهم البعدية أعلى من درجة القطع).

- جدول(14) نتائج الدلالة الاكلينيكية للبعد 1 في مقياس اساليب عزو العجز المتعلم

التلاميذ	القياس البعدي	درجة القطع	قيمة التغير	الحكم
1	46	37	10,4395604	تعالج
2	40	37	6,04395604	تعالج
3	41	37	2,74725275	تعالج
4	43	37	8,79120879	تعالج
5	40	37	5,49450549	تعالج
6	35	37	2,1978022	تحسن
7	42	37	6,59340659	تعالج
8	50	37	12,6373626	تعالج
9	47	37	9,34065934	تعالج
10	50	37	15,9340659	تعالج
11	41	37	9,34065934	تعالج
12	35	37	1,0989011	تحسن
13	38	37	8,79120879	تعالج
14	44	37	4,94505495	تعالج
15	44	37	12,6373626	تعالج
16	38	37	6,04395604	تعالج

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ الذين تعالجوا(درجتهم البعدية اعلى من درجة القطع) بالاضافة إلى قيمة rcl والتي كانت قيمتها بين 1,09 و 12,63 وكلها أعلى من (1.7) والذي بلغ عددهم 14 تلميذا، في حين تحسن تلميذان (درجتهم البعدية أقل من درجة القطع).

- جدول(15) نتائج الدلالة الاكلينيكية للبعد 2 في مقياس اساليب عزو العجز المتعلم

التلاميذ	القياس البعدي	درجة القطع	قيمة التغير	الحكم
1	46	38	5,46875	تعالج
2	48	38	5,078125	تعالج
3	48	38	4,6875	تعالج
4	45	38	8,203125	تعالج
5	49	38	9,375	تعالج
6	48	38	7,03125	تعالج
7	44	38	3,90625	تعالج
8	48	38	10,15625	تعالج
9	43	38	7,8125	تعالج
10	39	38	8,59375	تعالج
11	40	38	2,734375	تعالج
12	41	38	6,640625	تعالج
13	45	38	8,984375	تعالج
14	43	38	6,640625	تعالج
15	39	38	6,640625	تعالج
16	40	38	5,078125	تعالج

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن جميع التلاميذ الذين تعالجوا(درجتهم البعدية اعلى من درجة القطع) بالاضافة إلى قيمة rcl والتي كانت قيمتها بين 2,73 و 10,15 وكلها أعلى من (1.7) والذي بلغ عددهم 16 تلميذا.

- جدول(16) نتائج الدلالة الاكلينيكية للبعد 3 في مقياس اساليب عزو العجز المتعلم

التلاميذ	القياس البعدي	درجة القطع	قيمة التغير	الحكم
1	42	37	7,03125	تعالج
2	52	37	8,984375	تعالج
3	43	37	6,25	تعالج
4	41	37	8,984375	تعالج
5	44	37	9,375	تعالج
6	40	37	6,25	تعالج
7	42	37	6,25	تعالج
8	42	37	9,765625	تعالج
9	48	37	11,328125	تعالج
10	43	37	8,984375	تعالج
11	39	37	2,34375	تعالج
12	35	37	4,6875	تحسن
13	39	37	5,078125	تعالج
14	45	37	7,8125	تعالج
15	44	37	8,984375	تعالج
16	36	37	2,34375	تحسن

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ الذين تعالجوا(درجتهم البعدية اعلى من درجة القطع) بالاضافة إلى قيمة rcl والتي كانت قيمتها بين 2,34 و 11,32 وكلها أعلى من (1.7) والذي بلغ عددهم 14 تلميذا، في حين تحسن تلميذان (درجتهم البعدية أقل من درجة القطع).

1-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا.

جدول(17) يوضح الفروق في العجز المتعلم بين القياس القبلي والقياس البعدي

الأساليب الإحصائية / المتغيرات	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية sing	الدلالة الإحصائية
العجز المتعلم	القبلي	16	38,06	3,56	4,21	30	0,00	دال عند 0,01
	البعدي	16	31,68	4,89				

يتضح من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا على مقياس العجز المتعلم ، حيث جاءت قيمة "ت" (4,21) عند مستوى الدلالة (0,01) وعند درجة الحرية (30).

ومنه نستخلص على تحقق الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على " وجود فروق ذات دلالة احصائية في العجز المتعلم بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا".

- جدول (18) يوضح معامل كوهين لحجم الاثر لقياس الفرضية الثانية:

التقدير	معامل كوهين لحجم الاثر	قيمة ت	
كبير	1.05	4.21	العجز المتعلم

نلاحظ من خلال الجدول(18) ان حجم التأثير جاء كبير في مقياس العجز المتعلم، باستخدام معادلة كوهين**Cohen**، حيث قدرت قيمة الدرجة الكلية للمقياس ب1.05.

- جدول(19) يوضح نتائج الدلالة الاكلينيكية لمقياس العجز المتعلم:

التلاميذ	القياس البعدي	درجة القطع	قيمة التغير	الحكم
1	33	33	-2,45398773	تعالج
2	27	33	-3,06748466	تعالج
3	34	33	-2,45398773	تحسن
4	29	33	-2,45398773	تعالج
5	31	33	-3,06748466	تعالج
6	38	33	-2,45398773	تحسن
7	29	33	-2,45398773	تعالج
8	26	33	-3,06748466	تعالج
9	26	33	-3,06748466	تعالج
10	32	33	-2,45398773	تعالج
11	35	33	-2,45398773	تحسن
12	27	33	-2,45398773	تعالج
13	29	33	-2,45398773	تعالج
14	27	33	-3,6809816	تعالج
15	27	33	-3,6809816	تعالج
16	31	33	-2,45398773	تعالج

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ الذين تعالجوا (درجتهم البعدية أقل من أو يساوي درجة القطع) بالاضافة إلى قيمة rcl والتي كانت قيمتها بين 2.45 و 3.68 وكلها أعلى من (1.7) والذي بلغ عددهم 13 تلميذا، في حين 3 تلاميذ تحسنوا (درجتهم البعدية أعلى من درجة القطع)

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الأولى للدراسة على مايلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا، اذ تبين لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي بين القياس القبلي والبعدي على مقياس أساليب عزو العجز المتعلم في البعد الأول الذاتية(داخلية-خارجية) حيث كانت المتوسطات منخفضة في القياس القبلي في حين ارتفعت في القياس البعدي، إذ الفروق تعزى لصالح القياس البعدي ويمكن تفسير النتيجة لتأثير البرنامج التدريبي القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن وجود الظاهرة لدى أفراد العينة كان بنسبة مرتفعة، حيث أن الاساليب التي عزا إليها التلاميذ كانت سلبية خارجية متطرفة بالدرجة التي تسبب العجز.

وترى الباحثة أن التلاميذ في هذه المرحلة لا يتمتعون بالنضج الادراكي والمعرفي الذي يؤهلهم لتخطي المشكلات الدراسية التي تعترضهم، ويعتبرونها عائقا لاستمرار بذل الجهد وعدم جدوى محاولة الوصول الى النجاح وحل المشكلات، غير مؤكدين لذواتهم وغير مقتنعين بقدراتهم، وذلك بسبب انهم يعتقدون أن مسببات الأحداث الفاشلة هي عوامل تقع في داخلهم، كانعدام القدرة يؤدي إلى العجز الشخصي الذي يؤدي إلى إنعدام الثقة بالنفس والنظرة المتدنية لديه، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة **عبد الله بن طه الصافي(2000)** الذي رأى أن المتفوقين يتمتعون بعزو داخلي حيث يسندون نجاحهم أو فشلهم لعوامل داخلية مثل الجهد، بينما التلاميذ العاديين ومخفضي التحصيل يميلون إلى عزو فشلهم إلى عوامل خارجية على الترتيب (المعلم-الحظ-المواد الدراسية والإختبار،المزاج،القدرة والجهد) وكذلك اتفقت مع دراسة **غباري واخرون(2012)** على أن الأفراد عزوا النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد وعزوا خبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة خارجية: الجهد والحظ ومساعدة الاخرين، فإعتقاد التلاميذ ذوي العزو الداخلي يزيد من تعزيز قدراتهم، وزيادة الثقة بالنفس وبالتالي فهم يعتقدون أنهم مسؤلون عما يحدث لهم، ويرون أن نتائج قراراتهم وسلوكاتهم تحكمها قوى داخلية، أما تلاميذ العزو الخارجي يرون أنهم غير مسؤولين عما يحدث لهم ويعتقدون أن نتائج قراراتهم وسلوكاتهم تحكمها قوى خارجية كالحظ والصدفة وقوة الآخرين، وهو كذلك مايتوافق مع دراسة **فورنيك لوبروشت (2007)** في أن عزو التلاميذ صعوباتهم وفشلهم الدراسي إلى عامل خارجي ثابت وغير قابل للتحكم يجعلهم يحافظون على تقدير ذاتهم حيث يعتبر نقص عامل تقدير المهمة وهو(عامل خارجي) من بين العوامل الشائعة عند التلاميذ في تفسير فشلهم الدراسي.

أما فيما يخص البعد الثاني الثبات(الثبات- عدم الثبات) فقد كانت المتوسطات منخفضة في القياس القبلي ومرتفعة في القياس البعدي، وبالتالي الفروق تعزى لصالح القياس البعدي، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال ان التلاميذ يعزون الفشل الدراسي الى عوامل غير ثابتة كمساعدة الاخرين او تحيز المعلمين،

وبالتالي فلا يتجاوزون المشكلة، ولا يثقون بقدرتهم على التحكم بانفسهم وهم خاضعين لتحكم الاخرين، الا اذا بذلوا جهدا كثيفا وغيروا من اسلوب عزو الثبات لديهم، والذي يعبر عنه انه إذا كان الإعتقاد بأن أسباب الأحداث هي عوامل غير قابلة للتغيير، فيفترض التلميذ أن محاولة القيام بتغييرها عديمة الجدوى مما يؤدي إلى حدوث العجز حيث يتوقع الفرد بأن فشله سيمتد عبر الزمن مما يؤدي إلى ثبات العجز لديه، وإعطاء بعض الأمثلة حول الأسلوب السلبي لبعض الأفراد ومقارنتها بأفكار ومعتقدات وتفسيرات أفراد مجموعة الدراسة الحالية، وعلى الرغم من أن هذه التفسيرات قد تكون صحيحة أو خاطئة فإنها تؤثر في استجاباته وقراراته، فعندما يعزو الفرد الأسباب السلبية إلى أسباب ثابتة وشاملة يثمر عن اضطرابات انفعالية وتوقعات منخفضة في النجاح ، كما توصل **Peterson&Seligman(1984)** إلى أن استجابة الفرد لأحداث الحياة الخطيرة ترتبط بأسلوبهم العزوي، فالذين يستخدمون عزوا داخليا، مستقرا (ثابتا)، عاما، كانوا أقل تكيفا وتحملا لهذه الأحداث

وهذا ايضا ما أكدته دراسة **شعبان جاب الله (1992)** حيث أشارت إلى أن الدرجة الكلية لأسلوب العزو يمثل ميل الفرد لعزو الفشل والخبرات السيئة لأسباب داخلية تتصل بالذات وثابتة عبر الزمن، وعامة عبر المواقف، ومن ثم فإنها تمثل مركبا من المعارف السلبية وتشير الباحثة في ذات اتجاه الدراسات السابقة، إلى أن الإضطرابات النفسية الجسمية هي انفعالات مكبوتة تظهر على الأفراد نتيجة لما يفكرون فيه، فعندما يبرر الفرد أي موقف سلبي في حياته بناء على مواقف أخرى على اعتبار أنها ستتكرر خلال حياته أو أنها تمتد إلى مواقف أخرى، فهذه أساليب عزو خاطئة قد تؤدي إلى مزيد من الأعراض النفسية الجسمية.

وفي ذات السياق أشار كلا من **باهي وشلبي(1998)** على أن اعتقاد التلميذ بأن فشله ناتج عن عوامل شخصية داخلية ثابتة نسبيا لا يمكن أن تتغير، يقوده إلى توقع الفشل في المهام التالية، كما أن اعتقاد التلميذ بأن نجاحه ناتج عن أسباب وعوامل ليست مرتبطة به(خارجية)، وهي قابلة للتغيير والتبديل (غير ثابتة)، فإن توقع التلميذ للنجاح في المستقبل يقل. وعلى النقيض من ذلك فإن اعتقاد التلميذ بأن مصدرالنجاح والفشل يكمن في ذاته، وأن قدرته الذاتية (داخلية، ثابتة نسبيا) وبذله للجهد (داخلي، قابل للتحكم) ضروريان لإنجاز العمل يجعله أكثر توقعاً للنجاح في مهام الإنجاز اللاحق (باهي وشلبي، 1998 ،41).

وحسب **كراهاي(1996)** يوجد عدة أساتذة مقتنعين إلى اليوم بأن الذكاء هو ثابت لا يتغير، ولهذا نلاحظ أن التلميذ يتشبع بهذه الفكرة منذ سنواته الدراسية الأولى، وهذا الأمر يؤدي إلى نتائج وخيمة على تقدير الذات والتحفيز، فيبدأ هؤلاء التلاميذ في الشكوى من نجاحاتهم السابقة ويجدون صعوبة في التفكير الاستقرائي واستخدام الرموز بشكل فعال. بالإضافة إلى ذلك، يواجهون تحديات في مجال اللغة ويعانون من انخفاض في مستوى الذكاء، وقدرة محدودة على التفكير الإبداعي والتحصيل. يميلون إلى تحديد أهداف سهلة بشكل مفرط أو حتى لا يولون اهتماما لوضع أهداف على الإطلاق، ويلجؤون إلى استراتيجيات تجنب الفشل

التي تتسبب في هزيمة الذات وزيادة التكرار في الفشل، في حال استمرار سلسلة الفشل، يصبح لديهم اعتقاد بأنهم غير قادرين ولا يصلحون لمهمة التعلم. هذا الشعور بضعف الذات يدفعهم دائما نحو تقبل الفشل.

ولذلك فان التلاميذ الذين يشكون من قدراتهم يمكن أن يطوروا استراتيجيات دفاعية لتجنب الفشل أو لإيجاد اعتقادات سلبية بالفشل، مما يؤدي في النهاية إلى تقبل الفشل وعدم القدرة على تغيير الوضع. كنتيجة لهذا، تقل نفسية هؤلاء الطلاب عند مواجهة التحديات الصعبة، ويظهرون أداء ضعيفا بعد الفشل مع تأثيرات سلبية، وبذلك فيتكون لديهم توقعات منخفضة للنجاح في المستقبل ويتجنبون التحديات ويعزون فشلهم إلى أسباب ثابتة وغير قابلة للتغيير.

ويرى وينر (**Weiner,1986**) انه يمكن استخدام معالجة محددة لذلك باستخدام استراتيجية محددة، حيث يرى انه طالما ان الحاجة للقدرة (الاستعداد) ثابتة وغير ممكن التحكم بها فان العزو يولد توقعات لاستمرار الفشل، وان تحول العزو من الحاجة للقدرة الى الحاجة لبذل الجهد يغير من توقعات النجاح ونظريا يصبح ضبط النجاح في المستقبل يمكن التحكم به لدى الطالب، لذلك فان المثابرة على المهمة وزيادة الجهد ينبغي ان يؤدي الى النجاح.

أما بالنسبة للبعد الثالث الخاص بالشمولية(شامل –محدود) فقد كانت أيضا المتوسطات منخفضة في القياس القبلي ومرتفعة في القياس البعدي، وبالتالي الفروق تعزى لصالح القياس البعدي، وتفسر هذه النتائج إنطلاقا من ان التلاميذ يستخدمون كثيرا أسلوب الشمولية، ويعود ذلك الى طبيعتهم في تعميم المواقف السلبية التي لايستطيعون التحكم فيها في حياتهم الاجتماعية والدراسية في التعامل مع من يؤثرون عليهم، سواء كانوا افراد ضمن اسرهم او اساتذة الثانوية، وذلك ما يشكل لديهم مشاعر قلق نحو المهمات الموكلة لهم، ومما يولد الاحساس بالتهميش الذي يجعلهم يحولونها الى مواقف سلبية لاحقة، حيث يعتقدون بأن الأحداث هي بسبب مجموعة كبيرة من العوامل يجعل محاولة تغييرها عديم الفائدة حيث يمتد أثر العجز إلى مواقف أخرى مختلفة عن الموقف المسبب للإخفاق، بعكس العوامل القليلة التي يعزون إليها ضعفهم او فشلهم حيث تقلل من توقع إمتداد العجز لديهم لمواقف قادمة، حيث يعتبر العزو الشامل والعزو المحدود مفهومان يستخدمان لفهم كيفية تفسير الأفراد للأحداث والنتائج. الفارق بينهما يتعلق بمدى التفصيل والشمولية في تحليل الأسباب، حيث يشير العزو الشامل إلى توجيه الفرد للأسباب بشكل عام وشامل، فينظر إلى النتيجة على أنها نتيجة لعوامل دائمة وعامة في شخصيته أو قدراته، ويمكن أن يأتي مع تصريحات عامة مثل "أن تأثيره المحدود على الأحداث التي تقع في القسم بسبب انه غير متفوق" و "أنه لا يتوقع النجاح مهما بذل من جهد لأمور خارجة عن إرادته" أما فيما يخص العزو المحدود فهو يرتبط بتفسير الأفراد للأحداث بشكل أكثر تحديدا ويرتبط بعوامل محددة أو ظروف مؤقتة يمكن أن يكون مصحوبًا بتصريحات مثل "لم يكن لدي الوقت للتحضير جيدا هذه المرة، حيث يربط الفشل بظروف معينة، على سبيل المثال، إذا فشل شخص في مهمة معينة، قد يرجع الفشل إلى سبب محدد وقتي.

وبذلك فإن إعتماد التلميذ على العزو الشامل أو المحدود يمكن أن يؤثر على نظرته لنفسه وعلى سلوكه المستقبلي، وبالتالي على نجاحه وفشله وتحصيله الدراسي، فمن الهام أن يفهم التلميذ تأثير كلا النوعين من العزو على تفسيره للتجارب وكيفية التعامل معها.

فقد بينت دراسة **Abramson et al(1978)** علاقة أسلوب العزو بتعميم العجز المتعلم، حيث يؤثر الأسلوب العزوي على العزو السببي الذي يفسر به الفرد الحدث غير القابل للتحكم، وبالتالي يؤثر هذا العزو السببي على توقعات العجز والتي تحدد عمومية العجز المتعلم للمواقف اللاحقة، كما أكدت دراسة **Alloy et al (1984)** وجود هذه العلاقة، فقد أظهر المفحوصين من ذوي الأسلوب الشمولي لعدم القدرة على التحكم بالضجيج عجزا للمواقف التالية المشابهة وغير المشابهة للموقف الأصلي، بينما أظهر ذوو الأسلوب المحدود عجزا في المواقف المشابهة فقط، وذلك لأن العزو الشامل يتضمن تعميم الأداء السلبي على العديد من المواقف المختلفة مما يجعل الفرد يتوقع العجز حتى في المواقف غير المتشابهة، بينما العزو المحدود يقوم على أساس أن سبب العجز يظهر في الموقف الأصلي المسبب للعجز بالإضافة إلى المواقف المشابهة له فقط.

وترى الباحثة أن تدريب التلاميذ على تغيير أسلوب العزو من العزو للحظ أو صعوبة المهمة إلى العزو للجهد، والقدرة والإيمان بقيمة الجهد، والتدريب على كيفية تقسيم مهام الدراسة إلىأجزاء بسيطة حتى يتمكنون من إنجازها بنجاح واستثارة حماسهم من أجل الإندماج مع الزملاء في الغرفة الصفية، وذلك مايؤدي إلى مسار علمي أكاديمي موفق وناجح وخال من المشكلات التحصيلية الدراسية.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

وقد نصت الفرضية الثانية للدراسة على مايلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا، اذ تبين لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم بين القياس القبلي والبعدي على مقياس العجز المتعلم، حيث كانت المتوسطات مرتفعة في القياس القبلي في حين انخفضت في القياس البعدي، إذ الفروق تعزى لصالح القياس القبلي، ويمكن تفسير النتيجة للتأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا، وفعاليته الواضحة في تغيير مستوى العجز لدى أفراد المجموعة التدريبية، حيث استخدمت الباحثة أساليب الحوار المفتوح وورش العمل والمناقشة الموجهة الفردية والجماعية من أجل التعبير بكل حرية لافراد المجموعة التدريبية، والتي كان لها دور كبير في تعديل الأبعاد الإعزائية الخاطئة والمتمثلة في الأساليب الخارجية والمعارف السلبية لدى التلاميذ بأساليب جديدة خارجية، وأفكار وإتجاهات أكثر إيجابية، مما يترتب عليه تعديل الأسلوب العزوي الذي يحقق التحصيل الدراسي الجيد والتفوق وتجنب الرسوب والفشل لديهم، وقد توافقت هذه النتائج مع دراسة **الدبابية والزعبي(2019) التي** هدفت الى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مستند الى نظرية العزو في تنمية التفكير الايجابي لدى طالبات الصف السابع الاساسي واشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا

عند مستوى الدلالة(α=0,05) في الاداء البعدي على مقياس التفكير الايجابي الكلي وجميع ابعاده بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، واوصت الدراسة باستخدام البرنامج التدريبي مع طلبة الصف السابع الذين يعانون من تدني في التفكير الايجابي.

وكذلك عن طريق إعطاء أمثلة حول أسلوب العزو السببي السلبي الخارجي عند التلاميذ، والطلب من التلاميذ القيام بحصر الخصائص التي تؤشر على حالة عجز متعلم لدى كل واحد منهم والتي نستدل منها على أنه في حالة عجز متعلم وبذلك تحديد أسلوب العزو الداخلي والخارجي لديه، كما يمكن إرجاع هذه النتيجة على تركيز الباحثة على القيام بأعمال ونشاطات مثل سرد أمثلة وقصص عن الأشخاص ذوي العزو والخارجي وتكليفهم بواجبات منزلية تحثهم على تغيير أسلوب العزو من خارجي إلى داخلي، واتفقت مع هذه النتيجة **دراسة الزق(2011) التي** جاءت بهدف التحقق من فاعلية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى عينة من الطلبة ، ووجدت الدراسة أن هناك أثرا للتدريب على العزو في التحصيل، بينما لم يوجد أثر للجنس أو للتفاعل بين الجنس والتدريب على العزو في التحصيل، تؤكد هذه النتائج أهمية تدريب طلبة السنة الأولى على العزو السببي للنجاح والفشل.

وتعود هذه النتيجة ايضا الى أهداف جلسات البرنامج التدريبي الخاصة ببعد، الثبات(الثبات –عدم الثبات)، من خلال التعريف بهذا الاسلوب او البعد، ثم القيام بطلب واجب من التلميذ في التفكير في صفات زميل لديه رضى عن ذاته، ومفهومه عن نفسه ايجابي، ما هي صفاته؟ وآخر نظرته لنفسه نظرة سلبية، ما الفرق بينهم؟ وماهي المشكلة التي واجهتك خلال الفصل أو العام الماضي وكيف كانت طريقتك في الحل؟ دراسية أو اجتماعية أو غيرها، والقيام بالتعرف إلى صديق جديد، والبحث عن الإهتمامات المشتركة بينهما، وتوضيح كيف تم التعرف إليه من خلال كتابة تقرير عنه والقيام بالحديث مع النفس وترديد مجموعة من الأهداف الدراسية التحصيلية التي يرغب في الوصول إليها، من خلال إختيار الشعبة التي تناسب ميوله وإهتماماته لإختيار المهنة المناسبة في المستقبل وكتابة ثلاث مهن يرغب في العمل فيها وبالترتيب.

كما فسرت الباحثة انخفاض مستوى العجز المتعلم إلى الاساليب التدريبية التي استخدمتها في البرنامج التدريبي والتي اعتمدتها في اغلب الجلسات السابقة كالحوار والمناقشة وورش العمل، من أجل نجاح البرنامج التدريبي وتحقيق أهداف جلساته، وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ، والتي عليهم الإجابة عليها وفقا لتخميناتهم الشخصية المبنية على المعلومات المكتسبة من الجلسة التدريبية السابقة، والتي تحتوي على تعريفات لبعد او اسلوب الثبات ومن ثم الاستعانة بالإجابة الدقيقة من طرف المدربة، وكذلك من خلال مقارنة أجوبة التلاميذ مع بعض لإكتشاف نقاط الإختلاف والتشابه بينها والإستفادة من تجارب وأفكار كل أفراد المجموعة التدريبية بعد الإستماع إلى بعضهم البعض، ثم التعريف بمفهوم بعد الشمولية (الشامل – المحدود)، ومناقشة استفسارات التلاميذ حول هذا النشاط، ثم القيام بالحديث مع النفس وترديد مجموعة من العبارات التي يصف فيها التلميذ نفسه بصفات جيدة ويرغب بامتلاكها حول نفسه وشخصيته وكتابتها في ورقة بعد تكرار كل عبارة أكثر من 10 مرات وماذا يلاحظ؟ ويراقب نفسه، وذلك ما اتفقت معه **دراسة فالاس**

وهيرالـد(2001) التـي هـدفت الدراسـة إلـى قيـاس العلاقـة بـين التحصـيل الأكـاديمي، والعجـز المـتعلم، والتكيـف النفسـي (تقـدير الـذات، والاكتئـاب) وبينـت نتـائج التحليـل أن التحصـيل الأكـاديمي كـان مرتبطـا بشكل مباشر وغير مباشر بنمط العزو، التوقعات والعجز المتعلم والتكيف النفسي إضافة إلى ذلك ظهرت علاقة واضحة بين العجز والتحصيل الأكاديمي من جهة والتكيف النفسي من جهة أخرى وأظهرت النتائج بشكل واضح أن سلوك العجز كان اكثر حضورا عند الذكور كما قيم ذلك المعلمون بصورة اكثر من البنات من ناحية اخرى كانت الإناث اقل قدرة على التكيف النفسي.

وتفسر الباحثة هذه النتائج من منطلق فعالية وجدوى البرنامج المستخدم على تلاميذ المجموعة التدريبية بالتالي فإن هذه النتائج تعني تعديل أسلوب عزو التلاميذ حيث ظهر هذا التعديل والتحسن انخفاض متوسط درجاتهم في مقياس العجز المتعلم والأبعاد المكونة له، كما ترجع هذه النتيجة إلى نتائج اشتراك تلاميذ المجموعة التدريبية في جلسات البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، حيث كانت فنيات التدريب المستخدمة في البرنامج ذات معنى في حياة هؤلاء التلاميذ، مما جعلهم أكثر مرونة وأكثر فهما وحرصا ووعيا للاستفادة الكاملة من فنيات البرنامج المستخدم في إطار مواقف حياتية واقعية معاشة، مما أسهم في تمكنهم من استخدام الاساليب والأفكار الإيجابية الداخلية (البديلة) والابتعاد عن تلك الاساليب والأحاديث السلبية، بحيث يصبح اسلوبهم وتفكيرهم وسلوكهم أكثر تحكما وموضعية، وأقل توترا، وقدرتهم في استخدام الأفكار الداخلية والثابتة والشاملة البديلة في جميع مواقف المجالات الحياتية عامة وفي المجال الدراسي خاصة، والتي تجعل سلوكهم إيجابيا مقبولا من خلال إكساب أفراد المجموعة التدريبية والمهارات والخبرات اللازمة لتعديل اساليب العزو السببي، وذلك باستخدام بعض الفنيات التي تم تعلمها في جلسات البرنامج ويمكن توظيفها في خفض مستوى العجز لديهم، وذلك ما يؤدي الى النجاح الدراسي بحيث تتكون لدى التلميذ القدرة على تغيير اسلوب عزو العجز المتعلم والقدرة على استخدام وممارسة تلك الفنيات المستخدمة في الدراسة، وما يحويه هذا البرنامج من خبرات ساعدت التلاميذ في تحديد أفكارهم الخاطئة والمتعلقة باساليب عزو العجز المتعلم.

وهذا ما اتفق مع **دراسة ابو عليا(2000)** التي هدفت الدراسة الى قياس درجة شيوع حالة العجز المتعلم بين الطلبة للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر، وكذلك دراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في مرحلة العجز المتعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة شيوع حالات العجز المتعلم بين صفوف عينة الدراسة (مجموعه العينة) كانت14,2% وان أعلى نسبة كانت في الصف العاشر حيث بلغت 22,9**%** في حيث كانت اقل نسبة في الصف الثامن حيث بلغت أما 6,7 عن نتائج الفروق بين حالات العجز المتعلم بين الذكور والإناث فتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين (لذكور والإناث) في مستوى الصف السابع حيث كان العجز المتعلم لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث كما يتبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة ككل، أن العجز المتعلم

لدى الذكور عموما أعلى منه لدى الإناث ، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات الصفوف الثامن والتاسع والعاشر.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة للدراسة على مايلي:

للبرنامج التدريبي أثر في تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى الفاشلين دراسيا، ويمكننا عزو هذه النتيجة إلى البرنامج التدريبي الذي يقوم على أساس تغيير الأفكار السلبية التي يعتقدها التلميذ عن نفسه، وتؤدي به الى الفشل المتكرر فالعزوف عن المحاولة في مهام أخرى مستقبلا، والتدني الظاهر في الدافعية وبالتالي تعلم العجز، وقد بينت النتائج بالنسبة للدلالة الإكلينيكية أن البرنامج التدريبي نجح في معالجة (13) تلميذا حيث تخلصوا تماما من العجز المتعلم، فيما (3) تلاميذ بقي عندهم عجز ولكن إنخفض مقارنة بما قبل البرنامج، وبهذا نقول أنهم تحسنوا، أي بعد البرنامج كانت درجتهم أقل من بداية البرنامج التدريبي.

وهذا التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التي تعرضت للبرنامج التدريبي، أن اغلب أفراد العينة التدريبية كانوا من الفئة الثانية والثالثة على مقياس العجز المتعلم والذي طبق على التلاميذ في الاختبار القبلي والبعدي، حيث تشير علامات هذه الفئتان إلى وجود العجز المتعلم في حين لم تظهر في الفئة الرابعة إلا حالات قليلة جدا، والتي تدل علاماتها على وجود العجز المتعلم بدرجة حادة، ومما قد يكون ساهم أيضا في هذه النتائج الإيجابية المكان المناسب الذي تم توفيره حيث كانت تعقد هذه الجلسات في غرفة الصف، خارج اوقات الدراسة، وبتعاون كبير من إدارة المدرسة، إضافة إلى جهد مستشارة التوجيه المبذول، فقد شجعت التلاميذ على الالتزام بالحضور والمشاركة في جلسات البرنامج وذلك من اجل فائدتهم ومن اجل الوصول بهم في النهاية الى التحصيل الدراسي الجيد. وكذلك بسبب جو الحب والصداقة السائدة خلال تطبيق البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى الألفة والتفاهم بين أفراد المجموعة التدريبية بسبب معرفتهم السابقة لبعضهم.

وفيما يخص العينة التي خضعت للبرنامج التدريبي وللاختبارين القبلي والبعدي لمقياسي العجز المتعلم واساليب عزو العجز المتعلم، فإنها تتمثل في مرحلة التعليم الثانوي وتمثلت في التلاميذ الفاشلين دراسيا، وهم يعتبرون في مرحلة المراهقة، فكما ذكرت النظرية النفسية الاجتماعية التي قام أريكسون بتكوينها، ان المراهقين يعانون من بعض مشكلات التكيف، واضطرابات الهوية، مما يؤدي إلى توتر في العلاقات المختلفة مع الآخرين، **عناني وآخرون(2002)**، وكثيرا ما يعبر عن هذه المشكلة في شكل تمرد وعصيان على أوامر الوالدين والتحسس من نقد الآخرين لهم، وهذا ما يفسر التوتر الذي لاحظته الباحثة لدى بعض التلاميذ في علاقاتهم مع اوليائهم والذي عبروا عنه بشكل واضح، وبالتحديد ماتعلق بفشلهم في بعض المهام التي تحدث امام مرأى اعين الاولياء، مايؤدي الى النقد والتوبيخ ومايسبب تعنيفهم جسديا ولفظيا، وذلك ما

ارجعه التلاميذ الى معنى ان يقولوا (أنا أستطيع القيام بالمهمة لكني افشل لأن قيامي بالمهمة يحدث أمامهم بسبب خوفي وارتباكي).

ومما لاشك فيه ان انتشار ظاهرة العجز المتعلم لدى التلاميذ بشكل عام وازديادها عند تلاميذ المرحلة الثانوية بشكل خاص، استنادا إلى دراسة أبو عليا؛ تفسرها مرحلة المراهقة، واضطرابات تكوين الهوية، وما يتبع هذه المرحلة من تغيرات سيكولوجية، وفسيولوجية تؤثر في سلوكيات الأفراد، والذي بدوره يؤدي لزيادة حالة العجز المتعلم.

ومن ناحية اخرى فان الفريق التربوي في المدرسة له دور مهم ايضا في ظهور سلوكيات العجز المتعلم، بدءا من المدرس نفسه. فأثناء تدريسه في الصفوف الدراسية، يمكن أن يمارس مجموعة من الأساليب غير الفعالة مثل عدم تعزيز نشاطات التلاميذ وعدم تشجيع السلوكيات المرغوبة. وقد يلجأ إلى أساليب سلبية مثل الاستهزاء عندما يقع الطلاب في الأخطاء، مما يقلل من ثقتهم بأنفسهم ويجعلهم أقل تفاعلا في الدرس، فنظرة المدرس للتلاميذ واعتقاده السلبي بقدراتهم يمكن أن يكون أحد العوامل التي تؤدي إلى ظهور العجز المتعلم. فيرى التلاميذ على أنهم ضعفاء، وهذا الاعتقاد يؤثر سلبا على تطورهم التعليمي ويساهم في تشكل سلوكيات العجز المتعلم لديهم

وكما جاء في دراسة **أعديلي والزغول(2015)** ان التلميذ يمكن أن يتعرض إلى العديد من الخبرات السيئة التي تقف بينه وبين تحقيق أهدافه مما يولد لديه مشاعر من الاحباط وانعدام الثقة وعدم القدرة على التحكم في مجريات الامور، وفي هذه الحالة يفسر سيلجمان بأن الطالب يعزف عن أي محاولة أو بذل أي جهد حين تعرضه للمشاكل في المواقف التعليمية.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن تفسير العجز المتعلم لدى التلاميذ عبر النظر إلى الأسلوب الذي يعتمده التلميذ لتفسير فشله. فعندما يتوقع بشكل سلبي فشله المستقبلي، يميل إلى إحداث توقعات سلبية تكبحه عن البحث عن حلول لمشاكله. وهذا الأمر يؤدي إلى تراكم الإحباط وتثبيط أي محاولة للتحسين. وهذا ما أظهرته دراسة **نويسر (1994)**.

وفي نفس السياق جاءت دراسة **قادري وقندوز(2018)** التي كشفت عن وجود مستوى مرتفع في العجز المكتسب لدى تلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي ، ولم يثبت وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعين والمنخفضين في مستوى العجز المتعلم. حيث اتفقت مع دراستنا في تفسير النتائج بانه يوجد عدة عوامل يمكن أن تفسر هذا الارتفاع في مستوى العجز لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية، ومن بين هذه العوامل العوامل الداخلية، والتي تنطلق من تجارب الفشل المتكررة التي يواجهها التلاميذ، فهذه التجارب تشكل معتقدات خاطئة حول قدراتهم وتقلل من ثقتهم بأنفسهم، بمعنى آخر يصبحون مؤمنين بأنهم غير قادرين على تحقيق النجاح بغض النظر عن المجهود الذي يبذلونه، هذا ما يؤدي إلى تكون سلوكيات العجز المكتسب وفقا لنموذج **سيليجمان (1975)**، حيث يعتقد الأفراد بأنهم يتعلمون بشكل خاطئ وأنهم ليس لديهم سيطرة على النتائج السلبية المستقبلية، مما يجعلهم يشعرون بالعجز المتعلم.

وكذلك فقد اشار **ميكولينسر (1994)** إلى أن العجز المتعلم هو حالة يدرك فيها الشخص أن الأحداث والمواقف التي يواجهها تحدث بشكل ملزم، بغض النظر عن مجهوده، وأن النتيجة ستكون دائمًا الفشل.

من ناحية أخرى، تشير دراسة **مو (1992)** إلى أن ضعف الروابط الاجتماعية بين المعلم والتلميذ داخل المدرسة يمكن أن يؤدي إلى شعور الطالب بالعجز، وذلك نتيجة لتفاعل المعلم وزملاء الصف بشكل غير مناسب وبتوجهات سلبية تجاه النجاح المحتمل لهذا التلميذ. وفي هذا السياق، أشارت دراسة **الأخرس (1991)** إلى دور أساسي للمدرسة في تكوين وتطوير العجز المتعلم.

ومن خلال ماسبق، فان العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في السنة الثانية ثانوي قد يكون مرتبطا بعوامل داخلية وخارجية تتداخل لتشكل هذا السياق التعليمي الهام.

وفي هذا السياق، فان ظهور علامات العجز المتعلم قد يؤثر في تفكير ومشاعر وسلوكيات التلاميذ ولذلك فان التلاميذ الذين يعانون من الفشل في السنوات الدراسية قد يطورون اعتقادات خاطئة حول قدراتهم، مما يؤدي إلى مشاعر الإحباط والفشل، وبالتالي سلوكيات سلبية مثل الكسل وعدم محاولة التحسين، وهذا التوجه يتوافق مع نتائج دراسة أخرى قام بها **أوجو (2011)**، حيث توصل إلى وجود بعض المؤشرات التي تشير إلى وجود العجز المتعلم بين الطلاب الذين فشلوا في السنة الرابعة في جامعة نيجيريا.

وبذلك فاننا نستنتج بان الأسباب وراء تجربة التلاميذ الفاشلين دراسيا للعجز المتعلم يمكن أن تكون متعددة ومتنوعة فمنها ما قد يكون وراثيا، حيث يمكن أن يكون بعض التلاميذ أكثر عرضة لهذه الظاهرة بسبب الوراثة، ومنهم من يعاني العجز بسبب صعوبات التعلم مثل ان الصعوبات في مجال اللغة يمكن أن تؤثر بشكل كبير على مهارات القراءة والكتابة وفهم المفاهيم الرياضية لديهم، وهذه الصعوبات قد تكون مرتبطة بالعجز المتعلم، ومما يؤدي الى تعلم العجز ايضا العوامل البيئية، فبعض التلاميذ الفاشلين دراسيا قد يواجهون تحديات بيئية صعبة تؤثر سلباعلى تقدمهم ونجاحهم الأكاديمي، مثل الفقر، ونقص الدعم الأسري والمعاملة الوالدية، والتعرض لظروف غير ملائمة أو التمييز والعنف في البيئة الدراسية وتحيز المعلمين او الفريق الاداري، وكذلك قد ياتي العجز المتعلم بسبب اضطرابات في التنظيم والتنفيذ، فبعض التلاميذ قد يجدون صعوبة في تنظيم وتنفيذ المهام الأكاديمية بشكل فعال، مما يؤدي إلى عدم نجاحهم في إكمال الواجبات المدرسية والاختبارات بنجاح، فالتلاميذ الفاشلين دراسيا يتسمون بمجموعة من الخصائص تدفعهم نحو تعلم العجز، مثل الاعتقاد بانهم غير قادرين على انجاز واجباتهم بشكل جيد وبصورة تحقق لهم النجاح، والاعتقاد بانهم غير كفوئين، وانه لا داعي للمثابرة في انجاز واجباتهم لانهم مهما حاولوا سيفشلون في ذلك، وان هناك عوامل خارجية لا يتحكمون فيها تصعب عليهم الدراسة والاجتهاد لذلك ياجلون واجباتهم الى اطول وقت حتى يصعب عليهم انجازها.

وتفترض الباحثة ان سبب ظهور هذا النمط لدى الفاشلين دراسيا ممكن ان يرجع الى كثرة الضغوط التي يعاني منها التلاميذ، مما يؤدي ذلك الى الشعور بالقلق الذي يدفعهم الى عدم انجاز واجباتهم وامتحاناتهم الدراسية ، وبالتالي فان نقص الدعم التعليمي من المعلمين والأهل والمختصين التعليميين عاملا

مساهما في تطور العجز المتعلم، فعندما يتجاهل الدعم اللازم للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم معينة، يمكن أن تزداد تلك الصعوبات بشكل كبير، وذلك مايؤدي الى الى تعلم العجز وبالتالي الفشل الدراسي.

ولذلك فان الباحثة استخلصت ان مشكلات الفشل الدراسي والعجز المتعلم تعتبر أمورا شائعة بين التلاميذ في العديد من الأنظمة التعليمية، فيتأثر هؤلاء الأفراد بمجموعة متنوعة من العوامل سابقة الذكر التي تؤثر سلبا على أدائهم الدراسي، ومن اجل ذلك فقد جاءت نظرية تعديل العزو السببي التي تركز على كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم.حيث تهدف الى تغيير الأفراد من توجيه انتباههم نحو أسباب خارجية للفشل إلى أسباب داخلية قابلة للتحكم.

وبما ان البحث يستند إلى فرضية أن تدريب قائم على تعديل العزو السببي يمكن أن يقلل من مستوى العجز المتعلم لدى الفاشلين دراسيا من من خلال توجيه الانتباه نحو عوامل قابلة للتحكم، فهو يمكن أن يزيد من الاعتقاد بقدرة الأفراد على التحسن والنجاح في الدراسة، وذلك عن طريق تقديم تدريب محدد للمشتركين يستهدف تعديل عزوهم السببي، ويمكن استخدام أساليب تعليمية متنوعة مثل الورش والمناقشات والتدريبات العملية، التي من المتوقع ان تظهر تحسن ملحوظ في أداء الفاشلين دراسيا بعد التدريب، مع انخراط أفضل في العمليات التعليمية وزيادة في المشاركة الفعالة، كما يمكن أن يؤدي تعديل اسلوب العزو السببي إلى تحسين الثقة بالنفس والتحفيز لدى الفاشلين دراسيا.

كما تظهر أهمية التدريب القائم على تعديل العزو السببي في تحسين أداء التلاميذ الذين يعانون من الفشل الدراسي.

ويمكننا أن نفسر هذه النتيجة الى أن سلوك العجز المتعلم يظهر عند التلاميذ الفاشلين دراسيا أكثر منه عند التلاميذ الناجحين، فالتلميذ الفاشل دراسيا يكون أكثر ميلا لسلوك العجز المتعلم وهذا ما يعود الى عزوفهم عن أي محاولة أو بذل جهد عندما يتعرضون للمشكلات في المواقف التعلمية، أما فيما يخص ذوي العجز المتعلم فهم يتميزون بالخوف من الفشل والفهم الخاطئ، وعدم الاتقان في انجاز المهمات والنشاطات أو انجازها بشكل غير صحيح، وتصوراتهم تكون قائمة على عدم الخطأ، وهم يركزون على تجنب الفشل في الاداء، لان ذلك يؤديهم إلى القلق الدائم ولوم وجلد الذات وانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية، وذلك الخطأ يؤدي بهم إلى التفسير السلبي لما يمرون به من احداث وبالتالي الى عدم الثقة بالنفس ثم استخدام طرق التعرف على الخطأ وتجنب أن يكون التلميذ فاقد للكفاءة أو غير ماهر كالتذكر والانجاز والكفاءة التي تحقق بنتائج الاداء القبلي. وهذا ما اشارت اليه عاشور، (2014) في دراستها التي تقول أن العجز يتكون نتيجة لافتقار التلميذ للشعور بالنجاح، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها تجعله يبدو أقل تقبلا من طرف مدرسيه وزملائه، حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السلبية نحوه، وبالتالي يزداد لديه الشعور بالعجز وفقدان الامل وهذا بدوره يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي وتكوين صورة سلبية نحو الذات.

كما قام ميكلنسير (1988) **Mikulincer** بدراسة هدفت إلى معرفة أثر أساليب العزو، وكمية المشكلات غير القابلة للحل لانجاز المهمة لدى طلاب الجامعة ، وقسمت العينة حسب اساليب عزوهم نحو الاحداث السيئة إلى داخلية وخارجية. وتم تعرضهم الى مشكلة واحدة قابلة للحل ، وعلى أربعة مشكلات غير قابلة للحل ، وقد أظهرت النتائج أن أصحاب أساليب العزو الداخلي لديهم مشاعر قوية ، وقلة في الانجاز بالمقارنة مع اصحاب العزو الخارجي وان التعرض المتكرر لمشكلات غير قابلة للحل يؤدي إلى وجود أساليب عزو العجز لكون هذه المشكلات تفوق قدرات الفرد وان وجود أساليب عزو تشاؤمي لدى الافراد يؤدي بهم إلى العجز حتى لو تعرضوا لمشكلات قابلة للحل ، وبالتالي فإن ردود الفعل لاتأتي بعد المشكلات غير القابلة للحل ، بل تحدث عجز متعلم.

وقد قام فويس **(1996) Voyce** بدراسة أساليب عزو العجز المتعلم الوقائية والصلابة النفسية لاستيعاب الأحداث الحياتية لدى الذكور والإناث من المراهقين، وتوصلت الى عدة نتائج منها وجود علاقة إيجابية بين الصلابة النفسية وأساليب العجز المتعلم الوقائية، وارتباط الصلابة النفسية وأساليب العزو المتعلم الوقائية إيجابا بالطرق الفعالة لاستيعاب المشكلات وارتباط الاكتئاب سلبيا بالطرق الفعالة لاستيعاب المشكلات .

وقامت **باحكيم (2003)** بدراسة للكشف عن علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة ، حيث توصلت نتيجتها إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين توقعات النجاح والفشل، وأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات الجامعة.

وفسرت الباحثة النتائج بأن التلاميذ الذين ينسبون فشلهم أو نجاحهم إلى عوامل داخلية، مثل القدرة، يرون هذه العوامل كثوابت نسبية تتحكم في أداءهم. يدركون تماما أن النتائج التي يحصلون عليها وسلوكاتهم تعكس بشكل كبير قدراتهم الذاتية المعرفية. على سبيل المثال، إذا شعروا بضعف في قدراتهم، يمكن أن يعزوا فشلهم إلى هذا الضعف، وبالتالي، يشعرون بالعجز عن تحسين أدائهم أو تحصيلهم، وان تكرار الفشل أو تجارب الفشل المتكررة يمكن أن تشكل معتقدات سلبية حول الذات وتوقعات سلبية حول نتائج الأداء، وذلك ما قد يؤدي ذلك إلى اعتقادهم بأن الجهد ليس له تأثير وأنهم لا يمكنهم تغيير النتائج في نظرهم، والنتائج تبدو مستقلة عن الجهد والاستراتيجيات التي يستخدمونها، وهذا الاعتقاد بضعف القدرة يؤدي إلى تكريس مدركات ذوي العجز للتعلم التي لا ترتبط في تصوراتهم بالجهد والاستراتيجيات.

وبناءا على ماسبق فان البرنامج التدريبي القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى يعتبر حلا ذو أهمية كبيرة للتلاميذ الفاشلين دراسيا من عدة جوانب منها تحسين الثقة بالنفس،فعندما يكون لدى التلميذ عزو سببي إيجابي، يمكن أن يزيد ذلك من ثقته بنفسه، بدلا من رؤية الفشل كشيء لا يمكن تغييره، فيبدأ في الاعتقاد بأنه قادر على التحسن وتحقيق النجاح بجهد وتفان واتقان، وكذلك تعزيز التحفيز، فعندما يعتقد

التلميذ أن مجهوده يمكن أن يؤدي إلى تحسين النتائج، فسيكون أكثر ميولا لبذل المزيد من الجهد. فتعديل العزو السببي يمكن أن يساعد في زيادة الدافع والاجتهاد.

وتعديل الاسوب العزوي يؤدي ايضا الى تطوير مهارات التحمل، فعندما يعيش التلميذ في بيئة تعزز التفكير الإيجابي حيال النجاح والفشل، فانه يمكن أن يكون أكثر قدرة على التعامل مع الصعوبات والتحديات التي تواجهه اثناء عملية التعلم بفعالية وتطوير مهارات التحمل، وكذلك فان تعديل العزو السببي يعزز الصحة النفسية للتلميذ، لان رؤية العوامل الداخلية كمسؤولة عن النجاح تسهم في تقليل مستويات الضغط والقلق، مما ينعكس إيجابيا على الصحة النفسية للتلميذ بشكل عام والتي تساهم في التوافق الدراسي له وتجنب الفشل، ويعزز ايضا الابتكار والإبداع، فعندما يكون لديه إيمان بأنه قادر على التأثير على النتائج وتحسينها، قد يكون أكثر انفتاحا على تجربة أفكار ايجابية جديدة والمساهمة في الابتكار والإبداع.

في النهاية، يمكن أن يكون تعديل العزو السببي أداة قوية لتحسين الأداء وتعزيز الثقة بالنفس والصحة النفسية، لكونه عنصر مهم في تطوير الأفراد وتحقيق النجاح في مجالات الحياة عامة، وفي حياة التلاميذ الفاشلين دراسيا ذوي العجز المتعلم خاصة.

خاتمة

تطرقت الدراسة الحالية لموضوع العزو السببي لاعتباره من مواضيع العصر المهمة في محاولة فهم وتصحيح وتغيير السلوك ، والسيطرة عليه والتحكم فيه ومعرفة مصدر الضبط الواقع عليه، إن معرفة مصدر السيطرة على السلوك والتفكير الشخصي هي جوانب رئيسية لفهم العوامل المؤثرة في نجاح الأفراد في حياتهم. تسعى الدراسة إلى التركيز على هذا المفهوم وتصنيف التلاميذ إلى مجموعتين: ذوو العزو الداخلي وذوو العزو الخارجي.

وبحثنا في دراستنا هذه على اثر التدريب القائم على تعديله في خفض مستوى العجز المتعلم لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي الفاشلين دراسيا الذي يعد ظاهرة منتشرة في ميدان التعليم تتطلب اتخاذ إجراءات جدية. حيث تتضمن هذه الإجراءات تطبيق منهج تعليمي استراتيجي واستفادة منه خلال العملية التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، تُنصح بتنفيذ مجموعة من الإجراءات السلوكية للوقاية من مشاكل مستقبلية وللتصدي للإحساس السريع باليأس، ومن تلك الاجراءات بناء البرامج التدريبية والارشادية، وينبغي أيضا تحديد الظروف التي تؤثر على ظهور تلك الاستجابات السلبية والبحث عن وسائل لتعزيز مرونة التلاميذ. كما يجب مساعدتهم في اكتساب المهارات والافكار والاساليب الايجابية واستفادتهم منها كمعرفة فاعلة تساعدهم على تجاوز صعوباتهم ومشاكلهم الاكاديمية وبناء مهاراتهم الشخصية والوصول إلى الحلول المناسبة لضمان تحقيق النجاح وتجنب الفشل الدراسي.

وبناء على سياق تعليمي ملموس، استندت دراستنا إلى مشكلة العزو السببي فيما يتعلق بالعجز المتعلم. ومن هذا المنطلق وتأسيسا على أهداف البحث، أطلقنا التساؤل التالي:

– ما أثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية؟

وللاجابة عن هذا السؤال فقد صغنا الفرضية التي تعتبر إجابة مؤقتة على السؤال المطروح في إشكالية الدراسة كالتالي:

– للبرنامج التدريبي القائم على تعديل العزو السببي اثر في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية.

وقد تمكننا من خلال الادب النظري بقدر ما استطعنا واتيح لنا البحث فيه من الدراسات النظرية السابقة التي بحثت في مواضيع العزو السببي والعجز المتعلم من تحديد التعريفات والمفاهيم المفسرة لهذه المتغيرات كمفهوم العزو السببي ونظريته ونموذج العزو لواينر، واثار العزو السببي في التعلم المدرسي وأساليب عزو العجز المتعلم، وذلك للاستفادة منها في الدراسة الميدانية التطبيقية، ومتغير العجز المتعلم ومؤشرات ارتفاع وانخفاض مستواه.

ومن خلال مشكلة الدراسة والبحث النظري لها فقد استخلصنا نتيجة عامة وهي يوجد اثر للتدريب القائم على تعديل العزو السببي اثر في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا، ولقد تمكنا من خلال تلك النتائج النظرية من الانتقال الى البحث الميداني لما فرضناه من فرضيات لتأكيد تحقق

أو نفي ورفض الفرضية، حيث احتوت هذه الدراسة على معرفة أساليب عزو العجز المتعلم ،وقياس مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي الفشل الدراسي، وبعد البحث النظري والدراسة الميدانية والمعالجة الاحصائية لمتغيرات الدراسة توصلنا الى النتائج التالية:

– للبرنامج التدريبي القائم على تعديل العزو السببي اثر في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية.

وقد قمنا بتفسير ومناقشة وتحليل النتائج في ضوء الادب النظري والدراسات السابقة، التي بحثت عن اثر البرامج التدريبية في تعديل اساليب العزو السببي وخفض مستوى العجز المتعلم، وأخرى عن الفروق في القياسين القبلي والبعدي في العجز المتعلم وفي اساليب عزو العجز المتعلم.

وانطلاقا مماسبق فان البرنامج المطبق للتدريب على تعديل العزو السببي أدى إلى خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ، مما يشير إلى فاعلية التدريب على تعديل العزو السببي في خفض العجز الذي يؤدي الى رفع التحصيل والنجاح الاكاديمي، وبالتالي فضرورة تدريب التلاميذ على العزو السببي للنجاح والفشل خاصة وهم في السنة الثانية ثانوي، اي قبل السنة النهائية والبكالوريا وكذلك قبل مرحلة التعليم العالي ومواجهة وصعوبات ومشكلات اكثر.

المقترحات:

– ضرورة الاهتمام بفئة الفاشلين دراسيا من ذوي العجز المتعلم والاسلوب العزو الخارجي وغير الثابت والمحدود وعدم تهميشها والصعوبات التي يواجهونها، خاصة في المدرسة عن طريق حث الاساتذة والمرشد والتلاميذ الآخرين لعمل مبادرات باتجاه التلميذ لتشجيعه على تعديل اسلوب العزو من اجل التوافق الصحي والنفسي الاجتماعي والدراسي.

– تحسين تجربة التعليم للمدرسين من خلال برامج مركز طرائق التدريس، وتعزيز كفاءتهم في التفاعل الفعال مع التلاميذ بهدف زيادة دافعيتهم نحو التحصيل وتمكينهم من تحقيق النجاح، خاصة بالنسبة للتلاميذ ذوي الفشل الدراسي.

– الاهتمام بالجانب النفسي للتلميذ من خلال إنشاء مراكز نفسية بالثانوية.

– إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن اثر التدريب على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفاشلين دراسيا في المرحلة الثانوية وغيرهم من التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية.

– إجراء مزيد من البحوث والبرامج التدريبية والارشادية على التلاميذ الذين لديهم عجز متعلم في مراحل دراسية مختلفة لم تتطرق إليها دراستنا.

– اعداد برامج لخفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ من طرف هيئات ووحدات الإرشاد والتوجيه.

– حسب اطلاع الباحثة فانه من الجيد القيام بدراسات أكاديمية تربط متغير العجز المتعلم والعزو السببي بمتغيرات أخرى، نظرا لقلة هذه الدراسات في الوقت الراهن.

– القيام ببرامج مقترحة ضمن نظريات مختلفة تستخدم تقنيات وأساليب أخرى لمساعدة التلاميذ ذوي الفشل الدراسي في التخلص من حالة العجز المتعلم لديهم، والمقارنة بين تلك الاساليب.

المراجع

- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1999). لسان العرب. بيروت: دار المعارف.
- أبو حويج، مروان؛ وأبو مغلي، سمير.(2004). المدخل إلى علم النفس التربوي. الأردن: دار اليازوري.
- أبو عليا، محمد.(2000). العجز المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة مؤته للبحوث والدراسات، المجلد 15، العدد 3، ص 111-127.
- أعديلي، نداء؛ والزغول، رافع.(2015). نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الاكاديمي، المجلة الاردنية في العلوم التربوية ، المجلد 11 ، العدد 3.
- الأخرس، نائل.(1991). موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الباز، أحلام حسن؛ والسيد، محمود الفرحاتي.(2007). المنتج التعليمي (الطبعة 1). الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- البحيري، عبد الرقيب.(2001). الاعزاءات الاكاديمية والتدريب على الاعزاءات كاستراتيجية علاجية للاطفال ذوي صعوبات التعلم. الرسالة التربوية المعاصرة. دمشق، سوريا، ط2، ص 48-62.
- الحارثي، ابراهيم بن أحمد مسلم.(2000). تدريس العلوم باسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق. الرياض، السعودية: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- الحداد، ياسمين.(2000). الدعم الوالدي، حصانة الأطفال ضد العجز المتعلم في المواقف الإنجازية. عمان: مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 27، العدد 2.
- الحوري، عكلة سليمان ؛ والعزاوي، كامل عبود. (2011). الاعداد النفسي للرياضيين. الأردن: دار الكتاب الثقافي.
- الخثعمي، صالح بن سفير بن محمد فاروق السيد عثمان.(2008). وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهيروين: دراسة ميدانية مقارنة بمجمع الأمل للصحة النفسية بالدمام. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- الدبابية، الهنوف محمد؛ الزعبي، احمد محمد.(2019). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية العزو في تنمية التفكير الايجابي لدى طالبات الصف السابع الأساسي في مديرية تربية وتعليم لواء سحاب. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، المجلد 10، العدد 22.
- الدخيل الله، دخيل.(2007). عزو أسباب الحصول على معدل تراكمي للتحصيل الدراسي بين عينة من طلاب الجامعة والكليات. مجلة كليات المعلمين، العلوم التربوية، كلية التربية، الرياض، السعودية، المجلد 7، العدد 2، ص 179-239.
- الدسوقي، مجدي محمد.(2001). مقياس التفاؤل والتشاؤم. مصر: المكتبة الإنجلو مصرية.

– الرشيدي، عبدالله محمد محمد.(2013). قياس وتشخيص العجز المتعلم. مجلة رابطة التربية الحديثة، المجلد 6، العدد 18، ص 183 – 201.

– الرفاعي، صباح قاسم.(2002). فعالية العلاج العقلاني الإنفعالي السلوكي في تعديل أساليب عزو العجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جدة: كلية التربية للبنات.

– الرواد، حسان إبراهيم عباس.(2005). أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

– الزق، أحمد.(2011). أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. ملحق 2.

– الزق، أحمد.(2001). فعالية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة الجامعيين. كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. ملحق 2.

– السيد محمود الفرحاتي.(2002). فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى التلاميذ في المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

– الصافي، عبد الله بن طه.(2000). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيًا بمدينة أبها. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 12، العدد 2.

– الصبحيين، علي موسى.(2015). برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الملك سعود، المجلد 4، العدد 5.

– الضامن، صالح الدين.(2017). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المسائيين في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة. المجلة الأردنية في العلوم والتربية، المجلد 13، العدد 2، 171–191.

– الطحان، محمد خالد.(1990). العلاقة بين العزو السببي وبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية. مجلة جامعة دمشق، المجلد 6، العدد 23، ص 7–49.

– العتوم، عدنان؛ عالونة، شفيق؛ الجراح، عبد الناصر؛ أبو غزال، معاوية.(2005). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة.

– العتوم، عدنان يوسف؛ وعالونة، شفيق فالح؛ وعبد الناصر، ذياب جراح؛ وأبو غزال معاوية محمد. (2006). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– العتيبي، فهد علي عتيق.(2010). أساليب العزو لدى المتعاطين وغير متعاطين. رسالة ماجستير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، المملكة العربية السعودية.

– العسكري، عبود عبد الله.(2002). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ط1. دمشق، سوريا: دار النمير للطباعة والنشر والتوزيع.

–العناني، حنان عبد الحميد؛ وآخرون.(2012). الاساءة الوالدية الجسدية والعاطفية للطفل وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس والعمر لدى عينة من طلبة المرحلة الاساسية في مدينة عمان، مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات: المجلد 2، العدد 26، ص217–242.

– العواودة، أمل سالم.(2009). العنف ضد المرأة العاملة في القطاع الصحي. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

– الفرحاتي، السيد محمود.(2010). العجز المتعلم: سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

– الفرحاتي، السيد محمود.(1997). دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة المنصورة.

– الفرحاتي، السيد محمود.(2005). سيكولوجية العجز المتعلم: مفاهيم، نظريات، تطبيقات (الطبعة 1). المنصورة: المكتب الجامعي الحديث.

– المنيزل، عبد الله فلاح.(1995). العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات، العلوم الانسانية، المجلد 22، العدد 6، ص 3504–3516.

– النعيمي، مهند محمد عبد الستار.(2021). التصاميم التجريبية وتحليلاتها الإحصائية. بعقوبة: مكتبة الشروق.

– باحكيم، شهرزاد صالح.(2003). علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.

– باهي، مصطفى؛ وشبلي، أمنية.(1998). الدافعية: نظريات وتطبيقات. مصر: مركز الكتاب.

– بخاري، كاري نسيمة.(2006). التفاؤل والتشاؤم: أساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

– بركات، لطفي أحمد.(1984). الرعاية التربوية للمعوقين عقليا. ط1، الجيزة، مصر: دار المريخ للنشر.

– بولحروف، أمينة؛ ورواق، عبلة.(2017). عزو النجاح والفشل وطبيعة العلاقة: استاذ تلميذ من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي. مجلة مختبر تحليل العمليات الاجتماعية والمؤسسية، جامعة عبد الحميد مهري – قسنطينة 2 – 25000 الجزائر، المجلد 14، العدد 1، ص 40–52.

- بيترسون، س.هـ.(1981). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي (ترجمة حامد عبد العزيز الفقي). الكويت: دار القلم.

- جاب الله، شعبان.(1992). علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية. في زين العابدين درويش (محرر علم النفس الاجتماعي: أسسه وتطبيقاته). القاهرة: مطابع زمزم.

- جاد، عبد الله محمود.(2004). بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم. مجلة بحوث كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد 4، 3-52.

- جان، اشواق عبد العزيز.(2011). علاقة العجز المتعلم وأساليب عزوه بمهارة الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى عينة من طلاب وطالبات قسم اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.

- خليفة، عبد اللطيف محمد؛ ومعتز، سيد عبد الله.(2001). علم النفس الاجتماعي. القاهرة : دار غريب للطبع والنشر والتوزيع.

- روتر، جوليان.(1984). علم النفس الاكلينيكي (السريري) (ترجمة عطية محمود همنا). القاهرة: دار النشر.

- صالح.(2002). العزلة الاجتماعية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية والمساندة الاجتماعية لدى شباب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، المجلد 12، العدد 53، ص 178-229.

- ضاهر، حنان.(2013). السلوك البيئي في مرحلة المراهقة وعلاقته بالعجز المتعلم ومهنة المستقبل لدى عينة من الطلبة من محافظة دمشق. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.

- عاشور، نادية الشايب.(2014). العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

- عبد المجيد، اسامة.(2008). أثر البرامج الإثرائية الصيفية للموهوبين على أساليب العزو السببي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين. دراسات تربوية واجتماعية، مصر، المجلد 14، العدد 2، 173-212.

- عسكر، علي.(2003). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. الكويت: دار الكتاب الحديث.

- عطوية، سحر حسن حط.(2015). المعرفة الاجتماعية في سياقة المرض النفسي، ط1 ، القاهرة: دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

- غباري، ثائر؛ وأبو شندي، يوسف ؛ وأبو شعيرة ، خالد؛ وجرادات، نادر.(2012). أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغير الجنس وحرية اختيار التخصص. مجلة جامعة القدس، العدد 26.

- غباري، ثائر؛ وخالد أبو شعيرة.(2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية. الأردن: مكتبة المجتمع العربي، ط1.
- غريب، حسين.(2016). المنهجية المطبقة في الدراسات النفسية والاجتماعية، ط 1. الجلفة، الجزائر: دار الضحى للنشر والاشهار.
- غصن، مريم نبيل.(2017). العجز المكتسب وعلاقته بأمن النفس لدى طلبة رياض الأطفال ببرنامج التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق. مجلة جامعة البعث، المجلد 39، العدد 66.
- فايد، جمال.(2008). تأثير دافعية تقرير الذات وعزو العجز المتعلم في التحصيل الدراسي للتلاميذ الصم. مجلة كلية التربية، عين شمس، مصر، العدد 32، الجزء 2، 131-220.
- فوزي، أحمد بن دريدي.(2007). العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية: مركز الدراسات والبحوث.
- قادري، حنان؛ و قندوز، أحمد.(2018). مستوى العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة الثانوي: دراسة استكشافية في بعض ثانويات دائرة الحجيرة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 34.
- قاري، نسيمة ؛ وبخاري، عبد القادر.(2006). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة أم القرى.
- قدوري، احلام.(2016). العجز المتعلم وعلاقته بالأفكار الانتحارية والتدين لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح في ورقلة. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة.(2000). سيكولوجية التعلم الصفي. الأردن: دار الشروق.
- قطامي، يوسف محمود.(2012). نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي. عمان: دار المسير.
- قيس، محمد ؛ حموك، علي.(2014). الدافعية العقلية "رؤية جديدة". عمان، الاردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- محمود، عبد الله جاد.(2004). بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم. مجلة بحوث التربية، النوعية، العدد (4)، جامعة المنصورة، مصر.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز.(1993). دراسات في علم النفس الاجتماعي: سيكولوجية الفروق بين الجنسين. القاهرة: مؤسسة مختار للنشر ودار المعرفة.
- نور الدين، خالد؛ وآخرون.(1998). أنماط الانساب والنجاح المدرسي. الجمعية الجزائرية للبحث في علم النفس، الجزائر، العدد 2.
- هانم، أبو الخير الشربيني.(2005). العجز المتعلم وعلاقته بكل من اليأس والاكتئاب لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.

- وطفة، علي.(2000). الأداء الديمقراطي للجامعات العربية. مجلة الشؤون الاجتماعية، المجلد 17، العدد 71، 68-112.

- يعقوب، ابراهيم؛ ومقابلة، نصر يوسف. (1994). مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين. مجلة علم النفس، العدد 32، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

المراجع الاجنبية:

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87(1), 49–74.

- Abramson, L., Metalsky, G., & Alloy, L. (1988). The Helplessness Theory of Depression. New York: Guilford Press.

- Alloy, L., Peterson, C., Abramson, L., & Seligman, M. (1984). Attributional Style and the Generality of Learned Helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 46(3), 681.

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), Student Perceptions in the Classroom (pp. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Azoh, F. J. (1987). Attributions parentales de la responsabilité et performances scolaires des élèves [Parental attributions of responsibility and students' academic performance]. Doctoral thesis in Psychology, Arabesques, professional journal of the ESR libraries, Aix Marseille.

- Barbeau, D. (1991). Development and standardization of an attitude test, the QASS (Questionnaire on causal attributes in a school situation) [Unpublished master's thesis]. University of Sherbrooke.

- Beckman, L. (1976). Causal attributions of teachers and parents regarding children's performance. Journal of Psychology in the School, 13(2), 212-218.

- Beckman, L. (1970). Effects of students' performance on teachers' and observers' attributions of causality. Journal of Educational Psychology, 61(1), 76–82.

- Beckman, L. (1973). Teachers' and observers' perceptions of causality for a child's performance. Journal of Educational Psychology, 65(2), 198–204.
- Brown, J. S., Collins, A., & Harris, G. (1978). Artificial Intelligence and Learning Strategies. In H. F. O'Neil (Ed.), Learning Strategies. New York: Academic Press.
- Cemalcilar, Z., Canbeyli, R., & Sunar, D. (2003). Learned helplessness, therapy, and personality traits: An experimental study. The Journal of Social Psychology, 143(1), Turkey.
- Crahay, M. (1996). Can We Fight Against Academic Failure? Brussels: De Boeck. [University of Geneva - Faculty of Psychology and Educational Sciences - Educational Sciences, LIFE Innovation-Training-Education Research Laboratory].
- Darom, E., & Bar-tal, D. (1981). Causal Perception of Pupils' Success or Failure by Teachers and Pupils: A Comparison. The Journal of Educational Research, 74(4), 233–239.
- Doggies, B. (1998). Learned Helplessness. Retrieved September 21, 2007, from www.noogenesis.com/malama/discouragement/helplessness/.html
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41(10), 1040–1048.
- Dweck, C. S. (2000). Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (1976). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 674-
- Dweck, C., & Lich, B. (1980). Learned Helplessness and Intellectual Achievement. In J. Garber & M. E. P. Seligman (Eds.), Human Helplessness: Theory and Applications (pp. 197-221). New York: Academic Press.
- Ebel, R. L. (1972). Essentials of educational measurement. Prentice-Hall.
- Johnson, T. J., Feigenbaum, R., & Weiby, M. (1964). Some determinants and consequences of the teacher's perception of causation. Journal of Educational Psychology, 55(5), 237–246.

- Kolacinski, J. (2003). Mathematics anxiety and learned helplessness. Retrieved May 13, 2009, from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=766059681&sid=2&Fmt=2&clientId=70180&RQT=309&VName=PQD

- Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action orientation. Journal of Personality and Social Psychology, 40(1), 155–170.

- Leuprecht, Veronica (2007). Attributions causales d'élèves immigrants concernant leurs réussites et leurs difficultés, Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en éducation.

- Lefcourt, H. M. (1976). Locus of Control: Current Trends in Theory and Research. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Mayer, R. E. (1987). Instructional Variables that Influence Cognitive Processes during Reading. In B. K. Britton & S. M. Glynn (Eds.), Executive Control Processes in Reading (pp. 201–216). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Mikulincer, M., & Nizan, B. (1988). Causal attribution, cognitive interference, and the generalization of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 55(3), 470–478.

- Moreano, Giovanna (2007). The Relationship between Academic Self-Concept, Causal Attribution for Success and Failure, and Academic Achievement in Pre-Adolescents. Department Of Psychology, 32, San Agustin, Lima, Peru K 1, 7.

- Nusser, Z., Mulvihill, E., Streit, P., & Somogyi, P. (1994). Subsynaptic antibody: Segregation of metabotropic and ionotropic glutamate receptors as revealed by immunogold localization. Neuroscience, 61, 421-427.

- Ojo (2011): Causal Attributions and Affective Reactions to Academic Failure among Undergraduates in the Nigerian Premier University of Education. ISSN, 52(3), pp. 406-412.

- O'Sullivan, & Howe, M. (1996). Causal Attributions and Reading Achievement: Individual Differences in Low-Income Families. Contemporary Educational Psychology, 21, 363-387.

- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control. New York: Oxford University Press.
- Poitras-Bernier, O. (1995). The effects of formative assessment and attributional factors on academic achievement (Master's thesis). University of Sherbrooke.
- Robertson, J. S. (2000). Is attribution training a worthwhile classroom intervention for K-12 students with learning difficulties? Educational Psychology Review, 12, 111-135.
- Roth, S. (1980). A revised model of learned helplessness in humans. Journal of Personality, 48, 103-119.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1-28.
- Ruth, H., & Judy. (1995). A test of the cognitive diathesis-stress model of depression in children: academic stressors, attributional style, perceived competence and control. Journal of Personality and Social Psychology, 69(2), 370-380.
- Seligman, M. E. (2005). Learned optimism: How to change your mind and your life. Vintage.
- Seligman, M.E.P. (1967). Failure to escape traumatic shock. Journal of Experimental Psychology, 74(6), 11-19.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. American Psychologist, 60(5), 410-421.
- Shield, M. (2004). Stress, Health, and the Well-being of Social Support: Health Reports. Health Statistics Review, Canada, 15(1). Retrieved from http://www.dsppsd.pwgsc.gc.ca/Collection-R/Statcan/82-003…/0040482-003-XIF.pdf

- Tiggemann, M. (1991). The stability of attributional style and its relation to psychological distress. British Journal of Clinical Psychology, 30(3), 247-255. The British Psychological Society.

- Valas, H. (2001). Learned Helplessness and Psychological Adjustment II: Effects of learning disabilities and low achievement. Scandinavian Journal of Educational Research, 45(2), 101-114.

- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. New York: Springer-Verlag. Psychological Review, 92(4), 548-573.

- Weiner, B. (1995). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. Review of Educational Research, 64(4), 557-573.

- Weiner, B. (1971). Perceiving the Causes of Success and Failure. General Learning Press, New York.

- Williames, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' Perception of Their Successes and Failures in Foreign Language Learning. Language Learning Journal, 30, 19-29.

- Yailagh, M., Shehni, L., Lloyd, J., & Walsh, J. (2009). The Causal Relationships between Attribution Styles, Mathematics Self-Efficacy Beliefs, Gender Differences, Goal Setting, And Math Achievement Of School Children. Journal of Education on 2004 Psychology, 3(2), 95-114.

الملاحق

الملحق رقم (1) إحصاء عدد تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ثـانوية أبي مزراق المقراني للموسم الدراسي 2021/ 2022

المستوى	الشعبة	عدد الأفواج	الصفة						المتمدرسون الجدد		المجموع	المتمدرسون المعيدون		المجموع	المجموع العام
			داخلي		نصف داخلي		خارجي		ذكور	إناث		ذكور	إناث		
			ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث							
السنة الثانية	آداب وفلسفة	2	0	0	0	0	24	35	22	35	57	2	0	2	59
	ألمانية		0	0	0	0	0	0						0	0
	إسبانية	1	0	0	0	0	5	26	5	26	31	0	0	0	31
	إيطالية		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	علوم تجريبية	4	0	0	0	0	65	89	65	86	151	3	3		154
	تسيير وإقتصاد	1	0	0	0	0	27	13	27	13	40	0	0	0	40
	رياضيات	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	هـ. مدنية	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	هـ. كهربائية	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	هـ. ميكانيكية	1	0	0	0	0	11	7	11	7	18	0	0	0	18
	هـ. الطرائق		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	مجموع س2	9	0	0	0	0	132	170	130	167	297	2	3	5	302

الملحق رقم (2) يمثل طلب تحكيم برنامج تدريبي لتعديل أساليب عزو العجز المتعلم

إعداد – سماحي عبير–
– قسم علوم التربية –
جامعة محمد خيضر – بسكرة –

الموضوع طلب تحكيم برنامج تدريبي

أستاذي الكريم (ة)

تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه بعنوان " أثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى الفاشلين دراسيا" –دراسة شبه تجريبية– وبهدف إعداد أداة لتعديل أسلوب العزو السببي إرتأت الباحثة إعداد هذه الأداة لتدريب التلاميذ الفاشلين دراسيا على تعديل أسلوب العزو السببي لخفض مستوى العجز لديهم.

وللتأكد من ملائمة البنود ودقتها من حيث الصياغة اللغوية والتركيبية، وكذا مدى إرتباطها بموضوع البرنامج، أضف إلى ذلك شكل وتعليمات البرنامج، أضع بين أيديكم هذا العمل، وأرجو من حضرتكم إفادتي بجميع الملاحظات والآراء مهما كانت بسيطة، وتخدم هدف هذه الدراسة.

وستجدون رفقة هذا البرنامج كل مايتعلق بالمفاهيم الإجرائية المتعلقة بأساليب عزو العجز المتعلم وأبعادها المختلفة.

وفي إنتظار ردكم تقبلوا منا كل عبارات الشكر والتقدير.

وشكرا على تعاونك

الباحثة

البيانات الأساسية الخاصة بالأستاذ المحكم

الإسم واللقب: .....
الدرجة العلمية:.....
الرتبة العلمية: .....
القسم: .....
الجامعة: .....

الملحق رقم (3) يوضح قائمة السادة المحكمين:

المحكم	التخصص وجامعة الانتماء
د. مام عواطف	علم النفس، جامعة المسيلة
د. دامخي ليلى	علوم التربية، جامعة باتنة
د. فطيمة دبراسو	علم النفس، جامعة بسكرة
د. جعلاب نور الدين	علم النفس، جامعة المسيلة

الملحق رقم (4) يوضح رخصة للاطلاع على رصيد مكتبة خارجية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر -بسكرة .

مكتبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

بسكرة في: 2019/04/21

إلى السيد: محافظ مكتبة جامعة محمد بوضياف المسيلة.

رخصة للاطلاع

يشرفنا سماحكم لحامل هذه الرخصة الطالب : سماحي بشير

تخصص: علم النفس التربوي . بالاستفادة من رصيد مكتبتكم العلمي وتسهيلا لمهمتها في هذا الإطار يرجى من الهيئة المعنية تقديم المساعدة اللازمة في حدود ما يسمح به القانون.

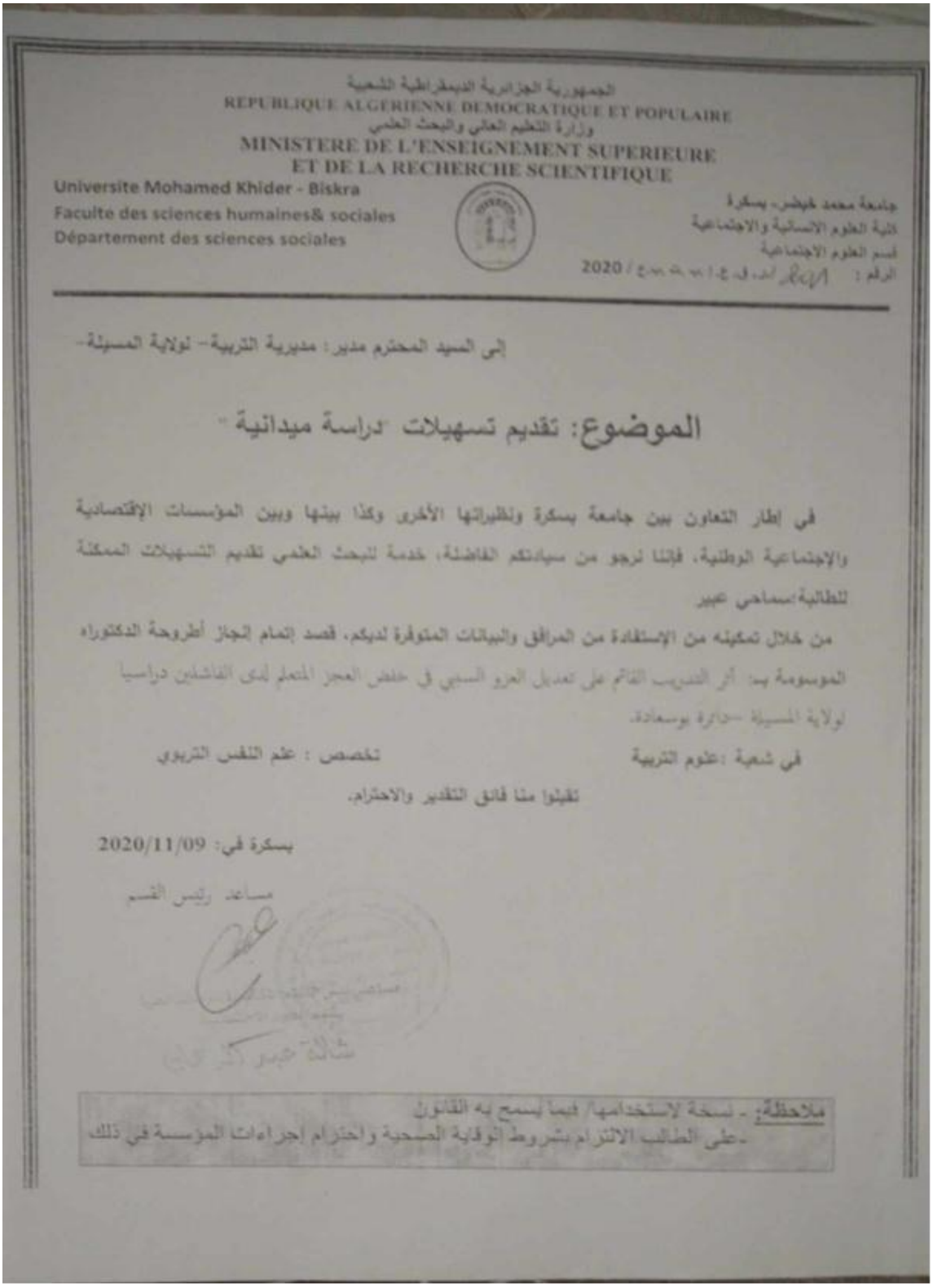
تقبلوا منا الشكر والتقدير.

محافظ المكتبة

مسؤول المكتبة
بوذيبة بلقاسم

مكتبة الكلية

الملحق رقم (5) يوضح مراسلة تقديم تسهيلات لاجراء الدراسة الميدانية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURE
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Universite Mohamed Khider - Biskra
Faculte des sciences humaines& sociales
Département des sciences sociales

جامعة محمد خيضر- بسكرة
كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
الرقم : 2020 /

إلى السيد المحترم مدير: مديرية التربية- لولاية المسيلة-

الموضوع: تقديم تسهيلات "دراسة ميدانية"

في إطار التعاون بين جامعة بسكرة ونظيراتها الأخرى وكذا بينها وبين المؤسسات الإقتصادية والاجتماعية الوطنية، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة:سماحي عبير

من خلال تمكينه من الإستفادة من المرافق والبيانات المتوفرة لديكم، قصد إتمام انجاز أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ: أثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض العجز المتعلم لدى الفاشلين دراسيا لولاية المسيلة -دائرة بوسعادة-

في شعبة :علوم التربية تخصص : علم النفس التربوي

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

بسكرة في: 2020/11/09

مساعد رئيس القسم

ملاحظة: - نسخة لإستخدامها/ فيما يسمح به القانون
-على الطالب الالتزام بشروط الوقاية الصحية واحترام اجراءات المؤسسة في ذلك

الملحق رقم (6) يوضح وثيقة ترخيص لاجراء دراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم 2020/398

المسيلة في :
مدير التربية
الى السيد: مدير ثانوية أبي مزراق المقراني
بلدية بوسعادة

الموضـــــوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة محمد خيضر بسكرة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم العلوم الاجتماعية
يرخص للطالبة:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	سماحي عبير	**1993/07/11 ببوسعادة**	/

- بالدخول : الى الثانوية المذكورة أعلاه.

من شهر20 ديسمبر 2020 الى غاية نهاية الدراسة

لإجراء (بحث ميداني) : أثر التدريب القائم على تعديل العزو السببي في خفض العجز المتعلم لدى الفاشلين دراسيا لولاية المسيلة – دائرة بوسعادة

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة
- ✓ احترام البروتوكول الصحي .

*** المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.**

عن مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
سالمي المهدي

الملحق رقم (7) يوضح مقياس العجز المتعلم

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية
شعبة علوم التربية
إستبيان بحث موجهة إلى تلاميذ سنة ثانية ثانوي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي التلميذ/ أختي التلميذ(ة)

يتضمن هذا الإستبيان(14) مجالا من المجالات التي تعكس مشاعرك، يرجى التكرم بقراءة كل مجال وما يتضمنه من عبارات فرعية، وعددها(4) عبارات، وماعليك إلا أن تحدد رقم العبارة التي تنطبق عليك وتعكس مشاعرك، وذلك برسم دائرة حول رقم العبارة، فقد تختار العبارة 1 أو 2 أو 3 أو 4 وكن على ثقة أن المعلومات التي يمكن الحصول عليها ستستخدم لأغراض البحث العلمي، وستكون موضع السرية التامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة

معلومات عامة:

الإسم:

النوع الإجتماعي: ذكر أنثى

رمز الشعبة: ( ).

المجال الأول: الفقرة المتعلقة بتوقع الفشل في الدراسة.

1- نادرا ما أتوقع الفشل في دراستي
2- غالبا ما اتوقع الفشل في الدراسة
3-غالبا اتوقع الفشل في الدراسة
4- دائما اتوقع الفشل في الدراسة

المجال الثاني: الفقرة المتعلقة بعدم تحقيق النجاح.

1- أشعر انني طالب ناجح في دراستي

2- يمكنني غالبا تحقيق النجاح في الدراسة

3- يصعب تحقيقي للنجاح في الدراسة

4- إنني لن احقق النجاح في الدراسة

المجال الثالث: الفقرة المتعلقة بعدم السرور.

1- انظر الى الحياة نظرة متفائلة دائما

2- في بعض الاوقات لا ارى ان في الحياة اشياء تسر البال

3- غالبا لا ارى في الحياة اشياء تسر البال

4- لا يوجد شيء مفرح ويسر البال في هذه الحياة

المجال الرابع: الفقرة المتعلقة بعدم المشاركة في الأعمال الصفية.

1- يميل زملائي دائما الى مشاركتي في الاعمال الصفية

2- يميل زملائي غالبا الى مشاركتي في الاعمال الصفية

3- لا يميل زملائي غالبا الى مشاركتي في الاعمال الصفية

4- نادرا ما يميل زملائي الى مشاركتي في الاعمال الصفية

المجال الخامس: الفقرة المتعلقة بعدم حب المعلمين.

1- انني محبوب من معلمي دائما

2- غالبا ما اكون محبوب من معلمي

3- انني غالبا غير محبوب من معلمي

4- انني غير محبوب من معلمي على الاطلاق

المجال السادس: الفقرة المتعلقة بالإنجاز الدراسي.

1- دائما يصفني الاخرون بانني قادر على الانجاز الدراسي

2- غالبا يصفني الاخرون بانني قادر على الانجاز الدراسي

3- غالبا يصفني الاخرون بانني غير قادر على الانجاز الدراسي

4- دائما يصفني الاخرون بانني غير قادر على الانجاز الدراسي

المجال السابع: الفقرة المتعلقة بالأمور الدراسية.

1- تسير اموري الدراسية بشكل جيد دائما

2- كثيرا ما تسير اموري الدراسية على ما يرام

3- اشعر غالبا بان اموري الدراسية لا تسير على ما يرام

4- لا اعتقد مطلقا ان اموري الدراسية تسير على مايرام

المجال الثامن: الفقرة المتعلقة بالتشاؤم.

1- اشعر بالتفاؤل دائما

2- اشعر غالبا بالتفاؤل

3- اشعر غالبا بالتشاؤم

4- اشعر بالتشاوم دائما

المجال التاسع: الفقرة المتعلقة بالأهمية داخل الصف.

1- اعتقد انني طالب مهم في الصف

2- اعتقد غالبا انني طالب مهم في الصف

3- اشعر غالبا ان لا اهمية لي في الصف

4- اشعر دائما ان لا اهمية لي في الصف

المجال العاشر: في حالة رسوبي في الامتحان فإنني اشعر:

1- بالتوتر العادي لانني لا استطيع السيطرة واعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني

2- بتوتر اكثر من العادي لانني لا استطيع السيطرة واعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني

3- بتوتر شديد لانني لا استطيع السيطرة واعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني

4- بتوتر شديد جدا لانني لا استطيع السيطرة واعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني

المجال الحادي عشر: الفقرة المتعلقة بالسيطرة على أسباب الفشل.

1- أستطيع ان اسيطر تماما على اسباب فشلي في مجال الدراسة

2- أستطيع السيطرة في احيان كثيرة على اسباب فشلي في مجال الدراسة

3- أنا غير قادر في الغالب السيطرة على اسباب فشلي في مجال الدراسة

4- لا استطيع دائما السيطرة على اسباب فشلي في مجال الدراسة

المجال الثاني عشر: الفقرة المتعلقة بالعقاب بسبب تدني التحصيل.

1-لا اعتقد اطلاقا باننني استحق العقاب في حالة تدني تحصيلي

2-أعتقد احيانا انني لا استحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي

3- اعتقد غالبا انني استحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي

4- اعتقد دائما باننني استحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي

المجال الثالث عشر: الفقرة المتعلقة بلوم الذات.

1- لا ألوم نفسي ابدا عندما أقع في اخطاء دراسية

2- أحيانا ألوم نفسي عندما أقع في اخطاء دراسية

3- غالبا ألوم نفسي عندما أقع في اخطاء دراسية

4- ألوم نفسي دائما عندما أقع في اخطاء دراسية

المجال الرابع عشر: الفقرة المتعلقة بإتخاذ القرارات الخاطئة.

1- أتخذ قرارات صائبة دائما

2- غالبا ما اتخذ قرارات صائبة

3- نادرا ما اتخذ قرارات صائبة

4- اتخذ قرارات خاطئة دائما

الملحق رقم (8) مقياس أساليب عزو العجز المتعلم

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

شعبة علوم التربية

إستبيان بحث موجهة إلى تلاميذ سنة ثانية ثانوي

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي التلميذ/ أختي التلميذ(ة)

إن دفع عجلة التعليم منوط بك، فأنت محور العملية التعليمية والتربوية وكل مايعترض تعلمك يهمنا فنحاول العمل على تيسيره.

أخي/ أختي انت أساس الدراسات والبحوث العلمية من أجل تعليم وتعلم أفضل، فأرجو منك التعاون..

فيمايلي مجموعة من العبارات التي توضح طريقة تفسيرك وتعليلك لأحداث مررت بها أو قد تمر بها وتوجد أمام كل عبارة خمسة إستجابات توضح مستوى تطابق العبارة مع أسلوب تفكيرك وتفسيرك للأحداث.

فعلى سبيل المثال: قد تكون العبارة (تنطبق تماما) مع تفسيرك للحدث، وقد (تنطبق كثيرا)، أو(تنطبق أحيانا)، أو(تنطبق نادرا) أو قد(لا تنطبق) عليك العبارة.. وبالتالي تضع علامة (×) أمام العبارة التي تناسبك أكثر وتعبر بصدق عن تفسيرك..

الرجاء عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها حيث لا توجد عبارة صحيحة وعبارة خاطئة، فالإجابة تكون صحيحة عندما تعبر عن حقيقة تفسيرك للحدث.. وحتى لو لم تكن قد مررت بهذا الموقف من قبل فتخيل لو أنك تمر به ثم إختار الإجابة التي تفسر بها هذا الموقف..

... ولكم مني جزيل الشكر والإمتنان...

– الرجاء تعبئة البيانات التالية(سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط):

الإسم:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

العمر:

☐ مرتفعة ☐ متوسطة ☐ الحالة الإقتصادية : ضعيفة

العبارة	تنطبق دائما	تنطبق كثيرا	تنطبق أحيانا	تنطبق نادرا	لا تنطبق
1- يعتمد النجاح في هذه الحياة على الحظ اكثر من اعتماده على القدرة الحقيقية للفرد.					
2- هناك من يخطط لحياتي وانا لا اخطط لشيء					
3- فشلي في التقرب من المدرسين يؤثر على علاقتي بزملائي					
4- اعتمد في اتخاذ قراراتي على الحظ والصدفة					
5- اعتقد في صحة القول (اتركها للظروف)					
6- ليس في مقدوري ان افعل شيئا عندما اواجه مشكلات صعبة					
7- التقرب لمراكز السلطة يشعرني بالامان					
8- حياتي كلها بين يدي الاخرين ولا استطيع التحكم فيها					
9- اشعر انني على الهامش في دائرة اسرتي بسبب عدم تفوقي					
10- لا اشارك في الانشطة الاجتماعية لاعتقادي بالفشل في تكوين النتيجة التي تكون حتما الفشل					
11- لا اعتقد ان لي فرصة للتفوق مهما بذلت من جهد					
12- اشعر ان تاثيري محدود على الاحداث التي تقع في الكلية بسبب انني غير متفوق					
13- النجاح بدون مساعدة الاخرين مستحيلة					
14- فشلي في كل اموري الشخصية يؤدي حتما الى فشلي في المستقبل					
15- اشعر في كل امور حياتي ان بذل الجهد ليس مهما في احراز النجاح					
16- دافعي للنجاح ليس ذاتيا					
17- اشعر ان لي تاثير محدود على الطريق التي يتصرف بها زملائي					
18- اجد من الصعب ان اتمسك بحقوقي					

19- ارى فرص النجاح غير محسوبة في الحياة					
20- فشلي في تكوين صداقات داخل الكلية يؤثر في تحصيلي الدراسي					
21- لا اتوقع النجاح مهما بذلت من جهد لامور خارجة عن ارادتي					
22- لا استطيع التفوق مهما بذلت من جهد لعدم ثقتي في قدراتي					
23- لاشيء في حياة الانسان تحت سيطرته					
24- اكتشف ان الذي يحدث لي من نجاح اوفشل يحدث دون اي اعتبار لما افعله					
25- المستقبل امر لا يخضع للسيطرة					
26- كل الاشياء المحيطة في حياتي بها عنصر الحظ					
27- لا أمتلك الكفاءة على عمل اي شيء					
28- اشعر ان مستقبلي غير واضح وغير محدد					
29- فشل دخولي الكلية التي ارغبها سيؤثر على حياتي					
30- لا املك تاثير على زملائي					
31-اجد من الصعب ان احدد لنفسي ما اريده في المستقبل					
32- اشعر بخيبة امل لعدم قدرتي على مشاركة زملائي في الانشطة الاجتماعية					
33- النجاح نصيب فئة معينة والفشل نصيب فئة اخرى					
34- اعتقد انه لاجدوى من المحاولة فانا متاكد من فشلي					
35- فشلي يشعرني بانني لاحول ولاقوة لي					
36- اعتقد ان مستقبلي ماهو الا مجازفة (ياتصيب ياتخيب) ولا دخل لي فيه					

الملحق رقم (9) يوضح الشروط السيكومترية لادوات الدراسة:

Group Statistics

	الاختبار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
البعد1	القبلي	16	28,1250	5,50000	1,37500
	البعدي	16	42,1250	4,60254	1,15063
البعد2	القبلي	16	27,0000	5,64506	1,41126
	البعدي	16	44,1250	3,53789	,88447
البعد 3	القبلي	16	23,8750	4,55887	1,13972
	البعدي	16	42,1875	4,18280	1,04570
أسلوب عزو العجز المتعلم	القبلي	16	79,0000	12,61216	3,15304
	البعدي	16	128,4375	8,58657	2,14664

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
البعد1	Equal variances assumed	,486	,491	-7,808	30	,000	-14,00000	1,79293	-17,66164	-10,33836
	Equal variances not assumed			-7,808	29,096	,000	-14,00000	1,79293	-17,66642	-10,33358
البعد2	Equal variances assumed	4,572	,041	-10,282	30	,000	-17,12500	1,66552	-20,52645	-13,72355
	Equal variances not assumed			-10,282	25,209	,000	-17,12500	1,66552	-20,55377	-13,69623
البعد 3	Equal variances assumed	,500	,485	-11,839	30	,000	-18,31250	1,54675	-21,47139	-15,15361
	Equal variances not assumed			-11,839	29,780	,000	-18,31250	1,54675	-21,47237	-15,15263

أسلوب عزو العجز	Equal variances assumed	3,758	,062	-12,961	30	,000	-49,43750	3,81441	-57,22757	-41,64743
	Equal variances not assumed			-12,961	26,446	,000	-49,43750	3,81441	-57,27170	-41,60330

Group Statistics

	الاختبار	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
العجز المتعلم	قبلي	16	38,0625	3,56780	,89195
	بعدي	16	31,6875	4,89515	1,22379

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
العجز المتعلم	Equal variances assumed	1,008	,323	4,210	30	,000	6,37500	1,51434	3,28230	9,46770
	Equal variances not assumed			4,210	27,429	,000	6,37500	1,51434	3,27010	9,47990

الخصائص السيكومترية لمقياس اساليب عزو العجز المتعلم:

```
COMPUTE مجاساليبعزو=SUM (A1 TO A36).
EXECUTE.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.

COMPUTE مجاساليبعزو=SUM (A1 TO A36).
EXECUTE.
COMPUTE B1=A1 + A4 + A7 + A10 + A13 + A16 + A19 + A22 + A25 + A28 + A31 +
A34.
EXECUTE.
```

```
COMPUTE Bé=A1 + A4 + A7 + A10 + A13 + A16 + A19 + A22 + A25 + A28 + A31 +
A34.
EXECUTE.
COMPUTE B2=A2 + A5 + A8 + A11 + A14 + A17 + A20 + A23 + A26 + A29 + A32 +
A35.
EXECUTE.
COMPUTE B3=A3 + A6 + A9 + A12 + A15 + A18 + A21 + A24 + A27 + A30 + A33 +
A36.
EXECUTE.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.

CORRELATIONS
  /VARIABLES=B1 B2 B3 مجاساليبعزو
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav
```

Corrélations

		B1	B2	B3	مجاساليبعزو
B1	Corrélation de Pearson	1	,166	,033	,663**
	Sig. (bilatérale)		,438	,879	,000
	N	24	24	24	24
B2	Corrélation de Pearson	,166	1	,036	,589**
	Sig. (bilatérale)	,438		,866	,002
	N	24	24	24	24
B3	Corrélation de Pearson	,033	,036	1	,606**
	Sig. (bilatérale)	,879	,866		,002
	N	24	24	24	24
مجاساليبعزو	Corrélation de Pearson	,663**	,589**	,606**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,002	
	N	24	24	24	24

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B1 A1 A4 A7 A10 A13 A16 A19 A22 A25 A28 A31 A34
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	24	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	24	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,538	13

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B2 A2 A5 A8 A11 A14 A17 A20 A23 A26 A29 A32 A35
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	24	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	24	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,360	13

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B3 A3 A6 A9 A12 A15 A18 A21 A24 A27 A30 A33 A36
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	24	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	24	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,360	13

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=B3 A3 A6 A9 A12 A15 A18 A21 A24 A27 A30 A33 A36
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	24	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	24	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,526	13

```
SORT CASES BY B1 (D).
SORT CASES BY B2 (D).
SORT CASES BY B3 (D).
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav'
  /COMPRESSED.
T-TEST PAIRS=B1ALYA B2AYA B3ALYA WITH B1DONYA B2DONYA B3DONYA (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test-t

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	B1ALYA	49,8333	6	1,16905	,47726
	B1DONYA	43,3333	6	,81650	,33333
Paire 2	B2AYA	49,6667	6	1,86190	,76012
	B2DONYA	44,6667	6	,81650	,33333
Paire 3	B3ALYA	49,1667	6	2,40139	,98036
	B3DONYA	43,6667	6	,51640	,21082

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	B1ALYA & B1DONYA	6	,908	,012
Paire 2	B2AYA & B2DONYA	6	,833	,039
Paire 3	B3ALYA & B3DONYA	6	,376	,462

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	Ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	B1ALYA - B1DONYA	6,50000	,54772	,22361	5,92520	7,07480	29,069	5	,000
Paire 2	B2AYA - B2DONYA	5,00000	1,26491	,51640	3,67256	6,32744	9,682	5	,000
Paire 3	B3ALYA - B3DONYA	5,50000	2,25832	,92195	3,13004	7,86996	5,966	5	,002

```
GET
  FILE='C:\Users\s-a\Desktop\عبير اساسية.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
```

الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم:

```
GET
  FILE='C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav'
  /COMPRESSED.
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données1.

SAVE OUTFILE='C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav'
  /COMPRESSED.
COMPUTE mjmajz=F2.
EXECUTE.
COMPUTE mjmajz=F1 + F2 + F3 + F4 + F5 + F6 + F7 + F8 + F10 + F9 + F11 + F12 +
F13 + F14 .
EXECUTE.
RELIABILITY
  /VARIABLES=F1 F2 F3 F4 F5 F6 F7 F8 F9 F10 F11 F12 F13 F14 mjmajz
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	23	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	23	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,625	15

```
RELIABILITY
```

```
  /VARIABLES=F1 F2 F3 F4 F5 F6 F7 F8 F9 F10 F11 F12 F13 F14 mjmajz
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

Fiabilité

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav
```

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	23	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	23	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,408
		Nombre d'éléments	8[a]
	Partie 2	Valeur	,443
		Nombre d'éléments	7[b]
	Nombre total d'éléments		15
Corrélation entre les sous-échelles			,582
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,736
	Longueur inégale		,737
Coefficient de Guttman split-half			,668

a. Les éléments sont : F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8.

b. Les éléments sont : F8, F9, F10, F11, F12, F13, F14, mjmajz.

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=F1 F2 F3 F4 F5 F6 F7 F8 F9 F10 F11 F12 F13 F14 mjmajz
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=GUTTMAN.
```

Fiabilité

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav

Avertissements

Le déterminant de la matrice de covariance est nul ou quasi-nul. Les statistiques basées sur sa matrice inverse sont impossibles à calculer et sont affichées sous la forme de valeurs manquantes par défaut.

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	23	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	23	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Lambda	1	,583
	2	,716
	3	,625
	4	,668
	5	,756
	6	.
Nombre d'éléments		15

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=F1 F2 F3 F4 F5 F6 F7 F8 F9 F10 F11 F12 F13 F14 mjmajz
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav

Corrélations

		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	Mjmajz
F1	Corrélation de Pearson	1	,584**	,379	-,095	,063	,206	-,062	,054	,287	-,108	-,114	-,115	-,395	-,291	,304
	Sig. (bilatérale)		,003	,074	,666	,776	,345	,777	,805	,184	,624	,606	,602	,062	,177	,159
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
F2	Corrélation de Pearson	,584**	1	,284	-,017	,153	-,152	-,009	-,076	-,108	,140	-,113	,088	-,018	,004	,366
	Sig. (bilatérale)	,003		,190	,939	,487	,488	,966	,729	,624	,524	,607	,690	,933	,987	,086
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
F3	Corrélation de Pearson	,379	,284	1	-,131	,318	,228	-,252	,679**	,302	-,146	,077	,050	,107	-,099	,692**
	Sig. (bilatérale)	,074	,190		,551	,140	,294	,246	,000	,161	,507	,728	,822	,628	,653	,000
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
F4	Corrélation de Pearson	-,095	-,017	-,131	1	-,193	,599**	,228	,055	-,250	,076	-,171	-,008	,290	,401	,016
	Sig. (bilatérale)	,666	,939	,551		,379	,003	,295	,805	,249	,729	,436	,972	,179	,058	,944
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
F5	Corrélation de Pearson	,063	,153	,318	-,193	1	,250	,049	,144	,171	,084	-,130	-,107	,130	,579**	,476*
	Sig. (bilatérale)	,776	,487	,140	,379		,250	,825	,511	,435	,702	,554	,628	,555	,004	,022
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
F6	Corrélation de Pearson	,206	-,152	,228	-,599**	,250	1	,063	,163	,429*	,049	,052	-,138	-,125	,383	,324

	Sig. (bilatérale)	,345	,488	,294	,003	,250		,775	,458	,041	,823	,814	,529	,571	,071	,131
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Corrélation de Pearson	-,062	,009	-,252	,228	,049	,063	1	-,266	-,189	,081	-,378	-,456*	-,021	,231	-,025
F7	Sig. (bilatérale)	,777	,966	,246	,295	,825	,775		,220	,388	,712	,076	,029	,924	,288	,910
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Corrélation de Pearson	,054	-,076	,679**	,055	,144	,163	-,266	1	,156	-,035	,289	,124	,134	,034	,645**
F8	Sig. (bilatérale)	,805	,729	,000	,805	,511	,458	,220		,477	,873	,182	,574	,539	,876	,001
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Corrélation de Pearson	,287	-,108	,302	-,250	,171	,429*	-,189	,156	1	-,393	-,281	,016	-,272	-,195	,228
F9	Sig. (bilatérale)	,184	,624	,161	,249	,435	,041	,388	,477		,064	,195	,944	,209	,372	,295
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Corrélation de Pearson	-,108	,140	-,146	-,076	,084	,049	,081	-,035	,393	1	-,253	,184	,337	,466*	,266
F10	Sig. (bilatérale)	,624	,524	,507	,729	,702	,823	,712	,873	,064		,244	,402	,116	,025	,219
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Corrélation de Pearson	-,114	-,113	,077	-,171	-,130	,052	-,378	,289	,281	-,253	1	,193	,109	-,056	,187
F11	Sig. (bilatérale)	,606	,607	,728	,436	,554	,814	,076	,182	,195	,244		,377	,621	,798	,393
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Corrélation de Pearson	-,115	,088	,050	-,008	-,107	-,138	-,456*	,124	,016	,184	,193	1	,246	-,027	,216
F12	Sig. (bilatérale)															

	Sig. (bilatérale)	,602	,690	,822	,972	,628	,529	,029	,574	,944	,402	,377		,258	,903	,322
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Corrélation de Pearson	-,395	-,018	,107	,290	,130	-,125	-,021	,135	-,272	,337	,109	,246	1	,326	,439*
F13	Sig. (bilatérale)	,062	,933	,628	,179	,555	,571	,924	,539	,209	,116	,621	,258		,129	,036
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Corrélation de Pearson	-,291	-,004	-,099	-,401	,579**	,383	-,231	,034	-,195	,466*	-,056	-,027	,326	1	,326
F14	Sig. (bilatérale)	,177	,987	,653	,058	,004	,071	,288	,876	,372	,025	,798	,903	,129		,129
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	Corrélation de Pearson	,304	,366	,692**	,016	,476*	,324	-,025	,645**	,228	,266	,187	,216	,439*	,326	1
mjmajz	Sig. (bilatérale)	,159	,086	,000	,944	,022	,131	,910	,001	,295	,219	,393	,322	,036	,129	
	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

```
SORT CASES BY mjmajz (D).
T-TEST PAIRS=ayla WITH dnya (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test-t

```
[Ensemble_de_données1] C:\Users\pc\Desktop\abir\عبير.sav
```

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	عليا	34,8333	6	2,31661	,94575
	دنيا	24,6667	6	1,86190	,76012

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	العليا والدنيا	6	,773	,072

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	عليا-دنيا	10,16667	1,47196	,60093	8,62194	11,71139	16,918	5	,000