الإجهاد الأكاديمي وعلاقته بأنماط العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام

Academic stress and its relationship to patterns of causal attribution among secondary school students in Dammam

إعداد

أديب يحيى صالح الذكير

Adied Yahya Saleh Zakir

قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك فيصل

Doi: 10.21608/ajahs.2024.350537

استلام البحث ١١ / ١ / ٢٠٢٤

قبول البحث ٦ / ٢ / ٢٠٢٤

الذكير، أديب يحيى صالح (٢٠٢٤). الإجهاد الأكاديمي وعلاقته بأنماط العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام. ***المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣١) إبريـــــــل، ١ – ٤٤.

http://ajahs.journals.ekb.eg

الإجهاد الأكاديمي وعلاقته بأنماط العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الدمام

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي وأنماط العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام، وعلى مستوى الإجهاد الأكاديمي، وتبرز أهمية الدراسة من خلال دراسة هذين المتغيرين لما لهما من تأثير مباشر في إمكانية إحداث تغيير في مستوى هذا الإجهاد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بنوعَيه الارتباطي والمقارن، ومقياسي الإجهاد الأكاديمي من إعداد (Khani,Mohammadi, & Fars, 2018)، وترجمة (الشهري، ٢٠٢٠)، والعزو السببي من إعداد بيترسون (Peterson,1993) وترجمة المقدم (٢٠٠٣)، وتكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الدمام ومن المسارات التعليمية المختلفة (علمي / نظري)، والعينة من (٤٠٠) طالبًا وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة الإجهاد الأكاديمي والعزو السببي بأنماطه المختلفة، ومستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية جاء متوسِّطًا، أن العزو السببي لدى عينة الدراسة قد اتجه نحو نمط الضبط الداخلي، ونمط الشمولية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الإجهاد الأكاديمي لدى عينة الدراسة وفقًا لمتغير المسار الأكاديمي، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينة الدمام في الإجهاد الأكاديمي وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي، وأوصت الدراسة بتدريب الطلبة من خلال المرشدين والمدرسين على العزو الداخلي للنجاح والفشل، ذلك لتشجيعهم على تحمل مسؤوليات نجاحهم وفشلهم، تطوير الممارسات التدريسية والتربوية الداعمة للعزو السببي الداخلي وتحمل المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة، ويمكن ذلك من خلال تقديم برامج تدريبية مجانية للطلبة، تقنين مقاييس نفسية وعمل دراسات مسحية دورية للطلاب في المدارس لقياس مستويات الإجهاد الأكاديمي، من خلال النماذج الإلكترونية ضمن التكليفات الدراسية.

Abstract*:*

The study aimed to identify the relationship between academic stress and patterns of causal attribution among students of government secondary schools in the city of Dammam, and at the level of academic stress. The descriptive approach, in both its relational and comparative types, and the two academic stress scales prepared by (Khani, Mohammadi, & Fars, 2018), translated by (Al-Shehri, 2020), and causal attribution prepared

ISSN : *2537-0421* eISSN : *2537-043X*

by Peterson (1993) and translated by Al-Muqaddam (2003). The study population consisted of students The secondary stage in the city of Dammam and from the different educational paths (scientific / theoretical), and the sample consisted of (400) male and female students. The secondary school was average, that the causal attribution in the study sample was directed towards the pattern of internal control, and the pattern of inclusiveness, there were no statistically significant differences between male and female students in the secondary stage in primary stress. Academic in the study sample, according to the academic track variable, there were no statistically significant differences between male and female secondary school students in the city of Dammam in academic stress according to the gender variable. Their success and failure, developing teaching and educational practices that support internal causal attribution and taking responsibility for achievement among students, and this can be achieved by providing free training programs for students, codifying psychological measures and conducting periodic surveys for students in schools to measure levels of academic stress, through electronic forms within academic assignments.

تمهيد:

إنَّ على عاتق المنظومة التربوية والتعليمية اليوم، مهمة بناء مجتمع قائم على المعرفة، والعمل على تنشئة الأجيال بطريقة عصرية، ومساعدتهم على مواكبة الأحداث والتأقلم مع المستجدات، والانطلاق بهم نحو آفاق المستقبل مع المحافظة على أصالة الموروث.

مما تجدر الإشارة إليه أن الطلاب في المرحلة الثانوية يتعرضون لأنواع من الإجهاد المتعدد، شخصية ودراسية؛ حيث تكثر عليهم المتطلبات الدراسية بمظاهرها المتعددة، والرغبة في التحصيل المرتفع؛ حيث يرتبط تحصيله بمستقبله، وسقف الطموحات المرتفع لدى أفراد الأسرة مما يولد إجهادًا أكاديميا متزايدًا يظهر فيه الشعور بالقلق والخوف من الفشل وانخفاض الأداء، وفي ظل دراسة الطالب المتواصلة والحرص على الظهور بمستوًى مثاليٍّ من الإنجاز وإتمام المهام بشكلٍ أقرب ما يكون للكمال، تظهر لديه نتيجة لهذه الأحداث والمطالبات الشاقة مشاعر

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

بالإحباط واليأس والاكتئاب ومن هنا تبرز دافعية العزو؛ حيث يعتمد السلوك الإنساني على الطريقة التي يعزو بها الفرد أسباب نجاحه أو فشله سواء قرَّر القيام بالمهمات أو امتنع عن القيام بها (محمودي، ومرزاق، ٢٠١٦).

كما أن المهام الأكاديمية المتعددة، والخوف من الفشل الدراسي، وعدم القدرة على الوفاء بالمتطلبات والمهام الدراسية يُدخل الطالب في حالة من الإجهاد، فيقع على عاتق الطالب مستوى مرتفع من الإنهاك المفروض على الذات، والمرتبطة بالأداء الأكاديمي، والأنشطة المنهجية، والقلق بشأن المستقبل، وكثرة الواجبات وثقل المهام وعدم كفاية الموارد وضيق الوقت وطبيعة العلاقة مع المعلمين والزملاء وانخفاض الدافع، إضافة إلى التوقعات والأهداف العالية التي يسعى لها الطالب مما يزيد عليه الصراعات والإجهاد (البراهيم، ٢٠١٤).

وإنه مع استمرار التعرض للعوامل المجهدة وتراكمها مع عدم القدرة على التعامل معها، تنتج آثارًا سلبية تؤثر على مستوى الأداء الأكاديمي وتعيق القدرات وتؤثر في مهارات التفكير فينخفض التركيز، وتضعف القدرة على حلِّ المشكلات واتخاذ القرارات، وينتاب الطالب حالة من التوتر والقلق الشديد (شروخ، ٢٠٠٤، ١٢٣).

ويذكر عبد المنعم (١٩٩١) أن ما يسبق أحكام الأفراد على المواقف أو الأحداث لبعض العمليات المعرفية منها أساليب معينة للتفكير يخرج بعدها الفرد بانطباعات ذاتية عن هذه المواقف أو الأحداث، وهذه الأساليب تعرف بالعزو (Attribution).

ولم يحْظَ العزو، باهتمام علماء النفس إلا في أوائل الستينات بعد أن نشر هيدر، (Heider, F, 1958) كتابه «سيكولوجية التفاعل بين الأفراد»؛ حيث نادى بدراسة ما أسماه بعلم النفس البسيط، كيف يفسر الناس العاديين عالمهم، ويتضمن علم النفس البسيط طريقة فهْم الناس للحالات السلوكية، فظهرت عدة نظريات للعزو مثل نظرية كيلي (Kelley, 1971)، ونظرية واينر (Weiner, 1972)، ونظرية سيليمان (Seligman, 1974) ملقية الضوء على الأساليب التي يحاول بها الفرد أن يفهم ويفسر بها معنى سلوكه وأسبابه (البراهيم، ٢٠١٤).

وتوصل ستاجكوڤيك وسومر (Stajkovic; Sommer, 2000) في دراستهم على عينة من الطلاب يعانون عجزًا متعلِّمًا مكونة من (٥٥) طالبًا إلى وجود علاقة مباشرة وتبادلية بين العزو السببي والإنهاك الدراسي، ووجَدَا أن معتقدات العزو تلعب دورًا وسيطًا في تطوُّر معتقدات قدرات الطلاب الذاتية فيما بعدُ. وتوصلت دراسة (متولي، ٢٠١٨) التي طبقت على عينة مكونه من (٩٠) طالبًا بالمرحلة الإعدادية إلى وجود علاقة بين العوامل الداخلية والخارجية لعزو النجاح والفشل والفاعلية الذاتية لدى الطلبة من عينة الدراسة. كما أشارت دراسة لوفتس (Lovitts, B. E, 2003,

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

(247 إلى أن الإجهاد الأكاديمي هو العامل الرئيسي في عزوف الطلاب عن إكمال دراستهم.

ويسعى البحث إلى دراسة الإجهاد الأكاديمي وعلاقته بأنماط العزو السببي بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام.

مشكلة الدراسة:

استنتج ستيبك (Stajkovic & Sommer, 2000) خلاصةً، مَفادُها أن الأشخاص الناجحين غالبًا ما يكتفون بعزو نجاحهم إلى قدراتهم الذاتية مثل الذكاء والاستعدادات والمهارات (عزو داخلي) دون البحث عن عوامل أخرى تكون قد أسهمت في ذلك، بينما يقوم الأشخاص الفاشلون بالبحث عن مختلف العوامل التي قد سببت فشلهم ولا ينسبون ذلك إلى أنفسهم (عزو خارجي) إلا عندما لا يجدون تفسيرًا بديلًا عن ذلك.

ويشير (الحلبي، ٢٠١٨) إلى أنَّ للإجهاد الأكاديمي أعباءه المختلفة التي تستنزف وقت وجهد الطالب بالمهام المتعددة وكثرة الواجبات، وما يخلفه ذلك من مشاعر خوف من الفشل، وعدم القدرة على القيام بالمتطلبات، فإن آثارًا سلبية تحدث كنتيجة لذلك، وهذهِ الآثار تظهر في تدنّي وانخفاض الأداء، وإعاقة القدرات، وضعف القدرة على حل المشكلات، ومع تراكم هذه العوامل وعدم القدرة على التعامل معها يتصاعد القلق ويسوء التوافق وتظهر أعراض العزو السببي. ولا شكَّ أن الحياة الدراسية تتطلب جهدًا من الطالب مما قد يتسبَّب في بعض الإجهاد والذي يبدو أمرًا طبيعيًّا محتملًا، بل ومطلوبًا لإثبات الجدية والتحفيز والتحدي الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية كتحسين الأداء والنمو الذاتي والتنافس المعقول إلا أن مستوى مرتفع من الإجهاد ربما يشكل تهديدًا للطالب ويؤدي به إلى القلق والاكتئاب والخلل في الإنجاز والإنهاك خصوصًا عندما يكون لدى الطالب نزعة إلى الكمال وتوقعات وأهداف وقيم يتطلع لتحقيقها، فتزداد عليه الصراعات وعوامل الإجهاد والضغط (الجمال، ٢٠١٥).

ومن خلال عمل الباحث في مجال التعليم وفي مجال التوجيه والإرشاد الطلابي، لا حظ وجود تدني في مستوى بعض الطلبة المتميزين وغالبًا ما يعزون تدني مستواهم إلى أسباب خارجية تتعلق بالمنهج الدراسي، والبعض بأداء المعلمين، أو بالنظام الدراسي والاختبارات، وقلما وجد طالب يعترف بتقصيره في القيام بدوره ومهامه، ولم يجد الباحث –حسب اطلاعه- على دراسات تتحدث عن الإجهاد الأكاديمي وعلاقته بأنماطِ العزو السببي لدى طلاب المرحلة الثانوية مما دفع الباحث عن محاولة الكشف عن طبيعة هذه العلاقة من خلال هذه الدراسة.

تساؤلات الدراسة:

من خلال عرض مشكلة الدراسة تبرز التساؤلات التالية:

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

١. ما العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي وأنماط العزو السببي لطلبة المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام؟
٢. ما مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام؟
٣. ما أنماط العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام؟
٤. هل توجد فروق دالَّة إحصائيا في الإجهاد الأكاديمي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام، تُعزَى لمتغيري المسار الأكاديمي (علمي/ نظري)، والنوع الاجتماعي (طلاب/ طالبات)؟

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

من الناحية النظرية:

١. يُتوقع أن تساهم هذه الدراسة في تقديم جانب نظري في مفهوم العزو السببي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، والإجهاد الأكاديمي إيمانًا من الباحث بأهمية هذين المتغيرين؛ لما لهما من تأثير مباشر في جودة إمكانية إحداث تغيير في مستوى هذا الإجهاد.

٢. ندرة الدراسات التي ربطت العزو السببي للطالب بالإجهاد الأكاديمي بوجه في حدود اطِّلاع الباحث؛ حيث كانت أغلب الدراسات تربط متغير الإجهاد بالضغوط أو بعوامل الاكتئاب والانتحار.

٣. سد النقص في المعرفة النظرية بمتغيري الدراسة ومد المكتبة العربية بمعلومات عن المتغيرين.

ومن الناحية التطبيقية:

١- نتائج الدراسة قد تساعد في بناء برامج إرشادية فاعلة في تغيير الاتجاهات والميول لدى الطلبة الذين يعانون من الإجهاد الأكاديمي من خلال معرفة مصادر العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لديهم.

٢- من خلال التعرُّف والكشف عن أهم المؤثرات الداخلية والخارجية بالإجهاد الأكاديمي للطلبة يمكن إعداد برامج تدريبية للمرشدين والمعلمين للتعرف المباشر على بوادر الإجهاد والمسارعة إلى إيجاد البرامج الإرشادية للطلبة قبل الوصول إلى العجز السببي المتعلم.

٣- تساهم نتائج الدراسة في تبصير المهتمين بالعوامل التي يمكن أن تسهم في ظهور الإجهاد الأكاديمي والعمل على تلافيها وتجنبها.

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

٤- ستساعد الدراسة بنتائجها إدارات الإرشاد والمدارس في إعداد برامج توعوية من شأنها تنمية مهارات الطالب الشخصية والحياتية التي يتعامل ويتكيف بها مع الضغوط الدراسية إلى جنبٍ مع القاعدة المعرفية.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي وأنماط العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام.

٢. التعرف على أنماط العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام.

٣. التعرف على مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام.

٤. الكشف عن فروق الإجهاد الأكاديمي، لدى طلبة المرحلة الثانوية التي تعزى لمتغيري المسار الأكاديمي، والنوع الاجتماعي.

٥. الكشف عن فروق أنماط العزو السببي، لدى طلبة المرحلة الثانوية التي تعزى لمتغيري المسار الأكاديمي، والنوع الاجتماعي.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: الإجهاد الأكاديمي:

يعرف خاني وآخرون (Khani, Mohammadi , & Fars, 2018) الإجهاد الأكاديمي حالة انفعالية من الانهاك والتعب والشعور بالسلبية تجاه الواجبات المدرسية، وتدني الإنجاز للمطالب الأكاديمية استجابةً لعوامل ضاغطة تظهر في العديد من المشاكل مثل التغيب، والدافع المنخفض، وارتفاع معدلات التسرُّب.

ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنه: شعور الطالب بالإرهاق النفسي والجسدي بسبب الإرهاق الدراسي؛ مما يؤدي إلى عدم القدرة على التكيف مع متطلباته وبيئته وشعوره بالاستنزاف الجسدي والانفعالي، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها عينة الدراسة طبقاً لمقياس الإجهاد الأكاديمي (Khani,Mohammadi, & Fars, 2018)، وترجمة (الشهري، ٢٠٢٠) المستخدم في هذه الدراسة.

ثانيًا: العزو السببي:

يذهب وينر (Weiner, 2000) إلى أن العزو السببي: هو العملية التي يعزو إليها الطلاب نجاحهم أو فشلهم إلى جانب أو أكثر من الجوانب التالية: كالقدرة العقلية أو الجهد أو الحظ أو صعوبة المهمة وغيرها.

ويعرفه الباحث إجرائيًّا: بأنه الدرجة الخام التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة طبقًا لمقياس بيترسون (Peterson,1993) وترجمة المقدم (٢٠٠٣) المستخدم في هذه الدراسة.

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

الإطار النظري والدراسات السابقة

تتطلب الحياة الأكاديمية جهدًا من الطالب قد يتسبب في بعض الإجهاد والذي يبدو أمرًا طبيعيًّا محتملًا، بل ومطلوبًا لإثبات الجدية والتحفيز والتحدي الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية كتحسين الأداء والنمو الذاتي والتنافس المعقول، إلا أن الإجهاد ربما يشكل تهديدًا للطالب يؤدي به إلى القلق والاكتئاب والخلل في الإنجاز والإنهاك خصوصًا عندما يكون لدبه نزعة إلى الكمال وتوقُّعات وأهداف وقيم يتطلع لتحقيقها، فتزداد عليه الصراعات وعوامل الإجهاد والضغط (الجمال، ٢٠١٥).

وتمثل عملية النجاح والفشل عمليةً في غاية الأهمية؛ لأنه قد يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار (سلبية أو إيجابية) تتعلق بتقدير التلميذ لذاته، فالأفراد يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل داخلية (كالقدرة والجهد) أو إلى عوامل خارجية كالحظ وتأثير الآخرين.

ويرى "وينر أن مصدر الضبط يتعلق بمشاعر تقدير الذات، فإذا ربط الفرد مشاعر النجاح بعوامل داخلية فسيساعد ذلك على الشعور بالفخر والاعتزاز مما يسهم في زيادة دافعية الطالب، أما إذا عَزَا فشله إلى عوامل داخلية، فإن ذلك سيؤدي إلى انخفاض تقدير الذات وانخفاض مستوى الدافعية لديه. (الهران، عبد الرحيم، و سعود، ٢٠١٥).

الإجهاد الأكاديمي = Academic Stress :

الإجهاد الأكاديمي بحسب كلٍّ من: (ماك جورج، وسماتر، وجيليان) = (MacGeorge Samter, Gillihan, 2005) يشير إلى (الضغط النفسي والانفعالي والقلق والتوتر الناتج عن متطلبات الحياة الأكاديمية).

بينما يشير باتواين (Putwain, 2007) إلى الإجهاد الأكاديمي على أنه (الشعور بالتعب والإرهاق والتوتر المتعلق بالتكليفات الأكاديمية المتزايدة على الطلاب، والاستعداد للاختبارات ولاقتراب المواعيد النهائية للقبول في الجامعات).

في حين يُعرِّف كلٌّ من: (زينجونج، وشيند، ووليامس) = (Zhenghong, Shinde, & Willems, 2013) الإجهاد الأكاديمي بأنه (حالة أو شعور يأتي للطالب عندما تزيد عليه المتطلبات المتعددة في البيئة الأكاديمية؛ مثل كثرة الدورات الدراسية، وكتابة أوراق العمل، والتقييم، وتتجاوز تلك المطالب إمكاناته الشخصية والاجتماعية المتاحة).

- مصادر الإجهاد الأكاديمي:

إن مصادر الإجهاد الأكاديمي متعددة ومتباينة بين الطلاب، وقد أشارت إليها العديد من الدراسات مثل: (كامبل وسفينسون ١٩٩٢، وشيفر ١٩٩٦، وشارما ونيبال ٢٠٠١، ومكيان ٢٠٠٠، ورادكليف ولينج وينج ووينج ٢٠١٠، وأنج وين ٢٠٠٦)، (Misra and ; Schafer, 1996, Campbell and Svenson ,١٩٩٢,

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

Sharma and Nepal ,2001 ;McKean2000 , ،Sinha,; Lester ;Beggs Wong ,2010 ; Ang and Huan Radcliff and Leung, Yeung and ,2006).

والتي تتمثل فيما يلي:

- تزايد المتطلبات الأكاديمية، ونقص مهارات إدارة الوقت، والضغوط المالية.
- مواجهة صعوبة الاستذكار، وتزايد الاختبارات الفصلية، وكتابة أوراق العمل، والرغبة في الحصول

على درجات مرتفعة.

- الرغبة في إنهاء فترة الدراسة وما يتعلق بها من اختبارات، بهدف إنجاز الأعمال الأخرى، والأنشطة الخارجة عن المناهج الدراسية.
- التوقعات المرتفعة من الأسرة رُغم تدني القدرات الأكاديمية لأبنائهم، وكثرة المقررات التي يتم دراستها، والطموحات غير الواقعية، والفرص المحدودة، والقدرة التنافسية العالية، ومن ثَمَّ تزايد الضغط الأكاديمي.
- عبء الأعمال المتزايدة، مع ضغوط التنشئة الاجتماعية وعدم التوجيه السليم من الوالدين.
- التوقعات الأكاديمية المرتفعة من الفرد ذاته والمدرسين التي لا تتناسب مع القدرات الفعلية للطالب.
- الواجبات المنزلية المتزايدة، والمنافسة مع الزملاء، وضعف الأداء الأكاديمي.
- القلق والتوتر المرتبطان بالبيئة الأكاديمية، والاختبارات التي تحتاج إلى وقت طويل في الاستعداد لها، وأداء المهام المعرفية الصعبة المتصلة بالمذاكرة.
- عادات الدراسة السيئة، والمشاكل المتعلقة بإدارة الذات، وتغير البيئة التعليمية وانخفاض المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي.
- خصائص الأسرة المضطربة، وعدم القدرة على التوافق الأكاديمي، وعدم إعطاء أولوية لتعليم الأبناء.

ويرى الباحث أنه من المفيد في هذا الإطار إدراك الفرد لأي نوع من هذه الأنواع الذي يعاني منه حتى يستطيع التعامل معه، ويأتي هنا أهمية دور المرشد النفسي أثناء تحاوره مع الطالب الذي يعاني من تعثر في العملية التعليمية والتي ربما ترتبط بالإجهاد الأكاديمي في التعرف على أي نوع من أنواع الأجهاد، ومن ثم الأسلوب الأمثل في التعامل مع هذه الحالة.

الآثار النفسية الناتجة عن الإجهاد الأكاديمي:

يشير (عثمان، ٢٠٠١) إلى أن الضغوط من الأمور السلبية التي تؤثر في الصحة النفسية والتي يمكن أن تؤثر على وظائف الإنسان بحسب طبيعة وشدة تلك

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

الضغوط، وكما يرى عثمان أن الضغوط النفسية في بعض جوانبها مطلوبة ومقبولة، فهي بمثابة الطاقة الدافعة للطالب وبدونها تنعدم الدافعية، إلا أنه من خلال متابعة الدراسات التي قام بها (ستيرلي) والتي أشارت إلى أنه في حالة استمرار تعرُّض الطالب للضغوط الأكاديمية مع فشل التعامل معها، قد تسبب له الإعياء ثم الإجهاد العصبي والتعب الشديد.

النماذج المفسرة للإجهاد:

يعتبر الإجهاد أحد الظواهر النفسية المعقدة، والذي عكف عليه الباحثون في دراساتهم وتحليلاتهم، وقد توصلوا إلى عدد من النماذج تبعًا لاختلاف مجالاتهم، ومن أهم النماذج النظرية المفسرة لظاهرة الإجهاد ما يلي - (كشرود، ١٩٩٥، ٣٢٥):

أ- النموذج المهني للإجهاد:

والنموذج المهني يعني الإجهاد الناتج عن بعض الأعمال المهنية، وقد صاغ هاوس (House) نموذج الإجهاد المهني عام ١٩٧٤ وقد اعتمد على خمس متغيرات رئيسية لفهم الإجهاد المهني وهي:

١. الظروف الموضوعية والاجتماعية المؤدية للإجهاد، والناتجة عن عبء العمل.
٢. الإدراكات المعرفية للإجهاد.
٣. الاستجابات الفردية للإجهاد المدرك: من خلال الإنكار، أو الانهيار، أو التدخين.
٤. نتائج التحمل الكبير للإجهاد المدرك: كالتعب الفكري ومرض الأوعية القلبية.
٥. المتغيرات الموقفية ذات البعد الفردي: مثل إدارة شؤون الأسرة، رعاية الأبناء، عبء العمل.

ومن هنا تجدر الإشارة إلى أن الإجهاد المهني يرتبط بشكل خاص بنوع المهنية والمتطلبات الأخرى المرتبطة به سواء كانت ظروف اجتماعية أو اقتصادية غير مواتية، كما أن هذا النوع من الإجهاد يختلف تأثيره بحسب إدراك الفرد له؛ حيث إن البعض يواجه بحالة من الإنكار، والبعض الآخر قد ينهار ولا يستطيع مواجهته والتعامل معه، وقد يؤثر على البعض في شكل سلوكيات سلبية من الاتجاه نحو تعاطي المخدرات أو التدخين أو المسكرات.

ب- النموذج النفسي المعرفي للإجهاد:

ومن رواد هذا النموذج لازورس (Lazarus)؛ حيث إنه قد قدم عام ١٩٧٠ نظريته التي تعرف بـ (التقدير المعرفي للإجهاد) معتبرًا أن الضغوط تنشأ عند وجود تناقض بين متطلبات الفرد الشخصية، ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين هما:

الأولى: وهي إدراك ومعرفة أن بعض المواقف في حد ذاتها شيء مسببٌ للإجهاد.

الثانية: وهي التي يحدد فيها الأساليب المختلفة التي تصلح للتغلب على المشكلات والمسببة للإجهاد.

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

وفي هذا السياق، يؤكد لازورس (Lazarus)، كما أشارت دراسة (عثمان، ٢٠٠١)، على أن ما يعد ضاغطًا ومجهدًا لفرد ما، قد لا يعد كذلك بالنسبة لفردٍ آخر.

ج- النموذج الكيميائي الحيوي:

يشير selye (١٩٨٢-١٩٠٧) في نظرية التكيف التي قدمها في كتابه «ضغوط الحياة» عام (١٩٥٦)، والذي تحدث فيه عن مظاهر التكيف التي تحدث عند تعرض الفرد الحي لضغوط شديدة

من أجل تحقيق نوع من التوافق بين الإنسان والبيئة الضاغطة وتتكون تلك الأعراض حسب Selye من ثلاث مراحل هي:

- مرحلة الإنذار: وفي هذه المرحلة يستعد الجسم لمقاومة مصدر توالد الضغط.
- مرحلة المقاومة: وفيها يسعى الفرد في مجابهة الضغوط للوصول إلى مستوى التكيف المقبول.
- مرحلة الإنهاك: وفيها يتم استنزاف كل الوسائل التكيفية والدفاعية ويبدأ الجسم بالإحساس بالإنهاك والتعب فتقل طاقة المقاومة.

د- النموذج السيكوسوماتي للإجهاد:

صُمِّم هذه النموذج من قبل الباحثين جرينكر وسبيجر (Grinker & Spiegel) ويقوم على الفرضية التي تعتبر بأن التوترات والشدائد في أي جهاز من أجهزة الجسم لها عواقب مرضية على أجهزة الجسم المختلفة، ويعتبر القلق والخوف والحزن من الأسباب التي تُحدِث صراعات حادَّة في حياة الإنسان، ويمكن أن يعبر عنها عن طريق مشاعر ذاتية بعدم الراحة، من خلال تغيرات في العمليات الفسيولوجية، ويفسر هذا النموذج كيفية تهيئة العمليات النفسية والاستجابات الفسيولوجية، ويحاول هذا النموذج تحديد أي من العمليات النفسية تحدد نوع الاستجابات الفسيولوجية للمواقف المجهدة، وعند الشعور بالقلق والتوتر يستجيب الجسم بالطريقة ذاتها التي يتفاعل بها مع الخطر، وللتعامل مع متطلبات الجسم في هذه الحالة، يطلق الدماغ هرمونات التوتر مثل الأدرينالين والكورتيزول في مجرى الدم، مما يثير مجموعة من ردود الفعل التي من شأنها دعم عمل الجسم وعند زيادة التوترات والقلق تزيد معدلات ضربات القلب ويصبح التنفس أثقل، كما قد يصبح الفرد شاحبًا بعد أن يتحرك الدم بعيدًا عن الجلد باتجاه العضلات استعدادًا لوضعية المقاتلة أو الهروب التي يسببها التوتر، وما يعني أن هرمونات التوتر تبقى في مجرى الدم، وعلى المدى الطويل تصبح المستويات المرتفعة من هذه المواد الكيميائية، مما يؤدي إلى تأثير سُمِّيٍّ على الغدد والجهاز العصبي والقلب، مما يؤدي في النهاية إلى الإصابة بالنوبات القلبية وزيادة خطر السكتة الدماغية وقرحة المعدة ولأن الجسم يكون في حالة شَدٍّ استعدادًا للرد على التهديد الذي يشعر به، فإن هذا الشد العضلي

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

يمكن أن يتحول إلى آلام كالصداع وآلام الظهر وضعف الساقين، كما يمكن للتوتر المصاحب للإجهاد التأثير على الجهاز الهضمي ما يسبب نوبات إمساك أو إسهال وقد يصبح الشخص أيضًا، عرضة للعدوى حيث إن التوتر والقلق يمكن أن يقلل من عمل الجهاز المناعي. (كشرود،٢٠٠٥، ٤٧).

نموذج «كوبر»: حدد (كوبرCooper) من خلال هذا النموذج مصادر وتأثيرات الإجهاد على الفرد؛ حيث اعتبر أن بيئة الفرد مصدرًا للضغوط التي يتعرض لها، ويؤدي وجود تهديد لحاجة من حاجاته خطرًا يهدد الفرد وأهدافه في الحياة، فيشعر بحالة من الإجهاد حيث يوظف الفرد الإستراتيجيات للتوافق مع الموقف، وفي حال لم ينجح في حل المشكلات تستمر الضغوط لفترة طويلة، وهذا يؤدي إلى زيادة القلق والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات، وقد أغفل نموذج كوبر دور الفروق الفردية بحدوث المواقف المجيدة للأفراد، وركز على الظروف الموقفية أو الأحداث ضمن هذا النموذج، وتعتبر بعض الظروف على أنها ظروف ذات طابع ضاغط.

خطوات التعامل مع حالة الإجهاد الأكاديمي:

على الرغم من تعدد وتنوع عوامل الإجهاد لدى الدارسين والطلاب، إلا أن حالة الإجهاد الأكاديمي ليست بالدائمة وبالإمكان الوقاية منها وتفاديها من خلال اتخاذ عدد من الاستراتيجيات والخطوات بهدف التعامل الأمثل مع مصادره، ويمكن إيجاز أهم تلك الخطوات على النحو التالي:

١. تحديد المشكلة (مصدر الإجهاد): وذلك من خلال إدراك الفرد للأعراض التي تتصل بالإجهاد ومن ثم تحديد أسبابه وكذا أولويات التعامل مع تلك الأسباب، لأنه يصعب التعامل معها مرة واحدة.
٢. اتخاذ خطوات عملية لمواجهة المواقف المجهدة: وهي متنوعة وكثيرة؛ منها على سبيل المثال: زيادة الدعم الاجتماعي من خلال تكوين صداقات، وإدارة الوقت بكفاءة وتنمية الذات، والتعامل بإيجابية مع المشكلات، وممارسة الأنشطة الرياضية، والغذاء المتوازن.
٣. التقييم والمتابعة: بمعنى النظر في مدى فعالية الخطوات العملية التي تم اتخاذها لمواجهة المشكلات أو تجاوز الصعوبات والعراقيل، والقيام بتبني بدائل أخرى عند الضرورة. (العبودي، ٢٠٠٨، ٢٢).

ثانيًا: أنماط العزو السببي:

يشير العزو السببي في المجال الأكاديمي إلى دراسة الأسباب التي تجعل الدارسين يقومون باتخاذ قرارات معينة بشأن ما يمرُّ بهم من مواقف؛ فالأفراد عمومًا يرجعون سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل مختلفة، سواء كانت هذه العوامل سمات

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

شخصية للفرد أم أشياء متعلقة بطبيعة العلاقات الاجتماعية والمحيط البيئي. (علاونة، ٢٠٠٤، ٧٤).

وللعزو السببي الخاص بالنجاح والفشل تأثيرٌ في توقُّعات الطلاب في عملية التحصيل الأكاديمي، ومن هنا تحاول نظرية العزو السببي التركيز على كيفية تفسير الأفراد لاجتيازهم الاختبارات بنجاح أو فشلهم، كما تعمل على فهم توجهات الأفراد نحو العملية الدراسية على وجه العموم. (المنيزل، ١٩٩٠).

وقد يجتاز الطلبة الاختبارات وقد يفشلون أثناء عملية التعلم، وفي ضوء نتائجهم يحاولون تحديد أسباب النجاح أو الفشل، وذلك بعزوها إلى عوامل متعددة مثل: صعوبة الامتحان، أو اتجاهات المعلم نحوهم، أو عدم الرغبة بدراسة مادة معينة، ويعتبر هذا العزو دليلًا للطلبة حول توقعاتهم بالنجاح أو الفشل في تلك المهمات في المستقبل؛ فالطالب الذي ينجح في مادةٍ ما ويعزو نجاحه فيها إلى جهده المبذول؛ فإنه سيستمر في بذل المزيد من الجهد في المواد الأخرى في المستقبل، وإذا فشل في مادة أخرى وعزا فشله إلى عوامل أخرى، فإنه لن يبذل فيها جهدًا في المستقبل؛ لأنه يتوقع بأنه مهما بذل من جهد، فإنه لن ينجح بسبب تلك العوامل. (غباري، أبو شندي، أبو شعيرة، و جرادات، ٢٠٠٨، ١٩٣).

مفهوم أنماط العزو السببي:

يُعرف العزو السببي بأنه عبارة عن: "تفسير أو عزو النجاح أو الفشل الذي يواجهه الفرد في أي موقف من مواقف الحياة المختلفة إلى أسباب معينة" (حسين، ٢٠٠٤).

كما يعرف العزو السببي بأنه: "نتائج السلوك الذي يمكن اعتباره من العوامل الهامة على شدة الدافعية لدى الفرد وعلى مستوى وطبيعة الأثر الانفعالي الذي ينتابه، فإن مصطلح (الفعل) يقصد به التعديلات التي يقوم بها الفرد نتيجةً للسلوك أو لأداءٍ ما، وينظر لهذا المصطلح على أنه تفسير الفرد للنجاح الذي حقَّقه أو الفشل الذي تعرَّض له، وهي على العموم الأسباب التي لا يتركها الفرد بنفسه من خلال سلوكه الذاتي، وكذلك سلوك الآخرين، كما تؤكد على الفروق في إدراكات الفرد (ذاتيًّا) وإدراكات الآخرين (خارجيًّا). (العتيبي،٢٠١٠).

تطوير التأصيل الإسلامي للعزو السببي:

إن المفهوم الواضح للعزو السببي يستند إلى محاولة تفسير الفرد لأفعاله أو نتائج تلك الأفعال إلى الأبعاد الداخلية والمتمثلة في القدرات العقلية والمجهود المبذول أو الظروف الخارجية والمتمثلة في البيئة الخارجية وما يتضمنها من ظروف وأحوال قد تكون مساعدة أو مثبطة للفرد لأداء ما يجب فعله، وما ينعكس عليه من نتائج.

ومن خلال المفهوم الواضح للعزو السببي، فإن الرؤية الإسلامية تنظر إلى هذا المفهوم بنظرة محددة ومعتبرة وهي كالتالي:

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

أولًا: من حيث الأبعاد الداخلية للعزو السببي: فإن التكاليف الإسلامية قد وجهتْ جُلَّ خطابها إلى ضمير الفرد وعقله وقلبه، وأن يفعل الواجبات، ويحذر المنهيات بكل ما في وسعه، والإشارات القرآنية في هذا الجانب أكثر من أن تُحصَى، فمنها على سبيل المثال:

– توجيه الخطاب للمسلم بشكل عام: كما في قوله تعالى: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾ [التغابن: ١٦].

– توجيه الخطاب للعقل: كما في قوله تعالى: ﴿أَفَلا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلى قُلُوبٍ أَقْفالُها﴾ [محمد : ٢٤].

– توجيه الخطاب للقلب والضمير: كما في قوله تعالى: ﴿يَوْمَ لَا يَنفَعُ مَالٌ وَلَا بَنُونَ ٨٨ إِلَّا مَنْ أَتَى اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ﴾ [الشعراء: ٨٨- ٨٩].

فمن خلال الآيات السابقة والتي أشارت إلى عزو جميع الأفعال التي يجب على المسلم فعلها، والمرتبطة بشكلٍ خاصٍّ بالعوامل الداخلية للفرد من خلال عقلِه أو قلبِه وضميره أو الفرد بكاملة حتى يصل إلى النتائج التي يرضاها الله تبارك وتعالى، وينال المسلم ثوابها في الآخرة. (علمي، ٢٠١٧).

ثانيًا: من حيث الأبعادُ الخارجية للعزو السببي: وتعني الأبعاد الخارجية من حيث الرؤية الإسلامية إلى وجوب تهيئة البيئة المحيطة بالمسلمين لكي يستطيعوا أن يفعلوا الخيرات والواجبات وينتهوا عن المحرمات، وذلك كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَن تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ﴾ [النور : ١٩].

ففي هذه الآية الكريمة، والتي تحضُّ المجتمع المسلم على أن يحافظ على البيئة المسلمة نظيفة وطاهرة لا يتخللها أي مظاهر للفاحشة أو التبرج أو السفور حتى يستطيع المسلم أن يحافظ على دينه وطاعته لله عز وجل؛ لأن بيئة التبرج والسفور قد تكون مَدْعاةً لكي يتأثر بها الفرد، ومن ثَمَّ الوقوع فيما حرم الله عز وجل فيها.

وعلى ذلك يمكن القول: إن الإسلام قد حافظ على البيئة الخارجية للمسلم حتى لا تكون سببًا للوقوع فيما حرم الله، بل ويجب أن تكون بيئة نظيفة خالية من المحرمات، حتى يستطيع المسلم من خلالها أن يوحد الله وأن يعبده، ففي حديث الذي قتل فيه الرجل تسعًا وتسعين نفسًا، والذي رواه أبو سعيد الخدري رضى الله عنه، أن النبي ﷺ قال: «..... انْطَلِقْ إلى أرض كذا وكذا فإن بها أناسا يعبدون الله –تعالى- فاعبد الله معهم، ولا ترجع إلى أرضك فإنها أرض سوء.....»، رواه مسلم من حديث أبي سعيد الخدري، رقم (٢٧٦٦). ففي هذا الحديث إشارة واضحة على أثر البيئة الخارجية الصالحة التي تساعد المسلم على طاعة الله وفعل الخير، والبيئة الفاسدة التي تُوقِع الفرد في محارم الله عز وجل ومعاصيه. (علمي، ٢٠١٧).

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

أما من حيث واقع المسلمين الأوائل في مجال توفير بيئة تعليمية خارجية دافعة على العلم والصبر على تحصيله والتفوق فيه، ما روته ابتداءً كتب السنة من الأحاديث المتواترة عن النبي ﷺ، ففي الصحيحين قال رسول الله صلي الله عليه وسلم " من يُرد اللهُ به خيراً يفقّهه في الدين " (صحيح البخاري، ٧١)، وما رواه أبي هريرة قال: قال رسول الله ﷺ: ((مَن سلك طريقًا يلتمس فيه علمًا، سهل الله له طريقًا إلى الجنة)) (صحيح الترمذي، ٢٦٤٦)، فمن خلال هذه الأحاديث أخذ الصحابة والتابعين من بعدهم على عاتقهم طلب العلم وتحصيله وتبليغه، ونشأت نتيجة ذلك مدارس علمية وفقهية كبرى العواصم العربية مثل بغداد ودمشق والقاهرة، والقيروان، وغيرها من البلدان.

العزو السببي وموقع الضبط:

من المفاهيم ذات الصلة بالعزو السببي والتي يخلط فيها الكثير من الباحثين ما يعرف بموقع الضبط؛ حيث إن الكثير منهم يعرفون موقع الضبط على أساس العزو، فعلى سبيل المثال لا الحصر: إن الطالب يعزو سلوكه غالبًا في المواقف المختلفة إما إلى أسباب داخلية ذاتية، وبذلك يكون موقع الضبط لديه داخليًّا، أو يعزو سلوكه إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته، وبذلك يكون مركز الضبط لديه خارجيًّا ولا دخل له فيه. (الزين، ٢٠٠٥، ٦٢).

وعلى ذلك يعرف موقع الضبط بأنه: "اعتقاد الطلاب بأن لديهم القدرة على التحكم في الأحداث والمواقف المتعلقة بحياتهم الشخصية، وهذا ما يطلق عليه موقع الضبط الداخلي، في حين يرتبط اعتقاد الطلاب أن ليس لديهم القدرة على السيطرة في الأحداث والمواقف الخاصة بحياتهم ويطلق على هذا موقع الضبط الخارجي". (البرزجي، ٢٠١٠، ٣١).

العزو السببي كمصطلح أجنبي:

أما العزو السببي باللغة الإنجليزية (causal attribution)، وصاحب هذا المصطلح هو هايدر (١٩٥٨)، يذكر أن مفهوم موقع الضبط جاء قبل مفهوم العزو السببي.

ومن بين أوجه التشابه بينهما، هو أن موقع الضبط عند روتر ينقسم إلى 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 حذرًا وانتباهًا 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 أنفسهم أفرادًا تتحكم بهم قوى خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها. (دخول، ٢٠١٤، ٨٥).

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

أنماط العزو السببي في البيئة الصَّفِّيَّة:

ينتج شعور الطالب بالعجز عندما يرى أنه لا يمكنه التحكم في نتيجة تحصيله الأكاديمي، الأمر الذي قد يسبب له الفشل واليأس والاكتئاب، وقد ينعكس ذلك سلبيًّا على حياته في جميع المستويات، وعلى اعتبار أن الطالب أحد أفراد المجتمع وهو الثمرة التي يسعى المجتمع لحصادها وجب على المؤسسات الأكاديمية الاهتمام به، ومحاولة إيجاد الحلول ومعالجة الخلل بما في ذلك تعديل أنماط العزو السببي للنجاح والفشل. ومن هنا، يمكن تحديد أساليب ضبط أنماط العزو السببي لدي الطالب فيما يلي:

١- تمكين الطلبة من صياغة الأهداف وتحقيقها:

في هذا الشأن يجب على المعلم تعليم الطلاب كيفية صياغة أهدافهم باتباع العديد من النشاطات، كتدريبهم 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 الإستراتيجيات المناسبة التي يجب اتباعها ومدى محاولة تحقيقها. (حسين، ١٠١٤، ٧٤).

٢- تزويد الطلاب بالدعم الأكاديمي:

الطلاب الذين لا يتعلمون بدون دعم أو مساندة حتى تصبح دافعيتهم للتعلم عالية، وعندما يشعر الطلاب أنهم بحاجة إلى مساعدة أو يمرون بظروف صعبة، فإنه لا بد من توفير عدد من المصادر التي يلجأون إليها، كالمعلم والقراءات الإضافية، وبالتالي من واجب المعلمين دعم الطلاب الضعاف، حتى يصلوا إلى مستوى من الدافعية يسمح لهم بتوقع النجاح. (عبد المنعم، ١٩٩١).

٣- استثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح:

إن حاجات الطلاب للإنجاز متوافرة لديهم ولكن بمستويات مختلفة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض الطلاب حدًّا يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها؛ لذا يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء الطلاب، وخاصة عندما يظهرون سلوكًا يدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم الأكاديمية، وعلى ذلك فإن تكليف الطالب ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز وبذل الجهد اللازم للقيام بمهام سهلة نسبيًّا بحيث يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها، يمكن أن يؤديا إلى استثارة حاجة هذا الطالب للإنجاز، وزيادة مستوى رغبته في بذل الجهد والنجاح، لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته ويدفعه لبذل المزيد من الجهد. (دخول، ٢٠١٤، ٨٥).

٤- إظهار وجهة نظر واقعية للطلبة حول مكونات النجاح:

إن تبنِّيَ فهمٍ سليمٍ للنجاح ومكوناته ومعاييره لدى الطلاب من الأمور بالغة الأهمية؛ حيث إن بعض الطلاب يضع معايير مستحيلة التحقق للنجاح، وبالتالي فإن

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

أي نقص عن هذا المستوى يعدُّ شكلًا من أشكال الفشل؛ إذ إنه على المعلمين أن يشجعوا الطلاب على تعريف النجاح باعتباره أمرًا يتحقق بمرور الزمن وليس شيئًا يتحقق سريعًا بلا جهد ووقت طويل، كما أن علينا أن نوضح للطلاب أن الأخطاء هي جزء طبيعي ومفيد من العملية التربوية. (دخول، ٢٠١٤، ٨٥).

٥- التركيز على المقارنة الذاتية بدلًا من المقارنة مع الآخرين:

إذا كان معيار النجاح يتحدَّد من خلال إنجاز المهام والتحسُّن في المهارات والتقدم الأكاديمي، فإن كل طلابنا يمكن أن يكونوا ناجحين حسب هذا المعيار، أما إذا نظرنا إلى النجاح في ضوء أداء طلابنا مقارنة مع أداء غيرهم فإن كثيرًا من الطلاب يجدون أنفسهم مجبرين على مقارنة أنفسهم بزملائهم، وعندها يحكمون على أنفسهم بالفشل إذا كانوا أقل منهم، لكن ذلك لا يعني ترك الأمور تسير بلا إدراك للمعيار الذي يجب أن يبنى عليه النجاح. (العتوم و سليمان، ٢٠١٣، ٢٢٣).

٦- تطوير وسائل مراقبة لتقدم الطلاب ذاتيًا:

إن الكثير من الطلاب متسرّعين ويتوقعون النجاح بشكل متعجل، على الرغم من أن تطور المهارات والمعرفة يحتاج إلى وقت قد يكون طويلًا أحيانًا، والمعلمين من واجبهم مساعدة الطلاب في التركيز على التحسين أكثر من التركيز على جوانب الضعف إذا زودناهم بآليَّات تبرز هذا التحسن، فقد نعطيهم من حين لآخر اختياراتٍ غير مرصودة العلامات، أو تقدم لهم تغذية راجعة شفوية أو مكتوبة حول الإنجازات الصغيرة التي يحررونها، أو نزودهم بجداول تقييم ذاتي. (العتوم و سليمان، ٢٠١٣، ٢٢٣).

٧- التأكيد على أنَّ الأخطاء تحدث في إطار النجاح الكلي:

ينبغي على الطلاب أن يتعلَّموا أن الأخطاء هي جزء من طبيعة الحياة العملية، كما يجب أن يستفيدوا من هذه الأخطاء، فعندما لا يتعلم الطلاب من التجارب الخاطئة التي تواجههم في المدرسة سوف يفشلون في مواجهتها عندما تحدث في المستقبل. (العتوم و سليمان، ٢٠١٣، ٢٢٣) .

٨- الرفع من دافعية الطلبة:

وذلك من خلال ربط المادة الأكاديمية بحاجات الطلاب الحالية والمستقبلية؛ إذ إن ارتباط المادة العلمية بحياة الطلاب وطموحاتهم يجعلهم مندفعين في استخدام إستراتيجيات فعالة في التعلم الذاتي نحو المستقبل، كذلك من خلال استثمار المعلم لميول واهتمامات الطلاب ليكون التعلُّمُ ذا معنى، ومن الأفضل كذلك أن يربط التعلُّم الصفِّي الأشياء التي يحب الطلاب معرفتها. (دخول، ٢٠١٤، ٨٥).

ومما سبق، يتضح أن الأبعاد السببية الثلاثة لـ "واينر" (Weiner) ذات صبغة تفاعلية نشطة، ويعتقد بأن لها تضمينات هامة في الدافعية، فعلى سبيل المثال يرتبط بعد موقع الضبط (داخلي، خارجي) بمشاعر الذات، فإذا كان عزو النجاح والفشل

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

يعود إلى عوامل داخلية، فالنجاح يؤدي إلى شعور بالزَّهْوِ والافتخار، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية، بينما يؤدي الفشل إلى التقليل من تقدير الذات، ويرتبط بعد الاستقرار (ثابت، متغير) بالتوقُّعات حول المستقبل، فعندما يعزو الطالب فشله إلى عوامل مثل صعوبة المادة، فإنه يتوقع أن يفشل في تلك المادة في المستقبل، ولكنه حين يعزو نتائج التعلم إلى عوامل متغيرة غير مستقرة مثل المزاج والحظ، فإنه يتوقَّع أن يأمل بحدوث تغيرات في المستقبل عندما يواجه مهمات مشابهة.

نظريات العزو السببي:

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

يعدُّ عالم النفس (هايدر) أول من قال بنظرية العزو، وقد أحدثت نظريته التي طرحها عام (١٩٥٨) إلى إيجاد التوازن في ارتباط النتائج بالأسباب المتصلة بها، وذلك كما في كتابه علم نفس العلاقات الشخصية (the psychology of interpersonal relation) وهو ما شكل تأثيرًا كبيرًا في شأن معنى العزو. (جرادات، ٢٠١١، ١٢). حيث سعى هايدر لصياغة مذكرة عمل تهدف من خلالها إلى إبراز المبادئ العامة الضمنية للفعل الطبيعي والفطري، وما يستدعيه من تأويلات واستنتاجات سببية علمية. (بلحاج، ٢٠١٠).

فقد ركز على طريقة إدراك الانسان العادي لأسباب الأحداث وطريقة تفسيرها والطريقة التي يسلك بها في موقفٍ ما؛ حيث نظر إلى السلوك الإنساني على أنه ناتج عن تفكيره في سبب حدوثه وليس استجابات للأحداث. (غباري، أبو شندي، أبو شعيرة، و جرادات، ٢٠٠٨، ١٩٣). وبالرجوع إلى علم النفس القائم على المنطق العام توصل (هايدر) إلى الاعتقاد بأن العوامل الداخلية وغير المرئية كالجهد والقدرة لا تمثل الأسباب الوحيدة للسلوك فإلى جانب تعليل سلوك الناس بعزوه إلى عوامل شخصية (عوامل داخلية تتعلق بالفرد)، فإننا نلجأ إلى تعليل السلوك بعزوه إلى عوامل خارجية (بيئية خارجية) كالظروف المختلفة. (ريتشارد و وروبرت، ٢٠٠٢، ٢١٣).

كما استند (هايدر) على افتراض أساسي مفاده أنَّ الأفراد لا يرتاحون ببساطة لتسجيلهم ما يحيط بهم من ملاحظات، بل هم بحاجة إلى عزوها قدر الإمكان إلى متغيرات بيئية معينة أي أنهم يحاولون ربط السلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه؛ إذ إن إدراك الفرد لسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة (غباري، أبو شندي، أبو شعيرة، و جرادات، ٢٠٠٨، ١٩٣).

٢- نظرية كيلي (Kelly ١٩٦٧ -١٩٧١م):

لقد أكتشف كيلي (Kelly) أن الإنسان يستخدم أسلوبًا إدراكيًّا مشابهًا لأسلوب عالم المنطق جون ستيورات مل Stueratemile Jone والذي يفترض عزو أسباب الحدث إلى المواقف التي تتغير بتغير وقوع الحدث أكثر من احتمال وجودها في الأسباب السابقة للحدث، وتبقى كما هي للحدث دون تغيير.

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

فمثلًا: لو كان شخص يشاهد التلفاز، وأظلمت الشاشة فجأة ثم غير قناة الاستقبال فوجد أن التلفاز يعمل بكفاءة، فإنه يستدل على أنه ليس هناك مشكلة في الجهاز، بل المشكلة في تلك القناة التي كان يشاهدها. (عطية ، ١٩٩٩، ٩٨). ومن هنا، يمكن استنتاج أن ما توصل إليه هذا الشخص من نتائج يعود إلى ما أحدثه من تغيير الظروف المصاحبة للحدث، ومبدأ التغيير التلازمي بين الأسباب والآثار هو جوهر نظرية كيلي.

٣- نموذج نظرية العزو السببي للنجاح والفشل:

من رواد هذه النظرية عالم النفس (وينر)، وتعدُّ هذه النظرية من أهم النظريات التي تحدثت بوضوح عن العزو السببي لأسباب النجاح والفشل؛ إذ إنها تركز على التحليل العلمي الموضوعي لبيان الأساليب التي يصل بها الفرد إلى التفسيرات السببية (جرادات، ٢٠١١، ١٤)؛ حيث اعتبر العزو السببي يلعب دور الوسيط بين استجابات الفرد الانفعالية للنتائج المهمة والتوقعات للأداء المستقبلي، اللذين يؤثران على سلوك الفرد الذي يتعلق بأداء المهام المستقبلية وذلك من خلال الإستراتيجيات التي يستخدمها للموضوع (حسين، ١٠١٤، ٧٤).

وهذا يعني أن (وينر) لم يهتم فقط بعزو أسباب الفعل كما سارت النماذج النظرية الأخرى بل رصدت أيضًا الاهتمام بالنواتج والتبعات المرتبطة بالعزو، بمعنى ما ينتج من تفسير أسباب الإنجاز من تبعات ومخلفات على الاستجابات الوجدانية والسلوكية للفرد. (بلحاج، ٢٠١٠) .

٤- نظرية الاستدلال المتطابق أو المتناظر ل(جونز-ديفيز):

تفترض هذه النظرية قاعدة رئيسية وهي أن "أيَّ فعلٍ يمثل حدثًا غامضًا أو غير واضح، وأن الفرد يتعرف على معنى الفعل بملاحظة نتاجه".

ومن هذه القاعدة استنتج كلٌّ من جونز وديفيز إدراك الشخص لأسباب أفعال الآخرين، وتناولا العلاقة المبنية بين سلوكٍ ما والإسنادات الممكنة، كما أنهما افترضا أن الفرد يسند ويعزو السلوك إما لخصائص الفاعل أو لخصائص البيئة، إلا أنهما اقتصرا على الخصائص المرتبطة بالفاعل؛ أي السببية الشخصية، مما يتفق ونظرية العالم هايدر؛ حيث تقوم هذه النظرية على فكرةٍ مَفادُها أنَّ الملاحظ يعتبر سلوك الفاعل سبَّبه إحدى سماته أو استعداداته الخاصة، ولكي يتوصل إلى مقاصده الضمنية؛ عليه التوصل إلى آثار الفعل الذي أراده هذا الفاعل. (العتيبي،٢٠١٠).

أبعاد العزو السببي:

يشير (روتر) إلى مفهوم العزو السببي والذي يمكن تفسيره على أنه الدرجة التي يعزو بها الفرد مسؤوليته الشخصية عما يحصل له مقابل أن ينسب ذلك إلى القوى التي تقع خارج سيطرته بناءً على ذلك، فإن الفرد الذي يدرك العلاقة السببية بين سلوكه والتعزيز الذي ناله ينشأ لديه اعتقاد العزو الداخلي، أما الفرد الذي لا يدرك

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

العلاقة السببية بين سلوكه والتعزيز الذي ناله ينشأ لديه العزو الخارجيـ والذي يعتبر الصدفة والحظ لهما دورٌ في السلوك، بينما يرى هايدر أن كل شخص يفسر سلوكه والأحداث الخارجية من خلال عاملين مهمين يتمثل الأول في العوامل الداخلية (القدرة والجهد)، وكذا في الظروف البيئية (صعوبة المهمة)، وأنه وَفْقًا لهذه العوامل يدرك الفرد بيئته وأسباب نجاحه وفشله. (حسين، ١٠١٤، ٧٤).

كما اقترح (وينر) على أنه يجب أن يتم التركيز على الأبعاد السببية لتفسير السلوك بدلًا من التركيز على السبب نفسه، ومن هنا فقد جمع (وينر) بين وجهة نظر كلٍّ من (هايدر وروتر) ليتوصل إلى ثلاثة أبعادٍ للعزو السببي للنجاح والفشل، وهي كالآتي (اللواتية، ٢٠١٥، ٤٥):

١. مصدر السبب: والسبب هنا يتم تصنيفه على أنه عامل داخلي أو خارجي بالنسبة للفرد، ومصدر السبب يشكل بعدًا يتحدَّد في الاتجاه الداخلي مقابل الاتجاه الخارجي، وقد استمدَّ (وينر) معنى هذا البعد من مصدر الضبط بحيث يعتبره بمثابة محدد رئيسي للعزو.
٢. ثبات السبب: وفي هذا البُعد ينظر إلى السبب بكونه عاملًا مستقرًّا ودائمًا أو متغيرًا ومتحولًا، ويتَّصف هنا بالثبات أو عدم الثبات نسبة إلى دوره المدرك في تفسير الإنجاز.
٣. ضبط السبب: ويمكن الإشارة هنا إلى أن السبب يمكن إدراكه بحسب مدى إمكانية الضبط والتحكم فيه من طرف الفرد، وهذا البُعد يتجلَّى في مظهري القابلية وعدم القابلية للضبط بناءً على صيغة تنظيم الأسباب.

أخطاء العزو السببي:

إن أخطاء العزو السببي يقصد بها التفسير الخاطئ للسلوك بحيث يعزى مثلًا سبب سلوك شخص ما لعوامل داخلية بينما هو في الواقع سبب لعوامل خارجية أو العكس أو سبب يتوقف على عوامل داخلية وخارجية معًا (العتوم و سليمان، ٢٠١٣، ٢١٩)، والذي يعتبر نوع من أنواع التحيز؛ إذ أشار زيبرويتس (١٩٩٠, zebrowits) لتعريف التحيز على أنه: "ميلُ لتفضيل سبب معين على سبب آخر عند تعليل حدث ما"، وقد يقود مثل هذا التفضيل إلى تعليل ينحرف عن التنبؤات القائمة على مبادئ العزو العقلانية المتصلة بنماذج العزو في المجال الأكاديمي. (ريتشارد و وروبرت، ٢٠٠٢، ٢١٣).

ولما كان في هذا الإطار هناك العديد من الناس أقل منهجية في تفكيرهم من حيث الناحية العملية والمعرفية بالطريقة التي تجري فيها العزو السببي على نحو دقيق؛ لذا لا بد من النظر إلى الأخطاء المتكررة بانتظام والتحيزات التي تكشف عملية العزو، وقد حَظِيت هذه الأخطاء باهتمام العديد من الباحثين، والتي يمكن تناولها في التالي:

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

١- خطأ العزو الأساسي:

يقصد بخطأ العزو الأساسي الطريقة التي يفسر بها الفرد أسباب الواقعة، وذلك من حيث إنه قد يقدم نوعًا من السببية الداخلية أو الخارجية بحسب إدراكه لما يولد أو ينتج من السلوكيات الظاهرة، وهكذا من المتوقع في مواقف معينة ووَفق مظاهر تعبير الموضوعات التي تستدعي التفسير، أن يقدم أفرادٌ عزوًا داخليًّا إذا رأوا أن الأسباب تجد معناها وتبريرها من ناحية الشخص الفاعل، أو أنهم يقدموا عزوًا خارجيًّا إذا وجدوا أن الأسباب ترتبط بالبيئة الخارجية. (دخول، ٢٠١٤، ٨٥).

٢- خطأ الفاعل (الملاحظ):

يقصد بالملاحظ ذلك الشخص الذي يوجد في وضعية تسمح له بإدراك فعل صادر عن شخص آخر يكون بدوره في وضعية فاعل.

ويشير هذا الخطأ في أن الأشخاص يميلون إلى تفسير سلوكهم لعوامل خارجية أكثر من تفسيره لعوامل داخلية بينما يميلون إلى تفسير سلوك الآخرين لعوامل داخلية أكثر من تفسيره لعوامل خارجية. (العتوم و سليمان، ٢٠١٣، ٢١٩).

وهذا ما تناوله (بلحاج، ٢٠١٠)، بشيء من التفصيل حول الترجيح المدرج أعلاه يتبدَّى لنا جليًّا التمييز بين الأسباب الداخلية والخارجية، فالأسباب الداخلية هي تلك التي تهمُّ العزو الداخلي وتتمثل في مجموع العوامل المتعلقة بالشخص (القصد، الجهد، القدرات، الاستعدادات، الدافعية...)، بينما الأسباب الخارجية أو تلك تدل على العزو الخارجي (عوامل البيئة المادية والاجتماعية، خصائص الموقف، أفراد آخرين، صعوبة المهمة...) كما تلحق بعض الدراسات اعتبار عوامل أخرى بالنسبة لهذه السببية؛ مثل: المزاج، الحالة الفيسيولوجية والدور فيما يتعلق بالعزو الداخلي من جهة، ومن جهة أخرى الحظ والصدفة والقوى الغير مادية فيما يخص العزو الخارجي.

٣- التحيز الخادم اللذات:

يعتبر التحيز الخادم أو المنحاز للذات من الأخطاء القائمة؛ حيث نعمِد عادة إلى عزو نجاحنا لعوامل داخلية مثل الذكاء والبراعة والإتقان أكثر من عزوها لعوامل خارجية بينما نعمِد إلى عزو ونجاح الآخرين لعوامل خارجية كالظروف المواتية ودعم الآخرين لهم ونعزو فشل الآخرين لعوامل داخلية مثل التسرع والغباء وعدم بذل الجهد، بينما نعمِد إلى عزو فشلنا أساسًا لعوامل خارجية كالعين والحسد. (العتوم و سليمان، ٢٠١٣، ٢١٩).

ولذا يمكن تصنيف تفسيرات ظاهرة التحيز الخادم للذات:

– صنفٌ يرى ظاهرة التحيز الخادم للذات من منظور الدوافع أو الحاجات، وفي ذلك يقول (greenberg et al١٩٨٢) أن الحاجة إلى تعزيز التقدير الإيجابي للذات وحمايتها هي واحدة من هذه الحاجات، فإذا علل الفرد نجاحه بعزو النجاح إلى ذكائه

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

وقدراته فإن تقدير الذات يتعزز لديه بسبب ذلك العزو، و(هذا تحيز يخدم الذات)، أما إذا تم تفسير الفشل بعزوه إلى عوامل خارجية فإن ذلك يعمل على حماية الذات، (تحيز يدافع عن الذات).

– صنفٌ آخر يرى أن أفضل تعليل للتحيز الخادم اللذات هو التعليل المعرفي والمستند إلى معالجة المعلومات؛ حيث يعتقد ميللر وروز (١٩٧٥، Miler and Ros) أن العزو يرتبط بالتوقعات والمقاصد، ومن هنا حين نستهدف النجاح ونتوقعه فإننا نميل إلى عزو النتائج الناجمة التي توقعناها إلى عوامل ذاتية، أما النتائج الغير متوقعة فإننا نميل إلى عزوها إلى عوامل خارجية. (رتشارد وروبرت، ٢١٧،٢٠٠٢).

- مفهوم الذات:

إن عادة الأطفال الصغار في الروضات والمدارس الاعتقاد بأن لديهم القدرة والكفاءة للنجاح في المدرسة، لذا فهم يميلون إلى بذل مقدار معين من الجهد، وعندما ينمو يبدأ عددٌ كبيرٌ منهم بالاعتقاد أن نجاحهم وفشلهم ينتجان من القدرة، وعندما ينجح الطلاب في الأنشطة المدرسية فإنَّ مفهوم الذات لديهم يصبح محتويًا على فكرة مَفَادها أن لديهم القدرة العالية أو ما يسمي بالنظرية المعرفية الاجتماعية بمصطلح الكفاءة الذاتية.

من جهة أخرى عندما يكون نصيب الطالب دائمًا هو المهام المدرسية مع الاعتقاد أن سبب الفشل هو تدني القدرة وليس قلة الجهد فإن مفهوم الذات يصبح عرضة للسلبية وتتطور لديهم مشاعر بفاعلية (كفاءة) ذاتية متدنية، على أية حالٍ فإن على المعلمين أن يحذروا من مدح جهود طلابهم عندما ينجحون في مهام سهلة جدًّا؛ لأن ذلك يعني نقل رسالة ضمنية أن قدرات الطلاب محدودة ومتدنية (العتوم و سليمان، ٢٠١٣، ٢٢٣).

وفي هذا النطاق أثبتت دراسة (يالغ وآخرين، ٢٠٠٩) 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 متضمنًا لفكرة مفادها أن لديهم القدرة العالية، وبالعكس عندما يفشل الطلاب دائمًا، فإن مفهوم الذات لديهم يصبح عرضة للسلبية مع كفاءة ذاتية متدنية. (دخول، ٢٠١٤، ٨٥).

- الإتقان أم العجز المكتسب:

العجز المكتسب كما عرفه سيلجمان (Silgman, ١٩٧٥) على أنه "عزوف الفرد عن بذل جهد وإجراء محاولات عند تعرُّضه للعقبات في مواقف أكاديمية، أو

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

عندما يواجه مواقف ضاغطة"؛ حيث تعكس هذه الحالة تدنيًا شديدًا في الدافعية، ويقسم سيلجمان العجز إلى:

- ❖ عجز معرفي: وهو يعني ضعف القدرة على التعلم من الخبرات السابقة.
- ❖ عجز دافعي: ويعني ذلك انخفاض دافعية الفرد في التحكم بالأحداث.
- ❖ العجز الانفعالي: والذي يشير إلى ظهور انفعالات سلبية مثل القلق والغضب إذا اعتقد الفرد أن سلوكه لن يؤثر في النتائج التي تعقب هذا السلوك.
- ❖ العجز السلوكي: والذي يتمثل في تصرفات الفرد بسلبية وكسل وفتور واعتمادية زائدة كما يعبر عن نقص في مرَّات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أنَّ المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي (الضامن، ٢٠١٧، ١٧١).

إضافةً إلى ذلك فقد أشار كلٌّ مِن «وود وشوا وفيدليرن» (Wood, , ١٩٩٠ schau and Fiedlern) إلى أنه يختلف الطلاب في تفسير الحوادث الأكاديمية المتعلقة بالنجاح والفشل، ومع مرور الوقت يتطور لدى الطلاب نماذج منتظمة من العزو والتوقعات، فيبقى بعض الطلاب متفائلين وواثقين أنهم قادرون على إتقان مهامَّ أكاديمية جديدة وينجحون في عدد من المواقف التربوية (إتقان)، لكن فريقًا آخر من الطلاب يكونون غير واثقين بالنجاح، بل هم مقتنعون بأنهم لن ينجحوا، ويتطور لديهم شعور بالعجز والاستسلام (العجز المكتسب).

وعلى ذلك فإنَّ الطلاب الذين يعزون إنجازاتهم ونجاحاتهم إلى القدرة والجهد الذاتيين ويحملون شعارًا دائمًا يقول: "أنا قادر على إنجاز هذه المهمة"، هم الذين يمتلكون التوجه نحو الإتقان، أما الطلاب الذين يعزون إنجازاتهم ونجاحاتهم إلى عوامل خارجية وغير قابلة للضبط ويعتقدون أن فشلهم يعكس نقصًا في القدرة حاملين شعارًا يقول: "أنا لا أستطيع إنجاز هذه المهمة"، هم الذين يتصفون بما يسمى العجز المكتسب. (حمودة، ٢٠١٦، ٨٦).

ويتضح مما سبق أن العزو السببي يؤثر على سلوك الطلاب الحالي والمستقبلي، وخاصة عندما يكون العزو داخليًا؛ حيث ينعكس على مفهوم الذات بشكل خاص بالنسبة لهم، مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم وأقدر على اتخاذ القرارات الشخصية في مختلف مجالات الحياة.

ومن خلال ما تمَّ ذكره للعزو السببي يمكن استنتاج ما يلي:

تعدُّ عملية العزو السببي من الأساليب والطرق التي يلجأ إليها الفرد لتفسير أفعاله وسلوكه ومحاولة 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، ومن هنا يمكن استخلاص ثلاث أبعاد للعزو وهي: (بُعد موقع السبب، وبُعد استقرار السبب، وبُعد القدرة على التحكُّم)،

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

وأن اختلاف هذه العوامل يؤدِّي إلى اختلاف السلوك الذي يقوم به الطالب، كما تناولنا مفارقات هامة بين مفهومي العزو السببي ومفهوم مصدر الضبط.

ومن خلال ما تَمَّ ذكره من أخطاء العزو السببي ومصادره، فإن كل هذه الأخطاء تؤثر في سلوك الطلاب خاصة في الجانب الأكاديمي منها؛ فإذا كان عزو أسباب النجاح إلى عوامل داخلية يمكن التحكم بها دلَّ ذلك على استمرارية نجاحه وزيادة تفوقه، أما إذا عزا أسباب نجاحه إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها تدهورت نتائجه في المرات المستقبلية وهذا ما يحصل مع عزو الطلاب، وكذلك أسباب فشلهم فإذا كانت داخلية يمكن التحكم بها فإنه سيستحسن ويبذل جهدًا أكبر ليحقق النجاح في المستقبل، أما إذا عزا أسباب فشله إلى عوامل خارجية ولا يمكن التحكم بها فلا شك أن يبقى الفشل حليفَه.

كما يمكن استخلاص أن عملية العزو السببي هي عملية قابلة للتعديل وذلك من خلال مجموعة من التطبيقات التربوية الهادفة والعملية والتي تدخل ضمن برامج تعليمية وتدريبية.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

أولًا: دراسات تناولت الإجهاد الأكاديمي.

جاءت دراسة كومار (Kumar, R, 2018) لتتعرف على أثر البيئة الأكاديمية على الثقة بالنفس والإجهاد الأكاديمي عند عينة من (١١٤) من طلاب التمريض؛ حيث استخدم المنهج الارتباطي المقارن، ومقياس الإجهاد الأكاديمي من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب التمريض لديهم مستوى جيد من الثقة بالنفس وأكثر المواقف ضغطًا من وجهة نظر الطلاب كانت أولًا المشاكل الشخصية تَلِيها الضغوط الدراسية، توقعات الأهل، والعلاقات مع الزملاء في الصف، كما أظهرت النتائج مستوًى عاليًا من الإجهاد الأكاديمي لدى طلاب التمريض.

وهدفت دراسة سالم وآخرين (Saleem, Adeeb, Hafeez, & Siddique, 2018) إلى التعرف على العلاقة بين الدعم الأكاديمي من (الأساتذة، والزملاء) والإنجاز الأكاديمي، والدور الوسيط للإجهاد الأكاديمي؛ حيث استخدم المنهج الارتباطي المقارن، ومقياس الإنجاز الأكاديمي من إعداد الباحث، كعينة للدراسة والتي تكونت من (١٨٠) طالبًا وطالبة في جامعتين حكوميتين باكستانيتين، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدعم والإنجاز الأكاديمي، كما وُجدت فروقٌ ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الدعم والإنجاز والضغط الأكاديمي على حَدٍّ سواء.

ثانيًا: دراسات تناولت مفهوم العزو السببي:

هدفت دراسة (الموسى، ٢٠١٦) إلى الكشف عن مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بكل من التفكير الناقد والانبساط- الانطواء، وأسلوب العزو السببي لدى

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

طلاب جامعة القصيم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، كما تم إعداد مقياس ما وراء المعرفة، ومقياس آخر للعزو السببي من إعداد الباحث اعتمادًا على مقاييس مشابهة، وقد تكونت عينة الدراسة من نحو (٥٠٠) طالب، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد، إضافة إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين مهارات ما وراء المعرفة والانبساط - الانطواء، كما لا توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين مهارات ما وراء المعرفة والعزو السببي.

دراسة (متولي، ٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل وتقدير الذات لدى الطلاب العاديين بالمرحلة الإعدادية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لذا طبق مجموعة من الأدوات وهي مقياس العزو السببي بصورتيه (عزو النجاح - عزو الفشل)، ومقياس تقدير الذات (إعداد الباحثة) على عينة قوامها (٩٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الإعدادية بمدينة الفيوم للعام الدراسي (٢٠١٦ – ٢٠١٧ م)، وقد تَمَّ الاعتماد على الأساليب الإحصائية، وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين عوامل عزو النجاح والفشل وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

نقاط الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تستفيد الدراسة الحالية من الإطار النظري للدراسات السابقة.
- تستخدم الدراسة الحالية بعض الدراسات والمراجع الحديثة التي تثري مادة البحث.
- وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التالي:
- تتناول الدراسة الحالية متغيرَي أسلوب العزو السببي والإجهاد الأكاديمي معًا في محاولة للكشف عن العلاقة بينهما، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة.
- تجري الدراسة على عينة طلبة المرحلة الثانوية، بمدينة الدمام.
- تشير نتائج الدراسة إلى علاقات مختلفة عما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، وذلك لطبيعة اختلاف المتغيرات، والعينة، والبيئة التي تُطبق فيها الدراسة، إلى جانب مؤثر تغير الزمن من خلال الفارق الزمني بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وما يصاحبه من متغيرات تؤثر في الإجهاد الأكاديمي للطلبة وتؤكد على قيم أساليب العزو كما أشارت لذلك بعض الدراسات الحديثة.

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

منهج وإجراءات البحث

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالي من جميع طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الدمام والبالغ عددهم (١٨٣٩٠) طالبًا وطالبة حسب إحصائيات الإدارة العام للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة بواقع (٢٠٠) طالب، و(٢٠٠) طالبة يدرسون بالمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الدمام ومن المسارات العلمية والنظرية؛ حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية من خمس مدارس، بواقع مدرسة واحدة للبنين وأربع مدارس للبنات، وذلك من خلال أحد المرشدين التربوين في إدارة التعليم بقسم البنين وأحد المرشدات النفسيات بإدارة التعليم بقسم البنات بمدينة الدمام التي تولت توزيع الاستمارات على الطالبات.

أداتا الدراسة:

١- مقياس الإجهاد الأكاديمي: من إعداد (Khani, Mohammadi , & Fars, 2018) وترجمة (الشهري، ٢٠٢٠) لطلاب المرحلة الثانوية، وهذا المقياس مكون من (١٧) عبارة تقريرية تعبر عن مستوى الإجهاد الأكاديمي للطالب، وقد تَمَّ التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس في بيئته الأصلية من خلال مراجعة الدراسة التي استخدمته وهي دراسة (الشهري، ٢٠٢٠) مما يُعطِي الطمأنينة باستخدامه.

وقد تم تصحيح المقياس إجرائياً في الدراسة الحالية لسهولة حسابه إحصائيًّا وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي (موافق – أحيانًا – غير موافق) بإعطاء موافق (٣) درجات، وأحيانًا درجتين، وغير موافق درجة واحدة، وعليه تراوحت درجات استجابات العينة بين (١٧) و (٥١) درجة.

وقد قام الباحث بتطوير هذا المقياس بين طلاب المرحلة الثانوية، بعد مراجعة الأدبيات الحديثة بعد تصنيفه لثلاثة أبعاد رئيسية هي: (التوقعات الأكاديمية، والمتطلبات الأكاديمية والاختبارات، وتصور الذات الأكاديمية)، وقد تم التأكد من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين حيث شارك الخبراء (ن = ٥) في عملية التحقق من صحة المحتوى للأداة وتم تطبيق المقياس على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بلغت (ن = ١٠٠) طالب وطالبة من المدارس الحكومية بمدينة الدمام، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة من خلال الاتساق الداخلي وصدق التحليل

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

العاملي عند مستوى ($\alpha = ٠.٠١$)، وهي قيمة تعني تمتُّع المقياس بالموثوقية، وذلك كما يلي:

الخصائص السيكومترية لمقياس الإجهاد الأكاديمي:

أ- الصدق:

١- الاتساق الداخلي:

تمَّ التأكُّد من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات محاور المقياس مع متوسط القيمة الكلية لهذا المحور ، وذلك عن طريق التطبيق على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة، حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات المحور ثم مقارنتها بقيمة معامل الارتباط الجدولية لاختبار بيرسون وجاءت النتائج جميعها أكبر من القيم الجدولية ، مما يؤكد على أن قيم الارتباط لجميع فقرات محاور المقياس ذات ارتباط قوي بكل محور تنتمي إليه، كما يوضحها الجدول (١).

الجدول (١) الاتساق الداخلي لمقياس الإجهاد الأكاديمي

	العبارة	الارتباط		العبارة	الارتباط
	التوقعات الأكاديمية		٦.	ليس هناك فائدة من عمل المهام المدرسية	0.629**
١.	عادة ما أشعر بعدم الكفاءة تجاه واجباتي المدرسية	0.467**		تصور الذات الأكاديمية	
٢.	ليس عندي القدرة للمنافسة مع أصدقائي في الدراسة	0.404**	١.	أشعر أن واجباتي المدرسية أغرقتني	0.597**
٣.	لا أريد أن أكمل تعليمي لأنني أعرف أنني لن أكون ناجحًا	0.455**	٢.	أشعر بالافتقار إلى الحافز لإنهاء واجباتي المدرسية	0.645**
	المتطلبات الأكاديمية والاختبارات		٣.	أريد الخروج من المدرسة الثانوية	0.521**
١.	لست مهتمًّا بأداء واجباتي المدرسية	0.409**	٤.	رغبتي قليلة للغاية لبذل مجهود لأداء واجباتي المدرسية	0.651**
٢.	البعض ينتقدني لعدم كفاءتي تجاه واجباتي المدرسية	0.386**	٥.	المدرسة تجعل الحياة مملة	0.574**
٣.	المدرسة تريدني أن أقطع علاقاتي	0.510**	٦.	المدرسة الثانوية بلا فائدة	0.611**
٤.	لا أعرف الأسباب التي تجعلني ما زلت أدرس في المدرسة	0.85**	٧.	أشعر أنني لم أعُدْ أهتم بالمدرسة	0.455**
٥.	ليس لديَّ الطاقة الكافية لإكمال مهامي المدرسية	0.85**	٨.	ليس لدي القدرة لأدرس في المدرسة	0.491**

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

(**) دالٌ عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١).

يوضـح الجـدول (٤ – ٣) معـاملات الاتسـاق الـداخلي لمقيـاس الإجهـاد الأكـاديمي؛ حيـث تراوحـت قـيم معـاملات الارتبـاط مـن (٠.٣٨٦) إلـى (٠.٦٥١)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة ومتوسط الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه في المقياس.

٢- الصدق البنائي:

يعتبر الصدق البنائى أحد مقاييس صدق الأداة الذى يقيس مدى تحقق الأهداف التى تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى إرتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الإستبانة، كما تم التأكد من البناء الداخلي لأبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمي من خلال حساب معاملات الارتباط لأبعاد الأداة مع الدرجة الكلية للأداة تبعًا لاستجابات أفراد العينة كما في الجدول (٢).

الجدول (٢) معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي

المجال	التوقعات الأكاديمية	المتطلبات الأكاديمية والاختبارات	تصور الذات الأكاديمية
التوقعات الأكاديمية			
المتطلبات الأكاديمية والاختبارات	0.581**		
تصور الذات الأكاديمية	0.476**	0.730**	
المقياس الكلي	0.621**	0.577**	0.671**

(**) دالٌ عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١).

يتضـح مـن الجـدول (٢) أن جميـع الأبعـاد تـرتبط ببعضـها الـبعض وبالدرجـة الكلية للمقياس ارتباطًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالـة (α = ٠.٠١)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وبالتـالي الثقـة فـي تطبيق الأداة بصـورتها النهائية على أفراد عينة الدراسة.

ب- الثبات:

للتأكد مـن ثبـات المقبـاس اسـتخدمت طريقـة ألفـا كرونبـاخ، وذلـك عـن طريـق التطبيق على العينة الاستطلاعية، كما هو موضح الجدول (٣).

الجدول (٣) معاملات ارتباط ألفا كرونباخ لمقياس الإجهاد الأكاديمي

المجال	قيمة ألفا كرونباخ
التوقعات الأكاديمية	٠.٨٠٢
المتطلبات الأكاديمية والاختبارات	٠.٧١٩
تصور الذات الأكاديمية	٠.٧٦٥
المقياس الكلي	٠.٨٦٥

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

يوضح الجدول (٣) أن قيمة معاملات ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (٠,٨٦٥)، كما تراوحت قيم الثبات لإبعاد المقياس بين (٠.٧١٩) إلى (٠.٨٠٢) وبالتالي تتمتع جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمي بدرجة عالية من الثبات.

٢- مقياس العزو السببي: من إعداد بيترسون (Peterson,1993) وترجمة المقدم (٢٠٠٣)؛ حيث يتكون المقياس من: اثني عشر موقفًا من المواقف الحياتية الافتراضية، موزعة على أربع أسئلة أساسية؛ حيث يتضمن كل موقف السبب الذي أدى إلى حدوثه، من خلال أربعة أسئلة تقيس أساليب العزو، كما يلي:

السؤال الأول: يقيس مركز الضبط الداخلي والخارجي.

السؤال الثاني: يقيس مدى الاستقرار.

السؤال الثالث: يقيس مدى الشمولية والتحديد.

السؤال الرابع: يقيس مدى القدرة على التحكم في السبب.

وتتم الإجابة عن أسئلة المقياس بتوزيع الإجابات على سبع درجات.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الصدق:

١- الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك عن طريق التطبيق على العينة الاستطلاعية التي تكونت من (١٠٠) طالب وطالبة، كما يوضحها الجدول (٤).

الجدول (٤) الاتساق الداخلي لمقياس العزو السببي

الموقف	الارتباط	الموقف	الارتباط
(١) تلتقي مع صديق يمدح مظهرك	0.450**	(٧) تلتقي مع صديق يتصرف بعداوة تجاهك	0.574**
(٢) كنت تبحث عن عمل دون جدوى	0.474**	(٨) لا تستطيع أداء كل العمل الذي يتوقعه منك الآخرون	0.632**
(٣) أصبحت غنيًّا جدًّا	0.410**	(٩) زميلك يعاملك باحترام وتقدير.	0.641**
(٤) صديق جاء إليك ومعه مشكل ولم تحاول مساعدته	0.307**	(١٠) تتقدم بطلب وضعية تتمنى كثيرًا الحصول عليها (مثال الحصول على وظيفة أو قبول في جامعة) فتحصل عليه	0.568**
(٥) قدمت محاضرة مهمة أمام مجموعة من الأفراد وكان رد فعل الجمهور سلبيًّا	0.541**	(١١) ذهبت إلى لقاء في موعد ومضى بشكل سيئ	0.652**
(٦) تقوم بمشروع ذي قيمة عالية (يُفتخر به)	0.632**	(١٢) حصلت على تقدير ممتاز في إحدى المواد الدراسية.	0.442**

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

(**) دال عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١).

يوضح الجدول (٤) معاملات الاتساق الداخلي لمقياس العزو السببي؛ حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠.٣٠٧) إلى (٠.٦٥٢)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠.٠١)، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، ومن الجدير بالذكر أن كل موقف من المواقف الثانية عشر يتم التعرف من خلالها على أنماط العزو السببي عبر استجابات عينة الدراسة على الأسئلة الأربع المرتبطة بتلك المواقف.

٢- الصدق البنائي:

كما تم التأكد من البناء الداخلي لأبعاد مقياس العزو السببي من خلال حساب معاملات الارتباط لأبعاد الأدلة مع الدرجة الكلية للأداة تبعًا لاستجابات أفراد العينة كما في الجدول رقم (٥).

الجدول (٥) معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي

المجال	السؤال الأول: يقيس مركز الضبط الداخلي والخارجي	السؤال الثاني: يقيس مدى الاستقرار	السؤال الثالث: يقيس مدى الشمولية والتحديد	السؤال الرابع: يقيس مدى القدرة على التحكم في السبب
مركز الضبط الداخلي والخارجي				
مدى الاستقرار	0563**			
مدى الشمولية والتحديد	0.442**	0.711**		
مدى القدرة على التحكم في السبب	0.635**	0.542**	0.641**	0.587**

(**) دال عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١).

يتضح من الجدول (٥) أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق، وبالتالي الثقة في تطبيق الأداة بصورتها النهائية على أفراد عينة الدراسة.

ب- الثبات:

للتأكد من ثبات المقياس استخدمتُ طريقة ألفا كرونباخ، وذلك عن طريق التطبيق على العينة الاستطلاعية، كما هو موضح في الجدول (٦).

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

الجدول (٦) معاملات ارتباط ألفا كرونباخ لمقياس العزو السببي

المجال	قيمة ألفا كرونباخ
مركز الضبط الداخلي والخارجي.	٠.٨٤٢
مدى الاستقرار.	٠.٧٤٥
مدى الشمولية والتحديد.	٠.٧٠٤
مدى القدرة على التحكم في السبب.	٠.٨٠١
المقياس ككل.	٠.٧٩٧

يوضح الجدول (٦) أن قيمة معاملات ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (٠.٧٩٧)، كما تراوحت قيم الثبات لإبعاد المقياس بين (٠.٧١٩) إلى (٠.٨٠٢) وبالتالي تتمتع جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الإجهاد الأكاديمي بدرجة عالية من الثبات.

نتائج وتحليل وفرضيات الدراسة

عرض نتائج فرضيات الدراسة وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

الفرضية الأولى: (توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الإجهاد الأكاديمي وأنماط العزو السببي بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام).

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للوصول إلى العلاقة الارتباطية بين درجات الإجهاد الأكاديمي بأبعادها وأنماط العزو السببي بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام، كما يوضحها جدول (٧).

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات الإجهاد الأكاديمي وأنماط العزو السببي

متغيرات الإجهاد الأكاديمي	أنماط العزو السببي				
	مركز الضبط (داخلي / خارجي)	مدى الاستقرار	الشمولية والتحديد	القدرة على التحكم في السبب	الاستنتاج
التوقعات الأكاديمية	**٠.٦١	**٠.٥٣	**٠.٤١	**٠.٤٨	**٠.٤٩
المتطلبات الأكاديمية والاختبارات	**٠.٥٠	**٠.٦٢	**٠.٦١	**٠.٥١	**٠.٥٨
تصور الذات الأكاديمية	**٠.٥١	**٠.٥٥	**٠.٥٢	**٠.٦١	**٠.٥٣
الدرجة الكلية	**٠.٥٣	**٠.٦١	**٠.٤٨	**٠.٥٦	**٠.٥٤

(**) دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يشير نتائج جدول (٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجة الإجهاد الأكاديمي والعزو السببي بأنماطه المختلفة (مركز الضبط - مدى الاستقرار – الشمولية والتحديد – القدرة على التحكم)، لعينة الدراسة بالمرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الدمام.

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

وبالتالي تؤكد النتائج على صحة الفرضية والتي تشير إلى الآتي: "توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الإجهاد الأكاديمي وأنماط العزو السببي بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام"، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيبر (Zilber, 2001)، والتي أشارت إلى أن هناك علاقة طردية بين العزو السببي وبعض العوامل مثل الجهد والقدرة والفاعلية الذاتية من جهة وعوامل النجاح أو خبرات الفشل من جهة أخرى، وقد وجدت أنه في حالة النجاح، فإن عزو النتائج إلى سبب ثابت يرتبط إيجابيًّا مع القدرات الذاتية للطالب، أما في حالة الفشل، فإن عزو النتائج إلى سبب عام (شامل) يرتبط سلبيًّا مع القدرات والإجهاد الأكاديمي.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة بأن الإجهاد الأكاديمي يشكل نوعًا من التوتر والقلق لدى الطلاب سواء للبنين والبنات؛ لأن هذه المرحلة تعدُّ لكليهما مرحلة مفصلية، وما يرتبط بها من متطلبات أكاديمية واختبارات نهائية، الأمر الذي قد يشكل لدى هؤلاء الطلاب توقعات ذاتية وأكاديمية، يعزو بسببها الطلاب ذلك الإجهاد والإنهاك الدراسي الذي يعانون منه، وتلعب معتقدات الطالب في ذلك الشأن دورًا حاسمًا نتيجة الخبرات الذاتية لديهم، وهذا التفسير يقترب بما جاءت به دراسة ستاجكوفيك وسومر (Stajkovic; Sommer.٧٠٧.٢٠٠٠)، والتي أشارت إلى أن "معتقدات العزو تلعب دورًا وسيطًا في تطور معتقدات قدرات الطلاب الذاتية فيما بَعد".

ثانيًا: الإجابة عن الفرضية الثانية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام عن المستوى المتوسط).

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على جميع عبارات مقياس الإجهاد الأكاديمي:

حيث تم إعطاء ثلاث أوزان للبدائل الثلاثة: (درجة منخفضة، بدرجة متوسطة، درجة كبيرة) الأوزان الآتية على التوالي: (١، ٢، ٣)، وتم تحويل درجة كل طالب أو طالبة على المقياس إلى (٣) درجات عن طريق القسمة على عدد عبارات للمقياس (وفي حالة الأبعاد الفرعية تم القسمة على عدد عبارات كل بعد فرعي) وبعد ذلك تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية:

وبحساب المتوسط الحسابي لمقياس الإجهاد الأكاديمي في النطاق المتوسط كانت قيمته (١٠) وفي ضوء هذه النتيجة، وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة (One Sample T - test) وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) لدى عينة واحدة عند دراسة الفرق في بداية قيمة (١٠) المستوى المتوسط ومتوسطات عينة البحث في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي (ن = ٤٠٠)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الإجهاد الأكاديمي	الترتيب
التوقعات الأكاديمية	١١.٠١	٠.٢٤١	**٠٣٧.٦	متوسط	٢
المتطلبات الأكاديمية والاختبارات	١٠.٩٨	٠.١٤٢	**٩٥٤.٣	متوسط	٣
تصور الذات الأكاديمية	١٢.٢١	٠.٠٣٤	**٢٣٤.٥	متوسط	١
المتوسط الكلي	١١.٤٦	٠.٣٩	**٣٧٤.٤	متوسط	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسط درجات عينة البحث من طلاب مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام على بُعد (التوقعات الأكاديمية)، الذي يساوي (١١.٠١)، وعليه تندرج هذه القيمة بين مدى الاستجابة (بدرجة متوسطة) لصالح متوسط درجات عينة البحث؛ أي أن متوسط درجات عينة البحث على بعد (التوقعات الأكاديمية) أعلى بدلالة إحصائية من القيمة (١٠) والتي هي بداية المستوى المتوسط للمتوسطات الحسابية، رغم وجود فروق دالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن عينة البحث من طلاب مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام لديهم مستوى إجهاد أكاديمي متوسط في بعد التوقعات الأكاديمية لديهم.

- وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسط درجات عينة البحث من طلاب مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام على بعد (المتطلبات الأكاديمية والاختبارات) الذي يساوي (١٠.٩٨)، وعليه تندرج هذه القيمة بين مدى الاستجابة (بدرجة متوسطة) لصالح متوسط درجات عينة البحث؛ أي أن متوسط درجات عينة البحث على بعد (المتطلبات الأكاديمية والاختبارات) أعلى بدلالة إحصائية من القيمة (١٠) والتي هي بداية المستوى المتوسط للمتوسطات الحسابية، رغم وجود فروق دالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن عينة البحث من طلاب مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام لديهم مستوى إجهاد أكاديمي متوسط في بعد المتطلبات الأكاديمية والاختبارات لديهم.

- وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين متوسط درجات عينة البحث من طلاب مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام على بعد (تصور الذات الأكاديمية) الذي يساوي (١٢.٢١)، وعليه تندرج هذه القيمة بين مدى الاستجابة (بدرجة متوسطة) لصالح متوسط درجات عينة البحث، أي أن متوسط درجات عينة البحث على بُعد

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

(تصور الذات الأكاديمية) أعلى بدلالة إحصائية من القيمة (١٠) والتي هي بداية المستوى المتوسط للمتوسطات الحسابية، رُغم وجود فروق دالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن عينة البحث من طلاب مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام لديهم مستوى إجهاد أكاديمي متوسط في بُعْد تصور الذات الأكاديمية لديهم.

ومن الجدير بالذكر: أن المتوسط الكلي لأبعاد الإجهاد الأكاديمي جاء متوسطًا بقيمة (١١.٤٦)، وعلى مستوى ترتيب أبعاد الإجهاد الأكاديمي جاء بعد تصور الذات الأكاديمية في الترتيب الأول، تلاه بعد التوقعات الأكاديمية، وجاء بعد المتطلبات الأكاديمية والاختبارات في الترتيب الأخير.

ومن إجمالي نتائج الفرض يتضح أنه لم تتحقق صحة الفرضية، أي تم رفض الفرض الصفري الأول، وقبول الفرض البديل؛ حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا لدى درجات عينة البحث من طلاب مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام على جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الأكاديمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب لديهم طموح كبير في تحقيق أهدافهم الأكاديمية عبر الحصول على نتائج مرتفعة في الاختبارات النهائية بالمرحلة الثانوية، الأمر الذي يمنحهم الدافعية للدراسة والاجتهاد للوصول إلى تحقيق تلك الأهداف، إلا أن متطلبات الدراسة تحتاج منهم متابعة مستمرة وتكاليف أكاديمية بين متوسطة وعالية، الأمر الذي يجعلهم تحت تلك الظروف بين إجهاد أكاديمي متوسط لدى بعض المواد الدراسية، وإجهاد مرتفع لدى باقي المواد، ولذا جاءت تلك النتائج لكي تعبر عن الحالة الأكاديمية التي يعيشها الطلاب في هذه المرحلة.

وفي الأخير تؤكد النتائج عدم صحة الفرضية، والتي تنصُّ على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام عن المستوى المتوسط"، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على الآتي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام عن المستوى المتوسط".

ثالثًا: الإجابة على الفرضية الثالثة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث على بعد أنماط مقياس العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام الاختبار الإحصائي (ت) للعينة الواحدة (One Sample T - test)، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على أنماط العزو السببي بمختلف أنواعه لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام. والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك:

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

جدول (٩) (ت) للعينة الواحدة (One Sample T - test)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على أنماط العزو السببي

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	القرار
مركز الضبط	الداخلي	٢.٤٥	٠.٣٢٤	449	7.03	0.00	توجد فروق لصالح الضبط الداخلي
	الخارجي	١.٠٣	٠.٢٤٣	449	9.70	0.00	
مدى الاستقرار	مستقر	٢.٧٥	٠.٥٤٢	449	8.72	0.00	توجد فروق لصالح المدى المستقر
	غير مستقر	١.٣٩	٠.٣٥٤	449	10.21	0.00	
مدى الشمولية	شمولي	٢.٦٩	٠.٣٢٤	449	11.93	0.00	توجد فروق لصالح مدى الشمولية
	محدد	١.٢١	٠.٤٣٢	449	7.89	0.00	
القدرة على التحكم في السبب	تحت تحكمي	٢.٣٥	٠.١٣٤	449	8.70	0.00	توجد فروق لصالح تحت تحكمي
	خارج تحكمي	١.٤٥	٠.٢٣٤	449	12.63	0.00	

بالنظر إلى الجدول (٩) يتبين أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) للعينة الواحدة بالنسبة إلى جميع أنماط العزو السببي ودرجتها الكلية أصغر من (٠.٠١)، ويدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث على بعد أنماط مقياس العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام، وهذه الفروق لصالح النمط ذو المتوسط الحسابي الأعلى وهي على التوالي: (نمط الضبط الداخلي – المدى المستقر – المدى الشمولي – تحت التحكم).

وعلى ذلك، تشير النتائج السابقة إلى أن طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام يميلون إلى عزو أسباب نجاحهم إلى عوامل داخلية مثل القدرة وبذل الجهد، وليس إلى العوامل الخارجية المرتبطة بالحظ، وكذلك إلى العوامل الأكثر استقرارًا وذلك في معظم مواقف المقياس ذات التأثير المهم والحاسم، وإلى نمط الشمولية والتحديد.

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

وبالرجوع إلى نتائج الجدول، فيما يتعلق بنمط مركز الضبط، كان اتجاه العزو السببي لدى عينة الدراسة لصالح الضبط الداخلي بمتوسط حسابي (٢.٤٥) مقابل الضبط الخارجي بمتوسط حسابي (١.٠٣).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المرحلة الثانوية، ويتجهون نحو الأسباب التي تحقق طموحهم وأهدافهم المستقبلية، والتي تتصل في مجملها بعوامل النجاح والتي تتفق مع نمط مركز الضبط الداخلي، والذي يؤدي إلى ميل الطالب إلى بذل مزيد من الجهد، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه " واينر"(Weiner) أن النجاح يؤدي إلى شعور بالزَّهْو والافتخار، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية، بينما يؤدي الفشل إلى التقليل من تقدير الذات والإحباط؛ لذا يتجه الطلبة إلى ما يزيد من دافعيتهم نحو الإنجاز والنجاح.

وهذه النتيجة تتفق كذلك مع ما أشارت إليه دراسة (كريم، ٢٠١١)، أن الطلاب يعزون النجاح إلى عوامل داخلية بينما عزو خبرات الفشل إلى عوامل خارجية، ودراسة ثائر وآخرين (٢٠١٠) والتي أشارت إلى أن طالبات الجامعة بعينة الدراسة قد عزو أسباب نجاحهنّ وتفوقهنّ إلى القدرة ثم الجهد، واللذين يعدَّان من أبعاد نمط الضبط الداخلي، وكذلك دراسة كلٍّ من: (فؤادة، ١٩٩٤)، و (المنيزل، ١٩٩٥) واللذين أشارا إلى أن الأفراد يميلون إلى عزو النجاح لأسباب داخلية وعزو الفشل لأسباب غير مستقرة. وفيما يتعلق بنمط مدى الاستقرار، فقد أشارت النتائج إلى اتجاه العزو السببي لدى عينة الدراسة لصالح نمط الاستقرار بمتوسط حسابي (٢.٧٥) مقابل نمط غير مستقر بمتوسط حسابي (١.٣٩).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام يعبرون عن توقعاتهم المستقبلية عبر نمط الاستقرار والذي يشير إلى العوامل التي تجعلهم أكثر نجاحًا عبر اعتقادهم الإيجابي نحو المواد الدراسية والتي تجعلهم يميلون إلى دراستها باجتهاد ودافعية، وهذا التفسير يتفق مع ما أشار إليه " واينر"(Weiner) من أن نمط الاستقرار (ثابت، متغير) يرتبط بالتوقعات حول المستقبل، فعندما يعزو الطالب فشله إلى عوامل مثل صعوبة المادة، فإنه يتوقع أن يفشل في المادة في المستقبل، وعندما يعزو نجاحه إلى سهولة المادة يتوقع أن ينجح فيها، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه دراسة كلٍّ من: (فؤادة، ١٩٩٤)، و (المنيزل، ١٩٩٥)، واللذين تم الإشارة إليهما سابقًا.

وفيما يتعلق بنمط مدى الشمولية، فقد أشارت النتائج إلى اتجاه العزو السببي لدى عينة الدراسة لصالح نمط الشمولية بمتوسط حسابي (٢.٦٩) مقابل نمط محدد بمتوسط حسابي (١.٢١). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الدمام يعزون أسباب نجاحهم إلى مختلف الظروف المحيطة التي تساعدهم على أن يكون لديهم مستقبل باهر، وهذا ما أشار إليه (بلحاج، ٢٠١٠) في أن العزو

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

السببي يشمل وجهين؛ حيث يمكن أن يكون ذا صبغة داخلية (استعدادات وخصائص ذاتية لدى الشخص الفاعل)، وذا صبغة خارجية (السياق والمواقف والظروف البيئية). وفيما يتعلق بنمط القدرة على التحكم في السبب، فقد أشارت النتائج إلى اتجاه العزو السببي لدى عينة الدراسة لصالح نمط تحت التحكم بمتوسط حسابي (٢.٣٥) مقابل خارج التحكم بمتوسط حسابي (١.٤٥).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الدمام يعزون أسباب النجاح إلى عوامل داخلية يمكن التحكم بها؛ لأن ذلك يؤدي إلى زيادة نجاحهم وتفوقهم، ولا يعزونها إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها، وفي هذا السياق أشار (وينر) في أبحاثه على العلاقة الوطيدة بين الإحساس بالتحكم لدى الدارسين والعزو السببي؛ حيث إن الطالب الذي يشعر أنه يملك السيطرة على المواقف التي تواجهه يقوم بعزو نجاحه لعوامل يمكن التحكم بها، إضافة إلى أن الطالب الذي يرى أنه غير مسيطر على المواقف التي تواجهه يعزو فشله إلى العوامل الذي لا يمكن التحكم فيها.

وفي الأخير: تؤكد النتائج عدم صحة الفرضية والتي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث على بعد أنماط مقياس العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام". وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث على بعد أنماط مقياس العزو السببي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام".

رابعًا: النتائج الفرضية الرابعة: (لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في الإجهاد الأكاديمي لدى طلبة مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الدمام، تعزى لمتغيري المسار الأكاديمي (علمي/ نظري)، والنوع الاجتماعي (طلاب/ طالبات).

وللتحقق من هذه الفرضية قام الباحث بما يلي:

أولًا: الفروق تبعًا للمسار الأكاديمي:

استخدم الباحث اختبار(ت) في المقارنة بين متوسطات درجة الإجهاد الأكاديمي لدى عينة الدراسة (علمي/ نظري)، وقد أشارت النتائج كما في الجدول التالي:

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

الجدول (١٠) نتائج اختبارات للمقارنة بين متوسطات الإجهاد الأكاديمي وفقًا لمتغير المسار الأكاديمي (علمي/ نظري)

المتغير	علمي		نظري		درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التوقعات الأكاديمية	٢.٢١	٠.٢٣٢	٢.١٥	٠.١٧٤	١٠١	٠.٧٢٥	غير دالة
المتطلبات الأكاديمية والاختبارات	١.٩٩	٠.١٠٣	١.٨٩	٠.٠٧٥	١٠١	٠.٠٦٣	غير دالة
تصور الذات الأكاديمية	٢.٢٧	٠.٠٧٤	٢.٢٥	٠.٠٢٤	١٠١	٠.٥٤٤	غير دالة
الإجهاد الأكاديمي	٢.٠١	٠.٣٨٥	٢.٠٠	٠.٣١٤	١٠١	٠.٠٠٧	غير دالة

(*) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في الإجهاد الأكاديمي بين طلاب وطالبات عينة الدراسة وفقًا لمتغير المسار الأكاديمي، وتعني هذه النتيجة أن مستوى الإجهاد لا يختلف بحسب المسار الأكاديمي (علمي/ نظري).

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الحبيب وآخرين، ٢٠٢١)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الجامعية بجامعة الملك عبد العزيز وفقًا للتخصص الأكاديمي، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (واعر، ٢٠١٨) والتي أشارت إلى وجود اختلاف في مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى كلية التربية بالوادي الجديد في جمهورية مصر العربية، ويعزو الباحث هذه الاختلافات إلى تغير البيئة الدراسية التي تمت عليها الدراسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة؛ إلى أن الإجهاد الأكاديمي يتوقف على مدى قدرة الطالب على التعامل مع التكليفات والمناهج الدراسية وضغوط الاختبارات، وليس على اختلاف المناهج الدراسية من كونها تنتسب إلى المسار العملي أو النظري؛ حيث إن تلك المواد مع اختلاف تخصصاتها تكاد تكون متشابهة بغض النظر عن نوع التخصص، ولذا جاءت النتائج متقاربة بين الفئتين؛ حيث إن مستوى الإجهاد الأكاديمي واحد على الجميع، وعليه تؤكد النتائج صحة الفرضية التي تنصُّ على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد الأكاديمي بين الطلاب تعزو لمتغير المسار الأكاديمي".

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

ثانيًا: الفروق تبعًا للنوع (طلاب/ طالبات):

استخدم الباحث اختبار(ت) في المقارنة بين متوسطات درجة الإجهاد الأكاديمي لدى عينة الدراسة (طلاب/ طالبات) كما في الجدول التالي:

الجدول (١١) نتائج اختبارات للمقارنة بين متوسطات الإجهاد الأكاديمي وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي (طلاب/ طالبات)

المتغير	طلاب		طالبات		درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التوقعات الأكاديمية	٢.١٥	٠.٢٣٥	٢.١٧	٠.٢٢١	١٠١	٠.٧٤٣	غير دالة
المتطلبات الأكاديمية والاختبارات	١.٩٥	٠.١٢١	١.٩٠	٠.١٦٥	١٠١	٠.٠٢٠	غير دالة
تصور الذات الأكاديمية	٢.٢٧	٠.٠٦٥	٢.٢٣	٠.٠٤١	١٠١	٠.٥٧٤	غير دالة
الإجهاد الأكاديمي	٢.٠٥	٠.٣٩٨	٢.٠٣	٠.٣٢٥	١٠١	٠.٠٠٨	غير دالة

(*) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥) (**).

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في الإجهاد الأكاديمي بين طلاب وطالبات عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي، وتعني هذه النتيجة أن مستوى الإجهاد لا يختلف بحسب النوع الاجتماعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (واعر، ٢٠١٨) والتي أشارت إلى عدم وجود اختلاف في مستوى الإجهاد الأكاديمي لدى كلية التربية بالوادي الجديد في جمهورية مصر العربية بحسب النوع الاجتماعي (ذكر / أنثى).

ويعزو الباحث هذه النتيجة، أن الإجهاد الأكاديمي يتوقف على مدى استعداد الطلاب الدراسي للمتطلبات الأكاديمية من الجنسين، ومستوى معارفهم ومعلوماتهم ومهاراتهم بغضِّ النظر عن النوع الاجتماعي، كما أن الظروف الدراسية، والتكليفات الأكاديمية متشابهة لكلا الفئتين (الطلاب / والطالبات) ومستوى الطموح والتطلع لتحقيق الأهداف واحد، لذلك فمستوى الإجهاد الأكاديمي واحد على الجميع، لذلك على مستوى الدلالة الإحصائية قد أكدت النتائج صحة الفرضية، أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإجهاد الأكاديمي بين الطلاب والطالبات تعزَى لمتغير النوع الاجتماعي".

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة يوصى الباحث بما يأتي:

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

٦. تدريب الطلبة من خلال المرشدين والمدرسين على العزو الداخلي للنجاح والفشل ذلك لتشجيعهم على تحمل مسؤوليات نجاحهم وفشلهم.
٧. الاهتمام بطرح مساقات دراسية خاصة بمهارات الحياة والتعامل مع الحياة الأكاديمية.
٨. عمل دورات وورش تدريبية وتوعوية لأولياء الأمور عن كيفية التعامل مع الأبناء فيما يتعلق بدراسة أبنائهم حتى لا يتعرضوا لمستويات مرتفعة من الإجهاد الأكاديمي أثناء مراحلهم الدراسية المفصلية مثل المرحلة الثانوية.
٩. تطوير الممارسات التدريسية والتربوية الداعمة للعزو السببي الداخلي وتحمل المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة، ويمكن ذلك من خلال تقديم برامج تدريبية مجانية للطلبة.
١٠. تقديم دورات تدريبية تعليمية للأساتذة حول مفاهيم العزو السببي وعلاقته بالمسارات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وكيفية تعديل الأنماط الخاطئة التي ينتهجها الطلبة بأساليب مقننة هادفة ومدروسة.
١١. تقديم الدعم النفسي والمساندة الاجتماعية من خلال المرشدين النفسيين والاجتماعيين بالمدارس الثانوية لتقديم الحماية والمساندة الأكاديمية للطلاب والطالبات، لما قد يتعرضون له في هذه المرحلة من مستويات مرتفعة من الإجهاد الأكاديمي.
١٢. تقنين مقاييس نفسية وعمل دراسات مسحية دورية للطلاب في المدارس لقياس مستويات الإجهاد الأكاديمي، من خلال النماذج الإلكترونية ضمن التكليفات الدراسية.
١٣. دعوة وسائل الإعلام بإعداد برامج توعوية للطلاب بشكل عام وللمرحلة الثانوية على وجه الخصوص تهدف إلى الوسائل التي تعمل على تخفيف الإجهاد الأكاديمي لدى الطلاب، واتخاذ أنماط إيجابية للعزو السببي في المساقات التعليمية.

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

المراجع

البرزجي، زكريات(٢٠١٠)، التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بمفهوم الذات وموقع الضبط. دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان:.

بلحاج، عبد الكريم (٢٠١٠)، التفسير الاجتماعي لسببية السلوك، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الطبعة الأولى .الرباط.

جرادات، محمد (٢٠١١). مرجع نظريات ومفاهيم متصلة بسيكولو جية الدافعية. أكاديمية علم النفس. قاعات الصحة النفسية. تاريخ الاسترجاع: ١٦/فبراير/ ٢٠٢٢. http:// www.cofps.com/vb/show therea .php.

الجمال، حنان (٢٠١٥). نماط دعم اعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وعلاقتها بالإجهاد الأكاديمي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، مجلة الإرشاد النفسي، (٤٢).

الحبيب، أبرار إبراهيم، والسيد، فاطمة خليفة (٢٠٢١) الإجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية وعلاقتهما بالميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، مجلة البحوث التربوية والنوعية، العدد(٦).

حسين، ابتسام محسن (٢٠١٤)، العزو السببي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة محافظة عدن في الجميورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك: الأردن.

الحلبي، حنان (٢٠١٨)، برنامج إرشادي انتقالي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وأثره في تقدير الذات لدى عينة من الطالبات المتعثرات دراسية بجامعة القصيم, المجلة الدولية العلوم التربوية والنفسية، ٣(١٦).

حمودة، مريم (٢٠١٦)، العزو السببي التحصيلي لدى مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية، ماجستير غير منشورة. جامعة محمد خيضر: بسكرة.

دخول، منعم جميل (٢٠١٤)، العزو السببي وعلاقته بتوجيه الهدف نحو التعلم والدرجة العلمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ماجستير غير منشورة. جامعة تشرين: سوريا.

الزين، نبيلة (٢٠٠٥)، مركز الضبط لدى طلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيًّا "دراسة مقارنة على عينة من الطلبة في مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي"، ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

الشهري، علي بن عبد الرحمن (٢٠٢٠) الاحتراق الأكاديمي وعلاقته بالهناء الذاتي الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد(١٧) ص ص ١٧٩ – ٢٠٤.

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

الضامن، صلاح الدين (٢٠١٧)، فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء في المدارس الحكومية في لواء بي كنانة، المجلة الأردنية في العموم التربوية. ١٣(٠٢).
عبد المنعم، ثروت محمد (١٩٩١)، إعزاءات المتفوقين والمتأخرين دراسيًّا للنجاح والفشل، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس، القاهرة، مكتبة الأنجلو.
العبودي، فاتح (٢٠٠٨)، الضغط النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.
العتوم، عدنان، وسليمان، هاجر إبراهيم خلف (٢٠١٣)، أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية، المجلة العالمية للدراسات النفسية، ١(١).
عثمان، فاروق السيد (٢٠٠١)، القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.
عطية، عز الدين جميل (١٩٩٩)، تفسير الناس للسلوك والمواقف من منظور علم النفس المعاصر، عالم الكتب، الطبعة الأولى - القاهرة – جمهورية مصرالعربية.
علاونة، شفيق (٢٠٠٤)، الدافعية في كتاب محمد الريماوي، علم النفس العام، عمان، دار المسيرة.
غباري، ثائر، و أبو شندي، يوسف، أبو شعيرة، خالد، و جرادات، نادر (٢٠٠٨)، أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٦(٢).
كريم، حمامة (٢٠١١) العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، (دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي وزو) رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية والأزيطوفونيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تيزي وزو الجزائر.
كشرود، عمار الطيب (١٩٩٥)، علم النفسي الصناعي والتنظيمي الحديث، ج٠٢، ليبيا: منشورات قار يونس.
اللواتية، منال بنت مصطفى (٢٠١٥)، الخصائص السيكومترية لمقياس العزو السببي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان. قابوس: عمان، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي.
متولي، أميرة عوض (٢٠١٨)، العزو السببي للنجاح والفشل وعلاقته بتقدير الذات للتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية، مجلة جامعة الفيوم ١(١٠).
محمودي، آمال، ومرزاق، بيبي (٢٠١٦)، الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية (٤).

ISSN : 2537-0421 eISSN : 2537-043X

المنيزل، عبد الله فلاح (١٩٩٠)، العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، مجلة الدراسات للعلوم الإنسانية، ٢٢(٦).

الموسى، بدر موسى (٢٠١٦)، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بكل من التفكير الناقد والاستنباط - الانطواء وأسباب العزو السببي لدى طلاب جامعة القصيم - رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

الهران، عواطف صالح، وعبد الرحيم، عماد، وسعود، هدى (٢٠١٥)، اسلوب العزو لدى الرياضيين المتفوقين والمتفوقات في بعض الألعاب الجماعية والفردية في دولة الكويت، الموتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين تحت شعار نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين، كلية التربية، جامعة الأمارات العربية المتحدة.

فؤادة، هدية (١٩٤٤) دراسة لمصدر الضبط الداخلي والخارجي لدى المراهقين من الجنسين مجلة علم النفس السنة الثامنة (٣٢) ، ٨٢-٩٥.

Heider, F. (1958) ،The Psychology of Interpersonal Relations, New York, Wiley.

J Zhenghong ،J Shinde و ،J Willems .(٢٠١٣,١) .Academic stress in accounting students: an empirical study. Asian Journal of Accounting and Governance.

Khan, & , Kausar (2013). Effect of perceived academic stress on students' performance. FWU Journal of social sciences, 7(2),146-151.

Khani, M., Mohammadi , M., & Fars, M. (2018) ،Students School Burnout Inventory: Development, Validation, and Reliability of Scale, International Journal of School Health, Vol 5, Iss 1, Pp 1-6.

Kumar, R. (2018) ،Academic Climate, Academic Stress, and self-esteem among baccalaureate nursing students. Nursing and midwifery research journal, 14(2).

Lovitts, B. E .(٢٤٧ ,٢٠٠٣) .Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study, Contemporary Sociology,32(2.,(

ISSN : *2537-0421* eISSN : *2537-043X*

MacGeorge ،,W Samter و ،S. J Gillihan .(٣٦٥ ,٢٠٠٥) .Academic stress, supportive communication, and health. Communication Education, 54.

Putwain, D. (2007, 207). Researching academic stress and anxiety in students: Some methodological considerations. British Educational Research Asenal.

Saleem, M., Adeeb, M., Hafeez, S., & Siddique, A. (2018). Academic Suppot and Academic achievement of university students: mediating role of academic stress. Journal of research & Reviews in social sciences Pakistan, (1),72,81.

Sommer, S. (2000,707). Self-efficacy and causal attributions: Direct and reciprocal links ،Journal of Applied Social Psychology ،30،.

Stajkovic, A., & Sommer, S. (2000). Self-efficacy and causal attributions: Direct and reciprocal links ،Journal of Applied Social Psychology ،30 ،707-737.

Weiner , B. (1994) ،Ability versus effort revisited: The moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system ،. Educational Psychologist ،29 ،163-172.

Weiner) (2000) ،Interpersonal And Intrapersonal Theories of Motivation from An Attribution Perspective. Educational Psychology Review, 12, 1- 14.

Zilber, s. m. (2001). Attributions as mediators between academic performance and academic self-efficacy ،Ph.D. thesis ،The Ohio State University.

ISSN : ***2537-0421*** **eISSN :** ***2537-043X***