العلاقة بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف

إعداد

أ.د/ منى حسن السيد
أستاذ علم النفس التربوي

أ/ نجمه عبدالله الزهراني
باحث دكتوراه بقسم علم النفس التربوي

أ. د/ أماني سعيدة سيد إبراهيم
أستاذ علم النفس التربوى

معهد الدراسات والبحوث التربوية
جامعة القاهرة

العلاقة بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف*

أ.د/ منى حسن السيد وأ/ نجمه عبدالله الزهراني وأ.د/ أماني سعيدة سيد إبراهيم

المقدمــة:

تواجه الفرد في هذه الحياة الكثير من المشكلات , وهذه المواقف والمشكلات قد تكون صعبة وضاغطة مما ينتج عنها بعض المشكلات النفسية التي يقع فيها الفرد نتيجة عدم قدرته على تجاوزها أو حلها, مما يجعل الفرد يتعلم من خلالها العجز, وهي ظاهرة نفسية تصيب الكثير من الأفراد. فتشير جاب الله (٢٠١٠:٣١٦) في معرض استعراضها لكتاب الفرحاتي, إلا أن العجز المتعلم كظاهرة معرفية ذات أصول دافعية انفعالية ونواتج سلوكية ملموسة, يستخدمه علماء النفس والاجتماع لتفسير عدد من الظواهر النفسية والاجتماعية بل والأكاديمية التي يتعرض لها الأفراد من ضحايا الأزمات والكوارث ومشكلات الحياة, وكثير من الأفراد يسمي ذلك بالفشل.

وهذا الفشل والأخطاء كما يصفها فولر وبيترسون Fowler, & Peterson هي جزء طبيعي من عملية التعلم, فالطلاب الناجحون تزداد ثقتهم في قدرتهم على إتقان المفاهيم الجديدة، وقبول التحديات. بالرغم من وجود عدد قليل من محاولات الطلاب في التعلم تتضمن سلسلة من الفشل المتكرر, ونتيجة لفشلهم المتكرر تضعف الثقة بالنفس ويشعر الفرد باليأس التام, وبالتالي انخفاض الدافعية لمواجهة أي تحديات جديدة مما يؤدي إلى ضعف تعلم الطالب بسبب الاعتقاد أن النتيجة تكون مستقلة عن الجهد (McDowell , 2009 : p7).

وقد أدت الجهود المتواصلة لسليجمان وماير Seligman & Maier إلى وضع فرضية حالة "العجز المتعلم" على أنها حالة لا يمكن السيطرة والتحكم فيها وأنها مستقلة عن أفعال الفرد ومحاولاته؛ وهي تتصل باعتقاد الفرد بأنه مهما بذل من جهود فإنها لن تؤثر في النتائج المحتومة (أبو عليا, ٢٠٠٠:١١٣).

(*) بحث مستل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوى بالمعهد.

وأظهرت دراسة نولن هوكسيما وآخرون (Nolen- Hoeksema, & et al,1986:441) إلى أن التأكيد على أهمية النمط التفسيري كهدف هام للعلاج والوقاية مع الأفراد الذين يظهرون أعراض الاكتئاب أو مشاكل في التحصيل الدراسي.

كما ذكر لازراوس أن موقف العجز يمكن تقييمه على أنه موقف يتعارض مع البيئة, ويعني هذا التعارض خسارة شخصية, والتي من بينها نقص الشعور بالتحكم في النتائج, ونقص النتائج الإيجابية للنجاح, وانخفاض الإحساس بقيمة الذات, ونقص السعي نحو تحقيق الهدف, والإحباط (الفرحاتي, ٢٠٠٩:٣١), وقد يكون من ضمن الأسباب التي تؤدي إلى انخفاض مستويات الطلاب الأكاديمية وتوجهاتهم الدافعية (رشوان, ٢٠٠٥ : ٧).

ويرى أميز Ames أن توجهات الهدف **Goal Orientations** تتعلق بالغرض من سلوك التحصيل, وتتحدد على أنها نمط متكامل من المعتقدات, والإعزاءات والشعور الذي ينتج مقاصد Intentions السلوك , وتنقل بطرق ومداخل مختلفة, والاستجابة لأنشطة تتصل بنوع الإنجاز. وتحدد تلك الأهداف ردود أفعال الطلاب الانفعالية والمعرفية والسلوكية نحو النجاح أو الإخفاق بالإضافة إلى وصف كفاية سلوكياتهم (حسانين, ٢٠٠٨: ٥٣٨). ويشير إيرهارت Earhart أن هناك علاقة بين العجز المتعلم وتدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة نتيجة لتدني الدافعية لديهم؛ وبسبب الاعتقاد الخاطئ الذي ينتج عن التفكير السلبي تجاه الذات من خلال الفشل المتكرر في مواقف معينة, وردود أفعال الآخرين تجاهه, وهذا ما يجعل الفرد عاجزاً عن القيام بمهام أخرى ظناً بعدم قدرته على القيام بها (أبو حميدان, ٢٠٠٧: ٥٩).

وهذا البحث يحاول أن يكشف عن علاقة العجز المتعلم بتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف.

<u>أولاً– مشكلة الدراسة</u>:

يؤكد سليجمان Seligman, M أن بعض الأفراد عندما يواجهون مواقف ضاغطة (غير قابلة للتحكم) تتولد لديه مشاعر العجز, ويتكون لدى الفرد مستوى من التوقع يؤثر في مستوى استجاباته على مواقف متشابهة أو غير متشابهة مع الموقف الضاغط وتكون استجابة الفرد أدنى من المستوى الذي تسمح به قدراته (محمود,٢٠٠٤ :٤).

ويعكس التوجه نحو الهدف, ميلاً عاماً, ضمن الميول السلوكية العامة التي تتسم بأنها مستقرة وثابتة بشكل نسبي على مر الوقت وفي مختلف المواقف. فيعرَف توجه الهدف بأنه الطريق الذي يوجه به الطلاب أنفسهم لتعلم المهام داخل مجال معين وهو مؤشر قوي لمدى مشاركتهم وأدائهم في الأنشطة, وقد وضع فاندي وول Vande Walle تصورا للتوجه نحو الهدف على أنه ميل ثابت نحو تنمية أو إظهار القدرة في مواقف الإنجاز (البنا, ٢٠٠٧ :٣١).

وقد أجريت دراسات عديدة في العجز المتعلم وأساليبه، وأخرى في توجهات الهدف في المجتمعات الغربية والعربية ومنها على سبيل المثال: دراسة برت ووال Brett & Walle حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن هناك تأثير لتوجهات الهدف على أسلوب العزو السببي النجاح والفشل الأكاديمي وبذل الجهد وإنجاز المهمة لدى الطلاب نقلاً من (أحمد, ٢٠٠٣ :٦٨). ولم نجد – على حد علم الباحثة – دراسات تناولت أوجه العلاقة بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي عربياً؛ ونظراً لقلة وجود دراسات أجريت في البيئة العربية بصفه عامة, والبيئة السعودية بصفه خاصة حول متغيرات الدراسة الحالية المتمثلة في العلاقة بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف والتحصيل, فإن مشكلة الدراسة تتحدد في السؤال التالي:

ما علاقة العجز المتعلم بتوجهات الهدف والتحصيل لدى عينة من طالبات جامعة الطائف؟

ويتفرع من ذلك التساؤلات التالية:

١-ما علاقة العجز المتعلم بأبعاد توجهات الهدف (الإتقان/ الإقدام)؟
٢-ما علاقة العجز المتعلم بأبعاد توجهات الهدف (الإتقان/ الإحجام)؟
٣-ما علاقة العجز المتعلم بأبعاد توجهات الهدف (الأداء/ الإقدام)؟
٤-ما علاقة العجز المتعلم بأبعاد توجهات الهدف (الأداء/ الإحجام)؟
٥-ما علاقة العجز المتعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات من جامعة الطائف؟

ثانياً- أهمية الدراسة:

لارتباط أهمية الدراسة بأهدافها فإنه يمكن توضيح أهمية الدراسة فيما يلي:

١. **من الناحية النظرية:** يكمن تناول الدراسة الحالية للعجز المتعلم باعتباره معوقاً نفسياً يحول دون قدرة الفرد على السيطرة لمجريات الأحداث السلبية, وغير قادر على تحديد توجه إيجابي لأهدافه العامة.
٢. **من الناحية التطبيقية:** من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة رجال التربية والتعليم في مختلف المجالات التربوية والإرشادية, وذلك بما تقدمه من نتائج تساعد في فهم ومعرفة أسباب العجز المتعلم, وتوظيف نتائج هذه الدراسة في المجال التربوي والإرشادي للتعليم العام أو العالي على حد سواء.

ثالثاً– أهداف الدراسة:

١– معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي لدى طالبات جامعة الطائف.
٢– الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وأبعاد توجهات الهدف (أهداف الإتقان/إقدام, أهداف الإتقان/ إحجام, أهداف الأداء /إقدام, أهداف الأداء/إحجام).

رابعاً– مصطلحات الدراسة:

أ. **العجز المتعلم:** يعرف كرستوفر وآخرون (Christopher & et al) العجز المتعلم على أنه اضطراب في الدافعية, والعاطفة, والتعلم بعد التعرض إلى ما لا يمكن السيطرة عليه من النتائج (Khan,2011:60).

تعريف العجز المتعلم إجرائياً: يعرف العجز المتعلم اجرائياً بدرجة الطالبات على بنود الاختبار المعد لقياس العجز المتعلم وعزوفهن عن مواقف الاكتساب, إعداد (الفرحاتي, ١٩٩٧).

ب. توجهات الأهداف: توجه الهدف هو مفهوم يوضح كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الإنجاز (وقاد, ٢٠٠٨: ٧٦).

ويمكن تعريف توجهات الأهداف إجرائيًا في هذه الدراسة بدرجة الطالبات على بنود مقياس توجهات الأهداف, إعداد (ربيع رشوان, ٢٠٠٥).

جـ . التحصيل الدراسي: هو أن يحقق المرء لنفسه مستويات أعلى من العلم أو المعرفة, ولذا يقرن التحصيل عادة بالدراسة (الحنفي, ٢٠٠٣).

ويعرَف إجرائيًا بالدرجة التي يتحصل عليها الطالبات بعد دراستهن لمجموعة من المقررات الدراسية مقاساً بالمعدل التراكمي المتحصل عليه في نهاية الفصل الدراسي.

خامساً- حدود الدراسة:

الحدود البشرية والمكانية: العينة شملت ٢٤٠ طالبة من طالبات السنة الثانية لمرحلة البكالوريوس, كلية التربية بجامعة الطائف.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على العينة السابقة الذكر في عام ٢٠١٢/٢٠١١.

الحدود الأدائية: فهي تطبيق مقياس العجز المتعلم إعداد (الفرحاتي, ١٩٩٧), ومقياس توجهات الهدف (إعداد: ربيع رشوان,٢٠٠٥).

الإطار النظري:

وسيتم تناول الإطار النظري والذي يتكون من ثلاثة محاور: المحور الأول (العجز المتعلم) ويتضمن: المفهوم, النظريات, الآثار, والأنواع. أما المحور الثاني (توجهات الهدف) ويتضمن: النظرية, والأنواع, وسنشرح كل منهما على حده. ويشمل المحور الثالث (التحصيل الدراسي, مفهومه, العوامل المؤثرة فيه).

أولاً- العجز المتعلم:

يعرف ماير Maier, وواتكنز Watkins (٢٠٠٥: ٨٢٩) العجز المتعلم بأنه: "مصطلح يشير إلى مجموعة من التغييرات السلوكية التي تظهر نتيجة التعرض للضغوطات التي لا يمكن السيطرة عليها من خلال الاستجابات السلوكية".

أما سليجمان فيصفه بأنه: "عجز معرفي ودافعي وعاطفي بسبب التعرض لأحداث لا يمكن السيطرة عليها لفترات طويلة" (Purandare ,2010 :225).

وبذلك "يقتنع الفرد بأن أفعاله ليس لها تأثير إيجابي على النتائج, لذلك يفضل الفرد أن يكون سلبياً بدلاً من أن يكون إيجابياً." (الفرحاتي, ٢٠٠٩ : ٨-٩).

ومما سبق فإن الباحثة ترى أن العجز المتعلم سلوك يكتسبه الفرد نتيجة مروره بخبرات سيئة ونتائج سلبية لم يستطع تغييرها أو التأثير عليها مصحوباً ببعض الاضطرابات النفسية.

ويذهب فوجل (Fogle,1978: 39) إلى أن أول من استخدم مفهوم العجز المتعلم سليجمان, وماير, وأوفر ماير (Seligman, Maier, & Overmier) لوصف فشل بعض حيوانات التجارب من الهرب أو تجنب الصدمات الكهربائية عندما تتاح لها الفرصة, بعد تعرضها لصدمة سابقة لامفر منها. فقد قام سليجمان

بتجربة على الكلاب بإعطائها سلسلة من الصدمات التي لا مفر منها ولم تتمكن من الهرب في الحالة اللاحقة لها بعد تمكنها من الهرب (Selenius, 1996 : 2).

هذا المصطلح منذ ذلك الوقت تم تطبيقه على فشل الإنسان في المحاولة, أو تعلم استجابات آلية تكيفيه, مثل ما يحدث بشكل دراماتيكي للشخص المكتئب الذي يبدو تخليه عن الأمل في السيطرة الإرادية على الأحداث البيئية الممكنة (Fogle,1978: 39). وقد وجد كل من هيرتو وسليجمان وبينسون وكينلي وشرود وهاج وهالبم ومور, وجونس وناشن وماسد Hiroto,& Seligman, Benson, & Kennelly, Sherrod, & Hage, Halpem,& Moore, Jones, Nation,& Massad في الأبحاث التجريبية للنموذج الأساسي للعجز المكتسب, حيث إن تعرض الأفراد لظروف لايمكن السيطرة عليها يظهرون العجز في الأداء في المهام اللاحقة (Zimmerman,1990:71). وقد ربطت الأبحاث التجريبية العجز المتعلم بالقيم والقناعات التي تنتظم في سلوك الفرد, وهذه القيم هي عزو الفشل في الاستقرار (عدم الاستقرار) , وعدم القدرة على التحكم في العوامل كما يشير إلى ذلك أبرامسون وسليجمان وتيسدال ودينر ودويك Abramson, Seligman, Teasdale, Diener, Dweck, &Goetz, البدء في الاستجابة الإرادية عند ماير وسليجمان وميللر وكورلاندر Maier, Seligman, Miller, & Kurlander, العجز في المثابرة في أعقاب الفشل كما تشير إلى ذلك دويك Dweck وبش(Weisz, , 1979: 311) Bush.

النظريات المفسرة للعجز المتعلم:

مرت نظرية العجز المتعلم بمرحلتين أثناء تطورها فكان هناك نموذجين: النموذج القديم يسمى بالعجز المتعلم، والنموذج الثاني يطلق عليه نظرية العزو, وسنستعرض النموذجين فيما يلي:

النموذج القديم : نظرية العجز المتعلم Theory of Learned Helplessness

أجريت تجارب عديدة على الجرذان والفئران والقطط وخنازير غينيا وأخيراً البشر توصلت لنفس النتائج التي توصل إليها بيترسون وآخرون في أن الصدمات التي لا مفر منها والمشاكل المستعصية أدت إلى العجز المتعلم, وأضف إلى ذلك أن التعليم إذا كان سيئاً والخيارات المطروحة سيئة فإن النتيجة أن حوالي ٦٥% من البشر لديهم اتجاهًا قويًا لقلة الحيلة, وهذا يفسر أن كثير من الناس تتعلم العجز عن طريق التعرض للأوامر (Badhwar, 2009: 282).

وأجريت تجارب أخرى على الأفراد وذلك بتعرض الأفراد لمشكلات غير قابلة للحل unsolvable أو ضوضاء غير قابلة للتحكم uncontrollable ومن خلال نتائج تلك التجارب قدم سليجمان في عام ١٩٧٥ النموذج الأول للعجز المتعلم والذي يعطي تفسيراً علمياً لعدم ملاءمته استجابات الكائن على الأحداث الضاغطة (محمود, ٢٠٠٤ :٣).

وكانت نتائج تجارب هيروتو في على الطلبة مشابهة جدا لتلك التي أجراها أوفر ماير، وسليجمان، وزملاؤهم, وذكرت تقارير هيرتو أن أقل من نصف الطلبة الذين تعرضوا لمعالجة مسبقة لضوضاء لا مفر منها تعلم كيفية الهرب من الضجيج أثناء الاختبار, في حين أن ١٣% من أولئك الذين لم يتعرضوا لضوضاء لا مفر منها فشلوا في تعلم الهرب من الضوضاء خلال تجارب الاختبار. ووجد أيضاً أن أولئك الطلاب الذين اعتقدوا أن نجاحهم تحت سيطرة شخص آخر, مثل المجرب في هذه الحالة, أكثر سوءاً في الهرب من الضوضاء من أولئك الذين اعتقدوا أنهم كانوا مسيطرين على نجاحهم. (Oills,2010:6).

ويتفق (الفرحاتي, ٢٠٠٥ : ١٠٣) مع أبرامسون (Abramson, & et al,1987 :50) في أن هيروتو وسيلجمان (Hiroto & Seligman) في دراستهما على المفحوصين بتعريضهم للضوضاء غير القابلة للتحكم, وإخبارهما المفحوصين أن هناك شيئاً ما يعملوه لإيقاف الضوضاء, وبما أن الضوضاء بالفعل غير قابلة للتحكم فإن الفرد يكون عاجزاً عن إيجاد طريقة لإيقافها مما ينتج لدى الفرد أحد الاعتقادين: (١) قد يعتقد الفرد أن المشكلة غير قابلة للحل وأنه أو أي فرد آخر لا يستطيع التحكم في الضوضاء (عجز عام)؛ (٢) وقد يعتقد الفرد أن المشكلة قابلة للحل ولكنه هو الذي يفتقد القدرة على حلها (عجز شخصي).

النموذج الجديد: نظرية العجز المتعلم المعدلة Reformulated Learned Helplessness Theory

طور سليجمان Seligman وزملاؤه (أبرامسون Abramson، وسليجمان Seligman وتيسديل Teasdale في تعديل نظرية العجز المتعلم- النظرية المعرفية اعتماداً على نظرية العزو attribution theory لـ (وينر Weiner)، فريز Frieze، كوكلا Kukla، ريد Reed، ريست Rest، وروزنباوم (Rosenbaum), والنظرية الآن تجعل التوقعات المتعلقة بالعمومية generality والصورة المزمنة chronicity واضحة لقصور العجز

helplessness deficitsبالإضافة إلى الحالات التي بموجبها سيتضح وصف الاكتئاب من قصور لتقدير الذات والعاطفية (Salon, 1982: 34-35).

ووفقا لنظرية العجز المعدلة، فالناس عندما يجدون أنفسهم عاجزين، يسألون لماذا؟ فالإعزاء: هو صناعة سبب لهذا العجز الواضح وتحديد للتوقع بالعجز في المستقبل في نفس الحالات أو لحالات مختلفة (Salon, 1982: 34-35).

ويذكر Nolen- Hoeksema, Seligman, & girgus أن هناك ثلاث مكونات نفسية حددت الأسلوب التفسيري: الشخصية (الفردية تحدد نفسها كسبب للحدث), الديمومة (يدرك الفرد الحدث بأنه ثابت), والشمول (الفرد يرى الحدث أنه مؤثر في كل مجالات الحياة (Awesome, 2010 :6).

وربما كانت نظرية العزو Attribution Theory لوينر أكثر النظريات المعاصرة تأثيراً, ولها انعكاسات على الدوافع الأكاديمية, فهي تشتمل على تعديل السلوك بمعنى أنها تؤكد الفكرة القائلة بأن المتعلمين لهم دوافع قوية بالنتيجة السارة؛ لأن يكونوا قادرين على الشعور بالرضا عن أنفسهم. إنها تشتمل على النظرية المعرفية ونظرية الكفاءة الذاتية بمعنى أنها تؤكد أن تصورات المتعلمين الحالية سيكون لها تأثيراً قوياً على الطرق التي سيفسر بها الفرد النجاح أو الفشل لجهودهم الحالية وبالتالي الميل لتنفيذ نفس هذه السلوكيات. (Khan, 2011: 62-63).

ويذكر مارتنكو Martinko أن هيدر Heider ميز بين فئتين للتفسير, الداخلية والخارجية. فالإعزاءات الداخلية تهتم بالخصائص الفردية مثل (القدرة, الاتجاهات, الشخصية, المزاج, والجهد) ؛لأنها تسببت في السلوك, بينما الإعزاءات الخارجية تهتم بالعوامل الخارجية مثل (المهام, الأشخاص الآخرين, الحظ) للتسبب في حدوث أي حدث أو نتيجة. وأسس أن النجاح والفشل يتم تفسيرها من قبل الأفراد في هذا الإطار السببي (المرجع السابق).

ويوضح النموذج المعدل للعجز المتعلم والذي أعده روث أنه في الوقت الذي تم فيه الحصول على علاقة وظيفية بين التعرض لنتائج لا يمكن التحكم فيها وسلوك العجز عند الإنسان , من خلال الدراسات التي أجراها هيروتو وسليجمان والعديد من الدراسات الأخرى , فقد كان للتنوع في هذه الدراسات نتائج غير متوقعة إلى حد ما, وبالتالي يمكن أن نوضح نقطتين هامتين في البحث والدراسة هما عدم الاقتران, والطريقة التي يدرك بها الفرد عدم الاقتران. وعلى الرغم من أنه لم يعد من الصعب تصنيف الظروف التي تؤثر في الأداء , إلا أن هناك متغيرات

وسيطة أكثر أهمية تؤثر على السلوك عند التعرض لنتائج غير مقترنة بالاستجابة (الفرحاتي,٢٠٠٥: ١٢٦-١٢٨).

١-آثار العجز المتعلم:

١/١ الاعتقاد بعدم الكفاءة Inefficiency:

وقد أظهرت الأبحاث عند باندورا Bandora وغيره أن معتقدات الكفاءة الذاتية هي مفاهيم الفرد عن نفسه, وقدراته, وحدود إمكاناته, وتؤثر معتقدات الكفاية الذاتية على على درجة تعرض الأشخاص للضغط واليأس وهم يواجهون الصعوبة والفشل. والضبط الذاتي على قدراتهم سيؤثر أيضاً على أنماط فكرهم وردود أفعالهم الانفعالية كما يتوقعوها (Walker, 2004: 41). ومشاعر عدم الكفاءة والتي تتكون من تكرار الفشل كما يشير إليها فاستا وهيث وميللر Vasta , Haith & Miller, وتحدث نتيجة الأحداث التي لا يمكن السيطرة عليها عند كرتس Curtis, وتكون الإعزاءات داخلية, ومستقرة, وعامة (Kabatay, 1999 :4).

٢/١ التبعية Dependency:

ويذكر روجرز Rogers (2010: 1) أن العجز المتعلم يقود للتبعية, فعندما ينمو لدى الفرد الاعتقاد بأنه غير كفؤincompetent وبالتالي يحتاج للمساعدة مع كل مهمة جديدة, ويصادف العجز والاتكال (الاعتماد على الغير), ومع تكرار ذلك من وقت لآخر, ورغم سعادة الآخرين في بذل المساعدة والإرشاد له, إلا أن ملاحظتهم لتردده في كل خطوة يقوم بها يجعلهم يبتعدوا عنه ويقوموا بإيجاد شخص آخر للقيام بهذه المهمة, كل ذلك سيعزز اعتقاد الفرد بعدم كفاءته.

٣/١ مقارنة الذات بالآخرين Compare oneself with others:

فالأفراد الذين يشعرون بالعجز في الحياة والعلاقات يؤدي بهم لمقارنة أنفسهم بما يسمى بـ "الشخص المثالي" (Ideal Lump) وهي صورة مثالية للأشخاص الذين يقارنون أنفسهم به. وهو شخص لديه خصائص بدنية وسمات شخصية يحترمها الشخص المكتئب في الآخرين, والمشكلة هي أن كل هذه الخصائص هي مجموع ما لدى الآخرين من صفات جمعها الشخص المكتئب معاً من أجل خلق نموذج رائع للإنسانية. فلا أحد يمكنه ذلك, ولن يستطيع. لذلك فقياس الشخص المكتئب نفسه بهذا المثل الرائع سيقوده للاشيء, وبالتالي يعزز لديه الشعور بعدم الكفاءة. (Rogers, 2010 :2)

١/٤ الاكتئاب Depression:

يرى سالون Salon (1982:8) أن أهم نظرية سلوكية للاكتئاب، هي نظرية العجز المكتسب الذي اقترحه سليغمان فهذه النظرية تؤكد أن فقدان السيطرة على المعززات هي عوامل رئيسية تسبب الاكتئاب. فالكائن الحي عندما يكون غير قادر على تنظيم التعزيزات عند استحقاقها من خلال السلوك المتاح, فإنه يتعلم أن يكون عاجز. هذا التعلم ينتج التوقع بالعجز في الحالات الجديدة التي يضعف دافعية الكائن الحي للاستجابة، ولها عواقب عاطفية غير سارة على الكائن الحي. ويذكر وانج وآخرون Wang & et al (2007: 63) أن الأدلة والدراسات أثبتت أن سلوك العجز في الهرب من الصدمة التي لا مفر منها في نموذج العجز المتعلم يسبب الاكتئاب.

٢- أنواع اضطرابات العجز المتعلم:

٢/١. اضطراب دافعي Motivational Deficits

والعجز في الدافع يكون عن طريق انخفاض الدافعية في بدء الإجراءات الإرادية لمحاولة حل المشكلة (Ollis, 2010:1). وقد أكدت الدراسات أنه بسبب قناعة الفرد بعدم قدرته على التحكم في عمليات التعلم, ومروره بمواقف كثيرة من الفشل يستكين ويبقى سلبياً ولا يبذل أي أدنى محاولة, فيشير سيلجمان أن توقع الاستجابة ستؤدي إلى الارتياح أو الإشباع هو الدافع لبذل الاستجابة الإرادية في موقف العجز, وفي غياب ذلك التوقع فإن الاستجابة الإرادية ستنخفض (الفرحاتي, ٢٠٠٥ :٢٥).

٢/٢. اضطراب معرفي Cognitive Deficits

ويعد العجز المعرفي صلب نظرية العجز المتعلم. وبعبارة أخرى فإن العجز المعرفي هو استجابة شرطية متعلمة. فالفرد يستجيب ويحاول جاهداً لاستعادة التحكم, ولكن عندما تبوء هذه المحاولات بالفشل يتعلم ويتمثل العجز, ويظهر لديه التشوه المعرفي (الفرحاتي,٢٠٠٩ :١٨).

ففي نظرية العجز المكتسب يتوقع سليجمان أن الفرد الذي يواجه مهمة غير قابلة للحل سيكون عاجزاً في المهمة المعرفية اللاحقة (Selenius, 1996:2). ويتميز العجز المعرفي من تباطؤ في قدرة المرء على التعلم (Ollis, 2010 :1). ويضيف ثيكر Thielker أن نظرية العزو وضحّت الفرق بين الطلاب المتفوقين ومنخفضي الإنجاز, فالمتفوقين سيتحملون المخاطر لتحقيق النجاح في المهمة.

ومنخفضي الإنجاز يتجنبون النجاح بسبب شعورهم أن نجاحهم يعتمد على الحظ وأنه لن يحدث مرة أخرى (Khan, 2011: 65-64).

٣/٢. اضطراب انفعالي Emotional Deficits

يتميز العجز الانفعالي باكتئاب المزاج (Ollis, 2010 :1). وظهور انفعالات سلبية مثل القلق والغضب والحزن, وأن انفعال القلق والغضب هما اللذان يظهران في البداية كاستجابة لعدم القدرة على التحكم, ثم يفسحان الطريق لظهور الاكتئاب نتيجة استمرار الأحداث غير الممكن التحكم فيها". فالفرد يدخل في مرحلة الاكتئاب إذا اعتقد أن ماسيقوم به من فعل لن يؤثر في النتائج التي تعقب هذا الفعل (الفرحاتي,٢٠٠٩: ١٨).

٤/٢. اضطراب سلوكي Behavior Deficits

إن نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الإنسان أن المكآفات لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته هو ما نعبر عنه بالعجز السلوكي, فعندما لا تستطيع خبرات الفرد في التحكم في فشله الدراسي يحدث العجز. بمعنى أن قيام الشخص بعدة محاولات، ويرى فيها أن استجاباته لم يكن لها أي تأثير في النتيجة فإنه يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج , وبالتالي نجد أن الفرد أصبح لديه الرغبة في عدم القيام بأي جهد , ويفضل أن يكون سلبياً من أن يكون إيجابياً (الفرحاتي,٢٠٠٩: ١٨ -٢٠).

ثانياً- توجهات الأهداف:

يعكس التوجه نحو الهدف , ميلاً عاماً , ضمن الميول السلوكية العامة التي تتسم بأنها مستقرة وثابتة بشكل نسبي على مر الوقت وفي مختلف المواقف . فيعرَف توجه الهدف بأنه الطريق الذي يوجه به الطلاب أنفسهم لتعلم المهام داخل مجال معين وهو مؤشر قوي لمدى مشاركتهم وأدائهم في الأنشطة , وقد وضع فاندي وول Vande Walle تصورا للتوجه نحو الهدف على أنه ميل ثابت نحو تنمية أو إظهار القدرة في مواقف الإنجاز (البنا, ٢٠٠٧ : ٣١).

ويشير Urdan & Maehen إلى أن الهدف بالمعنى المستخدم في نظرية توجهات أهداف الإنجاز هو" الاعتقادات المتعلقة بالغرض, أو المعنى من العمل الأكاديمي, والإنجاز, والنجاح فيه" ويرى أميز Ames أن الهدف يشير إلى "الطرق المختلفة في مواجهة مواقف الإنجاز, والاندماج فيها, والاستجابة لها" (رشوان, ٢٠٠٦: ١٢١).

وقد تم بناء نظرية توجهات الهدف Goal Orientations في إطار النظرية المعرفية الاجتماعية والتي تركز على الأهداف المدركة في مواقف التحصيل. وقد سعى إليوت وكرتش Elliot & Cruch وكذلك أليوت وهاراكويز Elliot & Harackiewicz إلى تقديم نظري متكامل بتطوير النموذج الهرمي لدافعية إقدام – تجنب" التحصيل والذي يدمج اثنين من الأبنية وثيقة الصلة بمواقف التحصيل وهما : مدخل دافعية التحصيل , مدخل أهداف التحصيل. ففي ذلك النموذج فإن دوافع التحصيل المطلوبة للإنجاز والخوف من الإخفاق تفسر بصفة عامة ميول دافعية عالية الرتبة تستحث الأفراد وتوجههم نحو الإمكانات الإيجابية أو السلبية, أما أهداف التحصيل فإنها تعد بمثابة تمثيلات معرفية متوسطة المستوى, والتي توجه الفرد نحو نواتج تتعلق بالأداء الأكاديمي, في حين يكون لدوافع التحصيل تأثيراً غير مباشر , وأن تلك الدوافع والأهداف تعملان بالتبادل لتنظيم سلوك التحصيل (حسانين, ٢٠٠٨ :٥٣٧).

أنواع توجهات الهدف:

- أهداف الإتقان Mastery Goals: وتركز على تطوير الكفاءة وإتقان المهمة (حسانين , ٢٠٠٨ :٥٣٢).
- أهداف الإتقان (التجنب) Avoidance-Mastery Goals : وتنطوي على معيار الإتقان مع تجنب الفشل أو عمل أي خطأ Radosevich & et al (2007:29 ,).
- أهداف الأداء (إقدام) Approach – Performance Goals: وتركز على تحقيق الكفاءة مقارنة بالآخرين.
- أهداف الأداء (تجنب) Avoidance – Performance Goals: وتركز على تجنب العجز بالنسبة للآخرين (حسانين, ٢٠٠٨ :٥٣٢).

وتوجهات هدف الإتقان والأداء (الإقدام / التجنب) ترتبط بالكفاءة الذاتية إيجاباً وسلباً, فترتبط توجهات الهدف الإتقان والأداء (الإقدام) بالكفاءة الذاتية الإيجابية, وهدف الإتقان والأداء (التجنب) ترتبط بالكفاءة الذاتية السلبية (Radosevich & et al ,2007: 37).

فالأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة هم أكثر التزامًا بالأهداف المرسومة, وإيجاد واستخدام أفضل الاستراتيجيات لتحقيق الهدف, وهم أكثر إيجابية في الاستجابة من ردود الفعل السلبية لدى الأشخاص منخفضي الكفاءة الذاتية (Seijts & et al ,2004 :228).

ثالثاً- التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي ظاهرة معقدة تتدخل كثير من المتغيرات الداخلية كالمتغيرات العقلية والنفسية والبيئة الخارجية وتتفاعل فيما بينها، بحيث يصعب في كثير من الأحيان الفصل بينها أو تحديد المتغير ذو الإسهام النسبي لكل منها بشكل دقيق.

ويستخدم شاكر قنديل التحصيل ليشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي, سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة. (طه وآخرون, ٢٠٠٩:٢٨٧).

والتحصيل هو إنجاز في ميدان معين وخاصة في المجال الدراسي (أبو حطب, سيف الدين, ١٩٨٤ :٦) .

كما يستخدم شاكر قنديل التحصيل ليشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي, سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة. (طه وآخرون, ٢٠٠٩:٢٨٧).

أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

تشير الزهراني (٢٠٠٥: ٥٤-٥٥) أن العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي كما أوردها حمدان تنحصر في ثلاث فئات وهي كالتالي:

١-**العوامل المباشرة الأساسية** وتشمل المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي, فخصائص المعلم وأسلوبه وطريقة تدريسه وتمكنه من مادته , وخصائص الطلبة العقلية والوجدانية والدافعية, إضافة إلى محتوى المنهج وأساليب عرضه ومناسبته لمستوى الطلبة من أهم ما يؤثر في تحصيل الطلبة الدراسي.

٢-**العوامل المباشرة الثانوية** وتشمل الأقران والإرشاد الطلابي ومركز الوسائل أو التقنيات التربوية, والمكتبة والمقصف, والساحات والحدائق والخدمات البشرية والتربوية والنفسية والتنظيمية.

٣-**العوامل غير المباشرة** وهي العوامل البيئية خارج البيئة المدرسية في المجتمع من وسائل الإعلام والمؤسسات الاجتماعية المختلفة كالنوادي والمراكز الثقافية الشعبية والرسمية.

الدراسات السابقة:

تقسم الدراسات السابقة إلى محورين هما:

أولاً – الدراسات السابقة التي تناولت العجز المتعلم:

- أجرى فينستن Fainstein (٢٠٠٩) دراسة هدفت لمقارنة انتشار العجز المتعلم, الاكتئاب, والإنجاز الأكاديمي لعينتين مختلفتين من المتعلمين, فئة منهم في مستوى واحد, والفئة لأخرى لديها حواجز تحول دون التعلم, وتم تطبيق استبيان نمط العزو للأطفال (CASQ), وقائمة الاكتئاب للأطفال (CDI) على عينة من ٥٧ من المتعلمين في الصف الرابع والخامس والسادس للمدرسة الخاصة في جوهانسبرغ . وكانت نتائج التحليلات الإحصائية تشير إلى وجود فروق كبيرة بشكل عام في الانجاز الأكاديمي للعينة. ومع ذلك لا توجد فروق في معدل انتشار العجز المتعلم والاكتئاب التي وجدت. بالإضافة إلى أن النتائج تسلط الضوء على علاقة سلبية ضعيفة إلى متوسطة بين العجز المتعلم والاكتئاب والإنجاز الأكاديمي. وتحليل النتائج يشير إلى عدد من العوامل الخارجية التي قد يكون لها دور في نجاح وتطوير مظاهر العجز المتعلم والاكتئاب ضمن مجموعات العينة, وأثرت بالتالي على نتائج الدراسة.

- وتناولت باحكيم (٢٠٠٣) العلاقة بين توقعات النجاح والفشل وأساليب عزو العجز المتعلم لدى طالبات جامعة أم القرى, وتعرف الفروق في توقعات النجاح والفشل وأساليب عزو العجز المتعلم في ضوء بعض المتغيرات (العمر – الجنس – المستوى الدراسي – التخصص). واستخدمت الدراسة مقياس توقعات النجاح من إعداد منى البلبيسي (١٩٩١م) ومقياس أساليب عزو العجز المتعلم من إعداد صباح الرفاعي (٢٠٠٢م), وكانت عينة الدراسة مكونة من ٢٩٩ طالبًا و٣٠٣ طالبة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين توقعات النجاح والفشل وأساليب عزو العجز المتعلم, وعدم وجود فروق في توقعات النجاح والفشل وأساليب عزو العجز المتعلم لمختلف الفئات العمرية.

- كما قام الفرحاتي (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين ظاهرتي العجز المتعلم والتشوهات المعرفية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) طالبا من المرحلة الثانوية وطبقت الدراسة مقياس أساليب عزو العجز المتعلم , ومقياس التشوهات المعرفية وقائمة بيئة التعلم, وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين أساليب عزو العجز المتعلم وأبعاد التشوهات المعرفية , ووجود علاقة دالة بين إدراكات عينة الدراسة للبيئة التعليمية وأساليب عزو العجز المتعلم بعد العزل الإحصائي لتأثير التشوهات المعرفية , كما اتضح أن متغيرات الذاتية للتنبؤ وسوء

التنظيم والمحاباة والثبات واتجاه الهدف في التنوع والتماسك تشكل أفضل متغيرات للتنبؤ بمتغير التشوهات المعرفية المعدة لدى عينة الدراسة.

- وكانت دراسة بوجينو وآخرون (Boggiano et al, 1991) بعنوان المظاهر الانفعالية المصاحبة للعجز المتعلم ودور التوجه الدافعي (الاكتئاب, العزو السببي), وهدفت لمعرفة المظاهر الانفعالية المصاحبة للعجز المتعلم, واستخدمت الدراسة قائمة بيك Beck للاكتئاب , ومقياس التوجه الدافعي, واستبيان الأسلوب العزوي الممتد على عينة من طلاب الجامعة عددها ٩٧ طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن عزو الطلاب للعوامل الخارجية يؤدي إلى أسلوب عزوي سلبي, كما أن الطلاب ذوي التوجه الدافعي الخارجي أكثر عرضة للإصابة بأعراض اكتئابية من الطلاب ذوي التوجه الدافعي الداخلي, كما لا توجد علاقة بين المستوى الدراسي والاستجابة للعجز المتعلم.

ثانياً– الدراسات السابقة التي تناولت توجهات الهدف:

- أجرى حسانين (٢٠١٠) دراسة كان هدفها معرفة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية, توجهات الهدف, والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية– جامعة بنها, وقد استخدم الباحث مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي من إعداد عزت عبدالحميد (٢٠٠٨), ومقياس توجهات الهدف لإلوت وكرتش وتعريب وتقنين الباحث, وطريقة بمبنوتي(٢٠٠٩) لتقدير المحددات الدافعية, حيث قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المكونة من (٣٧٩) من المفحوصين, وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على بعض محددات الدافعية لتأجيل الإشباع الأكاديمي ودرجاتهم على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي, كما ذكرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على محددي الدافعية (العواقب السلبية, الجهد/ الوقت) ودرجاتهم على مقياس تأجيل الإشباع الأكاديمي, وتوجد علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في محددي الدافعية (العواقب السلبية, الجهد/ الوقت) ودرجاتهم على بعد توجه هدف المهمة, وتوجد علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على محددات الدافعية ودرجات الطلاب على بعد توجه هدف الأداء"تجنب", وتوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب على محددي الدافعية (العواقب السلبية, الجهد/ الوقت) ودرجاتهم على بعد توجه

الأداء"تجنب", في حين كانت العلاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل ودرجاتهم على بعد توجه هدف الأداء/ إقدام.

- كما قامت وقاد (٢٠٠٨) بدراسة هدفت لتعرف أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة, وكانت عينة الدراسة مكونة ١٧٦٠ طالبة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة من جميع التخصصات والمستويات. واستخدمت الدراسة مقياس توجهات أهداف الإنجاز لربيع رشوان (٢٠٠٥), ومقياس أساليب التعلم من إعداد الباحثة, وقائمة أساليب التفكير لستنبرج وواجنر (١٩٩٢). وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: الاختلاف بين عينة الدراسة في قوة الفضيل لأساليب التفكير وكانت أكثر الأساليب شيوعاً الأسلوب الكلي, كما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب التفكير وأساليب التعلم, وتفاوتت العلاقة الارتباطية بين توجهات أهداف الإنجاز وأساليب التفكير مابين (٠.٠١ و٠.٠٥). كما كانت هناك علاقة بين أساليب التعلم وتوجهات الهدف.

- أما دراسة أحمد (٢٠٠٣) فكانت بعنوان توجهات الهدف وأساليب التعلم في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية"دراسة تنبؤية", حيث هدفت إلى لمعرفة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي وكل من أبعاد توجهات الهدف, وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بمعلومية أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم, وقام الباحث بتطبيق مقياس توجهات الهدف لـ (روديل وسكراو Roedel & Schraw) بعد تعريبه وتقنينه على البيئة المصرية؛ ومقياس أساليب التعلم لـ (رومرو وتيبير Romwro & Tepper) بعد تعريبه وتقنينه على البيئة المصرية, على عينة مكونة من ١٢٠ طالباً من طلاب الفرقة الرابعة من الذكور بكلية التربية بالمنصورة, وقد توصلت الدراسة إلى, وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة في التحصيل الأكاديمي ودرجاتهم في كل من أبعاد توجهات الهدف (التعلم– الدرجة) وأبعاد أساليب التعلم, كما وجدت الدراسة فروق دالة إحصائياً في التحصيل الأكاديمي بين أفراد العينة المرتفعين والمنخفضين في كل من أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم, وأيضاً أظهرت الدراسة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى أفراد العينة بمعلومية درجاتهم في كل من أبعاد توجهات الهدف وأبعاد أساليب التعلم.

- وكانت دراسة عمر (١٩٩٣) والتي هدفت لتعرف توجهات أهداف الطالبات في المرحلة الجامعية وعلاقتها بمستوى الطموح, وعادات الاستذكار, والتحصيل الأكاديمي, لعينة مكونة من ١١٠ طالبة من كلية التربية بعين شمس, وقد استخدمت الدراسة استبيان مستوى الطموح للراشدين لعبد الفتاح (١٩٧٥، ط٩), ومقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لجابر والشيخ (١٩٧٨), واستبيان التوجه نحو التعلم / الدرجة, إعداد آيسون (١٩٨٦), ترجمة وتقنين الباحث. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع التوجه نحو التعلم وقريناتهن ذوات المستوى المنخفض، في كل من مستوى الطموح, وعادات الاستذكار, والاتجاه نحو العملية التعليمية، والتحصيل الأكاديمي, بينما لم توجد فروق بين الطالبات ذوات المستوى المرتفع في التوجه نحو الدراسة وذوات المستوى المنخفض فيه في كل من مستوى الطموح, وعادات الاستذكار, والاتجاه نحو العملية التعليمية, والتحصيل الأكاديمي.

ومما يجب ذكره أن الباحثة لم تجد – في حدود علمها– دراسات عربية بوجه عام, أو دراسات محليه على وجه الخصوص تناولت العجز المتعلم وعلاقته بتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي مما دعى إلى القيام بهذه الدراسة لمعرفة وجه العلاقة بين العجز المتعلم ومتغيرات الدراسة الحالية.

فـروض الدراسـة:

١–لا توجد علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات جامعة الطائف.

٢–لا توجد علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم وأبعاد توجهات الهدف (أهداف الإتقان والأداء/إقدام).

٣–لا توجد علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم وأبعاد توجهات الهدف (أهداف الإتقان والأداء /إحجام).

٤–لا توجد علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف.

منهج وإجراءات الدراسة:

المنهج والعينة: تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي), لعينة عشوائية من طالبات المستوى الأول والثاني لكلية التربية بجامعة الطائف واللاتي تتراوح أعمارهن بين (٢٠-٢١) سنة.

أدوات الدراسة:

١- مقياس عزو العجز المتعلم إعداد بيترسون وزملاؤه ١٩٨٢م وترجمة الفرحاتي ١٩٩٧م.

يهدف المقياس إلى قياس النمط السائد لدى الأفراد في عزوهم للأحداث الإيجابية والسلبية, وذلك بعرض سلسلة من المواقف المفترضة (Hypothetical) ذات الطبيعة الإنجازية والاجتماعية ثم يطلب من المفحوص إعطاء السبب الذي أدى من وجهة نظره إلى النتيجة التي نتج عنها الموقف فيما لو حدث معه, ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد تشمل الذاتية Internality، والثبات Stability، والشمولية Globility. وقام الفرحاتي (١٩٩٧) بترجمة وتعديل المواقف التي يشملها المقياس الأصلي لأساليب عزو العجز المتعلم بأن عدل الأسئلة التي تلي كل موقف على هيئة عبارات تقيس المعنى نفسه, وفي الوقت نفسه تناسب عينة التقنين والثقافة المصرية بناء على افتراضات النموذج المعدل للعجز المتعلم. قامت الرفاعي (٢٠٠٣) بالتحقق من صدق المقياس وثباته على البيئة السعودية, ثم قامت الباحثة في الدراسة الحالية بتقنينه على البيئة السعودية, وذلك لزيادة الاطمئنان للمقياس ٢٠١٢م.

صدق مقياس أساليب عزو العجز المتعلم وثباته في بيئته الأصلية:

أجريت عدة دراسات أجنبية عن صدق هذا الاستبيان. منها: دراسة سليجمان وآخرون (Seligman, et al, 1979), وأجرى بيترسون Betrson (1982,1984, 1985, 1988) دراسات لتحقق من صدق وثبات المقياس, كما انتهت دراسة تينين وهيرز برجر (Tennen & Herzberger, 1986) إلى الدلالة على صدق وثبات مقياس أساليب عزو العجز المتعلم في (الفرحاتي,١٩٩٧ :٢٠٦).

صدق المقياس وثباته في البيئة العربية (مصر):

قام الفرحاتي(١٩٩٧) بتعريب وتقنين المقياس على البيئة المصرية، وتراوحت معاملات الارتباط مابين (٠.٢٥- ٠.٤٨) وهي معاملات دالة عند مستوى ٠.٠٥, كما قام الباحث بإيجاد الارتباطات الداخلية بين أبعاد المقياس

وتراوحت مابين (٠.٥٧- ٠.٨٣) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١), كما قام الفرحاتي بحساب ثبات الاختبار من خلال إعادة التطبيق والتجزئة النصفية, وكانت معاملات الثبات تتراوح مابين (٠.٤١- ٠.٦٥) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١).

الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة السعودية:

قامت الرفاعي (٢٠٠٣) بحساب معامل الصدق والثبات للمقياس على البيئة السعودية وكانت النتائج على النحو التالي:

صدق المحكمين: حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس لكل بعد يقيسه ما بين ٩٠%-١٠٠%، والبالغ عددهم (١٠) محكمين من أساتذة الجامعات, وصدق الاتساق الداخلي وصدق المحك والصدق التمييزي: وكانت النتائج دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

وتم حساب معامل الثبات بالطريقة التالية:

معامل ألفا كرونباخ: وقد تراوحت قيم المعاملات لثبات المقياس وأبعاده بين (٠.٧٥-٠.٩٥), وطريقة إعادة التطبيق وكانت معاملات الارتباط بين (٠.٨٠-٠.٩٤) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) (صباح الرفاعي. ٢٠٠٣).

تقنين الباحثة للمقياس: قامت الباحثة بتقنين المقياس في الدراسة الحالية فقامت بحساب : أ- الصدق:

وقد استخدمت الباحثة معامل الارتباط لمايلي:

١/١- حساب صدق الاتساق الداخلي للمفردات والدرجة الكلية, والمفردات والبعد الذي تنتمي إليه لعينة مكونة من (١٢٠) طالبة، وكانت نتائج معاملات الارتباط ما بين (٠.٢٤٣- ٠.٧٢٠) وجميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١-٠.٠٥), وحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية وكانت النتائج ما بين(٠.٩٥٠-٠.٩٥٦) وجميعها دالة عند مستوى دلالة(٠.٠١), كما يظهر في الجدول(١).

جدول (١) معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية.

الأبعاد	الذاتية	الثبات	مستوى الدلالة	الشمولية	مستوى الدلالة	الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
الذاتية	١	٠.٩١٤	٠.٠١	٠.٨٦٣	٠.٠١	٠.٩٥٦	٠.٠١
الثبات	–	١	–	٠.٨٦٨	٠.٠١	٠.٩٥٤	٠.٠١
الشمولية	–	–	–	١	–	٠.٩٥٠	٠.٠١

٢/١- ثم قامت الباحثة بحساب الصدق التلازمي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين مقياس أساليب عزو العجز المتعلم وقائمة مقياس العجز المتعلم/ الثقة إعداد أماني سعيدة لتعيين صدق المحك, فقد كانت النتائج مابين (٠.٢٧٥- ٠.٣٦٠) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥- ٠.٠١), كما يظهر في الجدول (٢).

جدول (٢)

يوضح قيم معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الصدق
على مقياس أساليب عزو العجز المتعلم ومقياس الثقة (ن =١٢٠)

الأبعاد	معامل الارتباط مع مقياس الثقة	مستوى الدلالة
الذاتية	٠.٣٦٠	٠.٠١
الثبات	٠.٢٧٥	٠.٠٥
الشمولية	٠.٣١٧	٠.٠٥
الكلية	٠.٣٥١	٠.٠١

ب- ثبات المقياس:

ب/١- قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب الثبات بعدة طرق ومنها معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية ومعامل التصحيح لجتمان, وكانت النتائج تتراوح بين (٠,٧٣٦-٠.٧٥٨) وهي عالية مما يدل على الاستقرار, كما يظهر في الجدول (٣).

جدول (٣)

يوضح قيم معاملات الثبات لألفا كرونباخ ومعادلة تصحيح سبيرمان براون وجتمان, وذلك لكل بعد من أبعاد مقياس أساليب عزو العجز المتعلم, وكذلك الدرجة الكلية.

البعد	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ	قيمة معامل الثبات بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون	قيمة ممعامل التصحيح لجتمان
الذاتية	١٢	٠.٧٥٣	٠.٩٥٠	٠.٧٨٧
الثبات	١٢	٠.٧٣٦	٠.٨٨٢	٠.٧٦١
الشمولية	١٢	٠.٧٥٨	٠.٩٦٧	٠.٧٩٢
الكلية	٣٦	٠.٧٤٦	٠.٩٨٦	٠.٧٧٦

ب/٢- كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره خمسة عشر يوماً وكانت النتائج دالة عند (٠.٠١).

جدول (٤)

يبين ثبات مقياس أساليب عزو العجز المتعلم باستخدام طريقة إعادة التطبيق.

الأبعاد	معامل ثبات إعادة التطبيق	مستوى الدلالة
الذاتية	٠.٦٦٧	٠.٠١
الثبات	٠.٦٣٠	٠.٠١
الشمولية	٠.٦٤٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٦٧٦	٠.٠١

ثانياً– مقياس توجهات الهدف:

أعد هذا المقياس رشوان (٢٠٠٦) وفكرة هذا المقياس هي نفس فكرة استبيان أهداف الإنجاز الذي أعده إليوت ومكجروجر Elliot & McGregor وهي قياس توجهات أهداف الإنجاز في إطار التصنيف الرباعي(أهداف الإتقان/ الإقدام, أهداف الإتقان / الإحجام, أهداف الأداء/ الإقدام , أهداف الأداء/ الإحجام) ويتكون المقياس من (٣١) عبارة تتم الإجابة عليها في ضوء خمس استجابات, بحيث تعطى الدرجة (١) للإجابة لا تنطبق عليَ تماما, وتعطى الدرجة (٥) للإجابة تنطبق عليَ تماماً, والعبارات جميعها في الاتجاه الموجب والجدول التالي يوضح توزيع العبارات.

قام رشوان (٢٠٠٦) بحساب الصدق, عن طريق حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس فكانت النتيجة كالتالي:

صدق الاتساق الداخلي:

ثم قام رشوان (٢٠٠٦) بحساب معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها الفرعية, فكانت جميع العبارات ترتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً, عند مستوى (٠.٠١) بالأبعاد التي تنتمي مما يدل على صدق اتساقها الداخلي.

وتم التأكد من ثبات درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز إعداد رشوان(٢٠٠٦) عن طريق حساب معامل ألفا وإعادة التطبيق, لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز.

الصدق والثبات في العينة:

لاستخراج معامل الصدق والثبات لمقياس توجهات أهداف الإنجاز قامت وقاد,(٢٠٠٨) بالإجراءات التالية لحساب الصدق والثبات:

فتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة الطالبات على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد, وكانت النتائج كلها دالة عند

مستوى (٠.٠١)، فكانت معاملات الارتباط عند (إلهام وقاد) بين (٠.٤٩-٠.٨٠)، بينما كانت في دراسة رشوان (٢٠٠٦) بين (٠.٣١-٠.٧٥).

كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز, وهي فكانت النتائج كلها دالة, عند مستوى (٠.٠١) ماعدا علاقة بعدي الإتقان/ الإقدام, والأداء/الإحجام, وهذه النتيجة منطقية لتركيز أهداف الإتقان/ الإقدام على تحقيق الكفاءة الذاتية في ضوء المعايير الذاتية, بينما أهداف الأداء/ الإحجام يتم التركيز فيها على تجنب المعايير الخارجية.

وتم حساب ثبات مقياس توجهات أهداف الإنجاز عن طريق معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وكانت النتائج مابين (٠.٧٣- ٠.٨٩) وجميعها تتميز بثبات عالي.

تقنين المقياس في الدراسة الحالية: قامت الباحثة بحساب أ- الصدق:

أ/١- قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي للفقرات والأبعاد والفقرات والدرجة الكلية.

وكانت النتائج لمعامل ارتباط بيرسون للفقرات بالأبعاد ما بين (٠.٢٣٩-٠.٧٣٥) وجميعها دالة عند مستوى دلالة بين (٠.٠١-٠.٠٥).

وكذلك تم حساب معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز , وهي موضحة في الجدول التالي فكانت النتائج كلها دالة , عند مستوى (٠.٠١) ومستوى(٠.٠٥) ماعدا علاقة بعدي الإتقان/ الإقدا, والأداء/الإحجام, وهذه النتيجة طبيعية وذلك لأن أهداف الإتقان / الإقدام تركز على تحقيق الكفاءة الذاتية في ضوء المعايير الذاتية, بينما يتم التركيز في أهداف الأداء/ الإحجام على تجنب المعايير الخارجية, كما هو واضح في الجدول (٥).

جدول (٥)

مصفوفة معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز

م	نوع التوجه	الإتقان/ الأحجام	مستوى الدلالة	الأداء/ الإقدام	مستوى الدلالة	الأداء/ الإحجام	مستوى الدلالة
١	الإتقان/ الإقدام	٠.٠٨٨	٠.٠١	٠.١٥٥	٠.٠١	٠.١٠٢	غير دالة
٢	الإتقان/الإحجام	–	–	٠.٢٠٨	٠.٠١	٠.٣٣١	٠.٠١
٣	الأداء/الإقدام	–	–	–	–	٠.٤٥٨	٠.٠١

وهذه النتيجة متوافقة مع نتائج (إلهام وقاد,١٤٢٩هـ).

ب/١- الثبات: قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ, التجزئة النصفية, وكانت النتائج مستقرة وقريبة من نتائج التقنين التي قامت بها إلهام وقاد(١٤٢٩).

جدول (٦)

معاملات الثبات لمقياس توجهات الهدف باستخدام ألفا والتجزئة النصفية

التسلسل	البعد	معامل الفا للثبات	سبيرمان- براون	قيمة جتمان
١	الإتقان/الإقدام	٠.٧٨٣	٠.٧٥٩	٠.٦٣٥
٢	الإتقان/الإحجام	٠.٧١٠	٠.٧٩٣	٠.٦٥٦
٣	الأداء/الإقدام	٠.٧٣٣	٠.٧٩٢	٠.٧٦٦
٤	الأداء/الإحجام	٠.٧٦٤	٠.٨٤٩	٠.٧٦٢
المجموع الكلي		٠.٨٢٠	٠.٨١٣	٠.٦٩١

ب/٢- إعادة التطبيق: قامت الباحثة في الدراسة الحالية للتأكد من ثبات المقياس بحساب درجات مقياس توجهات أهداف الإنجاز عن طريق إعادة التطبيق بفترة زمنية مقدارها خمسة عشر يوماً لأبعاد مقياس توجهات أهداف الإنجاز وكانت النتائج كما يظهر في الجدول (٧):

جدول (٧)

يبين معاملات الثبات للأبعاد الفرعية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز

توجهات الأهداف	الإتقان/ إقدام	الإتقان/ أحجام	الاداء/ الإقدام	الأداء/ الإحجام
إعادة التطبيق	٠.٧٠١	٠.٧٤٣	٠.٧١١	٠.٧٣١

ويتضح من النتائج ثبات المقياس لجميع الأبعاد فقد تراوحت مابين (٠.٧٠١- ٠.٧٤٣) وجميعها مرتفعة وتدل على ثبات عال.

ثالثاً- التحصيل الدراسي: ويقاس بالمعدل التراكمي للطالبة في الفصل الدراسي الذي طبقت فيه مقاييس الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً- نتائج الدراسة: للتحقق من الفرض الأول تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل المتعلم وتوجهات الهدف والجدول (٨) الذي يوضح النتائج:

الجدول (٨)

قيمة معامل الارتباط بين كل من العجز المتعلم وأبعاد توجهات الهدف

المتغير	العجز المتعلم	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
توجهات الهدف	٠.٣٩٧	٠.٠٠١

فيتضح من الجدول (٨) عدم تحقق الفرض الأول والذي ينص بـ"لا توجد علاقة بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف" , حيث كانت هناك علاقة دالة إحصائيا بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف.

وللتحقق من الفرض الثاني تم حساب معامل الارتباط بين عزو العجز المتعلم وبعدي توجهات الهدف الإتقان/ إقدام, والأداء/إقدام وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٩) قيمة معامل الارتباط بين أبعاد توجهات الهدف والعجز المتعلم:

المتغير	العجز المتعلم	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
توجهات الهدف الإتقان /إقدام	٠.٠٠٦	٠.٩٦٢
توجهات الهدف الاداء/ إقدام	٠.٢٣٩	٠.٠٦٦

ويتضح من الجدول (٩) أن علاقة عزو العجز المتعلم بتوجهات الهدف الإتقان(الإقدام) غير دالة, وكذلك العلاقة بين عزو العجز المتعلم بتوجهات الهدف الأداء(الإقدام).

وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم حساب معامل الارتباط بين عزو العجز المتعلم وبعدي توجهات الهدف الإتقان/ إحجام, والأداء/إحجام وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول(١٠):

جدول (١٠)

معامل الارتباط بين عزو العجز المتعلم وبعدي توجهات الهدف الأداء/إقدام, والأداء/ إحجام.

المتغير	عزو العجز المتعلم	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
توجهات الهدف الإتقان/ إحجام	٠.٤٥٩	٠.٠١
توجهات الهدف الأداء/ إحجام	٠.٥٠٦	٠.٠١

ويتضح من الجدول (١٠) أن علاقة العجز المتعلم بتوجهات الهدف الإتقان/إحجام دالة إحصائياً, وكذلك كانت العلاقة دالة إحصائيا بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف الأداء/ الإحجام.

وللتحقق من الفرض الرابع تم حساب معامل الارتباط بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول (١١).

جدول (١١)
معامل الارتباط بين عزو العجز المتعلم وبعدي توجهات الهدف الأداء/إقدام, والأداء/ إحجام.

المتغير	عزو العجز المتعلم	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	-٠.٤٦٦	٠.٠١

وهذه النتيجة كانت دالة عند(٠.٠١) أي أنها دالة إحصائياً بين عزو العجز المتعلم والتحصيل الدراسي, وأيضاً كانت عكسية, فكانت قيمتها سالبة أي أنها تساوي (-٠.٤٦٦).

ثانياً- مناقشة النتائج:

١- **مناقشة النتيجة الأولى:** اتضح من النتائج أن الفرض الأول لم يتحقق حيث كانت النتيجة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف لدى عينة من طالبات الجامعة؛ وكانت هذه العلاقة دالة مما يدل على أن العجز المتعلم يؤثر في توجهات الهدف, وهذا ما أكدته دراسة برت ووال Brett & Walle حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن توجهات الهدف تؤثر في أسلوب العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي وبذل الجهد وإنجاز المهمة لدى الطلاب نقلاً من (أحمد, ٢٠٠٣ :٦٨). ولكن هل هذه العلاقة ستؤثر على توجهات الهدف بأبعادها المختلفة إقداماً وإحجاماً هذا ما ستوضحه نتائج الفرض الثاني والثالث.

٢-**مناقشة النتيجة الثانية:** أظهرت النتائج للفرض الثاني تحقق الفرض بعدم وجود علاقة دالة مع توجهات الهدف الإتقان/ إقدام, والأداء/ إقدام, وذلك لأن الأفراد ذوو توجه الهدف الإتقان أو الأداء (التعلم أو الدرجة) كما يرى ذلك برت ووول Brett & Walle يقوموا بتكوين نظريات ضمنية مختلفة عن العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي؛ فذوو توجه الأداء (الدرجة) يميلوا إلى تكوين نظرية وجودية Entity theory عن قدراتهم, فهم يرون أن القدرة ثابتة ولا يمكن التحكم فيها, وفي المقابل فإن الأفراد ذوي توجه الإتقان (التعلم) يميلون إلى تكوين نظرية نمائية Incremental theory عن قدراتهم, حيث يرى هؤلاء أن القدرة قابلة للتعديل, ويمكن تنميتها عن بذل الجهد, ففي حالة توجه التعلم, يعتقد الفرد بأن بذل الجهد يؤدي إلى النجاح, فيرى الجهد وسيلة لتنشيط القدرة

على إنجاز المهام, واستراتيجية لتنمية القدرة المطلوبة للتفوق في المهمة المستقبلية. وفي حالة توجه الدرجة(الأداء) يعتقد الفرد أن الجهد المرتفع دليل انخفاض القدرة, فيرى أن الفرد المرتفع في القدرة لا يحتاج إلى بذل جهد كبير لإنجاز المهمة في دراسة (أحمد, ٢٠٠٣ :٤٣).

٣- **مناقشة النتيجة الثالثة:** توصلت النتائج إلى أن الفرض الثالث لم يتحقق حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين توجهات الهدف الإتقان والأداء/ إحجام, وهذا يفسر العلاقة الترابطية بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف, حيث إن هذه العلاقة دالة بين توجهات الهدف (الإحجام) لكلا البعدين الإتقان والأداء, مما يدل على أن الفرد الذي لديه عجز مرتبط بتوجه هدف الأداء (الإحجام), حيث يظهر توجهاً نحو تحقيق الحد الأدنى من الأداء الذي يحقق النجاح في أدنى مستوياته ولا يحقق التعلم, أي يكون تركيزه على النتيجة فقط؛ وهذا ما أكدته دراسة (أحمد, ٢٠٠٣) أن الطالب المرتفع في توجه (التعلم) يكون لديه درجة عالية من المثابرة على المهام الصعبة ويحاول فهم المهام المكلف بها والوصول إلى مستوى الإتقان, ولديه اعتقاد قوي بأن النجاح يأتي بعد بذل الجهد وبالتالي يكون تحصيله الأكاديمي مرتفع عن الطالب المنخفض في توجه التعلم, بينما الطالب المرتفع في توجه الدرجة يحاول دائماً الحصول على درجة مرتفعة ويختار المهام التي يستطيع أن يثبت فيها كفاءته وبالتالي يكون تحصيله الأكاديمي مرتفع عن المنخفض في توجه الدرجة, كما أن توجه هدف (التعلم والدرجة) مفهوم يوضح كيفية تفسير الأفراد واستجاباتهم لمواقف الإنجاز.

وحيث إن النتيجة أظهرت أيضاً ارتباط العجز المتعلم بتوجه هدف الإتقان (الإحجام) فإن الفرد الذي لديه العجز المتعلم يرتبط بتوجه هدف الإتقان (الإحجام) حيث يفترض التركيز الشديد على عدم الخطأ والذي يؤدي دوره ارتفاع مستوى القلق وكذلك انخفاض مستوى الاهتمام والفاعلية الذاتية وهذا ما ذهب إليه بنترش Pintrich في دراسة (رشوان,٢٠٠٥ :٢١٠).

٤-**مناقشة النتيجة الرابعة:** توصلت النتائج إلى أن الفرض الرابع لم يتحقق حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة وعكسية بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي, وهذا يدل على أن العجز المتعلم يرتبط ارتباطاً عكسياً مع التحصيل الدراسي, حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا

وسالبة بين عزو العجز المتعلم والتحصيل الدراسي عند(٠.٠١), وهذه نتيجة متوقعة وذلك لأن العجز المتعلم يؤثر سلباً على تحصيل الطالبات الدراسي واتفقت هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة نولن هوكسيما وآخرون (Nolen–Hoeksema, & et al,1986:441) إلى أن التأكيد على أهمية النمط التفسيري كهدف هام للعلاج والوقاية مع الأفراد الذين يظهرون أعراض الاكتئاب أو مشاكل في التحصيل الدراسي. ودراسة إيرهارت Earhart التي ذكر فيها أن هناك علاقة بين العجز المتعلم وتدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة نتيجة لتدني الدافعية لديهم؛ وبسبب الاعتقاد الخاطئ الذي ينتج عن التفكير السلبي تجاه الذات من خلال الفشل المتكرر في مواقف معينة, وردود أفعال الآخرين تجاهه, وهذا ما يجعل الفرد عاجزاً عن القيام بمهام أخرى ظناً بعدم قدرته على القيام بها (أبو حميدان, ٢٠٠٧: ٥٩), واتفقت هذه النتيجة مع دراسة فينستن Fainstein (٢٠٠٩) حيث أشارت الدراسة إلى وجود علاقة سلبية ضعيفه , وكذلك دراسة باحكيم (٢٠٠٣) التي أظهرت وجود ارتباط بين توقعات النجاح والفشل بالعجز المتعلم.

مما سبق من النتائج يتضح أن العجز المتعلم مرتبط بأهداف الإتقان والأداء (التجنب) والتي تنطوي على تجنب الفشل والرغبة في تجنب أي موقف يمثل تهديداً لذاته (حسانين, ٢٠٠٨ :٥٣٩). وكلا البعدين يمثلان توجها سلبياً ينبئ عن نتائج سلبية وانخفاض المتعة في الدراسة؛ ولذلك فإن أهداف التجنب للإتقان والأداء مرتبطة إيجاباً بالعجز المتعلم والذي يظهر تدني في الكفاءة الذاتية والنظرة السلبية للذات فيسعى الفرد لتجنب الفشل. كما أن العجز المتعلم يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي, حيث كانت العلاقة بين المتغيرين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي دالة وسلبية عند مستوى دلالة (٠.٠١).

خاتمة البحث:

من نتائج الدراسة يتضح علاقة العجز المتعلم بتوجهات الهدف وهذه العلاقة دالة عند أبعاد توجهات الهدف الإتقان والأداء (التجنب) في حين أنها لم تكن دالة عند أبعاد توجهات الهدف الإتقان والأداء (إقدام), وهذا يوضح أن الفرد الذي يعاني العجز المتعلم لديه كفاءة ذاتية منخفضة فيرى السبيل للتخلص من نظرته الدونية لنفسه بإتباع توجهات الهدف التجنبية خوفاً من الفشل وتبريراً لنفسه من عدم المقدرة, فتراه غير مكترث ببذل الجهد وإنما ينظر للنتيجة فهي غاية يسعى

لها دون النظر للوسيلة المستخدمة فالهدف لديه تحقيق النجاح في أقل مستوياته, كما أن التحصيل الدراسي يبقى متدنياً لديه وذلك نتيجة حتمية لشعوره بالعجز المتعلم.

نتائج البحث وتوصياته:

١- أظهرت الدراسة وجود ارتباط بين العجز المتعلم وتوجهات الهدف وهذا يدل على تأثير العجز في توجهات الهدف للعينة.
٢- توصلت الدراسة إلى عدم جود ارتباط بين توجهات الهدف الإتقان والأداء/إقدام, بينما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية بين العجز وتوجهات الهدف الإتقان والأداء/ إحجام.
٣- أظهرت الدراسة وجود ارتباط عكسي بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي.
٤- وتوصي الدراسة الحالية بإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول متغيرات الدراسة الحالية على مراحل التعليم العام.
٥- كما توصي الدراسة بإجراء دراسات مماثلة طلاب الجامعة الذكور.

المراجـــع

أولاً- المراجع العربية:

أبـو حطـب, فـؤاد, وسـيف الـدين, محمـد(١٩٨٤) : معجـم علـم الـنفس والتربيـة – الجـزء الأول, الإدارة العامـة للمعجمـات, مجمـع اللغـة العربيـة, لجنـة علـم النفس والتربية بالمجمع, الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية, مصر.

أبو عليا , محمد مصطفى (٢٠٠٠): العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن, **مؤتـة للبحـوث والدراسـات**, المجلد الخـامس عشر, العدد(٣), ص١١١-١٢٧.

أبو حميدان, يوسف عبدالوهاب(٢٠٠٧): أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المـتعلم لـدى طلبـة الصـف العاشـر الأساسـي فـي مـدارس مدينـة معـان وعلاقته ببعض المتغيرات, جامعة مؤته, الكرك, الأردن, **مؤتـة للبحـوث والدراسات**, المجلد الثاني والعشرون, العدد الرابع, ص ص٥٧-٧٦.

أحمـد, إبـراهيم إبـراهيم (٢٠٠٣): توجهـات الهـدف وأسـاليب الـتعلم فـي علاقتهمـا بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية" دراسة تنبؤية", **مجلـة كليـة التربيـة**– العدد (٢٧), الجزء الثالث, جامعة المنصورة, ص ٧٢-٣٢.

بـاحكيم , شـهرزاد بنـت أحمـد صـالح (٢٠٠٣): علاقـة توقعـات النجـاح والفشـل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طـلاب وطالبـات جامعـة أم القرى فـي مكـة المكرمـة, رسـالة **ماجسـتير غيـر منشـورة**, قسـم علـم الـنفس, كليـة التربية, جامعة أم القرى.

البنا, عادل السعيد (٢٠٠٧): محددات توجهات الهدف (تمكن – إقدام – إحجام) لـدى الطالـب المعلـم فـي ضـوء الـوعي بمـا وراء المعرفـة والفعاليـة الذاتيـة والمعتقدات المعرفيـة), **مجلـة كليـة التربيـة**, جامعـة الإسـكندرية, المجلـد السابع عشر, العدد (٢), ص ص ٢٣-١١٦.

جاب الله, منال عبد الخالق (٢٠١٠). عرض لكتاب: العجز المتعلم... سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية. **مجلة كلية التربية**. العدد(٨٢).

حسانين, محمد حسانين محمد (٢٠٠٨) : النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وقلق الاختبار المعرفي والضغوط النفسية والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية ببنها, **مجلـة كليـة التربيـة** جامعة طنطا , العدد (٣٨) , المجلد الأول, ص ص ٥٣٢-٥٧٤.

حسانين , محمد حسانين محمد (٢٠١٠): دراسة العلاقة بين تأجيل الإشباع الأكاديمي ومحدداته الدافعية, توجهات الهدف, والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب كلية التربية, جامعة بنها, **مجلة كلية التربية**, العدد (٨٣), يوليو.

الحنفي, عبدالمنعم (٢٠٠٣): الموسوعة النفسية, علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية, ط٢, مكتبة مدبولي, القاهرة.

رشوان, ربيع عبده أحمد (٢٠٠٥): توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة, **أطروحة دكتوراه, كلية التربية** بقنا.

رشوان, ربيع عبده أحمد(٢٠٠٦): التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز, القاهرة, عالم الكتب.

الرفاعي, صباح بنت قاسم سعيد(٢٠٠٣م): فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل أساليب عزو العجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة, **رسالة دكتوراه**, قسم التربية وعلم النفس ١, كلية التربية للبنات بجدة.

الزهراني, نجمه عبدالله (٢٠٠٥): النمو النفس- اجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف, **رسالة ماجستير غير منشورة**, جامعة أم القرى, مكة المكرمة.

عمر, محمود أحمد (١٩٩٣): توجهات أهداف طالبات الجامعة في علاقتها بمستوى الطموح, وعادات الاستذكار, والتحصيل الأكاديمي, مجلة كلية التربية, العدد ١٧, الجزء١, صص٢٥٥-٢٨٢.

طه, فرج عبدالقادر, وآخرون (٢٠٠٩): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي, مكتبة الأنجلو, القاهرة.

الفرحاتي السيد محمود الفرحاتي (٢٠٠٩): قراءات في علم النفس الإيجابي العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية, القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفرحاتي, السيد محمود الفرحاتي (٢٠٠٥): سيكولوجية العجز المتعلم (مفاهيم- نظريات- تطبيقات), سلسلة إشراقات تربوية, الكتاب الأول,المركز العربي للتعليم والتنمية.

الفرحاتي, الفرحاتي السيد محمود (١٩٩٧): دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية, **رسالة ماجستير**, جامعة المنصورة, مصر.

محمود, عبدالله جاد (٢٠٠٤): بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم, **مجلة بحوث التربية النوعية**, العدد (٤), يوليو.

وقاد, إلهام بنت إبراهيم (٢٠٠٨): أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة, **أطروحة دكتوراه غير منشورة**, كلية التربية, جامعة أم القرى, المملكة العربية السعودية.

المراجع الإنجليزية:

Abramson, Lyn Y.; & et al. (1987): Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation, **Journal of Abnormal Psychology**, Vol. 87, No. 1, 49-74.

Awesome, Team (Purple) (2010): Theories of Intelligence and Learned Helplessness: The Role of Social Psychology in Schools, Paper 2: Influencing Academic Behavior & Attitudes via Social Psychology, Feb, 9.

Badhwar, Neera K. (2009): The Milgram Experiments, Learned Helplessness, and Character Traits, Springer Science+ Business Media B.V. , **J Ethics** 13 :257-287.

Boggiano, A &Barrett & Silvern &Gallo.(1991).Predicting Emotional Concomitants Of Learned Helplessness: The Role of Motivational orientation .**Journal o Sex Roles.** Vol. 25, (11), pp 577 -593.

Fainstein, Daelle (2009): Learned Helplessness, Depression and Academic Achievement: A Comparative study, A research report presented in partial fulfilment of the requirements for **the degree of Master of Education in Educational** Psychology by Coursework and

Research Dissertation to the Faculty of Humanities, the University of the Witwatersrand.

Fogle, Dale. O. (1978): Learned Helplessness and Learned Restlessness, Psychotherapy: Theory, **Research and Practice,** Volume 15.No. 1, spring, 39-47.

Kabatay, Regina T. (1999): Self- Defeating Personality and Learned Helplessness, Honors Theses, peaper120, Southern Illinois University Carbondale.

Khan, Aamna Saleem (2011): Effects of School Systems on Locus of Control, LANGUAGE IN INDIA, Strength **for Today and Bright Hope for Tomorrow,** Vol. 11,No. 9, pp. 57-68.

Maier, Steven F.; & Watkins, Linda R.(2005): Stressor controllability and learned helplessness: The roles of the dorsal raphe nucleus serotonin and corticotrophin-releasing factor, Neuroscience and Biobehavioral Reviews, University of Colorado, Boulder, CO, USA, pp829-841.

McDowell, James (2009): The Impact of Attribution Retraining for Increasing Student Motivation, Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for **the Degree of Master of Arts in Education at Northern Michigan University.**

Nolen-Hoeksema, Susan; & et al, (1986): Learned Helplessness in Children: A Longitudinal Study of Depression, Achievement, and Explanatory Style, **Journal of Personality and Social Psychology,** Vol.51, No. 2, 435-442.

Ollis, Cindy L. (2010):"The Ability of Coping Competence Questionnaire to Predict Resilience Against Learned Helplessness Among Unergraduate College Studente:

An Experimental Study", Utah State University, Logan, UT.

Purandare, Mrinalini(2010): Adolescent Helplessness: Depression, Explanatory Style and Life Events as Correlates of Helplessness, **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology** July 2010, Vol.36, No.2, 225-229

Peterson & et al (1984)Attributional style and te generality of learned helplessness .**Jper soc psychol** ,vol 46 (3) pp681-688.

Radosevich, David J.; & et al (2007): Goal Orientation and Goal Setting: Predicting Performance by Integrating Four-Factor Goal Orientation Theory with Goal Setting Processes, **Seoul Journal of Business,** Volume 13, Number 1(June), 21-47.

Rodriguez, C. M., & Routh, D. K. (1989). Depression, anxiety, and attributional style in learning disabled and non-learning disabled children. **Journal of Clinical Child Psychology**, 18(4), 299-304.

Rogers, Alexandra (Sandy) (2010): Learned Helplessness, Clinical Psychologist, Center for Behavioral Medicine, All rights reserved. You may redistribute this article, "as is", i.e. without modification or fees of any sort. Available form http://www.realpsychsolutions.com.

Salon, Scott William (1982): Helplessness and Facilitation: An Evaluation of the Proposed Integration of Reactance and Learned Helplessness Theories. A Dissertation in Psychology Submitted to the Graduate Faculty of Texas Fulfillment of the Requirement for **the Degree of Doctor of Philosophy**. No. 65, Cop. 2.

Seijts, Gerard H. & et al (2004): Goal Setting and Goal Orientation: An Integration of two different yet related Literatures, **Academy of Management Journal,** Vol. 47, No. 2, 227-239.

Selenius, Frej-Viking (1996): The effects of Learned Helplessness on Multiple Cue Probability Learning, Uppsala University Department of Psychology.

Walker, Karen (2004): Ractitioner Beware! Critical Reflection on the Theoretical Assumptions That Inform Practice, **Australian Journal of Career Development** Volume 13, Number 2, Winter.

Wang, Wen-Fu & et al (2007): Effects of Apomorphine on the Expression of Learned Helplessness Behavior, **Chinese Journal of Physiology** 50(2): 63-68.

Weisz, John R. (1979): Perceived Control and Learned Helplessness Among Mentally Retarded and Nonretarded Children: A **Developmental Analysis, Developmental Psychology**, Vol.15, No.3, 311-319.

Zimmerman, Marc A. (1990): Toward a Theory of Learned Hopefulness: A Structural Model Analysis of Participation and Empowerment, **Journal of Research in Personality** 24, 71-86.