الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي بإختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الجامعة

دراسة وصفية مقارنة على عينة من طلبة سنة أولى ماستر بجامعة الوادي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبة:
مراح مليكة

إشراف الدكتور:
خرف الله علي

السنة الجامعية:2019/2018

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف الخلق سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم وعلى آلة وصحبه أجمعين.

كل الشكر والامتنان لله تعالى المنان الذي من علي بأن أكون طالبة من طلبة العلم، ووفقني وأعانني على إنجاز هذا العمل المتواضع.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بوافر الشكر وجزيل الامتنان إلى الدكتور خرف الله علي الذي تشرفت به مشرفا أكاديميا على دراستي، والذي إستنهلت من علمه وآرائه السديدة التي كان لها أثر كبير في إتمام هذه الدراسة وإخراجها في صورتها الحالية، جعلك الله لنا فخرا ورمزا من رموز العلم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أنارنا بعلمه وفكره، إلى أساتذة قسم العلوم الاجتماعية على وقوفهم بجوارنا معلمين وناصحين ومرشدين طيلة مشوارنا الدراسي مع تمنياتنا لهم بالتوفيق والسداد.

كما نشكر الأستاذ حمي سليم والأستاذ سبع محمد على مساعدتهما في الإستخدام الصحيح لبرنامج(Spps).

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لي مساعدة من قريب أو من بعيد في إعداد المذكرة وفي تذليل ما واجهني من صعوبات، بداية بوالدي اللذان كان لهما الفضل الوفير لوصولي لهذه الدرجة العلمية، كما أتقدم بالشكر الى زوجي الذي كان لي سندا وعونا لإتمام هذا العمل.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس الفروق في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص الأكاديمي والجنس.

وقد طرحت الدراسة الفرضيات التالية:

1-توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العوز السببي للنجاح والفشل الأكاديمي باختلاف الجنس.

2-توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العوز السببي للنجاح والفشل الأكاديمي باختلاف التخصص الأكاديمي.

كما اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في التحقق من الفرضيات؛ حيث تم استخدام الأسلوب المقارن في فرضيات الدراسة أما العينة فقد اختيرت بطريقة عشوائية من طلبة أولى ماستر لكلية العلوم الاجتماعية والانسانية؛ وكذا كلية علوم الطبيعة والحياة، للسنة الجامعية(2018-2019)، هذا واعتمدت الدراسة على مقياس أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لفيكتوريت، وتم استخدام اختبار (T.test) للتحقق من الفرضية الاولى والثانية؛ وقد كانت النتائج المتوصل إليها كالآتي:

1-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العوز السببي للنجاح والفشل الاكاديمي باختلاف الجنس.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية في انماط العوز السببي للنجاح والفشل الاكاديمي باختلاف التخصص الأكاديمي

وقد تم تفسير النتائج في ضوء بعض الدراسات السابقة وختمت الدراسة ببعض المقترحات الموجهة إلى المهتمين بالبحث العلمي؛ والتي من شأنها أن تفتح آفاقا لأبحاث علمية جديدة.

Summary:

The study aimed to measure the differences in causal attribution patterns of success and academic failure among university students according to academic specialization and gender.

The study hypotheses:

-There are differences in statistical significance in the patterns of causation of success and academic failure by sex and academic specialization.

-There are differences of statistical significance in the patterns of causation of success and academic failure according to gender.

-There are differences of statistical significance in the patterns of causality of success and academic failure according to different academic specialization.

The study also relied on the descriptive method in verifying the hypotheses. The comparative method was used in the treatment of hypotheses. The sample was randomly selected from first year master students of the Faculty of Social and Human Sciences as well as the Faculty of Nature and Life Sciences for the academic year (2018-2019). The study relied on the measure of attribution patterns for success and academic failure.

The results were as follows:

-There are no statistically significant differences in the patterns of causality of success and academic failure according to gender.

-There are differences of statistical significance in the patterns of lack of causality of success and academic failure according to different academic specialization

- The results were discussed in the light of some previous studies.

- The study concluded with some suggestions that would open the horizons for new scientific researches.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	هـ
فهرس الأشكال	و
مقدمة	01
الجانب النظري	03
الفصل الأول: تقديم الدراسة	04
1-مشكلة الدراسة	05
2-فرضيات الدراسة	08
3-أهمية الدراسة	09
4-أهداف الدراسة	09
5-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	9
الفصل الثاني: العزو السببي	10
تمهيد	11
1- تعريف العزو السببي	11
2-مفاهيم ذات صلة بالعزو السببي	13
3- نظريات العزو السببي	15
4- أبعاد العزو السببي.	22
5- اخطاء العزو السببي.	26
6- آثار العزو السببي.	30
7- تطبيقات تربوية لتغيير أنماط العزو السببي.	33
خلاصة الفصل	37
الجانب التطبيقي	38

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.	39
تمهيد	40
1-منهج الدراسة	41
2-حدود الدراسة	41
3-وصف عينة الدراسة	41
4-أدوات جمع البيانات	43
5-الأساليب الإحصائية المستخدمة	44
خلاصة الفصل	50
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة الأساسية	51
تمهيد	52
1-عرض نتائج الفرضية الأولى	52
2- عرض نتائج الفرضية الثانية	53
خلاصة الفصل	54
الفصل الخامس: مناقشة وتفسير النتائج	55
تمهيد	56
1-مناقشة وتفسير الفرضية الأولى	56
2- مناقشة وتفسير الفرضية الثانية	58
خلاصة عامة واقتراحات الدراسة	60
قائمة المراجع	60
الملاحق	65

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	أبعاد العزو السببي حسب نموذج وينر	24
02	توزيع أفرد العينة حسب الجنس(الدراسة الأساسية)	41
03	توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي(الدراسة الأساسية)	42
04	توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص الأكاديمي(الدراسة الاستطلاعية)	45
05	توزيع أفراد العينة حسب الجنس(الدراسة الاستطلاعية)	45
06	نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي	46
07	نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي	47
08	دلالة الفروق في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس	51
09	دلالة الفروق في أنماط العزو السببي لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص الاكاديمي	52

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	إتجاه عزو الفعل على ضوء الثنائية السببية(هايدر)	17
02	شكل يمثل دور إدراك الأسباب في بلورة السلوك	20
03	معادلة توضح الناتج السلوكي من وجهة نظر وينر	21
04	تفاعل الأبعاد والعوامل المسببة والنواتج	26

مقدمة:

لاحظ المربون أن الطلاب يتفاوتون في تحصيلهم ومستويات تعلمهم حتى عندما تتساوى كافة الظروف؛ فقد يتعلم الطالب في المدراس ذاتها وعلى أيدي معلمين أنفسهم ويدرسون الكتب نفسها، ولكن بعضهم يتعلم أكثر من الآخرين، ويهتم بعضهم بالمادة الدراسية، بينما يهتم آخرون بأمور أخرى وقد افترض العلماء وجود عدة عوامل تؤدي إلى هذا التفاوت ومن أهمها أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي، إذ أن نمط العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي يؤثر بشكل مباشر في سلوك الطالب المستقبلي؛ حيث ينعكس على تقدير الذات مما يجعله أكثر ثقة بنفسه وأقدر على إتخاذ القرارات الشخصية أو عكس ذلك.

بناء على ذلك تهتم نظريات العزو السببي بدراسة الأسباب التي تجعل الأفراد يتخذون قرارات معينة بصدد ما يمر بهم من حوادث؛ فالناس عموما ينسبون سلوكهم وتصرفاتهم الى عوامل معينة، سواء كانت هذه العوامل سمات شخصية مستقرة أم مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه.**(علاونة، 2004، 123)**

إضافة إلى ذلك تعد دافعية العزو من الدوافع الهامة في السلوك الانساني، ويعتمد السلوك الانساني المستقبلي على الطريقة التي يعزو بها الأفراد أسباب نجاحهم أو فشلهم؛ سواء قرروا القيام بمهمات او الامتناع عنها، فقد تعدت تحليل الحوافز إلى محاولة فهم نتائج توقعات الطلبة وردود أفعالهم الانفعالية، وتفسير واقعية الأفراد لأداء المهمات المختلفة، كما تعمل على تفسير الأفراد لنجاحهم فشلهم في هذه المهمات.**(المنيزل، 1995، 56)**

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة لتتناول أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة بإختلاف تخصصهم وجنسهم، وهي مدرجة في خمس فصول؛ جاءت على النحو التالي:

تضمن الفصل الأول تقديم موضوع الدراسة، وقد ضم مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها وأهميتها وأهدافها، وكذا التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

في حين تناول الفصل الثاني العزو السببي للنجاح والفشل كتأسيس نظري للدراسة؛ وقد ضم هو الآخر سبع عناصر بداية بمفهوم العزو السببي والمفاهيم ذات صله به، والنظريات المفسرة له، أبعاده، آثاره، أخطاؤه، وفي نهاية الفصل تناولنا بعض التطبيقات التربوية لتعديل أنماط العزو الخاطئة، وختمنا الفصل بخلاصة.

أما الفصل الثالث فتم التطرق فيه إلى إجراءات الدراسة الميدانية؛ وقد اشتمل على منهج الدراسة، حدود الدراسة، وصف عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية المستخدمة، وإدراج خلاصة للفصل.

في حين تضمن الفصل الرابع عرض نتائج الدراسة، وقد عرضت نتائج جميع فرضياتها بالترتيب.

أما الفصل الخامس فتمثل في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة بناء على الدراسات السابقة والأطر النظرية المدرجة، وختمت الدراسة بخلاصة عامة مع تقديم بعض الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1-مشكلة الدراسة

2-تساؤلات الدراسة

3-فرضيات الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-أهداف الدراسة

6-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

يعتبر التحصيل الأكاديمي من أهم المتغيرات التي إسترعت إهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس التربوي للوقوف على أهم العوامل والظروف التي تزيد او تنقص منه، وقد بدأ الباحثون خلال العقدين الماضيين بدراسة العمليات المفتاحية والاجراءات اللازمة التي توجه من خلالها المتعلمون نحو اكتساب المعرفة الاكاديمية.

والواقع الحالي للتعليم الجامعي يشير إلى تزايد أعباء الجامعة حيث أنها لم تعد مقتصرة فقط على التعليم والبحث العلمي؛ بل تطورت ليصبح من أهم أهدافها بناء شخصية الطالب من جميع جوانبها علميا وعقليا ونفسيا ومردود كل ذلك على تحصيله، كما يعتبر التعليم الجامعي من اهم المراحل التعليمية في حياة الانسان فهو ينال كثيرا من العناية والاهتمام في معظم دول العالم، هذا ويمثل طلبة الجامعات الغالبية العظمى من الشباب الجزائري بالإضافة إلى فئات المجتمع الأخرى وهم عماد أي مجتمع ونهضته؛ الأمر الذي يستدعي إهتمام القائمين على التعلم والتعليم العالي للنظر في أسباب سوء التوافق النفسي والدراسي لإعادة النظر في برامج إعادة تأهيل الشباب لبناء شخصية قادرة على تحقيق التميز العلمي(**حجو، 2015، 284**).

وبتفاعل الجامعة مع المجتمع فهي تساهم بشكل أو بآخر في إشباع حاجاته وتوفير متطلباته وذلك من خلال تكريس جهودها في إعداد نخبة من الشباب الذين يعتمد عليهم المجتمع في نهضته وبنائه؛ مرورا بمجموعة من المواقف التعليمية والاجتماعية والنفسية تكسبهم العديد من الخبرات والتي بدورها تساهم في تقدمهم ورقيهم وبلوغ أهدافهم أو تحول بينهم وبين النجاح؛ هذا ويتعرض الطالب الجامعي لكثير من الضغوط (الأكاديمية، والاقتصادية، والاجتماعية) مما قد يؤثر على مستوى توافقه النفسي إذ تقع عليه مسؤوليات كثيرة.

وهذا ما أشار إليه **كيسكر (1977)** إذ ذكر أن طلاب الجامعات لهم خصائص مميزة ويواجهون مواقف ضاغطة ويعانون من مواقف وأزمات عديدة تتمثل في مواجهة الإمتحانات والعلاقات مع الزملاء والأساتذة والمنافسة من أجل النجاح والمشكلات العاطفية والتأمل مع مقتضيات البيئة الجامعية وأنظمتها وقوانينها وما تفرضه من قيود على حركتهم ومن عوامل الضغط التي يتعرض لها الطلبة(**أبو العلا ، 2012، 112**).

حيث تعد الحياة الجامعية بالنسبة للطلبة تجربة جديدة مختلفة عن التجارب السابقة؛ ففيها الكثير من المشكلات والخبرات الجديدة والتي تتطلب منهم إجتيازها ومواجهتها والتكيف معها، فقد أثبتت الدراسات أن الطلبة يتفاوتون في تحصيلهم ومستويات تعلمهم حتى عندما تتساوى كافة الظروف؛ فقد يتعلم الطلاب في المدراس ذاتها، وعلى يد نفس المعلمين ويدرسون الكتب نفسها ولكن بعضهم يتعلم أكثر من الآخر. وهو ما أشار إليه بلحاج إذ ذكر أن هذه المسألة متعلقة بنواتج السلوك في تعبيره عن مستوى الممارسة وعلى مستوى الأداء والانجاز، وذلك وفق ما هو مدرك وهي النواتج التي تتجلى في النجاح والفشل كتجربة معاشة من طرف الأفراد بشكل أو بآخر في إطار المشوار الأكاديمي **(بلحاج، 2010، 265)**.

وبناء على ذلك إهتم العديد من الباحثين بقضايا النجاح والفشل، كونها تتفرد بنوع من الحساسية سواء على الصعيد الاجتماعي لما تمثله بالنسبة للمجتمع او على الصعيد الشخصي لما تمثله بالنسبة للفرد، إذ أن الانسان كلما تعرض لتجارب النجاح و الفشل كلما أثرت هذه الأخيرة على رأيه في قدرته الأدائية وكذلك على مستوى طموحه في القيام ببعض المهام فتصور الفرد لذاته يتوقف على مردوده بعد أداء مهمة معينة.

وفي ضوء إرتباط السلوك بالهدف والطاقة والجهد المبذول والمثابرة فإن الدافعية غالبا ما تؤدي إلى تحسن الأداء**(الزهران والزغلول والهندال، 2015، 293)**. ولا غرابة في ذلك فبدون دافع في التعلم لن يكون هناك تعلم البتة ولهذا يصبح رفع الدافعية للتلاميذ من أجل التعلم أمرا ضروريا تربويا**(العتوم وآخرون،2013، 186)**.

إذ أنه من التفسيرات المعرفية للدافعية نظرية العزو وهذه النظرية تصف كيف أن تفسيرات وتبريرات وأعذار الأفراد تؤثر في الدافعية، ومن أكثر علماء النفس الذين ربطوا نظرية العزو بالتعليم المدرسي هو العالم بيرنارد وينر**(يونس، 2007، 151)**.

هذا وقد ذكر يونس**(2007، 149)** دراسات واينر **(Wiener,1974-1972)** التي توصل من خلالها إلى أن التحليل السببي للنجاح والفشل ربما يكون أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والحوافز والخصائص أو السمات الانفعالية، فتباين إدراك الفرد لأسباب النجاح والفشل هو الذي يقف خلف الدافع للإنجاز**(اللواتية، 2015، 04)**.

كما تؤكد الكثير من التفسيرات أيضا على مفاهيم أكثر إرتباطا بمتوسطات مركزية كالتوقع والقصد والنية لأن النشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة و التي تشير إلى

النشاط السلوكي كغاية في حد ذاته وليس كوسيلة وتلعب الكيفية التي يعزو بها الطالب نجاحه أو فشله دورا كبيرا في التأثير على تحصيله ودافعيته وسلوكه بشكل عام.

إذ أن الصورة العامة لأنماط العزو لدى طلبة الجامعة فيما يتعلق بأسباب النجاح والفشل الاكاديمي تعكس في مضامينها وتعبيراتها الميل إلى نزعات مختلفة، ثم إن صيغة هذه الميول تبرز في تفاصيلها بعض الظواهر المتباينة نوعيا؛ حيث رصد هذه المظاهر من خلال متغيرات البحث سيعطي تحديدا دقيقا إجرائيا لأشكال العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي، وذلك من حيث المعاني التي يفرزها واقع أشكال التعاطي وتجلياته لدى عينة البحث، أي تلك المعاني التي بها التقابل على مستوى الجنس والتخصص الاكاديمي **(بلحاج، 2010، 282)**.

فبطبيعة الحال إن ما تستثيره قضايا النجاح والفشل ليس له نفس الإيقاع والأهمية بقدر ما تتميز معانيها وتفاعلاتها كواقع معاش، فمن المألوف في هذا الإطار أن الفشل أكثر من النجاح يستدعي تعاطيا سببيا ملحوظا، وذلك من حيث البحث والتفسير والمعالجة. فكما سارت على هذا النهج تقاليد البحث العلمي في تفسير وتحليل الأسباب، نجد نفس المسعى يتجلى في ما إعتاد عليه الناس في تفسير الإنجاز المدرسي، وذلك من حيث البحث في الأسباب وإيجاد التبريرات التي تتعلق بالفشل والنجاح**(بلحاج، 2010، 279)**.

هذا وقد تختلف أنماط العزو السببي باختلاف متغير الجنس مع ما هنالك من اختلاف بين نتائج الدراسات وذلك لوجود فروق فردية في مختلف القدرات العقلية والسمات الانفعالية والجسمية والاجتماعية، وكذا اختلاف في التفاعل مع المواقف التعليمية وفي معالجة المدخلات التعليمية؛ وقد يختلف نفس الجنس ذكورا كانوا او إناثا، وهذا ما أثبتته دراسة **(أبو ندى، 2004)** التي بحثت في العلاقة بين التفكير الإبداعي وكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس إبتدائي، ومن النتائج وجود فروق دالة بين الذكور والاناث في العزو السببي لصالح مجموعة الذكور.

كما أثبتت دراسة **(غرولينو وفيلايو، 1996)** التي هدفت إلى تحليل الاستراتيجيات الدافعية للطلبة في السياقات الأكاديمية، إلى فروق بين الذكور والاناث تتعلق بالعزو السببي لخبرات النجاح فقد كان عزو الاناث لخبرات النجاح لديهن يرجع إلى جهدهن المبذول أكثر من الذكور بينما لم يكن هناك فروقا جوهرية في العزو السببي لخبرات الفشل.**(حمودة، 2016، 198)**

أما دراسة **(حسين، 2004)** فقد بحثت في العلاقة بين العزو السببي وسمات الشخصية ومعدل الثانوية العامة والجنس والتخصص؛ فتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في العزو تعزى لمتغير الجنس حيث كان عزو النجاح لدى الاناث داخليا**(غباري وآخرون،2012، 200)**

أما **(باير، 1999)** فقد أعدت دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق الجنسية بالنسبة للعزو السببي لطلاب الكليات في أدائهم على الامتحانات، وقد بينت النتائج أن هناك فروقا جنسية في العزو السببي**(غباري، 2012، 198)**.

وإختلفت هذه النتائج مع بعض الدراسات حيث أثبتت عدم وجود فروق في أنماط العزو للنجاح والفشل الأكاديمي باختلاف الجنس منها دراسة**(الين وديتريش، 1991)** التي بحثت في الفروق بين الطلبة من حيث العزو السببي والدافعية نحو دراسة مادة العلوم في المرحلة العليا في نيويورك، ومن النتائج المتحصل عليها أنه لا توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل**(غباري وآخرون،198،2012)**.

بينما أثبتت دراسة **(ابو السميد، 1992)** بعنوان أثر مجموعة من المتغيرات على العزو السببي للناجح والفشل أن لمستوى التحصيل تأثيرا على العوامل التي عزا اليها الطلبة نجاحهم وفشلهم، بينما لم يكن للصف والجنس أي تأثير في حالة النجاح وعلى العكس منه في حالة الفشل**(حمودة،2016، 24)**.

وفيما يتعلق بالتخصص الاكاديمي لم يتح لنا في اطار هذه الدراسة الإطلاع على دراسات سابقة قد تناولته بشكل صريح، وهو ما شكل دافعا اضافيا لتناوله الى جانب متغير الجنس، ومن هنا كانت تساؤلات الدراسة متمثلة في:

1-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي ؟

ثانيا: فرضيات الدراسة.

في ضوء نتائج الدراسات السابقة وأهداف الدراسة الحالية تم صياغة مجموعة من الفرضيات بما يتناسب مع ما طرح من تساؤلات في إشكالية الدراسة وجاءت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

1–توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس.

2–توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

ثالثا: أهمية الدراسة.

– تكمن أهمية هذا البحث في قلة البحوث والدراسات في مثل هذه المواضيع التي تدخل في ميدان علوم التربية.

– يعتبر هذا الموضوع موضوعا حيويا وجديدا يهم القائمين على التربية والذين يسعون إلى تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي.

– تساهم هذه الدراسة في تقديم جانب نظري في مفهوم العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي، على اعتبار أن نسبة كبيرة من التلاميذ ينتهجون نمطا من أنماط العزو السببي.

رابعا: أهداف الدراسة.

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

– معرفة الفروق الجنسية بين طلبة الجامعة في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي.

– معرفة الفروق في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي باختلاف التخصص الاكاديمي.

خامسا: التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

سنتناول فيما يلي التعريف الإجرائي للعزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي:

***تعريف العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي إجرائيا:**

يعرف على أنه ذاك الجهد الذي يبذله الطالب في تفسيره للنتائج الأكاديمية المتحصل عليها بناء على إدراكاته والتي تختلف باختلاف مصدر الضبط لدى كل تلميذ؛ داخلية كانت او خارجية، إلى جانب اختلاف مدى ثبات تلك العوامل فمنها المستقر (القدرة– المهمة– تحيز المعلم) ومنها الغير مستقر (الحالة المزاجية– الجهد– الحظ)، وهذه العوامل منها ما هو قابل للتحكم به ومنها ما هو غير قابل للتحكم به، وهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي.

الفصل الثاني: العزو السببي

***تمهيد**

1-تعريف العزو السببي.

2- مفاهيم ذات الصلة بالعزو السببي(العزو السببي ومصدر الضبط).

3-نظريات العزو السببي.

4-أبعاد العزو السببي.

5-أخطاء العزو السببي.

6-آثار العزو السببي.

7-تطبيقات تربوية لتغيير أنماط العزو السببي الخاطئة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يؤدي العزو السببي دورا اساسيا في حياة التلميذ النفسية والاجتماعية من خلال ما يقوم به من تأثير في تحليل الظواهر وإدراك أسبابها، ما يجعله منبئا هاما في تفسير المواقف المختلفة، ويعتبر أحد أهم المفاهيم في مجال علم النفس الاجتماعي المعرفي التي حظيت بإهتمام كبير من جانب الباحثين الذين يعملون في مجال الصحة النفسية؛ إذ دخل مجالات علم النفس المختلفة، واكتسب مصداقية علمية وعملية كبيرة.

وسوف نتناول في هذا الفصل مفهوم العزو السببي ومصدر الضبط، وكذا نظريات وأبعاد وأخطاء العزو، ثم ننتقل الى آثاره في عملية التعلم المدرسي، إضافة الى أهم التطبيقات والأساليب لتغير أنماط العزو السببي الخاطئة.

1-تعريف العزو السببي:

سنتناول تعريف العزو السببي من نواحي مختلفة وهي كالآتي:

1-1- تعريف العزو لغة:

- (مادة: ع ز و) عزا يعزو، أي نسبه له او اليه: انتمى اليه وانتسب صدقا او كذبا. عزى يعزي عزيا(مادة: ع ز ي) نسبه اليه.(**جبران،2005، 607**)
والعزوة هي الانتساب، و تقول العامة: هو صاحب عزوة: أي يعتزي الى قوم يشدون ازره. **(المنجد، 1983، 504).**

- كما أن مفردة العزو في الإنجليزية والفرنسية تقابل مفردة (attribution) كأصل اصطلاحي للمفهوم، ومن ثم مرادف (attribuer) وعزا الشيء الى شيء أو إلى فلان: نسبه إليه، أسنده إليه، وحمل الشيء على الشيء.**(بلحاج، 2010، 45)**

1-2- تعريف العزو السببي اصطلاحا:

يعتبر العزو السببي مفهوما هاما وفعالا لما له من دور جوهري في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية من خلال ما يقوم به من تأثير في تحليل الظواهر وإدراك أسبابها وطريقة التفاعل مع البيئة الخارجية، مما يجعله منبئا هاما لتفسير السلوك في المواقف المختلفة.

حيث استخدم مفهوم العزو للدلالة على سيرورة استنتاج أسباب سلوك شخص ما، وذلك من خلال عمليات الاستنتاج والتفسير خاصة من حيث ما تحمله من أبعاد نفسية

اجتماعية وما تمثله من أهمية بالنسبة للاشتغال المعرفي والذهني لدى الانسان، إذ أنه من المفاهيم (مثل الاتجاهات، والتمثل الاجتماعي) التي تفيد عملية البناء وإعادة البناء الذهني للواقع الاجتماعي. **(بلحاج، 2010، 46)**

من هنا فإن نظرية العزو السببي تهتم بتحليل كيفية تعليلنا لسلوك الآخرين ووصولنا الى الأسباب الكامنة وراءه. وعلى وجه التحديد تسعى هذه النظرية الى التعرف على المبادئ التي تحكم معالجتنا للمعلومات الاجتماعية– المتعلقة بالآخرين وبالمواقف الاجتماعية– ووصولنا الى تعليلات سببية لما يصدر عن الآخرين وعنا نحن من سلوك فالمواقف الحياتية.**(ريتشارد وروبرت، 2002، 195)**

وهذا ما يتفق مع تعريف سوبلر **(Scopler،1993)** إذ عرف العزو على أنه ذلك الجهد الذي يبذله الشخص في فهم الثوابت في بيئته و تستخدم في تفسير الادراك الشخصي، ويعد العزو عملية معرفية يستعمل في التفسيرات التي يقدمها الافراد عن سلوكاتهم و سلوكيات الاخرين من حولهم **(حمودة، 2016، 27)**، وينتج ذلك جراء مختلف التفاعلات اليومية وهو التفسير الذي يتيح امكانية فهمها واعطائها معنى، ثم إن النشاط المعرفي يتم تفعليه على حد ما من طرف الفرد في شكل استراتيجية، وذلك باعتبار أنه يتبنى هذه الاستراتيجية في سياق منطق التعقل والادراك والفهم القائم اجتماعيا وثقافيا في بيئته.**(بلحاج،2010، 49)**

في حين أن مفهوم العزو السببي يقوم على إفتراض مفاده أن الطريقة التي يسلكها الفرد في تفسير سلوكياته وسلوكات الآخرين تتأثر إلى حد بعيد بإدراكه للعلاقات بين السلوك و توابعه لذلك تراه يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات و بالتالي فإن إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الأسباب والنتائج أي بين السلوك وتوابعه لابد وأن يعكس بعض الأنماط السلوكية عند الافراد لذلك فسلوك الافراد لا يحدد فقط طبيعة الأهداف وأهميتها أو المفردات بل يتجدد عن طريقة التهيؤ الذهني او التوقع بأن هذه الاحداث سوف تحدث.(**الكحلوت، 2016، 30)**

بينما يعرف العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي على أنه التفسير السببي المدرك للنجاح والفشل، إذ أن الأسباب التي يعتقد الطلاب أنها تقف وراء نجاحهم أو فشلهم في الامتحانات المدرسية تؤثر في الطريقة التي يدرسون بها في مقدار المثابرة التي قد يقومون بها من أجل تحقيق اهدافهم.**(العتوم آخرون، 2014، 213)**

من خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف العزو السببي على أنه ذلك الجهد المبذول بهدف التعرف على الأسباب الكامنة وراء سلوكاتنا وسلوك الآخرين، إذ أن هذا الجهد يتأثر بطبيعة الإدراك والذي يعتبر الفاصل بين السبب والنتيجة وهذه الاخيرة تعكس انماطا سلوكية معينة يفسر من خلالها النجاح او الفشل.

2- مفاهيم ذات الصلة بالعزو السببي(العزو السببي ومصدر الضبط):

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات تبين انه يوجد خلط كبير في تعريف الباحثين لموقع الضبط والعزو السببي، حيث أن الكثير منهم يعرفون موقع الضبط على أساس العزو، فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن الأحمد ترى أن التلميذ يعزو سلوكه غالبا في المواقف المختلفة إما الى أسباب داخلية شخصية، وبذلك يكون موقع الضبط لديه داخليا، او يعزوه الى اسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكانياته، وبذلك يكون مركز الضبط لديه خارجيا.**(الزين، 2005، 62)**

كما يعرف موقع الضبط بأنه: إعتقاد التلميذ بأن لديه القدرة على السيطرة في الاحداث والأفعال الخاصة بحياته الشخصية يسمى بموقع الضبط الداخلي، في حين يرتبط اعتقاد التلميذ أن ليس لديه القدرة على السيطرة في الأحداث والأفعال الخاصة بحياته يسمى بموقع الضبط الخارجي.**(البرزنجي، 2010، 31)**

وبالتالي ومما تقدم تجدر الإشارة إلى توضيح الفرق بين مفهومي موقع الضبط والعزو السببي، فمن الناحية اللغوية نجد أن لكل من المصطلحين مفردته الخاصة، فمركز الضبط معناه باللغة الإنجليزية (conter of locus)، وصاحب هذا المصطلح هو روتر.

أما العزو السببي معناه باللغة الانجليزية (causal attribution)، وصاحب هذا المصطلح هو **هايدر(1958)**، بمعنى أن مفهوم موقع الضبط جاء قبل مفهوم العزو السببي.

ومن بين أوجه التشابه بينهما، هو أن موقع الضبط عند روتر ينقسم الى فئتين هما: فئة الضبط الداخلي وفئة الضبط الخارجي، وهاتان الفئتان تعتبران صورة أخرى للعزو السببي الشخصي والعزو السببي غير الشخصي عند هايدر. ويصف روتر ذوي الضبط الداخلي، بأنهم أكثر حذرا وانتباها لمثيرات البيئة التي تزودهم بمعلومات متنوعة ومفيدة لسلوكهم المستقبلي وهم يتخذون خطوات جادة ومميزة تسمى بالفاعلية. بينما يتصف ذوو الضبط

الخارجي بأن لديهم سلبية عامة، وقلة في المشاركة مع الآخرين وانخفاض في الإنتاجية، وهم يرون انفسهم افراد تتحكم بهم قوة خارجية لا يستطيعون التحكم بها.**(دخول، 2014، 45)**

وحسب **(العتوم وسليمان، 2013)**، يرتبط بنظرية العزو مفهوم موقع الضبط، الذي يعتبر أحد الأبعاد الهامة في نظرية العزو، وهو من العوامل الهامة التي تؤثر في التحصيل الدراسي للتلاميذ. ويؤكد وينر في أبحاثه على العلاقة الوطيدة بين الاحساس بالتحكم لدى التلميذ والعزو السببي، كما أن التلميذ الذي يحس أنه يملك التحكم بالأحداث التي توجهه يقوم بعزو نجاحه أو فشله لعوامل مختلفة، إضافة إلى أن التلميذ الذي يظن أنه غير متحكم في المواقف التي تواجهه. في حين أن **(كريم، 2011)** أشار في دراسته "العلاقة بين عوامل العزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات" إلى وجود اختلافات بين المصطلحين هم كالآتي:

-الاختلاف الأول: هو الأكثر أهمية، إذ يعتبر موقع الضبط بأنه قبلي، وهو نابع من التعزيز المتحصل عليه في موقف ما. أما العزو السببي يعتبر عكس ذلك فهو بعدي، أي تفسير وشرح لهذا الموقف.

-الاختلاف الثاني: فيتمثل في أن موقع الضبط يرجع إلى مدى وجود أو عدم وجود (موقع ضبط داخلي وموقع ضبط خارجي) للصلة بين السلوك أو السمة الشخصية والتعزيز، أما العزو السببي يحدد ويوضح أصل السبب الحقيقي للتعزيز مستقلا عن التحكم الذي يمارسه التلميذ.

-الاختلاف الثالث: يتمثل في أن مفهوم العزو السببي خاص بتصرفات التلميذ، عكس موقع الضبط الخاص بالتعزيزات.

ولكي نقوم بتوضيح المفهومين أكثر، نستعين بدراسة ذكرها**(كريم، 2011)** لتوضيح كيفية قدرة العزو السببي على التدخل في تشكيل موقع الضبط خاصة مركز التحكم الداخلي.

"تلميذ في المرحة الابتدائية يواجه لأول مرة في حياته موقف اجتياز الامتحان، فالتوقع العام يسيطر على التوقع الخاص، بعبارة أخرى التلميذ قبل الدخول إلى غرفة الصف يقدر إمكانية التحكم في الموقف، وذلك حسب تجربته العامة في الحياة. فمركز التحكم هو الذي يحدد الأسلوب العام للرأي هذا التلميذ فيما يخص تحكمه أو لا في هذا الامتحان. ولنتخيل أن التلميذ سوف يقول انه في الغالب له الحظ(تحكم خارجي)، فحتما سينجح في الامتحان رغم عدم مراجعته الكثيرة، يتقدم التلميذ للامتحان ويفشل ويقول: "لأول مرة ليس لدي حظ"

(عزو سببي خارجي). وفي يوم ما يراجع أكثر من العادة وينجح في الامتحان وقد يقوم بالتفكير ويقول" لقد نجحت' ربما لأنني بذلت جهدا كافيا " (عزو داخلي)، ومنه يستطيع أن يكرر سلوكه ليراجع من جديد. ولنفترض انه ينجح مرة اخرى، فاحتمال ان ينجح في امتحان عندما يراجع يرتفع، هذا التلميذ في حالة تشكيل مركز تحكم داخلي خاص بموقف اجتياز الامتحان، وبتعبير آخر العزو السببي الذي يقوم به التلميذ في الموقف يحدد التعزيز في هذه الموقف، ويؤدي الى بناء مركز تحكم او موقع ضبط خاص(**كريم، 2011، 56-58**).

من خلال المثال يمكن نقول بأن النجاح الذي سوف يحققه التلميذ مستقبلا لا يعود للحظ، وانما نجاحه يعود للجهد الذي سوف يقوم ببذله.

3- نظريات العزو السببي :

تعد نظريات العزو السببي من اكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح و تجنب الفشل فهي تهتم بتفسير و فهم طبيعة العزوات التي يقدمها الافراد لأسباب نجاحهم او فشلهم في المجالات الحياتية، حيث أكد المنظرون على دور واهمية المعلومات والخبرات في سيرورة العزو، وسنتعرض فيما يلي للمساهمات النظرية التي تغطي المجال والتي تحمل الكثير من الافكار والمبادئ التي تجعل نظرية العزو تحوي مقاربات متباينة الى حد ما في مفاهيمها وتصورها.

3- 1- نموذج نظرية التحليل السببي البسيط للفعل لهايدر (Heider).

يعتبر فريتز هايدر الاب الشرعي لنظرية العزو حيث أحدثت نظريته في التوازن التي طرحها عام **(1958)** في كتابه علم نفس العلاقات الشخصية (the psychologie of interpersonnel relation) تأثيرا مهما في شأن معنى العزو

(**جرادات، 2011، 12**)، حيث سعى هايدر لصياغة مذكرة عمل توخى من خلالها ابراز المبادئ العامة الضمنية للفعل الطبيعي والفطري، وما يستدعيه من تأويلات واستنتاجات سببية علمية(**بلحاج، 2010، 99**)، فقد ركز على طريقة ادراك الانسان العادي لأسباب الاحداث وطريقة تفسيرها و الطريقة التي يسلك بها في موقف ما حيث نظر الى السلوك الإنساني على انه ناتج عن تفكيره في سبب حدوثه وليس استجابات للأحداث(**غباري آخرون، 2012، 193**).

فانطلاقا من علم النفس القائم على المنطق العام توصل هايدر الى الاعتقاد بان العوامل الداخلية و غير المرئية كالجهد و القدرة لا تمثل الأسباب الوحيدة للسلوك فإلى جانب تعليل سلوك الناس بعزوه الى عوامل شخصية (عوامل داخلية تتعلق بالفرد) فأننا نلجأ الى تعليل السلوك بعزوه الى عوامل موقفية (بيئية خارجية) كالظروف المحيطة (**ريتشارد وروبرت، 2002، 197**).

إضافة لما سبق استند هايدر على افتراض أساسي مفاده ان الافراد لا يرتاحون ببساطة لتسجيلهم ما يحيط بهم من ملاحظات ، بل هم بحاجة الى عزوها قدر الإمكان الى متغيرات بيئية معينة أي انهم يحاولون ربط السلوك بالظروف و العوامل التي أدت اليه، اذ ان ادراك الفرد لسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة(**غباري و آخرون، 2012، 193**)، و في هذا الصدد قدم هايدر في مجال العزو السببي أفكار لها تأثير على تطور النظرية في هذا المجال و هي :

-اننا حين نشاهد الاخرين يقومون بسلوك ما يميل الى البحث عن خصائص داخلية (ميول ، دوافع ، رغبات) دائمة لديهم لتعزو اليها مسؤولية ما قاموا به من سلوك

-اننا نميز بين الأفعال المقصودة و غير مقصودة به.

-اننا نميل لان نعزو السلوك لأسباب تكون موجودة لدى ظهور السلوك و تغيب بغيا(**ريتشارد وروبرت ، 2002، 197-198**).

والجدير بالذكر أن هايدر توصل الى ان عزو الفعل لعوامل شخصية يكون متباين مع تعليله بالعوامل البيئية من وجهة نظر الفرد فكلما ازدادت أهمية العوامل الشخصية في نظر الفرد قلت أهمية العوامل البيئية و بالعكس من العوامل البيئية صعوبة المهمة و الحظ و نعتبر الاخرين اقل مسؤولية عن الفعل وآثاره كلما ازدادت مساهمة العوامل البيئية و قد اقترح 5 مستويات نعزو فيها مسؤولية الحدث الى الفاعل تبعا لمساهمة كل من العوامل البيئية (**أبو ندى، 2004، 38**).

-المستوى الأول(مستوى بدائي للمسؤولية عن الفعل): وذلك عندما نعتبر أن شخصا مسؤول عن حدث ما لمجرد وجود اقتران بسيط في اذهاننا بين الحدث والشخص وقد يكون منطقيا او غير منطقي.

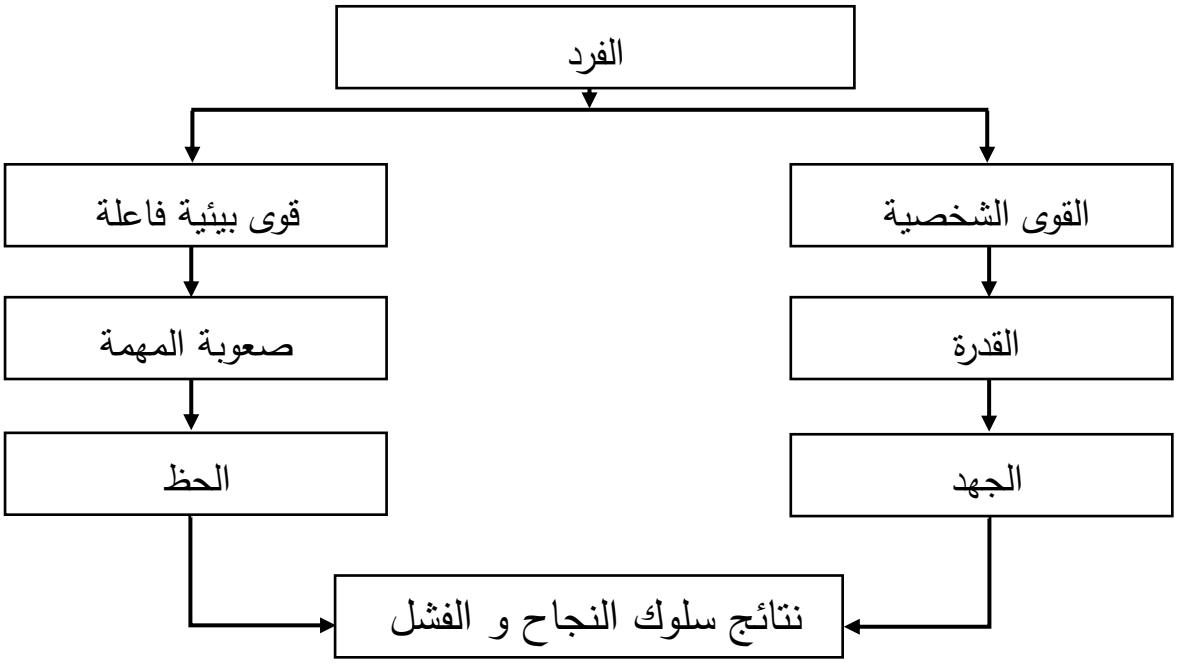
-المستوى الثاني(امتداد مسؤولية الفعل): ان شخصا ما مسؤول عما حدث لمجرد كونه شرطا لحدوث الفعل رغم انه ليس سببا مباشرا في وقوع الحدث.

-المستوى الثالث(المسؤولية سبب عدم الاكتراث او الإهمال): ان شخصا ما مسؤول عن حدث ينتج من تصرفاته بالرغم انه لم يقصده و لكنه ترتب عن اهماله لذلك نجد الشخص يتسم بالسلبية العامة و الافتقار الى الإحساس. **(الكحلوت،2016، 36)**

-المستوى الرابع(المسؤولية سبب السلوك المقصود): حيث يعتقد ان الفاعل مسؤول عن الحدث لأنه كان يقصده بتصرفاته وانه يقصد تحقيق النتائج التي وقعت وقد تخطئ او تصيب في ادراك مقصد و نوايا الاخرين.

-المستوى الخامس(مسؤولية الفعل الذي له مبرراته): هذا يكون عندما نعتقد لمسؤولية شخص عن فعل ما لكننا نلتمس له عذرا او مبررا لان سلوكه قد تم تحت ضغط ظروف طبيعية او اجتماعية تجبره على التصرف بشكل يمثل هذا التصرف وقد تكون الظروف قاهرة حقيقية او انه يستطيع الفرد مقاومتها.**(أبو ندى،2004، 40)**

من الواضح إذن لهذا المنظور ان نسب او عدم نسب المسؤولية الشخصية يقتضي من الفرد في موقع الملاحظ ان يقرر من بين مختلف الظروف والشروط ، خصائص وامكانات الفاعل(هو نفسه او الغير) او عوامل بيئية تلك التي يعطي لها اعتبار اكبر في انتاج الفعل**(بلحاج، 2010، 111)**، والشكل التالي يبين اتجاه عزو الفعل على ضوء الثنائية السببية:



شكل(01) اتجاه عزو الفعل على ضوء الثنائية السببية(هايدر) .

في هذا السياق يظهر ان العزو بمثابة سيرورة معرفية ذات اهمية نوعية بالنسبة للاشتغال الذهني لدى الانسان، وذلك من خلال البحث في تحديد مصدر الفعل بمعنى استنتاج الأسباب(القصد، الخصائص) انطلاقا من النواتج (الأفعال والسلوكات). وعلى هذا الأساس فان العزو السببي يحتمل وجهين، حيث يمكن ان يكون ذات صبغة داخلية(استعدادات وخصائص ذاتية لدى الشخص الفاعل)، وذو صبغة خارجية(السياق والمواقف والظروف البيئية) **(بلحاج، 2010، 107)** .

هذا ما يعني هذه الصيغة تسمح بتأويل السلوكات والوقائع من حيث كونها من فعل اسباب ذات هذه الصفة او تلك، فالمسعى الذي يعمد إلى إتباعه الناس يتجلى في تقدير مدى إسهام كل من الأسباب الشخصية والأسباب البيئية في انبثاق السلوك وفي انتاج الفعل **(بلحاج، 2010، 108).**

من خلال ما سبق يتضح ان هايدر ابرز بعدان اساسيان فالأول داخلي كالقدرة و الجهد و الثاني خارجي (الحظ و صعوبة المهمة) و على الرغم من انه لم يقم بصياغة لنظرية خاصة به في العزو الا انه قدم نموذجا ساعد الباحثين بعده في تطوير أفكار و انتاج أبحاث جديدة.

3-2- نموذج التباين المشترك و الخطاطة السببية:

لقد صاغ هارولد كيلي نظريته في العزو السببي لوصف وتفسير كيفية وصول الشخص الى عزو سببي لسلوكه ولسلوك الآخرين والوقائع ذات الصلة بالبيئة التي يعيش فيها فاهتمامه بالخصوص ركز على معرفة الكيفية التي تجعل الناس يفكرون ويختارون ويتبنون سببا من بين عدد كبير من الأسباب عند إقدامهم على العزو، فقد طرح كيلي نموذجين مختلفين سواء في الشكل او المضمون لمحاولة تفسير السلوكات والوقائع وهي كالتالي:

-نموذج التباين المشترك **(1967)**: حيث يسعى من خلاله إلى تفسير الكيفية التي يتكون بها العزو حينما يتم القيام بتحليل ممنهج ومتبصر، وهو التحليل الذي ينبني على مصادر متعددة من المعلومات**(بلحاج، 2010، 131- 145)**

-نموذج المنظومات السببية **(1972)**: ليفسر كيفية تعليل السلوك وتنص على انه عندما نجري العزو لحدث واحد مفرد فأننا نفعل ذلك اعتمادا على مخططات نسبية حول الكيفية

التي تتفاعل بها الأسباب المحددة و تقود الى نتيجة من هنا يمكن القول ان المخططات السببية هي أفكار جاهزة لتفسير السلوك بسهولة ويسر **(ريتشارد وروبرت،2002، 201)**.

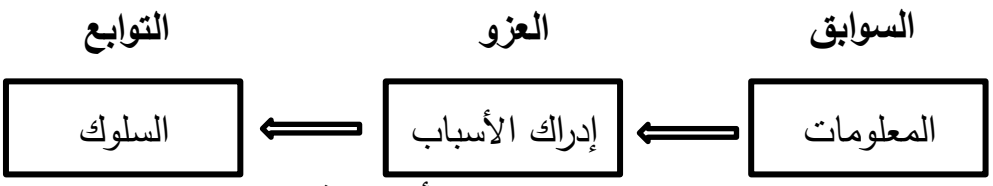
إضافة إلى ذلك ان كيلي يرى الناس يميلون الى تفسير السلوكات حسب نوعين من القواعد النسبية وهما القواعد النسبية الضرورية – قواعد نسبية كافية:

– قواعد النسبية الضرورية: حيث يميل الناس لاستخدام القواعد النسبية الضرورية في الاحداث الشاذة الغير عادية ، حيث في هذا النوع من التفسير يهتمون بكل او معظم الأسباب التي أدت الى السلوك او تبدو انها أدت الى السلوك، اذ يوضح كيلي اننا اذا سلمنا بان هناك عددا من الأسباب الممكنة لوقوع الحدث فان الواحد منها يختزل اذا كان هناك أسباب أخرى معقولة غيره **(حمودة،2016، 36)**

– قواعد النسبية الكافية: يرتبط مفهوم الأسباب الكافية المتعددة بمبدأ اخر يدعى مبدأ الزيادة (التقوية) و يقول بان دور السبب المعين يزداد قوة في نظرنا اذا وقع السلوك (موضوع التعليل) رغم وجود عامل معطل**(ريتشارد وروبرت،2002، 206)**، حيث تستخدم هذه القاعدة عندما يكون الفرد في مواجهة وقائع مألوفة وعادية بالنسبة إليه. فيكفي افتراض سبب واحد يكون كافيا لإنتاج النتيجة التي تتم ملاحظتها.

–قواعد النسبية التعويضية: ويقتضي الأمر هنا تكامل النواتج المرتبطة بمختلف الأسباب، وذلك فيما يخص إنتاج الواقعة، فمن خلال استخدام هذا التفسير في النجاح والفشل في امتحان يفتقر عوامل القدرة والجهد وطبيعة المهمة باعتبارها عوامل النجاح والفشل، هي كأسباب تتنوع وتتباين بشكل من الأشكال **(بلحاج، 2010، 142)**.

وقد ذكر **(الفرحاتي، 2005)** أنه في ضوء النموذج العام للعزو لكيلي وميشيلا وفي مراجعتهما لبحوث العزو ونظرياته في السبعينات، وجدا أن الأسباب التي يدركها الفرد و تقف وراء فعله والتي يود تعديلها تتأثر بثلاث فئات من المقدمات هي (المعلومات، المعتقدات، الدافعية) وأولت البحوث والدراسات اهتماما خاصا بفئة المعلومات لما لها من أثر على إدراك الأسباب، وبالتالي السلوك والانفعال والتوقع **(الكحلوت، 2016، 37–38)**، كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل (02) دور إدراك الأسباب في بلورة السلوك.

ومن خلال ما سبق يرى ان كيلي حاول في نظريته التقريب من وجهات النظر السلوكية و الحدسية و الاستدلالية للشخصية ، كلما أشار الى انها لكي تحصل للعزو وبصفة جيدة ان يحدث وفق معايير الاجماع و التمايز و الاستمرارية وهي كالآتي :

– الاجماع: ويشير إلى مدى تشابه الفرد مع استجابة الناس الآخرين للمثير او الشيء نفسه.

– الاستمرارية: ويشير الى مدى استمرارية السلوك، أي مدى ما يستجيب الشخص للمثير ذاته الاستجابة ذاتها في مواقف اخرى.

– التمايز: يشير الى مدى ما يستجيب الشخص الاستجابة ذاتها لمثيرات أخرى مشتبهة **(ريتشارد وروبرت، 2002، 202)**.

3-3- نموذج نظرية العزو السببي للنجاح والفشل:

تعد نظرية وينر من اهم النظريات التي تحدث بوضوح عند نظرية العزو السببي لأسباب النجاح و الفشل، اذ انها تركز على التحليل العلمي الموضوعي لبيان الأساليب التي يصل بها الفرد الى التفسيرات النسبية **(جرادات، 2011، 14)**، فقد اعتبر العزو السببي له دور الوسيط بين استجابات الفرد الانفعالية للنتائج المهمة و التوقعات للأداء المستقبلي اللذان يؤثران على سلوك الفرد الذي يتعلق بأداء المهام المستقبلية و ذلك من خلال الاستراتيجيات التي يستخدمها للموضوع **(حسين، 2004، 16)**، وهذا ما يعني ان وينر لم يتهم فقط بعزو أسباب الفعل كما سارت النماذج النظرية الأخرى بل رصدت أيضا الاهتمام بالنواتج والتبعات المرتبطة بالعزو، بمعنى ما ينتج من تفسير أسباب الإنجاز من تبعات ومخلفات على الاستجابات الوجدانية والسلوكية للفرد **(بلحاج، 2010، 150)**.

حيث ان نموذج وينر يبلور سيرورة العزو في اطار له علاقة بإنجاز عمل ما، كما ان الفعل في هذا النطاق يتم اعتباره من خلال ما ينجزه الفرد ويقدم على ادائه وكذلك ما يسعى لتحقيقه عن مختلف اوجه النشاط، فهذا النموذج يهتم أساسا بأشكال التفسير السببي التي تقدم حول النجاح والفشل وخاصة في المجال المدرسي والاكاديمي **(بلحاج، 2010، 146)**. فقد قام وينر باقتراح الصبغة الأساسية لنظرية العزو التي تقوم على افتراضين هما:

– بنية الاستنتاجات السببية: يرى وينر ان الأفراد يتساءلون ب (لماذا؟) حول الأحداث التي تقع في محاولة منهم لفهم بيئتهم واستكشاف أنفسهم ومحيطهم، وقد أجرى الكثير من الأبحاث وقد توصل إلى قائمة كبيرة من الأسباب إلا أن الأبرز من بينها كانت القدرة والمهارة والجهد(القوى الشخصية) وكذا صعوبة المهمة(قوى بيئية)، إضافة الى مجموع الأبحاث التي توصل الى أن هذه الأسباب سواء كانت داخلية او خارجية هي عرضة للتغير بينما يظل الآخر ثابتا نسبيا.

– علاقة الاستنتاجات السببية بالسلوك: إن علاقة الاستنتاجات السببية بالسلوك تستند الى ثلاثة افتراضات تدعم نظرية وينر، وهي أن المحرك الأول للسلوك هو الوصول الى الفهم، وان العزاوت تعتبر مصدرا معقدا للمعلومات عن النتائج، حيث يرى وينر ان جميع العزوات تقع ضمن أبعاد عزوية ثلاثية (المركز، الاستقرار، قابلية التحكم)، وتكتسب الأبعاد السببية اهميتها من حيث إسهامها في أمرين: أولها توقعات الفرد المستقبلية وكذا تشكيل ردود الأفعال العاطفية للفرد ، وهذا ما سنتناوله بشيء من التفصيل في عنصر آثار العزو السببي للناجح والفشل

(اللواتية، 2015، 23-25).

هذا وقد أقر وينر بأنه تأثر في صياغة نظريته بوجهة نظر كل من هايدر و روتر حيث افترض ان الناس يعزون نجاحهم و فشلهم الى أسباب داخلية او خارجية و أوضح ان العناصر السببية للفعل السلوكي هي القدرة ، الجهد ، الصعوبة ، المهمة و الحظ و صاغ هذه العناصر في المعادلة التالية :

الناتج السلوكي= ق+ ج+ ص+ ح.

شكل(03) معادلة توضح الناتج السلوكي من وجهة نظر وينر.

وفي محاولة لإيضاح عمل هذه المعادلة قرر الناتج السلوكي (نجاح، فشل) له محددات ترتبط بإنجاز الفرد هذه المحددات تتمثل في تقدير الفرد لإمكاناته او مستوى قدراته و كمية الجهد المبذول و درجة صعوبة المهمة و اتجاه الخطأ ذلك انه من المفترض ان الناتج السلوكي يعزي المصادر السببية الأربعة.

إذ حاولنا ان نربط بين وجهة نظر وينر وكل من روتر و هايدر في تفسير العزو السببي للناتج السلوكي نشير الى القدرة و الجهد يصفان خصائص الافراد ذوي الضبط الداخلي الذين يعزون أسباب نجاحهم او فشلهم الى قدراتهم او جودهم بهذا تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤولية الشخصية اما عزو ناتج السلوكي الى صعوبة المهمة او الحظ هو من خصائص الافراد ذوي الضبط الخارجي بذلك تكون أسباب السلوك خارجية عن ضبط المسؤولية الشخصية (**معمرية، 2009، 30-31**) .

من خلال ما سبق وما ذكر عن نظريات العزو السببي نرى أن كل من (**هايدر، 1958**) و (**كيلي، 1967**) و (**واينر، 1985**) اتفقوا من حيث المبدأ على وجود عوامل داخلية وخارجية كالقدرة والجهد الذي يبذله الفرد من أجل بلوغ هدفه، وعلى العوامل الخارجية كالحظ وصعوبة المهمة، إلا أنها تختلف فيما بينها في الأهمية لكل منها ودور كل نظرية في عملية العزو. اضافة الى ان كل من هايدر وكيلي قدما أساسا امبريقيا لنظرية العزو السببي، فعلى الرغم من أن هايدر تطرق لموضوع العلاقة بين العزو السببي والتحصيل الدراسي إلا ان الاهتمام الأكثر بهذا الموضوع يعود الى وينر، الذي يعد اول من قام بتطبيق نظرية العزو السببي في المجال التربوي.

4-أبعاد العزو السببي:

يشير مفهوم العزو السببي حسب روتر إلى الدرجة التي يعزو بها الفرد مسؤوليته الشخصية عما يحصل له مقابل ان ينسب ذلك الى القوى التي تقع خارج سيطرته بناء على ذلك فالفرد الذي يدرك العلاقة السببية بين سلوكه والتعزيز الذي ناله ينشأ لديه اعتقاد العزو الداخلي، اما الفرد الذي لا يدرك العلاقة السببية بين سلوكه والتعزيز الذي ناله ينشأ لديه العزو الخارجي والذي يعتبر الصدفة والحظ لها دور في السلوك، بينما يرى هايدر ان كل شخص يفسر سوكه والاحداث الخارجية من خلال عاملين مهمين يتمثل الاول في العوامل الداخلية(القدرة والجهد) وكذا في الظروف البيئية(صعوبة المهمة)، ويرى أنه وفقا لهذه العوامل يدرك الفرد بيئته وأسباب نجاحه وفشله (**حسين، 2014، 14**).

من هنا اقترح وينر ان يتم التركيز على الأبعاد السببية لتفسير السلوك بدلا من التركيز على السبب نفسه (**اللاوتية، 2015، 45**) فقد جمع بين وجهة نظر كل من هايدر و روتر ليتوصل الى ثلاث أبعاد للعزو السببي للنجاح والفشل وهي كالآتي:

-مصدر السبب: السبب يدرك على انه عامل داخلي أو خارجي بالنسبة للفرد، ومصدر السبب يشكل بعدا يتحدد في الاتجاه الداخلي مقابل الاتجاه الخارجي، وهذا البعد استمد وينر معناه من مصدر الضبط بحيث يعتبره بمثابة محدد في سيرورة العزو.

-ثبات السبب: السبب ينظر اليه بكونه عامل مستقر ودائم او متغير ومتحول، وهو البعد الذي يتمثل في صفة الثبات وعدم الثبات نسبة الى دوره المدرك في تفسير الإنجاز.

-ضبط السبب: السبب يدرك بحسب مدى امكانية الضبط والتحكم فيه من طرف الفرد، وهذا البعد يتجلى في مظهري القابلية وعدم القابلية للضبط بناء على صيغة تنظيم الأسباب، فإن التفسير الذي يقدمه الأفراد حول موضوع معين(الانجاز) ينتظم وفق هذه الأبعاد السببية التي تبقى أساسية في سيرورة العزو.**(بلحاج، 2010، 153)**

اما الحديث عن العوامل المسببة في العزو السببي في انجاز المهام كما يراها وينر بعد الجمع بوجهة نظر كل من روتر و هايدر فهي كالآتي:

- القدرة (ability): ان عزو النجاح والفشل الى القدرة له تطبيقات هامة في التعليم ذلك لان افتراضات التلامذة حول قدارتهم مع الخبرات الماضية، وفي هذا النوع من العزو نستطيع تفسير الخوف المرضي من الرياضيات، ومشكلات القراءة و عدم محبتنا للعلوم كما يمكن تعميم التفسيرات على مواضيع دراسية أخرى والتلاميذ الذين يتساءلون عن قدراتهم يطرحون تحديات جدية للمربين، لان تاريخ النجاح والفشل للتلاميذ يؤثر على الدافعية و التعلم، وعند النجاح يزداد إحساس التلاميذ بالكفاية الذاتية والذي بدوره يعزز الدافعية.

- الجهد (effort): لقد وجد وينر ان التلاميذ عادة لا يملكون فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلونه من اجل النجاح وكذا على جهدهم من خلال ما يقومون به من نشاط تجاه مهمة ما، حتى في المهام التي تتضمن فرصا حقيقية في النجاح فان التلاميذ الناجحون يؤمنون بانهم يبذلون جهدا اكثر من أولئك التلاميذ غير الناجحين، وهنا يتبين ان النجاح يزيد من الجهد و الجهد يولد مزيدا من النجاح.

- الحظ (luck): اذا لم يكن هناك رابط ما بين السلوك و تحقيق الهدف، يميل التلاميذ الى عزو النجاح الى الحظ، والتلاميذ الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم يعزون نجاحهم الى الحظ و النجاح في هذه الحالة لا يزيد من الجهد، وقلة الجهد لا تفعل شيئا تجاه زيادة قدرة التلميذ و بالتالي تبقى المهمة عن التحقيق.

– صعوبة المهمة (jask difficulty): يحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الاخرين على تلك المهمة فاذا نجح الجميع في معنى ذلك ان المهمة سهلة والعكس و هذا تظهر لدينا حقيقة هامة و هي انه اذا نجح تلميذ ما في مهمة أفضل من الآخرين فان ذلك التلميذ يعزو النجاح لقدراته. اما اذا رافق نجاح التلميذ في مهمة ما نجاح اخرين بها ، سيكون مصدر النجاح هو في المهمة ذاتها(**دخول، 2014، 20)**

والشكل التالي يوضح نموذج وينر لتفسير عزو التحصيل الدراسي الذي يتضمن أسباب النجاح والفشل في المواقف التحصيلية(**حسين، 2004، 16**):

جدول(1) أبعاد العزو السببي حسب نموذج وينر.

الموقع	**داخلي**		**خارجي**	
الثبات / **التحكم**	ثابت	غير ثابت	ثابت	غير ثابت
غير قابل للتحكم	القدرة	الحالة المزاجية	صعوبة المهمة	الحظ/ الصدفة
قابل للتحكم	الجهد النموذجي	الجهد الفعلي	تحيز المعلم	مساعدة الآخرين

من خلال الجدول(1) نرى أن أبعاد العزو السببي مقسمة الى ثلاث والمتمثلة في المصدر والثبات والتحكم، وعلى ذلك فمن الأسباب الداخلية الثابتة القدرة والتي تعتبر مستقرة نوعا ما وغير قابلة للتحكم وكذا الجهد المعتاد يتصف بالثبات الا انه قابل للتحكم والضبط، اما فيما يخص الأسباب الداخلية الغير ثابتة نذكر الحالة المزاجية التي تعتبر غير ثابتة وغير قابلة للتحكم وكذا الجهد الآني يعتبر غير ثابت إلا أنه قابل للتحكم والضبط. اما بالحديث عن الأسباب الخارجية للعزو السببي للنجاح والفشل انطلاقا من الجدول المدرج أعلاه نرى أنه من الأسباب الثابتة صعوبة المهمة وهي غير قابلة للتحكم وكذا تحيز المعلم والذي يمكن ضبطه والتحكم به، اما الأسباب الخارجية الغير ثابتة فتندرج تحتها مساعدة الآخرين وهذا قابل للتحكم والضبط اما الحظ والصدفة فهي أسباب غير ثابتة وغير قابلة للتحكم.

فلما نتحدث عن التفاعلات بين نتائج الإنجاز والعزو والتداعيات المترتبة عنها سيكولوجيا، فقد أشار فينر إلى أنه بقدر ما يكون هناك اختلاف فيما بين الأفراد في عزوهم للناجح والفشل في مواقف الإنجاز بقدر ما يكون هناك اختلاف في مستوى الدافع للإنجاز؛

حيث يبدو أن الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز يعتقدون ان الفشل يكون ناتجا عن نقص او ضعف في القدرة حينها قد يقع الفرد في حالة من الاستسلام (ظاهرة العجز المتعلم)، وهي الظاهرة التي تفيد كون ان الفرد في مواجهة موقف معين يعتبر نفسه بانه ليس له ضبط على نتائجه او كونه لا يعتقد في امكانية ضبط للنتائج،

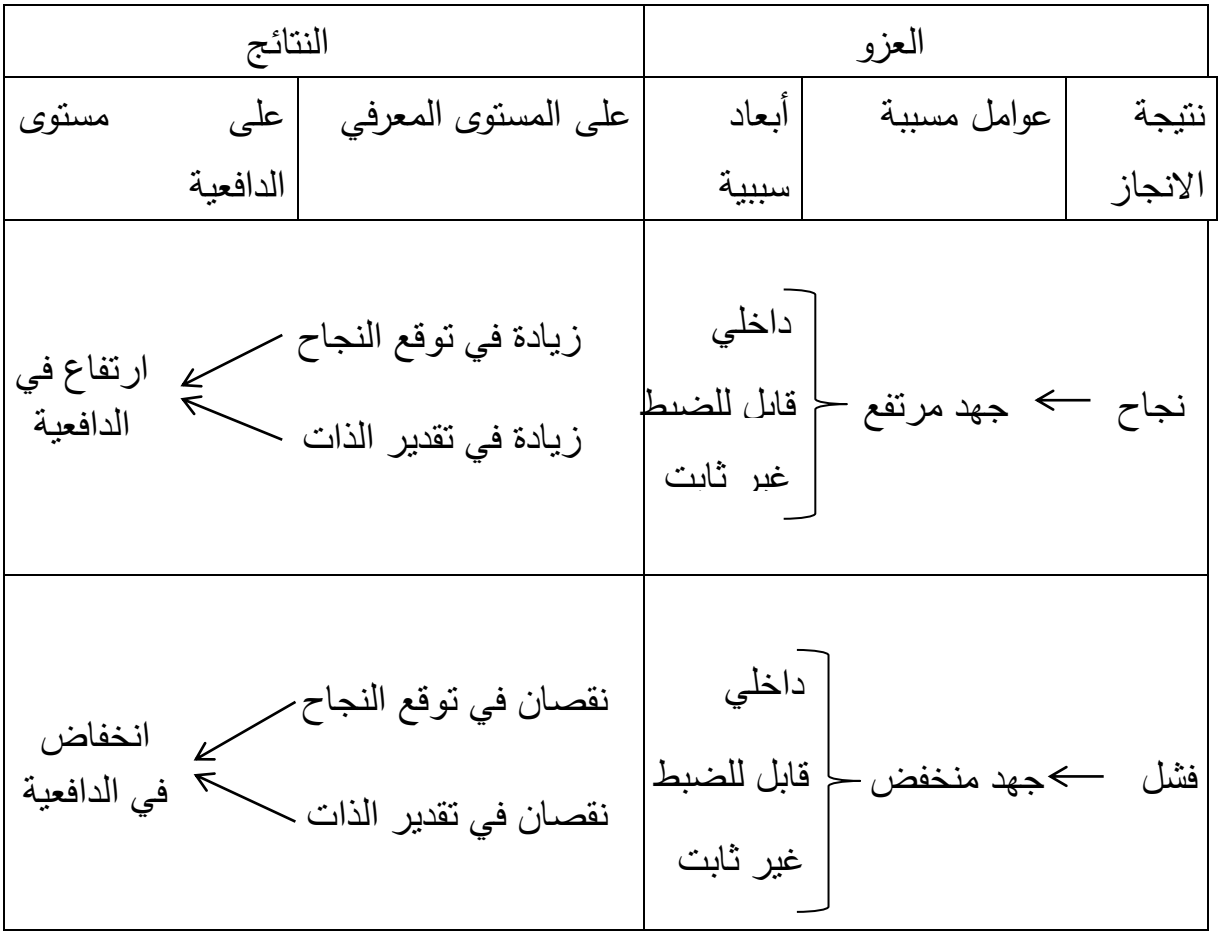
إذ يتعلق الأمر بتبعات سلبية لتجربة معاشة من طرف الفرد مما يترتب عنه انعكاس متعدد المظاهر:

-على مستوى الدافعية: الفرد يعتبر أنه ينعدم لديه دافع لضبط الموقف والتحكم فيه.

-على المستوى المعرفي: الفرد يفقد القدرة على ربط صلة بين ما يفعله وبين ما يحصل له.

-على المستوى الانفعالي: الفرد يقع في البأس والاحباط بل حتى الاكتئاب.

(بلحاج، 2010، 157). وهو ما يمثله الشكل التالي:



شكل(4) تفاعل الابعاد والعوامل المسببة والنواتج.

من خلال شكل (4) يتضح انه في حالة النجاح فإن الطالب قد يرجع ذلك إلى الجهد المرتفع والذي بدره يكون داخلي، قابل للضبط وغير ثابت؛ ما ينتج عن ذلك زيادة في تقدير الذات وزيادة في توقع النجاح؛ ما يرفع من دافعية الطالب.

في حين أن في حالة الفشل قد يرجع التلميذ ذلك الى قلة الجهد والذي بدوره هو الآخر داخلي وقابل للضبط وغير ثابت، ما ينتج عنه انخفاض في تقدير الذات وفي توقع الناجح؛ ما ينتج عنه انخفاض في الدافعية.

5-أخطاء العزو السببي:

تتعلق أخطاء العزو السببي بالتفسير الخاطئ للسلوك بحيث يعزى مثلا سبب سلوك شخص ما لعوامل داخلية بينما هو في الواقع سبب لعوامل خارجية او العكس او سبب يتوفر على عوامل داخلية و خارجية معا.

(العتوم وآخرون، 2014، 146). والذي يمكن ان نعتبره نوع من أنواع التحيز، إذ أشار (zebrowits ,1990) لتعريف التحيز على انه ميل لتفضيل سبب معين على سبب اخر عند تعليل حدث ما ، وقد يقود مثل هذا التفضيل الى تعليل ينحرف عن التنبؤات القائمة على مبادئ العزو العقلانية المنضمة في نماذج العزو(**ريتشارد وروبرت، 2002، 208)**

وبما ان معظم الناس اقل منطقية و منهجية في تفكيرهم (أقل عملية) و لمعرفة الطريقة التي تجري فيها العزو السببي على نحو ادق لابد لنا من النظر الى الأخطاء المتكررة بانتظام و التحيزات التي تكشف عملية العزو. إذ حظيت هذه الاخطاء باهتمام الباحثين ويجدر تناولها كالاتي :

5-1-خطأ العزو الأساسي:

ونشير هنا الى الطريقة التي يفسر بها الفرد من خلالها اسباب الواقعة، وذلك من حيث انه يقدم عل سببية داخلية او خارجية بحسب ادراكه لما يولد او ينتج السلوك، وهكذا من المتوقع في مواقف معينة ووفق مظاهر تعبير الموضوعات التي تستدعي التفسير، ان يقدم افراد عزوا داخليا اذا ارتئ ان الاسباب تجد معناها وتبريرها في الشخص الفاعل، او انه يقدم عزوا خارجيا اذا اعتبر ان الاسباب تتواجد في البيئة.

في حين انه من خلال واقع التفسيرات السببية لوحظ ان معظم التلاميذ يغلب عليهم ميل الى ترجيح واعتماد مثير لعزو داخلي خاصة فيما يتعلق بالإحالة الى عوامل سببية ذاتية لدى الفرد**(بلحاج، 2010، 87)**، وذلك خاصة عندما يكون السلوك سلبيا دون اعتبار

للعوامل الخارجية مثل عزو فشل طالب ما في الدراسة لخصائص شخصية كالعوامل الداخلية ، فهو قد فشل لأنه كسول او لأنه غير مهتم بالدراسة و غير ذلك من العوامل الشخصية او سمات الشخصية.(**العتوم وآخرون، 2014، 145**)، حيث طرح **جيمس ونيسبت**(**James and Nisbett, 1971**)؛ تفسيرين لخطأ العزو الأساسي:

– موقع بؤرة الانتباه (focus of attention) في الحالة التي نلاحظ فيها انفسنا ونحن نقوم بسلوك الاخرين ، ففي الحالة الأولى ينصب الانتباه على البيئة المحيطة و نحن نقوم بالسلوك المعين في حين ان انتباهنا ينصب في الحالة الثانية على السلوك الصادر عن الاخر.(**العتوم، 2008،ص146**)

ومعنى ذلك كما اشار اليه (**بلحاج، 2010، 84**) أن الفاعل هنا يكون في وضع يجعله اكثر دراية بحالته وبخصائص الموقف وسياقه الذي استدعى ردود فعل كهذه، وهذا ما يجعل الملاحظ لهذا السلوك ذاته يعمد الى عزو سببيته الى استعدادات شخصية وثابتة لدى الفاعل.

–مقدار ونوعية المعلومات المتاحة لنا عن انفسنا مقارنة بما هو متاح لنا من معلومات عن الاخر، واذا اخذنا المعلومات المتعلقة بالاستمرارية كمثال على ذلك فسنجد اننا نمتلك قدرا اكبر من المعلومات عن سلوكنا السابق في مواقف مماثلة(**العتوم وآخرون، 2014،146**)، بالتالي فنوعية وكمية المعلومات المتاحة للفاعل حول الموقف تجعل احتمال عزو اسباب سلوكه الى استعداداته الشخصية ضئيلا، في حين ان الملاحظ نظرا لنقص المعلومات يجد نفسه ميالا الى عزو سببية لاستعدادات شخصية لدى الفاعل.(**بلحاج، 2010، 84**)

الا ان الدراسات اثبتت ان هذا لا يتوقف على نوعية وكمية المعلومات بل اضافت ان الامر يمتد الى معالجة المعلومات اي تلك الطريقة التي يصرف ويعالج بها كل منهما معلومتهما حول الموضوع فالسلوك بالنسبة للملاحظ يكون هو المهم وليس السباق الذي ظهر فيه هذا السلوك، اما الفاعل فسيعمد الى تقييم سلوكه نسبة الى بعض سلوكاته الاخرى في سياقات اخرى وليس قياسا الى افعال الغير ومن ثم يجد ادراكه للموقف تفسيرا لسلوكه.(**بلحاج، 2010، 85**)

كما ان احتمال اقتراف الفرد لخطأ العزو الأساسي يعتمد على درجة كبيرة على مدى أهمية النتائج التي يتمخض عنها السلوك الملاحظ و مدى خطورتها ، فكلما ازدادت خطورة النتائج جرى اعتبار الفاعل مسؤولا عن سلوكه.(**ريتشارد وروبرت، 2002، 211**)

5-2خطأ الفاعل(الملاحظ) :

يقصد بالملاحظ الشخص الذي يتواجد في وضعية تسمح له بادراك فعل صادر عن شخص اخر يكون بدوره في وضعية فاعل،

يشير هذا الخطأ في ان الأشخاص يميلون الى تفسير سلوكهم لعوامل خارجية اكثر من تفسيره لعوامل داخلية بينما يميلون الى تفسير سلوك الاخرين لعوامل داخلية اكثر من تفسيره لعوامل خارجية.(**العتوم وآخرون، 2014،147)**

وهذا ما تناوله **(بلحاج، 2010، 75)** بشيء من التفصيل حول الترجيح المدرج اعلاه يتبدى جليا التمييز بين الأسباب الداخلية والخارجية، فالأسباب الداخلية هي تلك التي تهم العزو الداخلي وتتمثل في مجموع العوامل المتعلقة بالشخص (القصد، الجهد، القدرات، الاستعدادات، الدافعية...)، بينما الاسباب الخارجية او تلك تدل على العزو الخارجي(عوامل البيئة المادية والاجتماعية، خصائص الموقف، افراد اخرين، صعوبة المهمة...) كما ستلحق بعض الدراسات اعتبار عوامل اخرى بالنسبة لهذه السببية مثل: المزاج، الحالة الفيزيولوجية والدور فيما يتعلق بالعزو الداخلي من جهة، ومن جهز اخرى الحظ والصدفة والقوى الغير مادية فيما يخص العزو الخارجي.

في حين انه يختلف عزو السلوك الصادر عنا مما يصدر عن شخص اخر ، فالفاعل يرى السلوك في العادة كإستجابة للموقف ، اما المشاهد فيعير السلوك ذاته الى نوايا و مقاصد .

كما انه هناك تفسير اخر لفرق بين العزو الفاعل و عزو المشاهد يتعلق بمقدار المعلومات المتاحة للمشاهد يتعلق بمقدار المعلومات المتاحة مقارنة بالفاعل فالقائمون بالفعل المعين يعرفون انهم تصرفوا تصرفا مختلفا في الماضي في مواقف مختلفة و انهم كانوا سيتصرفون تصرفا اخر فيما لو تغيرت معطيات الموقف الراهن.(**ريتشارد وروبرت، 2002، 213)**

5-3-التحيز الخادم للذات :

يعتبر من الأخطاء القائمة على التحيز للذات و خدمتها، حيث نعتمد الى عزو نجاحنا لعوامل داخلية مثل الذكاء و البراعة و الاتقان اكثر من عزوها لعوامل خارجية بينما نعتمد الى عزو و نجاح الاخرين لعوامل خارجية كالظروف المواتية و دعم الاخرين لهم و تعزو

فشل الاخرين لعوامل داخلية مثل التسرع و الغباء و عدم بذل الجهد ، بينما نعمد الى عزو فشلنا أساسا لعوامل خارجية كالعين و الحسد.**(العتوم وآخرون، 2014 ، 147)**

– يمكن تصنيف تفسيرات ظاهرة التحيز الخادم للذات:

*صنف إمكانية اعتبار هذه الظاهرة من منظور الدوافع او الحاجات و يقول **(greenberg et al 1982)** ان الحاجة الى تعزيز التقدير الإيجابي للذات و حمايته هي واحدة من هذه الحاجات، فاذا علل المرء نجاحه بعزو النجاح الى ذكائه و قدراته فان تقدير الذات يتعزز لديه بسبب ذلك العزو و(هذا تحيز يخدم الذات) اما اذا تم تفسير الفشل بعزوه الى عوامل خارجية فان ذلك يعمل على حماية الذات (تحيز يدافع عن الذات).

*يرى ان افضل تعليل للتحيز الخادم للذات هو التعليل المعرفي و المستند الى عملية معالجة المعلومات ، ويعتقد **(Miler and Ros 1975)** ان العزو يرتبط بالتوقعات و المقاصد ، ومن حيث اننا نستهدف النجاح و نتوقعه فإننا نميل الى عزو النتائج الناجمة التي توقعناها الى عوامل ذاتية ، اما النتائج الغير متوقعة فإننا نميل الى عزوها الى عوامل خارجية.**(رتشارد وروبرت، 2002،217)**.

6–آثار العزو السببي للنجاح والفشل :

لا شك ان العزو السببي يؤثر في سلوكات التلاميذ في نواحي متعددة من الجوانب النفسية والمدرسية وكذا الاجتماعية، وللتعرف على هاته الآثار نذكر النقاط التالية بشيء من التفصيل:

– **رد الفعل الوجداني اتجاه النجاح والفشل:** صحيح أن الطلاب يشعرون بالفرح عندما ينجحون ولكنهم لا يشعرون بالفخر الا إذا اعتقدوا ان سبب نجاحهم يعود الى عوامل داخلية، أما الذين كانوا يظنون أن نجاحهم كان بسبب مساعدة من الاخرين، أو بسبب عوامل خارجية فإنهم سوف يشعرون بالامتنان أكثر من شعورهم بالفخر وكذلك الحال فإن الطلاب يشعرون بالاسى والحزن عندما يفشلون .

اما إذا ظنوا ان فشلهم كان لعوامل ذاتية أو نقص القدرة أو قلة الجهد فإنهم سوف يشعرون بالذنب والخجل أكثر من شعورهم بالحزن، وإذا اعتقدوا ان فشلهم كان لعوامل خارجية فانهم يشعرون بالغضب وهكذا نرى ان الحالات العاطفية تتغير تبعا للسبب الذي يعتقد انه وراء نجاحهم او فشلهم.**(العتوم وآخرون، 2014، 219)**

من هنا نرى أن للعزو السببي آثار على التلميذ فإما يكون إيجابي وذلك كونه في حالة نجاح التلميذ فإنه يشعر بالفخر و تحقيق الذات ويحقق مكانة اجتماعية مقبولة على حد ما بالتالي فإنه يشعر بالانتماء للجامعة ما يشبع لديه الكثير من الحاجات النفسية والاجتماعية، في حين أنه قد يكون له أثر سلبي في حالة ما إذا فشل التلميذ وينعكس ذلك عليه سلبيا إذ انه يؤدي على شعور التلميذ بالضعف وانخفاض في الثقة بالنفس وتقدير الذات ويرتفع معدل جلد الذات بالنسبة لهم ما يجعلهم يدورون في حلقة مفرغة ويصبحوا عاجزين عن اداء أدوارهم الاجتماعية بشكل سوي وسليم ولا يتحقق لديهم بعد الانتماء كما جاء به ماسلو في نموذج الهرمي للحاجات.

– **توقعات النجاح والفشل في المستقبل:** عندما يعزو الطلاب نجاحهم وفشهم الى عوامل مستقرة فانهم سيتوقعون ان يكون اداؤهم في المستقبل مشابها لأدائهم الحالي، أي ان الطلاب الناجحين سيتوقعون مزيدا من النجاح، وان الطلبة الفاشلين سيتوقعون ان يستمروا في الفشل. اما اذا كان الطلاب يظنون ان النجاح او الفشل ناتج عن عوامل غير مستقرة كالجهد او الحظ، فان نجاحهم او فشلهم الراهن لن يترك اثرا كبيرا على النجاح والفشل في المستقبل. ومن هنا فان الطلاب المتفائلين هم اولئك الذين يعزون نجاحهم الى عوامل غير مستقرة كالقدرة الذاتية، بينما يعزون فشلهم الى عوامل غير مستقرة كالحظ(**العتوم وآخرون، 2014، 219**).

من هنا نرى أن للتوقع دور مهم وفعال في عمليات العزو وذلك أنه ينعكس على تفسير التلميذ للمواقف التعليمية وكذا استجاباته للأحداث الاجتماعية، فكلما كان التلميذ على وعي بقدراته وامكانياته وتقديره لكفاءاته كلما كان أداؤه للمهام وتحقيق التوقعات مرضية الى حد ما، أما إذا كان التلميذ يتوقع من البداية الفشل نظرا لانخفاض قدرته او لعدم الوعي بها فإن أدائه سيكون منخفض وغير مقبول على حد بعيد.

– **سلوك طلب المساعدة:** يميل الطلاب الذين يعزون نجاحهم الى عوامل ذاتية قابلة للتحكم الى القيام بأعمال تضمن لهم النجاح في المستقبل ولذلك فهم اكثر طلبا لمساعدة معلميهم عندما لا يفهمون المادة الدراسية او اكثر حضورا لجلسات التربية تساعدهم على التعلم والفهم عندما يشعرون انهم بحاجة اليها، وعلى النقيض من ذلك فان الطلاب الذين يعتقدون انهم لا دور لهم في النجاح والفشل فإنهم يكونوا خاملين.(**حمودة، 2016، 51**)

ويعني ذلك أن الطلاب الذين يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية يسعون دائما إلى تحمل مسؤولية نجاحهم او فشلهم وكثيرا ما يبحثون عن تطوير مهاراتهم وتفكريهم لذلك يكونون اكثر استعداد لتقبل التعلم والعلم ويكون ذلك إما بطلب المساعدة من المعلمين ومن هم على دراية أو من خلال التعلم الذاتي والبحث العصامي، وعلى النقيض نجد الذين يعزون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية يتصفون باللامبالاة وأنهم غير مسؤولين عن نتائجهم ولذلك ليسوا مجبرين على بذل أي جهد مهما كان.

– **الاداء الصفي:** لا شك في ان الاسباب المدركة للنجاح والفشل وتوقع ذلك في المستقبل يؤثر في التعلم والانجاز الصفي، فالطلاب الذين يتوقعون النجاح يحصلون على علامات مدرسية افضل من الطلاب الذين يتوقعون الفشل. حتى عندما يكون الطرفان على نفس المستوى من القدرة العقلية. كذلك فان الطلاب الذين يتوقعون الفشل يعالجون المشكلات بأساليب عشوائية وبطريقة المحاولة والخطأ ويميلون الى حل المشكلات بطرق غير ذات معنى.**(العتوم وآخرون، 2014، 220)**

نرى هنا ان الطلاب الذين لديهم توقعات مرتفعة نحو النجاح يكون مستوى التفاعل الصفي والأداء التحصيلي مرتفع مقارنة مع من لديهم توقعات منخفضة للنجاح ذلك لأنهم نشطون داخل البيئة الصفية ولديهم ثقة بقدراتهم وكيفية عرضها وتوظيفها وتطويرها ويكونون منفتحين على المعارف ولديهم قابلية لعرض أفكارهم واستقبال معلومات جديدة ويؤمنون بحتمية تحيين المعلومات.

– **خيارات المستقبل:** ان الطلبة الذين يتوقعون النجاح في مادة دراسية معينة سيكونون اكثر ميلا الى متابعة تلك المادة في الجامعة او الى دراسة مسافات اكثر حول المادة نفسها، اما الطلاب الذين يعتقدون ان فرص نجاحهم في مادة معينة محدودة فانهم سيكونون اميل الى تجنب هذه المواد في المستقبل.**(حمودة، 2016، 52)**.

وهذا ما نراه في واقعنا وما عكسته نتائج التوجيه المدرسي والمهني، حيث نجد أن التلاميذ يتأثرون لديهم نضج ويدركون مواقع قوتهم وميولهم يميلون الى الشعب التي تحمل المواد التي تشبع رغبتهم وتحقق حاجاتهم الدراسية في تلك المادة، على عكس الفئة الاخرى إذ أنهم يسيرون في اللاهدف، كون انهم لا يعون أي مادة يحبون أو في أي مادة هم متميزون لذلك تتميز خياراتهم بالعشوائية والنمطية ويرمون الكرة في أيدي الآخرين ليقرروا عنهم إما زملاء أو أولياء أو الموجه نفسه ولا يجدون إشكالا في ذلك.

– **مفهوم الذات:** يميل معظم الاطفال الصغار (خاصة في مرحلة الروضة) الى اعتقاد بأن لديهم القدرة والكفاءة للنجاح في المدرسة فيملوا لبذل مقدار معين من الجهد. وعندما ينمو هؤلاء الاطفال، يبدأ عدد كبير منهم بالاعتقاد ان نجاحهم وفشلهم ينتجان من القدرة، وعندما ينجح الطلاب في الانشطة المدرسية فان مفهوم الذات لديهم يصبح محتويا على فكرة مفادها ان لديهم القدرة العالية او ما يسمي النظرية المعرفية الاجتماعية بمصطلح الكفاءة الذاتية من جهة اخرى عندما يكون نصيب الطالب دائما هو المهام المدرسية مع الاعتقاد ان سبب الفشل هو تدني القدرة وليس قلة الجهد فان مفهوم الذات يصبح عرضة للسلبية وتتطور لديهم مشاعر بفاعلية (كفاءة) ذاتية متدنية. على اية حال فان على المعلمين ان يحذروا من مدح جهود طلابهم عندما ينجحون في مهام سهلة جدا لأن ذلك يعني نقل رسالة ضمنية ان قدرات الطلاب محدودة ومتدنية.(**العتوم وآخرون، 2014، 221**).

فقد أثبتت دراسة **(يالغ وآخرون، 2009)** وجود علاقة إيجابية بين العزو السببي ومفهوم الذات، أي أن التلاميذ الذين يعزون أسباب نجاحهم لعوامل داخلية كانوا يحصلون على درجات مرتفعة في مادة الرياضيات، أما الذين يعزون أسباب فشلهم لعوامل خارجية كانوا يحصلون على درجات متدنية في مادة الرياضيات، بمعنى آخر أن مفهوم الذات لديهم يصبح متضمنا لفكرة مفادها أن لديهم القدرة العالية. وبالعكس عندما يفشل التلامذة دائما، فإن مفهوم الذات لديهم يصبح عرضة للسلبية مع كفاءة ذاتية متدنية.**(دخول، 2014، 26)**

–الاتقان ام العجز المكتسب:

عرف سيلجمان **(Silgman, 1975)** العجز المكتسب على أنه عزوف الفرد عن بذل جهد وإجراء محاولات عند تعرضه للعقبات في مواقف تعليمية، أو عندما يواجه مواقف ضاغطة حيث تعكس هذه الحالة تدنيا شديدا في الدافعية، حيث يقسمه سيلجمان الى عجر معرفي ما يعني ضعف القدرة على التعلم من الخبرات السابقة، عجز دافعي ويعني بذلك انخفاض دافعية الفرد في التحكم بالأحداث، إضافة الى ذلك العجز الانفعالي والذي يشير الى ظهور انفعالات سلبية مثل القلق والغضب اذا اعتقد الفرد ان سلوكه لن يؤثر في النتائج التي تعقب هذا السلوك، وفي آخر التصنيف نذكر العجز السلوكي والذي يتمثل في تصرفات الفرد بسلبية وكسل وفتور واعتمادية زائدة كما يعبر عن نقص في مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد ان المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الاكاديمي.**(الضامن، 2017، 172)**

إضافة الى ذلك فقد أشار **(Wood, Schau and Fiedlern, 1990)** الى انه يختلف الطلاب في تفسير الحوادث المدرسية المتعلقة بالنجاح والفشل. ومع مرور الوقت يتطور لدى الطلاب نماذج منتظمة من العزو والتوقعات. فيبقى بعض الطلاب متفائلين وواثقين انهم قادرون على اتقان مهام اكاديمية جديدة وينجحون في عدد من المواقف التربوية (اتقان)، لكن فريقا آخر من الطلاب يكونون غير واثقين بالنجاح، بل هم مقتنعون بانهم لن ينجحوا، ويتطور لديهم شعور بالعجز والاستسلام (العجز المكتسب).

إذ أن الطلاب الذين يعزون انجازاتهم ونجاحاتهم الى القدرة والجهد الذاتيين ويحملون شعارا دائما يقول "أنا قادر على انجاز هذه المهمة" هم الذين يمتلكون التوجه نحو الاتقان. اما الطلاب الذين يعزون انجازاتهم ونجاحاتهم الى عوامل خارجية وغير قابلة للضبط ويعتقدون ان فشلهم يعكس نقصا في القدرة حاملين شعارا يقول "انا لا استطيع انجاز هذه المهمة"، هم الذين يتصفون بما يسمى العجز المكتسب.**(حمودة، 2016، 52)**

يتبين مما سبق ان العزو السببي يؤثر على سلوك التلاميذ الحالي والمستقبلي، وخاصة عندما يكون العزو داخليا، حيث ينعكس على مفهوم الذات بشكل خاص بالنسبة لهم. مما يجعلهم اكثر ثقة بأنفسهم واقدر على اتخاذ القرارات الشخصية في مختلف مجالات الحياة.

7- تعديل أنماط العزو السببي في البيئة الصفية:

إن شعور التلميذ بالعجز ينتج عندما يشعر بأنه لا يمكنه التحكم في نتيجة تحصيله ما يسبب له الفشل واليأس والاكتئاب وما ينعكس سلبا على حياته في جميع المستويات وهذا ما تناولناه في العنصر السابق، وكون أن التلميذ جزء لا يتجزأ من المتجمع وهو الثمرة التي يسعى المجتمع لحصادها وجب علي المؤسسات التعليمية الاهتمام بهم، ومحاولة إيجاد الحلول ومعالجة الخلل بما في ذلك تعديل أنماط العزو السببي للنجاح والفشل ونذكر كيفية ذلك في بعض النقاط كالآتي:

- **تمكين الطلية من صياغة الأهداف وتحقيقها:** يستطيع المعلم تمكين تلامذته من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات، كتدريب التلامذة على تحديد أهدافهم العلمية وصياغتها بلغتهم الخاصة ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها بما يتناسب مع جهودهم واستعداداتهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب اتباعها ومدى محاولة تحقيقها.

– **تزويد التلاميذ بالدعم الاكاديمي:** فالتلاميذ لا يتعلمون دون دعم أو مساعدة حتى تكون دافعيتهم للتعلم عالية، وعندما يشعر التلاميذ بحاجة إلى مساعدة أو يمرون في ظروف صعبة، فإنه لابد من توفير عدد من المصادر التي يلجؤون إليها، كالمعلم والقراءات الإضافية.... وبالتالي من واجب المعلمين دعم التلامذة الضعاف، حتى يصلوا إلى مستوى من الدافعية يسمح لهم بتوقع النجاح.

– **استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح:** ان حاجات التلاميذ للإنجاز متوافرة لديهم ولكن بمستويات مختلفة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ حدا يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيها، لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء التلاميذ، وخاصة عندما يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في اداء اعمالهم المدرسية، بذلك فان تكليف التلميذ ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز وبذل الجهد اللازم للقيام بمهام سهلة نسبيا بحيث يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها، يمكن ان يؤديا الى استثارة حاجة هذا التلميذ للإنجاز، وزيادة مستوى رغبته في بذل الجهد والنجاح، لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته ويدفعه لبذل المزيد من الجهد.**(دخول، 2014، 26)**

– **إظهار وجهة نظر واقعية للطلبة حول مكونات النجاح:** لابد ان يتبنى الطلاب فهما معينا للنجاح ومعاييره ومكوناته، بعض الطلاب يضع معايير مستحيلة التحقق للنجاح، وبالتالي فان اي نقص عن هذا المستوى يعد شكلا من اشكال الفشل. إذ أنه على المعلمين ان يشجعوا الطلاب على تعريف النجاح باعتباره امرا يتحقق بمرو الزمن وليس شيئا يتحقق فوريا. كما ان علينا أن نوضح للطلاب أن الأخطاء هي جزء طبيعي ومفيد من العملية التعلمية.

– **التركيز على المقارنة الذاتية بدلا من المقارنة مع الآخرين:** إذا عرفنا النجاح في ضوء انجاز المهام والتحسن في المهارات والتقدم الأكاديمي، فإن كل طلابنا يمكن أن يكونوا ناجحين حسب هذا المعيار. أما اذا نظرنا إلى النجاح في ضوء أداء طلابنا مقارنة مع اداء غيرهم فان كثيرا من الطلاب يجدون انفسهم مجبرين على مقارنة أنفسهم بزملائهم، وعندها يحكمون على انفسهم بالفشل، اذا كانوا اقل منهم لكن ذلك لا يعني ترك الامور على هواها **(العتوم وآخرون، 2014، 222).**

وبالتالي توعية التلاميذ بضرورة مقارنة أنفسهم مع قدراتهم ومع نتائج تحصيلهم السابقة وتعديل ما يمكن تعديله وان كل طالب له مستوى ذكاء معين ومجال يبرز فيه على غرار الطلبة الآخرين.

- **تطوير وسائل تساعد الطلبة على مراقبة تقدمهم الذاتي:** كثيرا ما يكون الطلاب متسرعين ويتوقعون النجاح بين عشية وضحاها، لكن تطور المهارات والمعرفة يحتاج الى وقت قد يكون طويلا أحيانا, ونحن من واجبنا مساعدة طلابنا في التركيز على التحسين اكثر من التركيز على جوانب الضعف إذا زودناهم بآليات تبرز هذا التحسن. فقد نعطيهم من حين لآخر اختيارات غير مرصودة العلامات، او تقدم لهم تغذية راجعة شفوية او مكتوبة حول الانجازات الصغيرة التي يحررونها، او نزودهم بجداول يرصدون عليها تقدمهم ذاتيا

- **التأكيد على أن الأخطاء تحدث في إطار النجاح الكلي:** ان حدوث الأخطاء جزء من الحياة العادية شئنا او ابينا ومن واجب الطلاب ان يتعلموا الاستفادة من هذه الأخطاء. فعندما لا يقع الطلاب الذين لا يواجهون الأخطاء في المدرسة سوف يفشلون في مواجهتها عندما تحدث في الحياة. وبالمقابل اذا وقع الطلاب في الأخطاء معظم الوقت، ادى ذلك إلى تطور العجز المكتسب والاعتقاد بأن النجاح أمر مستحيل مهما حاولوا. ومن هنا فان الطلاب يجب ان يتعرضوا لبعض حالات الفشل المحدودة وان يتم ذلك في اطار النجاح الكلي، وبذلك يشعرون ان بإمكانهم النجاح اذا حالوا وبذلوا جهدا معقولا. ان ذلك يعلمهم ان ينظروا الى الفشل باعتباره تراجعا مؤقتا وبسيطا ويدلهم على الجوانب التي تحتاج الى تحسين في أدائهم **(العتوم وآخرون،2014، 223-224)**.

- **الرفع من دافعية الطلبة:** وذلك من خلال ربط المادة الدراسية بحاجات التلاميذ الحالية والمستقبلية، إذ أن ارتباط المادة الدراسية بحياة التلاميذ وطموحاتهم يجعلهم يندفعون في استخدام استراتيجيات فعالة في الاندفاع الذاتي نحو تعلمها، كذلك من خلال استثمار المعلم لميول واهتمامات المتعلم ليكون التعلم ذا معنى، فمن الأفضل أن يربط التعلم الصفي بالأشياء التي يحب التلاميذ معرفتها**(الدخول،2014، 35)**

إضافة إلى ذلك مجموعة من الاستراتيجيات المستخدمة في عمليات التدريب على تعديل أنماط العزو نذكر منها:

-**استراتيجية تمرين التدعيم:** وتتضمن هذه الاستراتيجية لقطة فيديو تظهر مختصا يتحدث عن عوامل العزو السببي، ثم يتبعها نقاش بين الطلبة عن أهمية تبني عوامل قابلة للضبط والتحكم مع بيان أثرها في التحصيل.

-**النمذجة:** اكد هوي على أهمية النمذجة وتغيير الاستراتيجية ومراقبة الذات في التدريس على العزو، فيرى أن المدرس الذي تواجهه صعوبة وهو يعمل أمام طلبته يمكن ان يقول " الطريقة التي أستخدمها ليست فعالة، ترى ماهي الطريقة الامثل؟" إن هذا من شأنه أن يزيد من مراقبة التلاميذ له ويطور استراتيجياته في التعامل مع المشكلات، وينبغي أن يتجنب المدرس إظهار الإحباط أمام تلاميذه **(الزق، 2011، 257)**.

- **التدريب على استراتيجية (stratégy training):** في هذا التدريب يدرب المعلم تلاميذه على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات والتحدث مع الذات عن أنهم يستطيعون بجهدهم وقدرتهم على النجاح في المعرفة الفعالة حيث يجعل هذا التدريب التلاميذ يدركون أنهم يستطيعون من خلال إمكاناتهم التأثير في النتائج وانهم بالفعل يمتلكون استراتيجية حل المشكلات **(حمودة، 2016، 49)**.

خلاصة الفصل:

تعتبر عملية العزو السببي من الأساليب والطرق التي يلجأ إليها الفرد لتفسير أفعاله وسلوكه و محاولة التحكم فيها حيث تتعدد نظريات العزو؛ وتختلف في مفاهيمها غير أنها تصب في نفس المعنى الذي يتمثل في أن الفرد يعزو أفعاله وسلوكياته وتصرفاته إلى عوامل داخلية أو خارجية، حيث استخلصنا من خلال هذا الفصل أن للعزو ثلاث أبعاد وهي: بعد موقع السبب وبعد استقرار السبب وبعد القدرة على التحكم، وأن اختلاف هذه العوامل يؤدي إلى اختلاف السلوك الذي يقوم به الطالب، كما تناولنا مفارقات هامة بين مفهومي العزو السببي ومفهوم مصدر الضبط.

كما تناولنا في هذا الفصل أخطاء العزو السببي ومصادرها وهي الخطأ الأساسي وخطأ الفاعل والملاحظ وكذا خطأ التحيز الخادم للذات، وكل هذه الأخطاء تؤثر في سلوك التلاميذ خاصة في الجانب الأكاديمي منها؛ فإذا كان عزو أسباب النجاح إلى عوامل داخلية يمكن التحكم بها دل ذلك على استمرارية نجاحه وزيادة تفوقه، اما إذا عزا أسباب نجاحه إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها تدهورت نتائجه في المرات المستقبلية وهذا ما يحصل مع عزو التلاميذ، وكذلك أسباب فشلهم فإذا كانت داخلية يمكن التحكم بها فإنه سيستحسن ويبذل جهدا أكبر ليحقق النجاح في المستقبل، أما إذا عزا أسباب فشله إلى عوامل خارجية ولا يمكن التحكم بها فلا شك أن يبقى الفشل حليفه.

كما واستخلصنا في هذا الفصل أن عملية العزو السببي هي عملية قابلة للتعديل وذلك من خلال مجموعة من التطبيقات التربوية الهادفة والعملية والتي تدخل ضمن برامج تعليمية وتدريبية.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

*تمهيد

1- منهج الدراسة.

2- حدود الدراسة.

3- وصف عينة الدراسة.

4- أدوات جمع البيانات.

5-الدراسة الاستطلاعية.

6- الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل.

***تمهيد:**

بعد التطرق إلى الجانب النظري للدراسة، سيتم تناول إجراءات الدراسة الميدانية باعتبارها وسيلة هامة من أجل معالجة فرضيات الدراسة، كما أنها تمكن الباحث من الوصول إلى نتائج دقيقة وموثوقة؛ وهي تعد قاعدة أساسية لأي بحث علمي.

وسنتناول في الجانب الميداني الإجراءات المتبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة، وسنحاول في هذا الفصل عرض المنهج المتبع والدراسة الاستطلاعية والهدف منها ووصف عينتها وأدوات القياس المستخدمة وخصائصها السيكو مترية وإجراءات تطبيقاتها والتقنيات الإحصائية المستعملة.

1-منهج الدراسة:

يعرف المنهج على أنه أسلوب لتقصي الحقائق المرتبطة بظاهرة معينة، ومحاولة إعطاء تفسيرات لمثل هذه الظاهرة(**بكر، 2003، 06**).

ولأنه من المعروف أن طبيعة الدراسة هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم، وبما أن الدراسة الحالية تتناول أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الطلبة في أنماط العزو السببي الاكاديمي حسب متغير الجنس؛ التخصص الأكاديمي، فإنه قد تم إتباع المنهج الوصفي مستخدمين في ذلك الأسلوب المقارن في معالجة فرضيات الدراسة، وذلك لبلوغ الأهداف المرجوة من الدراسة.

هذا ويعرف المنهج الوصفي على أنه استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها.**(العزاوي، 2008، 97)**

2-حدود الدراسة:

-**الحد المكاني:** جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

-**الحد الزماني:** 2018-2019

-**الحد البشري:** كلية العلوم الاجتماعية والانسانية وكلية علوم الطبيعة والحياة.

3-وصف عينة الدراسة:

لما كان من العسير بل من المستحيل في كثير من الأحيان القيام بالبحث على جميع مفردات المجتمع الأصلي، لذا فإنه تم اختيار العينات لتمثيل هذا المجتمع مع أقل قدر من التحيز والأخطاء الأخرى هو أمر مرغوب فيه(**بدر، 1996، 324**).

حيث يعرف مجتمع الدراسة الأصلي بأنه كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدراسة، أما العينة فهي مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي للدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي.**(عبيدات وأبو نصار ومبضين، 1999، 84)**

وعليه فقد تمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلاب جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، ونظرا لما يترتب على دراسة المجتمع الأصلي من تكاليف باهظة يتعذر معها تنفيذ الدراسة، يلجا الباحث إلى اختيار عينة من الأفراد المستهدفين بالدراسة، حيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي.

هذا وقد اختيرت العينة في هذه الدراسة بطريقة عشوائية فقد قمنا بحصر قوائم سنة أولى ماستر لكلية علوم الطبيعة والحياة وكذا قوائم سنة أولى ماستر لكلية العلوم الاجتماعية والانسانية، ومن ثم تم اختيار مجموعة من الطلبة عن طريق الشطب في القوائم، والتوجه إلى العينات المطلوبة إلا أنه لم يكن هناك تجاوب من طرف عدد كبير من الطلبة لذلك عرجنا إلى اختيار العينة من خلال المتجاوبين والمتطوعين للتعاون معنا لإكمال هذا الدراسة وقد تحصلنا في الأخير على عينة كما هي موضحة في الجدول:

جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	عدد الطلبة	النسبة المئوية
ذكور	35	%29
اناث	85	%71
المجموع	120	%100

من خلال الجدول(2) يتضح أن عدد الطلبة الذكور قدر ب 35 طالب؛ أي ما يعادل 29%، بينما قدر عدد الطلبة الإناث ب85 طالبة؛ ما يعادل نسبة71%، مما يشير إلى أن عدد الطلبة الإناث أكثر من الطلبة الذكور.

جدول (03) توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص الاكاديمي.

الكلية	عدد الطلبة	النسبة المئوية
العلوم الاجتماعية والانسانية	71	%59
علوم الطبيعة والحياة	49	%41
المجموع	120	%100

من خلال الجدول(3) يظهر أن عدد طلبة كلية العلوم الاجتماعية والانسانية قدر ب 71 طالب؛ ما يمثل نسبة 59%، بينما قدر عدد الطلبة لكلية علوم الطبيعة والحياة ب49 طالب؛ أي بنسبة 41 %، مما يشير إلى أن عدد طلبة كلية العلوم الاجتماعية والانسانية أكبر من عدد طلبة كلية علوم الطبيعة والحياة.

4-أدوات جمع بيانات الدراسة:

للبحث العلمي أدواته التي تساعد الباحث في بحثه، وترتبط بأدوات بموضوع البحث، والمنهج المستخدم في الدراسة، ويتوقف النجاح في بحثه إلى حد كبير على قدرته في استخدام أدوات البحث العلمي(**مبارك، 1992، 35**).

4-1-مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد ومتعدد العزو لفيكرويت وزملائه :

تعد الأداة الرئيسية في الدراسة الحالية وقد أعدها كل من لفيكرويت وباير و وير و كوكس، وقد صمم المقياس وفقا لمفاهيم نظرية العزو السببي لوينر ليتناسب مع طلبة الجامعة في محاولة للتعرف على الأسباب المحتملة لنجاحهم وفشلهم ضمن مقياسين فرعيين أحدهما يتعلق بالانتماء والآخر بمواقف الإنجاز الأكاديمي، واقتصرت الدراسة الحالية على مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد ومتعدد العزو الخاص بالإنجاز الأكاديمي.

وقد صمم المقياس في محاولة للكشف عن تصورات طلبة الجامعة حول الأسباب المحتملة لنجاحهم وفشلهم، ويستند إلى عنصرين يتمثلان في الأسباب المتمثلة في القدرة والجهد والسياق(ظروف المهمة) والحظ، والأبعاد المتمثلة في مركز السببية والاستقرار. ويتكون المقياس من مقياسين فرعيين أحدهما يتعلق بالانتماء والآخر بمواقف الإنجاز والعبارات مقسمة بين النجاح والفشل وقد تم استخدامه في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية.

ويتكون المقياس من 24 عبارة على مقياس لفيكرويت مقسمة إلى قسمين متساويين يتعلق أحدهما بخبرات النجاح والآخر بخبرات الفشل، كما تنقسم العبارات 12 الى 4 مجموعات فرعية وفق الأسباب التي يعزو إليها الطلبة نجاحهم وفشلهم ضمن بعدي المركز والاستقرار كالآتي:

-البعد الاول: العزو الداخلي المستقر (القدرة):

ويتكون من عبارات داخلية العزو مستقرة والمتعلقة بالقدرة والكفاءة، وتشير إلى مهارة الطالب وكفاءته في الدراسة، عبارات(01-05- 17) الخاصة بعزو النجاح، والعبارات الخاصة بعزو الفشل(09- 13- 21).

-البعد الثاني: العزو الداخلي الغير مستقر (الجهد):

يتكون من عبارات داخلية العزو وغير مستقرة والمتعلقة بالجهد والمثابرة التي يبذلها الطالب في الدراسة، عبارات خاصة بالنجاح(02- 08- 15)، والعبارات الخاصة بالفشل(11- 19- 23).

-البعد الثالث: العزو الخارجي المستقر (السباق):

يتكون من عبارات خارجية العزو ومستقرة والمتعلقة بالسياق ويشير إلى مجموعة العوامل الخارجية كصعوبة المهمة والمساعدة المقدمة من المعلم من عدمها. العبارات الخاصة بعزو النجاح(03- 07- 12)، والعبارات الخاصة بعزو الفشل(14- 22- 24).

-البعد الرابع: العزو الخارجي الغير مستقر (الحظ):

يتكون من عبارات داخلية العزو والغير مستقرة والمتعلقة بالحظ والأحداث العرضية، عبارات عزو النجاح(04- 06- 16)، عبارات عزو الفشل(10- 18- 20).

4-2-تصحيح المقياس:

تم استخدام مقياس لفيكرويت ذو المستويات الخمس(0-4) وهي: موافق بشدة، موافق ، محايد، لا أموافق، لا أوافق بشدة. وتتراوح درجات عبارات العزو الداخلي والعزو الخارجي في حالتي النجاح والفشل كل على حدى من (0-24).

4-3-اجراءات ترجمة المقياس العزو السببي متعدد الابعاد:

قامت الباحثة اللوتية منال بنت مصطفى بن احمد بترجمة المقياس وفقا للخطوات التالية:

-ترجمة عبارات المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية مع اجراء بعض التعديلات اللازمة لبعض العبارات لتتناسب مع البيئة العمانية مع الحرص على عدم الإخلال بمضمونها وذلك للمحافظة على المقياس بصورة مطابقة لصورته الأجنبية.

-ترجمة عبارات المقياس ترجمة عكسية الى اللغة الانجليزية مرة أخرى من قبل أحد المختصين باللغة الانجليزية لم يطلع على الصورة الاجنبية للمقياس، ثم المقارنة بين الصورة المترجمة والصورة الأصلية وذلك للتحقق من دقة الترجمة العربية للمقياس.

- عرض المقياس مع الترجمة على مختص تربوي يجيد اللغتين العربية والانجليزية، وذلك بهدف مراجعة الترجمة والتأكد من أن الصياغة العربية للعبارات تنقل المعنى المقصود.

- تحكيم الأداة من قبل مختصين في علم النفس والارشاد النفسي والتربوي للتأكد من مدى ملائمة عباراتها للفئة المستهدفة من جهة، ومدى تمثيل كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه.

- إعداد المقياس باللغة العربية في صورته النهائية بعد الأخذ بالتعديلات المقترحة.

- تطبيق المقياس على عينة مبدئية من غير عينة الدراسة وذلك للتثبت من وضوح العبارات التعليمات، وحساب الوقت اللازم للإجابة عن المقياس.

- إخراج المقياس بصورته النهائية وصياغة التعليمات الخاصة بالإجابة عنه ملحق(01).

5-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث خلال بحثه، فقد عرفتها هناء أحمد محمد شويخ "بأنها أهم الخطوات المنهجية المعتمدة ، بحيث تمكن الباحث من ضبط عدة متغيرات خاصة ببحثه؛ والتأكد من سلامة المحتوى والصياغة" **(الشويخ، 2009، 90)**

5-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على مختلف الظروف التي سيتم فيها إجراء الدراسة الاستطلاعية ومختلف الصعوبات التي يمكن ان تواجه سير الدراسة.

- انتقاء الأدوات التي تنسجم مع الهدف من الدراسة، والتحقق من مدى تلاؤمها مع العينة المستهدفة بالدراسة.

- التطبيق الأولي لأدوات الدراسة المختارة للنظر في مدى استجابة العينة الاستطلاعية لها وقدرتها على فهم عباراتها.

– التعرف على بعض جوانب القصور في اجراءات التطبيق في هذه المرحلة لتلافيها عند الشروع في إجراءات الدراسة الأساسية.

– النظر في فرضيات الدراسة وتدقيقها وتحديدها وصياغتها بشكل واضح.

– التعرف على الطريقة الملائمة للتطبيق وعرض تعليمات الأدوات المطبقة في الدراسة.

5-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قبل المرور إلى مرحلة إجراء الدراسة الأساسية، حيث تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية لأية دراسة علمية بكل ما تقتضيه من إجراءات تضع الباحث على الطريق الصحيح وهو يتعامل مع موضوع دراسته في بنائه المنهجي، أو مع الفئة المستهدفة(**خرف الله، 2014، 210**). بناء على هذا تم توزيع ادوات الدراسة على عينة أولوية تكونت 50 طالبا وطالبة ممن قبلوا التعاون بجدية في الإجابة على المقياس المطبق في الدراسة.

جدول(4) توزيع أفرد العينة حسب التخصص الدراسي.

التخصص الدراسي	عدد الطلبة	النسبة المئوية %
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية.	25	50
كلية علوم الطبيعة والحياة.	25	50
المجموع	50	100

يلاحظ من خلال الجدول (4) أن عدد طلبة كلية العلم الاجتماعية والانسانية قدر ب 25 طالب أي بنسبة50% ، بينما قدر عدد طلبة كلية علوم الطبيعة والحياة ب 25 طالب أي بنسبة 50%، مما يشير إلى أن عدد طلبة العلوم الاجتماعية والانسانية مساويا لعدد طلبة كلية علوم الطبيعة والحياة.

جدول (5) توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	عدد الطلبة	النسبة المئوية %
ذكور	18	36
اناث	32	64
المجموع	50	100

من خلال الجدول (5) تبين أن عدد الطلبة الذكور قدر ب 18 طالب؛ أي بنسبة 36%، بينما قدر عدد الطالبات الاناث ب 32 طالبة؛ ما يمثل 64% ، مما يشير ذلك الى أن عدد الطلبة الذكور أكبر من عدد الطلبة الاناث.

5-3-الخصائص السيكوميترية للمقياس:

لقد تأكدنا من الخصائص السيكوميترية للمقياس من خلال حساب الصدق والثبات

5-3-1-حساب الصدق:

يعد الصدق من أهم الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، وذلك لارتباطه بالهدف الذي من أجله بني الاختبار وبالقرارات التي ستتخذ استنادا الى درجاته.**(علام، 125،2006)**

أ-الاتساق الداخلي:

جدول(6) نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي.

الأبعاد / المقياس	مقايس العزو السببي للنجاح والفشل
العزو الداخلي المستقر(القدرة)	0.631**
العزو الخارجي المستقر(السباق)	0.721**
العزو الداخلي الغير مستقر(الجهد)	0.763**
العزو الخارجي الغير مستقر(الحظ)	0.589**

** تعني أنها دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

من خلال الجدول(6) الموضح أعلاه يتضح ان الأبعاد تنتمي الى المقياس، وبالتالي فالمقياس صادق.

ب-الصدق التمييزي:

لغرض التحقق من صدق المقياس قمنا بحساب الصدق التمييزي له، وذلك باستخدام أسلوب المقارنة الطرفية، ويتم ذلك بعد القيام بالترتيب التنازلي لعينة الدراسة الاستطلاعية، وقد قمنا بأخذ 27% من درجات المقياس أعلى التوزيع و27% من درجات المقياس أدنى التوزيع، ثم حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي المجموعتين.

واعتمادا على النسبة السابقة أخذنا 10 أفراد من المجوعة الدنيا، و10 أفراد من المجموعة العليا، ويتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة، وحساب قيمة " ت " لاختبار دلالة الفروق بينهما، والجدول التالي يبين النتائج.

جدول (7) نتائج حساب الصدق التمييزي لمقياس العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي.

مقياس العزو السببي	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المجموعة العليا	18.8	6.84	46.8	39	0.01
	المجموعة الدنيا	19.8	9.07			

من خلال الجدول (7) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة **46.859** عند مستوى الدلالة **0.01**؛ بالتالي فإن الاختبار صادق.

5-3-2-حساب الثبات:

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية الضرورية لأداة القياس، ويشير إلى مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها.**(علام، 2006، 231)**

تم تطبيق معادلة ألفا كرومباخ لأبعاد المقياس، على اعتبار أن المقياس المستخدم في الدراسة يحتوي على أكثر من بديلين للإجابة (05 بدائل)، فقد قمنا بحساب معامل الفا كرومباخ لكل بعد من أبعاده، في اطار ما يرعف بثبات الاتساق الداخلي، وكانت قيم ألفا (α) على النحو التالي:

-العزو الداخلي المستقر(القدرة): $\alpha = 0.798$

-العزو الخارجي المستقر(السياق):$\alpha = 0.721$

-العزو الداخلي الغير مستقر(الجهد):$\alpha = 0.802$

-العزو الخارجي الغير مستقر(الحظ):$\alpha = 0.765$

من خلال هذه النتائج اتضح ان قيم ألفا (α) تراوحت بين 0.721- 0.802 ومنه فإن الاختبار ثابت.

5-4-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من أهم النتائج التي أفضت إليها الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

-الأخذ بعين الاعتبار الممتنعين والممتنعات من الطلاب عن إرجاع المقاييس الموزعة، على الرغم من الاستعداد للتعاون مع العلم أنه في كثير من الحالات يتم رفض التعاون منذ البداية.

-اعتبارا لذلك تم توزيع الأداة على أكبر نطاق تمكنا من الوصول إليه لاستعادة العدد المناسب للدراسة.

-التأكد من خصائص العينة ومدى ملائمتها لطبيعة الدراسة.

-التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من خلال حساب الصدق والثبات.

-تقدير الوقت اللازم والفترة الزمنية المناسبة للدراسة.

6-الأساليب الاحصائية:

بعد استرجاع المقاييس، تم تفريغها في الحاسوب وقد عمدنا إلى تحليل المعطيات وفقا لفرضيات الدراسة بإستعمال البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية والانسانية (Spps)، لتطبيق اختبار(T.test).

خلاصة الفصل:

بناء على ما تم عرضه في هذا الفصل، يتبين أن أداتا الدراسة قد حققتا درجات عالية من الصدق والثبات، مما يطمئن لاستخدامهما في الدراسة الأساسية، وسيتم معالجة الفرضيات المطروحة بالأساليب الإحصائية المدرجة أعلاه.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة الأساسية

*تمهيد

1_عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2_عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

خلاصة الفصل

***تمهيد:**

بعدما تم تحديد أفراد عينة الدراسة وتطبيق أدوات جمع البيانات المعتمدة في الدراسة عليهم، ومن ثم تفريغها وإجراء المعالجة الاحصائية المناسبة، حيث تم الاعتماد على اختبار (t. Test) لمعرفة دلالة الفروق، وسيتم في هذا الفصل عرض ما تم التوصل إليه من نتائج الفرضيات.

1-عرض نتائج الفرضية الاولى:

تنص الفرضية الاولى على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس.

وللتحقق من دلالة الفروق تم تطبيق اختبار(T. Test)، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (8) دلالة الفروق في انماط العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس.

الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور	35	46.0	1.79	0.27	118	0.05	غير دالة
اناث	85	45.4	1.18				

يتضح من خلال النتائج المدونة في الجدول(8) أعلاه أن متوسط درجات الذكور الذي قدر ب 46 أكبر بقليل من متوسط درجات الاناث الذي قدر ب45.4، كما أن الانحراف المعياري لدرجات الذكور الذي قدرت ب 1.79 أكبر من الانحراف المعياري لدرجات الاناث الذي قدر ب 1.18. ومنه ت(0.27) هي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05، وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الأولى لم تتحقق ليثبت عكسها والذي يوحي بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي باختلاف الجنس.

2-عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص الاكاديمي.

وللتحقق من دلالة الفروق تم تطبيق اختبار (t.test)، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول (9) دلالة الفروق في انماط العزو السببي لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص الاكاديمي.

التخصص الاكاديمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة
علوم اجتماعية وانسانية	71	39.94	7.66	8.90	118	دالة
علوم الطبيعة والحياة	49	53.75	9.25			

يتضح من خلال النتائج المدونة في الجدول(9) أعلاه أن متوسط درجات طلبة كلية العلوم الاجتماعية والانسانية الذي قدر ب 39.94 أقل من متوسط درجات طلبة كلية علوم الطبيعة والحياة الذي قدر ب 53.75 ، كما أن الانحراف المعياري لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية والانسانية الذي قدر ب 7.66 أقل من الانحراف المعياري لعينة طلبة علوم الطبيعة والحياة الذي قدر ب 9.25. ومنه ت(8.90) هي قيمة دالة عند مستوى الدلالة0.05 وبالتالي يمكن القول أن الفرضية الثانية تحققت والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي باختلاف التخصص الاكاديمي.

خلاصة الفصل:

في ضوء النتائج الإحصائية التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تم نفي الفرضيات الأولى التي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي لدى طلبة الجامعة باختلاف الجنس، أما الفرضية الثانية فقد تم إثباتها بناء على النتائج الإحصائية؛ حيث أسفرت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة باختلاف التخصص الاكاديمي.

وسيتم مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: مناقشة وتفسير النتائج

*تمهيد

1_مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2_مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

خلاصة الفصل

***تمهيد:**

بعدما تم عرض نتائج الدراسة الأساسية سيتم في هذا الفصل تفسير هذه النتائج بناء على ما توصلت إليه كل فرضية على حدا، وسيكون ذلك على النحو الآتي:

1-مناقشة وتفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي باختلاف الجنس، إلا أن الدراسة أثبتت عكس ذلك؛ مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي باختلاف الجنس.

يمكن تفسير ذلك إلى التقارب في السن بين الطلبة باختلاف الجنسين والذي يحقق لديهم مستوى متقارب من النضج يجعلهم يعتقدون في قدرتهم على السيطرة والتحكم في مواقف التعلم والتعليم، هذا و بالرغم من الاختلاف في التكوين الجسمي والعضلي و البيولوجي للذكر عن الانثى إلا أنهم لم يختلفوا في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي.

كما يمكن تفسير ذلك إلى أن كلا الجنسين يمرون بنفس المرحلة التعليمية ألا وهي سنة اولى ماستر، وبالتالي فقد واجهوا صعوبات في التعامل مع المواقف في مرحلة ليسانس مما قد تؤثر على نظرتهم لذاتهم، نتيجة تأثرهم ببعض الأفكار العقلانية أو الغير عقلانية، ولكن مع مرور الزمن واحتكاكهم وتفاعلهم مع البيئة الجامعية يكتسبون نفس الخبرة التي تجعلهم يتخذون أنماطا متقاربة في العزو السببي للنجاح والفشل.

إضافة إلى أنه يمكن تفسير ذلك إلى تعرض كلا الجنسين لنفس الضغوط المالية والتعليمية والصحية والتي تعد ضغوطا مشتركة، وتلازمهم خلال فترة دراستهم الجامعية، وبالتالي فان تقييمهم للضغوط على أنها تشكل خطرا وتهديدا على ذواتهم قد يكون متقاربا خاصة وأن إحتكاكهم مع بعض وتطلعهم لنفس الأهداف واشتراكهم في نفس الاهتمامات والانشغالات المتعلقة بالطالب الجامعي كل هذا قد يجعل نظرتهم لمواضيع البيئة الجامعية متقاربا والتي من بينها تفسيرهم للنجاح والفشل الاكاديمي.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة **(إلين وديتريش، 1991)** التي بحثت في دراسة الفروق بين الطلبة من حيث العزو السببي والدافعية نحو دراسة مادة العلوم في المرحلة العليا

في نيويورك، ومن النتائج المتحصل عليها أنه لا توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل.**(غباري وآخرون،2012، 198)**

واتفقت أيضا مع دراسة **(ابو السميد، 1992)** التي كانت بعنوان أثر مجموعة من المتغيرات على العزو السببي للنجاح والفشل، وتوصلت إلى أن لمستوى التحصيل تأثيرا على العوامل التي عزا إليها الطلبة نجاحهم وفشلهم، بينما لم يكن للصف والجنس أي تأثير في حالة النجاح وعلى العكس منه في حالة الفشل**(حمودة، 2016، 24)**.

كما اتفقت أيضا مع دراسة **(الطحان ونشواتي، 1989)** التي عنونت بأنماط العزو السببي التحصيلي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي، وأثبتت النتائج عدم وجود أثر لمتغير الجنس على أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى أفراد العينة.

أما دراسة **(أبو شعيرة وآخرون، 2012)** هدفت إلى استقصاء أنماط العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص، ومن النتائج المتوصل إليها أنه لا توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل.

في حين اختلفت نتائج الدراسة مع الكثير من الدراسات، من بينها دراسة**(ابو ندى، 2004)** التي بحثت في العلاقة بين التفكير الإبداعي وكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس إبتدائي، ومن النتائج وجود فروق دالة بين الذكور والاناث في العزو السببي لصالح مجموعة الذكور.

كما أثبتت دراسة **(غرولينو وفيلايو، 1996)** التي هدفت إلى تحليل الإستراتيجيات الدافعية للطلبة في السياقات الأكاديمية، إلى فروق بين الذكور والاناث تتعلق بالعزو السببي لخبرات النجاح فقد كان عزو الاناث لخبرات النجاح لديهن يرجع إلى جهدهن المبذول أكثر من الذكور بينما لم يكن هناك فروقا جوهرية في العزو السببي لخبرات الفشل.**(حمودة، 2016، 198)**

أما دراسة **(حسين، 2004)** فقد بحثت في العلاقة العزو السببي بسمات الشخصية ومعدل الثانوية العامة والجنس والتخصص؛ فتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في العزو تعزى لمتغير الجنس حيث كان عزو النجاح لدى الاناث داخليا**(غباري وآخرون، 2012، 200)**

أما **(باير، 1999)** فقد أعدت دراسة هدفت إلى الكشف عن فروق الجنسية بالنسبة للعزو السببي لطلاب الكليات في أدائهم على الامتحانات، وقد بينت النتائج أن هناك فروقا جنسية في العزو السببي**(غباري، 2012، 198)**.

هذا وقد يرجع اختلاف النتائج بين الدراسات إلى اختلاف طبيعة العينة في حد ذاتها، كون أن كل دراسة طبقت في دولة معينة وبالتالي اختلاف البيئة التعليمية ومنها اختلاف في تشكيل الخبرات التعليمية، كما قد يرجع ذلك إلى عدم استخدام نفس أداة القياس وبالتالي أدى ذلك اختلاف النتائج، كما قد يرجع ذلك إلى أن الزمن الذي أجريت فيه الدراسات مختلف، ما يؤدي بطبيعة الحال إلى اختلاف الخبرات واختلاف في التعامل مع المعطيات التعليمية ودخول ثقافات وتحديات جديدة إلى البيئة الجامعية.

2-مناقشة وتفسير الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي باختلاف التخصص الأكاديمي، وقد أثبتت نتائج الدراسة ذلك، ويمكن تفسير ذلك إلى نظرة المجتمع للتخصصات؛ حيث أن المفاهيم والمعتقدات السائدة حول التخصصات الدراسية من تفضيل تخصص على تخصص آخر لم تندثر بعد رغم انتشار وتنوع الوسائل التربوية والثقافية من "انترنت" ومدارس متخصصة في مختلف التخصصات العلمية والأدبية، حيث ينظر إلى الطالب العلمي(تخصص علوم الطبيعة والحياة) على أنه أكثر اجتهادا وأكثر انضباطا؛ ما يشعره بالقيمة والإعتزاز والقبول في المجتمع بالتالي هم يحملون مفهوما إيجابيا عن ذراتهم ما يجعلهم يتخذون أنماطا للعزو السببي للنجاح والفشل تختلف عن الطالب الأدبي(تخصص العلوم الاجتماعية والانسانية).

وهذا ما أثبتته دراسة **(يالغ وآخرون، 2009)**؛ إذ توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين أنماط العزو السببي ومفهوم الذات، أي أن الطلبة الذين يعزون أسباب نجاحهم لعوامل داخلية كانوا يحصلون على درجات مرتفعة في المواد الدراسية، أما الذين يعزون أسباب فشلهم لعوامل خارجية كانوا يحصلون على درجات متدنية في موادهم الدراسية؛ بمعنى آخر أن مفهوم الذات لديهم يصبح متضمنا لفكرة مفادها أن لديهم القدرة العالية، وبالعكس عندما يفشل الطلبة دائما فإن مفهوم الذات لديهم يصبح عرضة للسلبية مع كفاءة ذاتية متدنية. **(دخول، 2014، 26)**

إضافة إلى ذلك فقد أشار(**wood schau and fiedlern, 1990**) إلى أنه يختلف الطلاب في تفسير الحوادث المدرسية المتعلقة بالنجاح والفشل، ومع مرور الوقت يتطور لدى الطلاب نماذج منتظمة من العزو والتوقعات؛ فيبقى بعض الطلاب متفائلين وواثقين أنهم قادرون على إتقان مهام أكاديمية جديدة وينجحون في عدد من المواقف التربوية (اتقان)، لكن فريقا آخر من الطلاب يكونون غير واثقين بالنجاح، بل هم مقتنعون بأنهم لن ينجحوا، ويتطور لديهم شعور بالعجز والاستسلام (العجز المكتسب)

إذ أن الطلاب الذين يعزون إنجازاتهم ونجاحاتهم إلى القدرة والجهد الذاتيين ويحملون شعارا دائما يقول "أنا قادر على إنجاز هذه المهمة" هم الذين يمتلكون التوجه نحو الإتقان. اما الطلاب الذين يعزون انجازاتهم ونجاحاتهم الى عوامل خارجية وغير قابلة للضبط ويعتقدون أن فشلهم يعكس نقصا في القدرة حاملين شعارا يقول "أنا لا أستطيع إنجاز هذه المهمة"، هم الذين يتصفون بما يسمى العجز المكتسب.**(حمودة، 2016، 52)**

كما يمكن تفسير ذلك إلى الاختلاف والتفاوت في مستوى الدافعية لإتمام مرحلة الماستر واختلاف الهدف، فمن الطلبة من يدرس مرحلة الماستر طلبا للعلم ورغبة في مواصلة المشوار الدراسي والوصول إلى الدراسات العليا، ومنهم من يدرس فقط ليملأ وقت فراغه على اعتبار الجامعة متنفسا لهم، هذا وينظر إلى أن التخصصات العلمية أكثر فرصة في التوظيف على عكس التخصصات الأدبية، وبالتالي باختلاف الأهداف يختلف إدراك الطلبة للنجاح والفشل وبالتالي إلى اختلاف في تفسيراته، وهذا ما أشار إليه فينر**(بلحاج، 2010)**؛ إذ ذكر أنه بقدر ما يكون هناك اختلاف فيما بين الأفراد في عزوهم للنجاح والفشل في مواقف الإنجاز بقدر ما يكون هناك اختلاف في مستوى الدافع للإنجاز. حيث يبدو أن الأفراد ذوي الحاجة المنخفضة للإنجاز يعتقدون أن الفشل يكون ناتجا عن نقص أو ضعف في القدرة حينها قد يقع الفرد في حالة من الاستسلام.

خلاصة عامة واقتراحات:

يستخلص مما سبق أن الأسباب التي يعتقد الطالب أنها تقف وراء نجاحهم أو فشلهم في الإمتحانات المدرسية تؤثر في الطريقة التي يدرسون بها وفي مقدار المثابرة التي قد يقومون بها من أجل تحقيق أهدافهم.

إذ أن الطلبة يرجعون نجاحهم أو فشلهم في الدراسة على الكثير من العوامل كالقدرة والجهد والإمكانات العقلية والجهد المبذول وصعوبة أو سهولة المهمة وغيرها من العوامل، وهذه الأخيرة تختلف من شخص لآخر في واحد من ثلاثة أبعاد وهي بعد موقع السبب ومدى الاستقرار ومدى السيطرة عليه، ولا شك في أن ذلك يقود إلى اختلاف في السلوك الذي يقوم به الطالب في مواقف ومناسبات مستقبلية.

وعلاوة على ذلك توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

– عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي باختلاف الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية في أنماط العزو السببي للنجاح و الفشل الأكاديمي باختلاف التخصص الأكاديمي.

وبناء على النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة يمكن إدراج جملة من المقترحات والتي نتوجه بها إلى المسؤولين على القطاع التعليم العالي والبحث العلمي كونهم القادرين على إحداث التغيير الإيجابي، وإلى الباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية وذلك من أجل توفير للمتعلمين بيئة تشجع على التعلم والتعليم.

وبما أن الدراسة الحالية توصلت إلى عدم وجود فروق في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي باختلاف الجنس، وكذا إلى وجود الفروق باختلاف التخصص الأكاديمي، فإن الدراسة تقترح ما يلي:

– إجراء المزيد من الدراسات حول أنماط العزو السببي للناجح والفشل الأكاديمي، من خلال ربطها بمتغيرات أخرى وإجرائها على فئات تعليمية أخرى للوصول إلى معلومات شاملة.

– تطوير الممارسات التدريسية والتربوية الداعمة للعزو السببي الداخلي وتحمل المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة، ويمكن ذلك من خلال تقديم برماج تدريبية مجانية للطبة.

– تقديم دورات تدريبية تعليمية للأساتذة حول مفاهيم العزو السببي للنجاح والفشل وكيفية تعديل الأنماط الخاطئة التي ينتهجها الطلبة بأساليب مقننة هادفة ومدروسة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الزهران، عواطف والزغلول، عماد والهندال، هدى(2015). **أسلوب العزو لدى الرياضيين المتفوقين والمتفوقات في بعض الألعاب الجامعية والفردية في دولة الكويت**. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين. كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. 291-312.

أبو العلا، مسعد ربيع عبد الله (2012). التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي من خلال اساليب التعلم والذكاءات المتعددة لدى عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الارشاد النفسي**. 32(02). 439-497

أبو ندى، خالد محمود(2004). التفكير الابداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية: غزة.

بدر، أحمد(1996). **أصول البحث العلمي ومنهاجه**. ط09. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

البرزنجي، ذكريات(2010). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمفهوم الذات وموقع الضبط. ط01. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

بركات، غسان و سليمون، ريم ودخول، منعم(2018). العزو السببي وعلاقته بدافعية الإنجاز الدراسي ادى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين في محافظة اللاذقية. **مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**. 40(01). 93-114.

بكر، عبد الجواد(2003). **منهج البحث المقارن بحوث ودراسات**. ط01. الاسكندرية: دار وفاء الدنيا لطباعة والنشر.

بلحاج، عبد الكريم(2010). **التفسير الاجتماعي لسببية السلوك**. ط01. الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر.

جبران، مسعود(2005). **الرائد- معجم الفبائي في اللغة والاعلام-**. ط3. دار العلم للملايين. بيروت.

جرادات، محمد(2011). مرجع نظريات ومفاهيم متصلة بسيكولوجية الدافعية. أكاديمية علم النفس. قاعات الصحة النفسية. تاريخ الاسترجاع 16 فيفري. 2015. من:
http:// www.cofps.com/vb/show therea .php

حجو، مسعود عبد الحميد(2015). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات.** 05(01). 283-309.

حسين، ابتسام محسن (2004). العزو السببي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة محافظة عدن في الجمهورية اليمنية. ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

حمودة، مريم(2016). العزو السببي التحصيلي لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية. ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

خرف الله، علي(2014). نوعية العلاقة الزوجية وعلاقتها بالذكاء العاطفي. دكتوراه غير منشورة. جامعة الجاح لخضر: باتنة.

دخول، منعم جميل(2014). العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة العلمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ماجستير غير منشورة. جامعة تشرين: سوريا.

الرفاعي، مكرم حميد (2010). العزو في الرياضة وعلاقته في بعض المتغيرات النفسية لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصول في الألعاب الجامعية.

ريتشارد، غروس وروبرت، مكلفين(2002). **مدخل الى علم النفس الاجتماعي. ترجمة ياسمين حداد.** ط01. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الزغلول، رافع وأعديلي، نداء(2015). نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الاكاديمي. **المجلة الاردنية في التربوية.**11(03). 331-343.

الزق، احمد يحي(2011). فعالية برنامج للتدريب على العزو السببي في رفع مستوى التحصيل لدى طلبة الجامعيين. **مجلة دراسات العلوم التربوية.** 38(02). 526-538.

الزين، نبيلة(2005). مركز الضبط لدى طلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا" دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الاكمالي والثانوي". ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

شويخ، هناء احمد محمد(2009). **برنامج تطبيقي لتحسين المتغيرات النفسية والفسيولوجية لنوعية الحياة لدى مرضى الفشل الكلوي.** ط01. مصر: دار الوفاء للنشر والتوزيع.

الضامن، صلاح الدين(2017). فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الاطفال المساء اليهم في المدارس الحكومية في لواء بي كنانة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**. 13(02). 171-191.

عبيدات، محمد وأبو نصار، محمد ومبيضين، عقلة(1999). **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات**. ط02. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان وعلاونة، شفيق فلاح والجراح، عبد الناصر ذياب وأبو غزل، معاوية محمود(2014). **علم النفس التربوي** . ط 05. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان يوسف وسليمان، هاجر ابراهيم خلف (2013). أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية. **المجلة العالمية للدراسات النفسية**. 01(01). 65-78.

العزاوي، كرو ورحيم يونس، كرو(2008). **مقدمة في منهج البحث العلمي**. ط01. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

غباري، ثائر أحمد(2008). **الدافعية: النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

غباري، ثائر وأبو شندي، يوسف وأبو شعيرة، خالد وجرادات، نادر(2012). أنماط العزو السببي للناح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**. 26(02). 190-216.

الكحلوت، محمد رفيق(2016). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالعزو السببي لدى محاولي الانتحار في قطاع غزة. ماجستير غير منشورة. جامعة الاسلامية: غزة.

اللواتية، منال بنت مصطفى بن أحمد(2015). الخصائص السيكومترية لمقياس العزو السببي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس: عمان. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**. جامعة الوادي.

مبارك، بشرى عناد(د-ت).جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات عن الزواج. **مجلة كلية الآداب**. 99. 235-356.

مشري، سلاف(2014). جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي(دراسة تحليلية). **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**. جامعة الوادي.

معمريه، بشير (2009). **مصدر الضبط والصحة النفسية وفق الاتجاه المعرفي السلوكي**. ط .باتنة: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

المنيزل، عبد الله فلاح(1990). العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. **مجلة الدراسات العلوم الانسانية**. 22(06). 3471-3500.

يونس، محمد محمود بني(2007). **سيكولوجيا الدافعية والانفعالات**. ط01. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الملاحق

ملحق(01) نموذج لمقياس العزو السببي للنجاح والفشل الاكاديمي.

جامعة حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

معلومات ضرورية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص الأكاديمي:

تعليمة:

في إطار إعداد بحث أكاديمي حول العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي، يرجو منك الباحث أن تقرأ كل عبارة بعناية، وأن تضع علامة (×) تحت الإجابة التي تبدو أكثر ملائمة لك أنت وحدك، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، لا تترك(ي) أي عبارة دون إجابة، واعلم(ي) أن إجابتك ستكون سرية ولن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي. ولك الشكر والتقدير على حسن تعاونك.

مثال:

الرقم	المفردة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	العامل الأساسي في الحصول على معدل جيد هو قدرتي الاكاديمية.	×				

الرقم	المفردات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	العامل الأساسي في الحصول على معدل جيد هو قدرتي الاكاديمية.					
02	أنا أستطيع التغلب على جميع العوائق في مسار النجاح الأكاديمي إذا عملت بشكل جدي وكاف.					
03	أحيانا حصولي على معدلات جيدة في مادة ما يرجع إلى خطة التصحيح السهلة التي يعمل بها المعلم.					
04	أحيانا نجاحي في الامتحانات يعتمد على الحظ.					
05	أنا أشعر أن المعدلات الجيدة التي أحصل عليها هي انعكاس مباشر لقدرتي الاكاديمية.					
06	أشعر ان بعض معدلاتي الجيدة تعتمد الى حد ما على عامل الحظ او المصادفة مثل ظهور الأسئلة المناسبة لي في الامتحان.					
07	بحسب خبرتي إذا كون الأستاذ انطباعا بأنك ضعيف في مادة ما فإن معدل أعمالك سيكون غير جيد مقارنة بشخص آخر يقدم نفس العمل.					
08	في حالة المعدلات الجيدة التي أحصل عليها هي دائما نتيجة مباشرة لجهدي.					
09	إذا رسبت في مادة ما فإنه قد يكون بسبب فقدي للمهارات في ذلك المجال.					
10	بعضا من معدلاتي غير الجيدة قد تكون نتيجة للحظ السيء وتواجدي في المادة غير المناسبة لي في الوقت غير المناسب.					
11	عندما اخفق لعمل ما هو متوقع مني في المدرسة فإنه يكون عادة بسبب قلة الجهد الطي أبذله في ذلك الجزء من العمل.					
12	حصولي على معدلات جيدة في بعض المواد يرجع إلى سهولة المادة مقارنة بالمواد الأخرى.					
13	حصولي على معدلات منخفضة يجعلني أتساءل					

	عن مدى قدرتي الاكاديمية.					
14	غالبا المعدلات الضعيفة التي أحصل عليها تكون في المواد التي يفشل الأستاذ في تقديمها بطريقة شيقة.					
15	كلما أحصل على معدلات جيدة فإنه يكون بسبب دراستي الجادة لتلك المادة.					
16	أحيانا أشعر أنه علي أن أعتبر نفسي محظوظا لحصولي على معدلات جيدة.					
17	عندما أحصل على معدلات جيدة فإنه يكون بسبب تنافسي الاكاديمي.					
18	يظهر أن بعض معدلاتي المنخفضة ترجع جزئيا إلى اخطاء غير مقصودة.					
19	عندما احصل على معدل منخفض فإنني عادة أشعر أن السبب الرئيسي هو أنني لم أدرس بشكل كاف في تلك المادة.					
20	أحيانا معدلاتي الاكاديمية الغير جيدة تجعلني أفكر بأنني غير محظوظ.					
21	إذا حصلت على علامات منخفضة فإنني أفترض أنني أفقد القدرة على النجاح في تلك المواد.					
22	يظهر لي ان بعض المعدلات المنخفضة التي حصلت عليها يعكس أن بعض المعلمين صارمين في وضع الدرجات.					
23	المعدلات المنخفضة تخبرني بأنني لم أبذل الجهد المطلوب.					
24	أحيانا أحصل على معدلات جيدة فقط بسبب سهولة تعلم محتوى المادة.					