جامعـة مولـود معمـري – تيزي وزو –
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قســم علم النفس

عزو النجاح والفشل وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي

–دراسة ميدانية في ثانويات ولاية بجاية–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علم النفس: الإرشاد المدرسي

إعداد:
أوشيش الجودي

إشـــــراف:
أ.د/ بوروبي رجاح فريدة

أعضاء لجنة المناقشة:

1. أ.د/ عزيرو –شرناعي سعاد	جامعة مولود معمري– تيزي وزو–	رئيســاً
2. أ.د/ بوروبي رجاح فريدة	جامعة مولود معمري– تيزي وزو–	مشرفاً ومقرراً
3. أ.د/ وندلوس نسيمة نسيبة	جامعة مولود معمري –تيزي وزو–	مناقشــاً
4. أ.د/ **ميتوري راضية**	جامعة أبو القاسم سعد الله–الجزائر2–	مناقشــاً
5. أ.د/ **صالحي سعيدة**	جامعة أبو القاسم سعد الله–الجزائر2–	مناقشــاً
6. د/ محدب رزيقة	جامعة مولود معمري– تيزي وزو–	مناقشــاً

السنة الجامعية: 2020- 2021

جامعـة مولـود معمـري – تيزي وزو –
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قســم علم النفس

عزو النجاح والفشل وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي

–دراسة ميدانية في ثانويات ولاية بجاية–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علم النفس: الإرشاد المدرسي

إعداد:
أوشيش الجودي

إشـــــراف:
أ.د/ بوروبي رجاح فريدة

أعضاء لجنة المناقشة:

1. أ.د/ عزيرو –شرناعي سعاد	جامعة مولود معمري– تيزي وزو–	رئيســاً
2. أ.د/ بوروبي رجاح فريدة	جامعة مولود معمري– تيزي وزو–	مشرفاً ومقرراً
3. أ.د/ وندلوس نسيمة نسيبة	جامعة مولود معمري –تيزي وزو–	مناقشــاً
4. أ.د/ **ميتوري راضية**	جامعة أبو القاسم سعد الله–الجزائر2–	مناقشــاً
5. أ.د/ **صالحي سعيدة**	جامعة أبو القاسم سعد الله–الجزائر2–	مناقشــاً
6. د/ محدب رزيقة	جامعة مولود معمري– تيزي وزو–	مناقشــاً

السنة الجامعية: 2020- 2021

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي يعزو إليها كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين والمتأخرين دراسيا نجاحهم وفشلهم على الترتيب: العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية. ومعرفة إمكانية التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الانجاز الدراسي من خلال العوامل العزو النجاح والفشل الدراسي، وكذا معرفة الفروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الانجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو الفشل والنجاح الدراسي تعزى لمتغير الجنس على الترتيب: أولا: العوامل المدرسية ،ثانيا العوامل الصحية والنفسية وثالثا: العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية في مرحلة التعليم الثانوي. تكونت عينة الدراسة من (858) تلميذ منهم(421)، تلميذ متفوق و(437) تلميذ متأخر. وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية موزعين على (43)ثانوية في ولاية بجاية. اعتمدنا على المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة النفسية المعرفية ووصفها كما وكيفا، وتم بناء مقياس عزو الفشل والنجاح الدراسي بصورتيه ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية واستخدمنا مقياس دافعية الانجاز الدراسي لغرم الله الغامدي (2009) وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية منها استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الاختبارات وتحليل التباين الأحادي وتحليل الانحدار الخطي البسيط. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: هناك فروق في عوامل عزو الفشل والنجاح الدراسي لدى التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا حسب العوامل،وإمكانية التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي حسب عوامل عزو الفشل والنجاح الدراسي لدى عينة الدراسة،وهناك فروق بين التلاميذ في عوامل عزو الفشل والنجاح الدراسي حسب عامل (التفوق،والتأخر)،وحسب عامل الجنس(ذكور،إناث) لدى التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.

الكلمات المفتاحية:عزو النجاح والفشل الدراسي،الفاعلية الذاتية الأكاديمية،دافعية الانجاز الدراسي،المتفوقون والمتأخرون دراسيا،مرحلة التعليم الثانوي.

Abstrait :

L'étude visait à identifier les facteurs auxquels chacun des élèves du secondaire excellents et ceux qui sont en retard à l'école attribuent respectivement leur réussite et leur échec comme suite : Facteurs scolaires, facteurs sanitaires et psychologiques, facteurs familiaux, sociaux et médiatiques. Et de Connaître la possibilité de prédire l'efficacité de soi et la motivation à la réussite scolaire à travers les facteurs attribuant la réussite et l'échec scolaire, ainsi que connaître les différences entre les élèves et en retard, faible et élevée, l'efficacité de soi et la motivation à la réussite scolaire en ce qui concerne les facteurs l'attribution de l'échec et de la réussite scolaire, les facteurs scolaires, les facteurs psychologiques et de santé, et les facteurs familiaux, sociaux et médiatiques. Et connaître les différences entre les sexes pour les élèves excellents et en retard dans l'efficacité de soi et la motivation pour la réussite scolaire dans l'enseignement secondaire. L'échantillon de l'étude était composé de (858) étudiants, dont (421) étudiants excellents et (437) étudiants en retard. Ils ont été sélectionnés par une méthode aléatoire stratifiée, répartis sur quarante-trois écoles secondaires de la wilaya de Bejaia. Nous nous sommes appuyés sur l'approche descriptive, qui repose sur l'étude du phénomène psychologique cognitif et sa description quantitative et qualitative. Une échelle a été construite sous ses deux formes, attribuant l'échec et la réussite scolaire, et l'échelle de l'efficacité de soi, et nous avons utilisé la mesure de la motivation de réussite scolaire pour Gharamallah Al-Ghamdi (2009). Nous nous sommes appuyés sur des méthodes statistiques, notamment l'utilisation de moyennes arithmétiques, d'écarts types, de transactions de test, d'analyse de l'analyse de monogramme et de déclin linéaire simple. Les résultats de l'étude ont révélé ce qui suit : il existe des différences dans les facteurs attribuant l'échec et la réussite scolaire chez les étudiants excellents et ceux en retard sur le plan scolaire selon les facteurs, et la possibilité de prédire l'efficacité de soi et la motivation à la réussite scolaire selon les facteurs attribuant l'échec et la réussite scolaire à l'échantillon de l'étude, et il existe des différences entre les élèves dans les facteurs d'attribution de l'échec et de la réussite scolaire par le facteur (excellence, retards) et par le facteur sexe (homme, femme) parmi les élèves en retard et les élèves remarquables du secondaire.

Mots-clés : attribution de la réussite et de l'échec, efficacité de soi, motivation pour la réussite scolaire, élèves performants et retardés, stade de l'enseignement.

Abstract: The study aimed to identify the factors attributed to both outstanding and late secondary school students attribute to their success and failure respectively: school factors, health and psychological factors, family, social and media factors. The possibility of predicting academic self-efficacy and motivation for academic achievement through attribution to success and academic failure, as well as the differences between outstanding and late students and, those who are slow in academic self-efficacy and the motivation for academic achievement with regard to factors attributing failure and academic success, school factors, health and psychological factors, and family, social and media factors. Along with Knowing gender differences for outstanding and late pupils in academic self-efficacy and motivation for completing of secondary education. The sample of the study was composed of (858) outstanding pupils (421) and (437) pupils with a late grade. They were chosen in a random, relative class way distributed over 43 high schools in Bejaia Province. We used the descriptive approach that relied on studying the psychological cognitive phenomenon and describing it quantitatively and qualitatively. We built a scale of the study's failure and success, and the measure of academic self-efficacy, and we also used the driving meter of the academic achievement of the Gharam Allah Al Ghamidi (2009). We relied on statistical methods, including the use of arithmetic averages, standard deviations, test transactions, analysis of monogram analysis, and simple linear decline. The results of the study were as follows: There are differences in the factors that ascribe failure and academic success to late students and outstanding students according to factors, the predictability of academic self-efficacy and the motivation of academic achievement according to the factors that attribute failure and academic success to the sample. There are differences between the students in the factors of attributing failure and academic success by the factor (excellence, delays) and by the sex factor (male, female) among the late students and the outstanding students in secondary education.

Keywords: -Attributing success and failure, academic self-efficacy, motivation of achievement, outstanding and late pupils, High school.

إهداء

أهدي ثمرة جهـــدي:

أبي وأمي حفظهما الله واللذان كان لهم الفضل- بعد الله – في مسيرتي التعليمية، ودعواتهما الصادقة، متعهما الله بالصحة والعافية، وأطال في عمرهما على العمل الصالح.

أهدي ثمرة جهدي إلى كل:

إلى **أفراد أسرتـــي** الذيـن قدموا لي كل الدعـــم لتجـــاوز الصعوبـات

إلى **الأنسة يعقوبن** والدكتوراه **عمور ربيحة** وإلى كل **مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي لولاية بجاية.**

أهدي ثمرة جهدي إلى كل من:

موظفي ثانوية الشهيد **بن حداد محند أويدير** – تيمزريت بولاية بجاية.

إلى **مدير ثانوية شعبان أعمر بأوقاس** بولاية بجاية **ومدير ثانوية حفصة أم المؤمنين بأقبو** الذين قدما يد العون والمساعدة في إنجاح العمل.

أهدي ثمرة جهدي إلى كل من:

يتصفح هدا العمل المتواضع الدي تم بجهد كبير .

عسى الله أن يجعله علما نافعا وعملا مقبولا

الجودي.

كلمة شكر وتقدير

إنطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

ففي المقام الأول بعد شكر الله سبحانه وتعالى أتوجه بالشكر والعرفان بالجميل للأستاذة البروفيسور "**بوروبي رجاح فريدة**" التي قامت بمتابعتي وإرشادي، بطول صبرها، وفيض لطفها، وسمو أخلاقها، والتي لم تبخل علي بوافر علمها ووقتها ووجهدها، حفظها الله ورعاها.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى لجنة التكوين "**دكتوراه علم النفس: الإرشاد المدرسي**" **وكل** "**أساتذة قسم علم النفس**" وكل "**أساتذة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية- القطب الجامعي تامدة**".

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة وقبولهم مناقشة هذه الأطروحة.

كذلك لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الخالص إلى كل القائمين على الثانويات التي تمت فيها الدراسة وبخاصة مديرة مركز التوجيه المدرسي لولاية بجاية، مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وجميع أفراد عينة الدراسة لما أبدوه من إستجابة وتعاون للقيام بهذه الدراسة

وفي الأخير أسأل الله للجميع أن يعظم لهم الجزاء في الدارين، إنه سميع مجيب.

أوشيش الجودي

فهرس المحتويات

الصفحة

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

الإهداء

كلمة الشكر والتقدير

- فهرس المحتويات..... أ
- قائمة الجداول..... ز
- قائمة الأشكال.....ط
-قائمة الرسوم البيانية.....ي
- قائمة الملاحق.....ع
- مقدمـــة.....1

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسـة.....7
2. فرضيات الدراسة.....13
3. أهداف الدراسـة..... 15
4. أهمية الدراسـة.....16
5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائيـة.....17
6. الدراسات السابقة.....18

الجانب النظري

الفصل الأول: عزو النجاح والفشل الدراسي

تمهيد.....39

أولا: مفهوم العزو(العزو السببي)

1. تعريف العزو.....40

2. إيجابيات وسلبيات العزو.....40
3. التطبيقات التربوية لمفهوم العزو.....42
ثانيا: مفهوم النجاح والفشل الدراسي
1. مفهوم النجاح الدراسي 44
1.1. تعريف النجاح الدراسي.....44
2.1. عوامل النجاح الدراسي.....45
2. الفشل الدراسي
1.2. تعريف الفشل الدراسي.....48
2.2. عوامل الفشل الدراسي.....49
ثالثا: مفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي
1. تعريف عزو النجاح والفشل.....54
2. تعريف عزو النجاح والفشل الدراسي.....54
3. نظريات عزو النجاح والفشل الدراسي.....54
4. العوامل المؤثرة في عزو النجاح والفشل الدراسي.....61
5. معايير برامج العزو لخبرات النجاح والفشل الدراسي.....65
6. أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي 69
7. أثر عزو النجاح والفشل على سلوك التلاميذ.....72
خلاصة الفصل.....78

الفصل الثاني: الفاعلية الذاتية الأكاديمية

تمهيد.....80
1. تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية.....81
2. التناولات النظرية التي تناولت الفاعلية الذاتية الأكاديمية.....84
3. أنواع الفاعلية الذاتية.....86
4. الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة بها.....88
5. التحليل التطوري للفاعلية الذاتية الأكاديمية.....90
6. فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا 93
7. توقعات فاعلية الذات الأكاديمية.....94
8. مصادر فاعلية الذات الأكاديمية 96
9. أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية.....98

10. آثار فاعلية الذات الأكاديمية **100**
11. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية 102
12. مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات الفاعلية الذاتية 106
13. الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية.....109
خلاصة الفصل.....113

الفصل الثالث: دافعية الإنجاز الدراسي

تمهيد.....115
أولا: مفهوم الدافعية
1. تعريف الدافعية.....116
2. التطور التاريخي للدافعية.....117
3. تصنيف الدوافع.....119
4. وظائف الدافعية.....120
ثانيا: دافعية الإنجاز الدراسي.
1. تعريف دافعية الإنجاز الدراسي.....121
2. أنواع دافعية الانجاز الدراسي.....123
3. أهمية دافعية الانجاز الدراسي في المجال التربوي.....124
4. النظريات المفسرة لدافعية الانجاز الدراسي 125
5. مكونات دافعية الإنجاز الدراسي.....138
6. وظائف دافعية الإنجاز الدراسي.....142
7. العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي.....144
8. . خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز الدراسي 147
9. قياس دافعية الإنجاز الدراسي.....150
10. دافعية الانجاز وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية.....152
خلاصة الفصل.....153

الفصل الرابع: التلميذ المتفوق والمتأخر دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي

تمهيد..... 155

أولا: التلميذ مرحلة التعليم الثانوي

1. تعريف مرحلة التعليم الثانوي.....156
2. الأهداف العامة لمرحلة التعليم الثانوي 156
3. مبادئ التنظيم المشتركة بين نمطي التعليم.....157
4. تنظيم شعب التعليم الثانوي.....157
5. تعريف تلميذ مرحلة التعليم الثانوي.....159

ثانيا: التلميذ المتفوق دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي

1.مفهوم التفوق الدراسي

1.1. تعريف التفوق الدراسي.....159

2.1.المصطلحات المرتبطة بالتفوق الدراسي.....164

3.1. النظريات المفسرة للتفوق الدراسي.....168

1. 4. عوامل التفوق الدراسي.....173

2. التلميذ المتفوق دراسيا.....176

ثالثا: التلميذ المتأخر دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي

1. مفهوم التأخر الدراسي

1.1. تعريف التأخر الدراسي 178

2.1. أوجه الاختلاف مصطلح التأخر الدراسي عن بعض المصطلحات.....180

3.1.أنواع التأخر الدراسي 182

4.1.عوامل التأخر الدراسي.....183

2. التلميذ الفاشل دراسيا.....189

خلاصة الفصل.....191

الجانب التطبيقي

الفصل االخامس: الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي

تمهيد.....194

1. التذكير بفرضيات الدراسة.....195

2. الدراسة الإستطلاعية.....**196**

1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية.....196

2.2. عينة الدراسة الإستطلاعية.....197

3.2. مراحل إجراء الدراسة الاستطلاعية.....199

4.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية 203

3. الدراسة الأساسية.....203

1.3. منهج الدراسة.....203

2.3. المعاينة:.....204

1.2.3.المجتمع الأصلي.....204

2.2.3. عينة الدراسة الأساسية 206

2.2.3. 1. معايير إختيار عينة الدراسة الأساسية.....206

3.2.3. حجم عينة الدراسة الأساسية.....207

4..2.3. طرق إختيار عينة الدراسة الأساسية:.....208

5.2.3 . خصائص عينة الدراسة الأساسية.....211

3.3. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....214

4.3. أدوات الدراسة الأساسية 214

1.4. .مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي 214

2.4. مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.....225

3.4.مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.....232

5.3.كيفية إجراء الدراسة الأساسية.....242

6.3. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية.....243

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

1. عرض النتائج

1.1.عرض نتائج الفرضية الأولى.....245
2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية 247
3.1.عرض نتائج الفرضية الثالثة.....254
4.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة 259
5.1.عرض نتائج الفرضية الخامسة 261
6.1.عرض نتائج الفرضية السادسة.....265
7.1.عرض نتائج الفرضية السابعة.....267
8.1.عرض نتائج الفرضية الثامنة 269

2. تفسير ومناقشة النتائج:

1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى 270
2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....275
3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....280
4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....284
5.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....287
6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.....290
7.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.....293
8.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة.....295
الإستنتاج العام.....298
خاتمة..... 303
المراجع..... 307
الملاحق

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	أبعاد العزو السببي عند واينر (Weiner)	59
02	أسباب النجاح والفشل والأبعاد السببية طبقا لـ كراهاي (Crahay)	62
03	أوجه المقارنة في العمليات المعرفية بين ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة	111
04	أوجه المقارنة في العمليات الدافعية (التحفيزية) بين ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة	111
05	أوجه المقارنة في العمليات الانفعالية (الوجدانية) بين ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة	112
06	أوجه المقارنة في العمليات الاختيارية بين ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة	112
07	الفرق بين الموهبة والتفوق	165
08	مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والمتأخرون دراسيا	182
09	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية على المؤسسات التعليمية المختارة	197
10	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس	198
11	توزيع أفراد المجتمع الأصلي	204
12	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانويات وحسب محك التفوق والتأخر الدراسي	209
13	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير الجنس	211
14	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير السن	212
15	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً للصف الدراسي	213
16	توزيع عبارات مقياس عزو النجاح الدراسي على الأبعاد الثلاثة	215
17	ميزان تصحيح درجات مقياس عزو النجاح الدراسي	215
18	عبارات مقياس عزو النجاح الدراسي قبل وبعد التعديل	217
19	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس عزو النجاح الدراسي والدرجة الكلية لكل بعد	218
20	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس عزو النجاح الدراسي	219

21	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس عزو النجاح الدراسي	219
22	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس عزو النجاح الدراسي	220
23	توزيع عبارات مقياس عزو النجاح الدراسي على الأبعاد الثلاثة	220
24	ميزان تصحيح درجات مقياس عزو الفشل الدراسي	221
25	عبارات مقياس عزو الفشل الدراسي قبل وبعد التعديل	222
26	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس عزو الفشل الدراسي والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه	223
27	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس عزو الفشل الدراسي	224
28	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس عزو الفشل الدراسي	224
29	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس عزو الفشل الدراسي	225
30	توزيع عبارات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية على الأبعاد الثلاثة	226
31	توزيع عبارات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين عبارات موجبة وسالبة	226
32	ميزان تصحيح درجات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	227
33	عبارات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية قبل وبعد التعديل	228
34	قيم معاملات الارتباط بين كل درجة كل عبارة من عبارات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية والدرجة الكلية لكل بعد	229
35	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	230
36	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	230
37	دلالة الفروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الفاعلية الذاتية الأكاديمية	231
38	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية	232
39	توزيع أبعاد وعبارات مقياس دافعية الانجاز الدراسي	233
40	توزيع عبارات مقياس دافعية الانجاز الدراسي بين عبارات موجبة وسالبة	233
41	طريقة تصحيح وتفسير درجات مقياس دافعية الانجاز الدراسي	234

42	قيم الاتساق الداخلي لعبارات مقياس دافعية الانجاز الدراسي مع الأبعاد ومع المقياس الكلي (الأبعاد 1-5)	235
43	قيم الاتساق الداخلي لعبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي مع الأبعاد والمقياس الكلي (الأبعاد 6-10) لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=50)	236
44	قيم الاتساق لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز الدراسي ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس	236
45	قيم الثبات الكلي لمقياس دافعية الانجاز الدراسي والمحسوبة بطريقتي (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية	237
46	عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي قبل وبعد التعديل	238
47	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس دافعية الانجاز الدراسي والدرجة الكلية لكل بعد.	239
48	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز الدراسي	240
49	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز الدراسي	241
50	قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس دافعية الانجاز الدراسي	241
51	الخاص بنتائج كولمكروف-سميروف للتحقق من خاصية التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة الاساسية	245
52	عوامل عزو الفشل التي يعزو بها تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فشلهم، و عوامل عزو النجاح التي يعزو بها تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا	248
53	نتائج الإنحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال كل من عزو الفشل وعوامله بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح وعوامله بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.	248
54	نتائج الإنحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالدافعية للإنجاز الدراسي من خلال كل من عزو الفشل وعوامله بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح وعوامله بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.	255
55	نتائج اختبار "T" للفروق بين كل تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو الفشل وعزو النجاح وعوامله بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو النجاح	260

56	نتائج اختبار "T" للفروق بين كل تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو الفشل وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عزو النجاح وعوامله	262
57	نتائج اختبار "T" للفروق بين الجنسين بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فيما يخص عزو الفشل وعوامله وبالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا، فيما يخص عزو النجاح وعوامله	265
58	نتائج اختبار "T" للفروق بين الجنسين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا.	268
59	نتائج اختبار "T" للفروق بين الجنسين فيما يخص الدافعية للإنجاز، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا.	269

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	العوامل المؤثرة على النجاح الدراسي من تصميم الباحث	48
02	العوامل المؤدية الى الفشل الدراسي من تصميم الباحث	53
03	العوامل العزوية عند Haider (هايدر)	56
04	المحاور و أنماط من المعلومات المستخدمة في عملية العزو من خلال نظرية Kelly(كيلي) من تصميم الباحث	60
05	العوامل المؤثرة في عملية العزو من تصميم الباحث	63
06	تفسير الطلاب للفشل في الاختبارات	70
07	نتائج السلوك النجاح و الفشل من تصميم الباحث	72
08	هرمية الفاعلية الذاتية من تصميم الباحث	88
09	مراحل تطور الفاعلية الذاتية من تصميم الباحث	93
10	نموذج الحتمية المتبادلة كما اقترحه ألبرت باندورا(Albert Bandura)	94
11	العلاقة بين توقعات النتائج وتوقعات الفاعلية	95
12	مصادر فاعلية الذات الأكاديمية حسب Bandura (باندورا)	97
13	أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية و علاقتها بالأداء لدى الأفراد	99
14	العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية من تصميم الباحث	104
15	مكونات الميل إلى النجاح وفقا لمعادلة أتكنسون	130
16	مكونات الميل إلى تجنب الفشل وفقا لمعادلة أتكنسون	131
17	مكونات ناتج دافعية الإنجاز لمعادلة أتكنسون	131
18	معادلات نظرية أتكنسون في نظرية دافعية الإنجاز من تصميم الباحث	131
19	النظريات المفسرة لدافع الانجاز الدراسي من تصميم الباحث	134
20	نموذج فروم	135
21	التصور النظري لـ Hoorner (هورنر)	135
22	نموذج Rayner (راينر)	137
23	العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي من تصميم الباحث	147

24	تنظيم مرحلة التعليم الثانوي من تصميم الباحث	158
25	محكات التفوق من تصميم الباحث	164
26	المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفوق من تصميم الباحث	167
27	عناصر التفوق الادائي للمراهقين من تصميم الباحث	169
28	تفسير النظرية الثلاثية للذكاء من تصميم الباحث	170
29	الأنماط الثلاثية للذكاء من تصميم الباحث	171
30	نظريات التفوق و التفوق الدراسي من تصميم الباحث	173
31	عوامل التفوق الدراسي من تصميم الباحث	176
32	أنواع التأخر الدراسي من تصميم الباحث	183
33	عوامل التاجر الدراسي من تصميم الباحث	188

قائمة الرسوم البيانية

الرقم	عنوان الرسم	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس	197
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس	198
03	توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب (43) ثانوية في ولاية بجاية	206
04	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانويات وحسب محك التفوق والتأخر الدراسي	210
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير الجنس	211
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير السن	212
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً للصف الدراسي	213

قائمة الرسوم البيانية

الرقم	عنوان الرسم	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس	197
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس	198
03	توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب (43) ثانوية في ولاية بجاية	206
04	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الثانويات وحسب محك التفوق والتأخر الدراسي	210
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير الجنس	211
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير السن	212
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً للصف الدراسي	213

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	الصورة الأوّلية لمقياس النجاح والفشل الدراسي
02	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس عزو النجاح والفشل الدراسي
03	الصورة النهائية لمقياس عزو النجاح والفشل الدراسي
04	الصورة الأوّلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.
05	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.
06	الصورة النهائية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.
07	الصورة الأوّلية لمقياس الدافعية للانجاز
08	نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الدافعية للإنجاز
09	الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز
10	قائمة أسماء الأساتذة المحكمين.
11	صدق وثبات مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا
12	صدق وثبات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا
13	صدق وثبات مقياس دافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا
14	المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة الأساسية

مقدمـــة:

حديثا بدأ الإهتمام بمفهوم العزو كمتغير معرفي يمكن من خلاله تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني، حيث إهتمت العديد من الدراسات والبحوث النفسية بذلك.

ويعد Haider(هايدر)أول من جاء بمفهوم العزو ووضع أسس نظرية له مؤكدا أن لدى الفرد القدرة على التحليل السببي للمعلومات في محاولات للوصول إلى الأسباب.

وطور Weiner(وينر) (1985) نظرية العزو التي تعد من أبرز النظريات المعرفية والتي ترى أن الطريقة التي يعزو بها التلميذ نجاحه أو فشله تؤثر في معتقداته ومشاعره وسلوكه وفي أدائه المستقبلي(Weiner,1985,p560).

ومنه ظهر الإهتمام في المجال النفسي والتربوي بمفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي، لأنه منبىء للتحصيل الدراسي الذي يرتبط بالعديد من المتغيرات كالعوامل العقلية والعوامل البيئية والظروف الإجتماعية والعوامل الذاتية للتلاميذ المتمثلة في إمكاناتهم وإستعداداتهم للتعلم والطرق والعادات والمهارات التي يستخدمونها في عملية التعلم والإستذكار، بالإضافة إلى سماتهم وخصائصهم الشخصية التي تسهم بصورة أو أخرى في ارتفاعه أو تدنيه لديهم. وبمعنى آخر يعتمد التلميذ في تفسير أسباب نجاحه أو فشله الدراسي سواء بذل مجهودات أم لم يبذلها على عزو النجاح أو الفشل ويتشكل أسلوب عزو النجاح والفشل لديه من خلال تفسيراته أو اعزاءاته السببية للنجاح أو الفشل في المواقف الأكاديمية التي يمر بها.

فأساليب عزو النجاح والفشل عبارة عن جهود يبذلها المتعلمون من أجل فهم الأسباب التي تكمن وراء الأحداث وتفسيرها لتقدير إستجابات إنفعالية لاحقة وتوقعات وتصرفات تترتب عنها.

ويرتبط متغير عزو النجاح والفشل الدراسي بمتغيرات معرفية وغير معرفية مثل الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي إرتباطا وثيقا، لأن كل منها تساعد على فهم الكثير من مشكلات التلميذ السلوكية الإجتماعية والأكاديمية.

هذا ما دفع الباحث لدراسة هذه المتغيرات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي التي تعد مرحلة حساسة وحاسمة في حياة التلاميذ خاصة مع بدء تفتح ونمو خبراتهم ومحاولتهم التدريجي في إكتسابهم العديد من إستراتيجيات التعلم والمهارات وتشكيل مشاعرهم وإعتقاداتهم وأفكارهم وبنيتهم المعرفية والسلوكية، وتلعب هذه المواصفات دورا هاما في عمليات العزو لديهم في تفسير سلوكهم التحصيلي وتبرير خبرات النجاح والفشل التي يواجهونها عند أدائهم للمهام التعليمية.

ويأتي إهتمام الباحث أيضا بدراسة العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسي وكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي لعدة أسباب أهمها:

- لاحظ الباحث في الآونة الأخيرة إهتمام متزايد من المختصين النفسانيين والتربويين في كيفية تفسير السلوكات الأكاديمية ،حيث لجأ البعض منهم في تنشيط ندوات ومحاضرات وحصص إعلامية لتلاميذ والأولياء والأساتذة عن كيفية إدراك التلاميذ للقدرات شخصياتهم وقناعاتهم بكفاءتهم الشخصية وثقتهم بإمكاناتهم التي بدورها تسهم في زيادة القدرة على الإنجاز والوصول بأنفسهم إلى تفسير جوانب عزو نجاحاتهم وفشلهم وإدراكهم بقواهم النفسية.
- إضافة إلى كون الباحث مستشار رئيسي في التوجيه والإرشاد المدرسي فإنه يقدم في نهاية كل فصل دراسي من السنة الدراسية لوزارة التربية الوطنية دراسات تشخيصية حول أسباب التفوق والفشل الدراسي وفحص مكامن الضعف والقوة لدى التلاميذ.
- وكذلك من خلال تجربة الباحث المهنية في الحقل التربوي وعند إجراءه المقابلات مع التلاميذ المتفوقين الحاصلين على معدلات (15) فما فوق وبتقدير تهنئة أو إمتياز حاول فهم أسباب نجاحهم والاسنادات التي يقدمونها لتفوقهم، فوجد تعليلهم بالقدرات العقلية الثقة بالنفس وإهتمام الوالدين بدراستهم وتشجيعهم.
- وأيضا عند إستقبال التلاميذ المتأخرين وإجراءه المقابلات معهم لمحاولة فهم وتفسير أسباب الفشل لديهم، فوجد أن من أهم العوامل التي يفسرون بها فشلهم هي العوامل المدرسية خاصة الشق المتعلق بطريقة تقويم الأساتذة وكرههم لهم، ثم يليه الإسنادات المقدمة لسوء توجيههم من طرف مستشاري التوجيه وعدم رغبة في مزاولة الدراسة في هذه الشعبة. وعلاوة على ذلك يقدمون تبريرات لفشلهم إلى العوامل الإعلامية المتمثلة في الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي، الإنضمام إلى رفاق السوء سواء موجودة في محيطهم المعاش أوفي العالم الإفتراضي.
- ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي لاحظ عدم إهتمام أفراد الجماعة التربوية بأعمال التلاميذ خاصة فيما يتعلق بمعتقداتهم حول النجاح، وإدراكهم لقدراتهم وتاريخهم الأدائي وإنجازاتهم التي سوف يحققونها، وكيفية التخطيط لأداء النشاطات الأكاديمية.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة العلمية للتعرف على العلاقة بين عزو النجاح والفشل بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي – دراسة ميدانية في ثانويات ولاية بجاية–

وللوصول إلى هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين هما: **جانب نظري وجانب تطبيقي** يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول وتسبقهما مقدمة وفصل **الإطار العام للدراسة** ويحتوي هذا الأخير على: إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهدافها، أهميتها وتحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية، والدراسات السابقة.

ويتمثل الجانبين الأساسين في الدراسة في:

أولا: الجانب النظري

يتضمن **الجانب النظري** أربعة فصول هي:

–**الفصل الأول:** تم تناول فيه مفهوم **عزو النجاح والفشل الدراسي**

وقد قسم هذا الفصل إلى ثلاث أجزاء حيث يتم التطرق في الجزء الأول **لمفهوم العزو**، ثم ايجابيات وسلبيات العزو، ثم التطبيقات التربوية لمفهوم العزو.

في حين تم التعرض في الجزء الثاني **لمفهوم النجاح والفشل الدراسي**، حيث تم التطرق إلى تعريف النجاح الدراسي ثم العوامل المؤثرة في النجاح الدراسي لدى التلاميذ وخصائصهما، وأيضا قدمت تعاريف للفشل الدراسي، ثم عوامله، ثم خصائص التلاميذ الفاشلين دراسيا، ثم علاج الفاشلين دراسيا.

في حين تم التعرض في الجزء الثالث إلى مفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي، ثم نظريات عزو النجاح والفشل الدراسي ،"ثم العوامل المؤثرة في عزو النجاح والفشل الدراسي ،ثم معايير برامج العزو لخبرات النجاح والفشل الدراسي ،ثم أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي ،ثم أثر عزو النجاح والفشل على سلوك التلاميذ، وأخيرا خلاصة الفصل.

–**الفصل الثاني:** تم فيه تناول مفهوم **الفاعلية الذاتية الأكاديمية** من حيث تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ثم التناولات النظرية لفاعلية الذاتية الأكاديمية، أنواع الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ثم الفاعلية الذاتية الأكاديمية وبعض المفاهيم المرتبطة بها، ثم التحليل التطوري للفاعلية الذاتية الأكاديمية، ثم فاعلية الذاتية الأكاديمية في ضوء نظرية (باندورا) ثم توقعات فاعلية الذاتية الأكاديمية، ثم مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ثم أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ثم آثار الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ثم العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية

ثم مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ثم الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وأخير خلاصة الفصل .

-**الفصل الثالث:** تم فيه تناول مفهوم **دافعية الإنجاز الدراسي،** حيث تضمن جزئين:

أولا: الدافعية: تعريفها، التطور التاريخي لمفهوم الدافعية، تصنيف الدوافع، وظائف الدافعية.

ثانيا: دافعية الإنجاز الدراسي: تعريفها، أنواع دافعية الإنجاز الدراسي، ثم أهمية دافعية الإنجاز الدراسي في المجال التربوي، ثم النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز الدراسي، ثم المعالجات النظرية الجديدة للدافعية الإنجاز الدراسي، ،ثم مكونات دافعية الإنجاز الدراسي، ثم وظائف الدافع للإنجاز الدراسي، ثم العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي، ثم خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز الدراسي، ثم دافعية الإنجاز الدراسي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، ثم قياس دافعية الإنجاز وأخيرا خلاصة الفصل.

-**الفصل الرابع:** تضمن مفهوم **التلميذ المتفوق والمتأخر في مرحلة التعليم الثانوي** حيث يشمل:

أولا: مفهوم **التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي:** ويضم تعريف التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، ثم تعريف مرحلة التعليم الثانوي، ثم الأهداف العامة في مرحلة التعليم الثانوي، **ثم مبادئ التنظيم المشتركة بين نمطي التعليم، ثم تنظيم شعب التعليم الثانوي.**

ثانيا: **مفهوم التلميذ المتفوق في المرحلة الثانوية:** وتم التعرض إلى **التفوق والتفوق الدراسي، ثم تحديد المصطلحات المرتبطة بالتفوق، ثم تعاريف التفوق الدراسي، ثم النظريات المفسرة للتفوق الدراسي، ثم عوامل التفوق الدراسي، ثم خصائص المتفوقين دراسيا.**

أما الجزء الثاني يضم التأخر الدراسي وتقديم تعاريفه ،ثم تحديد أوجه الاختلاف مصطلح التأخر الدراسي عن بعض المصطلحات، ثم تحديد أنواعه، ثم النظريات المفسرة للتأخر الدراسي، ثم عوامل التأخر الدراسي، ثم خصائص التلاميذ المتأخرين دراسيا، وأخيرا خلاصة الفصل.

ثانيا: الجانب التطبيقي

يتضمن الجانب التطبيقي فصلين هما:

-**الفصل الخامس:** تم فيه تناول **الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي** حيث تضمن: التذكير بالفرضيات الدراسة، ثم **الدراسة الاستطلاعية،** ثم **الدراسة الأساسية** التي تضمنت: منهج الدراسة، المعاينة، أدوات الدراسة الأساسية، كيفية إجراء الدراسة الأساسية ثم أساليب المعالجة الإحصائية.

-**الفصل السادس:** يتضمن **عرض وتفسير ومناقشة النتائج**، حيث تم فيه عرض نتائج فرضيات الدراسة، ثم تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

وبعد التعرض للجانب النظري والتطبيقي تم وضع إستنتاج عام لهذه الدراسة.

وفي الأخير ختمت هذه الدراسة بخاتمة، كما تم وضع قائمة المراجع ووضع الملاحق.

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسـة.
2. فرضيات الدراسـة.
3. أهداف الدراسـة
4. أهمية الدراسـة.
5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائيـة.
6. الدراسات السابقة.

1. الإشكالية:

إهتمت الدراسات التربوية والنفسية بدراسة وفهم سلوك التلميذ في البيئة المدرسية، بهدف التعرف على أهم الميكانيزمات والعوامل المعرفية وغير المعرفية التي تؤثر على تحصيله الدراسي.

ويعد التحصيل الدراسي من أهم المتغيرات التي استرعت اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس للوقوف على أهم العوامل والظروف التي تزيد أو تنقص منه، كونه أبرز النتائج العملية التربوية والمقياس الأساسي للحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية،وهم بدلك يهدفون لتحسين وزيادة مستوى التحصيل من خلال الدراسة للمتغيرات المؤثرة فيه و المتمثلة في المعتقدات المعرفية وغير المعرفية ومن ذلك عزو النجاح والفشل،الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي.

ويعود الإهتمام المتزايد بالمتغيرات الثلاثة السابقة الذكر(عزو النجاح والفشل الدراسي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، دافعية الإنجاز الدراسي) لكونها من المفاهيم النفسية والتربوية التي تساهم في تفسير بعض جوانب سلوك التلميذ التي من أهمها تحصليه الدراسي.

ويعتبر عزو النجاح والفشل من أهم المفاهيم التي يؤثر في السلوك المستقبلي للأفراد وخصوصا إن كان ذلك العزو داخليا وينعكس ذلك على تقدير الذات بالنسبة للأفراد، ما يجعلهم أثر ثقة بأنفسهم وأقدر على اتخاذ قرارا تشخيصية في مختلف مناحي الحياة (عبد الله فلاح المينزل، 1995،ص348).

ويعد كل من عزو النجاح والفشل الدراسي من أكثر المفاهيم التربوية والنفسية تركيبا وتعقيد نظرا لإرتباطهما بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية والإجتماعية. وقد شغلا بال المهتمين والآباء ومسؤولي قطاع التربية، وكل من المهتمين بالعملية التعلمية التعليمية.

ومن الملاحظ فيما يخص عزو النجاح والفشل الدراسي أنه ما يسبق تصرفات التلاميذ أو أحكامهم على المواقف المدرسية والصحية والإعلامية، وبعض العمليات المعرفية التي منها أساليب معينة للتفكير بهدف محاولة فهم أسباب السلوك وإرجاعه إلى عوامل معينة، والتعرف هذه الأساليب بالإعزاء أو العزو، وهي آلية معرفية يستطيع بواسطتها إعطاء الفرد معنى لحدث ما بعد إدراكه من خلال ربطه بأسبابه وأصوله (عزالدين جمال عطية،1999،ص6).

وقد توصل العديد من الباحثين مثل: Hseih (هيشي) وShallert (شاليرت) (2008) وكريم حمامة (2011) إلى أن عزو النجاح والفشل الدراسي يحدد التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وذلك من خلال توصلهم إلى وجود علاقة إيجابية بين عزو للنجاح والفشل الدراسي والتحصيل الدراسي.

وقد إهتمت الكثير من الدراسات بمفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي لما له من أهمية كبرى في العملية التربوية والتعليمية، لهذا تم البحث فيه من عدة جوانب:

فهناك من الدراسات التي ربطت مفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي بمتغير الجنس، وتوصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في عزو النجاح والفشل الدراسي، والتي منها: دراسة كل منFreize (فريز) وSnyder (سنايدر) (1980)، ودراسة زاهية أبو السميد (1992)، ودراسة باهرة فائق هاها (1994) ودراسة Miller (ميلر) (1997)، ودراسة كل من مفيد نجيب حواشين (2005)، ودراسةPerson (بيرسون) وPriken (بريكن)، ودراسةMoreano (مورينو)(2007)، ودراسة غسان بركات (2018).

وأيضا دراسة Band (باند)(1978)، ودراسة Klosstormane (كلوزتورمان)(1985)، ودراسة Wigfield (ويجفيلد) (1988)، ودراسة Chandler (كاندلر) وزملاؤه، ودراسة محمد خالد الطحان (1990)، ودراسةAllen (ألين) وDitrich (ديترش)(1991)، ودراسة عبد الله بن طه الصافي (2000)، ودراسة إبتسام حسين محسن سيف(2004)، ودراسة خالد محمود أبو ندي (2004).

وهناك من الدراسات من ربطت مفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي بمتغير التفوق والتأخر الدراسي وكشفت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في عزو النجاح والفشل الدراسي، والتي منها: دراسة Kovace (كوفاس) (1981)، ودراسة Bonnington (بونيقتون)(1982)، ودراسة صبحي عبد الرزاق خنفر (1983)، ودراسة Klossterman (كلوسترمان) 1985)، ودراسة صالح عمر أحمد تاية (1991)، ودراسة كل من Berry (بيري) وPlecha (بيلتشا) (1999)، ودراسة عبد الله بن طه الصافي (2000)، وضف لذلك دراسة Moreano (مورينو)(2007) ودراسة Wagman (واجمان)(1988) ودراسة ثروت محمد عبد المنعم (1991).

كما ربطت دراسات وأبحاث أخرى بين مفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي والفاعلية الذاتية التي هي عبارة عن معتقدات معرفية يستعملها التلميذ لتفسير أساليب النجاح والفشل في الحياة الدراسية والمهنية، حيث يرى Shunck (شنك)(1984) أن متغيرات العزو تعتبر عوامل ناقلة للمعلومات حول الفاعلية الذاتية الأكاديمية؛ فالفرد الذي يعزو فشله إلى تدني في القدرة لديه، قد يطور إحساسا متدنيا بالفاعلية في حين أنه لو عزا فشله إلى نقص الجهد قد يحافظ على مستوى أعلى من الإحساس بالفاعلية الذاتية (Shunk,1984,p48).

كما يشير Maddux (مادوكس)(2009) إلى أن معتقدات الفاعلية الذاتية ليست صفات عزو سببية، فالصفات السببية هي تفسيرات للأحداث وتشمل سلوك الفرد ونتائجه، ومعتقدات الفاعلية الذاتية: هي معتقدات الفرد عما هو قادر على عمله (Maddux.2009.p60)

ويؤكد كل من محمد مصطفى أبوعليا وعبد الهادي العزاوي (1989) على أن الطالب يتميز بإعتقادات وبفاعليته الذاتية الأكاديمية ويتميز بالعديد من الخصائص مثل: توقع النجاح وإمكانية التغلب على العقبات بالجهد المتواصل، والسيطرة على المهارات العقلية والمعرفية والدافعية العالية والإنجاز الأكاديمي العالي، الخ . (محمد مصطفى أبوعليا وعبد الهادي العزاوي، 1989، ص353).

وتعد الفاعلية الذاتية أحد محددات التعلم المهمة والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه،وأنها نتاج للمقدرة الشخصية وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة (Bandura,1983,p463).

وتوصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين العزو والفاعلية الذاتية الأكاديمية منها دراسة Feldman (فلدمان) وآخرون (1983)، ودراسة Ziber (زيبر)(1990)، ودراسة Silver (سيلفر) وآخرون (1995)، ودراسة كل من Coffée (كوفي) وRees (ريز)(2008)، ودراسة كل منHsich (هيش) وShallert (شالرت)(2008)، وأيضا دراسة Wang (وانج) وآخرون (2008).

وبالمقابل أشارت بعض الدراسات مثل: دراسة كل من Hirshey (هيرسي) وMorris(موريس) (2002) إلى أن هناك علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين فاعلية الذات وأسلوب العزو السالب.

وأكدت الدراسات العاملية التي تناولت فاعلية الذات وأسلوب العزو مثل دراسة كل من Carifiox (كاريفيو) وRhodes (رودز) (2002) على تمايز فاعلية الذات عن عوامل مركز التحكم (الحظ، الموقف، الجهد، القدرة).

ووضح Bong (بونج) (1997) أن التلاميذ الذين لديهم فاعلية ذاتية مدركة أكاديميا أثبتوا قدرة تلقائية في أداء الوظائف الصعبة التي تتطلب جهدا إضافيا عند أداء وظائف معينة (Bong,1997,p24).

ويرى Bandura (باندورا) أن معتقدات الفاعلية الذاتية تؤثر على الأداء مباشرة من خلال آثارها القوية على وضع الأهداف الشخصية والتفكير التحليلي الكفء، فالتلميذ الناجح يرفع من مستوى إعتقاداته وطموحاته ومهاراته ويكون أكثر نشاطا ودافعية للإنجاز الأنشطة والمهام المطلوبة،فتكون لهم الفاعلية

الذاتية الأكاديمية مرتفعة، عكس التلاميذ المتأخرون يؤدي إلى خفض مستوى إعتقاداتهم وطموحاتهم ومهاراتهم فتكون فاعليتهم الذاتية الأكاديمية ودافعية الانجاز متدنية.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والتي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الفاعلية الذاتية الأكاديمية مثل: دراسة Klassen (كلاسن)(2000)، ودراسة محمد محمد خليل البسيوني(2003)، ومن دراسة Lepper (ليبر)(2005)، ودراسة كل من الصمادي وسميد الشؤايدي (2006)، ودراسة الحربي (2006)، ودراسة محمد عبد السميع رزق (2009)، ودراسة عشا وآخرون(2012)، ودراسة Azar (أزار)(2013)، ودراسةTenaw (تيناو)(2013)، ودراسة كل من Komarraju(كوماراواجيو) وNadler (نادلر)(2013)، ودراسة الجيوري (2013)، ودراسة كل منAlberto (ألبرتو) وAlegrie (أليقري)(2014).

ومن جهة أخرى يشير التراث السيكولوجي والتربوي أن عزو النجاح والفشل الدراسي لا يرتبط فقط بالمتغيرات السابقة، بل يرتبط أيضا بدافعية الإنجاز الدراسي، التي تعد من أهم الدوافع النفسية التي تحظى بإهتمام العلماء في مجال التربية وعلم النفس، حيث أنها تعد المحرك الأساسي ليس فقط بالنسبة للعملية التعليمية، إنما لكافة مظاهر السلوك الإنساني، حيث أن لها تأثير مباشر على أداء التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، كما أننا يمكن تفسير السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، نظرا لأن أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف على ما لدى الفرد من دافعية، وأن تباين سلوكه في المواقف المختلفة قد يرجع إلى دافعيته (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص50).

كما تعتبر دافعية اللإنجاز من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق أهداف العملية التعليمية في مجالات التعلم المختلفة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي) أو في تكوين المهارات المختلفة (الجانب المهاري) أو تكوين الإتجاهات والقيم (الجانب الوجداني) (شفيق فلاح علاونة، 2004، ص135).

لهذا أكد العديد من الباحثين منهم Weiner(وينر)(1980) على أن لعمليات العزو السببي الخاصة بالنجاح والفشل دورا مهما في فهم تأثير توقعات التلاميذ في تحصيلهم الأكاديمي، لذا تحاول نظرية العزو السببي للنجاح والفشل التركيز على كيفية تفسير الأفراد لنجاحهم أو فشلهم، وقد تعدد تحليل الحوافز إلى محاولة فهم نتائج توقعات الأفراد لنجاحهم أو فشلهم وردود أفعالهم الإنفعالية، وتفسير دافعية الأفراد لأداء المهمات المختلفة، كما تعمل على تفسير الأفراد لنجاحهم وفشلهم في هذه المهمات (Weiner,1980,p31).

وهذا يتماشى مع ما ذهب إليه Kukla (كيوكلا) الذي أكد على أن الأفراد تختلف إعزاءاتهم لأسباب النجاح والفشل بإختلاف الدافع للإنجاز، فالأفراد ذو الدافع المنخفض للإنجاز يعتقدون أن فشلهم يرجع إلى نقص قدراتهم.

وحسب العديد من الباحثين فإرتباط عزو النجاح بعوامل داخلية يمكن التحكم فيها بالسلوك الموجه نحو الدافعية المرتبطة بالإنجاز، في حين إرتباط عزو الفشل بعوامل خارجية غير خاضعة لإدارة الفرد بالدافعية المنخفضة للإنجاز. وفي ضوء هذه الأنماط يتحدد سلوك الإقدام في مقابل سلوك التجنب والإيجابية مقابل السلبية، والمثابرة مقابل الإنسحاب والتوجه نحو التعلم مقابل التوجه نحو الدرجة وتوقع الفشل مقابل توقع النجاح، وبالتالي فإن تدريب الطلاب على تبني الإعزاءات الداخلية لسلوكهم يتطلب أن نوضح لهم أن النجاح والفشل هو نتيجة لحجم المجهود الذي يبذلونه، وتوجيههم نحو المزيد من العمل والجدية (فهد العتيبي، 2010، ص34).

ودلت العديد من الدراسات على وجود علاقة بين عزو النجاح والفشل والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا منها: دراسة Bar-tal (بارتال) (1978)، ودراسة Gottfried(قوتفريد)(1990)، ودراسة قطامي (1991)، ودراسة Ames (أمس) (1992) ودراسة عبد الله بن طه الصافي(2000)، ودراسة غسان بركات وآخرون(2018) ودراسة ثائر أحمد غباري (2019).

وقد تبين من خلال التراث السيكولوجي والتربوي أن كل من عزو النجاح والفشل والفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي، متغيرات تحث وتوجه السلوك الإنساني، بصفة عامة وسلوك التلميذ بصفة خاصة، بالإضافة إلى أنها تساهم في فهم الكثير من جوانب سلوك التلميذ الأكاديمي، كما أنها تؤثر في عملية التعلم بصفة عامة.

كما سمحت خبرة الباحث (كمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) التي تجاوزت أكثر من 15 سنة، ومعايشته لتلاميذ خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، أن يلاحظ عدة ملاحظات ميدانية أهمها أن خبرات النجاح أو الفشل الدراسي تمثل جانبا من الجوانب المهمة في حياة التلميذ، كما أن التلاميذ يتنوعون في عزو نجاحهم وفشلهم الدراسي، إضافة أن الأساتذة عاجزين على إدراك عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي، وعاجزين على تفسير أساليب النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ، وبالتالي عاجزين على مساعدة التلاميذ الفاشلين دراسيا.

لهذا فالحاجة تبدو ملحة لإعطاء المزيد من البحث والإستقصاء حول جوانب عزو النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ، ومحاولة فهم مدى وعي هؤلاء التلاميذ وإدراكهم حول معتقداتهم وقياس مدى إستعدادهم ورغبتهم في تحقيق النجاح والأسباب التي تسهم في نجاحهم وفشلهم، وبالتالي يمكن مساعدة المختصين(أساتذة، مستشارين، مختصين نفسين) في تشخيص أسباب التفوق والتأخر الدراسي لدى التلاميذ.

وعلى ضوء ما سبق فإن الوقوف على عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ أصبح ضرورة، وهذا ما آثار إهتمام الباحث ودفعها لمحاولة دراسة هذا المفهوم في علاقتها بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ.

وبهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة الموجودة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي وكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي بولاية بجاية، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

-التساؤل الأول:

هل يعزو كل من تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا نجاحهم، وتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فشلهم إلى عوامل التالية على الترتيب: العوامل المدرسية أولا، ثم العوامل الصحية والنفسية ثانيا، وفي الأخير العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية)؟

-التساؤل الثاني:

هل يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال كل من عزو الفشل وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا؟

-التساؤل الثالث:

هل يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا؟

-التساؤل الرابع:

هل توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي؟

-التساؤل الخامس:

هل توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي؟

-التساؤل السادس:

هل توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي، تعزى لمتغير الجنس؟

-التساؤل السابع:

هل توجد فروق بين الجنسين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا؟

-التساؤل الثامن:

هل توجد فروق بين الجنسين فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا؟

.2. فرضيات الدراسة:

.1.2. الفرضية الأولى:

"يعزو كل من تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا نجاحهم، وتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فشلهم إلى عوامل التالية على الترتيب التالي: (العوامل المدرسية أولا، ثم العوامل الصحية والنفسية ثانيا، وفي الأخير العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية)".

.2.2. الفرضية الثانية:

" يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا".

.3.2. الفرضية الثالثة:

"يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا".

.4.2. الفرضية الرابعة:

"توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي(العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) ".

.5.2. الفرضية الخامسة:

"توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي(العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) ".

.6.2. الفرضية السادسة:

"توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي(العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، تعزى لمتغير الجنس".

.7.2. الفرضية السابعة:

توجد فروق بين الجنسين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا

8.2. الفرضية الثامنة:

"توجد فروق بين الجنسين فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا ".

.3.أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة العوامل الأكثر عزوا للنجاح والفشل الدراسي من طرف التلاميذ المتمدرسين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المرحلة الثانوية.
- الكشف عن الفروق في متوسطات أداء التلاميذ المتفوقين على مقاييس الثلاثة (مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، دافعية الانجاز الدراسي) تبعا لمتغير الجنس.
- الكشف عن الفروق في متوسطات أداء التلاميذ المتأخرين على مقاييس الثلاثة (مقياس عزو الفشل الدراسي،الفاعلية الذاتية الأكاديمية،دافعية الانجاز الدراسي) تبعا لمتغير الجنس.
- الكشف عن الفروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الفاعلية الذاتية الأكاديمية في المرحلة الثانوية.
- الكشف عن الفروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في دافعية الانجاز الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي.
- التعرف على إمكانية التنبؤ بعزو النجاح الدراسي من خلال الفاعلية الذاتية الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.

- التعرف على إمكانية التنبؤ بعزو الفشل الدراسي من خلال الفاعلية الذاتية الأكاديمية والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.

.4. أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من عدة روافد يأتي في مقدمتها:

.1.4. الأهمية النظرية:

تظهر الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما يلي:

- إبراز العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسي والفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي، لأنه على الرغم من وجود بعض الدراسات العربية والمحلية التي تناولت هذه المتغيرات إلا أن الباحث لم يحصل على دراسات ربطت المتغيرات الثلاث معا، مما يجعل الدراسة الحالية رافدا جديدا يلقى مزيدا من الضوء على موضوع الدراسة.
- دراسة عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.
- دراسة الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.
- دراسة دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.

.2.4. الأهمية التطبيقية:

تظهر الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

- من الممكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم بعض المؤثرات والمنبئات والتي يمكن عن طريقها مساعدة المختصين والقائمين على التربية في التشخيص ووضع برامج إرشادية للتدريب الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي عند التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
- من الممكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم في رسم السياسات والخطط التربوية التي تنمي المعتقدات المعرفية عند التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.

- من الممكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم المساعدة للقائمين على العملية التربوية في وضع برامج تدريب للعزو النجاح والفشل الدراسي وتنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ، وإستثمارها في تحسين التحصيل الدراسي لديهم.
- قدمت الدراسة الحالية أدوات قياس جديدة من خلال بناء مقياسين يناسبا البيئة الجزائرية وهما: مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، مما يساهم في إثراء الدراسات النفسية في البيئة المحلية.
- قدمت الدراسة مقياس دافعية الإنجاز الدراسي معدل على البيئة الجزائرية، مما يساهم في إثراء الدراسات النفسية في البيئة المحلية.

.5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

.1.5. مفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي:

ويمكن تحديد هذا المفهوم إجرائيا من خلال تحديد ما يلي:

.1.1.5.مفهوم عزو النجاح الدراسي:

هي عملية ينسب فيها التلاميذ المتمدرسين المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي نجاحهم إلى جانب من العوامل أو أكثر مثل العوامل النفسية، الصحية، الإجتماعية، المدرسية، الإعلامية، ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء الأبعاد التي يشملها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والمصمم من طرف الباحث.

.2.1.5. مفهوم عزو الفشل الدراسي:

هي عملية ينسب فيها التلاميذ المتمدرسين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فشلهم إلى جانب من العوامل أو أكثر مثل العوامل النفسية، الصحية، الإجتماعية، المدرسية، الإعلامية، ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء الأبعاد التي يشملها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والمصمم من طرف الباحث.

.2.5. مفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

تعتبر الفاعلية الذاتية الأكاديمية في الدراسة الحالية مجموعة من المعتقدات والأحكام لدى التلاميذ المتمدرسين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي إتجاه قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية والتوقعات الإيجابية لنتائج أدائهم وثقتهم في تحقيق مستوى من الأداء، ويمكن قياس هذا المفهوم على

ضوء الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية من تطبيق مقياس المطبق في هذه الدراسة والمصمم من طرف الباحث.

.3.5. دافعية الانجاز الدراسي:

هي عبارة عن الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية من تطبيق مقياس دافعية الإنجاز الدراسي لغرم الله بن صالح الغامدي (2009) المعدل في الدراسة الحالية من طرف الباحث.

.4.5. التلاميذ المتفوقون دراسيا:

هم التلاميذ المنتظمون دراسيا في معظم الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية بجاية، وفي كل مستويات مرحلة التعليم الثانوي، في مختلف الشعب العلمية والأدبية والذين تم إختيارهم بناءا على محك التحصيل الدراسي المتمثل في معدل يساوي أو يفوق 20/15 للثلاثي الأول والثاني من السنة الدراسية 2018-2019.

.5.5. التلاميذ المتأخرون دراسيا:

هم التلاميذ المنتظمون دراسيا في معظم الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية بجاية، وفي كل مستويات مرحلة التعليم الثانوي من الشعب العلمية والأدبية، والذين تم إختيارهم بناءا على محك التحصيل الدراسي المتمثل في معدل أقل من 20/8 للثلاثي الأول والثاني من السنة الدراسية 2018-2019.

.6. الدراسات السابقة:

يقوم الباحث بإلقاء الضوء على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة من خلال توضيح أهداف تلك الدراسات والعينات التي طبقت عليها، وأهم الأدوات والإجراءات التي اشتملت عليها فضلا عن النتائج التي توصلت إليها، وعمل الباحث على تقييم الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة إلى ثلاث محاور وهي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت عزو النجاح والفشل وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي

وفيما يلي عرض دراسات كل محور من محاور الدراسة مع التسلسل الزمني للدراسات، والتعقيب على كل محور وتلخيص أوجه الاستفادة من هذه الدراسات.

وفيما يلي عرض دراسات كل محور من محاور الدراسة مع التسلسل الزمني للدراسات، والتعقيب على كل محور وتلخيص أوجه الاستفادة من هذه الدراسات.

.1.6. المحور الأول:

شمل المحور الأول على دراسات حول عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي.

.1.1.6. دراسة Irene (أرين) (1990):

جاءت الدراسة تحت عنوان :**العلاقة بين أسلوب العزو النجاح والفشل والدافعية الإنجاز عند طلاب مرحلة التعليم الثانوي،** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الاعزاءات السببية لدى التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح الطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الطلاب منخفضي التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي؟

– هل توجد علاقة بين الإعزاءات السببية ودافعية الإنجاز لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي؟

تكونت عينة الدراسة من (284) طالب وطالبة منهم (128) ذكور و(136) إناث من طرف طلاب الصف الثالث الثانوي تم اختيارهم من خمسة مدارس hunygoug (هونج) ثم طبق مقياس الإعزاءات السببية وشمل المقياس الأسباب الداخلية: القدرة، الجهد، مهارات الدراسة والاهتمام بالدراسة والأسباب الخارجية: مساعدة المدرس، ومساعدة الأسرة، صعوبة المهمة، وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح الطلاب لدى مرتفعي التحصيل الدراسي.

– توجد علاقة بين الإعزاءات السببية لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل ودافعية الإنجاز الدراسي.

2.1.6. دراسة محمد ثروت محمد المنعم (1991)

جاءت الدراسة تحت عنوان: **إعزاءات المتفوقين والمتأخرين دراسيا للنجاح والفشل لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين في جامعة الملك سعود.** وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر المستوى التحصيل الأكاديمي، وحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى التحصيل الأكاديمي وعوامل إعزاءات الذات الأكاديمي لدى الطلاب؟

– هل توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الطلاب بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا في عوامل إغزاءات الذات الأكاديمي؟

– هل توجد فروق بين مجموعتي طلاب الأقسام الأدبية المتفوقين دراسيا في عزو النجاح؟

تكونت عينة الدراسة من (112) طالبا وطالبة وقسمت إلى أربع مجموعات (المتفوقين والمتأخرين) وقد أختيروا بطريقة عشوائية، صمم الباحث مقياس العزو وطبقه على أفراد العينة، واستخدام المنهج الوصفي في الدراسة، وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

– لا توجد علاقة دالة إحصائية بين مستوى التحصيل الأكاديمي على عوامل إعزاء الذات لدى الطلاب

– لا توجد فروق ذات دالة إحصائيا بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين في عوامل إعزاء الذات لدى الطلاب.

– توجد فروق ذات دالة إحصائيا بين مجموعتين الأقسام الأدبية المتأخرين دراسيا والمتفوقين دراسيا في عزو النجاح.

3.1.6.دراسة Berry (بيري) و Pelcha (بيلشا) (1999) :

جاءت الدراسة تحت عنوان: **وظائف دافعية الإنجاز وأثرها على الأداء في مرحلة التعليم الثانوي.** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الطالب وقدرتهم على الأداء الدراسي وقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

– ما هو مستوى الدافعية والأداء الأكاديمي عند الطلبة؟

– هل هناك علاقة بين عزو الطلبة النجاح والأداء الأكاديمي؟

تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا وطالبة من كلية المجتمع وطبق مقاييس الأول قياس مستوى الأداء والثاني مقياس غزو النجاح الدراسي من تصميم الباحثان وأظهرت النتائج ما يلي:

– إن العلاقة بين مستوى الفاعلية والأداء الأكاديمي متأرجحة في الفصل الثاني.

– هناك علاقة ترابطية بين عزو الطلبة للنجاح والأداء الأكاديمي

– وجود طلبة متفوقين يعزون الأداء الأكاديمي إلى عوامل داخلية مثل القدرة والدراسة الجدية تكون درجاتهم أعلى من الذين يعزون أدائهم إلى عوامل خارجية.

4.1.6. دراسة Richard (ريشارد) (2000):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **دافعية الإنجاز الدراسي وعلاقته بالعزو عند الطلبة الإسكندنافية.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والدافع الانجاز وارتباطها بأسلوب العزو عند الطلبة وحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

– هل هناك علاقة بين الدافعية للإنجاز والعزو عند الطلبة؟

– هل توجد فروق في نمط عزو عند الطلبة الناجحين دراسيا؟

– هل توجد فروق في نمط عزو الفشل عند الطلبة الفاشلين دراسيا؟

– هل توجد علاقة ترابطية بين القيم وعزو الطلبة؟

وتكونت عينة الدراسة من (166) طالب وطالبة منهم (132) و(34) طالبة من طلاب كلية Biset (بيست) في أوسلو وقد اختيروا بطريقة عشوائية، كما أستخدم استبيان أسلوب العزو Peterson (بتارسيون) وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

– توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز والعزو.

– إن الطلبة الناجحين يعزون نجاحهم إلى العوامل داخلية وثابتة.

– إن الطلبة الفاشلين يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية (المهمة، الحظ)

– توجد علاقة ترابطية بين القيم وعزو الطلبة.

5.1.6.دراسة عبد الله بن طه الصافي(2000):

جاءت الدراسة تحت عنوان: عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز. وتهدف الدراسة إلى معرفة العوامل التي يعزو الطلاب الناجحين الراسبين نجاحهم وفشلهم، وعلاقتها بالدافعية الانجاز الدراسي لدى الطلبة، وحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

– ما هي الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتفوقين دراسيا نجاحهم؟

– ما هي الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتأخرين دراسيا فشلهم الدراسي؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الأقسام العلميةوطلاب الأقسام الأدبية في جوانب عزو النجاح؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الأقسام العلمية طلاب الأقسام الأدبية في جوانب عزو الفشل؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز في جوانب عزو النجاح؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز في جوانب عزو الفشل؟

– هل توجد علاقة بين جوانب عزو النجاح ودافعية الإنجاز؟

– هل توجد علاقة بين جوانب عزو الفشل ودافعية الإنجاز؟

تكونت الدراسة من بين طلاب كلية التربية من جامعة بنها، وبلغت عينة المتفوقين دراسيا (100) طالب منهم (50) طالب بالأقسام العلمية و(50) طالب بالأقسام الأدبية، وبلغت عينة المتأخرين دراسيا (100) طالب منهم (50) طالب بالأقسام العلمية و(50) طالب بالأقسام الأدبية وقد قام الباحث بإعداد مقياس غزو النجاح والفشل الدراسي، واستقدم أيضا إختيار الدافع للإنجاز من إعداد Hermanes (هيرمانس) ، وإستعمل الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

– يعزو الطلاب المتفوقين دراسيا نجاحهم إلى القدرة والجهد والمواد الدراسية.

– يعزو الطلاب المتأخرين دراسيا فشلهم إلى: المعلم، المزاح، الحظ، القدرة، المواد الدراسية.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية جوانب عزو الفشل

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز في جوانب: القدرة والجهد والمواد الدراسية المزاج لصالح الطلاب مرتفعي دافعية الإنجاز لعزو النجاح.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي دافعية الإنجاز والطلاب منخفضي دافعية الإنجاز المتأخرين دراسيا في جوانب عزو الفشل.

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين جوانب عزو النجاح، القدرة، الجهد، الإختبار ودافعية الإنجاز في حين لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عزو النجاح وإلى كل من المزاج، الحظ، المعلم.

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين جوانب عزو الفشل ودافعية الإنجاز الدراسي.

.6.1.6. دراسة أحمد يحي الزق (2011):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **أثر التدريب في العزو السببي على مستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة.** هدفت الدراسة إلى بحث أثر التدريب العزو السببي و مستوى التحصيل في رفع مستوى الإحساس بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والمواظبة على الدراسة لدى عينة من طلاب السنوات الأولى في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

– هل هناك أثر للتدريب على العزو في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والمواظبة على الدراسة لدى طلبة الكلية؟

– هل يوجد أثر لمستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الكلية؟

تكونت عينة الدراسة من (128) طالب من طلبة السنوات الأولى في الكلية، وقد اختيروا بطريقة عشوائية استعمل الباحث المنهج الوصفي، طبق الباحث البرنامج التدريبي على مجموعة تجريبية، ومن ثم مقارنة الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والمواظبة على الدراسة ومجموعة أخرى ضابطة مع إجراء القياس القبلي والبعدي لكلا المجموعتين ثم التوصل إلى مجموعة من النتائج المتمثلة فيما يلي:

– هناك أثر للتدريب على العزو في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والمواظبة على الدراسة لدى طلبة الكلية.

– يوجد أثر لمستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الكلية

.7.1.6. دراسة كريم حمامة (2011):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي.** وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العوامل التي يعزو إليها التلاميذ نجاحه أو فشله الدراسي من جهة وتقدير الذات عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا، وحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة بين العوامل الداخلية لعزو النجاح الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات تيزي وزو؟

– هل توجد علاقة بين العوامل الخارجية لعزو النجاح الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات تيزي وزو؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية عوامل عزو النجاح في بعض ثانويات تيزي وزو؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية عوامل عزو الفشل في بعض ثانويات تيزي وزو؟

تكونت عينة الدراسة من(224) تلميذ وتلميذة منهم (112) تلميذ متفوق، و(112) تلميذ متأخر وتم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية؟، واستخدام المنهج الوصفي، استعمل الباحث: مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي ومقياس تقدير الذات وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين العوامل الداخلية والعزو النجاح وتقدير الذات تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي.

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين العوامل الخارجية والعزو الفشل وتقدير الذات تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عزو النجاح الدراسي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل بمحاوره المختلفة بين تلاميذ السنوات الثالثة ثانوي

8.1.6. دراسة غسان بركات وآخرون (2018):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **العزو السببي وعلاقته بدافعية الإنجاز الدراسي لدى عينة من الطلاب المتفوقون والعاديين في محافظة اللاذقية.** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العزو السببي والدافعية لدى عينة من الطلاب المتفوقون والمتأخرين دراسيا. وحاول الباحثون الإجابة عن التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العزو للجهد ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المتفوقين والعاديين؟

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإعزاءات الأخرى (القدرة، الحظ، صعوبة المهمة، العزو المختلط، ودافعية الإنجاز الدراسي

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة استجابات الطلبة العاديين وبين متوسطات درجات الاستجابات الطلبة المتفوقين على أبعاد مقياس العزو السببي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة استجابات الطلبة المتفوقين على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنسين بين متوسطات درجات العزو ومتوسطات درجات دافعية الإنجاز لدى الطالبات والطلاب.

تكونت عينة الدراسة من (288) طالب وطالبة من الصنف الثامن من التلاميذ العاديين والمتفوقين في محافظة اللاذقية وقد إختيروا بطريقة عشوائية وإستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وإستخدم مقياس العزو السببي للباحث مقياس أبو ندى (2004)، ومقياس دافعية الإنجاز من تصميمه وأسفرت النتائج الدراسة على يلي:

– توجد علاقة إرتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين العزو للجهد ودافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلبة العاديين

– توجد علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين كل من العزو للقدرة والعزو للجهد، العزو لصعوبة المهمة ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المتفوقين. وجود فروق ذات دالة إحصائيا من متوسطات درجة استجابات الطلبة العاديين وبين متوسطات درجة استجابات الطلبة المتفوقين على أبعاد مقياس العزو السببي، وجود فروق على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي وهذه الفروق لصالح الطلبة المتفوقين

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الامتحانات الطلبة الذكور وبين متوسطات درجة استجابات الإناث على مقياس العزو السببي ومقياس دافعية الإنجاز.

–تعقيب على المحور الأول:

لم يجد الباحث أي دراسة عالجت المتغيرات الثلاثة: العزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز عند تلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، إلا أنها وردت بعض الدراسات التي تناولت متغيرين من الدراسات، وكان الهدف الرئيس لبعض الدراسات في هذا المحور هو معرفة العلاقة بين العزو النجاح ودافعية الإنجاز الدراسي لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل مثل دراسة Irene (ارين) (1990)،

دراسة ثروت محمد عبد المنعم (1991)، ودراسة Berrry & Pelcha (بيري) و(بيلتشا) (1999)، ودراسة عبد الله بن طه الصافي (2000)، ودراسة Rechard (ريشارد) (2000)، ودراسة كريم حمامة (2011)، ودراسة غسان بركات وآخرون (2018)، وتوجد بعض الدراسات عالجت العلاقة بين عزو

النجاح والفشل ومفهوم الذات الأكاديمي مثل دراسة ثروت محمد عبد المنعم (1991)، ودراسة أحمد يحي الزق (2011) التي بحثت في أثر التدريب على العزو السببي ومستوى التحصيل في رفع الإحساس بالكفاءة الذاتية عند الطلبة. واعتمدت هذه الدراسات على عينات متنوعة، فقد تضمنت بعض هذه الدراسات عينات من طلاب الجامعة مثل دراسة محمد ثروت عبد المنعم (1991)، ودراسة عبد الله بن طه الصافي (2000)، ودراسة Richard (ريشارد) (2000)، ودراسة أحمد يحي الزق (2011)، وفي دراسات أخرى كانت العينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مثل دراسة Irene(أرين)(1990)، ودراسة كريم حمامة (2011)، ودراسة غسان بركات وآخرون(2018).

وبينت النتائج التي توصلت إليها دراسات هذا المحور :

– وجود فروق بين مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في الإغزاءات السبب لدى التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مثل دراسة Irene (ارين)(1990)

– لا توجد علاقة دالة بين مستوى التحصيل الأكاديمي على عوامل إعزاء الذات الأكاديمي لدى الطلاب مثل دراسة محمد ثروت عبد المنعم (1991).

– وجود علاقة ترابطية بين العزو ودافعية الإنجاز الدراسي لدى الطلاب مثل دراسة Berry & Pelcha (بيري) و(بيلشا) (1999)، ودراسة عبد الله ابن طه الصافي (2000)، ودراسة Rechard (ريشارد) (2000)، ودراسة كريم حمامة (2011) ، ودراسة غسان بركات وآخرون (2018).

– وجود أثر التدريب في العزو السببي على مستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة والمواظبة على الدراسة أحمد يحي الزق(2011).

معظم الدراسات في هذا المحور استخدمت الأدوات في تباين مقاييس العزو ودافعية الإنجاز هو من تصميم بناء مقياس العزو مثل دراسة Irene (ارين) (1990)، ودراسة محمد ثروت عبد المنعم (1991)، ودراسة Berrry & Pechala (بيري) و(بيلشا) (1999)، ودراسة عبد الله بن طه الصافي (2000)، ودراسة غسان بركات وآخرون (2018) الذي استخدم مقياس أبو ندى (2004).

– توجد دراسة واحدة استخدم أحمد يحي الزق برنامج تدريبي في العزو (2011).

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها:

1-لقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة عزو النجاح والفشل وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ولم تورد أي دراسة في حدود علم الباحث تناولت متغيرات الدراسة الثلاثة (عزو النجاح والفشل، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، دافعية الإنجاز الدراسي).

2- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي

3- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة العينة حيث قامت على عينة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مثل دراسة حمامة(2011)، ودراسة Irene (ارين) (1990) ، ودراسة Berry& Pelcha (بيري) و(بيلشا)(1999).

واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة العينة حيث أجريت على مرحلة التعليم الجامعي مثل دراسة محمد ثروت عبدالمنعم(1991) ودراسة عبد الله بن طه الصافي(2000)

4-اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تحديد بعض أهداف الدراسة في تناولها العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسي و الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعزو الفشل و النجاح الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ وفق متغير الجنس.

5-اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدم تناولها إمكانية التنبؤ بالدافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا وعوامل العزو النجاح والفشل الدراسي.

.6-اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسات الحالية في استخدامها للمنهج الوصفي وعليه تم الاعتماد عليه.

7-اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة نتيجة لتصميم الباحثين أنفسهم مقاييس الدراسة فلذا لجأ الباحث إلى الاعتماد على مقياس غرم الله الغامدي (2009)الذي كيف مع البيئة الجزائرية

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في السابقة فيما يلي:

-حصر الدراسات التي استخدمت متغيرات الدراسة عزو النجاح والفشل الدراسي الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقته بالمتغير الدافع للانجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.

-أفادت الباحث من الدراسات السابقة في الإطار النظري للدراسة.

-الإطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

-تحديد خطوات الدراسة وبناء الأدوات الدراسة.

-الاستفادة من نتائج وتوصيات ومقترحات بعض الدراسات في صياغة فروض الدراسة، ومقترحات بعض الدراسات في صياغة فروض الدراسة الحالية وإجراءات الدراسة الحالية.

-التعرف على العديد من المراجع المهمة وسبل الحصول عليها

-تعقيب عام:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة وجد الباحث أنه بالرغم من قلة الدراسة الغربية والعربية والمحلية إلا أن بعض الدراسات أثارت مشكل مباشر وواضح إلى دراسة بعض المتغيرات مثل: دراسة العلاقة بين عزو النجاح والفشل والدافعية الإنجاز الدراسي لعبد الله بن طه الصافي.

– لم تتطرق أي دراسة في حدود علم الباحث إلى دراسة المتغيرات الثلاثة المتعلقة بالدراسة وهي عزو النجاح والفشل وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

– أغلب الدراسات السابقة لم تعالج فئة التلاميذ المتأخرين حيث تطرقت إلى فئة التلاميذ المتفوقين والعاديين دراسيا.

– تطرقت الدراسات السابقة المتعلقة بالمحور الأول في دراسة عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقتها ببعض المتغيرات، مثل التفوق الدراسي، والجنس، التخصص، أما فيما يخص الدراسات السابقة والمتعلقة بالمحور الثاني: الفاعلية الذاتية الأكاديمية وتناولها متغيرات أخرى مثل: الأداء الأكاديمي.

– تم الاستفادة من الدراسات السابقة في ضبط المتغيرات الدراسة، وتحديد الفرضيات، وأهداف الدراسة، وتحديد مناهج الدراسة، واختيار وسائل الدراسة، وطرق الإحصائية، وطريقة اختيار عينة الدراسة.

– وجود فروق ذات دالة إحصائيا من متوسطات درجة استجابات الطلبة العاديين وبين متوسطات درجة استجابات الطلبة المتفوقين على أبعاد مقياس العزو السببي، وجود فروق على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي وهذه الفروق لصالح الطلبة المتفوقين.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الامتحانات الطلبة الذكور وبين متوسطات درجة استجابات الإناث على مقياس الغزو السببي ومقياس دافعية الإنجاز عدنان بركات وأخرون (2018).

.2.6. المحور الثاني:

شمل المحور الثاني الدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الدراسي، ومن بين هذه الدراسات نجد ما يلي:

.1.2.6. دراسة خضر مخيمر أبو زيد (2001):

جاءت هذه الدراسة بعنوان "**الفاعلية الذاتية لدى الطلاب السنة النهائية كلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية والأكاديمية**"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى السنة النهائية بكلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية والأكاديمية، حاول الباحث الإجابة على عدة تساؤلات منها: هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الأكاديمي؟

تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة السنة النهائية سكان عمان، وإختيرت بطريقة عشوائية، وقد إستعان الباحث في دراسته بمقاييسين: مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس الدافعية للانجاز الدراسي إعداد الباحث، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

2.2.6. دراسة توفيق محمد إبراهيم (2002):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى طلاب الثانوي العام والثانوي التقني.** هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى الطلاب مرحلة التعليم الثانوي ومحاولة الباحث الإجابة على التساؤلات التالية:

-هل توجد علاقة بين الفاعلية الذاتية ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز عند الطلاب مرحلة التعليم الثانوي؟

- هل توجد فروق بين فعالية الذات تعزى إلى متغير الجنسين؟

- هل توجد فروق الدالة بين مرتفعي ومنخفضي الفاعلية العامة للذات في دافعية الإنجاز؟

تكونت عينة الدراسة من (239) طالب وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي العام والثانوي التقني وطبق ثلاث مقاييس فعالية ذاتية عامة (مستوى الطموح) من إعداد الباحث واختبار الدافع للإنجاز من إعداد فاروق عبد الغاني (1987) وكشفت النتائج ما يلي:

– وجود علاقة مرتبطة دالة بين فعالية الذات العامة ومستوى الطموح عند الطلاب مرحلة التعليم الثانوي العام والتقني.

– وجود فروق بين فعالية الذات تعري إلى متغير الجنسين وهذا لصالح الذكور.

– توجد فروق الدالة بين مرتفعي ومنخفضي الفاعلية العامة للذات في دافعية الإنجاز.

.3.2.6. دراسة نصر محمد العلي محمد عبد الله سحلول (2006):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوي في مدينة صنعاء.** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء وفحص أثر كل منهما والتفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي للطلبة حاول الباحثان الإجابة عن التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة إرتباطية موجبة وإلى إحصائيا بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى أفراد العينة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الأكاديمي يعزى إلى مستويات الدافعية؟

– هل توجد فروق دالة إحصائيا عن مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الأكاديمي للطلبة يغري إلى المستويات فاعلية الذات وإلى التفاعل بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز.

تكونت عينة الدراسة (1025) طالبا وطالبة من القسم الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي للعام الدراسي (2005/2004)، وقد تم اجتياز العتبة بطريقة عشوائية عنقودية، استخدمت في الدراسة أداتان هما: مقياس chafaretser (لشفارتسر) ومقياس دافع الإنجاز للأطفال Hermans (هرمانز)وأسفرت الدراسة النتائج التالية:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة حالة إحصائيا بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز عند أفراد العينة.

– وجود فروق دالة إحصائيا في التحصل الأكاديمي لدى الطلبة تعزي إلى مستويات الدافعية ولصالح ذو دافعية الإنجاز المرتفعة.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي للطلبة تعزي إلى مستويات فاعلية الذات أو إلى التفاعل بين فاعلية الذات وفاعلية الإنجاز.

.4.2.6. دراسة ليلى بنت صالح المزورع (2007):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى الطلبة.** وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية بكل من الدافع والإنجاز والذكاء الوجداني لدى الطلبة وحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

-هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات فاعلية الذات ودرجات دافعية الإنجاز عند الطالبات ؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز وفي درجة الفاعلية الذاتية ؟

تكونت عينة الدراسة (238) طالب وطالبة من جامعة أم القرى تم إختيارهن بطريقة عشوائية، وطبق الباحث ثلاثة مقاييس وهي: مقياس فاعلية الذات Fan & Mak(فان) و(ماك) ومقياس مستوى الدافعية الإنجاز، إعداد يوسف قطامي (1993)، ومقياس الذكاء الوجداني إعداد رشدي فام وماجي، وليم أحمد حسين (2001). وأسفرت الدراسة على ما يلي:

- وجود ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجات فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز.

.5.2.6. دراسة رفقة حليف سالم (2009):

جاءت الدراسة تحت عنوان بعنوان: **علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية.** هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي وبدافعية الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية، وحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

-هل توجد فروق في مستوى الفاعلية الذاتية لدى طالبات الكلية؟

-هل هناك فروق في مستوى الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز تغزى إلى متغير التخصص؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطالبات تغزى إلى متغير مستوى الفاعلية الذاتية والفرع الأكاديمي؟

تكونت عينة الدراسة من (2000) طالب يدرس في التخصص العلمي والأدبي وقد اختيرت بطريقة عشوائية وطبق الباحث مقاييس فاعلية الذات ومقياس دافعية الإنجاز وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي :

- يوجد مستوى مرتفع من فاعلية الذات لدى الطالبات

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز يتعزى إلى متغير التخصص لدى الطالبات.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى الطالبات تغزى إلى متغير مستوى الفاعلية الذاتية والفرع الأكاديمي لدى الطالبات.

.6.2.6. دراسة Azar (أزار) (2013):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **الكفاءة الذاتية ودافعية الإنجاز والتأجيل الأكاديمي كمنبهات للتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية.** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية دافعية الإنجاز، والتأجيل الأكاديمي مع التحصيل الأكاديمي وحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

– هل توجد فروق ذات دلالة أخصائية بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي؟

تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة (100) ذكور و(100) إناث الصفوف المختلفة في مدارس ثانوية في Orumich (أورميش) وطبق الباحث مقياس Hirmans (هيرمانز) لدافعية الإنجاز ومقياس الكفاءة الذاتية وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح الإناث.

.7.2.6.دراسة أحمد عبد الحكيم وحمادنة وبرهان محمود عربيات وحمادنة (2014):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **قياس مستوى الفاعلية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كتانة في ضوء المتغير الجنس والتحصيل الدراسي.** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كتانة في ضوء متغير في الجنس والتحصيل الدراسي، وحاول الباحثان الإجابة عن التساؤلات التالية:

– هل توجد فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل في فاعلية الذات؟

– هل توجد فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية؟

تكونت عينة الدراسة من (270) وطالبة من المرحلة الثانوية منهم (152) من الذكور و(128) من الإناث وتم تطبيق مقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة وأشارت الدراسة على ما يلي:

– الطلبة مرتفعي التحصيل كان مستوى فاعلية الذات مرتفعا لديهم.

– بينما الطلبة منخفضي التحصيل كانوا منخفضي فاعلية الذات لديهم.

– لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الفاعلية الذاتية.

.8.2.6. دراسة حوراء عباس كرماش (2016):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل.** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وحاول الباحث الإجابة عن التساؤلات التالية:

– ما هو مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة عند طلبة بابل؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين الطلاب والطالبات؟

تكونت عينة الدراسة من (1100) طالب وطالبة من كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وتم اختيارهم بطريقة عشوائية الطبقية، وقامت الباحثة ببناء مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وأسفرت النتائج على ما يلي:

– وجود مستوى عال من الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الكلية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة بين الطلاب والطالبات.

9.2.6.دراسة Adnane youcef Attoumi &Abed latif Elmoumeni(عدنان يوسف العتوم وعبد اللطيف المومني(2018):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز الأكاديمي عند الطلبة مرحلة التعليم الثانوي في الأردن.** هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز عند الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن، وحاول الباحثان الإجابة عن التساؤلات التالية:

–ما هو مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية عند طلبة التعليم الثانوي في الأردن؟

–هل توجد علاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز عند الطلبة المتفوقين؟

–هل توجد علاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز عند الطلبة المتأخرين دراسيا؟

تتكون العينة من (356) طالب وطالبة وقد اختيروا بطريقة عشوائية وطبق عليهم مقياس الفاعلية الذاتية ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وأسفرت الدراسة على ما يلي:

– يوجد مستوى عالي من الفاعلية الذاتية الأكاديمية عند الطلبة المتفوقين.

– توجد علاقة ترابطية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز عند الطلبة المتأخرين دراسيا.

10.2.6. دراسة Ahemedi,Soheila (سوهيلة أحمد)(2019):

جاءت الدراسة تحت عنوان: علاقة الفاعلية الذاتية الأكاديمية بدافعية الإنجاز لدى الطلبة جامعة Arimia (أرميا)هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة الفاعلية التالية الأكاديمية والدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، وحاولت الباحثة الإجابة على التساؤلات التالية :

– هل توجد علاقة ترابطية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية عند الطلبة المتفوقين ودافعية الإنجاز الأكاديمية.

– هل توجد علاقة ترابطية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية عند الطلبة المتأخرين دراسيا.

تكونت عينة الدراسة من (356) طالب وطالبة من جامعة أرميا (Arimia) واختيروا بطريقة عشوائية، وطبق عليهم مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي وأسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

– وجود علاقة ترابطية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الأكاديمية عند الطلبة المتفوقين دراسيا.

– وجود علاقة ترابطية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الأكاديمية عند الطلبة المتأخرين دراسيا.

تعقيب على دراسات المحور الثاني:

بعد العرض السابق للدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى التلاميذ وبعض متغيرات الأخرى، نجد أن تنوع الهدف الرئيس لهذا المحور فكان الهدف الرئيس لبعض الدراسات هو التعرف على العلاقة الموجودة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ ونجد على سبيل المثال: دراسة خضرمخيمرأبو زيد (2001) ودراسة توفيق محمد إبراهيم (2002) ودراسة الباحثان نصر محمد العلي محمد عبد الله سحلول (2005) ودراسة ليلى المزروع بنت صالح (2007)، ودراسة Adnane youcef Attoumi &Abed latif Elmoumeni(عدنان، يوسف عدنان وعبد اللطيف، المومني) (2018)، ودراسة الباحثة Soheila Ahmedi(سوهيلة أحمادي)(2019) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين

دراسيا. في حين كان الهدف الرئيسي لبعض الدراسات هو التعرف على مستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية عند الطلاب وعلاقتها بالأداء الأكاديمي مثل دراسة فولك وميشل Voelek & Michel(2004)، ودراسة Alberto Alegre (ألبرتو أليقري)(2014)، ودراسة حوراء عباس كرماش (2016)، وكان الهدف لدراسة Azar (أزار)(2013) في معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز والتأهيل الأكاديمي مع التحصل الأكاديمي، وأغلب هذه الدراسات حاولت الكشف الفروق تبعا للجنس، ومستويات للفاعلية الذاتية الأكاديمية، ودافعية الإنجاز مثل دراسة خضر مخيمر أبو زيد محمد (2001) دراسة توفيق محمد إبراهيم(2002)، ودراسة أحمد عبد الحكيم وحمادنة و محمود عربيات حمادنة (2014).

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها:

1-لقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقته بالمتغير الدافع للانجاز الدراسي.

2-اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة مستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقته بالدافع للانجاز الدراسي والتعرف على العلاقة بينهما.

3-اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة العينة حيث قامت على عينة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مثل دراسة (دراسة توفيق محمد إبراهيم 2002) ودراسة (نصرمحمد العلى ومحمد السحلول2006).

واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة العينة حيث أجريت على مرحلة التعليم الجامعي مثل دراسة (خضرمخيمرأبوزيد2001)، ودراسة Volek et Michael (فولك) و(ميشال) (2004) ،ودراسة(رفقة حليف سالم2009).

5-اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تحديد بعض أهداف الدراسة في تناولها العلاقة بين متغيرات الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ وفق متغير الجنس

-اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدم تناولها إمكانية التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

6-اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسات الحالية في استخدامها للمنهج الوصفي وعليه تم الاعتماد عليه.

7-اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة نتيجة لتصميم الباحثين أنفسهم مقاييس الدراسة فلذا لجأ الباحث إلى تصميم مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي يلائم مستوى عينة الدراسة والبيئة الجزائرية.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في السابقة فيما يلي:

-حصر الدراسات التي استخدمت مصطلح الدراسة الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقته بمتغير دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.

-أفادت الباحث من الدراسات السابقة في الإطار النظري للدراسة.

-الإطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات.

-تحديد خطوات الدراسة وبناء الأدوات الدراسة.

-الاستفادة من نتائج وتوصيات ومقترحات بعض الدراسات في صياغة فروض الدراسة، ومقترحات بعض الدراسات في صياغة فروض الدراسة الحالية وإجراءات الدراسة الحالية.

-التعرف على العديد من المراجع المهمة وسبل الحصول عليها.

الجانب النظري

الفصل الأول

عزو النجاح والفشل الدراسي

تمهيد

أولا: مفهوم العزو(العزو السببي)

1. تعريف العزو
2. إيجابيات وسلبيات العزو
3. التطبيقات التربوية لمفهوم العزو

ثانيا: مفهوم النجاح والفشل الدراسي

1. مفهوم النجاح الدراسي

1.1. تعريف النجاح الدراسي

2.1. عوامل النجاح الدراسي

2.1. خصائص التلاميذ الناجحين

2. الفشل الدراسي

1.2. تعريف الفشل الدراسي

2.2. عوامل الفشل الدراسي

3.2. خصائص التلاميذ الفاشلين دراسيا

ثالثا: مفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي

1. تعريف عزو النجاح والفشل
2. تعريف عزو النجاح والفشل الدراسي
3. نظريات عزو النجاح والفشل الدراسي
4. العوامل المؤثرة في عزو النجاح والفشل الدراسي
5. معايير برامج العزو لخبرات النجاح والفشل الدراسي
6. أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي
7. أثر عزو النجاح والفشل على سلوك التلاميذ

خلاصة الفصل.....

تمهيد:

يعتبر العزو (العزو السببي) من المفاهيم الحديثة نسبيا في مجال علم النفس، فهو متغير أساسي من متغيرات الشخصية، فهو ذو أهمية بالغة في فهم وتحديد وتقييم سلوك الفرد، وما يمر به من مواقف وأحداث ولما ينسبها هل لعوامل شخصية؟ أو عوامل بيئية؟ ...

ويعود الفضل في ظهور هذا المفهوم لعالم النفس Haieder (هايدر)(1958) الذي اهتم بالعوامل المفترضة من قبل الأفراد، لتحليل سلوكهم وتفسيره، وقد توصل إلى أن الأفراد يعزون سلوكاتهم إما لعوامل داخلية أو خارجية تتعلق بالمواقف.

وقد تم استخدام مفهوم العزو (العزو السببي) في الكثير من المجالات منها المجال التربوي، حيث تظهر التطبيقات التربوية للنظرية العزو من خلال مفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي، الذي يعتبر من أهم متغيرات هذا البحث، والذي سوف يتم التطرق إليه بالتفصيل في هذا الفصل.

وقد قسم هذا الفصل إلى ثلاث أجزاء حيث سيتم التطرق في الجزء الأول لمفهوم العزو، ثم ايجابيات وسلبيات العزو، ثم التطبيقات التربوية لمفهوم العزو.

في حين تم التعرض في الجزء الثاني لمفهوم النجاح والفشل الدراسيين، حيث تم التطرق إلى تعريف النجاح الدراسي ثم العوامل المؤثرة في النجاح الدراسي لدى التلاميذ وخصائصهما، وأيضا قدمت تعاريف للفشل الدراسي، ثم عوامله، ثم خصائص التلاميذ الفاشلين دراسيا، ثم علاج الفاشلين دراسيا.

في حين تم التعرض في الجزء الثالث إلى مفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي،ثم نظريات عزو النجاح والفشل الدراسي ،"ثم العوامل المؤثرة في عزو النجاح والفشل الدراسي ،ثم معايير برامج العزو لخبرات النجاح والفشل الدراسي ،ثم أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي ،ثم أثر عزو النجاح والفشل على سلوك التلاميذ،وأخيرا خلاصة الفصل .

أولا: مفهوم العزو(العزو السببي):

1. تعريف العزو:

إن العزو يؤدي دورا جوهريا في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية من خلال ما يقوم به من تأثير في تحليل الظواهر وإدراك أسبابها وطريقة التفاعل مع البيئة الخارجية، مما يجعله منبئا هاما لتفسير السلوك في المواقف المختلفة، حيث اختلفت تعاريف العزو حسب اختلاف العلماء والباحثين في هذا المجال.

وحسب الباحث عطية :العزو عبارة عن تفسير أو عزو النجاح أو الفشل الذي يواجه الإنسان في أي موقف من مواقف الحياة المختلفة إلى أسباب مختلفة (نقلا عن :عز الدين جمال عطية،1999، ص9).

في حين يرى كل من Varma(فرما) وKrinhan (كرينشان) (1986) أن العزو عملية تتضمن معالجة معلومات معينة ومن ثم لا تتأثر بالمتغيرات المعلوماتية أو الظرفية بل بخصائص الشخص القائم بعملية العزو".(In zohri.2011.p132)

ويعرفه فتحي مصطفى الزيات(1996): على أنه افتراض مفاده أن الطريقة التي يسلكها الفرد تتأثر إلى حد بعيد بإدراكه للعلاقات بين السلوك وتوابعه، لذلك تراه يسلك في ضوء إدراكه لهذه العلاقات وبالتالي فإن إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الأسباب والنتائج أو بين السلوك وتوابعه. لابد أن يعكس بعض الأنماط السلوكية عند الأفراد .(فتحي مصطفى الزيات،1996،ص ص478-479).

ويعرفه يخلف عثمان(2001) على أنه "أسلوب يعود إليه الفرد لتكوين أحكام سلوكية (أي تفكيره وشعوره وتصرفاته، و سلوكات الآخرين، كما يتعلق بالطرق التي من خلالها ينتج ويقدم الناس تفسيرات و شروحات لأحداث الحياة اليومية "(يخلف عثمان،2001، ص57).

وقد يدل إلى العملية التي يختار منها الشخص أسبابا معينة لتفسير سلوك ما، سواء كان هذا السلوك صادر من الفرد ذاته أو من الآخرين (Michaels,2002,p 226).

ويعرفه عدنان يوسف العتوم (2009) على أنه " التفسير السببي المدرك لكيفية عزو الأفراد للأسباب وما قد يتعرضون له من أحداث أو تصرفات، كما يحدث في حالات عزو النجاح أو الفشل في مجالات التعلم (عدنان يوسف العتوم ، 2009، ص141).

2. إيجابيات وسلبيات العزو:

أورد هشام محمد عوض عدد من ايجابيات وسلبيات العزو:

1. 2. إيجابيات العزو:

تكمن فيما يلي:

-تكمن مسلمات وايجابيات العزو أساسا مهما للفهم العلمي لكيفية تفسير الفرد للأحداث الاجتماعية وإدراكه لها.

-أدت نظرية العزو إلى عدد من الاكتشافات المثيرة لجوانب مهمة من التفكير الإنساني في الحياة اليومية.

.2.2. سلبيات العزو:

أما سلبيات العزو فهي تتعلق بالتفسير الخاطئ للسلوك وتتمثل فيما يلي:

-الخطأ الأساسي للعزو:

وهو تفسير سلوك الآخرين بالعزو الداخلي دون اعتبار للعوامل الخارجية، ويتم أيضا عزو سلوك الآخرين إلى العوامل أو السمات الشخصية .

- الأثر الفعال والملاحظ:

وهو أن هناك ميل متكرر عند الشخص أي عزو سلوكه إلى العوامل الموقفية (خارجية) بينما يعزو سلوك الآخرين إلى عوامل داخلية.

- التحيزات العزوية الذاتية:

وهذا خطأ قائم لخدمة الذات ومثال على ذلك: أننا نعزو نجاحنا إلى عوامل داخلية مثل (الذكاء) بينما نعزو فشلنا إلى عوامل خارجية موقفيه مثل: صعوبة المادة. (Azoh.1987.p30)

-أسباب العزو:

نعمد إلى عزو نجاح الآخرين إلى أسباب خارجية مثل: (سهولة الاختبار، الغش)، بينما يعزو فشلهم إلى أسباب داخلية مثل: (الغباء، عدم الاهتمام)

- العزو والتوقعات المستقبلية والدافعية:

وهو أنه إذا عزى الفرد فشله إلى عامل مستقر (داخلي أو خارجي) فإن هذا سيؤثر كثيرا على توقعاته المستقبلية لفرص النجاح والفشل. حيث أن الاعتقاد بأن سبب فشل الفرد هو سبب مستقر وداخلي سيؤدي إلى توقعات متشائمة لدى الفرد نفسه أو لدى الآخرين عن أدائه في المستقبل وسيزداد التشاؤم عندما يعتقد الفرد بأن سبب الفشل لا يمكن التحكم به أو تغييره والعكس صحيح.

ويرى الباحث أن لنظرية العزو إيجابيات وسلبيات فمن إيجابياتها تقديم تفسيرات لسلوكات الأفراد من كل النواحي وهذا بطريقة علمية ومنهجية. أما سلبياتها فتتمحور بالتفسير الداخلي للسلوك السلبي بحيث يسبب عوامل الفشل إلى عوامل خارجية، وعلاوة إلى وجود أخطاء تتعلق بالتفسير الخارجي للسلوك السلبي الذي يقوم به الفرد وبالتفسير الداخلي للسلوك الايجابي بينما يحدث العكس بالبيئة الفرد الملاحظ، ومن أخطائها ارتباطها مباشرة بفاعلية الذات. حيث يتفق في هذا المستوى بالنرجسية وحب الذات، حيث يفسر أسباب النجاح إلى عوامل داخلية تتعلق بالثقة في النفس، وامتلاك قدرات معرفية (التذكر – الانتباه – التفكير) وبالتالي يتجاهل نقائصه وعيوبه عندما يتعلق الأمر بتفسير الفشل، فيرجعه إلى عوامل خارجية. (رقيدة محمد لمبارك، 2018، ص12-13).

.3. التطبيقات التربوية لمفهوم العزو:

توضح الكثير من الدراسات على قدرة التلاميذ على تطوير فعالية أسلوبهم في العزو من خلال التدريب على العزو وهي العملية التي تتضمن تحسين معتقدات التلميذ حول أسباب فشله ونجاحه وذلك لتطوير دافعيته للتحصيل مستقبلا. ويتم تطوير برامج التدريب على العزو لتحسين السلوك الأكاديمي للتلاميذ، وذلك للحد من نزعتهم نحو عزو الفشل إلى عوامل لا يمكن التحكم بها، غير أن بعض الخبراء يؤكدون على ضرورة عدم الاقتصار على معالجة طريقة عزو الفشل، بل إن التدريب الجيد يجب أن يعلم التلاميذ كيفية عزو نتائج كل من الفشل والنجاح أيضا. (أحمد يحي الزق،2011، ص18-24).

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

.1 .3. تمكين التلاميذ من صياغة أهدافهم وتحقيقها:

يستطيع المعلم تمكين تلامذته من صياغة أهدافهم بإتباع العديد من النشاطات كتدريب التلاميذ على تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتها بلغتهم الخاصة ومناقشتها معهم. ومساعدتهم على اختبار الأهداف التي يقرون بقدرتهم على إنجازها، بما يناسب مع جهودهم واستعداداتهم، وبالتالي يساعدهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة التي يجب إتباعها لدى محاولة تحقيقها (يوسف قطامي ونايفة قطامي،2000، ص222).

.3.2. استثارة حاجات التلاميذ للإنجاز والنجاح:

إن حاجات التلاميذ للإنجاز متوفرة لديهم ولكن بمستويات مختلفة، وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ حدا يمكنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها، لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لهؤلاء التلاميذ، وخاصة عندما يظهرون سلوكا يدل على عدم رغبتهم في أداء

أعمالهم المدرسية، لذلك فإن تكليف التلميذ ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح، وبذل الجهد اللازم للقيام بمهام سهلة نسبيا بحيث يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها. يمكن أن يؤديا إلى استثارة حاجة هذا التلميذ للإنجاز. وزيادة مستوى رغبته في بذل الجهد والنجاح، لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه وقدراته، ويدفعه لبذل المزيد من الجهد (يوسف قطامي ونايفة قطامي،2000، ص 223).

.3.3. تدريب التلاميذ ذوي صعوبات:

تدريب التلاميذ ذوي صعوبات حتى تتحول إدراكاتهم من عوامل لا يمكن التحكم فيها مثل (نقص القدرة) إلى عوامل يمكن التحكم فيها مثل (نقص القدرة) الأمر الذي يؤدي إلى زيادة أداء هؤلاء التلاميذ، وإلى المزيد من الدافعية والمثابرة وإلى عزو الفشل في أداء المهمة إلى نقص الجهد فقط، وهذا بالطبع يؤدي بالتلميذ زيادة جهده الذي يسهم في تحسين أدائه التحصيلي (عبد الرقيب البحيري،2001، ص ص55-56).

.3.4. تزويد التلاميذ بالدعم الأكاديمي:

إن التلاميذ لا يتعلمون دون دعم أو مساعدة حتى عندما تكون دافعيتهم للتعلم عالية، وعندما يشعر التلاميذ بحاجة إلى مساعدة أو يمرون في ظروف صعبة، فإنه لابد من توفير عدد من المصادر التي يلجؤون إليها، كالمعلم، الدروس الإضافية. وبالتالي من واجب المعلمين دعم التلاميذ الضعاف، حتى يصلوا إلى مستوى من الدافعية تسمح لهم بتوقع النجاح. (عدنان يوسف العتوم ، 2009، ص199-200).

.3.5. إظهار وجهة نظر واقعية للتلاميذ حول مكونات النجاح:

لابد أن يتبنى التلاميذ فهما معينا للنجاح ومعاييره ومكوناته، مثل الحصول على علامة (10) في كل المواد وبالتالي فإن أي نقص عن هذه العلامة يعد شكل من أشكال الفشل. ولهذا على المعلمين تشجيع التلاميذ على تعريف النجاح بإعتباره أمر يتحقق بمرور الزمن وليس شيئا يتحقق فوريا، كما علينا أن نوضح للتلاميذ أن الأخطاء هي جزء طبيعي ومفيد من العملية التعليمية.

.3.6. تطوير وسائل تساعد التلاميذ في مراقبة تقدمهم الذاتي:

كثيرا ما يكون التلاميذ متسرعين ويتوقعون النجاح بين عشية وضحاها، لكن تطور المهارات والمعرفة يحتاج إلى وقت قد يكون طويلا أحيانا، وقد يلاحظ التلاميذ نقاط ضعفهم والفشل في أدائهم، متجاهلين التقدم والنجاح الذي يحرزونه أحيانا، ونحن من واجبنا مساعدة تلامذتنا في التركيز على التحسن، فقد نعطيهم من حين إلى آخر اختبارات غير مرصودة العلامات أو تقدم لهم تغذية راجعة شفوية أو مكتوبة حول الانجازات الصغيرة التي يحرزونها، أو نزودهم بجداول يرصد عليها تقدمهم ذاتيا .(عدنان يوسف العتوم ، 2009، ص199-200).

ويرى الباحث أن على جميع الفاعلين في العملية التربوية تطوير وتصميم برامج عزوية من أجل تحسين معتقدات التلاميذ حول أسباب نجاحهم وفشلهم الدراسي. والابتعاد عن الإنتسابات الذاتية في تعليل الظواهر التي تمس الحياة المدرسية للتلاميذ والهدف الأسمى من ذلك التشخيص الدقيق لعوامل النجاح والفشل الدراسي عند التلاميذ.

ثانيا: مفهوم النجاح والفشل الدراسي:

يعتبر النجاح والفشل الدراسيين من أكثر المفاهيم التربوية والنفسية تركيبا وتعقيدا نظرا لارتباطهما بالعديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية. وشغلت بال المهتمين والآباء ومسؤولي قطاع التربية، فهي ظاهرة اجتماعية نفسية، تربوية، تواجه كل من له صلة بالعملية التعلمية التعليمية ويتضمن هذا الفصل جزئين هما: الأول يتناول النجاح الدراسي، والثاني يتناول الفشل الدراسي بمختلف عناصرهما.

يعد النجاح والفشل الدراسيين من المسائل التربوية التي شغلت بال المختصين، ولهذا فالتلاميذ الناجحون يحتاجون إلى برامج وخدمات توجيهية من أجل تنمية قدراتهم ومهاراتهم وهذا لخدمة المجتمع. أما معضلة الفشل الدراسي فهي تمثل عالة ومشكلة تربوية ونفسية ولهذا يجب تسطير برامج تربوية للحد من تفاقم هذه الظاهرة.

.1 النجاح الدراسي:

.1.1 تعريف النجاح الدراسي:

جاء مفهوم النجاح الدراسي في موسوعة علم النفس" أن النجاح يشير إلى وضعية الشخص الذي وصل إلى هدف كان قد حدده من قبل أو إلى تحقيق مهمة لمؤسسة ما(SILLAMY,1980,P1032).

ويعرفه Legendre(لجندر)(1993): "وهو درجة التفوق التلميذ في المواد المتحصلة عليه في دراسته" (Legendre, 1993, p911).

ويعرفه جود (Good) النجاح الدراسي:" بأنه المستوى التحصيلي الذي يصل اليه فئة من الطلاب ويكون أعلى مما هو متوقع، كما يقاس باختبارات الاستعداد العام.(أبو الجديان منير عبد الكريم، 1999، ص15).

ويعرفه كارتر (Carter) النجاح الدراسي هو عبارة عن امتلاك الفرد القدرات التي تبدو على شكل درجة عالية من الانجاز . (نقلا عن :الغامدي عزم الله بن عبد الرزاق بن صالح ،2009، ص140).

ومما سبق يرى الباحث أن النجاح الدراسي يشير إلى زيادة في الرصيد المعرفي وتنمية المهارات والعادات وتحقيق أهداف المنظومة التربوية، ومن جهة تحسين مستوى أداء التلميذ وهذا لتحقيق درجة عالية من الانجاز الدراسي.

2.1.عوامل النجاح الدراسي:

يتأثر النجاح الدراسي بالعديد من العوامل ذات المصادر المختلفة ومن بينها:

.1.2.1. عوامل متعلقة بالفرد:

يعد التلميذ هو العامل الأول للنجاح حيث يتأثر بالدرجة الأولى بنمو الذكاء والقدرات العقلية الأخرى كالذاكرة والتخيل والتفكير وهي قدرات تلعب دورا في تفعيل الأداء الدراسي للتلميذ. وأوضحت بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء والنجاح الدراسي، أن هناك ارتباطا موجبا بين المتغيرين، حيث يرى كل من Bloom (بلوم) (1968) وCage (كايج) وBerliner (برلينر)(1979)، وHamachek (هماشك) (1979) إلى وجود إرتباط إيجابي شبه ثابت تبلغ قيمته (0.50) بين الذكاء والتحصيل الدراسي، وأشار Butcher (بوتشر) إلى الارتباط بين الذكاء والانجاز الدراسي (صرداوي نزيم،2009، ص282-283).

وأكدت بعض الدراسات أن الذكاء شرط ضروري ولكنه غير كاف للنجاح الدراسي منها دراسة Sirt,Burt (سيرت بورت) وTherman (ترمان) والتي أسفرت على وجود علاقة بين الذكاء والتفوق الأكاديمي بمعنى ضرورة توفر قدر مناسب من الذكاء لدى الأشخاص المتفوقين(عبد الله مدحت الحميد،1990، ص115).

كما دل صلاح احمد مراد وأمين علي سليمان (2002) إلى أن القدرات العقلية الأخرى كالذاكرة والإنتباه والتركيز تلعب دورا هاما لا يستهان به في النجاح الدراسي. وكل قدرة لها وظيفة ويتفاوت فيها البشر وتتمثل في: عمليات التفكير بجميع صوره (التفكير التقاربي، التفكير الناقد...) وفي عملية التعلم وعملية التذكر (عملية الاكتساب، وعملية الاحتفاظ والتخزين وعملية الاسترجاع) وكذلك عمليات الإدراك الحسي والإنتباه وعملية التجهيز وتناول المعلومات (صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان،2002، ص245).

وإهتمت عدة دراسات وأبحاث بمعالجة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي والنجاح الأكاديمي، إتفقت في مجموعها على أن هناك إرتباطا دالا وإحصائيا وموجبا بين هذين المتغيرين، بمعنى أن فروق دافعية التحصيل كانت لصالح الفئات المتفوقة أكاديميا، وهذا من شأنه أن يبين مدى أهمية عملية إثارة دافعية المتعلم نحو قدر أكبر من التعليم والتحصيل وبالتالي مستوى أعلى من النجاح والتمييز (عبد الله مدحت الحميد،1990، ص115).

وتشير بعض الدراسات إلى أن مستوى الطموح له أهمية كبيرة في توجيه السلوك الإنساني، وهو أحد محددات السلوك، وله أهمية قصوى في حياة الفرد والمجتمع باعتباره سمة الشخصية ويرتبط بالكفاية

الإنتاجية والروح المعنوية، كما أن الفرد الطموح يتميز بالنظرة المتفائلة للحياة، والاتجاه نحو التفوق، والاعتماد على النفس، وعدم الإيمان بالحظ (أحمد يعقوب النور،2016، ص406).

.2.2.1. عوامل متعلقة بالأسرة:

دلت الدراسات التي تناولت عوامل الأسرة الثقافية والإجتماعية وتأثيرها في نجاح التلاميذ وتفوقه أو إخفاقه حول المعيار الميكروسوسيولوجي، أي دراسة الأشكال والعلاقات والارتباطات داخل المجموعة الواحدة، وذلك من خلال مستويات مختلفة كالمكانة الإجتماعية للطفل، ومستوى أسرته الإجتماعي والثقافي والإقتصادي، ونوع اللغة المستعملة في البيت، ومستوى طموح الأفراد وأساليب المعاملة الوالدية ونظام القيم السائد وما إلى ذلك (صرداوي نزيم،2009، ص ص287-288).

لقد توصلت دراسة Chilan (شيلان) إلى أن المستوى التعليمي والمهني للأولياء له دور بارز في النجاح الدراسي لأبنائهم (نقلا عن: هوغت كاغلار،1997، ص20).

وأشارت الدراسة الطويلة لـ Douglas (دوغلاس) (1984-1968) إلى أهمية المتغيرات الإجتماعية وتأثيرها في نجاح الأطفال المدرسي وتفوقهم(In : Forquin,1990,p 26).

وتوصلت دراسة Beney (بيني) وGiddey (جدي) (1983) إلى أن 90%من المعلمين يرون أن الوسط العائلي يلعب دورا أساسيا في نجاح التلميذ الدراسي وتفوقه (In :Bain,1985,p 170).

.3.2.1. العوامل المدرسية والتربوية:

تعتبر المدرسة المؤسسة الثانية التي يواصل فيها التلميذ نموه، وإستعداده للحياة المستقبلية والمدرسة تتأثر بالتطورات الاجتماعية والثقافية والإقتصادية. فيعكس هذا التغيير والتطور على البرامج، الطرق، الأساليب التربوية التعليمية. نجاح التلميذ مرتبط إرتباطا وثيقا بالظروف المدرسية، والإمكانيات التي تتوفر عليها المدرسة، فإذا كانت المدرسة تتوفر على كل وسائل التعليم وأحدثها فحتما يؤدي إلى نجاح التلميذ في دراسته، وحصوله على أعلى الدرجات. ومن بين عوامل نجاح التلميذ في دراسته نذكر عدة أسباب رئيسية وهي:

-**أسباب متعلقة بالمعلم:** يمثل المعلم الركيزة الأساسية التي يمكن الإعتماد إليها لتحسين العملية التعليمية والتعلمية، وحسب الباحث Pain (بان) (2003) فالمعلم هو المختص البيداغوجي الذي يقوم بنسج العلاقة البيداغوجية بينه وبين التلاميذ، والقيام بعملية التفاعل الصفي في الصف الدراسي. وكل هذه المهمات المنوطة للمعلم هي التي تؤدي بنجاح التلميذ في مشواره الدراسي (Pain,2003,p 104-105)، فنجاح التلميذ

دراسيا يمكن أن يرجع إلى قدرة المعلم على التدريس بشكل فعال، والتنويع في الأساليب بما يتلاءم مع جميع التلاميذ بغض النظر على الفروق الفردية الموجودة بينهم.

- **المناهج التعليمية:** نجاح العملية تتوقف على المناهج التعليمية والطرق التربوية لأن تقديم البرامج المدرسية تعتمد على مناهج علمية وأسس تربوية، يزيد من حظوظ التلاميذ لإكتساب المادة المقدمة لهم. فتوفر المنهاج على مجموعة من المعايير، خاصة منها وضوح الأهداف وواقعيتها وكذا سلامة المحتوى وحداثته، وتلبية حاجات المتعلمين واهتماماتهم إضافة إلى الدقة العلمية وحداثتها وتلبية متطلبات المجتمع ورغباته يسهم إسهاما كبيرا في نجاح التلاميذ دراسيا (مصطفى رشاد الأسطل،2010، ص24).

- **أسباب متعلقة بنظام التقويم:** من العوامل الأساسية لنجاح المعلم في إدارته لقسمه، معرفته لتلاميذه، ومن أبرز الوسائل التي يمكن أن يستخدمها في ذلك ملاحظة التلاميذ، متابعتهم تقويمهم بهدف التعرف على قدراتهم من ثمة الحكم على مدى إستيعابهم، واكتسابهم للمعارف والمفاهيم، وهذا بإستعمال وسائل كالإختبارات والتي تعتبر بمثابة التغذية الراجعة للمعلم عن كفاية تدريسه، والتعرف فيما بعد عن إستعداداتهم العقلية والنفسية، والتنبؤ بقدراتهم وفرزهم إلى فئتين رئيسيتين من المتعلمين: عاديون في تعلمهم وغير عاديين (جابر عبد الحميد جابر ،1998، ص402).

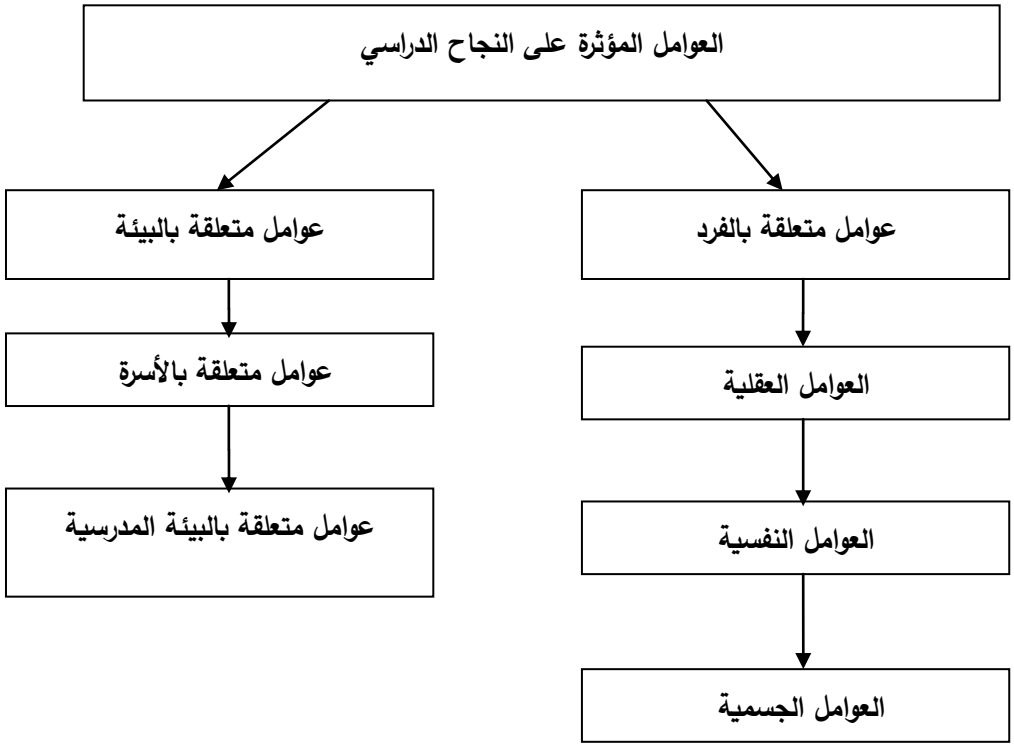
- **أسباب متعلقة بالإدارة والبيئة المدرسية:** لا يتعلم التلميذ داخل المؤسسات التعليمية الرسمية المهارات الأكاديمية فقط، فلكونها مجتمعا مصغرا يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم في الآخر، مما يساعد على نمو الكثير من جوانب شخصيتهم.

وأشار نعيم الرفاعي (1982) إلى أن الروح المدرسية العامة وما يسودها من حزم في الإدارة والتنظيم في سير التلاميذ الدراسي، كثيرا ما تؤثر في مستوى أداء المتعلمين، فالمدارس التي تتيح المناسبات والفرص للتلاميذ لكي يشعروا بالتفوق والنجاح الذي يزيد ثقتهم بأنفسهم لا تكثر فيها حالات التأخر الدراسي (نعيم الرفاعي،1982، ص110).

ويرى القاضي وآخرون (2002) "أن الجو المدرسي الذي يتصف بالود والإحترام والتقبل، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لإشباع حاجاتهم، وإشعارهم بالنجاح والتفوق، يزيدهم ثقة بأنفسهم ويوقظ فيهم الحماس والأمل"(يوسف مصطفى القاضي و فاطيم لطفي محمد وحسين محمود عطا ،2002، ص314).

إن توفر الظروف المدرسية الحسنة تساعد التلاميذ على التعلم فإذا وجد هذا التلميذ في المدرسة الظروف اللازمة للدراسة من معلمين أكفاء يؤدون واجبهم التعليمي، كذا وجود إدارة مدرسية منظمة وغير

متسلطة والتي تقوم بتحفيز التلاميذ على العمل، وهذا كله يجذب حب التلميذ للدراسة وينير حماسه للعمل أكثر فأكثر حتى يضمن النجاح.



شكل رقم(01) : العوامل المؤثرة على النجاح المدرسي (من تصميم الباحث).

2. الفشل الدراسي:

1.2 .تعريف الفشل الدراسي:

للفشل الدراسي عدة تسميات، وهي من الأمور الصعبة التي يختلف فيها الكثير من الباحثين، ويرجع إلى تنوع تصوراتهم ومن بين التعاريف المقدمة نجد تعريف نعيم الرفاعي (1969) الفاشل دراسيا بأنه: "المقصر تقصيرا ملحوظا في تحصيله الدراسي بالنسبة للمستوى المنتظر من تلاميذ في عمره" (نقلا عن: عبد الرحمان العيسوي،1993، ص30).

;ويعرف Avanzini(أفنزيني) (1991) الفشل الدراسي بأنه "إنخفاض مستوى الأداء التلميذ بالنسبة للقسم، أو معايير الإمتحان، وعلى هذا الأساس نلاحظ أن الفشل الدراسي يحدث عندما يكون الفرق بين النتائج المنتظرة والنتائج المحصلة عليها " ".(نقلا عن: الزراد محمد خير الدين،1997،ص66).

وعرف Leman (ليمان) وAndry (أندري) الفاشل دراسيا بأنه:" الطفل الذي لا يتقدم أبدا : أي لا يكتسب المعلومات التي تقدم له بالشكل الذي يقدم لجميع التلاميذ في سنه". (نقلا عن:العيسوي عبد الرحمان،1993،ص30).

وذكرت Cristin elingram (كريستين إيلينجرام) أن التلميذ الفاشل دراسيا بأنه:" هو التلميذ الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي، وهو متأخر في تحصيله الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانه "(نقلا عن:العيسوي عبد الرحمان،1993، ص30).

ويرى الباحث من خلال التعاريف السابقة أن الفشل الدراسي مرتبط بوجود صعوبات تعلم لدى التلميذ وتنعكس هذه الصعوبات على شكل تأخر وانخفاض في المستوى، وعدم اكتساب كمية ونوعية المعارف اللازمة والضرورية لمواجهة مساره الدراسي. والفشل الدراسي نتيجة حتمية لكل من التأخر الدراسي – التسرب المدرسي– صعوبات التعلم.

2.2 عوامل الفشل الدراسي:

دلت أدبيات البحث النفسي والتربوي التي درست الفشل الدراسي إلى وجود أسباب متعددة ومتداخلة في كثير من الأحيان ومن بينها نجد:

.1.2.2. عوامل متعلقة بالتلميذ:

–**العوامل الصحية والجسمية:** إن ضعف البنية الصحية العامة يؤدي به للإصابة بالعديد من الأمراض، مما يؤثر على مردوده الدراسي. ومن الأمراض الصحية والجسمية التي تصيبه نجد:

–ضعف البصر بمختلف أنواعه مثل (قصر البصر، عمى الألوان أو طوله.

–عيوب الكلام والنطق مثل الحبسة الكلامية، التأتأة، إلخ

وكل هذه العيوب تؤثر سلبا في حياة التلميذ، وهذا ما دلت إليه سناء محمد سليمان في قولها أن:" معاناة التلميذ من عاهات، تحول دون قدرة التلميذ على التعبير الصحيح، مما قد يجعله عرضة لتعليقات الآخرين وسخريتهم. فيؤثر ذلك عليه ويجعله يشعر بالنقص، مما قد يؤثر في مستوى أدائه الأكاديمي .(سناء محمد سليمان،2005، ص45).

ويشير الزراد محمد خير الدين(1997) إلى تأثير المرض خاصة إذا كان المرض مزمنا، فإنه يؤدي إلى ضعف كفاءة التلميذ الجسمية والنفسية والعقلية وتضعف حماسه ومن قدراته على العمل والمثابرة. (الزراد محمد خير الدين،1997،ص66).

-**العوامل العقلية والمعرفية:** تمثل القدرات العقلية مثل (الذكاء) عاملا رئيسيا هاما في تحديد مكانة التلميذ بالنسبة لمعيار النجاح والفشل، حيث يعد الذكاء من أهم القدرات العقلية المرتبطة بالفشل الدراسي. وبينت جهيدة دريدي أن: "ارتباط النتائج الدراسية للتلميذ وقدراته العقلية التي تم قياسها عن طريق مقياس الذكاء"(دريدي جهيدة،2008، ص57).

أما Emanuelle yani (إيمانويل ياني) (2001) فقد وضح أن "ضعف القدرات العقلية للتلميذ المتمثلة في عدم التنظيم العقلي للتلميذ وعدم نضج القدرات العقلية تؤدي إلى فشل التلميذ في متابعة دراسته"(Emanuelle,2001,p 69).

-**العوامل النفسية والانفعالية:** أصبح الإتجاه الحديث أكبر إهتماما بالجوانب النفسية إضافة إلى الجوانب العقلية بالنسبة للأداء. وهذا ما أكدت عليه رمزية الغريب (1995) في قولها: "إن الجو الدراسي العام وحالة التلميذ النفسية والانفعالية تؤثر على الأداء الدراسي للتلاميذ، فقد يكون الجو العام الصالح من أهم دوافع تعلم الطالب، فعدم شعوره بأنه لا يكتسب تقدير زملائه وإعجابهم به يؤدي إلى كراهية المدرسة وانصرافه عن الأداء الدراسي (رمزية الغريب،1995، ص330).

ومن العوامل الإنفعالية المتصلة بالتلميذ نفسه تتمثل في: عدم الإستقرار والخوف والقلق والخجل، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالنفس والإحباط والخمول والإنطواء، وعدم القدرة على المبادرة، وقلة الدافعية للإنجاز (عبد المؤمن فرج الفقي، 1994، ص262).

ويرى الباحث أن هناك عوامل نفسية وإنفعالية التي تؤثر في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وتتداخل فيما بينها، ومن هذه العوامل: القلق، الخوف، الخجل، ضعف الثقة في النفس، الاكتئاب؛ كل هذه العوامل من شأنها أن تعمل على إنخفاض مستوى الدافعية، وعدم الرغبة في الدراسة، وكراهية مادة دراسية معينة، ومن ثم تدني وضعف في الأداء الدراسي.

2.2.2. عوامل مرتبطة بالأسرة:

تتمثل الأسباب المرتبطة بالأسرة في الظروف الأسرية والثقافية والإجتماعية والإقتصادية. وفي هذا المجال تحصر في العوامل الثلاثة:

-**المستوى الثقافي للأسرة:** يشير Boutin (بوتان) و Gerald (جيرالد) إلى أن المستوى الثقافي للأسر يساهم بشكل كبير في تقدم الأبناء ونجاحهم الدراسي وكذا تأخرهم الدراسي (Boutin& Gerald,2004,p38)

ويذكر مصطى رشادالأسطل (2010) "أن إنخفاض المستوى الثقافي للأبوين والإخوة، يمكن أن يترتب عليه نشأة الطالب في بيئة ثقافية غير مشجعة على التعليم، ونتيجة لانخفاض المستوى الثقافي

والاجتماعي، ويترك أثرا كبيرا في إتجاهات الأبناء نحو المدرسة. وهذا ما يؤدي إلى إهمالهم للأعمال المدرسية والقليل من شأنها وقيمتها. وهذا بالطبع يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي (مصطفى رشاد الأسطل،2010، ص26).

-**المستوى الاجتماعي للأسرة:** أوضح Humbert (بيار هوميرت) (1992) أن الاضطرابات التي يعيشها التلميذ في أسرته تكون أشد على حياته وعلى نمو شخصيته في جميع جوانبها خاصة الحياة المدرسية، مما يؤدي إلى فشل التلميذ في تحقيق نتائج دراسية حسنة (Humbert,1992, p57).

-**المستوى الاقتصادي للأسرة:** يعتبر المستوى الاقتصادي للأسرة عاملا في تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للأبناء ومن بينها نجد معايشة بعض الأسر لظاهرة الفقر وهي أقوى الأسباب للفشل الدراسي. فسوء التغذية، المرض، تكليف التلميذ بالقيام ببعض الأعمال المنزلية لمساعدة الأسرة يعوق متابعة الدراسة. لذا أكدت العديد من الدراسات بأن نتائج التلميذ مرتبطة إرتباطا وثيقا بالجو الاقتصادي للأسرة. وأكد نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) أن تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة. لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانات التي تساعد على نمو شخصيته (عبد الفتاح حافظ،2000، ص10)

وبينت دراسة فقيه ريتون (1976): أن الأطفال الذين يأتون من الأسر الفقيرة يعانون من الجوع، البرد ولا يبدي إلا القليل من الجهد والحماس نحو النشاط المدرسي ولا يستفيد بالكثير منها نظرا لما يتعرض له من سوء التغذية، نقص الفيتامينات والمواد العضوية. فهذا الطفل الذي يذهب إلى المدرسة وهو لم يحقق مطالب جسمية وبالتالي ظهور بعض الأمراض الجسمية، الوجدانية، فإنه من الصعب عليه متابعة نشاطه الدراسي بشكل عادي (نقلا عن: محمد خليل بركات أحمد،1979، ص72).

ويقول عدنان الدوري في هذا الشأن أن الطفل الذي ينتمي إلى الأسر الفقيرة التي يعاني من الحرمان المادي يحس أنه أقل من الأسر الأخرى لإنتسابه إلى بيئة جغرافية وإجتماعية معينة. كما تدفع الحالة المادية المنخفضة للأسرة لمسؤولية الأب والأم إلى الإستعانة بالصغار دون مراعاة صغرهم ودراستهم مما يشكل خطرا على كيان الأطفال وعلى مستقبلهم الدراسي (نقلا عن: منير عبد العزيز،1994، ص20).

نستخلص مما سبق أن العامل الإقتصادي أمر مهم في الدراسة، لكن هناك عائلات ميسورة الحال وغنية أثبت فشل أبنائهم والدليل على ذلك أن هناك علماء عاشوا في بيئات إقتصادية متدنية وفقيرة لكنهم تحصلوا على شهادات عليا مختلفة في كل الميادين.

وتؤكد إخلاص علي حسين (2012) أن عدم التوافق الأسري والإضطراب في المنزل، ينتج عنه العديد من المشكلات. حيث تدخل الإنطوائية إلى شخصية الطفل، مما يتسبب في عجزه عن التحصيل الدراسي، وأن تعرضه للضغط لتلبية طموح الكبار من أجل التحصيل العالي والحصول على درجات مرتفعات، ينجم عنه رد فعل معاكس، حيث أن قدرات الطفل التي يجهلها الأهل، قد تكون غير كافية لتحقيق طموحهم، مما يعمل على إحباطه وتراجعه دراسيا، كما أن تكليف بعض الأسر الفقيرة الأبناء بالعمل وقت الفراغ، إنما يكون على حساب تحصيل المتعلم مما يؤدي إلى ضعف تحصيله الدراسي .(إخلاص علي حسين،2012، ص6)

أما سناء محمد سليمان (2005) فترى أن عدم الاستقرار العائلي يعني عدم الإتفاق بين الوالدين وكثر المشاحنات والمشاجرات والإضطرابات في المنزل، والإنفصال والطلاق، مما يؤثر على الأداء الدراسي للتلميذ (سناء محمد سليمان،2005، ص38).

وفي الأخير يمكن القول إن العامل الإجتماعي يلعب دورا هاما وبارزا سواء في مواصلة الدراسة والإخفاق، فكلما كانت الظروف الأسرية الجيدة. كلما كان التلميذ أكثر تحمسا ودافعيته للإنجاز الدراسي عالية والعكس صحيح.

3.2.2. العوامل المدرسية والتربوية:

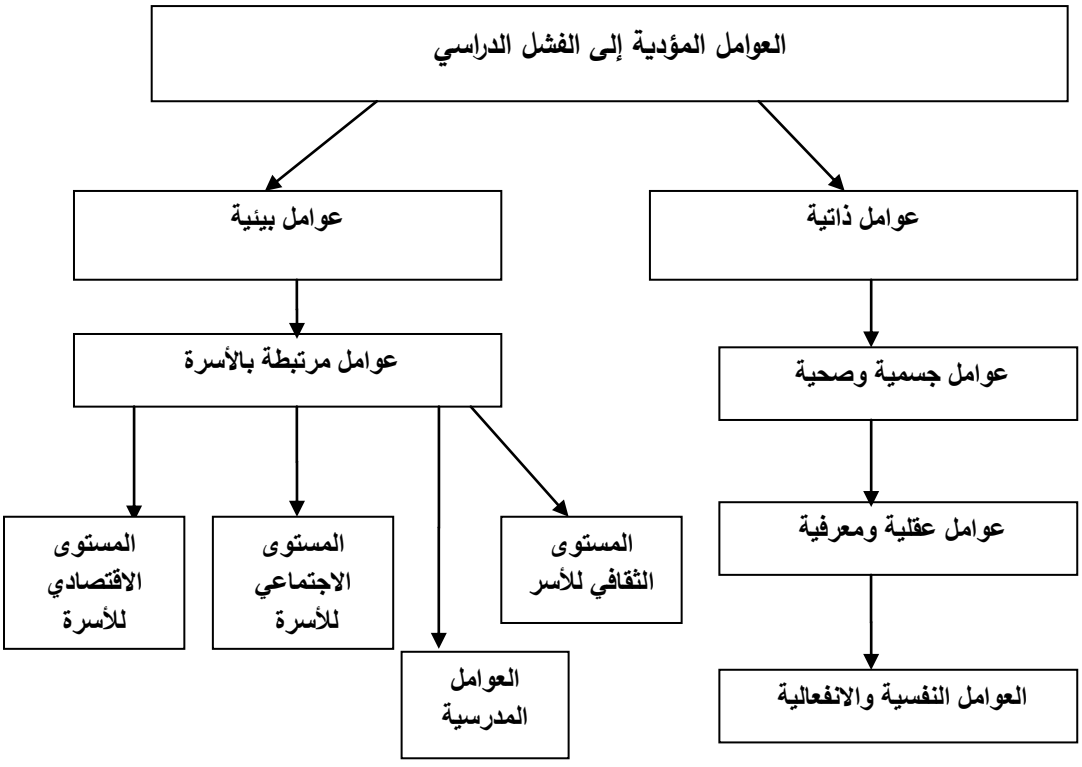
تعتبر المدرسة البيئة الثانية التي يواصل فيها التلميذ نموه، وإستعداده للحياة المستقبلية. والمدرسة تتأثر بالتطورات الإجتماعية، الثقافية، والإقتصادية، فينعكس هذا التغيير والتطور على البرامج، الطرق، الأساليب التربوية التعليمية. نجاح التلميذ مرتبط إرتباطا وثيقا بالظروف المدرسية، والإمكانيات التي تتوفر عليها المدرسة، فإذا كانت المدرسة تتوفر على كل وسائل التعليم وأحدثها فحتما يؤدي إلى نجاح التلميذ في دراسته. وحصوله على أعلى الدرجات، لكن إذا لم تتوفر المؤسسة التعليمية على كل الشروط اللازمة للتعليم فينعكس سلبا على المستوى الدراسي للتلميذ وحصوله على أعلى الدرجات، لكن إذا لم تتوفر المؤسسة التعليمية على كل الشروط اللازمة للتعليم فينعكس سلبا على المستوى الدراسي للتلميذ (Riviere,1991,p 51)

فنجاح العملية التربوية تتوقف على المناهج التعليمية والطرق التربوية لأن تقديم البرامج المدرسية تعتمد على مناهج علمية وأسس تربوية، يزيد من حظوظ التلاميذ لاكتساب المادة المقدمة لهم، أما إذا كانت الطريقة عشوائية فلا تزيد إلا تعقيدا، إن الطرق التربوية الحالية ترتكز أساسا على الإكراه مستغلة، رغبة التلاميذ والطلبة في النجاح(Potvin,2005,p 109) .

ويتوقف أيضا نجاح العملية التربوية على شخصية الأستاذ وعلاقته بالتلميذ فصورة الأستاذ يجب أن تكون متكاملة لدى التلميذ، بحيث يكون متمكنا، منشرحا، متفتحا، قادرا على التأثير في التلاميذ بشكل يجعلهم ينتبهون ويركزون بدرجة كبيرة، إضافة إلى ذلك نجد أن المدرس هو المسؤول عن العلاقة الموجودة بين التلاميذ، لذا لابد من المدرس العمل على خلق نشاطات بين التلاميذ لإثارة دوافعهم، حوافزهم لإنجاز العمل والرغبة في تحقيق النجاح لأن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية. وتحدد درجة كفاءته بمستواه المهني والثقافي. فحسب أبحاث حديثة للباحث Potvin (بوتفان) (2005) يعامل المعلمون بإختلاف التلاميذ المجتهدين والكسلاء، حيث أن موقفهم جد إيجابي نحو التلاميذ الذين يتحصلون على نتائج دراسية جيدة عكس الذين يواجهون صعوبات (Potvin,2005,p 109-118).

وحسب Riviere (ريفيير) (1991) فممارسة الأساتذة للتعليم التقليدي في القسم وعدم التفتح على المقاربات الجديدة يؤدي بالتلاميذ إلى فشلهم الدراسي (Riviere,1991,p 51).

إن توفر المدرسة على الجو المريح للعمل لدى الأساتذة والتلاميذ يؤدي بهم إلى الشعور بالأمن النفسي في الفضاء المدرسي أو عدمه ينعكس إيجابا أو سلبا على حياته الدراسية ودافعيته للتعلم، ومنه على نتائجه الدراسية .



شكل رقم (02): العوامل المؤدية إلى الفشل الدراسي (تصميم الباحث)

ثالثا: مفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي:

.1 . تعريف عزو النجاح والفشل:

يعرف عزو النجاح والفشل في علم النفس بأن" كل فرد لديه ميل فطري لتفسير أسباب نجاحه وفشله في مهمة ما فهو يعزو النجاح والفشل إلى هذه الأسباب" (محمود أبو ندى، 2004، ص36).

كما يشير عزو النجاح والفشل إلى التأويل الذي نقوم به لفشلنا أو نجاحنا في الشيء، والسبب الذي يرجع إليه ذلك النجاح أو الفشل، وقد نرجع الفشل والنجاح إلى عوامل داخلية (مواقف ومجهودات، واستراتيجيات، واستعدادات أو خارجية (صعوبة المهمة) وهي عوامل قابلة للمراقبة أو غير ذلك.

ويفسر الباحثان باهي وشيلي عزو النجاح لعوامل غير ثابتة خارجية، غير قابلة للتحكم بها مثل: الحظ، ومساعدة الآخرين، حيث يقل توقع النجاح في المهام المستقبلية، أما عزو الفشل لعوامل غير ثابتة خارجية، غير قابلة للتحكم مثل: الجهد كحالة وصعوبة المهمة، يمكن أن يؤذي إلى زيادة الدافعية في مواقف مشابهة لإدراك التلميذ أن هذه الأسباب غير ثابتة، ويدرك أنه يستطيع إذا حاول .(باهي مصطفى وشيليأم ي نة، 1998، ص51).

. 2 . تعريف عزو النجاح والفشل الدراسي:

يقصد به حسب إشراح خضر البدوي تحديد الأسباب الضرورية الكامنة وراء نتائج السلوك التحصيلي للطالب في حالتي النجاح والفشل (إشراح خضر البدوي ، 2010، ص11).

ويعرفه كل من عدنان اليوسف العتوم وهاجر سليمان بأنه:" التفسير المدرك لكيفية عزو التلاميذ لأسباب ما قد يتعرضون له من أحداث أو تصرفات ومحاولة التعرف على أسباب السلوك، من خلال خصائص التلميذ وصفاته وتصرفاته، فكلما كانت معرفتنا بهذه الخصائص والصفات أكثر، ساعدنا ذلك في الوصول لتفسيرات أدت لهذا السلوك. كما في حالات عزو النجاح أو الفشل في مجالات التعلم (عدنان اليوسف العتوم وهاجر سليمان، 2013، ص95).

و يتضح من خلال التعاريف المقدمة أن عملية العزو هي إنتساب أسباب النجاح أو الفشل إلى عوامل ذاتية داخلية أو خارجية. تبعا لتعدد التفسيرات المختلفة القائمة على مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يقر بها التلاميذ عن مستوى أدائهم وإنجازاتهم الدراسية.

3.نظريات عزو النجاح والفشل الدراسي:

إهتمت نظرية العزو بالعوامل المفترضة من قبل الأفراد لتحليل السلوك وتفسيره. حيث يقوم الأفراد بعزو سلوكهم إما إلى عوامل داخلية أو إلى عوامل خارجية، أما الأولى فتتعلق بخصائصهم الشخصية،

أما الثانية فتتعلق بالمواقف الاجتماعية، وتقوم نظرية العزو باختبار التفسيرات التي تقوم بإستنتاجها عند ملاحظتنا لسلوك الأفراد، أو لسلوكنا.

وترتكز نظرية العزو على افتراضات عدة منها:(Govern, 2004, p34) .

1- تحاول تحديد أسباب سلوكنا وسلوك الآخرين، وذلك لأننا مدفوعين للبحث عن معلومات تساعد في تحديد أسباب سلوكنا وسلوك الآخرين، وإيجاد علاقة بين السبب والنتيجة.

2- أن أسباب السلوك ليست دائما عشوائية، بل هنالك قواعد وضوابط تستطيع أن تفسر لنا أسبابه.

3- أن الأسباب التي نطلقها على نتائج سلوكنا تؤثر في سلوكنا الإنفعالي على المدى الطويل، مكونة بذلك نهجا لدى الفرد والمجتمع.

ويعزى التأصيل نظرية العزو إلى عالم النفس الاجتماعي Haider(هايدر) إذا كان مهتما بالطريقة التي يدرك فيها الإنسان العادي سببية الأحداث وطريقة تفسيرها، والطريقة التي تسلك بها في موقف ما (Weiner,1979,p 325).

وعلى هذا الأساس يرى الباحث أن نظرية العزو التي إنصب إهتمامها حول مصدر السلوك وتفسيره، والأثر الذي تتركه السلوكات الصادرة عن الأفراد. وتتم عن طريق تقديم تفسيرات لها، وفق ضوابط محددة.

وقد تعددت نظريات العزو نتيجة إلى تزايد الإهتمام في الوقت الحالي بهما وهذا إلى إختلاف الأساليب المستخدمة في فهم وتفسير بعض أنواع السلوك الإنساني ومعرفة أسبابه ومن بين هذه النظريات نجد منها:

1. 3. نظرية Heider (هايدر)(1958):

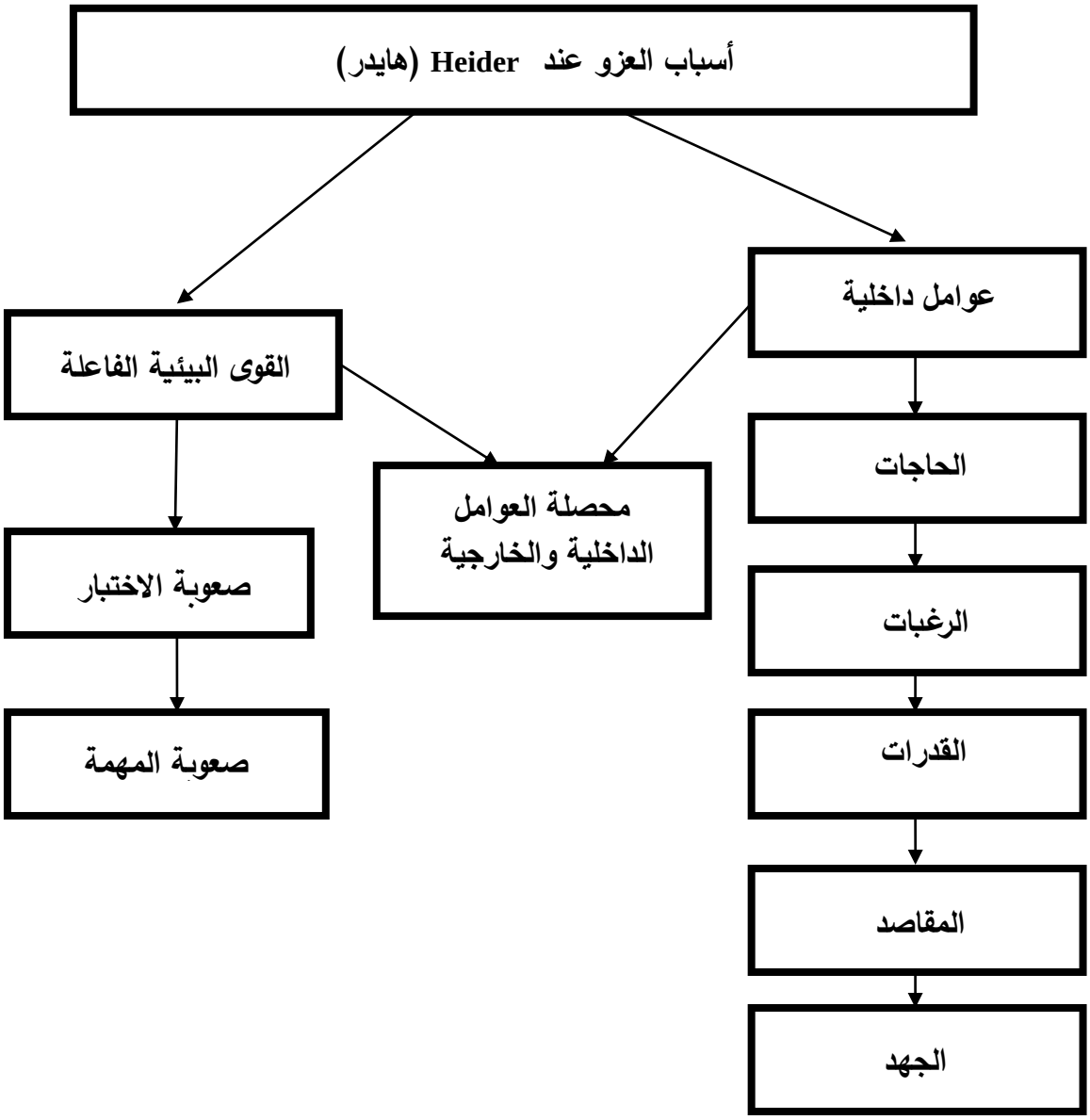
يعد Heider (هايدر) المؤسس لنظرية العزو ومن أوائل المهتمين بدراسة دوافع التلاميذ الكامنة وراء تفسيراتهم السببية، وقد بين أن التلاميذ يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو البيئية أو الاثنين معا، كما أنهم يفسرون السلوك في هذه الجوانب؛ ويعتبر Heider (هايدر) عزو الفرد لسلوك الآخر محصلة ادراكاته الخارجية والداخلية في حين يرى

أن هناك دافعين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد وهي: (خويلد أسماء،2005، ص20).

أ- الدافع الأول: يتمثل في الحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط.

ب- الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به وأوضح Heider (هايدر) أن هناك ظروفا مختلفة وراء عملية عزو الشخص للأحداث، وأطلق على هذه الظروف

بالخصائص المهيئة. ويرى Heider (هايدر) بأن الناس يعزون أسباب الأحداث أما لعوامل داخلية كامنة ضمن الفرد مثل الحاجات، الرغبات، الإنفعالات والقدرات، المقاصد والجهد، أو لعوامل خارجية، وقد أشار لهذه العوامل على التوالي بالقوة الشخصية الفاعلة (التي تتضمن قدرات الفرد ودافعيته التي تشير إلى جهده والقوى البيئية التي تتضمن قدرات الفرد ودافعيته التي تشير إلى جهده) والقوى البيئية الفاعلة مثل (صعوبة الاختبار) وأن تفاعل هاتين القوانين كفيل بتوليد النتائج، أي أنه فسرها بترابط قدرات الفرد وجهده مع بيئته.(Weiner.,1985 ,p572) .



شكل رقم(03): العوامل العزوية عند Heider (هايدر) (تصميم الباحث)

ويرى أيضا أن الإنسان ليس مستحبا للأحداث كما هو الحال في النظرية السلوكية، وإنما مفكر في سبب حدوثها، وان سلوك التلميذ الحالي هو الذي يؤثر على سلوكه المستقبلي، وليس النتيجة التي يحصل عليها.

ويفترض أن التلاميذ يقومون بالعزو لأسباب نجاحهم أو فشلهم، وهذا عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه. إذ أن معرفة السبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة والذي أصبح هذه المعرفة، ويرى أن معتقدات التلاميذ حول أسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم (يوسف قطامي و نايفة قطامي، 2000، ص219).

يرى الباحث أن Heider (هايدر) انصب اهتمامه على وجود عوامل شخصية (داخلية): كالقدرة، الجهد وعوامل بيئية خارجية: كالحظ وصعوبة المهمة والاختبار في تفسير عملية العزو، وقد يشمل إحدى العاملين أو كلاهما دورا أساسيا في تفسير السلوك.

2.3. نظرية Weiner (واينر) (1985):

قام العالم الأمريكي **Weiner** بتطوير نظرية العزو السببي، التي أصبحت نظرية ذائعة الصيت والانتشار من حيث معالجة دافعية التلميذ نحو النجاح، وتجنب الفشل من خلال عزوه تحصيل التلاميذ إلى أسباب ومصادر داخلية وخارجية. ويرى أن معتقدات التلاميذ حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي، تتوسط بين إدراكهم للمهمة التحصيلية وأدائهم النهائي. فمعتقدات التلاميذ حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي أمر ذات أهمية كبيرة في فهم الأداء التحصيلي (Weiner, 1985, p548).

وتهدف نظرية Weiner (واينر) إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل وشرح السلوك والتنبؤ به في مجالات الانجاز، حيث تتجه النظرية بالدرجة الأولى إلى فهم كيف يفسر التلاميذ أسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف يؤثر تعليلهم هذا على دافعية الانجاز فيما بعد، وتؤثر على الاحتمالية الذاتية للنجاح في مواقف متشابهة .(Weiner, 1985, p548).

وقد إقترح Weiner (واينر) الصيغة الأساسية لنظرية العزو التي تقوم على افتراضات عدة منها: (Weiner, 1985, p548)

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

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

-إن الأسباب التي نحددها لنتائج سلوكنا تؤثر في سلوكنا الانفعالي وغير الانفعالي على المدى البعيد.

كما يرى Weiner (واينر) أن النجاح والفشل تعزى في المقام الأول إلى أربعة عوامل هي: (Weiner, 1985, p548)

أ-القدرة: إن عزو النجاح والفشل إلى القدرة له تطبيقات هامة في التعليم، ذلك لأن افتراضات التلاميذ حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية. كما يؤثر تعميم تلك التفسيرات على مواضيع دراسية أخرى، والتلاميذ الذين يتساءلون عن قدراتهم يطرحون تحديات جدية للمربين، لأن تاريخ النجاح والفشل للتلاميذ يؤثر على الدافعية والتعلم، وعند النجاح يزداد إحساس التلاميذ بالكفاية الذاتية، والذي بدوره يعزز الدافعية.

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

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

هـ-صعوبة المهمة: يحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الآخرين على تلك المهمة، فإذا نجح الجميع فيها معنى ذلك أن المهمة سهلة، والعكس صحيح، وهنا تظهر لدينا حقيقة هامة وهي أنه: إذا نجح تلميذ ما في مهمة فشل فيها الآخرين، فإن ذلك التلميذ سيعزو النجاح لقدرته، أما إذا رافق نجاح التلميذ في مهمة ما نجاح الآخرين بها، سيكون مصدر النجاح هو في المهمة في حد ذاتها.

وأوضح Weiner(واينر) أن هذه العوامل تختلف من شخص لآخر في واحد في ثلاثة أبعاد على الأقل حيث تلعب دورا أساسيا في الدافعية وهي : (Weiner, 2000, p11).

-أولا – مركز السبب (داخلي / خارجي):

ويعني موقع السبب أو مصدره كداخل في التلميذ أو خارج عنه، فالقدرة أو الجهد ينظر لها بأنها أسباب داخلية، في حين ينظر لصعوبة المهمة والظروف المحيطة بالتلميذ عند الأداء كأسباب خارجية عنه كفاعل.

ثانيا – الاستقرار (ثابت / متغير):

ويدل على الثبات أو التغير مع الوقت، فالسبب قد يكون دائما نسبيا أو متغيرا، فالاستعداد ينظر له بأنه ثابت نسبيا أو مستقر، بينما الجهد والحظ غير ثابتين لتغيرهما من وقت لآخر. وفي حالة عدم الاستقرار يكون السبب مقيدا بالموقف فلا ينطبق إلا على موقف يعينه، ومثاله عزو السبب في النجاح أو الإخفاق للحظ.

ثالثا – الضبط (يمكن التحكم به / لا يمكن التحكم به):

ويشير إلى درجة الاختيار في ضبط العزو للسبب (مدى تحكمه بالسبب) فالأداء قد يكون تحت الاختيار والتحكم الشخصي للتلميذ، أو مجبرا عليه لا حكم له فيه، بمفهوم آخر يمكن للتلميذ ضبط أسباب الأداء والتحكم بها أو أنه لا يمكن له ذلك فهو مكره عليها ومدفوع إليها. فالجهد يعتبر نسبيا قابلا للتحكم به ما دام التلاميذ مسؤولون عما يبذلونه من جهد، وبالمقابل يعتبر الاستعداد نسبيا غير قابل للتحكم بهما دائم يولد مع التلميذ.

وفي هذا السياق طور (واينر) (1979) نموذجا للعزو السببي يوضح فيه عزو النجاح والفشل حسب إختلاف هذه الأبعاد الثلاثة:

الجدول رقم(01): أبعاد العزو السببي عند Weiner (واينر)(Sussan, 2006, p08)

الثبات	السبب (مركز السببية)			
	داخلي		خارجي	
	قابل للتحكم	غير قابل للتحكم	قابل للتحكم	غير قابل للتحكم
ثابت	الجهد مستمر	القدرة	تحيز المعلم	صعوبة المهمة
غير ثابت	الجهد المؤقت	المزاج واللعب	مساعدة الآخرين	الحظ

ويتضح مما سبق أن العالمweiner (واينر)إهتم بتوضيح العلاقة بين عزو النجاح والفشل وبين التحصيل الدراسي في أبعاده المختلفة حيث توصل إلى تأكيدات عملية العزو ترجع أساسا إلى عاملين أساسيين هما عوامل داخلية أو خارجية وتتصل بينهما بمحددات تتعلق بالاستقرار وعدم الاستقرار ثم بدرجة التحكم أو عدم التحكم وفيها انعكاسات انفعالية على مستوى المزاج سواء كانت سالبة أو موجبة.

.3.3. نظرية Kelly (كيلي) (1967-1971):

لقد صاغ Kelly (كيلي) نظريته لوصف وتفسير كيفية وصول الشخص إلى عزو سببي لسلوكه وسلوك الآخرين والأحداث البيئية المحيطة، وقد إعتمد (كيلي) في ذلك على جهود من سبقوه في هذا الشأن أمثالHeider (هايدر) وDjonez (جونز) وغيرهم. وأوضح (كيلي) أن عملية العزو السببي عملية

معقدة ومركبة ويجب أن تأخذ في الحسبان الأسباب العديدة التي يترتب عليها أثر معين. وقد قدم (كيلي) معالجة وتحليلا لفروض جديدة تساهم في شرح العزو السببي (نقلا عن: فهد العتيبي، 2010، ص27).

إعتمدت نظرية Kelly (كيلي) على ملاحظة التأثير بين المثير الخارجي، والتلميذ، والموقف الذي يحدث فيه السلوك، حيث وضعت هذه النظرية الإعزاءات للنجاح والفشل في مهمة ما يكون مرجعها إلى: (نقلا عن: فهد العتيبي، 2010، ص27).

-**التلميذ:** وهنا يكمن سبب الأداء في المهمة إلى عوامل مرتبطة بالتلميذ، مثل: ذكائه وقدراته المختلفة.

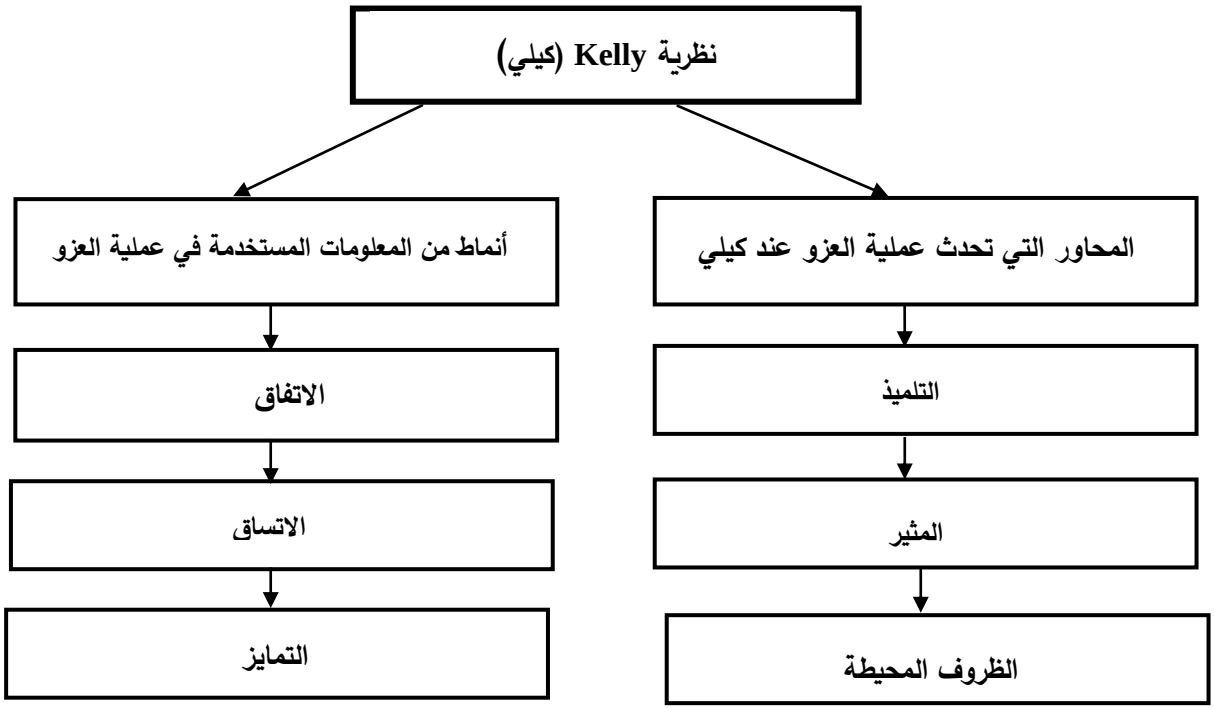
-**المثير:** وهنا يكمن سبب الأداء في العوامل المرتبطة بالمهمة نفسها، مثل: صعوبة وسهولة المادة أو الامتحان.

-**الظروف المحيطة:** تشتمل على المناسبات المختلفة التي يمر بها التلميذ في البيئة أو الزمن الذي درس فيه المادة أو أدى فيه الامتحان، كما اقترحت النظرية ثلاثة أنماط من المعلومات تستخدم للقيام بعملية العزو تتلخص في:

-**الإتفاق:** يشير إلى مدى اتفاق نتيجة التلميذ في أداء المهمة عن نتائجه في المهام التي يقوم بها.

-**الإتساق:** يشير إلى مدى تشابه نتيجة التلميذ في أداء المهمة مع نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة .

-**التمايز:** يشير إلى مدى تمايز نتيجة التلميذ في أداء المهمة مع نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة .



شكل رقم (04): المحاور وأنماط من المعلومات المستخدمة في عملية العزو من خلال نظرية Kelly (كيلي) (تصميم الباحث)

ومن خلال ما قدم في نظرية Kelly (كيلي) للعزو، نرى أنه قدم شروط لإحداث عملية العزو ومن بينها أنماط من المعلومات التي يستخدمها التلميذ في عملية العزو وبالإضافة على ملاحظته للمحاور التي تحدث الاعزاءات النجاح والفشل.

.4.3. نظرية نموذج الإستدلال المتطابق أو المتناظر لكل من Djonez (جونز) وDaviz (دافيز)(1965): (Azoh, ,1987,p 14)

إمتدادا لجهود Heider (هايدر)قام Jones و Davis (جونز)و(دافيز) بتقديم نموذج الإستدلال المتطابق الذي يركز على وصف المنطق الذي يقف وراء إدراكنا للآخرين بمعنى آخر: كيف أن نستدل على الميول والاستعدادات الداخلية والنوايا التي عند الآخرين من خلال ملاحظة أفعالهم وسلوكاتهم الصادرة عنهم ولذلك سميت هذه النظرية بالإستدلال المتطابق. أي الإستدلال على أن السلوك المشاهد أو الملاحظ يتطابق مع ميل داخلي خاص بالفاعل وليس بالظروف والعوامل الخارجية. ولكي نقوم بهذا الاستدلال يجب أن نعرف أن:

-الفاعل يعرف مسبقا نتائج أو مترتبات فعله (معرفة).

-وأنه قادر على القيام بالفعل (القدرة).

-وأن الفاعل له نية القيام بذلك.

وفسر Djonez و Daviz (جونز) و(دافيز)عملية العزو في ضوء هذا النموذج، ففي البداية تم ملاحظة سلوك معين والآثار المترتبة عليه مثل: شخص يذهب إلى البنك ومعه سلاح إذن الملاحظ سوف يستنتج نوايا هذا الشخص أنه يخطط لسرقة البنك. فعملية العزو إذن طبقا لهذا النموذج تمتد من الفعل إلى النية ثم الاستعداد. أي أن الناس تعزو سلوكها لعوامل كامنة خلفهم من خلال ملاحظتهم اقترانه مع تلك الاستعدادات (فالسلوك الودي مثلا للفرد يعزى إلى الاستعداد للصدفة. (Azoh,1987,p 14)

ويلاحظ في ضوء هذه النظرية أنها ركزت على وصف المنطق الذي يقف وراء إدراكنا للآخرين وتطرقا إلى مصطلح الإستدلال الذي من خلاله يمكن معرفة الميول الداخلي بالظروف الخارجية، حيث يتم هذا من خلال الملاحظة في تفسير سلوكاتهم.

.4. العوامل المؤثرة في عزو النجاح والفشل الدراسي:

إن إرتباط عزو النجاح بعوامل داخلية يمكن التحكم فيها بالسلوك الموجه نحو الدافعية المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي، في حين إرتباط عزو الفشل بعوامل خارجية غير خاضعة لإدارة الفرد بالدافعية المنخفضة للإنجاز. وفي ضوء هذه الأنماط يتحدد سلوك الإقدام في مقابل سلوك التجنب والإيجابية مقابل السلبية،

والمثابرة مقابل الإنسحاب والتوجه نحو التعلم مقابل التوجه نحو الدرجة وتوقع الفشل مقابل توقع النجاح، وبالتالي فإن تدريب الطلاب على تبني الاعزاءات الداخلية لسلوكهم يتطلب أن نوضح لهم أن النجاح والفشل هو نتيجة لحجم المجهود الذي يبذلونه، وتوجيههم نحو المزيد من العمل والجدية (فهد العتيبي، 2010، ص34).

واعتمادا على الأبعاد السببية الثلاثة التي ذكرها Weiner في أبحاثه قدم Crahay (كراهاي) ثمانية أسباب وراء النجاح والفشل، كذلك وضح الانفعالات المشاركة لمختلف هذه الأسباب والجدول التالي يوضح هذه الأسباب (Crahay, 1996, p94).

جدول (02): أسباب النجاح والفشل والأبعاد السببية طبقا لـ Crahay:

مركز السببية	الثبات	القدرة على التحكم	أسباب النجاح والفشل	المشاعر المشتركة
داخلي	ثابت	قابل للتحكم	استراتيجيات التعلم	شكر وامتنان/الغضب
داخلي	ثابت	غير قابل للتحكم	الاستعدادات الفكرية	الفخر/ الخجل- فقدان الأمل
داخلي	غير ثابت	قابل للتحكم	الجهد	الفخر، الشعور بالذنب
داخلي	غير ثابت	غير قابل للتحكم	المرض	-
خارجي	ثابت	قابل للتحكم	دروس الاستدراك	-
خارجي	ثابت	غير قابل للتحكم	مستوى صعوبة العمل – البرامج-	اللامبالاة- الغضب
خارجي	غير ثابت	قابل للتحكم	تصور المعلم	-
خارجي	غير ثابت	غير قابل للتحكم	الحظ – مزاج المعلم	شكر وامتنان، مفاجأة، استسلام

يمكن من خلال الجدول رقم (02) ملاحظة أسباب النجاح والفشل والمشاعر المصاحبة لكل حدث، كما حددها Crahay ففي حالة النجاح أو الفشل وقيام الطالب بعزو هذين الحدثين لاستراتيجيات التعلم الذي يعتبر عامل داخلي وثابت وقابل للتحكم تكون مشاعر التلميذ الشكر والامتنان في حالة الناجح، والغضب في حالة الفشل، أما في حالة عزو الطالب نجاحه إلى الاستعدادات الفكرية وهو عامل داخلي، وغير قابل للتحكم فيشعر التلميذ بالفخر في حالة النجاح والخجل وفقدان الأمل في حالة الفشل (Crahay,1996,P25).

وبشكل عام يمكن القول أن التلاميذ ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى العوامل التي من شأنها أن تمكنهم من الشعور بحالة جيدة قدر الإمكان سواء كانت هذه العوامل داخلية أو خارجية أو كانت مستقرة أو غير مستقرة. فإن التلاميذ أثناء دراستهم يميلون إلى عزو نجاحهم الأكاديمي لجهودهم أو قدراتهم ولكنهم سوف يعزون الفشل إلى بعض العوامل الخارجية مثل: سوء التوجيه المدرسي، المناخ السيئ السائد في المؤسسة، صعوبة الإختبارات.

إضافة إلى ما سيق هناك العديد من العوامل الأخرى المؤثرة في عزو النجاح والفشل وتؤدي إلى الإختلاف في التفسيرات السببية، وتعمل على ترجيح عوامل اعزاء دون غيرها(اشراح خضر البدوي ، 2010، ص15-16).

.1.4. طبيعة الموقف:

ويقصد به أن إختلاف التفسيرات السببية يرجع إلى إختلاف طبيعة الموقف، إذ أن أسباب النجاح والفشل تعتمد إلى حد كبير على الخبرات السابقة في المواقف المختلفة لذا فهي تختلف من موقف إلى موقف أخر.

.2.4. موضع السيطرة:

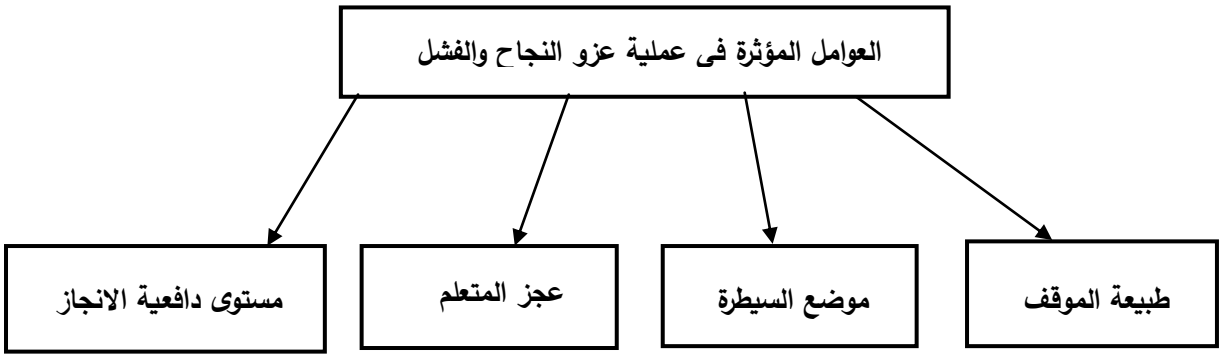
يذكر Brilaly (بريلالي) أن السيطرة المدركة لمدة طويلة شريك مهم في تكيف الناس للبيئة، فموضع السيطرة الخارجي يتضمن الشعور بأن النتائج لا تتوقف على سلوك الفرد لكن بسبب سوء الحظ أو الفرصة وعلى النقيض موضع السيطرة الداخلي يوحي بفكرة أن الأحداث نسبيا تتوقف على سلوك الفرد وخصائصه.

.3.4 العجز المتعلم:

يعرف العجز المتعلم بأنها الحالة التي تمثل اعتقاد الفرد بافتقاره إلى القدرة على التحكم فالفرد الذي يعزو الأحداث السيئة إلى أسباب ثابتة وشاملة التأثير ويعزو النتائج الايجابية إلى أسباب خارجية ومتغيرة ومحدودة التأثير يكون عرضة لحالة العجز المتعلم.

.4.4. مستوى دافعية الانجاز:

يذكر Kiokela (كيوكلا) أن الأفراد تختلف إعزاءاتهم لأسباب النجاح والفشل باختلاف الدافع للإنجاز. فالأفراد ذو الدافع المنخفض للإنجاز يعتقدون أن فشلهم يرجع إلى نقص قدراتهم.



شكل رقم (05) العوامل المؤثرة في عملية العزو (تصميم الباحث)

من خلال ما تقدم يتضح للباحث أن لعملية عزو النجاح والفشل عوامل تؤثر فيه وهذا نتيجة لعدة اعتبارات التي يكون فيها الفرد وهذا وفق للحالة والمصادر العزوية التي يفسر فيها الوضعيات المنسوبة للتوضيح.

كما يتشكل عزو النجاح والفشل لدى التلاميذ من عدة عوامل منها: (السيد محمود الفرحاتي،2005، ص ص156-163).

أ- النماذج السابقة للنجاح والفشل:

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

ب- الثواب:

تؤكد نظرية العزو لـ Weiner (واينر) (1985) أهمية اقتران من خلال مساعدة التلاميذ على تعلم أن سلوكاتهم وأفعالهم تؤدي إلى النتائج المرغوبة. ومن ثم يجب أن ننمي لدى التلاميذ العزو الذاتي للنتائج. وقدراتهم على التحكم، ومن أهم آثار الثواب ما يولده في التلميذ من حالات إنفعالية سارة، فهو عادة ما يخجل التلميذ، يشعر بالرضا والسرور ثم إنه يؤدي إلى تقوية المعتقدات الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه وذلك لمدة طويلة.

ج- توقعات الكبار:

تشكل توقعات الكبار من أباء ومعلمين عاملا مهما في نمو اعزاءات التلاميذ، فالمعلمون الذين يشكلون توقعا مبدئيا عن التلاميذ يبدون أنهم ينقلون توقعاتهم إلى التلاميذ الآخرون وذلك من خلال تعبيراتهم اللفظية أو الإيمائية، إذ وجدGood & Brophy (جود) و(بروفي) ": أن طبيعة ثناء المعلم للتلاميذ الذين تشكل نحوهم توقعا عاليا تختلف عن طبيعة ثنائه للتلاميذ الذين تشكل نحوهم توقعا منخفضا، فإذا تشكل لدى المعلم توقع عن أحد تلامذته بأنه تلميذ جيد من حيث تحصيله الأكاديمي أو ذكائه أو شخصيته، فإنه يدرك تصرفات ذلك التلميذ متأثرا بتوقعه عنه، أي أن انتباه المعلم قد يتجه إلى

الجوانب الايجابية في سلوك التلميذ، كما أن المعلم ينقل توقعه إلى التلميذ بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالابتسام وتوجيه الأسئلة وإعطاء الواجبات والاتصال البصري مع التلميذ وإتاحة الفرصة للمشاركة، وإذا كان التوقع سلبيا انعكس ذلك على سلوكياته، وانتقلت توقعاته إلى التلميذ الآخر.

ومن خلال ما تقدم نستنتج أن على الأولياء والمعلمين والكبار بناء برامج عزوية قائمة على تفسير خبرات النجاح والفشل عند أبنائهم وفق خطط تقوم على الرفع من تصوراتهم وأحكامهم على ذواتهم من أجل تحقيق عملية النجاح وزيادة دافعيتهم إلى الانجاز الأكاديمي، وبالإضافة إلى حصر كل المشكلات التي تؤدي إلى إخفاق التلاميذ واستعمال استراتيجيات من شأنها رفع من مستوى التلاميذ من الناحية الأكاديمية.

.5. معايير برامج العزو لخبرات النجاح والفشل الدراسي:

تقوم برامج إعادة العزو على أنه إذا كانت استجابات الفرد لا تزيد من احتمال تحقيق أهدافه، فإن اليأس والإكتئاب يصاحب الفرد، أي أن الإحساس بالعجز المتعلم ينتج عندما يشعر الفرد بأنه لا يمكنه التحكم في نتيجة العمل، كما أن الفشل الناتج من العوامل لا يمكن التحكم فيها إذ يرتبط بانخفاض مستوى توقع النجاح، بينما الفشل الناتج عن العوامل التي يمكن التحكم فيها يمكن أن يصاحبه أمل في المستقبل إذ بإمكاننا تغيير الواقع . (Weiner,2000,p3).

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

.1.5. مدخل إعادة عزو النجاح والفشل الدراسي:

حيث يؤكد Brophy (بروفي) (1998) في هذا المجال على مساعدة التلاميذ على أن يستعيدوا الثقة بالنفس من قدراتهم الأكاديمية وتطوير استراتيجيات التعامل مع الفشل وبذل الجهد عندما يواجهون خبرات

صعبة من خلال التدخلات العلاجية التي تركز على إعادة التدريب المعرفي (Retraining cogation) في اتجاهات رئيسية هي:

أ- إعادة العزو Attribution Retraining:

وتتضمن هذه الإستراتيجية تغيير ميول التلاميذ من عزو فشلهم إلى نقص القدرة وإلى الجهد والإستراتيجية غير المناسبة، ولتحقيق هذا الهدف، يجب إعطاء التلاميذ خبرات نجاح ممكنة ونمذجة اجتماعية، وتغذية مرتدة تدربهم على: (Weiner, 2000 ,p3)

-التعامل مع الفشل من خلال الاستفادة من الأخطاء أو تحليل المشكلة والتفكير العلمي وعزو الفشل إلى الجهد أو نقص المعلومات أو استخدام إستراتيجية غير مناسبة، وفي مرحلة إعادة العزو يجب أن يقول المعلمون أو يكتبون العبارات التالية عند أداء مهامهم في مادة الرياضيات:

- يبدو أنك تعرف المهام الرياضية بشكل جيد.
- يبدو أنك تحاول بجد في مهام الرياضيات.
-يبدو أنك ماهر في ربط معطيات المسألة الرياضية.
-يبدو أنك بذلت جهدا كبيرا في مذاكرة هذه الأنواع من المسائل الرياضية.

فطبقا لنظرية العزو فإن أحكام الأفراد حول أسباب أدائهم لها تأثيرات دافعية فللأفراد ذوي التحصيل المرتفع هم الذين يرون أن أسباب نجاحهم في قدراتهم الشخصية وأن أسباب فشلهم في عدم بذل الجهد، لا يشعرون بأي صعوبة أو عجز التحكم، لأنهم يرون أن نتائجهم تتأثر بكمية الجهد الذي يبذلونه، وأن الأفراد ذوي التحصيل المنخفض هم من يصفون عجز قدراتهم، يرون أن نجاحهم يعود إلى عوامل لا دخل لهم فيها، فيؤدي إلى ذلك ظهور انجازات منخفضة، وإقلاعا سريعا عند مواجهة الصعوبات ويأسا واستسلاما سريعا عند مواجهة الصعوبات قليلة، ويرون أن النجاح على انه صعب المنال.

فالفرد مخلوق عقلاني، يتصرف حسب تفسيره للعالم، فإذا اعتقد الفرد أن خاصية عدم القدرة على التحكم "العجز" لأسباب عامة، فإن الأسباب منطقية سوف تحدث في مواقف وأزمنة أخرى ومن هنا تكون عدم القدرة على التحكم عامة ويتعمم الشعور بالعجز، أما إذا حدثت عدم القدرة على التحكم نتيجة لأسباب وقتية زمنية ليس هناك مبرر للتفكير في أنها سوف تحدث ثانية، ويكون بذلك العجز محدودا.

فعندما ترى التلاميذ في أنفسهم القدرة ويعزون فشلهم إلى نقص الجهد أو المعلومات الغير الكافية كأسباب ممكن التحكم فيها ويركزون عادة على استراتيجيات النجاح المقبلة، وغالبا ما يؤدي ذلك إلى

الفخر والشعور بالتحكم والإحساس مراده الذات وتتضح هنا أهمية اكتساب الأفراد عزوا سببيا سويا في ضوء استراتيجيات عديدة منها: (Weiner,2000, p4)

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

-الإقلال من دور الصدفة أو الحظ أو مساعدة الآخرين في التعلم ولا يمكن للفرد أن يحقق نجاحا اعتمادا على الحظ والصدفة.

-تعديل التفسيرات السببية للنجاح والفشل من العوامل غير القابلة للتحكم إلى العوامل القابلة للتحكم، ومن كونها ثابتة إلى الاعتقاد بأنها متغيرة.

-أخذ ميول واتجاهات الأطفال الخاصة، ومواهبهم الفردية بعين الاعتبار والعمل على تنشيطها وتوجيهها واحترام شخصية الأطفال، فلا يرهقون ولا يهانون، ولا يعاملون بخشونة وليس في إمكانياتهم تأديتها، ومخاطبة عقولهم وذكائهم وخلقهم ودفعهم إلى العمل بملأ إرادتهم وبديهيا، وإعفائهم من كل نظام وانضباط.

- أنماط العزو التي تشير إلى الفشل يرجع إلى عوامل بعيدة عن تحكم الفرد مثل القدرة أو سوء الحظ – هي أنماط مرضية وعوامل إعاقة أمام الإنجاز – قد يؤدي إلى الإحساس بالعجز وانخفاض توقع النجاح، ومن ثم انخفاض الدافعية. ومن ناحية أخرى فإن عزو الفشل إلى الجهد أو الإستراتيجية الغير الملائمة وهي أنماط سوية يمكن التحكم فيها وتغييرها – تؤدي إلى زيادة الجهد والنظر إلى أو تغيير الإستراتيجية ومن ثم التعامل مع معطيات الموقف والخروج منه بنتيجة إيجابية.

وفي هذا الصدد يذكر weiner (واينر)أن بناء المفهوم الإيجابي عن الذات يجعل الفرد يستمر في البحث ليجعل نفسه ذا كفاءة أو حيث تقوم الكفاءة بالعملية التحكم واقتران بين الجهد والنتيجة بتنشيط جهد الفرد الذاتي وشحذ طاقاته وتعبئتها في سبيل مواجهة الصعوبات، وبالتالي مواجهة ما يتعرض تحقيق أهدافه وبرامجه. وتعد رؤية الفرد لذاته من دعائم الصحة النفسية، فالفرد الذي يعرف إمكانياته جيدا دون إفراط يستطيع أن يحسن تحديده لأهدافه، واختيار السبيل للوصول إليها ويكون راضي عن ذاته.

كما تؤدي النتائج الخاصة بتعديل أساليب عزو العجز المتعلم يرتبط بالعوامل التالية: (Weiner,2000,p5)

-عزو نجاح التلاميذ إلى القدرة المرتفعة وعوامل قابلة للتحكم مثل: الجهد.

-عزو نجاح التلاميذ إلى الجهد خاصة عندما يبذلون جهدا مرتفعا.

-عند تكليف بمهمة ما ينجزونها بسرعة يقوم المعلم بتصعيب المهام اللاحقة تدريجيا. وينمي لديهم روح التحدي والمثابرة.

-عزو فشل التلاميذ إلى عوامل قابلة للتحكم فعندما يفشل التلاميذ أخبرهم أن الفشل ليس نهاية العالم، وأخبرهم بعبارات تنمي توجهاتهم للتحكم، وأن الفشل خطوة حقيقية في طريق النجاح وأنهم عندما يفشلون يكون ذلك راجعا إلى عوامل يسهل عليهم التحكم فيها وتعديلها أو تغييرها مثل بذل الجهد أو استخدام إستراتيجية غير مناسبة.

-عندما يفشل التلاميذ بالرغم من الجهد الواضح لهم تعلمهم عزو فشلهم إلى نقص في الاستراتيجيات وتساعدهم على اكتساب بعض الاستراتيجيات غير المفيدة.

-اقتناع التلميذ بذاته وجهوده، وان جهوده أساس نجاحه واقتناعه فيما يمتلكه من قدرات، وما يتمتع به من سمات شخصية ايجابية .

-اقتناع التلميذ أن ذاته وقدراته وجهوده ذات أثر فعال في المواقف المستعرضة عبر حياته وأن نجاحه في احد المواقف يتيح له النجاح في المواقف الأخرى والشعور بالكفاءة، واستخدام طرق فعالة لحل المشكلات فالذين يعتبرون أنفسهم مسؤولين عن انجازهم ويعيرون النجاح أو الفشل محصلة إمكاناتهم وقدراتهم ويملكون استجابات مواجهة العجز المتعلم ويميلون إلى إظهار أداء مرتفع في الأعمال التي تتطلب المنافسة والإنجاز ويتميزون بالمثابرة والكفاح، ويقاومون الضغط الخارجي، ويتعلمون القدرة على التحكم.

ب- التدريب على الفاعلية (Training Efficacy): (Weiner,2000,p5)

تتضمن تعريض التلاميذ لخبرات النجاح مضمونة وتعليمهم وتدريبهم على وضع أهداف واقعية والنمذجة والتعليمات والتغذية المرتدة عن امتلاكهم القدرة على التأثير في الأمور وتدريبهم على العلاقة بين الجهد والنتائج التي يحصلون عليها، وعند التدريب على الفعالية يجب أن يقول المعلمون أو يكتبوا لتلاميذهم العبارات التالية عند أدائهم مهام الرياضيات مثلا:

-تستطيع أن تكون جيدا في الرياضيات.

-تستطيع أن تحصل على أحسن الدرجات في الرياضيات.

-تستطيع أن تحاول بجهد في حل مسائل الرياضيات.

يشير Bandura (باندورا) (1998) أن قوة اقتناع الأفراد بفاعليتهم الذاتية تجعلهم يتعاملون بنجاح مع المواقف الصعبة لكن خوفهم وتجنبهم مواقف التهديد ينتج عن اعتقادهم بأنهم غير قادرين على التعامل مع هذه المواقف، وأضاف أن فعالية الذات المدركة بشكل ايجابي لا تخفض حدة الخوف والكف فقط،

ولكنها تزيد من توقعات النجاح التي تؤثر في جهد الكفاح من أجل النجاح من جهة، كما تزيد من توقعات فعالية الذات التي تدعم الكثير من جهود الأفراد بشكل متسع من أجل المثابرة في مواجهة العوائق والخبرات الصعبة من جهة أخرى، إذا التدريب على الفعالية والتحكم يكون أكثر ايجابية في زيادة الجهد المبذول، فالأفراد يثابرون في أداء الأنشطة التي تمثل تهديدا ذاتيا قد يدعمون شعورهم بالفاعلية من أجل التخلص النهائي من شعورهم بالخوف على عكس الذين لديهم توقعات منخفضة عن الذات فإنهم يتسمون بالعديد من المخاوف الواسعة فهم لا يقبلون على المواقف الصعبة ويعزون أسباب فشلهم إلى عوامل خارجية غير قابلة للتحكم كالحظ مثلا.

2.5.إعادة التدريب على الإستراتيجية Strategy Training: (Weiner,2000,p5)

في هذا التدريب يدرب المعلم تلاميذه على الاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات والتحدث مع الذات عن أنهم يستطيعون بجهدهم وقدراتهم النجاح في المعرفة الفعالة حيث يجعل هذا التدريب التلاميذ يدركون أنهم يستطيعون من خلال إمكاناتهم التأثير في النتائج وأنهم بالفعل يمتلكون استراتيجيات حل المشكلات.

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

-أنا فخور بأدائك في مادة الرياضيات.

-أنا مسرور بتقدمك في مادة الرياضيات.

-أدائك ممتاز في الرياضيات.

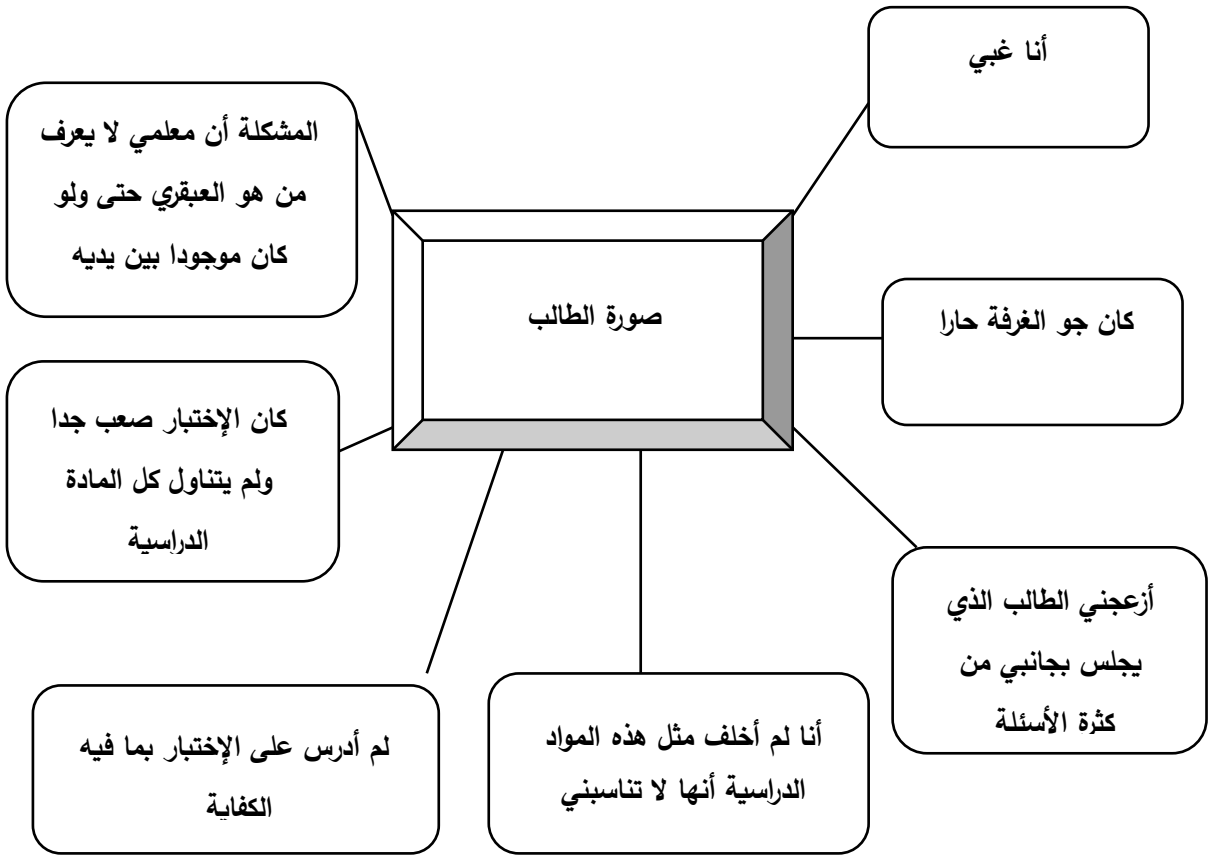
-أسلوبك في حل مسائل الرياضيات يبدو أنه يعتقد على وعيك بخطوات الحل.

ويؤكد Dweck (دويك)(1975) أن زيادة الدافعية يكمن في مكافأة الجهد المبذول بدلا من مكافأة القدرة أو الذكاء، فعندما يكافئ المعلمون الجهد المبذول والإستراتيجيات المستخدمة، يطورون التوجه نحو المعلم وإدراك أهمية إستراتيجية طلب العون الأكاديمي عندما يحتاجون لها. وعدم السلبية في المواقف المحيطة واستخدام الاستراتيجيات المعرفية الايجابية التي تشعر الفرد بأنه يمتلك معطيات وإشارات القدرة على التحكم.(Deweck, 1975, p476)

.6. أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي:

يعزو الطلاب نجاحهم وفشلهم في المدرسة إلى عدد كبير من العوامل: منها الإمكانيات العقلية والجهد المبذول في المهمة، والناس الآخرين وصعوبة أو سهولة المهام والحظ والمزاج والمرض والتعب والمظهر

الجسمي وغيرها من العوامل، وقد وجد الباحثون أن هذه العوامل تختلف من شخص إلى آخر في واحد من ثلاثة أبعاد ألا وهي: بعد موقع السبب(Reason)، ومدى الإستقرار (Stability) ومدى السيطرة عليه.



الشكل رقم (06) تفسير الطلاب للفشل في الإختبارات.(عدنان يوسف العتوم،2009،ص193).

.1.6. موقع السببReason (داخلي / خارجي):

يشمل هذا البعد التمييز بين الأسباب الداخلية للفرد (القدرة، الجهد) فالتلميذ يعزو أسباب نجاحه أو فشله إلى عوامل موجودة فيهم ومثال ذلك عندما يعتقد التلميذ أن سبب نجاحه يكمن في الجهد الذي بذله أو ان سبب فشله يكمن في نقص قدرته وقلة كفاءته، وأحيانا الحظ والصعوبة في المهمة هي وراء فشله.(عدنان يوسف العتوم،2009، ص194).

2.6. إستقرار السبب Stability (ثابت / متغير):

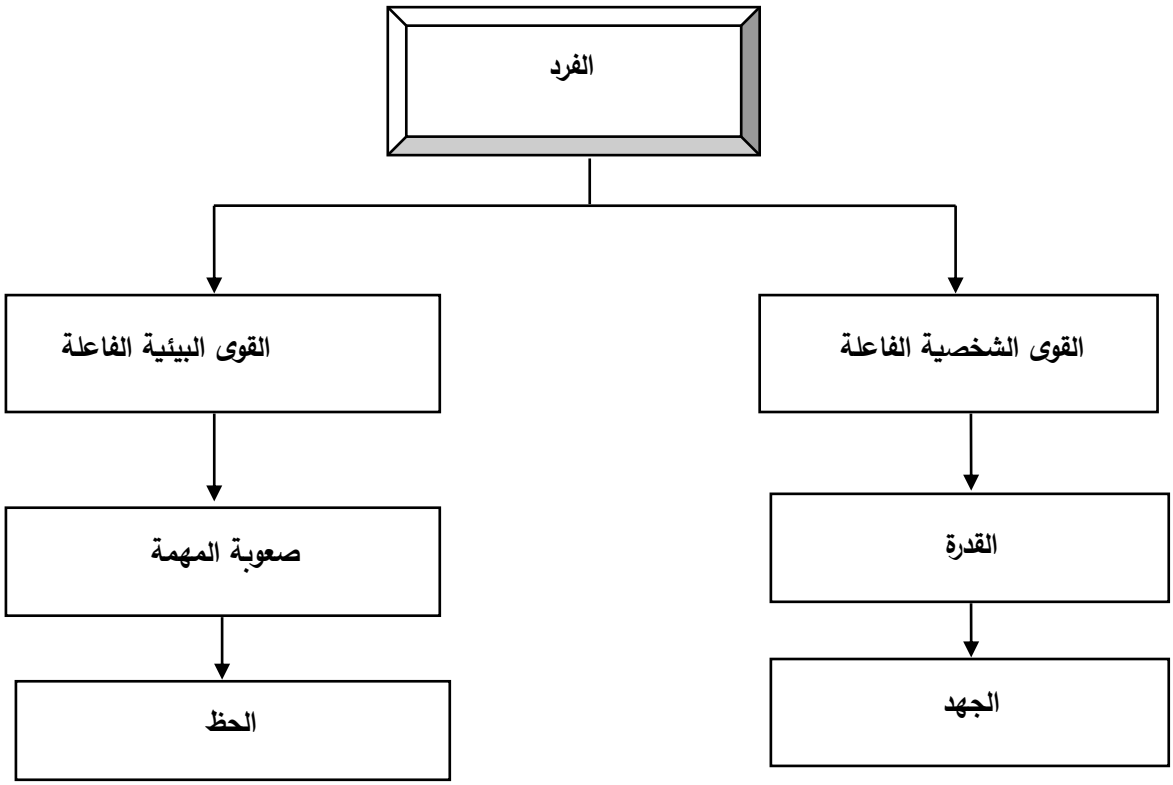
يتعلق بالعوامل الثابتة مثل القدرات والمهارات وعوامل غير ثابتة مثل تقلب المزاج والحظ والجهد، الخ. ويرتبط هذا البعد بتوقعات الفرد للنجاح أو الفشل في المستقبل، فإذا اعتقد الفرد أن سبب نجاحه أو فشله يعزى إلى عوامل ثابتة مثل: القدرة فإنه سيتوقع النجاح أو الفشل في مثل هذه المهام في المستقبل فإذا

علل سبب نجاحه أو فشله إلى عوامل غير ثابتة مثل المزاج أو الحظ، فإنه يتوقع تغيير مثل هذه العزوات في المستقبل (الزغلول عماد الرحمان، 2002، ص236).

3.6. .القدرة على التحكم:

بعكس هذا البعد الأسباب التي تكمن في تحكم الفاعل وهو بعد هام جدا حيث يميز بين الأسباب التي هي موضوع تحكم إرادي مثل الجهد والأسباب التي لا يمكن التحكم فيها مثل القدرة أو المؤهلات. فيصر Weiner (وينر) (1980-1986-1992) في أبحاثه على العلاقة الوطيدة الموجودة بين الإحساس بالتحكم لدى الفرد ونموذجه العزوي السببي، كما أن الفرد الذي يحس أنه يملك التحكم في الفرد الذي يظن أنه غير متحكم في المواقف التي تواجهه، فالقدرة على التحكم إذن تعني شعور الفرد بالقدرة على تغيير مجرى لا يقبلان التغيير مع الوقت عكس الجهد الوقفي أو الموقفي، المزاج، التعب، الصحة، الحظ، وتأثير الغير الذين صنفوا كعوامل غير ثابتة، وتتغير مع الوقت؛ كما يظهر أيضا من خلال الجدول أن Weiner (وينر) قد وظف مفهوم مركز التحكم لصاحبه (روتر) كبعد آخر في تصنيف الأبعاد السببية، حيث صنف عوامل العزو على غرار الثبات ومركز السببية إلى عوامل قابلة للتحكم، وهي الجهد إلى المدى البعيد، الجهد المؤقت أو الموقفي، تحيز المعلم، مساعدة الأصدقاء والمعلم وإلى عوامل غير قابلة للتحكم وهي: القدرة، الصحة، المزاج، التعب، خصائص المهمة والحظ (حمامة كريم، 2011، ص ص 48-49).

يلاحظ أن العالم Heider (هايدر) ربط عملية العزو بالسلوك الاجتماعي لدى الفرد، وكذا تأثيرات البيئة في هذه العملية، وكما تطرق إلى وجود دوافع رئيسية في تفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد، وأن عزوهم للأحداث مردها عاملين إما عوامل داخلية كالجهد والنية أو عوامل خارجية وهي الحظ وصعوبة المهمة والقدرة أو العاملين معا، حيث أعطى (هايدر) الدرجة الكبرى للعوامل الداخلية منها عن العوامل الخارجية في الإعزاءات السببية للأفراد وهذا ما يؤكده نموذج Heider (هايدر) في مجال العزو السببي (محمد حسين علاونة، 1987، ص79).



شكل رقم (07) نتائج السلوك النجاح والفشل من تصميم الباحث

.7. أثر عزو النجاح والفشل على سلوك التلاميذ:

يؤثر عزو النجاح والفشل الدراسيين على الأقل بأربعة طرق هي: ردود الفعل الوجدانية نحو النجاح والفشل وتوقعات الأبحاث في إطار العزو السببي أن البحث عن سبب أو تفسير يمكن أن يظهر بشكل واضح تنتهي مساعي المتعلم بفشل غير متوقع (أحمد يحي الزق،2011، ص 526).

لا شك أن عزو النجاح والفشل الدراسي يؤثر في سلوك التلاميذ في نواحي متعددة من الجوانب النفسية والمدرسية، وعليه كيف تؤثر طريقة العزو والأسباب التي تعتقد أنها وراء نجاحنا أو فشلنا في سلوك التعلم؟ هناك على الأقل سبع مجالات تبدو فيها هذه الآثار وسوف يتم تلخيصها فيما يلي:

.1.7. رد الفعل الوجداني إتجاه النجاح والفشل الدراسي:

إن الطلاب يشعرون بالفرح عندما ينجحون ولكنهم لا يشعرون بالفخر إلا إذا اعتقدوا أن سبب نجاحهم يعود إلى عوامل داخلية – أي عوامل موجودة فيهم، أما إذا كانوا يظنون أن نجاحهم كان بسبب مساعدة من الآخرين أو بسبب عوامل خارجية، فإنهم سوف يشعرون بالإمتنان أكثر من شعورهم بالفخر وكذلك الحال فإن الطلاب يشعرون بالأسى والحزن عندما يفشلون إما إذا ظنوا أن فشلهم كان لعوامل ذاتية (نقص القدرة، قلة الجهد مثلا) فإنهم سوف يشعرون بالذنب والخجل أكثر من شعورهم بالحزن. وإذا

اعتقدوا أن فشلهم كان لعوامل خارجية فإنهم يشعرون بالغضب وهكذا نرى أن الحالات العاطفية تتغير تبعا للسبب الذي يعتقد الطلاب أنه وراء نجاحهم أو فشلهم (عدنان اليوسف العتوم، 2009، ص195).

ومن خلال هذا العنصر يتضح أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم في الحالة الوجدانية وهذه المشاعر تؤثر على سلوك التلميذ، فكلما كان نجاح التلميذ نتيجة عوامل داخلية أدى إلى فرحه، على عكس ذلك إذا كان نجاحه نتيجة لعوامل خارجية فهو لا يشعر بالفخر، بل هو إمتنان يعود إلى مساعدة الآخرين له ونفس الشيء إذا كان فشله نتيجة عوامل ذاتية فإنه يشعر بالخجل، وأما إذا كان سبب فشله يعود إلى أسباب خارجية فإنهم يشعرون بالغضب.

.2.7. توقعات النجاح أو الفشل الدراسي في المستقبل: (عدنان اليوسف العتوم، 2009، ص194).

عندما يعزو الطلاب نجاحهم وفشلهم إلى عوامل مستقرة فإنهم سيتوقعون أن يكون أدائهم في المستقبل مشابها لأدائهم الحالي، أي أن الطلاب الناجحين سيتوقعون مزيدا من النجاح وأن الطلاب الفاشلين سيتوقعون أن يستمروا في الفشل، أما إذا كان الطلاب يظنون أن النجاح أو الفشل ناتج عن عوامل غير مستقرة كالجهد أو الحظ فإن نجاحهم أو فشلهم الراهن لن يترك أثر كبيرا على النجاح والفشل في المستقبل، ومن هنا فإن الطلاب المتفائلين الذين يتوقعون لأنفسهم نجاحا بارزا ومستمرا في المستقبل هم أولئك الذين يعزون نجاحهم إلى عوامل مستقرة كالقدرة الذاتية ،بينما يعزون فشلهم إلى عوامل غير مستقرة كالحظ أو الجهد. وقد أظهرت الدراسات في هذا المجال فروقا بين الذكور والإناث فالذكور يميلون إلى عزو نجاحهم إلى القدرة وفشلهم إلى قلة الجهد المبذول، أما الإناث فإنهن أكثر ميلا لعزو نجاحهن إلى الجهد وفشلهن إلى نقص القدرة، عندما يعتقد الطلاب أن فشلهم كان سببه نقص الجهد المبذول وعدم المثابرة وأن بإمكانهم النجاح إذا بذلوا مزيدا من الجهد، فإنهم سوف يضاعفون جهودهم في المستقبل وسوف يثابرون ويسيرون على تخطي الصعاب، أما إذا نظر الطلاب إلى فشلهم باعتباره نتيجة لضعف القدرة وأنهم لن ينجحوا حتى لو بذلوا قصارى جهدهم، فإنهم سوف يستسلمون بسهولة ولا يتمكنون من النجاح في بعض المهام حتى تلك التي كانوا قد نجحوا فيها سابقا.

وهذا ما أكدته Bayer (باير) (1990) في دراستها التي هدفت إلى الكشف عن الفروق الجنسية بالنسبة للعزو السببي لطلاب الكليات في أدائهم على الامتحانات. وتكونت عينة الدراسة من (246) طالبا وطالبة استجوبوا على استبيان أعدته الباحثة، وقد بينت النتائج أن هناك فروق جنسية في العزو السببي، حيث عزا الذكور نجاحهم إلى القدرة وفشلهم إلى قلة الدراسة والاهتمام بينما عزت الإناث فشلهن

إلى القدرة المنخفضة. كما أظهرت النتائج أن الإناث يشعرن بالاعتزاز بالنفس بعد النجاح وأن لديهن دافعية أكبر من الذكور.

وكما سبق القول إن بعد الثبات له صلة وثيقة بتوقعات التلميذ للنجاح والفشل، وكذلك حسب ثبات أو غير ثبات السبب، التلميذ سوف يتوقع النجاح في المستقبل إذا عزا نجاحه في المرة الأولى إلى عوامل ثابتة، وكذلك مع التلميذ الفاشل فإنه سيتوقع المزيد من الفشل في المستقبل، أما إذا كان عزو التلميذ للنجاح والفشل الدراسيين نتيجة عوامل غير ثابتة فإن نجاحه أو فشله الحالي لا يترك أثر على توقعاته للنجاح والفشل في المستقبل.

.3.7. سلوك طلب المساعدة:

يميل الطلاب الذين يعزون نجاحهم إلى عوامل ذاتية قابلة للتحكم (كالجهد مثلا) إلى القيام بأعمال تضمن لهم النجاح في المستقبل ولذاك فهم أكثر طلبا للمساعدة من معلميهم عندما لا يفهمون المادة الدراسية، وأكثر حضور الجلسات التدريبية تساعدهم على التعلم والفهم عندما يشعرون أنهم بحاجة إليها، على النقيض من ذلك أن الطلاب الذين يعتقدون أن لا دور لهم في النجاح والفشل، سوف يكونون أقل ميلا إلى طلب المساعدة عندما يحتاجون إليها. (عدنان اليوسف العتوم، 2009، ص 196-197).

ومما سبق ذكره يتضح لنا أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم في سلوك طلب المساعدة من الآخرين، حيث نجد أن التلاميذ الذين يعزون سبب نجاحهم إلى عوامل ذاتية قابلة للتحكم هم الأكثر ميلا لسلوك طلب المساعدة من معلميهم، وهذا على نقيض التلاميذ الذين يعتقدون أنه لا دور لهم في النجاح والفشل.

.4.7. الأداء الصفي:

لا شك أن الأسباب المدركة للنجاح والفشل الدراسي وتوقع ذلك في المستقبل يؤثر في التعلم والإنجاز الصفي، فالطلاب الذين يتوقعون النجاح يحصلون على علامات مدرسية أفضل من الطلاب الذين يتوقعون الفشل، حتى عندما يكون الطرفان على نفس المستوى من القدرة العقلية كذلك، فإن الطلاب الذين يتوقعون الفشل يعالجون المشكلات بأساليب عشوائية وبطريقة المحاولة والخطأ ويميلون إلى حل المشكلات بطرق غير ذات معنى. حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الكفاءة الذاتية تفسر ما نسبته 14 % من التباين في الأداء الأكاديمي للطلبة. ويؤثر إدراك الأفراد لكفاءتهم على أدائهم الأكاديمي بطرق متعددة فالطلبة الذين لديهم إدراك عال لكفاءتهم الأكاديمية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي، ويبذلون جهدا كبيرا ويظهرون مستويات قليلة من القلق، ويظهرون مرونة في استخدام استراتيجيات التعلم، ولديهم

تعلم منظم ذاتيا، ويظهرون دقة عالية في تقييمهم الذاتي لأدائهم الأكاديمي ودافعية مرتفعة نحو الواجبات المدرسية (العلوان المحاسنة، 2004، ص400).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن توقع التلميذ للنجاح تؤدي فعلا إلى النجاح وكذلك مع الفشل، حتى لو كانت نفس القدرات العقلية بين كلا الطرفين، غير أن توقعاتهم هي من تحدد فشل أو نجاح التلميذ وهذا ما يظهر في أداء سلوكهم الصفي ونتائجهم وكذا طريقة التفكير ومعالجتهم للمشكلات الصفية.

.5.7. خيارات المستقبل:

يمكنك أن تتوقع أن الطلبة الذين يتوقعون في مادة دراسية معينة سيكونون أكثر ميلا إلى متابعة تلك المادة في الجامعة أو إلى دراسة مسافات أكثر حول المادة نفسها. أما الطلاب الذين يعتقدون أن فرص نجاحهم في مادة معينة محدودة فإنهم سوف يكونون أميل إلى تجنب هذه المواد في المستقبل (عدنان اليوسف العتوم، 2009، ص 197).

إن عامل خيارات المستقبل يتأثر بتوقعات التلاميذ حول إختيار تخصص أو شعبة معينة في الجامعة نتيجة تحقيق نجاح في مادة معينة لها علاقة أو مساق بهذه المادة. عكس التلاميذ الذين يظهرون فشلا في المادة فقد يكونون أقل ميلا في اختيارها مستقبلا.

.6.7. مفهوم الذات:

يميل معظم الأطفال الصغار (خاصة في مرحلة الروضة) إلى إعتقاد بأن لديهم القدرة والكفاءة للنجاح في المدرسة فيما لو بذلوا مقدار معينا من الجهد وعندما ينمو هؤلاء الأطفال، يبدأ عدد كبير منهم بالإعتقاد أن نجاحهم وفشلهم ينتجان من القدرة (وهو أمر ثابت ويقع خارج نطاق سيطرتهم)، وعندما ينجح الطلاب في الأنشطة المدرسية فإن مفهوم الذات لديهم يصبح محتويا على فكرة مفادها أن لديهم القدرة العالية أو ما يسمى في النظرية المعرفية الإجتماعية بمصطلح الكفاءة الذاتية (Self Efficacy) من جهة أخرى عندما يكون نصيب الطالب دائما هو المهام المدرسية مع الإعتقاد أن سبب الفشل هو تدني القدرة وليس قلة الجهد، فإن مفهوم الذات يصبح عرضة للسلبية وتتطور لديهم مشاعر بفاعلية(كفاءة) ذاتية متدنية على أية حال فإن على المعلمين أن يحذروا من مدح جهود طلابهم عندما ينجحون في مهام سهلة جدا لأن ذلك يعني نقل رسالة ضمنية أن قدرات الطلاب محدودة متدنية(Yailagh & Al, 2009, p95)

إن عزو الطلاب نجاحهم إلى الجهد يكون مفيدا فقط عندما يبذلون جهدا حقيقيا أدى إلى ذلك النجاح، وبالمثل فإن عزو الفشل إلى نقص الجهد لا يكون مفيدا إلا عندما يعرف الطلاب أنهم لا يبذلوا قصارى جهدهم في المرة الأولى، وربما كان من الأفضل أن نعزو فشل الطلاب في الإمتحانات إلى نقص

إستعمال الإستراتيجيات الفعالة بدلا من عزوه إلى نقص الجهد المبذول، أننا عندما نعلم طلابنا كيفية إستخدام الإستراتيجيات الفعالة في التعلم، فإننا نحسن من نجاحهم الأكاديمي من جهة، وتتطور لديهم إعتقاد بأنهم قادرون على ضبط ذلك النجاح والتحكم فيه من جهة أخرى .(عدنان اليوسف العتوم، 2009، ص 197).

حيث يرى Bandura (باندورا) (1995) بأن أثار فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة فهي تأثر على الأهداف، وكذلك في العمليات التوقعية، فالأفراد مرتفعي الفاعلية يتصورن عمليات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعيمهم. بينما يتصور الأفراد منخفضي الفاعلية عمليات الفشل ويفكرون فيها، وأضاف بأن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العمليات المعرفية من خلال مفهوم القدرة. ومن خلال إعتقاد الأفراد بقدراتهم على السيطرة على البيئة، ومفهوم القدرة يتمثل في دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فبعضهم يرى أن القدرة مكتسبة يمكن العمل على تطويرها والاستفادة من أداء المهام الصعبة بينما يرى بعضهم القدرة على أساس أنها موروثة فنجدهم يفضلون المهام التي تجنبهم الأخطاء. (Bandura,1995,p82).

يتضح لنا أن الفاعلية الذاتية لها تأثيرات مختلفة على العمليات المعرفية، كالتأثير على الأهداف والعمليات التوقعية من خلال مفهوم القدرة، فالأفراد مرتفعو الفاعلية الذاتية لهم توقعات أكثر للنجاح، على عكس الأفراد منخفضو الفاعلية الذاتية فهم يتصورون عمليات الفشل أكثر.

.7.7. الإتقان أم العجز المكتسب:

إن الطلاب يختلفون في تفسير الحوادث المدرسية المتعلقة بالنجاح والفشل، ومع مرور الوقت يتطور لدى الطلاب نماذج منتظمة من العزو والتوقعات، فيبقى الطلاب متفائلين وواثقين أنهم قادرون على إتقان المهام الأكاديمية الجديدة. وينجحون في عدة من المواقف التربوية، يطلق على الطلاب مصطلح المتقنون ولكن فريق آخر من الطلاب يكونون غير واثقين بالنجاح بل هم مقتنعون بأنهم لن ينجحوا ويتطور لديهم شعور بالعجز والاستسلام ويطلق على هذه الظاهرة مصطلح العجز المكتسب. إن الطلاب الذين يعزون انجازاتهم ونجاحاتهم إلى القدرة والجهد الذاتيين ويحملون شعارا دائما يقول:" أنا قادر على إنجاز هذه المهمة ". هم الذين يمتلكون التوجه نحو الإتقان، أما الطلاب الذين يعزون انجازاتهم ونجاحهم إلى عوامل خارجية وغير قابلة للضبط ويعتقدون أن فشلهم يعكس نقصا في القدرة حاملين شعار يقول:" أنا لا أستطيع انجاز هذه المهمة ". هم الذين يتصفون بما يسمى العجز المكتسب .(عدنان اليوسف العتوم، 2009، ص 197).

من خلال ما سبق نستنتج أن الطلاب ينقسمون إلى فئتين هما: المتقنون وهم الطلاب المتفائلين الواثقين بقدراتهم والذين يحققون نجاحات أكاديمية (ذوي الفاعلية المرتفعة) على غرار الفئة الأخرى الذي يطلق عليهم بالعجز المكتسب وهم الغير واثقين بالنجاح والذين يتبعهم العجز والاستسلام وهم الذين يعزون نجاحاتهم إلى عوامل خارجية أوهم ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة.

خلاصة الفصل:

تعد خبرة النجاح والفشل الدراسي من أهم خبرات التي يمر بها التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي حيث تمثل هذه الخبرات أحد المعايير التي تقيمهم منذ لحظة دخولهم مرحلة التعليم الإبتدائي حتى تخرجهم من الجامعة، ومن الطبيعي أن خبرة النجاح إذا ما تكررت تساهم في تكوين مفهوم إيجابي للذات، وعلى النقيض فإن الفشل الدراسي وتكراره بصورة منتظمة وانتقاد المحيطين به يخفض من تقدير التلاميذ لذواتهم.

وتهتم نظرية العزو بتفسير وفهم العزوات التي يقدمها التلاميذ لأسباب نجاحهم أو فشلهم في المجال المدرسي، ويؤدي العزو السببي دورا أساسيا في حياة التلميذ النفسية، الإجتماعية، الأكاديمية من خلال ما يقوم به من تفسير الظواهر المختلفة وإدراك أسبابها، مما يجعله مؤثرا هاما في تعليل السلوك في مختلف المواقف.

وللعزو تأثير على المعتقدات المعرفية للتلاميذ والمتمثلة في: الفاعلية الذاتية الأكاديمية، دافعية الإنجاز الدراسي...

الفصل الثاني

الفاعلية الذاتية الأكاديمية

تمهيد

1. تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية
2. التناولات النظرية التي تناولت الفاعلية الذاتية الأكاديمية
3. أنواع الفاعلية الذاتية الأكاديمية
4. الفاعلية الذاتية الأكاديمية وبعض المفاهيم المرتبطة بها
5. التحليل التطوري للفاعلية الذاتية الأكاديمية
6. فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا
7. توقعات فاعلية الذات الأكاديمية
8. مصادر فاعلية الذات الأكاديمية
9. أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية
10. آثار فاعلية الذات الأكاديمية
11. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية
12. مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات الفاعلية الذاتية
13. الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية من أهم موضوعات علم النفس الحديث، وقد إهتم العديد من الباحثين بمفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية وجعلوها محورا رئيسيا من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية. وتكتسب بعد من الأبعاد الشخصية الإنسانية لما لها من تأثر كبير في سلوكات الأفراد المتمثلة في مجموعة من المعتقدات الذاتية التي تفسر إنجازاتهم وفي قدراتهم على التغلب على المهام والمشكلات الصعبة التي تواجههم من خلال المهام التربوية.

ولهذا فإن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعتبر من المتغيرات المعرفية التي تسهم في تحسين الدافعية التلاميذ للتعلم، وذلك من خلال العمل على تحسين مستوى طموحهم الأكاديمي وشعورهم بالمسؤولية الأكاديمية وتنمية ميولهم وإتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم وزيادة ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لتميزهم الأكاديمي، وبالتالي إدراكهم لفاعليتهم الذاتية في التعلم المرتبطة بقدراتهم على أداء مهامهم التعليمية .

وللإلمام بمفهوم الفاعلية الأكاديمية سيتم في هذا الفصل التطرق إلى: تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية ثم التناولات النظرية لفاعلية الذاتية الأكاديمية ثم أنواع الفاعلية الذاتية الأكاديمية ثم الفاعلية الذاتية الأكاديمية وبعض المفاهيم المرتبطة بها ثم التحليل التطوري للفاعلية الذاتية الأكاديمية ثم فاعلية الذاتية الأكاديمية في ضوء نظرية (باندورا) ،ثم توقعات الفاعلية الذاتية الأكاديمية ثم مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية ،ثم أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية ،ثم أثار الفاعلية الذاتية الأكاديمية ،ثم العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ثم مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ثم الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية،وأخير خلاصة الفصل .

1. تعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

يرتبط مفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية بطبيعة التلاميذ، وتعد أساسا لتحديد مستوى دافعيته ومستوى صحته النفسية وقدرته على الإنجاز الشخصي ومهاراته ومقاومته أمام العقبات التي تعترض طريقه والعكس صحيح، وتتولد الفاعلية الذاتية من تجارب الحياة، إذ تشمل إدراك الفرد لقدراته ومهاراته التعليمية، وكذلك إيجاد حل للمشكلات التي تواجهه في الحياة الدراسية وقد وردت تعريفات عديدة ومتنوعة منها:

تعريف Krinch(كيرنش)(1985) الذي يرى أن "الفاعلية الذاتية هي ثقة الأفراد فيما يتعلق بقدراتهم على الأداء في المجالات المتنوعة، ويكون لدى الفرد أكبر معرفة بنفسه إذا كان لديه القدرة على إنجاز الهدف "(نقلا عن:: فؤاد بن معتوق عبد الله النقيعي ،2009، ص53).

وكذلك تعريف Bandura (باندورا)(1986) الذي يشير إلى أن "الفاعلية الذاتية هي "التوقعات التي يحملها الأفراد عن قدراتهم على أداء مهام محددة، ولذا تعد المتحكم الرئيسي الذي يرتبط بمعتقدات الفرد التي تحدد القدرة المتطلبة لعمل ما في وقت ما، ومن ثم تجعل الأفراد يقبلون على عمل ما أو لا يقبلون أو يحاولون أداء مهام معينة أو لا يؤدونها" (Bandura,1986,p 53).

وأشار Zimermmen (زيمريمان)(1995) أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية هي "ثقة الطالب في قدرته على إنجاز مهمات أكاديمية مختلفة وبنجاح" (Zemmerman,1995,p5)

كما يضيف Zimmerman (زيمريمان) (2000) أن الفاعلية الذاتية هي "إدراكات الشخص لقدرته على تنظيم وتنفيذ الأعمال الضرورية للحصول على الأداء المحدد للمهارة من أجل تنفيذ المهمات والأهداف الأكاديمية مثل: الدرجات والتقدير الإجتماعي أو فرص العمل بعد التخرج كلها تتنوع بصورة واسعة في طبيعة ووقت انجازها" (Zimmerman,2000,p83).

عرفها Chan(شان)(1996)بأنها "النظرة الشخصية لقدرات الطالب وإمكانياته في مجالات المهارة المختلفة إذ تتأثر الفاعلية بالصورة التي يدرك بها الطالب لكيفية إدراك الآخرين لتلك القدرات والإمكانات وكيف تقيم من معلميه، وتتأثر كذلك بإدراك لإمكانات نجاحه في انجاز المهمات".(Chan,1996,p 14)

ويرى Mayou (مايو) وآخرون (1996) أن " فاعلية الذات قناعة الفرد بمدى وجود القدرة لديه على أداء سلوكيات معينة " (نقلا عن: هيام صابر صادق شاهين،2010، ص154).

في حين يشير Maddux (مادبوكس)(1998) إلى أن الفاعلية الذاتية هي "إعتقاد الفرد بالقابلية العامة على عمل الأشياء التي ستوصله إلى ما يريد (Maddux,1998,p203)

كما عرفها Pajares (باجاريز)(1999) على أنها "إعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدرته ومعلوماته وأنه يملك من المقومات ما يمكنه من تحقيق المستوى الذي يرضيه أو يحقق له التوازن المحدد لجهوده وطاقاته في هذا المستوى" (Pajares ,1999,p 220)

وعرف فتحي مصطفى الزيات (1999) الفاعلية الذاتية بأنها "اعتقاد الفرد لمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، انفعالية وحسية و فيزيولوجية عصبية لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز في ظل المحددات البيئية القائمة "(فتحي مصطفى الزيات،1999، ص13).

ويؤكد كل من Guffes (قوفاي) وRampp (رامب) (1999) أن الفاعلية الذاتية هي " حكم شخصي للفرد على قدرات الأداء في مجال معين من النشاط الذي له تأثيرات متنوعة في الأنشطة وكنتيجة، لذلك تؤثر الفاعلية الذاتية على إختيار الأنشطة الأكاديمية والدورات والإتجاه إلى تجنب تحمل المهام والتحفيز ومستويات الأداء ومستوى الجهد المبذول" (Rampp & Guffes,1999,p 3).

ولقد عرفها Bong (بونك) وClark (كلارك)(1999) على أنها "تقييمات الطالب لقدراته وإمكانياته على أساس معيار السيطرة أو التمكن" (Bong & Clark ,1999,p 142).

كما يؤكد علاء محمد الشعراوي (2000) على أن الفاعلية الذاتية هي "مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للانجاز"(علاء محمد الشعراوي، 2000 ، ص297).

وحسب عادل العدل (2001) فالفاعلية الذاتية هي" ثقة الفرد الكامنة في قدرته التي يعبر عنها من خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة "(عادل العدل ،2001، ص12).

كما يعرفها أيضا راضي الوقفي (2003) على أنها "التوقع المكتسب بالنجاح، أي الإعتقاد بأنك قادر على النجاح في أداء السلوك يصرف النظر على خبرات الفشل السابقة، والعوائق الحالية" (راضي الوقفي ،2003، ص597).

وعرفها أيضا Walker (ولكير) (2003) على أنها "حكم أفراد محددين لمعتقداتهم حول قدرتهم على التعلم ضمن بيئة تعليمية تهدف إلى تحقيق أهداف المتعلمين"(Walker,2003,p 62).

أما خالد شاكر الظاهر (2004) فيعرفها على أنها "مكونا حاسما في إحساس الفرد بالضبط الشخصي والسيطرة على مصيره والتوافق مع أحداث الحياة، وأن الإحساس بالضبط والسيطرة الشخصية يعملان على التوافق والتقليل من مستوى الضغوط النفسية"(خالد شاكر الظاهر، 2004، ص60).

ويؤكد Newman (نيومان) و Newman (نيومان) (2004) على أن مفهوم الفاعلية الذاتية هو "إحساس الفرد بالثقة في أنه يؤدي السلوكات التي يتطلبها موقف ما سواء كان الفرد يختار السلوك أم لا، فهذا يعتمد على شعور الفرد بالثقة في أنه سوف ينجح "(نقلا عن: عبد المنعم الدردير ،2004، ص176).

أما كمال أحمد الإمام الشناوي (2006) فإنه يرى أن فعالية الذات ليست فقط تقدير قدرة الفرد لكنها تتمثل في المعتقدات التي يطورها الفرد بخصوص قدرته لإكمال مهمته بنجاح وتطور نتيجة العلاقة الوثيقة الثلاثية بين البيئة وسمات الشخصية (كمال أحمد الامام الشناوي،2006 ،ص2).

في حين يرى عدنان يوسف العتوم وآخرون (2009) أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية هي "معتقدات الفرد حول قدرته على تنفيذ المخططات وإنجاز وأهدافه، فهي المعتقدات الإفتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدرته (عدنان يوسف العتوم وآخرون ،2009، ص120).

وأشار Mccoy (مكوي) و Duncan (دونكان) 2010) إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية عبارة عن "إدراك الطلبة لقدراتهم على التحصيل وممارسة السلوك الفعال بالجهد والمثابرة لإنجاز كل ما يرتبط بمواقف الحياة الدراسية " (Duncan&Mcoy,2010,p36).

وعرفها عطاف محمود أبوغالي (2012) على أنها "معتقدات يمتلكها الفرد تحدد قدرته على أداء السلوك وتوجيهه، مما ينعكس على الأنشطة التي يقوم بها، والكيفية التي يتعامل معها في المواقف التي تواجهه في الحياة "(عطاف محمود أبوغالي،2012، ص625).

ويوضح كل من ميدون مباركة وأبي ميلود عبد الفتاح(2014) أن فاعلية الذات بأنها "مدى قدرة التلميذ وثقة في قدراته على تنظيم النشاطات المرغوبة، وتنفيذها لتحقيق مستوى من الأداء والتحصيل" (ميدون مباركة وأبي ميلود عبد الفتاح، 2014، ص15).

أما عبد الله بن عبيد بن دحمان الشمري فقد عرف الفاعلية الذاتية الأكاديمية على أنها "الإدراك الذاتي لقدرة الفرد ولقدرة الطالب المعرفية والعلمية بناء على أداء السلوك الذي يحقق له مستوى تحصيل مرتفع ونتائج مرغوبة في أي موقف معين علمي أو مدرسي، ومدى توقعاته عن كيفية الأداء الحسن في سبيل تحصيل المعارف والعلوم النظرية والعلمية، ومقدار الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف العلمية، والتنبؤ بمدى النجاح الذي يمكن أن يحققه نتيجة امتلاكه فعالية الذات الأكاديمية "(عبد الله بن عبيد بن دحمان الشمري،2015 ، ص28) .

من خلال ما ورد من التعريفات السابقة يمكن القول أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية هي مجموعة من الأحكام والمعتقدات التي يصدرها التلاميذ حول إكتسابهم أو عدم إمتلاكهم للمجموعة من المهارات والقدرات لأداء المهام الواجب القيام بها للوصول إلى تحقيق الهدف الأسمى ألا وهو النجاح الدراسي.

كما تؤكد هذه التعاريف على أن فاعلية الذات الأكاديمية هي مهارة أساسية في إدراك المتعلم لمختلف أبعاد شخصيته ومواطن القدرة والضعف فيها؛ وهي التي تقوي الدافعية وترفع من وتيرة الإنجاز والإقبال على الأنشطة المختلفة لتحسين أداءه.

يرى الباحث من خلال العرض السابق أن كل باحث حاول الإحاطة بمفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية، إلا أن تعريف عبد الله بن عبيد بن دحمان الشمري (2015) كان أشمل.

.2. التناولات النظرية للفاعلية الذاتية الأكاديمية:

سيتم إستعراض التناولات النظرية للفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال التناولات النظرية للفاعلية بصفة عامة.

.1.2. نظرية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لـ Bandura (باندورا):

يرى Bandura (باندورا) أن فاعلية الذات عنصرا رئيسيا في نشاطات الفرد والمرء الذي يشعر أنه غير قادر على تحقيق نتائج مرضية في مجال معين، فهو لا يحاول الإنجاز، وفاعلية الذات تحاول تؤثر في جميع نشاطاته (Bandura,1994,p49).

ويمثل نموذج فاعلية الذات من المكونات الهامة للنظرية المعرفية الإجتماعية (social cognitive .Therory) لـ (باندورا) التي إفترضت أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الإجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة فالسلوك الإنساني حسب هذه النظرية يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاث مؤثرات وهي: العوامل الذاتية، العوامل السلوكية، العوامل البيئية (zimmerman.1989 .p120).

تقوم نظرية فاعلية الذات لـ (باندورا) على مجموعة من الإفتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الإجتماعية على النحو التالي: (نقلا عن: فؤاد بن معتوق عبد الله النفيعي، 2009، ص ص54-55).

أ- الكثير من التعلم الانساني معرفي حيث يتعلم الفرد من خلال التمثيل الرمزي للأحداث الخارجية، وهذا التمثيل يتضمن النظم اللغوية والصور الذهنية والرمور، مثل الإدراك وحل المشكلات والدافعية كلها تدخل في عملية تحديد الأحداث الخارجية الملاحظة ،كما تتدخل المعرفة في السلوك القائم على حل المشكلات عند الفرد، وفي بناء حلول جديدة كما تتدخل في الدافعية عن

طريق تقديم البواعث ،ويمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها.

ب-أحد المصادر الرئيسة للتعلم الإنساني هو نتاج الإستجابات، فعندما تحدث إستجابة فإنها تؤدي إلى نتيجة إيجابية أو سلبية أو محايدة وتؤثر في سلوك للفرد، وهذه التأثيرات ثلاثية الأبعاد: المعلومات، الدافعية، التعزيز. فأغلب السلوكات لها أهداف معينة، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

ج-المصدر الرئيسي للتعلم يتم عن طريق الملاحظة فالسلوك الإنساني كثيرا ما يكتسب عن طريق ملاحظة ما يفعله الآخرين. فالنظرية المعرفية الإجتماعية ترى أن الملاحظة هي المصدر الرئيسي للتعلم، ويتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الإعتماد على التعلم بالمحاولة والخطأ ويسمح بالإكتساب السريع للمهارات المعقدة والتي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة فقط.

.2.2. نظرية Shell (شيل) وMurphy (مورفي):

توضح نظرية Shell (شيل) وMurphy (مورفي) أن فاعلية الذات عبارة عن ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد وإستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الإجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء المهمة. أما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول إلى أهداف السلوك. وقد دلت هذه النظرية على أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الإجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة في السلوك وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على إستخدامها في تلك المواقف(نقلا عن: سهيل يوسف،2016، ص30).

.3.2. نظرية Schwarzer (شوارزر):

يرى Schwarzer (شوارزر) (1994)أن فاعلية الذات على أنها: عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية ،تتمثل في قناعات ذاتية ،وفي القدرة على التغلب على المتطلبات و المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال تصرفاته الذاتية ،وأن توقعات الفاعلية تسند لها وظيفة توجيه السلوك ،وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف وضبطه الواقعي له لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها

الناس،فهي على المستوى الانفعالي ترتبط بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة ،وعلى المستوى المعرفي ترتبط بالميول التشاؤمية وبالقليل من قيمة الذات.

ويوضحSchwarzer (شوارزر)أنه كلما زاد اعتقاد الفرد بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية،كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا إلى سلوك فاعل وعندما يواجه الفرد مشكلة أو موقف يتطلب الحل ،فان الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين يسند لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك وهذا ما يشكل الشق الأول من فاعلية الذات ،في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من فاعلية الذات،أي عندما يكون مقتنعا على أساس من المعرفة والقدرة بأنه يمتلك الفاعلية الكافية للقيم بسلوك ما بصورة ناجحة ،فانه بذلك يوجه سلوكه نحو جهة معينة.(نقلا عن: سامي زيدان، 2001، ص8).

يظهر من خلال إستعراض النظريات السابقة التي تناولت الفاعلية الذاتية أنها تؤكد على أن هذه الأخيرة هي أحكام الفرد حول مدى قدرته على إنجاز تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية بإعتباره أن هذه الأحكام هي محددات لسلوكه، وعلاوة على أنها محصلة تفاعل بين ثلاثة عناصر رئيسية وهي: البيئة، الفرد، السلوك، وتؤثر فيها الخبرات الماضية وتنعكس على خبرات الفرد المستقبلية إيجابا أو سلبا وعلى أثر الخبرة السابقة.

فقد قدمBandura (باندورا) نظرية متكاملة عن الفاعلية الذاتية موضحا كيفية تكوينها وتأثيرها في السلوك الإنساني. كما بينت أن الفاعلية الذاتية تعزز قدرات الفرد الذاتية، وهي ليست ثابتة وإنما تتأثر بحالة إدراكه وما يعرفه عن نفسه وتاريخه الأدائي وإنجازاته الشخصية.

وتؤكد النظريات السابقة على أن جميع العمليات التي تحدث التغيرات النفسية والسلوكية تعمل على تعديل الشعور بفاعلية الذات، كما أنها تشير إلى معتقدات الفرد على ممارسة التحكم.

.3. أنواع الفاعلية الذاتية:

يمكن تصنيف الفاعلية الذاتية إلى:

1.3. الفاعلية القومية (Population – efficacy):

ويرتبط بالأحداث التي لا يستطيع المواطنون عليها كانتشار التكنولوجيا الحديثة والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات وأيضا الأحداث التي تجرى في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيش في الداخل، كما أنها تعمل على إكسابهم أفكار ومعتقدات على أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية أو بلد واحد (نقلا عن: غالب بن محمد علي المشيخي ، 2009، ص84).

2.3 . الفاعلية الذاتية الجماعية (collective- Efficacy):

هي اعتقاد مجموعة من الأفراد أنها نؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها ويرى(باندورا) إلى أن الأفراد الغير المنعزلين اجتماعيا عن غيرهم في المجتمع عند مواجهتهم للمشكلات والصعوبات تتطلب منهم جهود جماعية ومساندة لإحداث أي تغيير فعال وإدراك الأفراد لفعاليتهم الجماعية يؤثر على يقبلون عليه من أعمال وعلى تقييمهم لمقدار الجهد المطلوب .(نقلا عن :أبو هاشم السيد محمد،1994، ص24).

3.3. فاعلية الذات العامة (Generalized.Efficaccy):

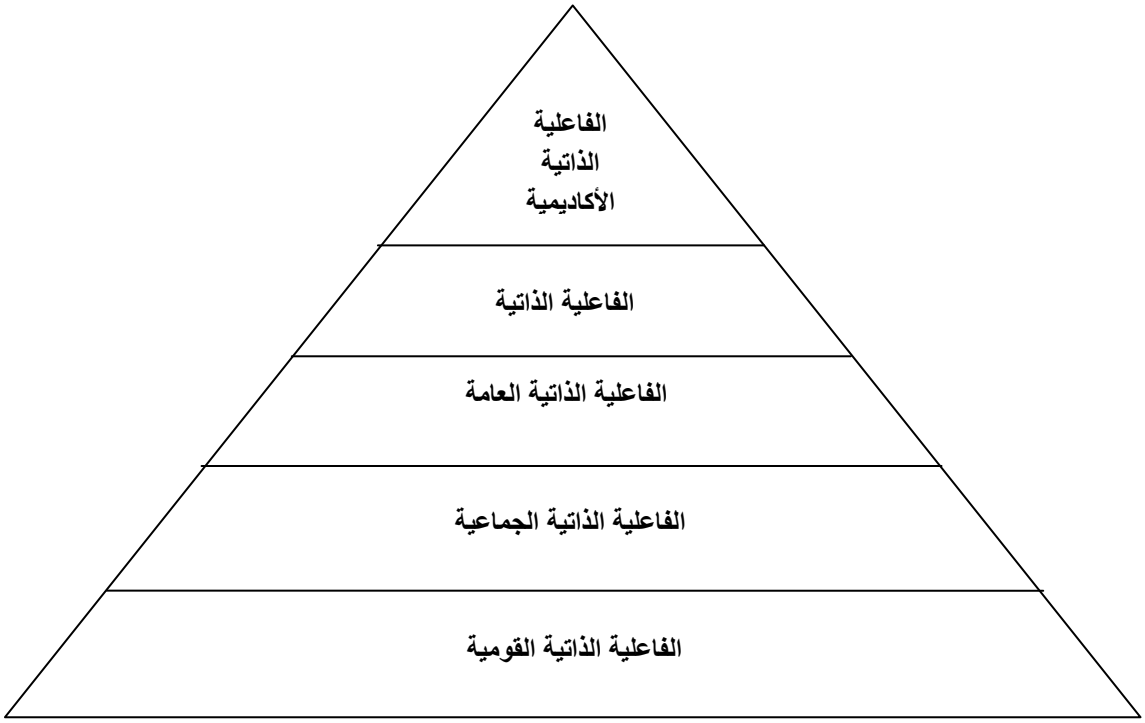
نعني بها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية مرغوبة في موقف معين والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر في سلوك الأفراد وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به (Bandura,1986,p 479).

4.3. فاعلية الذات الخاصة (Specific self.Efficacy):

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد مثل:الرياضيات (الأشكال الهندسية) أوفي اللغة العربية (الإعراب والتعبير) (نقلا عن: السيد محمد أبو هاشم، 1994، ص57).

.5.3 فاعلية الذات الأكاديمية:

يشير إلى إيمان الفرد بقدرته وإمكانياته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسات المتنوعة داخل القسم الدراسي والتي تتأثر ببعد من المتغيرات نذكر منها: حجم الفصل الدراسي، العمر، ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل، الخ (Afab , 2012, p540).



شكل رقم(08) يمثل هرمية فاعلية الذات الأكاديمية من تصميم الباحث

توجد خمسة أنواع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية وتكون هذه الأنواع على شكل سلم هرمي يبدأ بفاعلية الأكاديمية ثم يرتقي إلى الفعالية الخاصة ذات البعد النفعي ثم فعالية الذات العامة المرتبطة بقدرة الفرد على التحكم في المواقف والمتغيرات الحياتية بينما نجد أن فاعلية الذات الجماعية تستدعي العمل في إطار جماعي ومنظم وتشاركي أما النوع الخامس يكون مرتبط بفعالية الذات ذات البعد القومي الأوسع ويعبر عن شعور بالانتماء إلى مجتمع أو ثقافة أو بلد معين.

4. الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة بها :

.1.4. الفرق بين مفهوم الذات وفاعلية الذات الأكاديمية:

يختلف مصطلح فاعلية الذات عن مصطلح مفهوم الذات، فبينما يتحدد مفهوم الذات بالسؤال عن الكينونة (من أنا) تتحدد فاعلية الذات بالسؤال عن الاستطاعة (هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار؟) كما أن مفهوم الذات ثابت نسبيا، ولكن فاعلية الذات ليست تكوينا ثابتا، بل يختلف من موقف لآخر، ويتوقف اختلافها على الكفاءة المطلوبة للأنشطة المختلفة ومستوى مثابرة الفرد و دافعيته وحالته السيكولوجية والفسيولوجية.

والجانب الدافعي للفاعلية الذاتية يؤدي بالفرد على بذل جهد أكثر في سبيل إنجاز السلوك، وأن عمل المدرسة يعد السياق الرئيسي لتنمية القدرات المعرفية وتهذيبها كما يعد البوتقة التي تطور الكفاءات

المعرفية للمتعلمين، ومهارات حل المشكلات اللازمة للمشاركة الفعالة في المجتمع حيث يتنامى لديهم حسن الفاعلية الذاتية والفاعلية العقلية، إلى جانب العديد من المهارات الإجتماعية الأخرى (Voller & Rhenibery ,2006,p 241).

ويؤكد بعض الباحثين أن مفهوم متعدد الأبعاد ومكوناته الاجتماعية المعرفية فهي أحادية البعد والذي يعبر عن سيادة الجانب المعرفي والفرق بين مفهوم الذات وفاعلية الذات يكمن في التقويم المعرفي للفرد لقدراته لأداء مهام محددة والتي تعتمد على الخبرات السابقة. كما يمكن الفرق بينهما في طبيعة التقويم المعرفي للموقف، فإن ذلك يشير ومعناه عندما يقوم على الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال ما يتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية وبالإضافة إلى القيم والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها (حنان حنا شكري ،2007، ص23).

من خلال ذلك نستنتج أن الفرق بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومفهوم الذات أن مصطلح الفاعلية الذاتية الأكاديمية مصطلحا محوريا في النظرية المعرفة الاجتماعية فهي تشمل نظاما ذاتيا يشمل مجموعة من معتقدات الفرد التي يكونها الفرد حول قدراته وإدراكه على تنظيم وتنفيذ الأعمال الموكلة له، أما مفهوم الذات بأنه نسق معرفي منظم ومتعلم للمدركات والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، كما أن الأول متحرك وينمو ويتطور بينما الثاني ثابتا نسبيا تتحكم فيه أكثر العوامل البيولوجية والوراثية والفيزيولوجية بينما يكون مفهوم فاعلية الذات قابل للتطور والتغيير والنمو والازدياد كميا ونوعيا من خلال ميكانيزمات التفاعل مع المحيط والبيئة .

2.4. فاعلية الذات وموضع الضبط (مركز التحكم):

ميز Bandura (باندورا)(1977) بين موضع الضبط وفاعلية الذات حيث أكد أن موضع الضبط يمثل معتقدات سببية للسلوك، بينما فاعلية الذات فتعني ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين بنجاح. (Bandura.1977 ,p 204).

ويؤكد ذلك Madler (مادلر) من وجود علاقة بين مركز التحكم وفاعلية الذات لدى الأطفال، إذ أظهرت النتائج أن الأطفال منخفضي فاعلية الذات أكثر ميلا لإرجاع السلوك إلى عوامل خارجية مثل: الحظ، الصدفة، أما الأطفال العاديون في فاعلية الذات فيميلون أكثر إلى الضبط الداخلي و عزو الأداء إلى الجهد والقدرة (نقلا عن:عبد السلام سلام،2015، ص96).

معنى ذلك أن مركز التحكم يمثل عزو الفرد لأسباب نجاحه أو فشله إلى عوامل داخلية مثل قدراته وإمكاناته الشخصية أو عوامل خارجية مثل: الحظ والصدفة، وطبيعة المهمة. ودلت بعض النتائج أن

الأفراد مرتفعي الفاعلية الذاتية يميلون إلى وجهة التحكم الداخلي أما منخفضوا الفاعلية فينتمون إلى وجهة التحكم الخارجي (نقلا عن :عبد السلام سلام، 2015، ص96).

من خلال ما تقدم نستنتج أن موضع الضبط هو عبارة عن متغير من المتغيرات الشخصية التي يهتم بالتفسيرات التي يقدمها الأفراد عن أفعالهم سواء داخلية أو خارجية، وكل هذه الأحكام والمعتقدات لها تأثير في ثقة الأفراد على إنجاز أعمالهم المطلوبة منهم، إذ أن كليهما لهما من المتغيرات المعرفية في طبيعتها والتي تتوجه نحو الاعتقاد في التحكم الشخصي.

4. 3. فاعلية الذات وتقدير الذات:

يشير تقدير الذات إلى تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر ومهم وناجح وكفء. أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية. كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها (فاطمة بن رمزي أحمد المدني، 2008، ص65).

وأوضح صابر (2003) إلى أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته، بينما مفهوم فاعلية الذات يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على إنجاز الفعل في المستقبل، وأن تقدير الذات يعني مجموعة من الجوانب المعرفية والوجدانية معا، بينما فاعلية فهي غالبا معرفية وأن تقدير الذات وفاعلية الذات يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه.(نقلا عن : محمد الهادي الجبوري، 2013، ص64).

ويرى الباحث أن الفاعلية الذاتية تتعلق بالمعتقدات والأحكام الشخصية حول مجموعة من الأشياء في حياته، ومدى إدراك الفرد لقدرته واستخدامها في الموقف المناسب، فإن تقدير الذات تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه، وحكمه على درجة كفاءته الشخصية، كما تعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته.

5. التحليل التطوري للفاعلية الذاتية الأكاديمية :

يؤكد Bandura (باندورا)أن القدرات المختلفة للحياة تقدم أنماطا للفاعلية المطلوبة، من أجل الأداء الناجح، ويختلف الأفراد بشكل جوهري في الطريقة الفعالة التي يديرون بها حياتهم، وتشكل المعتقدات حول الفاعلية الذاتية مصدرا مؤثرا خلال دورة حياة الفرد، وهي الأحكام الشخصية حول قدرات الفرد لتنظيم وتنفيذ مسارات العمل لبلوغ الأهداف المحددة، والسعي لتقييم مستواها (Zimmerman,2000,p 83).

نستعرض أهم مراحل تطور الفاعلية الذاتية للفرد التي تؤثر في فاعلية الذات لدى الفرد وهي:

1.5. المرحلة الأولى: مرحلة الشعور بالسيادة الشخصية:

يذكر Bandura (باندورا) أن الفرد يكتشف وبشكل تدريجي قدرته على السيطرة على البيئة المحيطة به مما يؤدي إلى تشكيل فاعليته الذاتية، وينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث إلى فهم أسباب وقوع الأحداث، وأخير إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث المساهمة فيها، كما يساهم كل من اكتساب الطفل لغة الأم ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية .

2.5.المرحلة الثانية : تطور الفاعلية الذاتية خلال مرحلة الطفولة :

في هذه المرحلة تكون لدى غالبية الأطفال مبالغة في تقدير ما يستطيعون القيام به.فالدراسات تشير إلى ان الأطفال يشعرون بفاعلية عالية نحو إكمال المهمات الصعبة ويرى Shunk & Swartez (شانك و(سوارتز) أن الأطفال نادرا ما يشعرون بأنهم غير قادرين على اكتساب المهارة (نقلا عن: حنان الحربي، 2006، ص 87-88).

فالتلميذ في المرحلة الابتدائية وخاصة في السنوات الأولى يعتقد أن بمقدوره القيام بالمهام بالدقة كالكتابة مثلا، في حين أن المستوى الحقيقي لكتابته يكون أقل.

إن خبرات الفاعلية الذاتية الأولية تكون متمركزة في الأسرة، ثم مع نمو عالم الطفل الاجتماعي فإنه يزيدها بسرعة، فالتفاعل المبكر مع الأفراد الآخرين أمر مهم للغاية، فلكي يحصل الطفل على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراته على توسيع مجالات الأداء فإنه يختبر ويطور قدراته الجسدية وكفاءاته الاجتماعية لفهم وإدارة المواقف التي يواجهها يوميا (لشهب أسماء، 2018، ص68).

3.5. .المرحلة الثالثة: نمو الفاعلية الذاتية عبر انتقال تجارب المراهق:

إن في كل مرحلة من مراحل النمو تأتي وكأنها تحديات للتوافق مع الفاعلية، وحيث أن المراهقين يقتربون من مطالب الرشد وحتى يتمكن المراهقون من تلبية مطالب البلوغ عليهم تعلم تحمل مسؤولية أنفسهم في معظم أبعاد الحياة تقريبا،وهذا يتطلب إتقان مجموعة من المهارات الجديدة والطرق الخاصة بمجتمع الراشدين، وأمور كتعلم كيفية التعامل مع تغيرات البلوغ، استثمار الشراكات العاطفية والجنسية تصبح ذات أهمية معتبرة، كما تشغل مهمة اختيار كيفية متابعة الحياة المهنية حيزا كبيرا خلال هذه المرحلة. وهذه ما هي إلا عدد قليل من المجالات التي يتعين فيها تطوير الكفاءات و مهارات جديدة ومعتقدات للفعالية الذاتية (Bandura,1994,p 72).

وعليه فإن توقعات المراهق حول التحليل التطوري لفاعليته الذاتية الأكاديمية يكون داعما لمشاعره وخبراته في حل مشكلاته الدراسية والشعور بالرضا عن مستوى أدائه وإنجازه الأكاديمي، وهذا بدوره يجعل المراهق أكثر اعتقادا في قدرته على تحقيق أهدافه الدراسية وتجاوز العراقيل والمشكلات والانجاز الدراسي، فترتفع بذلك فاعليته الأكاديمية.(ليلى بنت عبد الله المزروع ،2007، ص71).

مما يجعل من التدخلات البيداغوجية التي تهدف إلى تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلميذ ذات أهمية كبيرة، كونها تساعده على حل مشكلاته الدراسية وتحقيق النجاح الأكاديمي وتحقيق الرضا والشعور بالتوافق النفسي والدراسي من جهة ثانية.

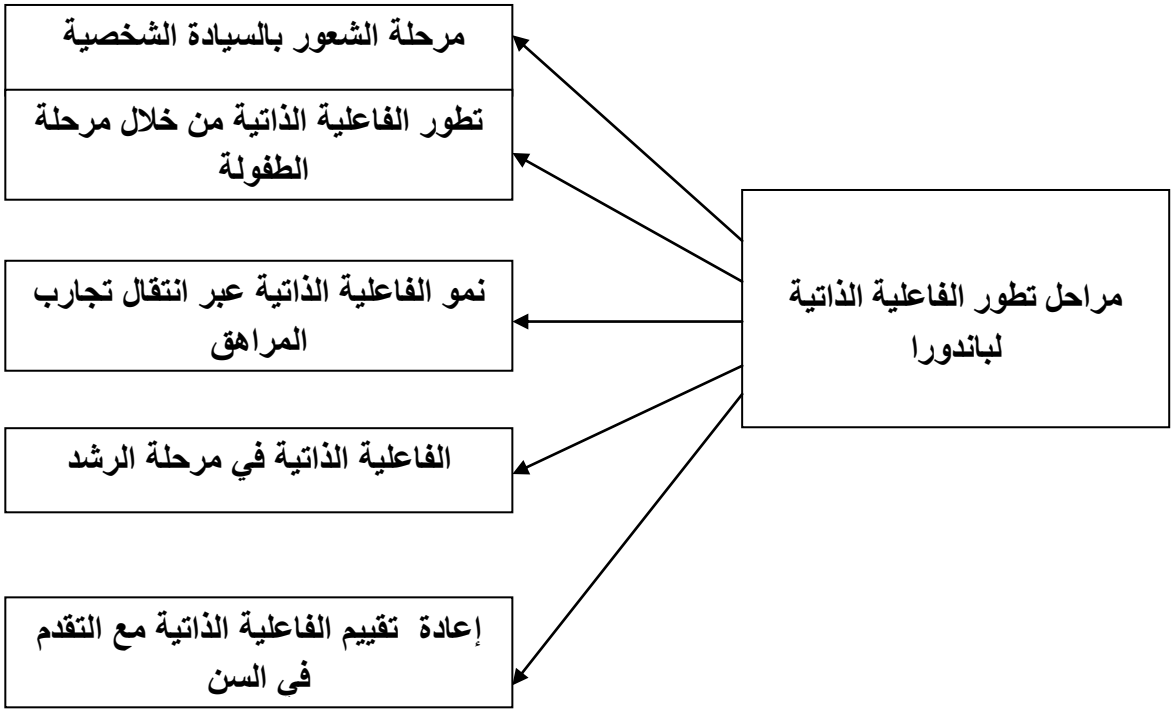
5. 4. المرحلة الرابعة: الفاعلية الذاتية في مرحلة الرشد:

إن مرحلة الرشد هي الفترة التي تمكن الأفراد من التعامل مع العديد من المطالب الجديدة، كالعلاقات الوالدية والمجالات المهنية وتؤدي الفاعلية الذاتية دورا أساسيا في تعلم المهارات الأساسية وإدارة الذات، واكتساب مهارات اجتماعية تفاعلية أساسية لإتمام الوظائف المهنية، وتزداد هذه التحديات مع تعدد الأدوار الاجتماعية وما تحمله معها من متطلبات، فنجاح الراشدين في أداء أدوار مختلفة: كالأبوة، الزواج....ترتبط بدرجة كبيرة بمستوى فاعليتهم الذاتية.(حنان الحربي، 2006، ص28)

5 .5. المرحلة الخامسة:إعادة تقييم الفاعلية الذاتية مع التقدم في السن (الشيخوخة):

تقوم الفاعلية الذاتية لدى المسنين على إعادة التقدير والتقديرات الخاطئة أحيانا لقدراتهم. حيث أن الكثير من القدرات العضوية، الجسمية تتراجع في هذه المرحلة بحكم خصائص النمو مما يؤدي إلى الحد من نشاط الفرد ويعمق معتقدات الضعف وعدم الفاعلية لديه، كما أن كبار السن إذا قاموا باستغلال كافة مؤهلاتهم، وبذلوا الجهد اللازم فإنهم يستطيعون التفوق على صغار السن وعن طريق الاندماج الفعال في الأنشطة فإن فاعلية الذات المدركة تستطيع أن تساهم في تطوير كافة الوظائف الاجتماعية والمعرفية والجسدية والمهارات التخصصية للتعويض عن المفقود من القدرات البدنية (حنان الحربي، 2006، ص28)

وتجدر الإشارة إلى الدور المهم الذي تؤديه مؤسسات التنشئة في نمو الفاعلية الذاتية للطفل كونهما تقوي الكفاءة المعرفية وتكسبه مهارات حل المشاكل بالنسبة للطفل والمراهق وعلاوة على زيادة المعارف الذاتية عن قدراتهم. فالمدرسة تمثل وضعا رئيسيا في تنمية معارف الطفل والمراهق المعرفية وزيادتها من أجل أن يطور الشعور بالفاعلية الذاتية لديهم.

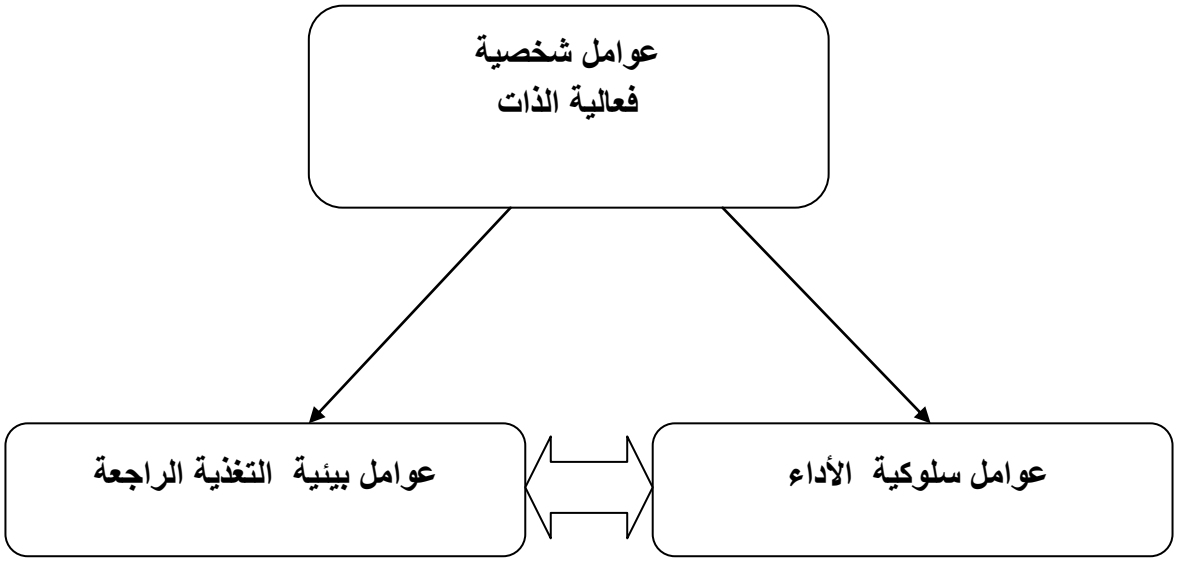


شكل رقم (09) مراحل تطور الفاعلية الذاتية (تصميم الباحث)

من خلال ما تقدم نستنتج أن الفاعلية الذاتية تنشأ في مرحلة الطفولة وهذا عن طريق مطالب النمو لدى الأطفال (النمو الحسي، الحركي، الانفعالي ...الخ) فكل مرحلة لها انجازاتها ومستوياتها من الفاعلية الذاتية الأكاديمية عند الأطفال وتتطور الفاعلية الذاتية الأكاديمية في مرحلة المراهقة من خلال اعتقاد المراهق على انجاز مشاريعه وتحقيق أهدافه الدراسية وكل هذه النشاطات تهدف إلى تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ، وعند اختيار التلاميذ المرحلة الدراسية يتوجهون إلى الحياة المهنية التي أضحت عليهم القيام بأدوار اجتماعية المتمثلة في الزواج والمهنة والتي ترتبط بدرجة كبيرة بمستوى فاعليتهم الذاتية. وهذا بالاستعانة بالمهارات المكتسبة من مهنهم وتوظيف المخزون المعرفي لهم وهذا بسبب تقدم أعمارهم.

.6. فاعلية الذات في ضوء نظرية (باندورا):

تعتبر فاعلية الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Théory) Bandura (باندورا) والتي افترضت أن سلوك الفرد والبيئة والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادليا بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية والعوامل السلوكية والعوامل البيئية، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية ويوضحها الشكل التالي:



شكل رقم (10) نموذج الحتمية المتبادلة كما اقترحه Albert Bandura (ألبرت باندورا) (Bandura.1977.p201)

وطبقا لهذا النموذج فإن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة(شخصية وسلوكية وبيئية) وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد وحول قدراته واتجاهاته، أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة من الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما، وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الطفل ومنهم الآباء والمعلمين والأقران (Zimmerman ,1989,P110).

ويرى Bandura (باندورا)أن التبادل لا يعني تماثلا في القوة، كما انهلا يعني نموذجا زمنيا ثابتا للتأثير .فالمؤثرات البيئية ربما تكون أقوى من المؤثرات الشخصية في بعض العلاقات أو عند بعض نقاط معينة أثناء التفاعل السلوكي (Bandura,1995,P23).

وانطلق Bandura (باندورا)(1977) في نظريته للفاعلية الذاتية من إعتقاد بأن التأثير المرتبط بالمثيرات يأتي من الدلالة التي تعطيها الفعالية التنبؤية للفرد وليس من كون هذه المثيرات مرتبطة على نحو آلي بالإستجابات، وقد نظر (باندورا) للفاعلية الذاتية على أنها أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة (Bandura,1977,p200).

.7. توقعات فاعلية الذات الأكاديمية:

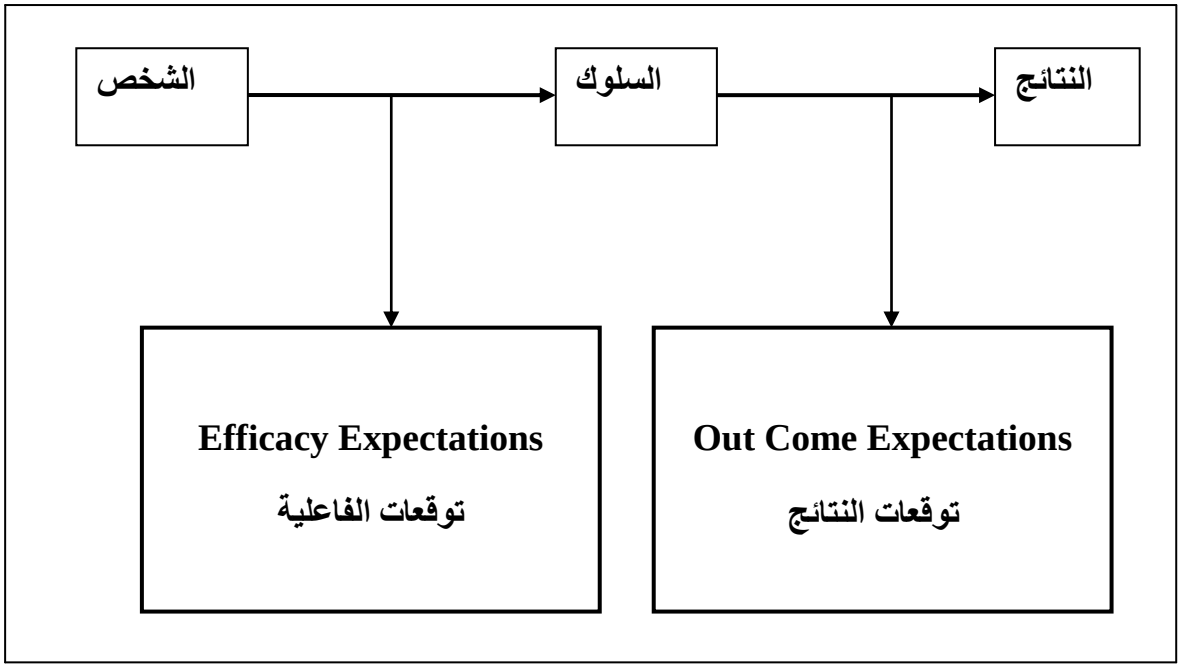
يرى Bandura (باندورا) أن سلوك الفرد يحدث وفقا لتوقعاته الخاصة بكل من:

أ- توقعات النتائج

ب- توقعات الفاعلية

ويرى Bandura (باندورا) وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فاعلية الذات ولكل منهما تأثيراته القوية على السلوك وهما: التوقعات الخاصة بفاعلية الذات والتوقعات الخاصة بالنتائج.

والشكل التالي يوضح العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج.



الشكل رقم (11): العلاقة بين توقعات النتائج وتوقعات الفاعلية (تصميم الباحث).

وأوضح Bandura (باندورا)أن هناك فرق بين توقعات وأحكام تحدث قبل السلوك، وهي توقعات فاعلية الذات، وتعني الاعتقاد أن الفرد يمكن أن يؤدي بنجاح السلوك الذي هو بصدد القيام به، وبين توقعات تحدث بعد بداية السلوك وتعرف بتوقعات النتائج وتعني اعتقاد الفرد بأن سلوكيات معينة سوف تؤدي إلى نتائج معينة، وتنعكس فعالية الذات للشخص في التوقعات التي يصدرها عن كيفية قيامه بالمهمة والنشاط المتضمن ومدى تنبؤه بالجهد اللازم والمواظبة المطلوبة (Bandura,1977,P200).

فالفاعلية هي خاصة محدودة يمكن أن يمتلكها الفرد وتظهر من خلال سلسلة من الأفعال المترابطة والمحسوسة التي يتم الحكم في ضوئها على فاعلية الفرد(منى حامد أبو وردة، 2008، ص39).

ونجد أن Bandura (باندورا) قدم نظرية متكاملة لفعالية الذات الأكاديمية مؤكدا أنها نتاج لعشرين عاما من البحث السيكولوجي وعبر عن فعالية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، وان إدراك الفعالية الذاتية يسهم في فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات. وفي سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة ومستويات، بردود

الأفعال للضغوط الانفعالية، وضبط الذات، والمثابرة من أجل الإنجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة، والاختيار المهني (Bandura,1997,p 25).

ومما سبق يرى الباحث أن نظرية الفعالية الذاتية الأكاديمية تشير إلى معتقدات وأحكام الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته، وأن جميع التغيرات التي تحدث التغيرات النفسية والسلوكية تعمل على تعديل الشعور بالفاعلية الذاتية، فمفهوم الفعالية الذاتية الذي قدمه Bandura (باندورا) في نظريته له دور فعال في الإنجاز، ونجاح الأداء والمواظبة والرفع من الفعالية الذاتية وقدرتها على مواجهة المشكلات التي تعترض الفرد في بيئته وبين ثقته بنفسه.

.8. مصادر فاعلية الذات الأكاديمية :

حددBandura(باندورا) أربعة مصادر لتوقعات فاعلية الذات الأكاديمية وهي: خبرات التمكن(المتقنة)،الإستجابات الفسيولوجية والانفعالية، الخبرات البديلة والإقناع أو الحث الاجتماعي.

1.8. خبرات التمكن المتقنة(Enactive Mastery Expériences):

وهي تعد أقوى مصدر المعلومات المتعلقة بالفاعلية، إذ يكتسب الفرد معلومات شخصية مؤثرة من خلال ما يقوم به من أعمال وخبرات، ويتعلم من خلال خبرته الأولى معنى النجاح والشعور بالسيطرة على البيئة أي أن الانجاز الشخصي مصدر مهم لشعور الفرد بالفاعلية الذاتية؛ وبمعنى آخر فإن الأداء الفعلي هو مصدر للشعور بفاعلية الذات، فإذا تكرر النجاح في أعمال معينة إزداد هذا الشعور وعند تكرار الشعور بالفشل يقلل هذا الشعور، فعندما ينمو لدينا الشعور بالفاعلية لا تزعجنا العقبات التي تعيق إنجازنا لأهداف معينة، ففي حالة الفشل قد يراجع الفرد نفسه وقد يعز الفشل إلى نقص الجهد وسوء التخطيط لذلك يحاول إنجاز هذه الأهداف مرة أخرى (معاوية محمود أبو غزال، 2006، ص100).

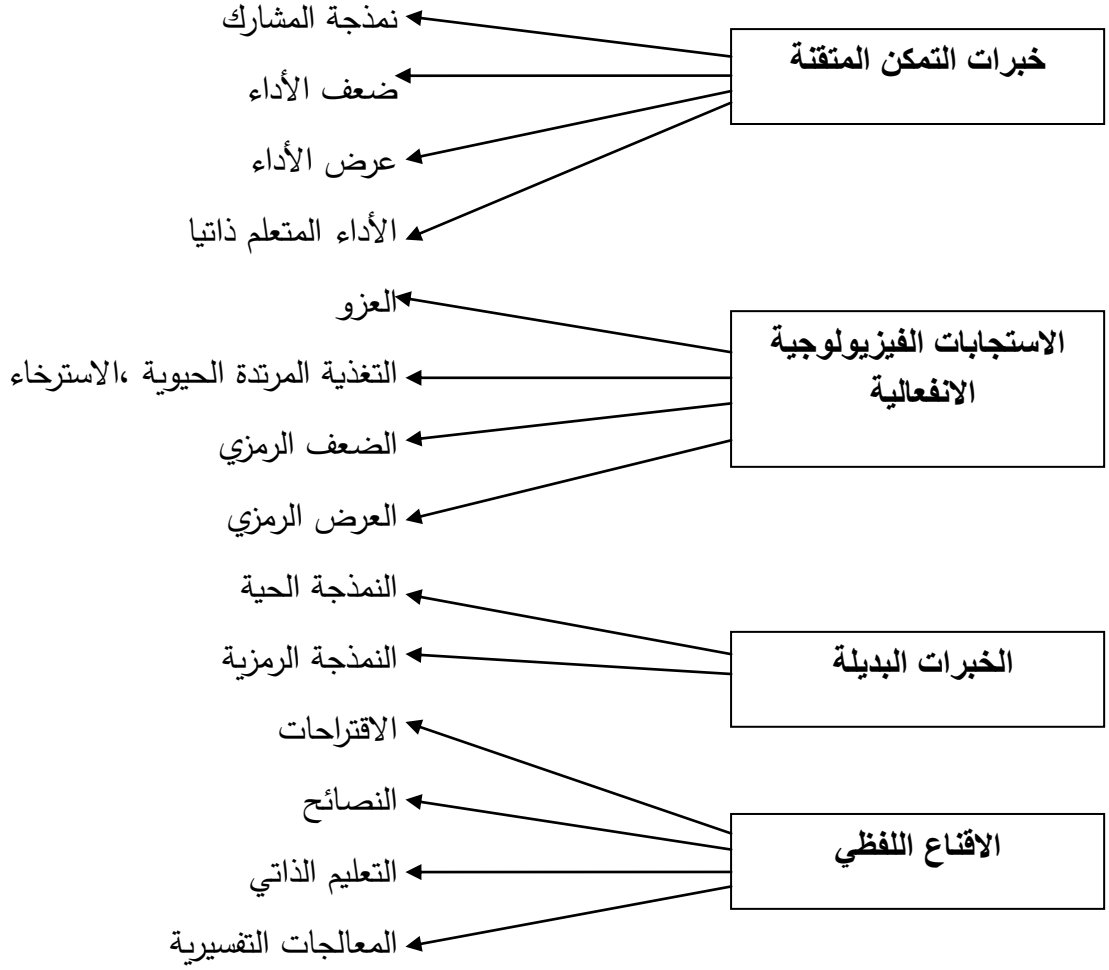
2.8. الإستجابات الفيزيولوجية والإنفعالية (Physiological Affective State):

يشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا وذلك مع الأخذ في الاعتبار العوامل الأخرى مثل:القدرة المدركة للتموج–الذات– صعوبة المهمة– المجهود الذي يحتاجه الفرد– المساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء (Bandura,1997,p 26).

وتؤثر الحالات الفسيولوجية والانفعالية في فعالية الذات، وذلك عندما تتعلم أن تربط بين الأداء الضعيف والفشل المدرك، وعندما تصبح على وعي بالإثارة الفسيولوجية غير الضارة نصبح أكثر ميلا إلى الشك في

كفاءتنا عما إذا كانت حالتنا الفسيولوجية سارة، وبالمثل: فإن المشاعر الفسيولوجية المريحة يمكن أن تؤدي إلى شعور بالثقة في القدرة على مواجهة الموقف (Maddux,2009,p338).

ويعتمد الأفراد جزئيا على حالتهم الجسمية والانفعالية في تقييم قدراتهم، ويفسرون تفاعلاتهم مع الضغط النفسي والتوتر كعلامات التعرض للأداء الضعيف، وفي الأنشطة التي تتضمن القوة يقيم الناس شعورهم بالتعب والأوجاع والآلام بأنها علامات للضعف الجسمي. ويؤثر المزاج أيضا في تقييم الناس لفاعليتهم الذاتية، فالمزاج الإيجابي يعزز الفعالية الذاتية الإيجابية. والطريقة الرابعة لتعديل المعتقدات الذاتية عن الفعالية تتمثل في تخفيض المعتقدات الذاتية عن تفاعلات الناس مع الضغط النفسي، وتغير ميولهم الانفعالية السلبية والتفسيرات الخاطئة عن حالاتهم الجسمية (Bandura,1994,p 73).



شكل رقم (12): مصادر فعالية الذات الأكاديمية حسب (باندورا) (تصميم الباحث) .

.3.8. الخبرات البديلة أو الإبدالية:

يشير هذا المصدر إلى الخبرات عبر المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد ويقنع الفرد نفسه بإمكانيات القيام بأعمال وسلوكيات متعددة عندما يلاحظ أن من يشبهونه قادرون على القيام بها.

والعكس. ويصدق هذا الأمر في المواقف التي نعتقد فيها أن لدينا نفس ما لدى الآخرين من قدرات (Bandura, 1982, p140).

4..8. الإقناع اللفظي:

يعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي للفرد لفظيا عن طريق الآخرين، الأمر الذي يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء والفعل ويؤثر في سلوك الأشخاص (خلف مسيون، 2012، ص102).

ويعد مصدر أقل تأثيرا في فاعلية الذات من المصدرين السابقين، إلا أنه بإمكان الشخص القائم بالإقناع أن يؤدي الدور الهام في تطوير اعتقادات الذات لدى الآخرين من خلال الأحكام اللفظية التي يزودهم بها حول إمكانياتهم.(Bandura,1977,p 198).

ولهذا نستنتج أن الفاعلية الذاتية للفرد يمكن أن تكون ناجحة عن عدة مصادر منها: إنجازات الأداء أو خبرات التمكن كتحديه وتغلبه على المشكلات التي تعترضه ونجاحه فيها، وعلاوة إلى وجود الإستجابات الفيزيولوجية المتمثلة في الخبرات الإنفعالية أو ما يطلق علية بالإرجاع الإنفعالي والذي يظهر في القدرة المدركة في التحكم والقدرة على القيام بسلوك معينة المتمثل في الإقناع عن الخبرات التي يكتسبها وتأثير على سلوك الآخرين.

وعلى هذا الأساس فإن فاعلية الذات تتغذى من مصادر متنوعة ومتكاملة تتداخل فيما بينها وتتفاعل قصد تحسين الأداء والتحكم الفعال بالمتغيرات والسيطرة على المواقف، من خلال تفاعل أبعاد الشخصية المختلفة.

إذ تكون مراكز التحكم مرتبطة بعوامل ضبط داخلية أو خارجية فتزداد أو تنخفض تبعا لذلك فاعلية الذات

.9 . أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

حددBandura (باندورا)(1986) ثلاثة أبعاد تغير الفاعلية الذاتية وهي:

1.9. العمومية:

يقصد بها قدرة الفرد على تعميم قدراته في المواقف المشابهة وتختلف درجة العمومية وتتباين من فرد إلى آخر تبعا لاختلاف المحددات التالية:

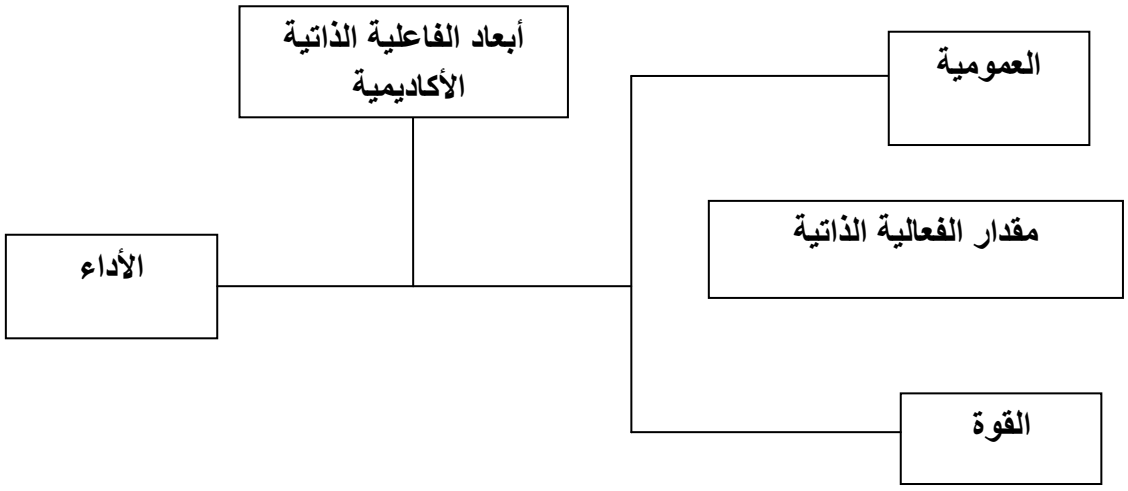
–درجة تماثل الأنشطة، وسائط التعبير عن الإمكانيات (معرفية – سلوكية) الخصائص الكيفية للسلوك ومنها خصائص الفرد أو الموقف المحرر للسلوك (فتحي مصطفى الزيات،2001، ص 510).

–وفي هذا الصدد يذكر Bandura (باندورا)" أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبر بها عن الإمكانات أو القدرات السلوكية والمعرفية (Bandura,1997,p 194)

2.9. مقدار الفاعلية: يتحدد مقدار الفعالية بمستوى الإتقان وبذلك الجهد والإنتاجية والدقة والتنظيم الذاتي، ومقدار الفاعلية يختلف تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتضح قدر الفاعلية بصورة أكبر عندما تكون المهام مركبة وفقا لمستوى الصعوبة والإختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة، ومتوسط الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها .(Bandura,1997,p 194)

3.9. القوة: يذكر Bandura (باندورا) أنها تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل وبذل جهد أكبر في مواجهة الخبرات الشاقة، ويؤكد على أن قوة توقعات فاعلية الذات تتعدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف (Bandura,1997,p 198).

ويؤكد Bandura (باندورا) في هذا الصدد أن قوة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة الممكنة التي تمكن من إختيار الأنشطة التي سوف تؤدي بنجاح. كما يذكر أيضا أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية الذاتية، فإن الناس سوف يتحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة .(نقلا عن:فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص51). ويرى Bandura (باندورا)أن إكتساب الفرد لفاعلية الذات تكون مرتبطة أساسا بثلاثة أبعاد رئيسية تتمثل في: العمومية والفاعلية والقوة، وتتحكم هذه الأبعاد الثلاثة في أداء الفرد ودرجة إتقانه وحسن إختياره للأنشطة تبعا لنوع المواقف ومستواها ودرجة التعبئة لطاقاته وتوظيفها إيجابيا في التحكم في المواقف العمومية.



الشكل (13): أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالأداء لدى الأفراد (تصميم الباحث).

.10. آثار فاعلية الذات الأكاديمية:

أكد Bandura (باندورا) أن فاعلية الذات يظهر تأثيرها جليا من خلال أربعة عمليات أساسية وهي: العملية المعرفية، والدافعية الوجدانية وعملية اختبار السلوك وفيما يلي عرض لأثر فاعلية الذات في تلك العمليات الأربعة:

1.10. العملية المعرفية:

تظهر أثر فاعلية الذات على العملية المعرفية تأخذ أشكالا مختلفة وهي تؤثر على كل من مراتب الهدف للفرد وكذلك في السيناريوهات التوقعية بينهما، فالأفراد مرتفعوا الفاعلية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، بينما يتصور الأفراد منخفضوا الفاعلية دائما سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها.

ويرى Bandura (باندورا)أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة ومن خلال مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم على السيطرة على البيئة، أما فيما يتعلق بمفهوم القدرة يتمثل دور معتقدات فاعلية الذات في التأثير على كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فالبعض يرى أن القدرة موروثة ،ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية وبالتالي فإن الأداء الفاشل يحمل تهديدا لهم ولذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم ومؤهلاتهم (نقلا عن : بندر محمد حسين الزيادي العتيبي، 2008، ص24).

وفي هذا الشأن يرى Maddaux (مادوكس) أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على: (Maddux,1995,p 64).

1- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم فالذين يمتلكون فاعلية مرتفعة يضعون أهدافا طموحة ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، يعكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

2-الخطط والإستراتيجيات التي يضعها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف.

3- التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الأحداث .

4- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفاعلية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

2.10 . العملية الدافعية:

يرى Bandura (باندورا) أن اعتقادات الأفراد لفاعلية الذات تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير على الدوافع العقلية في كل منها، فنظرية العزو(Attribution) تقوم على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية يعزون فشلهم إلى الجهد أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة،

بينما الأفراد منخفضوا الفاعلية الذاتية يعزون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية والأداء، وردود الأفعال الفعالة عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الذاتية. وفي نظرية التوقع النتائج تنظم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكا محددا سوف يعطي نتيجة معينة، كما هو معروف فهناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، ولكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها ولا يناضلون من اجل تحقيق هدف ما لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة وفيما يتعلق بنظرية الأهداف المدركة تشير الدلالة إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة تحديات تعزز العملية الدافعية. وتتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدوافع والأفعال (نقلا عن: بندر محمد حسين الزيادي العتيبي، 2008، ص34).

ويشير Bandura(باندورا) و Cervon (سيرفون)إن الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاث أنواع من التأثير الشخصي وهي: (نقلا عن: بندر محمد حسين الزيادي العتيبي، 2008، ص34).

-الرضا وعدم الرضا الشخصي عن الأداء.

-فاعلية الذات المدركة للهدف.

-إعادة تعديل الأهداف بناء على التقدم الشخصي ففاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، وكمية الجهد المبذول في مواجهتها أو حلها ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات فالأشخاص مرتفعو الفاعلية يبذلون جهدا عظيما عند فشلهم لمواجهة التحديات.

3.10. العملية الوجدانية:

تؤثر إعتقادات فاعلية الذات في كم الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد كما يؤثر على مستوى الدافعية، حيث أن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم لافتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على إنجاز تلك المهام، كما أنهم أكثر عرضة للإكتئاب بسبب طموحاتهم الغير المنجزة وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الإجتماعية وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما(نقلا عن: بندر محمد حسين الزيادي العتيبي، 2008، ص34).

4.10. عملية إختيار السلوك:

تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك، ومن هذا فإن إختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من إعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل محدد

دون غيره، ويمكن حصر نتائج الدراسات فيما يخص العلاقة بين فاعلية الذات وإختيار السلوك عل النحو التالي:

-الأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفاعلية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم ،حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعا عند مواجهة المصاعب وفي المقابل فإن الإحساس المرتفع بفاعلية الذات يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة فالأفراد ذو الثقة العالية في قدراتهم يرون صعوبات كتحدي يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه،كما أنهم يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعا من آثار الفشل .(Bandura,1986,p 210).

ومن خلال ما تقدم نستنتج أن فعالية الذات هي آلية معرفية تعمل على تنظيم كل من النشاط النفسي والاجتماعي وعاداته وهذا بمختلف الطرق.

.11. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية :

لفاعلية الذات الأكاديمية أهمية بالغة في حياة الإنسان فإن هناك عددا من العوامل التي تؤثر في فاعلية الذات وتساهم في تشكيلها ويمكن تقسيمها في ثلاث مجموعات هي:

11. 1. المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية:

يعتمد إدراك الفرد لفاعليته الذاتية لدى الأفراد على أربعة مؤثرات شخصية هي:

- **المعرفة المكتسبة:** هناك حد فاصل بين المعرفة كما هي موجودة بين البيئة وبين تنظيم الأفراد لتلك المعرفة ذاتيا وفق المجال النفسي لكل منهم ،يكتسب الفرد معرفة ما، فإنه ينظمها وفقا للألفاظ التي احتوتها، أو وفقا للبناء الهرمي أو وفقا للبناء المتتابع، ومن خلال ذلك فإنه يقوم بترقيتها وتخزينها لتتلائم مع خبراته وكيفية استخدامها في المواقف المستقبلية (Zimmerman,1989,p 4).

- **عمليات ما وراء المعرفة:** إن عمليات ما وراء المعرفة تؤثر في قرارات الأفراد وكيفية تنظيم الذات، فالفرد يقسم أهدافه ويدرسها حسب نوع ومستوى صعوبتها وتزامنها مع الحاجة، وأن عمليات ما وراء المعرفة تقود الفرد إلى كيفية التخطيط والمراقبة والتقويم لأفكاره والتي تحقق أهدافه وآليات اتخاذ قراراته،وفي ضوء ذلك يقرر فاعلية ذاته.

- **الأهداف:** ويشير Bandura (باندورا)(1997) إلى أن الطلبة الذين يمتلكون إحساسا قويا بفاعلية الذات يميلون أكثر إلى انجاز الأهداف الذاتية الصعبة وتكون أهدافهم واضحة ومحددة وواقعية، وتتلائم مع توقعاتهم الذاتية، كما أن ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يمتلكون حب التحدي والمواجهة لأهدافهم فنراهم

أكثر مقدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات بسبب الرغبة في التحدي لتحقيق الأهداف والرغبات وبالتالي الحصول على القدر المرضي من الإشباع والرضا النفسي وتحقيق الأهداف (Bandura.1997.p30)

- **المؤثرات الذاتية:** وهي العوامل الداخلية للفرد والتي تؤثر على سلوكه تأثيرا مباشرا أثناء أدائه لبعض الأعمال والمهمات، وهذه المؤثرات تؤدي إلى صعوبة في التنظيم الذاتي ،وإحباط على المدى البعيد وهذه المؤثرات مثل: الاكتئاب، وصعوبة تحديد الأهداف الشخصية، ومستوى الدافعية وعمليتي التفاؤل والتشاؤم، وهذه المؤثرات تجعل من فاعلية الذات الأكاديمية لدى الفرد منخفضة.(Zimmerman,1995,p4)

2.11. المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية :

يشير Bandura (باندورا) أن الفرد في أثناء قيامه بالسلوك يمر بثلاث مراحل هي: ملاحظة الذات والتقويم ورد الفعل الذاتي، وتبرز في استجابات الفرد بعد تأثره بدافعية الذات وفيما يلي يتم توضيح كل مرحلة: (Bandura,1986,pp21-30).

أ-ملاحظة الذات (Self Observation): ويقصد بها المراقبة المنظمة للأداء وملاحظة الفرد لنفسه، وإمداده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف، وتتأثر ملاحظة الذات بالعمليات الشخصية مثل فاعلية الذات وتركيب الهدف، ومخطط العمليات المعرفية وينشأ من ملاحظة الذات عمليتان سلوكيتان هما: نقل الأخبار شفهيا أو كتابيا وبيان كمي بالأفعال وردود الأفعال.

ب-الحكم على الذات (Self –Jugment) : وتعني استجابة الأفراد التي تحتوي على المقارنة المنظمة لأدائهم مع الأهداف المنشودة والمراد تحقيقها أو تحقيقها إلى مستوى معين.

ج-رد فعل الذات (Self –Réaction): وتحتوي هذه المرحلة على ثلاثة ردود أفعال.

1-رد الفعل السلوكي: ويسعى فيه الفرد للبحث عن الاستجابة التعليمية النوعية التي تحقق أهدافه، بترك المرض في نفسه.

2- رد الفعل الذاتي الشخصي: ويبحث فيه الفرد عن استراتيجيات ترفع من كفاءته الشخصية في أثناء عملية التعلم .

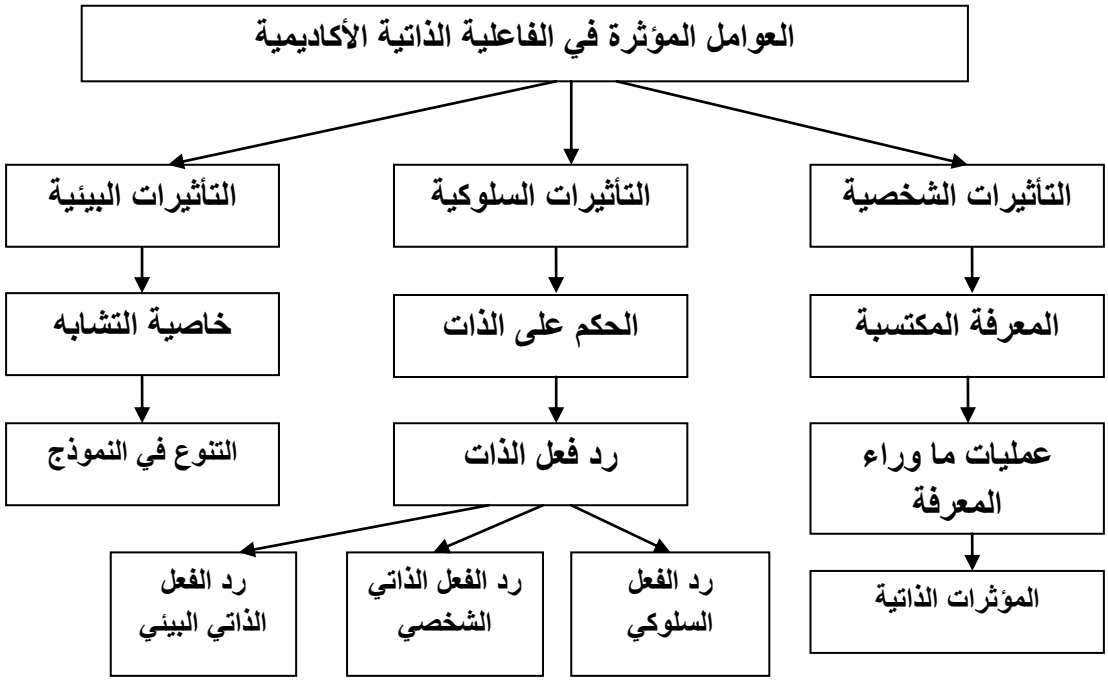
3- رد الفعل الذاتي البيئي: وهنا يبحث الفرد عن أفضل الظروف البيئية الملائمة والمناسبة لعملية التعلم.

3.11. المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية :

يذكر Bandura(باندورا) (1977) أن هناك عوامل بيئية مؤثرة بفاعلية الفرد الذاتية من خلال النمذجة والصور المختلفة وان النمذجة لها طرق مختلفة مثل الوسائل المرئية، وأن تأثير النمذجة الرمزية تكون لها أثر كبير على اعتقادات الفاعلية بسبب الاسترجاع المعرفي وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير على فاعلية الذات هي: (Bandura.1977.p21)

1- خاصية التشابه: وتقوم على خصائص محددة مثل: الجنس، العمر، المستويات التربوية والمتغيرات الطبيعية.

2- التنوع في النموذج: ويعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فاعلية الذات.



شكل رقم (14): العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية (تصميم الباحث)

إضافة لذلك ففاعلية الذات الأكاديمية تقوم على بعض المحددات المنهجية وهي: (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص ص517-518).

-مستوى دافعية الأفراد وحالتهم الانفعالية أو الوجدانية وأفعالهم هي الدالة لما يعتقدون في ذواتهم من إمكانات لما هي عليه بالفعل.

-تؤثر اعتقادات أو ادراكات الفعالية الذاتية للفرد على :

-وجهة الفعل أو السلوك وطاقاته.

-الجهد.

-المثابرة في مواجهة التحديات أو الفشل .

-التكيف مع الشدائد أو المحن.

-مستوى الإنجاز الفعلي أو الحقيقي لمهام ملموسة .

-يمكن للأفراد أن يتحكموا أو يضبطوا إيقاع ما يصدر عنهم من فعل، وما يقوم به الأفراد، أو يفعلونه هو المحدد لفاعليتهم الذاتية.

-هناك ذات واحدة أو وحدة للذات، لا ذات موضوعية أو ذاتية، ولذا ترفض النظرية الإجتماعية المعرفية فكرة الثنائية، حيث تتفاعل العوامل الذاتية الشخصية والمحددات البيئية والسلوك تفاعلا يقوم على تبادل التأثير والتأثر.

ويذكر فتحي مصطفى الزيات أن النجاحات المتكررة تبنى حسا قويا، وثقة في الفاعلية الذاتية لدى الفرد، بينما يضعف الفشل المتكرر من هذا الحس، ويعزز ثقة الفرد بقدراته ومعلوماته، وخاصة إذ تحقق الفشل قبل أن يتأكد لديه على نحو راسخ بشعوره بفاعليته الذاتية، وعلى هذا فتأثر الفشل يختلف باختلاف توقيت حدوثه وتكراره وديمومته (فتحي مصطفى الزيات، 2001، ص511).

ويضيف (فتحي مصطفى الزيات)أن المدى المحدد لإستقرار وعي الفرد بفاعليته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للانجازات يتوقف على المحددات التالية : (فتحي مصطفى الزيات،2001 ، ص511).

-قدراته المسبقة عن إمكاناته وقدرته ومعلوماته.

-إدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف.

-الجهد الذاتي النشط الموجه بالأهداف .

-حجم أو كم المساعدات الخارجية والظروف التي قيم الأداء أو الإنجاز في ضوئها.

-الخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل.

-أسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها، وإعادة تشكيلها في الذاكرة.

-الأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتية، والخصائص التي تميزها .

من خلال ما تقدم نستنتج أن هناك جملة من العوامل التي تؤثر على فاعلية الذات ومنها التأثيرات الشخصية التي تؤثر على معتقدات وأحكام الفرد حول قدراته واتجاهاته وأفكاره، أما التأثيرات السلوكية

وتدل على الاستجابات الصادرة عن الفرد في مواقف حياته التي يعيشها، أما التأثيرات البيئية فهي تمثل في الوسائل التي يوظفها الفرد سواء مرئية أو رمزية في اعتقاداتهم للفاعلية الذاتية.

كما أن محددات الفاعلية الذاتية تقف على عدة أطر منها، مستوى دافعية الإنجاز، الجهد، المثابرة، التكيف، وهذه المحددات تخلق قوى نفسية لتحقيق النجاح عند الفرد وتزيد من رفع اعتقادات أو ادراكات الفعالية الذاتية، وإذا أصيبت هذه المحددات بخلل يتعرض الفرد إلى حالة الفشل أو الإخفاق. ترتبط على نحو سالب بإعتقادات أو إدراكات الفاعلية الذاتية للفرد(فتحي مصطفى الزيات،2001 ، ص511).

.12. مظاهر السلوك المتأثرة بمعتقدات الفاعلية الذاتية:

يرد أنصار النظريات المعرفية الاجتماعية أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات لديه تؤثر في مظاهر متعددة عن سلوكه والتي تتضمن الأنشطة والأهداف وإصراره على إنجاز المهمات الموكلة، والقرارات المتخذة خلال الأداء، وردود الأفعال العاطفية خاصة الأفراد الواقعين تحت الضغط والتوتر، وهذا ما وضحه Bandura (باندورا) في(1986 و1996 و1997) وتتجلى المظاهر فيما يلي:

1.12.الإختيار:

يقوم الأفراد باستمرار باختيار الأنشطة والمهمات أو البيئة التي سيعملون بها، أو من خلالها بشكل عام يبحث الأفراد ويختارون تلك الأنشطة والأوضاع التي يشعرون فيها أنهم قادرون على التكيف معها أو معالجتها بنجاح وبالموازاة يتجنبون ويرفضون الأنشطة والأوضاع التي يشعرون أنها ستطغى على قدراتهم في التعامل معها (Bandura,1977, p204).

ففي تحليل الفاعلية الذاتية الأكاديمية يتجنب الفرد بالغالب اختيار مهمات أو أوضاع قد تطغى قدراته كنوع من الحماية الذاتية لنفسه، فإذا اعتقد الطالب أن مادة الرياضيات أو لغة أجنبية ستكون صعبة ومربكة لقدراته فإن الشك يطغى على الفاعلية الذاتية، ويؤدي بالفرد إلى اتخاذ قرار التجنب مثل الإنسحاب من المناقشات بالمختصرة.

وقد أكد حسين أبو رياش(2006) أن الإيمان الضعيف بالفاعلية الذاتية يهيء الموقف للأفراد لرفض المشاركة بالأنشطة، وبالتالي يعيق عملية تطور أو رفض التطور، عندما يقوم الأفراد بعدم المشاركة في نشاط معين بسبب الشك بفاعليتهم الذاتية فإنهم بهذه الحالة يشاركون في التقدير الذاتي لعملية التطوير الذاتي، وأيضا كلما تجنبوا مثل هذه الأنشطة كلما استفحل بهم الشك لا يملكون الفرصة لثبات خطأ قدراتهم أو اعتقاداتهم بعدم فاعليتهم الذاتية (حسين أبو رياش، 2006، ص150).

وفي هذا المجال أكدت نتائج الدراسات أن التلاميذ ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية والكفاية الشخصية يتجنبون الأعمال الشاقة الأكاديمية التي تتطلب استخدام الحساب الذهني وعدم إستطاعتهم ممارسة الاستراتيجيات التي تركز على عمليات عقلية عليا (Zimmerman.1989.p5).

ويرى عبد المجيد نشواني(1997) أن المعرفة الذاتية تلعب دورا هاما في اكتساب المعرفة، والاحتفاظ بها باعتبارها المحرك والموجه التي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلم(عبد المجيد نشواني،1997 ، ص206).

2.12. التعلم والإنجاز:

أن الأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية يميلون إلى التعلم والإنجاز أكثر من غيرهم من ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية على الرغم من امتلاكهم نفس مستويات القدرة.فمثلا إذا كان لدينا مجموعة من الطلبة في نفس مستوى القدرة نرى أن الطلبة الذي يعتقدون أن إمكانياتهم انجاز مهمة ما هم أكثر احتمالا لإنجازها بنجاح مقارنة بالطلبة الذي يعتقدون أن بإمكانهم انجازها (معاوية محمود أبو غزال ،2006، ص40).

12. 3. الجهد المبذول والإصرار:

يميل الأفراد ذوي الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية الأكاديمية إلى بذل جهد اكبر في محاولاتهم لإنجاز مهمات معينة وهم أكثر إصرارا عندما يواجهون مشاكل تعيق نجاحهم، أما الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية فإنهم سوف يبذلون جهودا أقل ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار بالعمل عندما يواجهون عقبات تعيق انجاز المهمات (برهان محمود حمادنة وماهر مسيرشرادفة، 2014، ص130).

ويؤكد Bith (بيت) (1984) و Harris (هاريس) (1990) أن فاعلية الذات تؤثر في إختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف ويسعون إلى تجنب الفشل (رضوان سامر جميل ،1998، ص12).

12. 4 . التفكير واتخاذ القرار:

الأفراد الذين لديهم إيمان بفاعليتهم في حل المشاكل، يبقون مدركين وواعين للتفكير التحليلي خلال انجازهم أمور معقدة ومرهقة ،بينما الأفراد الذين يشكون من فاعليتهم لحل المشاكل، نمط تفكيرهم سطحي لانجاز الأداء بأفضل طريقة.

وأشار حسين أبو رياش (2006) أن الأفراد يسترجعون ذاكرتهم للوراء (تغذية راجعة) لحالات سابقة وذلك للتنبؤ بأفضل وسيلة لانجاز أي أدائهم وعليهم تحليل المعلومات السابقة وتقييمها فيعيدوا تقييم استراتيجياتهم وخططهم (حسين أبو رياش، 2006، ص ص151-152).

12. 5. ردود الفعل العاطفية:

إن الأفراد الذين يتسمون بالشعور بالفاعلية والتأثير يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة أو الأنشطة ويتصورون مجرى حوادث أو سلوك قابل للنجاح وللتطبيق، ويتجاوبون مع تحديات المهمة أو أداء النشاط بأداء حماسي ومتفاءل وبكل اهتمام وبالمقابل فإن الأفراد الذين يعانون من شعور بعدم الفاعلية (عدم الثقة بالنفس) يركزون في تفكيرهم قبل القيام بالنشاط أو المهمة على عدم الفاعلية وعلى ضخامة المعيقات التي يواجهونها. إن معرفة الفرد في كيفية التعامل مع متطلبات مهمة ما يؤدي إلى قيامه استحضار أو حشد التوقعات بالفشل والإثارة العاطفية والشعور بالإحباط والقلق (Bandura.1994.p138).

وأكد Bandura (باندورا)(1977)أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإثارة العاطفية، وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات، ارتفع بالتالي مستوى الإنجاز وانخفضت الاستثارة الإنفعالية، كما أن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء إيجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها، أما ذوي الفاعلية المنخفضة فإنهم يرون أنفسهم عاجزين عن إحداث سلوك له أثاره ونتائجه. وتتأثر الفاعلية الذاتية بمستوى الإثارة الانفعالية فقد تعمل هذه الاستثارة على إعاقة هذه الفعالية وخاصة عندما يكون مصحوبة بالخوف والقلق وقد تعمل على استثارتها بصورة إيجابية ومتوازنة مع قدرات الفرد تتحقق أهدافه (Bandura,1977,p204).

12. 6. التوظيف للطاقة:

تأتي الفاعلية الذاتية للفرد من تاريخ سلوك هذا الفرد وخبراته والإقناع اللفظي والاستثارة الانفعالية وتتنبأ مستوى الفاعلية الذاتية بطرق الاختيار السلوك التي يمكن تسميتها التوظيف أو الأداء المنافس أو القدرة الشخصية وصناعة جهد مضاعف لمواجهة وتحدي الصعاب أو المحن التي يقابلها في الحياة لكي تنتج فاعلية الذاتية المتوقعة قاعدة متينة وقوية لقدرة الفرد وجعلها عالية، ولتقوية الذات يحتاج الفرد أكثر من مجرد قدرات وإدراك خطوات العمل لكي يتمكن من السيطرة على الأفكار السلبية المعترضة، وترجمة معرفته وقدراته إلى أداء فعال عند وجود تهديد (Pagares,1996,p543)

وعلى هذا نستنتج أن هناك علاقة بين الفاعلية الذاتية للأفراد ومختلف السلوك والعمليات الصادرة منه، حيث كلما زادت مؤشرات الفعالية الذاتية للأفراد من القدرة على الاختيار باستمرار للأنشطة والمهمات زاد اهتمامهم وانشغالهم بالتعلم والإنجاز المهمات التي يرونها صعبة التنفيذ، وهذا عن طريق بذل المجهودات والإصرار على تنفيذها باستخدام معتقدات معرفية كالتفكير واتخاذ القرار وتحليل المعلومات بالدقة وتقييمها، وتوظيف كل طاقاتهم مثل القدرة الشخصية (Bandura,1994,p139)

وفي هذا المستوى فإن مظاهر السلوك والأنشطة التي يقوم بها الفرد تكون مبنية على تطوراته ومعتقداته وبناءه الفكري والمفاهيمي التي تحصل عليها من خلال تفاعله مع المحيط والبيئة ولذلك فإن سلوك الإنسان ما هو إلا انعكاس للبنية الفكرية والثقافية والمعرفية التي اكتسبها بالاعتماد على التمثيل والمداومة، وتتأثر فاعلية الذات بهذه الأبنية المعرفية وعليه فإن ازدياد قدرة فاعلية الذات الأكاديمية مرتبطة أساسا بإعادة تشكيل هذه الأبنية المعرفية.

13. الخصائص العامة لمرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية:

13. 1. الخصائص العامة لمرتفعي الفاعلية الذاتية:

يشير Bandura (باندورا)(1997) أن هناك خصائص عامة يتصف بها ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي: (Bandura.1977.p202)

-**الثقة بالنفس وبالقدرات:** وتظهر في صفات الشخص الواثق من نفسه وقدراته على تحديد وتسطير أهدافه، فالواثق من نفسه يقوم بأصعب الأعمال بسهولة والثقة بالنفس هي طاقة دافعة تعين صاحبها على تصدي مختلف العراقيل التي تواجهه.

-**المثابرة:** هي سمة فعالة تعين الفرد على إخراج طموحاته من داخله إلى حيز الوجود ومنه المثابرة تشجع نجاح الفرد عن أداء مهامه.

-**القدرة على إنشاء علاقات سليمة والتخطيط للمستقبل بقدرة فائقة:** تعتمد فاعلية الفرد على تكوين علاقة قوية وسليمة مع الآخرين فالشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين لما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء والذكاء الاجتماعي.

وتوضح هيفاء بنت شنان الدوسري (2011) أن معتقدات الشخص عن فاعليته الذاتية تمثل عامل أساسي للطاقة الإنسانية. حيث تؤثر على نماذج تفكير الأفراد وردود أفعالهم الانفعالية وتساعد على وجود مشاعر لدافعية أعلى للانجاز وإتمام النشاطات الصعبة (هيفاء بنت شنان الدوسري، 2011، ص6).

ومن المحتمل أن يشارك الناس أكثر في سلوكيات معينة عندما يعتقدون أنهم قادرون على أداء تلك السلوكيات بنجاح مما يعني أنهم يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية، ويمكن أن ينظر إلى فاعلية الذات على أنها ثقة بالنفس تدفع إلى التعلم أو أنها حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء معينة للنجاح (Mavies,2001,p 93).

فالإحساس القوي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية يسهم في تعزيز انجازات الفرد بعدة طرق ،فالأشخاص الأكثر ثقة بقدراتهم ينظرون إلى المهام الصعبة باعتبارها تحديات ينبغي التغلب عليها، إذ يقوم هؤلاء الأفراد بوضع أهداف شخصية مثيرة للتحدي، ويلتزمون بها بقوة، كما يزيدون من جهودهم ويحافظون عليها ليقفوا في وجه الفشل (عائدة بيروتي ونزيه حمدي، 2012، ص285).

13. 2. الخصائص العامة لذوي فاعلية الذات منخفضة:

يؤكد Bandura(باندورا) (1997) أن هناك مجموعة من السمات يتصف بها ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة وتتجلى فيما يلي: (Bandura.,1997,p40).

-الاستسلام بسرعة.

-الخجل من المهام الصعبة .

-الإحساس بالنقص والإهمال المهام المنوطة لهم .

-التركيز على النتائج الفاشلة .

-لديهم طموحات منخفضة.

-يصعب عليهم النهوض من النكبات .

-يقعون بسهولة ضحايا الإجهاد والاكتئاب.

ويشير أحمد عبد المنعم الغول أن الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية يؤدي إلى جهود واكتساب مدعم بدرجة أقل للمهارات وعدم الفاعلية يعد من معوقات قدرات الفرد على الإنتباه (أحمد عبد المنعم الغول، 1993، ص366)

ويضيف عبد المنعم عبد الله حسيب أن الأفراد الذين تكون معتقدات الفعالية الذاتية منخفضة لديهم يتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يضطلعون بها، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية للأداء (عبد المنعم عبد الله حسيب، 2001، ص125).

تختلف فاعلية الذات المرتفعة وفاعلية الذات المنخفضة في عدة سمات وخصائص أهمها :

– تكون فاعلية الذات المرتفعة مرتبطة أصلا بخصائص تتسم بالثقة بالنفس والمثابرة والذكاء الإجتماعي والقدرة على التخطيط وإقامة علاقات التفاعل الإيجابي والتحرر من الخوف والشك واليأس.

– تكون فاعلية الذات المنخفضة مرتبطة بسمات سلبية وإيحاءات غير ايجابية ومعتقدات خاطئة ذات شعور متدني وضعف الثقة وقلة الجهد والشعور باليأس وطموحات ضعيفة وقلة التفاعل الاجتماعي ويمكن التمييز بين فاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة وفاعلية الذاتية الأكاديمية المتدنية من خلال ما أوورده يوسف قطامي(2004) في أربعة أسس والمتمثلة في العمليات المعرفية والدافعية والوجدانية وعملية الاختيار (يوسف قطامي، 2004، ص48).

ويوضح أيمن فؤاد عبد أبوزر(2015) خصائص الأفراد ذو الفاعلية الأكاديمية العالية والأفراد ذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة في الجداول التالي:

جدول رقم (03): أوجه المقارنة في العمليات المعرفية بين ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة (أيمن فؤاد عبد أبو زر، 2015، ص51).

الأفراد ذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية	الأفراد ذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة
-أهدافهم واقعية ومفهومة وواضحة وقابلة للتحقق،ويلتزمون بها.	أهدافهم غير واضحة ومشكوك فيها.
يطورون حوارات ناجحة حول أهدافهم.	يطورون حوارات ذاتية وفاشلة وخاطئة حول أهدافهم.
تفكيرهم التحليلي يساعدهم على تحدي أدائهم لتلبية طموح عال والذي يساعد على مواجهة العوائق والصعوبات .	هم أكثر شكاوي وشرودا،وطموحهم و أدائهم متدني .
يتخيلون أنهم يحققون أهدافهم .	يشككون في إمكانية مواجهة الصعاب والمعيقات عند تحقيق الأهداف.

جدول رقم (04): أوجه المقارنة في العمليات الدافعية (التحفيزية)بين ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة (أيمن فؤاد عبد أبو زر، 2015، ص52).

الأفراد ذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية	الأفراد ذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة
يبذلون جهدا عاليا لتحقيق الأهداف	لايبذلون جهدا عاليا لتحقيق الأهداف
لديهم أفكار عالية عن قدراتهم مما يجعلهم يبذلون جهودا كبيرة .	لديهم أفكار متدنية عن قدراتهم مما يجعلهم يفشلون.
مثابرون بدرجة كبيرة	مثابرتهم بدرجة متدنية
مصادر أهدافهم ودافعتيهم داخلية	مصادر أهدافهم ودافعيتهم خارجية
لديهم قناعة ذاتية بالقدرة على بذل الجهد المناسب .	يشككون في قدراتهم ويفشلون في بذل الجهد المناسب.
الدوافع تعمل على تعزيز قدراتهم في مواجهة أهداف صعبة التحقق	يواجهون إحباطا في مواجهة المواقف الصعبة.

جدول رقم(05): أوجه المقارنة في العمليات الإنفعالية (الوجدانية) بين ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة (أيمن فؤاد عبد أبو زر، 2015، ص52).

الأفراد ذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية	الأفراد ذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة
التدريب والسيطرة على التهديدات	تدني إمكانات استفادتهم من التدريب.
درجات القلق لديهم منخفضة .	درجات القلق لديهم مرتفعة.
يتدربون على ضبط أنفسهم بدرجه عالية	تدني إمكانات استفادتهم من درجات ضبط ذواتهم.
ظروف مناسبة ويمكن السيطرة على متغيراتها.	البيئة بالنسبة لهم مصدر خطر وتهديد.
يواجهون الإحباط بفاعلية ويتفوقون على مصادرها.	يعمل على الإحباط على إفساد مستوى أدائهم الوظيفي.
توفر بيئة مناسبة تساعدهم على سيطرة وضبط المخاوف المحيطة بهم.	يفشلون في مواجهة المخاوف المحيطة بهم .
يتفاعلون مع الآخرين ويتجاوزون صعوبات البيئة .	يطورون عزلة بسبب فشلهم في مواجهة أحداث البيئة.

جدول رقم(06): أوجه المقارنة في العمليات الاختيارية بين ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة (أيمن فؤاد عبد أبو زر، 2015، ص53).

الأفراد ذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية	الأفراد ذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة
سلوكهم نتاج عن تفاعل العمليات الذهنية الداخلية وخصائص البيئية.	سلوكهم هو استجابة للمتغيرات البيئية ويصعب عليهم مواجهتها.
يختارون نشاطات مناسبة وملائمة ويستطيعون استثارة قدراتهم لتحقيق ما يريدون.	يشعرون بأن المواقف تتجاوز قدراتهم .
ينجحون في مواجهة التحديات ولديهم مهارة في الاختيار.	يفشلون في مواجهة التحديات ويفتقرون إلى المهارة
يختارون مهنة مناسبة.	تضطرب اختياراتهم المهنية.
لديهم تصور واسع لاختيار المهنة المناسبة.	لديهم تصور محدود في مجال الاختيار

يتجلى على ضوء تقديم خصائص الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الأفراد ذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية العالية وذو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة أن معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية تنظم السلوك وفق الأسس المذكورة ،فالبناء المعرفي لدى الفرد يساعد في تكوين صورة إيجابية عن ذاته مما يؤدي إلى السيطرة على الصعوبات التي تواجهه في مختلف مجالات حياتهم ،وعليه فالعمليات الأربعة المذكورة ذات أهمية بالغة في حياة الفرد بصفة عامة ،و في السلوك الأدائي بصفة خاصة .

خلاصة الفصل:

من خلال العرض السابق للجانب النظري في فاعلية الذات الأكاديمية تتجلى أن فاعلية الذات تكوين نظري وضعه Bandura (باندورا) خلال كرونولوجيا من الزمن ابتدءا من1977 إلى غاية 2000 كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك.

وتكمن ماهية الفاعلية الذاتية الأكاديمية في التأثير المباشر على القدرة للتخطيط المنظم لدى التلاميذ وتحديد أهدافهم بأنفسه، ووضع الآليات المناسبة، ولاسيما في إدارة الوقت.

وأن الفاعلية الذاتية الأكاديمية لها دور فعال في الإنجاز ونجاح الأداء وزيادته، وإستعداده لإستخدام المعارف المعرفية والإجتماعية والسلوكية التي لديه من أجل التصدي للضغوط والأحداث التي تؤثر في حياته للتعامل والسيطرة عليها.

وتسهم الفاعلية الذاتية الأكاديمية في تطوير قناعات إيجابية بإمكاناتهم وقدرتهم على تنفيذ الأداء المطلوب لتحقيق إنجاز مهمات تعليمية بنجاح وإتقان ،ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة واستعداده لاستخدام المهارات المعرفية والسلوكية من أجل تحمل المسؤولية الأكاديمية والإجتماعية الملقاة على عاتقهم.

إذن فالفاعلية الذاتية الأكاديمية تؤثر في أنماط التفكير والخطط المرسومة التي يرسمها التلميذ لنفسه وهي كذلك تتأثر بالعديد من العوامل، وأنها تختلف من شخص لأخر وكل تلميذ يتميز ببناء نفسي خاص به كغيره من أفراد مجتمعه.

الفصل الثالث

دافعية الإنجاز الدراسي

تمهيد

أولا: مفهوم الدافعية

1. تعريف الدافعية
2. التطور التاريخي للدافعية
3. تصنيف الدوافع
4. وظائف الدافعية.

ثانيا: دافعية الإنجاز الدراسي

1. تعريف دافعية الإنجاز الدراسي.
2. أنواع دافعية الانجاز الدراسي
3. أهمية دافعية الانجاز الدراسي في المجال التربوي
4. النظريات المفسرة لدافعية الانجاز الدراسي
5. مكونات دافعية الإنجاز الدراسي
6. وظائف دافعية الإنجاز الدراسي
7. العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي
8. خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز الدراسي
9. قياس دافعية الإنجاز الدراسي
10. دافعية الانجاز وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تمثل الدافعية القوى المحركة الذي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، فهي تقوم مقام المحرك لقوى الفرد وبتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية لديهم ويعود هذا التفاوت إلى عوامل عدة، منها ما يرتبط بالفروق الفردية ومنها ما يعود إلى البيئة التي يعيش فيها.

وتعتبر الدافعية للإنجاز مكونا جوهريا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، ومحورا أساسيا من محاور الدراسة في ديناميات الشخصية والسلوك، إذ أصبحت واحدة من منجزات الفكر السيكولوجي الحديث.

وإمتدت حركة البحث في مجال سيكولوجية الدافعية للإنجاز إلى كثير من المجالات النظرية والتطبيقية في علم النفس التي منها المجال التربوي والمدرسي، ومنها إنبتقت دافعية الإنجاز الدراسي التي هي إحدى متغيرات هذه الدراسة والتي يدور حولها هذا الفصل، الذي قسم إلى جزئين:

أولا: يضم مفهوم الدافعية وتم التعرض فيه إلى تحديد تعاريف الدافعية، ثم التطور التاريخي للدافعية، ثم تصنيف الدوافع، ثم تم التعرض إلى وظائفها.

ثانيا: يضم مفهوم دافعية الإنجاز الدراسي وتم التعرض فيه إلى تعاريف دافعية الإنجاز الدراسي، ثم أنواعها، ثم أهميتها في المجال التربوي، ثم النظريات المفسرة لها، ثم مكوناتها، ثم وظائفها، ثم العوامل المؤثرة فيها، ثم قياسها، ثم خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز الدراسي، ثم دافعية الإنجاز الدراسي وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الأكاديمية وأخيرا خلاصة الفصل.

أولا: مفهوم الدافعية

.1. تعريف الدافعية:

إختلف الباحثون في تقديم تعاريف شاملة لمصطلح الدافعية نظرا لتعدد وتنوع التعاريف حول هذا المصطلح، حيث قدم Hamilton (هاملتون) لأحد عشر (11) تعريفا لمفهوم الدافعية التي قدمت من طرف الباحثين (نقلا عن: خليفة عبد اللطيف، 2000، ص67)، في حين أحصى كل من Kleinginna(كلنجينا) وKleingena (كلنجينا) ثمانية وتسعون (98) تعريفا للدافعية (نقلا عن: عبد الله محمد،2001، ص30).

نورد فيما يلي بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية وعلى الشكل الآتي :

عرفت موسوعة علم النفس والتحليل الدافعية بأنها "إصطلاح عام يشمل البواعث والدوافع في عمل المثيرات، وقد تكون الدافعية داخلية أو خارجية، أولية فطرية أو ثانوية مكتسبة لاشعورية وشعورية" (عبدالمنعم الحفني، 1978، ص492).

في حين يرى Maurray (موراي) الدافعية على أنها "عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة، وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك" (نقلاعن: صالح أحمد الداهري وآخرون، 1993، ص95).

وأشار Govern(قوبرن) (2004) للدافعية بأنها "القوة التي تدفع الفرد لأن يقوم بسلوك من أجل إشباع وتحقيق حاجة أو هدف، شكلا من أشكال الإستثارة الملحة التي تحقق نوعا من النشاط أو الفعالية"(Govern,2004,p55).

ويؤكد شفيق فلاح علاونة (2004) على أنها "سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف" (شفيق فلاح علاونة، 2004، ص201).

وحسب عبد الرحمان عدس ويوسف قطامي (2005) فالدافعية هي "عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للعضوية، التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو عرض معين، وتحافظ على إستمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف"(عبد الرحمان عدس ويوسف قطامي، 2005، ص119).

ويرى حسين أبو رياش وآخرون (2006) أن الدافعية هي "مجموعة من الظروف الداخلية والظروف الخارجية التي تعمل على تحريك سلوك الإنسان أو الحيوان على حد سواء، فهناك سبب أو عدة أسباب وراء كل سلوك، وهذه الأسباب ترتبط بالكائن الحي من الناحية الداخلية وبالمثيرات الخارجية من جهة أخرى على حد سواء (نزعة الوصول إلى الهدف) (حسين أبو رياش، 2006، ص15).

وتشير إيمان أبو ضيف (2012) إلى أن الدافعية "هي الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ثاني ينشط ويوجه السلوك ويعبر عن المكونات الهامة للنجاح في العمل" (إيمان أبو ضيف،2012 ، ص8).

وفي الأخير عرف ضياء أبو عون (2014) الدافعية على أنها "الإستثارة الداخلية النفسية التي تشبعت في داخل الكائن الحي ليؤدي دورا فاعلا في تحقيق مراده، والوصول إلى أهدافه وتحقيق طموحاته "(ضياء أبو عون، 2014، ص58).

يستنتج من التعريفات السابقة أن الدافعية هي عبارة عن حالة وقوة نفسية داخلية أو خارجية تعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه من أجل تحقيق أسمى هدف ألا وهو النجاح وهو يعبر عن أهم المحاور الهامة في أداء وظيفة ما.

.2. التطور التاريخي لمفهوم الدافعية:

يعود الفضل في تناول موضوع الدافعية الى فلاسفة اليونان، حيث ظهر إتجاهان ذات أهمية بالغة في الفترة هذه وهما: إتجاه أول نادى به الفيلسوف السفسطائي Thrasymachose (ترازيماكوس) الذي رأى بأن الإنسان يريد القيام بكل ما يمكن أن يجلب له اللذة أو يحافظ عليها أو يزيد عنها، كما أنه دائم السعي لتجنب كل ما يمكن أن يسبب له الألم وتدعى هذه النظرية بنظرية "البحث عن اللذة"، وتنبع أساسا من المذهب الفلسفي المدعو بالمذهب اللذة للفيلسوف Apicure(أبيقور). وإتجاه ثاني بزعامة Socrates(سقراط) و Aplaton(أفلاطون) و Aristot (أرسطو) الذي رأى أن الإنسان كائن منطقي يختار سلوكه عن طريق التفكير العقلاني وبالتالي هو مسؤول عن أفعاله كلها(Vallerand,&, al,1993,p6).

ومع بداية القرن السابع عشر ميز Thomas Aquinie (طوماس الأكويني) بين الرغبة الشهوانية والإرادة العقلية حيث أدخل الجانب اللاعقلاني في حياة الإنسان وأن هناك جوانب متعددة من السلوك وتظهر نتيجة عوامل داخلية أو خارجية ليس للفرد السيطرة عليها (نقلا عن: حداد نسيمة،2001، ص18).

ثم ظهر التوجه الفيزيائي والميكانيكي للفيلسوف R.Dcarte (رونيه ديكارت) الذي حاول تطبيق فهم الفيزياء في فهم السلوك الحيواني والإنساني، حيث بنى السلوك على الفعل المنعكس وإعتبره حركة سائل يمر بين أعضاء الحس إلى الدماغ، وإعتبر أن الحيوانات لا روح لها، وهي محرومة من العقل والإدراك وأن سلوكه هو مجموعة حركات فيزيائية (نقلا عن: عاقل فاخر، 1978، ص ص16-17).

ويفهم من تعريف (رونيه ديكارت) أن الدافعية تظهر عند الإنسان والحيوان من خلال الأفعال ووسيلتها، وهي البحث عن اللذة وتجنب الألم حيث وضع الأسس الأولى للنتائج الفيزيولوجية والاختزالية للدافعية.

وأنشأ المفكر الإنجليزي W.H.C.Doughall (وليام ماك دوجال) صاحب نظرية الغرائز أو المدرسة الغرضية، حيث أشار إلى أن الغرض أو القصد هو الذي يعطي السلوك صفات التلقائية والإستمرارية والتغيير والتوافق الكلي للكائن الحي. فالغرض أو القصد هو الحقيقة النفسية الأساسية في علم النفس حسب رأيه وأن الغرائز أو قوى النفس هي منابع الطاقة وهي تعين الغايات وتحافظ على كل نشاط بشري (نقلا عن: عاقل فاخر، 1978، ص17).

كما ظهر إتجاهان في علم النفس تأثرا بنظرية النشوء والإرتقاء للعالم الانجليزي T.Darwin (تشارلز داروين) أكثر من تأثرها بأعمال W.Wandt (وليام وندت) ويمثل هذا الإتجاهان النمو الجنيني لنظامين جديد في علم النفس هما:

أ- سيكولوجية التعلم التي نشأت في إطار المنحى البيولوجي:

في إطار المنحى البيولوجي لعلم النفس الدافعي وسيكولوجية التعلم وعلم النفس الفيزيولوجي بدأ الإهتمام بالتعلم الحيواني، حيث برز العالم الأمريكي Thorndaik (ثورانديك) كرائد في علم نفس تجريبي للتعلم وجعل من المتغيرات الدافعية من العوامل الأكثر أهمية في سيكولوجية التعلم(نقلا عن: منصور علي، 1992، ص163).

ويعد العالم الأمريكي E.C.Tolmane (إدوارد شيبس طولمان) من أبرز الباحثين الذين أدخلوا المتغيرات في سيكولوجية التعلم، بحيث قدم في كتابه "السلوك الغرضي لدى الحيوانات والإنسان" (1932) المتغيرات الدافعية كالحوافز والمطالب على أنها أكثر المحددات السلوكية أو المتغيرات الوسيطة أهمية جنبا إلى جنب مع المتغيرات المتمثلة في الإستعداد والغاية والوسيلة والتوقعات. ويوضح (طولمان) إلى أن الدافعية تلعب دورا هاما كمحدد للأداء الذي يرشد المحددات المعرفية (نقلا عن: منصور علي، 1992، ص170).

ب-سيكولوجية الشخصية أو علم الشخصية وهو المنحى الإجتماعي لعلم النفس الدافعي:

في إطار المنحى الإجتماعي لعلم النفس الدافعي وديناميةالشخصية أعد S.Freud (سيجموند فرويد) أول صياغة منظمة لنظرية الدافعية (1915)، حيث حدد متغير الدافعي الأساسي وهو "الغريزة". وقدم Freud غريزتين أساسيتين حاول أن يرجع إليهما عما ما يصدر عن الفرد من تصرفات وسلوكيات وهما "غريزة الحياة" أو (الإروس) (Eros) والتي تضم الغرائز الجنسية وغرائز حفظ الذات أو غرائز الأنا، و"غريزة الموت" أو (التناتوس) (Thanatos) ومن أبرز مكوناتها غريزة العدوان (نقلا عن: بودخيلي محمد مولاي، 2004، ص38).

وأكد Freud (فرويد) في نظريته على أهمية دور خبرات الطفولة المبكرة في تحديد السلوك الفرد المستقبلي، كما طرح مفهوم "الدافعية اللاشعورية" لتفسير ما يقوم به الفرد من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء سلوكه هذا(نقلا عن: عبد المجيد نشواني 1986، ص216).

وعرف k.lewin (كورت ليفين) بأعماله التجريبية الأولى حيث تحدث عن الميول المسيطرة، والتي هي القوى الدافعية الأولية بجانب الميكانيزمات الإرتباطية والتي سماها فيما بعد بالحاجات. ونظرية (ليفين) هي النظرية التي ترتبط بعلم النفس التجريبي الكلاسيكي. وأكد Maurray(موراي) في تفسير السلوك، ويقدم المتغير الدافعي(الحاجة) حيث تتضمن نظريته تقريبا أربعين حاجة (نقلا عن: منصور علي،1992، ص176).

وبرز إتجاه آخر في سيكولوجية الشخصية مع أعمال G.W.Alport (جوردن ويلارد ألبورت) حيث وضع نظاما وصفيا للشخصية يتناقض إلى حد ما مع الخط الأساسي والدينامي لنظرية الشخصية، طور فرضا عن الاستقلال الوظيفي لدافعية الكبار ورأى أن دوافع الأفراد تتغير وتنمو في سياق الحياة. أما A.Maslou (أبراهام ماسلو) الذي يعتبر من أبرز علماء هذا الإتجاه الإنساني في نظرية الشخصية، إقترح (ماسلو) نظاما هرميا للحاجات وفقا للقوة العالية يمتد من أولى الحاجات نضجا وتطورا من الناحية النفسية (نقلا عن: منصور علي، 1992، ص47).

وعليه يمكن أن نستنتج من التعريفات السالفة الذكر أن للدافعية جملة من النقاط الرئيسية وهي:

-الدافع والدافعية فهما مصطلحان مترادفان، لا يوجد فرق جوهري بينهما.

-الدافعية هي قوى داخلية تستثير حماس الفرد وتحرك سلوكه نحو تحقيق هدف معين أو نتيجة أو منفعة لإشباع حاجة معينة فيزيولوجية معينة أو نفسية.

-الدافعية مفهوم مركب يشمل على عناصر: الإستثارة والتنشيط والحاجة والحافز والباعث والهدف.

من خلال عرض تطور مفهوم الدافعية فقديما وحديثا يتضح تطور المفاهيم من مصطلح القصد ثم مصطلح الغرائز وأخيرا الدافعية.

ومن الواضح أن أهم فائدة في فهم موضوع الدافعية يتم عن طريق فهم افتراضات كل إتجاه، وتحديد المفاهيم العلمية المشتركة بين المفكرين والباحثين وفق تياراتهم ومدارسهم.

.3. تصنيف الدوافع:

هناك تباينا في التصنيفات التي إقترحها العلماء ومن أبرز التصنيفات: (أمال البكري ونادية عجوز، 2010، ص171)

.1.3. الدوافع الأولية والدوافع الثانوية:

تتحدد الدوافع الأولية (البيولوجية) عن طريق الوراثة حيث تتصل إتصالا مباشرا بحاجاته البيولوجية الأساسية كالحاجة إلى الماء، الطعام والجنس، إلخ. أما الدوافع الثانوية (النفسية) فتنشأ نتيجة لتفاعل البيئة والظروف الإجتماعية المختلفة التي تعيش فيها مثل دوافع التملك والسيطرة، والفضول والإنجاز وبالنسبة للإنسان فإن الدوافع الثانوية تلقى دورا ملموسا في حياته يفوق الدور الذي تؤديه الدوافع الأولية البيولوجية والتي توصف بأنها سهلة الإشباع إلى حد ما.

.2.3. الدوافع الداخلية والخارجية:

-**الدوافع الداخلية:** عبارة عن قوى محركة للسلوك توجد داخل النشاط حيث تجتذب المتعلم نحوها دون الحاجة إلى تعزيز خارجي لأن الإثابة تكون متأصلة في العمل نفسه.

-**الدوافع الخارجية:** فيعبر عنها بالحوافز والمعززات التي تقدم للفرد نتيجة القيام بسلوك مرغوب، ويرى Breuner (برونر) أن التعلم يكون أكثر ديمومة وإستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية، وليست مرهونة بمعززات خارجية .

3.3. الدوافع الشعورية والدوافع اللاشعورية:

-**الدوافع الشعورية:** هي دوافع تدخل ضمن وعي الفرد ويكون قادرا على معرفتها والتحكم بها أو إيقافها.أي أنها تكون تحت سيطرة الفرد وخاضعة لعقله الواعي، ومن الأمثلة عليها: الشعور بالبرد .

-**الدوافع اللاشعورية** فهي دوافع تكمن وراء سلوك الإنسان وتصرفاته التي لا يعرف سببا لها، وتكون صادرة من عقله الباطني (اللاشعور)، ومن الأمثلة عليها: العقد النفسية كالغيرة المرضية.

يتضح مما سبق أن تصنيفات الدوافع متباينة وهي مختلفة حسب توجه أراء الباحثين فالدوافع هي محصلة لما هو نفسي، بيولوجي، بيئي تعمل على تحريك القوى الإنسانية للفرد وتقوم بمقام التعديل وتوجيه السلوك وفق مقتضيات ومخططات الفرد.

.4. وظائف الدافعية:

تؤدي الدافعية دورا هاما في تحديد محددات سلوك الأفراد، وذلك من خلال ما لها من الوظائف التالية: (توما خوري،1996، ص127).

.1.4. وظيفة تنشيطية السلوك وتحريكه: إن وجود الدافع من شأنه أن ينشط السلوك أو يستثيره ويحركه، فهي تطلق الطاقة المنشطة اللازمة والموجهة للسلوك للأداء الفعال.

.2.4. وظيفة انتقائية أو تدعيمية: تقوم بعملية إنتقاء السلوك فعند الإستجابة توجه سلوكنا لمثير معين مع تجاهل المثيرات الأخرى وتتضمن هذه الوظيفة تلك الإستجابة التي ترتبط بالثواب والعقاب.

4. 3. وظيفة توجيهية: فهي توجه السلوك اتجاه هدف خاص، وعندما توجه كل جهودنا اتجاه انجاز هدف معين، فلا يكون لدينا شعور بالنجاح فحسب ولكننا نحس بإشباع كبير.

إذن للدافعية وظائف هامة في إثارة التعلم بواسطة ميكانيزمات التحريك السلوك وتنشيطه وتوجيه وإنتقائه وتدعيمه وصيانته من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه.

ثانيا: دافعية الإنجاز الدراسي:

قد تبين بالرجوع للتراث السيكولوجي حول دافعية الإنجاز الدراسي أنها مماثلة لمفهوم دافعية الإنجاز الدراسي ،لأن هذه الأخيرة ترتبط ببعض العلوم النفسية كعلم النفس الاجتماعي، علم النفس الشخصية وعلم النفس التربوي، وترتبط أيضا ببعض المفاهيم مثل التحصيل الدراسي والأداء.

وعليه سيتم في هذا العنصر إستعمال مصطلح دافعية الإنجاز ودافع الإنجاز ودافعية الإنجاز الدراسي كمترادفات.

.1. تعريف دافعية الإنجاز الدراسي:

تنطبق تعاريف حول دافعية الإنجاز الدراسي مع تعاريف الدافع للإنجاز عموما، لهذا فحسب Mcclelland(مكاليلاند) وزملاؤه (1953) فالدافع للإنجاز الدراسي هي "العملية التي يدرك فيها الفرد الإنجاز بمعايير التفوق، وأن يشعر بالشعور الطيب في مواجهة النجاح أو الفشل في تحقيق هذه المعايير" في حين أشار Haligard(هيلجارد) وآخرون (1979) إلى أنه يعني تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والإمتياز" (نقلا عن: كامل أحمد الإمام الشناوي ،2006، ص90).

ويرى Djonson (جونسون) (1984) الدافع للإنجاز الدراسي بأنه "حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، كما هو الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (نقلا عن: أمال جمال الأحمد،1997، ص5).

ويوضح الحجي محمد بن معجب (1996) أن الدافع للانجاز الدراسي بأنه "دافع مكتسب من البيئة ويشتمل على مجموعة من القوى(معرفية، انفعالية، سلوكية)، بحيث توجه الفرد نحو تحقيق الهدف، كما يرى أنه يمثل رغبة الفرد في التفوق والتميز عن الآخرين وتحقيق الأهداف من خلال المثابرة والعمل الجاد وبذل الجهد ووضع خطط مناسبة تتفق مع القدرات (الحجي محمد بن معجب، 1996، ص139).

ويذهب حسين محمود الوديان (2000) إلى إعتبار الدافعية للإنجاز الدراسي بأنها "الإحساس بالراحة والرضا لإنجاز شيء ما أو إيجاد شيء ما لم يكن موجودا " (حسين محمود الوديان ،2000، ص4).

في حين تشير رجاء محمود أبو علام (2004) أن الدافع للإنجاز الدراسي هي "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محددا من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه" (رجاء محمود أبو علام،2004، ص256.)

ويعرفه عبد الرحمان عدس (2004) على أنه "عبارة عن مدى إستعداد الفرد وميله إلى السعي في سبيل تحقيق هدف ما، والنجاح في تحقيق ذلك الهدف وإتقانه، إذ يتميز هذا الهدف بخصائص وسمات ومعايير معينة " (عبد الرحمان عدس،2004 ص208).

ويقول محمد الترتوري (2006) أن دافع الإنجاز الدراسي هو "السعي نحو التميز والتفوق في أداء عمل ما، أو بأنها رغبة الفرد للقيام بعمل جيد والنجاح في ذلك (محمد الترتوري ، 2006، ص14).

ويعرف دبور عبد الله والصافي عبد الحكيم (2007) الدافع للانجاز على انه " نظام شبكي من التفكير والمشاعر والسلوك المرتبط بالسعي نحو الامتياز" (دبور عبد الله والصافي عبد الحكيم،2007 ، ص404).

وتعرفه ليلى بنت عبد الله المزروع (2007) على أنها " الرغبة في النجاح والفوز وتحقيق قصد السبق على الآخرين، وإتمام الأعمال على وجه مرضي في الوقت المحدد، بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات وتزيد ثقته في نفسه(ليلى بنت عبد الله المزروع،2007، ص77).

كما عرفه ثائر أحمد غباري (2008) على أنه " الرغبة في النجاح والفوز وتحقيق السبق على الآخرين وإتمام الأعمال على وجه مرضي في الوقت المحدد بحيث تعود هذه الأعمال على الفرد بشعور الرضا عن الذات وتزيد ثقته في نفسه" (ثائر أحمد غباري،2008، ص50).

وعرفه أيضا إسماعيل الهول (2011) على أنه القدرة على الأداء الجيد والطموح والحراك الإجتماعي والمثابرة وإدراك الزمن، والتحمل، وتقدير الذات (اسماعيل الهول، 2011، ص174).

أما وليد محمد أبو المعاطي (2011) فيرى أن الدافع للإنجاز الدراسي هو"دافع مركب من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر في سلوك الطالب وتوجهه وتنشطه في مواقف مختلفة ليحقق الفرد الإمتياز والتفوق (وليد محمد أبو المعاطي ،2011، ص4).

ويؤكد كل من سمير كامل المخيمر وسمير إبراهيم العيسى (2014) على أن الدافع للإنجاز الدراسي هو السلوك الذي يقوم به الطالب ويتميز بالمثابرة والاجتهاد والتميز للوصول إلى تحقيق المتطلبات

الخاصة بالأنشطة التعليمية أو الإجتماعية التي يواجهها في المواقف المختلفة أثناء تعامله في المدرسة وخارجها" (سمير كامل المخيمر وسمير إبراهيم العيسى، 2014، ص158).

ويعتبر أحمد محمد عبد الله محمدي (2014) أن الدافع للإنجاز الدراسي هو "مكونا جوهريا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف" (محمدي أحمد محمد عبد الله محمدي، 2014، ص2).

أما مرينز عفيف(2015) فعرف الدافع للإنجاز الدراسي على أنه " قدرة التلميذ على تحقيق التفوق على الآخرين، ومنافساتهم وتحمل مسؤولية أفعاله،وإهتمامه بواجباته ومبادرته ومثابرته في أدائها والتخطيط للمستقبل والتوجه نحوه" (مرنيز عفيف، 2015، ص156).

وحسب مروة حسن (2017) فالدافع للإنجاز الدراسي يمثل "القدرة على مواجهة الصعاب والعقبات، وتخطي العوائق والحواجز للوصول الى معايير الإمتياز والتفوق سواء كان المجال أكاديميا أو علميا" (مروة حسن ،2017، ص36).

ويمكن إستنتاج مما سبق أنه رغم تعدد التعاريف بإختلاف أراء العلماء فيما يخص مفهوم دافع الإنجاز بصفة عامة ودافعية الإنجاز الدراسي بصفة خاصة إلا أنها في مجملها تتفق على أن دافعية الإنجاز الدراسي تعتبر المحرك الأساسي والباعث الرئيسي والمحفز الهام الذي يحرك السلوك الإنساني ويمده بالطاقة اللازمة والضرورية ويوجهه نحو تحقيق الأهداف المتعددة والتي تعكس إشباع الحاجات المختلفة للفرد وتحقيق التوتر وإزالته قصد تحقيق الذات والطموحات المختلفة.

وعليه يرى الباحث أن دافعية الإنجاز الدراسي على أنها الرغبة في النجاح والقدرة على مواجهة العقبات والصعاب وتخطي العوائق والحواجز للوصول إلى معايير التفوق في المجال الدراسي للتلاميذ .

.2. أنواع دافعية الإنجاز الدراسي:

يميز Charles smith (شارلز سميث)(1969) بين نوعين من دافعية الإنجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين هما: (نقلا عن: سيد محمود الطواب، 1990، ص25)

.1.2.دافعية الإنجاز الذاتية: وهي التي تتضمن معايير الشخصية الداخلية في الموقف كما يمكن أن تتضمن معيار مطلق للإنجاز.

.2.2.دافعية الإنجاز الإجتماعية: وهي التي تتضمن معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الإجتماعية في الموقف.

كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بدافعية الإنجاز الاجتماعية، أما إذا كانت دافعية الإنجاز هي المسيطرة في الموقف، فإن كلا منهما يمكن أن يكون فعالا في الموقف.

يتضح أن أنواع دافعية الإنجاز الدراسي تتعلق حسب المواقف، فهناك دافعية الإنجاز تتعلق حسب طبيعة الفرد والمواقف التي يستثمرها سوء من النواحي الذاتية أو الاجتماعية .

.3. أهمية دافعية الإنجاز الدراسي في المجال التربوي:

تؤدي دافعية الإنجاز الدراسي في الحقل التربوي دورا بارزا في كونها تعتبر هدفا تربويا في حد ذاته وعلاوة على أنه القوى الدافعة للإنجاز الدراسي تساهم في المحافظة على مستويات الأداء الطلاب دون مراقبة خارجية ويتجلى ذلك من خلال العلاقة الموجودة بين دافعية الإنجاز والمثابرة في العمل والأداء الجيد. بغض النظر عن القدرات العقلية للمتعلمين، وبهذا تكون دافعية الإنجاز وسيلة جيدة بالتنبؤ بالسلوك الأكاديمي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل (محمد حسن علاونة ، 1987، ص23).

ويرى Cage (كايج) وBerliner (بيرلينر) (1979) إلى أن أهمية الدافع للإنجاز الدراسي في المجال المدرسي تظهر من حيث كونه وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجاز وتحقيق أهداف تربوية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتباره أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على التحصيل والإنجاز. لأنها على علاقة بميوله، إذ توجه إنتاجه إلى بعض النشاطات دون أخرى، كما هي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المعززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل فعال ونشط (نقلا عن: عبد المجيد نشواتي ، 1986، ص206) .

دلت بعض الدراسات وجود إرتباط وطيد بين الدافعية وأداء السلوك، وأكد ابراهيم قشقوش ومدحت منصور أن دافعية الإنجاز العالية تحفز المتعلمين لمواجهة المشكلة والتصدي لها، ومحاولة حلها والتغلب على كل الصعوبات والعقبات التي تعترضهم (إبراهيم قشقوش ومدحت منصور، 1979، ص85).

وتشير دراسة Lewis et Coton (لويس) و(كتون) إلى أن الفرد يتعلم بشكل أحسن إذا كان الدافع أقوى، فالتعلم تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة للانطفاء (نقلا عن: إسماعيل محمد عماد الدين، 1986، ص118).

نستنتج أن دافعية الإنجاز الدراسي تعد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية من حيث إهتمامها بالحياة النفسية والمدرسية للتلاميذ، وذلك من خلال تحقيق حاجاته ودوافعه النفسية والإجتماعية والمدرسية.

.4. النظريات المفسرة لدافعية الانجاز الدراسي:

إهتم كثير من الباحثين والعلماء بدافعية الإنجاز، ولقد تنوعت النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز وفيما يلي عرضا لتلك النظريات.

.1.4. التناولات الكلاسيكية لدافعية الانجاز الدراسي:

.1.1.4. نظرية التوقع:

هناك العديد من نظريات التوقع ولكن أكثرها ارتباطا بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها تولمان Tolman (تولمان) في مجال الدافعية والتي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من العوامل الداخلية والخارجية أو البيئة، كما أوضح Tolman (تولمان)أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات وهي: (In :Bordy,1983,p 70).

أ- المتغير الدافعي: ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

ب- متغير التوقع: الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

ج- متغير الباعث: قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود (Korman,1974,p 92).

وقد برزت أهمية منحى التوقع – القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة، حيث أشار kanz (كانز) إلى أهمية هذا المنحنى في تفسير إنخفاض سلوك الإنجاز لدى أعضاء جامعات الأقلية نظرا لإنخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز، وأوضح أن هذه التوقعات المنخفضة يترتب عليها الإفتقاد إلى النماذج الناجحة التي يقتدى بها الأطفال في بناء ينسق توقعاتهم والعجز عن مواجهة المشكلات الصعبة (نقلا عن: عبد اللطيف خليفة ،2000، ص108).

وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة تناقض السلوك الموجه نحو الإنجاز، والعكس صحيح أي أن الأفراد مدفوعون للإنجاز كدالة لقيمة التوقعات التي توجد لديهم عن سلوك الانجاز (Korman ,1974,p 108).

ويمثل هذا التصور تطبيقا لإطار التوقع – القيمة فيفهم الدافعية للإنجاز والسلوك الموجه نحو الإنجاز، حيث يمكن الإستفادة من هذا الإطار في العديد من الممارسات التي توجد في المدارس أو المؤسسات، فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء، فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد.

كما تبين أن حجم المجهود الذي يبذله الفرد في عمل ما يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا العمل من نتائج مرغوبة ، فهناك إذن علاقة ارتباطيه بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يحصل عليها من وراء هذا العمل وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز لابد من معرفة كل من:

أ- دافعية الشخص أو حاجاته للانجاز.

ب- توقعه بقدرته على الانجاز في موقف معين.

.2.1.4. نظرية Maccland (ماكليلاند):

قدم Maccelland (ماكليلاند) نموذجا نظريا في الدافعية أطلق عليه اسم "نموذج الإستثارة الإنفعالية" والذي يتضمن الخاصية الوجدانية للسلوك، ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أمورا متعلمة، ولما كانت الدوافع في نظام Maccelland (ماكليلاند)هي بمثابة ينابيع مصادر الفعل أو العمل، فهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليله للسلوك. وأوضح Maccelland (ماكليلاند) إلى أن الإستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس إرتباطات الدافعية، وإعتبر (ماكليلاند) الدافع للإنجاز نظام شبكي من العلاقات المعرفية الوجدانية أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الإمتياز والتفوق(نقلا عن:حداد نسيمة،2001، ص40).

وأشار Maccelland (ماكليلاند) إلى أن هناك ثلاثة حاجات لدى كل فرد وبدرجة متفاوتة تؤثر في تحريك سلوكه وهي: (نقلا عن:علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2006، ص25).

.أ.الحاجة إلى الإنجاز:

إن الحاجة إلى الإنجاز في نظره هي دافع للتفوق والإنجاز، فالأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز لديهم دافع التفوق من أجل النجاح، إذ يهتمون بإنجاز الأعمال بصورة أفضل ويرغبون في التحدي ويقومون بالمهام الصعبة ويتحملون المسؤولية الشخصية من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة ويعملون بجد وإجتهاد ويميلون إلى العمل الذي يشعرون بأن فيه تحديا لمهاراتهم وقدراتهم.

ب-الحاجة إلى القوة :

يرى Macelland(ماكيلاند) أن الحاجة إلى القوة هي حاجة إجتماعية تجعل الأفراد يملكون بطريقة توفر لهم الفرصة لكسب القوة والتأثير على الآخرين، فالأفراد ذوي الحاجة الشديدة إلى القوة يرغبون في الوصول الى المراكز وإمتلاك السلطة وممارسة الرقابة والتأثير على الأخرين (نقلا عن: عبد اللطيف خليفة، 2000، ص ص108-109)

ج-الحاجة الى الإنتماء:

الحاجة إلى الانتماء هي حاجة إجتماعية يعبر عليها بالسعي للمحافظة على علاقات إيجابية مع الآخرين وبناء علاقات صداقة وتفاعل مع الزملاء، فالأفراد ذو حاجة عالية للإنتماء يرغبون المهام التي تتطلب تفاعلا جيدا مع الآخرين ويرغبون في التكيف.

وبين Korman (كورمان)(1974) أن تصور Maccelland (ماكليلاند) في الدافع للإنجاز له أهمية كبيرة لأمرين هما:

- **الأمر الأول:** يتمثل في الجانب النظري الذي عرضه Maccelland (ماكليلاند)، والذي يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافع للإنجاز لدى بعض الأفراد وإنخفاضها لدى البعض الأخر، حيث تمثل نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي في الأفراد، فكلما كان العائد إيجابيا إرتفعت الدافعية، وكلما كان العائد سلبيا إنخفضت الدافعية. ومثل هذا التصور قد يمكن من قياس دافعية الإنجاز لدى الأفراد والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في موقف الإنجاز بالمقارنة بغيرهم.
- **الأمر الثاني:** يتمثل في استخدام Maccelland (ماكليلاند) لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير إزدهار وإنخفاض النمو الإقتصادي في علاقة بالحاجة إلى الإنجاز في بعض المجتمعات والمنطق الأساسي خلف هذا الجانب الذي يمكن تحديده في جانبين:

أ-هناك اختلاف فيما يحققه الإنجاز بين الأفراد من خبرات مرضية .

ب-يميل الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية:

- **مواقف المخاطرة المتوسطة:** حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة الضعيفة وقد لا يحدث في حالات المخاطرة الكبيرة.
- **مواقف التي يتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء:** حيث يرغب الفرد في معرفة قدرته على الإنجاز مع إرتفاع الدافع للإنجاز.

- **المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه:** حيث أن الفرد هو الموجه نحو الإنجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل.

يمكن إستنتاج من خلال عرض أعمال الباحث (ماكليلاند) أن الدافع للإنجاز مجموعة من البنى المعرفية والإنفعالية وتهدف إلى تحقيق التفوق والإمتياز لبلوغ مجموعة من الأهداف.

وحسب الخبرة المهنية الباحث يجب اكتشاف الدافع للانجاز لدى التلاميذ من خلال تصميم اختبارات نفسية تقنية حول هذا المجال لكشف هذه السمات والصفات لديهم ووضعهم في المجالات الذين يرغبون فيها استنادا إلى نتائج الاختبارات الدافع للانجاز وتعميمها في كل الثانويات .

.1.3.4. نظرية Maurray (موراي):

حسب Maurray (موراي) فالدافع للإنجاز هو تحقيق شيء أو التحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية، أو الأفكار وتناولها أو تنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر ممكن من السرعة والإستقلالية والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة المقدرة. ويؤكد Maurray (موراي) أن من حيث الرغبات والتأثيرات فتتحدد بالإنجاز على أنها رغبة الفرد في أن يتم شيئا صعبا، وأن يتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيقية أو الأفكار، وأن يتغلب على ما يصادفه من عقبات ويحقق مستوى عاليا وأن يعتبر نقطة قوة ولا ضعف ويمكن للعاملين معه أن يعترفوا به ويقدروا ذاته من خلال الأفعال. فإن الحاجة للإنجاز تتحدد على أنها حرص الفرد على أن يقوم بجهود مستمرة ومتكررة للوصول إلى الشيء الصعب، وأن يعمل بغرض واحد نحو هدف عال أو بعيد، وأن يستمتع بالتنافس وقوة الإرادة(نقلا عن: مصطفى باهي وشلبي أمينة، 1998، ص28).

وإعتمد Maurray (موراي) مفهوم الحاجة في نموذجه النظري والذي يعتبره أساس السلوك وهو تكوين ملائم أو مفهوم فرضي يكمن وراء القوة (وهي ذات طبيعة جسمية كيميائية) في منطقة المخ، وهي القوة التي تنظم الإدراك والفهم والتعقل والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحوي موقف غير سار إلى وجهة معينة.

ويشير Maurray (موراي) في نموذجه النظري إلى أن كل حاجة يصاحبها شعور أو إنفعال خاص تتميز به، وقد تكون الحاجة ضعيفة أو قوية، موقفية أو دائمة في تفاعل مستمر مع الوسط البيئي، ما دامت البيئة تستطيع أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة، أو أن تكون مليئة بالحوافز التي تعيق السلوك.

وعرضMaurray (موراي) في إطار نظريته تصنيفا للحاجات بإعتبارها متغيرات للشخصية بلغت نحو(40) حاجة مقسمة الى حاجات حشوية المنشأ وعددها (13) حاجة وحاجات نفسية المنشأ والتي

تعرف بالحاجات الظاهرة وعددها (20) حاجة، ويعتبرها (موراي) حاجات عالمية لدى جميع الأفراد بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو عمرهم (نقلا عن: عبد المجيد نشواني، 1986، ص2017).

وحدد Maurray(موراي) الحاجة للإنجاز في ضوء مقاربته المعروفة في نظامه على النحو التالي : (نقلا عن: إبراهيم قشقوش و مدحت منصور، 1979، ص ص 27-28).

- من حيث الأفعال والتأثيرات تتحدد الحاجة للإنجاز على أنها حرص الفرد في إتمام شيء صعب والتمكن من الموضوعات والأفكار، وتنظيمها بسرعة وإستقلالية والتغلب على الصعاب والمعوقات وتحقيق مستوى عال.
- من حيث الأفعال تتحدد الحاجة للإنجاز على أنها حرص الرد للقيام بمجهودات مستمرة ومتكررة للوصول إلى شيء صعب، والعمل بغرض واحد نحو هدف عال وبعيد والإصرار على التفوق في حضرة الآخرين، والإستمتاع بالتنافس والتغلب على الملل والتعب.
- من حيث الإندماجات والتفرعات ومعناه أنه يمكن للحاجة أن تندمج مع أي حاجة أخرى، فمثلا الحاجة للمعرفة تندمج مع الحاجة العالية للتقدير عند الفرد، الذي نجده دائما يبحث عن الآراء الأكثر دقة من يعرف عليهم التفوق أو المنزلة العالية.
- تمثل أعمال Maurray(موراي) بدايات التنظير في الدافع للانجاز ،فكان له فضل بالغ الأثر في سيكولوجية الشخصية لما قدمت من تصورات نقدية وابتكارات منهجية ،مثل تقنية الموضوع الاسقاطية لقياس الشخصية التي طورت فيما بعد لقياس الدافع للانجاز ،ويمثل موراي القوة الدافعة في نظرية الشخصية ،حيث يمكن أن يعد الرجل الثاني في دراسة علم النفس الدافعي (نقلا عن: إبراهيم قشقوش و مدحت منصور، 1979، ص 34).

يتضح من خلال ما عرض من أعمال التنظير لـ (موراي) أن الحاجة في نموذجه تعتبر أساس كل سلوكاتنا، وأن هذه الحاجات هي التي تولد القوة والإرادة والتنافس في أداء كل الواجبات، وكل هذه الحاجات تمثل متغيرات الشخصية.

.4.1.4. نظرية Atkinson(أتكنسون):

يشير Atkinson (أتكنسون) إلى أن مرتفعي الحاجة للإنجاز يكون لديهم إستعداد أو مثابرة للوصول إلى النجاح، كذلك يكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تتيح لهم إنجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص النجاح، ويتجنبون الأعمال السهلة، وأنهم يقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر إنجازا، كما أن هؤلاء الأفراد يفضلون الحصول على النقد في وقته وتغذية عكسية عن أدائهم وتظهر الدراسات أن

هؤلاء الأفراد ذوي الانجاز المرتفع يقومون بأداء أفضل خاصة في الأعمال الجديدة (نقلا عن : مجدي اسماعيل، 2009، ص118).

إتسمت نظرية Atkinson(أتكنسون) بعدد من الملامح منها تركيزها على المعالجة التجريبية للمتغيرات، وتأسيسها على ضوء معطيات نظريات الشخصية ومعالم علم النفس التجريبي. ويشير Atkinson(أتكنسون) من خلال نظرياته النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة ويفرض (أتكنسون) أن هذا النشاط المنجز يكون محصلة صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح، وتجنب الفشل، وأن هذين الميلين يختلفان بين الأفراد، كما قد تتفاوت درجتها عند الفرد الواحد في ميادين مختلفة. وقدم Atkinson(أتكنسون) معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة لدافعية الإنجاز، سواء ما يتعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل.

ويرى Atkinson(أتكنسون) أن الميل إلى الحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بإختلاف الأفراد وإختلاف المواقف في الفرد نفسه. ويتحدد الأمل للنجاح من خلال المحددات التالية: دوافع النجاح، الاحتمالات الذاتية للنجاح، وقيمة بواعث النجاح،كما يشير أن الدافع إلى بلوغ النجاح خاصة أو سمة ثابتة وعامة نسبيا في الفرد، حيث تكون موجودة في أي موقف سلوكي، أما قيم المتغيرين الآخرين (احتمالية النجاح وقيمة الباعث للنجاح) فهما يعتمدان على خبرات الفرد الماضية في مواقف معينة، بحيث تكون متشابهة الخبرات الجديدة التي يواجهها الفرد في الوقت الراهن، وتتغير هذه المتغيرات بتغير حركات الفرد من موقف إلى موقف سلوكي آخر، لهذا فهما يتعاملان كخصائص مرتبطة بمواقف خاصة وهذا ما وضحه (أتكنسون) في معادلته التالية : (نقلا عن: صرداوي نزيم، 2009، ص82).

الميل إلى النجاح= الدافع إلى بلوغ النجاح* احتمالية النجاح* قيمة الباعث للنجاح
Tendency for Success= Motive to Achieve Sucess*Probablity of Success* The Incentive Value of Success.

شكل رقم(15) مكونات الميل إلى النجاح وفقا لمعادلة (أتكنسون) (نقلا عن: صرداوي نزيم، 2009، ص82).

ويشير (أتكنسون) أن الأشخاص مرتفعي الدافع لبلوغ النجاح يشعرون بالفخر لاستمتاعهم بتحقيق النجاح في حالة الإنجاز ويعتبر الميل إلى تجنب الفشل هو أيضا محصلة لثلاثة عوامل حددها "أتكنسون" في معادلة عكسية للمعادلة السابقة وتستخدم الصياغة المضاعفة لتحديد قوة الميل لتجنب الفشل والمعادلة: (نقلا عن: صرداوي نزيم، 2009، ص83).

الميل إلى تجنب الفشل = الدافع إلى تجنب الفشل * احتمالية الفشل *قيمة الباعث للفشل **Tendency to Avoid Failure= Motive to Avoid Failure*Probability of Failure* The Incentive Value of Failure.**

الشكل رقم (16) مكونات الميل إلى تجنب الفشل وفقا لمعادلة (أتكنسون) (نقلاعن: صرداوي نزيم، 2009 ،83)

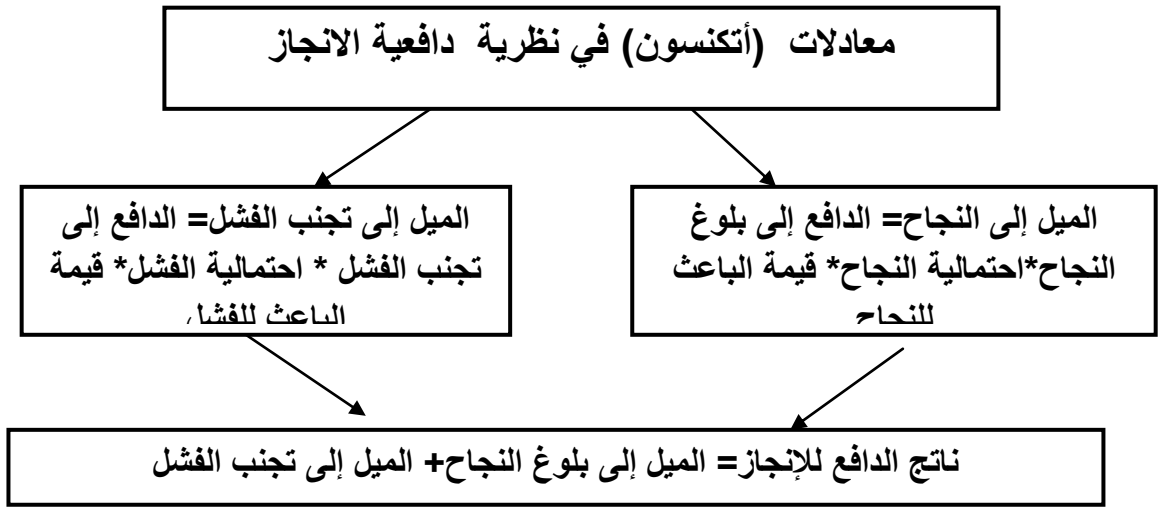
غالبا ما تكون إحتمالية الفشل محددة في معظم المواقف التجريبية، أما قيمة الباعث للفشل فإنها تأخذ دائما رقما سلبيا لأن الفشل قيمته سلبية، وبالتالي تكون قيمة الميل إلى تجنب الفشل سلبية أيضا، ولقد استطاع (أتكنسون) حل الصراع بين الميل إلى النجاح والميل إلى تجنب الفشل عن طريق افتراض أنه يوجد الميل الناتج حتى يكون دالة للميل لبلوغ المطلب مضافا له قوة الميل إلى تجنب المطلب والمعادلة هي : (نقلا عن: صرداوي نزيم، 2009، ص84).

ناتج الدافع للانجاز= الميل إلى بلوغ النجاح+ الميل إلى تجنب الفشل

الشكل رقم (17) مكونات ناتج دافعية الإنجاز لمعادلة (أتكنسون) (نقلا عن: صرداوي نزيم،2009، ص84).

ويذكر أتكنسون أنه إذا كانت دافعية النجاح أكبر من دافعية تجنب الفشل فإن الأداء سيصل إلى ذروته، ففي هذه الحالة نجد أن ذوي الدافعية للإنجاز يبتعدون عن الأهداف المضمونة ويفضلون أهدافا متوسطة الصعوبة تتحدى إمكانياتهم، وهذا ما عرفه بالمخاطرة المحسوبة، وبالعكس عندما يكون الميل إلى بلوغ النجاح أقل من الميل إلى تجنب الفشل، يكون الموقف على النقيض، إذ نجد أن الأفراد ذوي دافعية نجاح منخفضة يبتعدون عن الأعمال المتوسطة الصعوبة ويختارون المهام السهلة جدا أو الصعبة جدا (نقلا عن:حمرى صارة، 2012، ص54).

ويمكن تلخيص نظرية Atkinson (أتكنسون) في الشكل التالي:



شكل رقم (18) معادلات نظرية أتكنسون في نظرية دافعية الإنجاز (تصميم الباحث)

.5.1.4. الدافعية للإنجاز في ظل نظرية العزو:

تقوم هذه النظرية على أساس أن الأفراد يختلفون في طريقة تفكيرهم ونظرتهم للنجاح والفشل، وان هذا الإختلاف هو الذي يحدد سلوكهم، وتركز هذه النظرية على تحديد وتصنيف التصورات المرتبطة بتحقيق أو تجنب الموقف الإنجازي، وهذه التصورات هي في الواقع تفسيرات تبريرية أعطت للإجابة على أسئلة مهمة مثل: لماذا نجحت؟ أو لماذا أخفقت؟ وفقا لنظرية العزو، فإن كيفية تفكير الفرد في النجاح أو الفشل تؤثر في دافعيته للإنجاز، فالفرد ذو الحاجات العالية للإنجاز يفسر نجاحه وفشله بطريقة تختلف عن الفرد متدني الحاجة للإنجاز وسبب ذلك الإختلاف يرجع لتباين محدد في طريقة تفكير النمطين السابقين من الأفراد، فالفرد المرتفع في دافعية الإنجاز يعتقد أن نجاحه يعود لقدرات ذاتية مرتفعة من النجاح، أو لأنه يجتهد ويجدُ كثيرا. وأنه يستحق النجاح، فتراه يقول: "أنا فخور وواثق من المستقبل" وبالمقابل فإن الفرد متدني الدافعية لا يعتقد بأن فشله وإخفاقه هو نتيجة ضعف في جهوده الذاتية، وإنما يعود لعوامل خارجية، فالجهود الذاتية أيا كانت في نظره لا توصل الفرد إلى النجاح، بل يعود النجاح عنده إلى الحظ والعلاقات الإجتماعية أو سهولة الإختيار ونحوه (نقلا عن : عبد اللطيف خليفة، 2000، ص103).

إذن تعد دافعية العزو من الدوافع الهامة في السلوك، إذ أن سلوك التلاميذ يعتمد إلى حد كبير على الطريقة التي يعزون فيها أسباب نجاحهم وفشلهم، سواء قرروا القيام بالمهمات أم امتنعوا القيام بها، كما يؤثر العزو في التلاميذ بردود أفعالهم الوجدانية نحو النجاح والفشل وتوقعاتهم بالنجاح في المستقبل والجهود التي سيبذلونها مستقبلا.

وقد لاحظ الباحث من خلال التجربة المهنية كمستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي أن هناك غياب التدريب التلاميذ على العزو خاصة في مرحلة التعليم الثانوي، فلو وجد التدريب على العزو لتم كشفل العوامل الحقيقية التي يستندون عليها التلاميذ في نجاحاتهم وفشلهم، كما يقدم لنا الأسباب الحقيقية للفشل وإتخاذ ميكانيزمات إرشادية وعلاجية لهذا الفشل.

.6.1.4. نظرية التنافر المعرفي:

تشير هذه النظرية إلى أن كل شخص لديه عناصر معرفية تتضمن معرفة بذاته ومعرفة ما يحدث في العالم، فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر فإن أحدهما يزول مما يحدث توتر للفرد يجعله يسعى للتخلص منه. وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الإتساق بين معارفه أو نسق معتقداته وسلوكه. وأشار Festinger Holion (فيستنجر هوليون) إلى أن هناك مصدرين أساسين لعدم الإتساق بين المعتقدات والسلوك هما: (نقلا عن: محي الدين أحمد حسين، 1988، ص114).

.أ.أثار ما بعد اتخاذ القرار.

ب .أثار السلوك المضاد للمعتقدات والاتجاهات.

إن عدم الإتساق يحدث نتيجة إتخاذ الفرد قرار متسرعا أو عدم معرفته بالنتائج اللاحقة على إتجاهاته وقيمه وبالنسبة لآثار السلوك المضاد للإتجاه فإن الشخص يعطي تقديرا كبيرا لعمل ما بالرغم من أنه يتعارض مع معارفه وينجزه فقط لتحقيق شيء ما قد يكون مثلا كسبا ماديا، وهذا ما يحدث عدم التناسق بين القيم والسلوك، وتوصف أشكال عدم الإتساق هذه بأنها حالات التنافر المعرفي وتنشأ هذه الحالات عندما يمتد عدم الإتساق إلى أشياء مهمة بالنسبة للأفراد، وعندما يشعر الفرد بهذه الحالة تدفعه إلى أن يخفض درجة التنافر أو يستبعده بغية تحقيق الإتساق ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر يؤثر في سلوك الأفراد، وبالتالي فهو يساعدنا على التنبؤ بالظروف التي تحول دون ذلك حيث يعد الإتساق أحد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الانجاز. ويظهر التنافر المعرفي في كثير من المواقف العملية بالبحث النشط عن المعلومات والخبرات المتآلفة مع القرار، وتجاهل المعلومات المتناقضة معه، وهذه الإنتقائية في إستقبال المعلومات والخبرات الجديدة وتلقيها قد تساعد في تدعيم القرار الذي إتخذه وإختزل التنافر المعرفي، وقد يساعد هذا المفهوم في عملية تصنيف المعلومات والخبرات لدى الإنسان ومعالجتها .(Cagne,1993,P36)

يتضح من خلال هذه النظرية أن التنافر المعرفي بين المعارف يولد تنافر الفرد مما يدفعه إلى إزالة التوتر بالتخلص منه، أو تجنب مثل هذه المواقف في المستقبل.

يتضح للباحث من خلال العرض السابق تعدد النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز فقد قدم Maurray (موراي) أهمية كبيرة للعوامل الاجتماعية في دافعية الإنجاز واستند Maurray(موراي) في تفسيره على النظرية البيولوجية. حيث أن الدافع للانجاز الذي يعتبره سمة شخصية ذات أساس نفسي ردها Maurray(موراي) إلى تأثيرات بيولوجية .

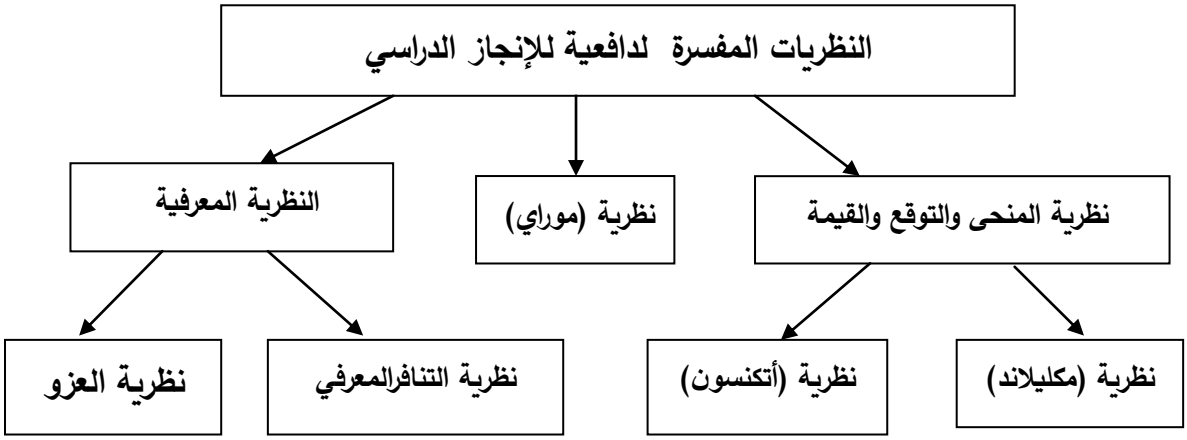
أما Maccelland (ماكليلاند) ركز على دور الموقف الإنجازي من حيث إنه يعمل على استثارة السلوك الانجازي الكامن من داخل الفرد،مقترنا ذلك بالرغبة في التفوق، أو الخوف من الفشل .

أما Atknson (أتكنسون) فاستند إلى توقع سلوك الفرد سواء كان مرتفعا أو منخفضا للحاجة إلى الإنجاز وبحسب هذه النظرية فإن الدافع للإنجاز هو عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد لا يكاد يتغير عبر المواقف المختلفة.

أما "نظرية العزو" ركزت على تقديم التفسيرات حول النجاح أو الفشل وهذه الإسنادات تؤثر على دافعية الإنجاز الأفراد سواء كانت مصنفة عالية أم منخفضة.

أما "نظرية التنافر المعرفي" ترى أنه لا يكون اتساق بين معارف الفرد ونسق معتقداته وسلوكه وتسمى بمسميات التنافر المعرفي.

ويمكن تلخيص ما سبق في الشكل التالي:



شكل رقم (19): النظريات المفسرة لدافع الإنجاز الدراسي (تصميم الباحث)

.2.4. التناولات الحديثة لدافعية الإنجاز الدراسي:

تعرف هذه التناولات الحديثة بالمعالجات النظرية الجديدة لدافعية الإنجاز لنموذج Atknson (اتكنسون)–Maccelland (ماكليلاند) في الدافعية للإنجاز، ظهرت في فترة الستينات والسبعينات من القرن الحالي بعض المعالجات أو الصياغات الجديدة لنموذج (أتكنسون– ماكليلاند) في الدافعية للإنجاز.

وقد إنقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق إقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما إقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة لهذا النموذج والتصورات النظرية الجديدة جاءت على النحو التالي:

.1.2.4. نموذج (فروم) (Vroom Model):

قدم Vroom (فروم) نموذج في مجال الدافعية الصناعية(1964) إذ ركز على المظاهر الخارجية للدافعية بحيث إهتم بالقوة الموجهة نحو الفعل وأوضح أن هذه القوى تتحدد بعاملين:

أ– المكافئ ويقصد به حيزا للنتائج التي تترتب على الإنجاز .

ب– التوقع بأن الفعل سوف يؤدي إلى هذه النتائج.

ويمكن تلخيص النموذج في المعادلة التالية :

القوى نحو الفعل: مجموع التوقع بأن الأداء سوف يؤدي إلى نتائج معينة*التكافؤ لكل هذه النتائج

شكل رقم (20): نموذج"Vroom(فروم) (نقلا عن : عبد اللطيف خليفة، 2000، ص130).

وبالرغم من أن نموذج Vroom(فروم) جاء لتقديم تعديلات على ما قدمه كل من Atknson (أتكنسون) وMaccelland (ماكليلاند)غير أنه توجد عليه مآخذ نذكرها في النقاط التالية:(نقلا عن:عبد اللطيف خليفة ،2000، ص131).

أ- لم يتعامل مع عامل الفروق الفردية في الدافعية الذي يأخذه نموذج (أتكنسون) بعين الإعتبار.

ب- ركز على الدافعية الخارجية عكس (أتكنسون) الذي ركز على الدافعية الداخلية فقط.

ج- لم يولي اهتماما للعلاقة بين التوقع وقيمة الباعث وإفترض أنهما مستقلان.

.2.2.4. نموذج Horner (هورنر):

حاولت Horner (هورنر) معالجة بعض جوانب القصور التي ظهرت في نظرية (ماكليلاند-أتكنسون)، حيث طرحت مفهوما جديدا لتفسير الشواهد المتناقضة التي حصل عليها (ماكليلاند) وآخرون بخصوص عدم إستجابة المرأة لظروف الإستشارة الإنجازية، وهو مفهوم "الدافع لتجنب النجاح" أو "الخوف من النجاح"، وإعتبرته أحد الصفات الشخصية المستقرة لدى الإناث ذلك أنهن يتعرضن لصراعات وتهديدات داخلية وخوف كبير من الرفض الإجتماعي إثر نجاحهن، فالإناث حسب (هورنر) يخشين النجاح بدلا من الفشل في مواقف الإنجاز (نقلا عن:حسن علي، 1998، ص ص40-41).

ويمكن تلخيص تصور Horner (هورنر) في المعادلة التي صاغها كل من Graskes (جراكسكس) و Arkes (أركيس) (1977) بالنسبة للإناث كما يلي:

ناتج الدافعية للانجاز= الدافع لبلوغ النجاح- الدافع لتجنب الفشل-الدافع لتجنب النجاح.

(احتمالية النجاح *قيمة بلوغ الباعث).

شكل رقم (21): التصور النظري لـ Horner(هورنر)(نقلا عن: صرداوي ،2009، ص189).

إستمرت (هورنر) في التصور السائد الذي يفترض أن الإناث أكثر قلقا من الذكور في مواقف الإختبار والتوجه الإنجازي، نظرا للنتائج السلبية المتوقعة ليس فقط بالنسبة للفشل، ولكن أيضا للنجاح في المواقف التنافسية وبالرغم من الإهتمام المتزايد للباحثين لتصور (هورنر) للدافع للإنجاز لدى المرأة في

فترة السبعينات، إلا أن الفحص الدقيق له كشف عن بعض جوانب القصور، نذكر هذه الجوانب على الشكل التالي : (نقلا عن: صرداوي نزيم ،2009، ص ص90-91).

- أوضح (رافيلسون) Raphlson و Feadher (فيدر) (1974) أن إجراء Horner (هورنر) يعبر عن نواتج متعلقة بنظريات التعلم الإجتماعي حول ما يعتقد أنه ملائم إجتماعيا من أشكال الإنجاز بالنسبة للذكور والإناث.

- يرى(ديري) Dyer و Condry (كوندري) (1976) أن النواتج الخاصة بالنجاح والفشل على السواء يخشاه كل من الرجال والنساء، وإذا حصل لهذه النتائج أن تتغير أو تختفي، فإن الخوف من النجاح سوف يتلاشى.

.3.2.4. نموذج Berny (بيرني) وزملاؤه:

توصل Berny (بيرني) وزملاؤه إلى أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح وإحتمالية النجاح تمثل تساؤلا غير واضح وأشار إلى أن الشخص الذي يليه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي بالضرورة إلى كف أدائه في المواقف الإنجازية عكس ما تقدم به (اتكنسون). وأوضح (بيرني) أنه قد ينشأ من الخوف من الفشل أنواع من السلوك منه إما زيادة لسلوك الإنجاز أو ترك الموقف أو كف الأداء (نقلا عن: عبد اللطيف خليفة ،2000، ص137).

وبناءا على ذلك قام (بيرني) وزملاؤه بقياس الخوف من الفشل بإستخدام إختبار تفهم الموضوع (TAT) وأمكنهم الحصول على درجة الضغط أو الدافع العدائي، وبينوا أن الأشخاص المرتفعين في الدافع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل ولكنهم يجتنبونه بسهولة فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في إحتمالية النجاح لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى لقدراتهم (نقلا عن: عبد اللطيف خليفة، 2000، ص138).

.4.2.4. نموذج Raynour (راينور):

قدمRaynour (راينور) (1969) إضافة إلى نموذج (أتكنسون) من خلال توضيحه وتأكيده على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، وإحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة معينة في الحاضر وفي المستقبل، فأداء الفرد للمهام الحالية يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى إنجاز المهام الأخرى المشابهة في المستقبل، حيث أشار أن دراسة محددات السلوك في ضوء الموقف الحالي تعد دراسة قاصرة. كما بين أهمية الربط بين الظروف الحالية والمستقبلية في هذا الشأن.فسلوك الفرد في حالة ما إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين العناصر والنتائج المستقبلية، يختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل (نقلا عن: عبد اللطيف خليفة ،2000، ص139).

وفي هذا الإطار فسر حسن علي حسن ضعف الإنجاز الأكاديمي في المجتمع المصري عبر مراحل التعليم المختلفة حيث يقل الإرتباط أو يكاد ينعدم بين التخصص العلمي للطالب والوظائف المهنية التي تسند إليهم مستقبلا .(حسن علي ،1998، ص36-37).

وأضاف Raynour (راينور) أنه في حالة إرتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع لتحاشي الفشل، فإن هناك إحتمالية لزيادة باعث النجاح، وهذا يعني محصلة أو ناتج الدافعية سوف تكون وفقا لما يلي:

محصلة الدافعية للإنجاز =(الدافع لبلوغ النجاح- الدافع لتحاشي الفشل)(احتمالية النجاح*قيمة الباعث)

شكل رقم (22): نموذج Raynour (راينور) (نقلا عن: عبد اللطيف خليفة،2000، ص142).

.5.2.4. نموذج Atkinson (أتكنسون) وBirch (بيرش): (نقلا عن : عبد اللطيف خليفة ،2000، ص 142-145).

قدم Atkinson (أتكنسون) وBirch (بيرش) تحليلا رياضيا متصورا للدافعية الإنجاز وقدم إطارا نظريا يأخذ في الحسبان مشكلات التغير في ميول الفعل عبر الوقت والعلاقات القائمة بين العديد من هذه الميول وتبلور هذا التصور فيما أطلق عليه (تكنسون) و(بيرش) بـ "نظرية الفعل" أو "النظرية الدينامية لدافعية الإنجاز" التي تقوم على إفتراض التفاعل بين دافع النجاح ودافع تجنب الفشل.

فالقوى الدافعية الدينامية الناتجة عن هذا التفاعل تؤثر في إختيارات المهام الصعبة وفي الميول الموجهة نحو الهدف. وتتميز هذه الأخيرة بالقصور الذاتي، أي أنها تتغير فقط عندما توجه لها بعض القوى، وأفترض(أتكنسون) و(بيرش) عمليتين للقصور الذاتي هما:

- **الميل إلى الفعل(Action Tendency)** : تشير إلى نشاط الفرد لإختيار الأداء، فيميل الفعل من أجل النشاط الذي يتزايد كنتيجة لقوى الإثارة والتي تستثار بواسطة منبهات التي قد تشجع على المثابرة وبالتالي سوف تزيد من ميل الفعل لأداء المهمة إلى درجة سيطرته على الفرد لإنهائهما.

-**مقاومة وإضعاف أثر الميل إلى الفعل:** إفترضAtkinson (أتكنسون) وBirche (بيرش) أن عمل الميل إلى الرفض شبيه بأفعال الخوف من الفشل في حين أن عمل الميل إلى الفعل شبيه بأفعال الأمر في النجاح، حيث يتناقض الميل إلى الفعل عندما ينشغل الفرد أو يرتبط بأداء سلوك معين، بينما يتناقض الميل إلى الرفض، عندما يقاوم الميل إلى الفعل، وهذا هو الفرق الجوهري بين الميل إلى الفعل والميل إلى الرفض. وترتبط هذان النوعان من الميول بالشخصية من خلال قوى الإثارة وقوى الإستهلاك، فالدافع

للنجاح يرتبط بقوى الإثارة لدى الأفراد المرتفعين في الدافع للإنجاز والذين هم أكثر استجابة وبسرعة ومثابرة في مهام الانجاز من ذوي دافع للإنجاز المنخفض، بينما يرتبط الدافع لتجنب الفشل بقوى الكف، مما يجعل الأفراد مرتفعي هذا الدافع بطيئين عند البدء في مهام الانجاز، ويتحولون بسهولة من هذه المهام إلى المهام غير المنجزة لأنهم أقل مثابرة.

وقد إفترض (أتكنسون) و(بيرش) أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع إلى تحاشي الفشل عن الدافع إلى النجاح يظهرون مثابرة وأداء أفضل بعد النجاح أكثر منه بعد الفشل. أما الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع إلى النجاح عن الدافع إلى تحاشي الفشل فيؤدون ويثابرون بشكل أفضل بعد الفشل عنه بعد النجاح، وذلك نتيجة الافتقاد إلى الميل إلى الرفض الذي يأتي عن طريق النجاح.

وأشار Broudy (برودي) به بعض الغموض والمشكلات التي مازالت في حاجة إلى البحث الأمبريقي. ومن التطورات التي حدثت لتصور (أتكنسون) و(بيرش) تلك الدراسة التي قام بها Blanketship (بلاكتشيب) و Kuhl (كوهل) (1979) حول عمل قوى الكف وقوى الإثارة في عملية تنبيه العمليات العقلية في إختيارات المهام الصعبة، وتفترض هذه الدراسة ما يلي: (نقلا عن : عبد اللطيف خليفة ،2000، ص145).

-يختار الأفراد ذوو الدافعية الإيجابية المهام الأكثر صعوبة عن ذوي الدافعية السلبية.

-يحدث تحول تدريجي في إختيار المهام الأكثر صعوبة لدى كل من ذوي الدافعية الإيجابية وذوي الدافعية السلبية.

-يظهر الأفراد ذوو الدافعية الإيجابية تحولا سريعا في اختيار المهام الأكثر صعوبة مقارنة بالأفراد ذوي الدافعية السلبية.

بالرغم من أن هذه النماذج أو المعالجات السالفة تعتبر تصويبات وتصحيحات لنموذج (ماكليلاند) و(أتكنسون) " للدافعية للإنجاز، حيث أظهرت القصور في هذا النموذج، ومن خلال هذه الإنتقادات ظهرت نظريات أخرى حاولت المساهمة في فهم أعمق لمفهوم الدافعية للإنجاز الدراسي.

.5. مكونات دافعية الإنجاز الدراسي:

يرى Ouzil (أوزيل) أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل لدافعية الإنجاز الدراسي وهي:(In :Hwang,& al.2002,P544)

أ- الدافع المعرفي: الذي يعبر عن حالة الإنشغال بالعمل، أي أن الفرد يحاول أن يشبع حاجاته المعرفية والفهم وتكون عملية إكتشاف الجديد بمثابة مكافأة له.

ب-تكريس الذات: وهي رغبة الفرد في المزيد من الشهرة والسمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في التقاليد العامة المعترف بها مما يؤدي إلى شعوره بكفاءته وإحترامه لذاته.

ج-دافع الانتماء: الذي يظهر في الحاجة إلى التقبل الآخرين وفي رغبة الحصول على علاقات صداقة وتفاعل مع الأصدقاء، فالأفراد يستخدمون نجاحهم أداة للحصول على الإعتراف والتقدير من جانب من يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

وقد قسم محمد محمود بني يونس (2007) متغيرات الإنجاز إلى ثلاث جوانب هي: (محمد محمود بني يونس ،2007، ص82).

-**الإنجاز بإعتباره دافعا (الميل للإنجاز):** يعني إستعداد الفرد للسعي في سبيل الإقتراب من النجاح وفقا لمعيار معين من الجودة أو الإمتياز، وشعوره بالفخر والإعتزاز عند إتمام ذلك.

-**الانجاز بإعتباره أداة (التحصيل الأكاديمي):** يعني ذلك إعتبار نتيجة التحصيل الدراسي تعبيرا عن شدة الدافع للإنجاز.

-**الإنجاز باعتباره سمة شخصية (الشخصية الإنجازية):** حيث يفترض أن الإنجاز يمثل سمة الشخصية التي ترتبط بخصائص معرفية أو مزاجية.

أما عبد الله محمدي (2003) فإعتبر أن الدافع للإنجاز الدراسي سبعة عوامل هي : (عبد الله محمدي ،2003، ص33)

1- التطلع للنجاح.

2- التفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة.

3- الانجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين في مقابل العمل مع الآخرين بنشاط .

4- القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها والسيطرة على الآخرين.

5- الإنتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها.

6- تنظيم الأعمال وترتيبها بهدف إنجاز بدقة وإتقان.

7- مراعاة التقاليد والمعايير الاجتماعية المرغوبة، أو مسايرة الجماعة، والسعي لبلوغها مكانة مرموقة بين الآخرين.

إن دافع الإنجاز الدراسي المرجو عند الفرد ترجع مكوناته الأساسية إلى مختلف التصورات التي يكونها الفرد بناءا على خبراته السابقة وطموحاته ومشاريعه المستقبلية. وتعكس هذه المكونات جوانب أساسية في مستويات تحقيق الذات فتارة تكون تربوية وتارة إجتماعية أو معرفية أو شخصية.

ويفترض عمران (1980) أن دافع الانجاز يتكون من الأبعاد التالية: (نقلا عن: عبد الله محمدي، 2003، ص ص181-183).

- **البعد الشخصي:** يتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، وأن دافعيته إلى ذلك دافعية ذاتية، إنجاز من أجل الانجاز، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته.

- **البعد الإجتماعي:** يقصد به الإهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الآخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

- **بعد الدرجة العالية للإنجاز:** ويقصد بهذا البعد صاحب الدرجة العالية في الإنجاز يهدف إلى الدرجة الجيدة والممتازة في كل ما يقوم به من عمل.

ويمكن تفسير أبعاد دافعية الإنجاز الدراسي على ضوء هذه الإتجاهات: (إيمان شعبان، 2002، ص25).

أ-الإتجاه التقليدي: استثارة دافعية الإنجاز الدراسي بالفشل وتشبع بالنجاح.

ب-الإتجاه التفسيري: يتم تفسير دافعية الإنجاز الدراسي على ضوء متغيرات جديدة مثل: الطموح، المثابرة، القدرة إلى جانبي عاملي القيمة، التوقع.

ج-الإتجاه الحديث: يتم توضيح دافعية الإنجاز الدراسي على أنها متعددة الأبعاد وهي نتيجة لتفاعل عدد من الأبعاد مع بعضهما البعض.

ويرى (أتكنسون) أن الدافع للإنجاز هو ناتج لثلاثة أبعاد متوازية وهي :

1-قوة الدافع (استعداد أو دافع ثابت لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل).

2-مدى احتمالية الفرد (احتمالات توقع النجاح أو توقع الفشل).

3-قيمة وجاذبية الحافز الخارجي (الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو السالب للفشل).

كما توصل نفس الباحث الى وجود ثلاثة أبعاد تحدد الفروق الفردية في الدافع للانجاز وهي: (نقلا عن: عبد اللطيف خليفة، 2000، ص91).

1 -الطموح العام.

2-المثابرة.

3-التحمل.

وتوصل Michell (ميتشل) إلى أن الدافع للإنجاز ليس مكون أحادي البعد، لذا يرى أنه من الضروري كسر هيمنة نظرية الدافع للإنجاز التقليدية التي تقيس هذا التكوين ليتسنى تطوير كل منها، وأسفرت نتائج التحليل العاملي لدراسة Mitchell (ميتشل) (1961) عن وجود خمسة أبعاد وهي: (نقلا عن: صرداوي، 2009، ص102).

1- الإنجاز الأكاديمي والإقتدار.

2- تحقيق رغبة في الإنجاز.

3- الدافع الانجاز الغير الأكاديمي.

4- الرضا عن الذات.

5- الضغط الخارجي للإنجاز.

ويرى Blair (بلير) وآخرون (1962) أن الدافع للإنجاز يتكون من الأنواع التالية: 1-مستوى الطموح التربوي.2-مستوى الطموح المهني .3-الدافعية الذاتية .4-الحاجة الى التقبل الاجتماعي (نقلا عن: صرداوي ،2009،ص102).

وأسفرت نتائج التحليل العاملي لدراسة Jakson (جاكسون) عن وجود ستة أبعاد للدافع للإنجاز وهي: **1**-المكانة بين الأفراد.**2**-المكانة بين الخبراء .**3**-التملك.**4**-الإنجاز بالاستقلال.**5**-التنافسية. 6-الاهتمام بالتميز. وتوصل محمود عبد القادر (1978) من خلاله استقرائه لمجموعة من الدراسات السابقة إلى وجود ثلاثة دوافع فرعية للانجاز وهي: **1**-الطموح العام .**2**-النجاح بالمثابرة على بذل المجهود.**3**-التحمل من أجل الوصول إلى الهدف. وتوصل زكريا الشربني (1981)الى وجود عشر سمة تعبر عن الدافع للإنجاز وهي :**1**-الطموح. **2**- المثابرة.**3**-الاستقلالية .**4**-تقدير النفس .**5**-الاتقان .**6**-الحيوية .**7**-الفطنة .8-التفاؤل.**9** -المكانة .-**10** الجرأة الاجتماعية(نقلا عن: عبد اللطيف خليفة ،2000، ص93).

وأسفرت نتائج دراسة صفاء الأعسر (1983) عن وجود ثمانية عشر مظهرا للدافع للإنجاز من أهمها: **1**-الطموح .**2**-المثابرة.3-الاستقلالية.**3**-احترام الذات .**4**-الاستجابة للنجاح أو الفشل .**5**-قلق التحمل .**6**-الخوف من الفشل.**7**-التوجه نحو العمل.**8**-التعاطف الوالدي .**9**-التوجه نحو المستقبل .**10**-التقبل الاجتماعي (صفاء الأعسر، 1983، ص230).

وبين النابلسي (1986) أن مكونات الدافع للإنجاز تتمثل في: (نقلا عن: عبد اللطيف خليفة، 2000، ص93).

1-الطموح الأكاديمي: الذي يمثل مستوى الإنجاز الذي يرغب المتعلم الوصول إليه، أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.

2-التوجه نحو الهدف: الذي يعبر عن مدى زيادة ميل الفرد نحو الهدف ،أو ميله عن الإحجام عنه.

3-التوجه نحو الهدف: هو شعور الفرد بميل قوي نحو إحراز النجاح في كل انجاز يقوم به من أعمال في الحياة.

وقد أضاف عريف (2000) مكونا رابعا يتمثل في الدافع ، وهو عبارة عن الحاجة إلى المعرفة والإتقان وحل المشكلات، وينشأ من عملية التفاعل المتبادلة بين المتعلم والمهمة الموكلة إليه مما يجعله مدركا لمتطلبات هذه المهمة ويحاول السيطرة عليها(نقلا عن: الصبحية حنان بن خلفان بن زايد، 2013، ص37).

وترى حداد نسيمة (2001) أن نظريات دافعية الانجاز تختلف في عدد أنواع الأبعاد التي تكونه وفي الكيفية التي يقاس بها، إلا أ ن جل هذه النظريات ترى أن الدافع للإنجاز عامل شخصي، يمثل رغبة الفرد بالنجاح والإمتياز، وتؤثر فيه عوامل شخصية من جهة، وعوامل محيطة به موقفية أو إجتماعية من جهة أخرى (حداد نسيمة،2001، ص56).

نستنتج مما سبق أن أبعاد دافعية الإنجاز تتعدد بتعدد مكوناتها وتكون مرتبطة إرتباطا وثيقا بسلوك الفرد وبناء شخصيته وكيفية تكوينها، فتعكس هذه الأبعاد الجوانب الإجتماعية والشخصية ومستوى طموحات الفرد ودرجة مؤهلاته المختلفة وقدراته.

وحسب الباحث فكل هذه الأبعاد التي ذكرها الباحثين بمختلف مقارباتهم مهمة جدا في رفع مستوى دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ، لهذا يجب تصميم أدوات موضوعية مناسبة تقيس كل بعد، مع العلم أن الدافع للإنجاز يتكون من عوامل تتعلق بالفرد وعوامل متعلقة بالموقف وعوامل أخرى إجتماعية.

.6. وظائف دافعية الإنجاز الدراسي:

تزخر الأدبيات والبحوث النفسية بكثير من الشواهد والأحداث على وظائف دافعية الإنجاز في حياتنا وفي مجال التربية والتعليم خاصة، ومن أهم وظائف دافعية الانجاز نوردها فيما يلي:

.1.6. فهم الحقائق:

تسهم دافعية الإنجاز في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في سلوك الإنسان، ويمكن القول بأن دافعية الإنجاز مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين، والمساعدة في التغيرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير (تحكم المثيرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين (شفيق فلاح علاونة، 2004، ص204).

.2.6. المثابرة في تحقيق الأهداف:

إن دافعية الإنجاز تؤدي دورا مهما في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند الفرد (شفيق فلاح علاونة، 2004، ص 205).

.3.6. إثارة السلوك:

الدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك، وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من الدافعية (الإستثارة) هو الأفضل لتحقيق نتائج إيجابية هو المتوسط. ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الإهتمام. كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، فهما عاملان سلبيان في السلوك الإنساني (عبد الله بن خلفان بن سالم الشبلي، 2014، ص294).

ويعمل الدافع على استثارة السلوك، وإذا كان الدافع على درجة كافية من القوة، وبالتالي فإحتمال قيام الفرد بالسلوك يكون قويا، وإذا صاحب ذلك السلوك حافز إيجابي فان درجة الإحتمال تكون بدرجة كبيرة ويتجه السلوك نحو تحقيق هدف ما، والإشباع يؤدي إلى التوازن، وبعد فترة يختل التوازن نتيجة لظهور حاجات جديدة، إما إذا كان الدافع ضعيفا أو كان الحافز المرتبط بالسلوك سلبيا، فإن إحتمال ظهور السلوك يكون ضعيفا، ونتيجة لذلك لا يتحقق الهدف، وفي العادة يحدث التوتر عند العضوية نتيجة لعدم تحقيق الهدف، ويكون ذلك ناتجا إما عن إحتمال ظهور السلوك ضعيف أو ناتج عن إعاقة تحقيق دافع قوي، وبالتالي يشتد التوتر الذي يؤدي إلى تقوية الدافع أو إلى إكتساب حافز له معاني إيجابية، مما يؤدي إلى ظهور السلوك المناسب لإشباع الحاجة المعينة (عبد الرحمان عدس وسف قطامي، 2002، ص72).

من خلال ما عرض يظهر أن الدافع يستثير السلوك بكل الطرق، والهدف منها إشباع حاجات الفرد وعند تحقيق الهدف يصل الفرد إلى ذروة التوازن نتيجة لظهور حاجات جديدة.

.4.6. توجيه السلوك:

الدافعية تؤثر في سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها ومعالجتها وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك. أن نظرية معالجة المعلومات ترى أن التلاميذ ذوي دافعية عالية للتعلم ينتبهون لأكثر من زملائهم ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم، كما أن هؤلاء الطلبة يكونون في العادة أكثر ميلا لطلب المساعدة من الآخرين إذا إحتاجوا إليها، وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى. بدلا من التعامل معها سطحيا وحفظها حفظا آليا وعلى ذلك تساعد دراسة الدوافع في إعطاء فكرة عن الوجهة التي سيتخذها الإنسان في سلوك بسبب نشوء دافع محدد (بن زاهي منصور ،2007، ص33).

.5.6. التأثير في مستويات الطموح :

الدافعية تؤثر في نوعية العلاقات التي يحملها الإنسان تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم، والتوقعات على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها (عبد الله بن خلفان بن سالم الشبلي، 2014، ص331).

ويرى الباحث أن تطبيق التلاميذ لهذه الوظائف في المجال المدرسي يؤدي إلى زيادة مردودهم المدرسي، ويكونون أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية، وعلاوة على ذلك توجيه كل سلوكات الإيجابية نحو تحقيق رغباتهم وطموحهم في مشاريعهم المدرسية والمستقبلية؛ وهذا ما نصبوا إليه في تنمية الدافع للإنجاز لدى التلاميذ في الحقل التربوي.

وحسب الباحث أيضا أن وظائف دافعية الإنجاز تختزل في النقاط التالية:

-فهم الحقائق والسيطرة عليها.

-تلقين الفرد المثابرة.

-إثارة السلوك وتوجيهه على تحقيق الذات.

-تخفيف التوتر والإشباع.

.7. العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي:

هناك عدة عوامل مؤثرة في درجة انجاز الفرد، أي تساهم في رفع أو خفض درجة الإنجاز لديه وهذه نذكرها على الشكل التالي:

1.7. العوامل الذاتية:

- **العوامل المعرفية:** أثبت التراث السيكولوجي والتربوي أن هناك علاقة وثيقة من الذكاء المعرفي ودافعية الإنجاز الدراسي خلال مراحل التعلم المختلفة (صرداوي نزيم، 2009، ص105).

وقد أكد "لؤي خزعل جبر" على أهمية الذكاءات المتعددة في رفع دافعية الانجاز الأكاديمي من خلال أسلوب التعلم المنطقي، حيوية الضمير والانجاز والذكاء المنطقي الرياضي، والمعرفة.(حبر لؤي خزيل، 2015، ص567).

وعليه دلت العديد من الدراسات والأبحاث على أهمية القدرات والمهارات الإبداعية وعلاقتها بالدافع للإنجاز، وهي مهمة للإنجاز الأكاديمي المرتفع.

- **العوامل النفسية:** تنوعت الدراسات والأبحاث التي تناولت العوامل النفسية في دافعية الإنجاز ومن بينها نجد تلك الدراسات التي تناولت الإنطواء والقلق والإكتئاب، حيث جاءت على الشكل التالي : من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافع والإنجاز والعوامل النفسية نجد دراسة منيرة (2013) التي أوضحت أن التوازن والإستقرار النفسي يؤدي بعض الإنفعالات كالإنطواء أو القلق والتوتر والقلق إلى إضطراب مستوى التحصيل الدراسي (إزهار يابس سمكري، 2018، ص131).

وإهتم Maurray (موراي) وزملاؤه بتوضيح العلاقة القائمة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز وقد إعتبروا مستوى الطموح أحد مؤشرات شدة الحاجة للإنجاز. حيث تشتد هذه الحاجة في رأي (موراي) وزملاؤه عندما يختار الفرد أن يوجه جهوده ومساعيه نحو تحقيق هدف معين صعب (نقلا عن:حسين علي، 1998، ص93).

2.7. العوامل الأسرية:

تؤثر العوامل الأسرية على إنجاز أبنائها من خلال أساليبها من خلال أساليبها المتبعة في التنشئة ومن بين الدراسات التي تناولت العلاقة بين أسلوب التنشئة الوالدية وسلوك الأبناء داخل الأسرة، نجد دراسة Winter Bottom (وينتر بوتوم)(1958) التي أسفرت عن أن أمهات الأطفال ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز، يحددن عددا أكبر من مطالب الإستقلال والإعتماد على النفس ويقدمن مكافآت كثيرة ويقمن بهذا التدريب في سن مبكرة مقارنة بأمهات الأطفال ذوي دافع الإنجاز المنخفض (نقلا عن: صرداوي نزيم، 2009، ص107).

ما يمكن أن يستنتج أن المناخ الأسري الذي تسوده أجواء التوتر وعدم التفاهم قد تعرض الفرد للقلق والتوتر مما يؤدي إلى تعطيل العمليات العقلية التي يعتمد عليها الإنجاز.

وقد دلت دراسات عديدة أن دافعية الإنجاز تتأثر بالإنتماء الإجتماعي للفرد، حيث وجد أن الأفراد المنتمين إلى أسر راقية ومزدهرة هم أكثر الأفراد توجها إلى تحقيق الطموح ومشروعهم المهني وبالتالي يصلون إلى درجات عليا من التفوق والنجاح وبعكس الأفراد المنتمين إلى الطبقة الدنيا التي يشعرون أفرادهم بالدونية وعدم التحقيق التفوق والنجاح في مسارهم الدراسي (Kourashamri & al,2011 ,p 399-402)

كما أسفرت دراسة Atkinson (أتكنسون) وFeather (فادر) (1966) أن العوامل الإجتماعية والإقتصادية للأسر لها أثر على الإنجاز الدراسي ومن بين المؤشرات التي ركز عليها (أتكنسون) و(فادر) مستوى الدخل للوالدين، إتساع رقعة المنزل يؤثر على دافعية الإنجاز للأفراد (Moula, 2013,p 217).

أما Kourashamri (كورسماري) (2011) وضح أن الأولياء لهم دور رئيسي في المجتمع وهذا عن طريق إتباعهم أساليب التشجيع والتحفيز والعناية بإمكانياتهم، وكل هذه الطرق تؤدي إلى تنمية دافعية أبنائهم نحو الإنجاز(Kourashamri & al,2011,p340).

.3.7. العوامل المدرسية:

للعوامل المدرسية دور بارز في تنمية دافعية الإنجاز لدى التلاميذ، حيث أكدت دراسة عبد الله بن طه صافي إلى تأثير المناخ المدرسي على دافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتمثلة في المناخ النفسي والإجتماعي السائد في المدرسة وعلاوة على مقدرة المعلمين في إيجاد وتوفير المناخ المدرسي الملائم لرفع مستويات الدافعية لدى التلاميذ(عبد الله بن طه الصافي،2000، ص23).

وأوضحت دراسة Gupta (قويتاب) وRahmi (راحيمي))(2016) إحتواء البرامج الدراسية على النشاطات المدرسية كالموسيقى والرقص، المسرح يؤدي إلى تنمية الدافعية الإنجاز لدى التلاميذ (Guptax, Rahmi.2016,p 22).

وأشارت دراسات مثل: دراسة عواطف شعير ومحمود عبد الحليم منسي (1988) ودراسة Lopez (لوبيز) و Harper(هارير) (1990) ودراسة Klein (كلين) وآخرون إلى تأثير بعض أساليب التدريس في الرفع أو الخفض من دافعية التعلم والإنجاز (نقلا عن: صرداوي نزيم، 2009، ص112).

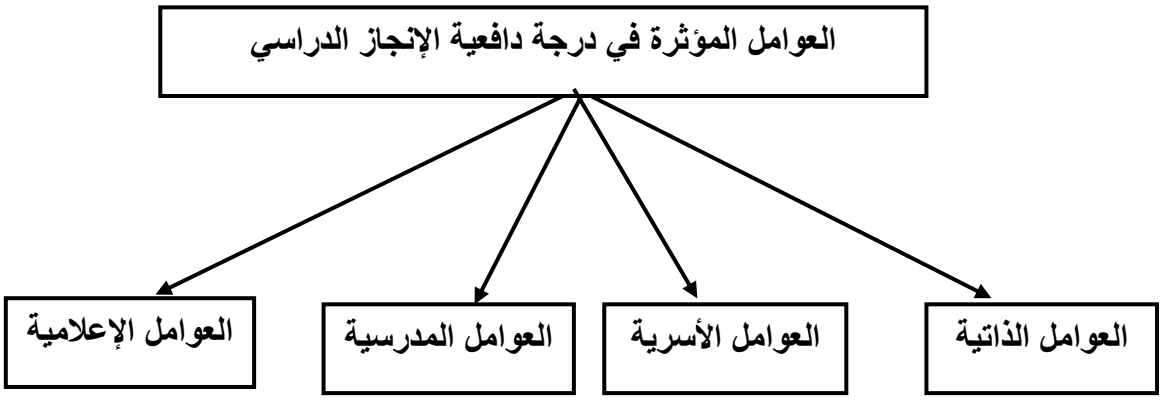
.4.7. العوامل الإعلامية:

إن التقدم التكنولوجي الهائل في تكنولوجيا المعلومات والإتصالات الذي يميز العصر الحالي له تأثير على حياة الأفراد في المجتمع. فلجأت كل المؤسسات الإجتماعية بما فيها المؤسسات التعليمية إلى إستعمال التكنولوجيا الحديثة في التعليم. حيث أشارت دراسة Harris (هاريس) وBatanich(بطانيش) أن

توفر المؤسسات التعليمية على أجهزة الكومبيوتر وإستغلالها من طرف التلاميذ، يؤدي إلى زيادة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ (Harris& Batanish,2016,p368)

وعليه فإن حرمان التلاميذ من استعمال وسائل تكنولوجيا الإعلام والإتصال يؤدي إلى نقص المعرفة عندهم وذلك يؤدي إلى ضعف تحصيلهم وعدم الرغبة في الدراسة.

ويمكن تلخيص العوامل المؤثرة في درجة دافعية الإنجاز الدراسي



شكل رقم (23): العوامل المؤثرة في درجة دافعية الإنجاز الدراسي (تصميم الباحث)

يرى الباحث أن جميع العوامل السابقة لها تأثير على دافعية الإنجاز، ولها إرتباط بمؤسسات التنشئة الإجتماعية. كما لها صلة بالعوامل الشخصية والعوامل العقلية والعوامل النفسية عن الفرد.

وعلى الجهات المسؤولة تحديد النقص في هذه الحاجات والعمل على إشباعها بشكل نسبي، كما يؤدي توفير الوسائل المادية عاملا أساسيا في زيادة دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ.

.8. خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز الدراسي:

.1.8. خصائص الأفراد ذوي الدافعية المرتفعة للإنجاز الدراسي:

تشير البحوث والدراسات التي درس أصحابها خصائص شخصية الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يميلون إلى التصرف والسلوك بطرق وأساليب معينة يتميزون فيها عن غيرهم من الأفراد ومن بينها نجد ما يلي : (مجدي أحمد عبد الله، 2003، ص170).

- الثقة في النفس والإعتزاز بالذات.
- الإهتمام والإلتزام بالمسؤولية.
- القدرة على توليد حلول جديدة لهذه المشكلات.
- التخطيط للمستقبل بحرص والإهتمام بوضع البدائل ودراستها.

– التغلب على العقبات.

– مناقشة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم.

– السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها .

– الإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح.

– الثقة في القدرات والمهارات العالية .

ويرى Maurray (موراي) أن الفرد ذوي دافع الأنجاز المرتفع هم أكثرا ميلا للثقة بالنفس، والتفضيل للمسؤولية الفردية، والحصول على درجات مدرسية مميزة، ويجابهون الضغط الإجتماعي الخارجي ويتميزون بالطموح العالي (نقلا عن: يوسف قطامي، 2004، ص90).

بينما يشير يوسف قطامي (2004) إلى أن الفرد ذوي الدافع المرتفع دراسيا يتميز بالقدرة على ممارسة بعض المهام الصعبة، وتنظيم المعلومات في وقت قصير وبطريقة سلسة، إلى جانب الرغبة الكبيرة في التفوق والتميز والسعي نحو الحصول على مركز إجتماعي(يوسف قطامي،2004، ص90).

ويرى (أتكنسون) أن إمتلاك الفرد لخصائص مهمة من أجل أمر ضروري جدا، حيث يرى (أتكنسون) أنه عندما تكون إحتمالات النجاح لدى الفرد عالية في المهمة التي يريد القيام بها، فإن القلق المرتبط بالفشل أو الخوف من تلك المهمة يكون قليلا ،وفي حالة ضعف أو إنخفاض إحتمالات النجاح لديه في المهمة التي يريد القيام بها يكون قليلا، وبخاصة حين تكون المهمة صعبة جدا، فإن الفشل يصبح مؤكدا (نقلا عن : حنان بن خلفان بن زايد الصبحية، 2013، ص34).

ويرى عبد الخالق ومايسة النيال (1992) أن الفرد ذو الدافع للإنجاز المرتفع تحصيليا يتميز بمستويات عالية من التفوق والإمتياز والإستقلالية والمثابرة، ومثل هذا الشخص لا يعتمد على المساندة الخارجية أو الثناء الإجتماعي، فهو يجتهد ويناضل لأن لديه مستوى داخلي من التفوق (نقلا عن: حنان بن خلفان بن زايد الصبحية ،2013، ص34).

ترى صفاء الأعسر (1983) أن من مميزات ذوي الدافع المرتفع للإنجاز الأكاديمي تتمثل في ما يلي :

1–الإتقان في العمل والتفرد والتميز فيه.**2**–القدرة على تحمل المسؤولية .**3**–القدرة على تحديد الهدف . **4**–القدرة على استكشاف البيئة. **5**–القدرة على التنافس مع الذات .**6**–القدرة على تعدي المسار.**7**–القدرة على التخطيط (نقلا عن: حنان بن خلفان بن زايد الصبحية، 2013، ص34).

وتوصل Maccelland (ماكليلاند) إلى المميزات التالية: (نقلا عن: بودخيلي، 2004، ص51).

–درجة المخاطرة لدى الأفراد ذوي الدافع للإنجاز العالي معتدلة إلى حد كبير.

-تفضيل المهام التي تقدم العائد الفوري عن نتائج الأعمال.

-الإهتمام بأداء العمل في حد ذاته ،أكثر من الإهتمام بأي عائد مادي من انجاز العمل.

-التمتع بقدر كبير من ثقة بالنفس، والتي تعني القدرة الخاصة على حل المشكلات.

-القدرة على الإبداع.

-القدرة على تحويل الفشل الذي يعتري الفرد في بعض المهام إلى إصرار كبير على بلوغ الأهداف.

-الميل إلى بذل محاولات جادة للوصول إلى قدر من النجاح في الكثير من المواقف.

-الميل الى تحمل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة المفصلة بنتائج المهام.

-المقاومة للضغط الإجتماعي الخارجي.

نستنتج من خلال عرض مميزات الأفراد ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفع أن هذه الصفات التي تدفع بالتلاميذ إلى تحقيق نتائج مرضية في تحصيلهم، ولهذا يجب على المختصين في الميدان التربوي من بينهم مستشاري التوجيه المدرسي الإهتمام بهذه الشريحة عن طريق بناء برامج إرشادية لتنمية الدافع للإنجاز لهذه الفئة، لكي لا يصيبهم الملل في دراستهم وإستغلال أوقاتهم في الدراسة والأنشطة التي يميلون إليها.

.2.8. خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المنخفضة:

توضح الدراسات والبحوث التي درس أصحابها مميزات الأفراد ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المنخفضة أن هؤلاء لديهم عدة خصائص ومن بينها نجد: (هيشام محمد الخولي، 2002، ص201)

-التبعية وتنفيذ آراء الآخرين في أعماله.

-الإهتمام بالحفظ وترديد المعلومات دون ربطها بحياته اليومية .

-القدرة العقلية المنخفضة .

-تقبل واقعهم البسيط.

-تجنب المهام الصعبة .

-عدم القدرة على تحمل المسؤولية .

-ضعف قدراتهم على تحقيق الأهداف.

مما سبق عرضه نستنتج أن الأفراد ذوي الدافعية الإنجاز الدراسي المنخفضة يتمتعون بمجموعة من الخصائص المتعددة منها النفسية والإجتماعية والعقلية والأكاديمية، ولذا على المختصين بما فيهم مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بناء برامج إرشادية لتنمية الدافع للإنجاز الدراسي لدى هذه الفئة

وتشخيص كل المشكلات التي تواجههم في كل المستويات (الأسرية، النفسية، الصحية، المدرسية)، وهذا من أجل رفع المستوى الأكاديمي لديهم وإنقاذهم من شبح التسرب المدرسي وتوصيلهم إلى تحقيق مشاريعهم المدرسية والمهنية.

.9. قياس دافعية الإنجاز الدراسي:

تصنف مقاييس دافعية الإنجاز الدراسي إلى قسمين هما: المقاييس الإسقاطية والمقاييس الموضوعية.

.1.9. المقاييس الاسقاطية:

ومن بينها نجد ما يلي:

.1.1.9. مقاييس دافعية الإنجاز الدراسي لـ Maccelland (لماكليلاند)(1953):

أعد Maccelland (ماكليلاند) إختبار لقياس دافعية الانجاز الدراسي مكون من أربعة صور تم توليد بعضها من إختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده Maurray(موراي) (1938)، وفي هذا الإختبار يتم عرض كل صورة من الصور على الشاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تعطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة، وبعد ذلك يجيبون على الأسئلة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق، ويستغرق إجراء الإختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة (نقلا عن: عبد العزيز موسى رشاد، 1994 ، ص ص 21-25).

.2.1.9. مقياس الإستبصار لـ French (لفرنش)(1958):

قامت French (فرنش) بوضع مقاييس إستبصار على ضوء الأساس النظري الذي وضعه Maccelland (ماكليلاند) لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماط متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل على البند أو العبارة (نقلا عن: عبد العزيز موسى رشاد، 1994، ص21-25).

11-1-3- مقياس التعبير عن طريق الرسم لـ Aronson (لأرنسون):

صمم هذا المقياس لقياس دافعية الإنجاز عند الأطفال، لأنه وجد أن إختبار Maccelland (ماكليلاند) وكذا إختبار French (فرنش) صعبة بالنسبة للأطفال الصغار، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه Aronson (أرنسون) لتصحيح إختبار رسم فئات أو خصائص معينة كالخطوط والحيز والأشكال وذلك للتمييز بين المفحوص ذوي الدرجات المختلفة لدافع الإنجاز، وبالرغم من تطبيق هذه المقاييس على عدد من العينات إلا أنه تعرض لعدة انتقادات من بينها: .(نقلا عن: عبد العزيز موسى رشاد،1994، ص21-25).

-إعتبرها الكثير من الباحثين أنها ليست مقاييس حقيقية، بل أنها تصف إنفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه.

- لا تحتوي على معيار موحد للتصحيح بل تختلف من شخص لآخر.

.2.9. المقاييس الموضوعية :

قام العديد من الباحثين بإعداد مقاييس موضوعية لقياس الدافعية للإنجاز منها ما صمم الدافع للانجاز لدى الأطفال مثل مقياس Robinson (روبنسون) ومنها ما صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس Mheriba (مهريبا) (1968) وسنذكر بالشرح ثلاث مقاييس منها وهي:

.1.2.9. مقياسWeiner (وينر) (1970):

قام Weiner (وينر) بتصميم مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين عباراته مشتقة من نظرية Atkinson (أتكنسون)، ويتكون من (20) عبارة من عبارات الإختبار الجبري. وقام الباحث بإيجاد صدق المقاييس بإستخدام الصدق، التنبؤ وصدق التكوين (نقلا عن: عبد العزيز موسى رشاد، 1994، ص ص21-25).

.2.2.9. مقياس Smith (سميث):

إستخدم Smith (سميث) طريقة Morphy (مورفي)، و Likert (ليكرت) في تصميم إستبيان لقياس دافعية الإنجاز لدى الراشدين، وكان يتكون في صورته الأولى من (103) وطبق على عينة قوامها (89) فردا. وإنتقى (سميث) بعد ذلك عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد في دافعية الإنجاز، ثم تحقق الباحث من مدى صدق وثبات الإستبيان بأكثر من طريقة وحصل على نتائج مرضية (نقلا عن: عبد العزيز موسى رشاد، 1994، ص21-25).

.3.2.9. مقياس إبراهيم قشقوش ومدحت منصور (1979):

قام إبراهيم قشقوش ومدحت منصور (1979) بتصميم أول أداة عربية لقياس دافع الإنجاز، إستند فيها للمفهوم نفسه الذي اعتمده Maccelland (ماكليلاند) عن دافع الإنجاز. وقد عرض إبراهيم قشقوش ومدحت منصور عبارات الإستبيان المبدئية على ثلاثة من المحكمين، حيث إتفقوا على صلاحية 32 عبارة لقياس الدافعية للإنجاز، ثم تم التأكد من ثبات الإختبار عن طريق إعادة الإجراء على (100) طالب جامعي (نقلا عن: إبراهيم قشقوش و مدحت منصور، 1979، ص79).

ويمكن القول مما سبق أن لكل من الأساليب الإسقاطية والموضوعية مزايا وعيوب، وعلى الباحثين الإبقاء على موقف المفاضلة بين الأسلوبين في قياس الدافعية للإنجاز الدراسي، وبترك قرار إستخدام أسلوب دون آخر حسب طبيعة الدراسة والهدف منها.

.10. دافعية الانجاز وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية:

هناك جملة من الدراسات تناولت العلاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا فجاءت على النحو التالي :

-دراسة عبد العال (1993) التي إستهدفت بحث علاقة فاعلية الذات بكل من مستوى الطموح، والدافع للإنجاز وتكونت عينة الدراسة من (97) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية. ومن النتائج التي توصلت إليها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات وكل من الدافع للإنجاز ومستوى الطموح (نقلا عن: ليلى بنت عبد الله المزروع ، 2007، ص74).

-**دراسة** يعقوب إبراهيم نصر يوسف مقابلة (1994) التي بينت أن غالبية أفراد العينة تميزوا بمستوى من الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة، وأن متغيري دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة (يعقوب ابراهيم نصر يوسف مقابلة، 1994 ، ص122).

-دراسة نصر محمد العلي ومحمد عبد الله سحلول (2006) التي جاءت للتعرف على العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، وفحص أثر كل منهما والتفاعل بينهما في التحصيل الأكاديمي وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطيه بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية (نصر محمد العلي ومحمد عبد الله سحلول، 2006، ص92).

-دراسة رفقة خليفة سالم (2009) التي أكدت على وجود علاقة بين فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية علجون الجامعية (رفقة خليفة سالم، 2009، ص134).

-دراسة هيفاء بنت شنان الدوسري (2011) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز (هيفاء بنت شنان الدوسري ،2011، ص58)

من خلال عرض الدراسات علاقة دافعية الإنجاز الدراسي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، يتضح أن هناك علاقة ترابطية بين المتغيرين لكون الفاعلية الذاتية لدى الفرد تعد أساسا مهما لتحديد مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية وقدرته على الإنجاز الشخصي والأكاديمي.

خلاصة الفصل:

أخذ موضوع الدافعية عامة والدافع للإنجاز خاصة مكانة بارزة في الأدب السيكولوجي والتربوي الحديث، وقد إستقطب إهتمام العديد من الباحثين في محاولتهم تفسير هذان المصطلحين وإبراز دورهما في رفع مستوى التلاميذ في المجال التربوي .

من خلال العرض السابق يتضح أن مفهوم دافعية الإنجاز الدراسي لقي إهتمام الباحثين حيث تناولوه بالتعريف والتفسير وفقا للنظريات، وقد تباينت وجهات النظر حوله،. وتعددت الأسباب التي تؤثر في تكوين الدافع للإنجاز سواء الذاتية التي تتعلق بالفرد أو المحيطة به أسرية كانت أو مدرسية.

كما تم استعرض الباحث خصائص التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز الدراسي المرتفعة والمنخفضة.

الفصل الرابع

التلميذ المتفوق والمتأخر دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي

تمهيد

أولا: التلميذ مرحلة التعليم الثانوي

تعريف مرحلة التعليم الثانوي

الأهداف العامة لمرحلة التعليم الثانوي

مبادئ التنظيم المشتركة بين نمطي التعليم

تنظيم شعب التعليم الثانوي

تعريف تلميذ مرحلة التعليم الثانوي

ثانيا: التلميذ المتفوق دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي

1.مفهوم التفوق الدراسي

1.1. تعريف التفوق الدراسي

2.1.النظريات المفسرة للتفوق الدراسي

3.1. عوامل التفوق الدراسي

2. خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا

ثالثا: التلميذ المتأخر دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي

1. مفهوم التأخر الدراسي

1.1. تعريف التأخر الدراسي

2.1. أوجه الاختلاف مصطلح التأخر الدراسي عن بعض المصطلحات

3.1.أنواع التأخر الدراسي

4.1.عوامل التأخر الدراسي

2. خصائص التلاميذ المتأخرين دراسيا

خلاصة الفصل..

تمهيد:

مما لا شك فيه أن مرحلة التعليم الثانوي تعد من المراحل التعليمية الأكثر أهمية، إذ أنها تحدد مصير التلاميذ ومستقبلهم، غير أن هناك الكثير من الأمور التي تلعب أدوار رئيسية أو تساهم في فهم تلاميذ هذه المرحلة والتي منها التفوق والتأخر الدراسي اللذان يعدان ظاهرة تربوية ونفسية و اجتماعية.

ولقد شغل موضوع التفوق والتأخر الدراسي اهتمام العديد من العلماء والباحثين وقد حظي باهتمام علماء النفس والتربية والمربين والوالدين ومسؤولي قطاع التربية.

لهذا أصبح الاهتمام يتزايد بالتفوق والتأخر الدراسي عن طريق البحوث والدراسات المختلفة التي من شأنها أن تساهم في الكشف عن بعض النقاط الضعف والمعيقات التي من شأنها أن تحد من انجاز التلاميذ أو إخفاقهم.

ولدراسة هذه الظاهرة المتعددة الأبعاد تم تقسيم هذا الفصل إلى جزئين:

الجزء الأول: يشمل التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي ويضم تعريف التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، ثم الأهداف العامة في مرحلة التعليم الثانوي، ثم مبادئ التنظيم المشتركة بين نمطي التعليم، ثم تنظيم شعب التعليم الثانوي ثم تعريف تلميذ مرحلة التعليم الثانوي.

الجزء الثاني: يتعرض إلى التلميذ المتفوق دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي، من خلال التعرض إلى تعريف التفوق الدراسي، ثم تحديد المصطلحات المرتبطة بالتفوق، ثم النظريات المفسرة للتفوق الدراسي، ثم عوامل التفوق الدراسي، وفي الأخير خصائص التلاميذ المتفوقين دراسيا.

أما الجزء الثاني يتعرض إلى التلميذ المتأخر دراسيا ويشمل تعريفه، ثم تحديد أوجه الإختلاف ،مصطلح التأخر الدراسي عن بعض المصطلحات الأخرى، ،ثم تحديد أنواعه، ثم عوامل التأخر الدراسي، وفي الأخير خصائص التلاميذ المتأخرين دراسيا.

أولا: التلميذ مرحلة التعليم الثانوي

.1. تعريف مرحلة التعليم الثانوي:

لقد وردت عدة تعريفات لمرحلة التعليم الثانوي، منها تعريف صالح أحمد زكي الذي يرى أنها المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة، وبما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها ميزات وخصائص تميزها عن غيرها، نفس الشأن بالنسبة للمرحلة التعليمية فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية، الأساليب التربوية وغير ذلك من نواحي النشاط المدرسي (صالح أحمد زكي، 1972، ص14)

كما تعريفها منظمة UNESCO(اليونيسكو) التي ترى أن المقصود بمرحلة التعليم الثانوي أنها المرحلة الوسطى من سلك التعليم، حيث يسبقها التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي، وذلك عند معظم بلدان العالم المتقدمة منها والنامية على حد سواء (الميثاق الوطني،1986،ص18).

فالتعليم الثانوي إذن هو المرحلة التالية من مراحل نظام التعليم العام والتي تلي مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط وفي هذه المرحلة يبدأ تخصص الطلبة في العلوم أو في الأدب.

.2.الأهداف العامة لمرحلة التعليم الثانوي:

تتجلى الأهداف العامة للتعليم الثانوي فيها يلي: (إبراهيم عصمت مطلوع،1997،ص353)

- اكتساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد الطلاب بفكرية ومناهج البحث العلمي.
- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدرتهم الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.
- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.
- اكتساب الطلاب حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.
- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.

أما أهداف مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر نستخلصها في النقاط التالية: (وزارة التربية الوطنية،2008،ص14)

- يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة باختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا قصد تحقيق أهداف معرفية، ومنهجية سلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية ويمكن حصر الأهداف المعرفية فيما يلي: (وزارة التربية الوطنية،2008،ص14)
- التحكم في اللغة العربية والتعرف على التراث الثقافي الوطني بإبعاده العربية والإسلامية والأمازيغية.
- التحكم في المواد العلمية.
- التحكم في اللغات الأجنبية.
- تربية المواطن وتوعيته بمبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وواجبات المواطن وتنظيم المجتمع والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.
- يساهم التعليم الثانوي في دعم واكتساب جملة من السلوكيات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج فعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية ولعملية التعلم.

.3. مبادئ التنظيم المشتركة بين نمطي التعليم: (وزارة التربية الوطنية ، 2005.ص2)

أ- يرمي التعليم الثانوي إلى ضمان التكوين العام لكل طلابه من أجل:

- تسهيل الإدماجية في الحياة الاجتماعية.
- اكتسابهم معارف نظرية وعلمية يمكن استثمارها في مختلف فظاءات النشاط والتكوين.

ب- من الضروري أن توفر شعب التعليم الثانوي تكوينا واسعا يمكن للطلبة من اكتساب معارف نظرية تقنية ومهارات متنوعة.

ج- يخضع تحديد شعب التعليم الثانوي لمبادئ الانسجام الاقتصادي داخل المنظومة التربوية والتكوين.

تختتم السنة الثالثة في نمط التعليم بإمتحان خاص هو بكالوريا التعليم الثانوي والتكنولوجي

.4. تنظيم شعب التعليم الثانوي: (وزارة التربية الوطنية، 2005، ص2)

- مجموعة من شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.
- مجموعة الشعب الأدبية.
- جذع مشترك آداب.

تتضمن هذه المجموعة الشعبتين التاليتين:

– آداب وفلسفة، آداب ولغات أجنبية.

ويوجه إلى هاتين الشعبتين طلبة جذع مشترك آداب وتحضير هذه الشعب لمتابعة دراساتهم العليا في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية مستقبلا.

أما مجموعة الشعب العلمية ينبثق منها:

– جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

وتتضمن هذه المجموعة التخصصات التالية:

علوم تجريبية، رياضيات، تسيير واقتصاد وتقني رياضي، وتتفرع فيه أربعة اختصاصات وهي:

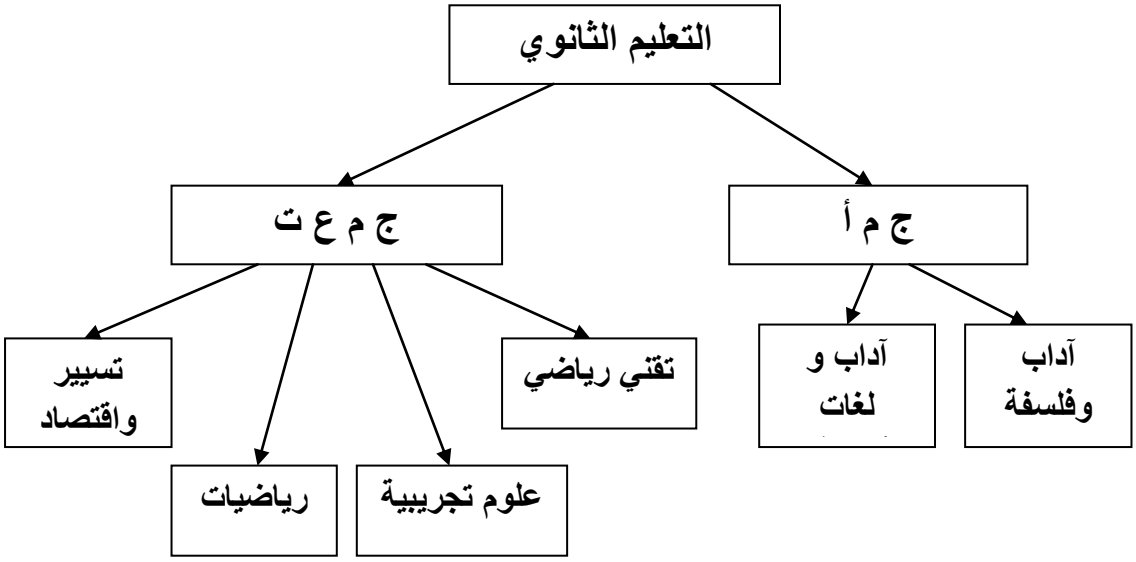
هندسة كهربائية، هندسة الطرائق، هندسة مدنية ،هندسة ميكانيكية.

والشكل التالي يبين هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر

السنوات الأولى :ج م أ،ج م ع ت

السنوات الثانية :ج م أ (آداب فلسفة، آداب لغات أجنبية)

السنوات الثانية :ج م ع ت وتنبثق منه التخصصات التالية :علوم تجريبية،رياضيات،تسير واقتصاد،تقني رياضي وتتفرع إلى هندسات وهي هندسة كهربائية،هندسة ميكانيكية،هندسة مدنية،هندسة طرائق.



شكل رقم (24): تنظيم مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر(تصميم الباحث)

.5. تعريف تلميذ مرحلة التعليم الثانوي:

يقصد بالتلميذ مرحلة التعليم الثانوي هو التلميذ الناجح في إمتحانات شهادة التعليم المتوسط، ويلتحق بالمسار التعليم الثانوي ويقضي فيه ثلاث سنوات ويجتاز في نهاية المرحلة الثانوية شهادة البكالوريا ويزاول تخصص تؤهله لمتابعة تخصص في مجال التعليم العالي عند نجاحه،وعند رسوبه فيها يوجه الى مراكز التعليم والتكوين المهني(القانون التوجيهي للتربية رقم8-04المؤرخ في 23 يناير ،2008،ص40).

ثانيا: التلميذ المتفوق دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي :

سوف يتم التطرق أولا إلى مفهوم التفوق الدراسي

.1.التفوق الدراسي:

.1.1. تعريف التفوق الدراسي:

لقد إختلف الباحثين في تعريف التفوق والموهبة وحدد كل واحد منهم تعريف خاص به حسب مجاله ووظفت مفاهيم كثيرة ذات معاني مختلفة للدلالة على ما يتميز به المتعلم من استعدادات عالية كالنبوغ، الإمتياز، العبقرية والموهبة، التفوق (عبد الغفار أحلام رحب ،2003،ص12).

لقد تعددت تعاريف التفوق وقد أشار Abraham (أبراهام) على التضارب في تعريف مصطلح التفوق حيث جمع أحد طلابه حوالي (113) مصطلحا ضمنها بحثا دراسيا قام بإجرائه (نقلا عن: عبد اللطيف مدحت،1990،ص105).

وقد يعكس هذا مدى حيرة المتخصصين في المجالات التربوية في تحديد مصطلح التفوق وتعريفه وقد شاع في القرن الثامن عشر إستخدام مصطلح العبقرية (Genius) للدلالة على ملكية الابتكار. كما ظهر في أوائل النصف الثاني من القرن العشرين استخدام مصطلح الموهبة (Giftdness) والمقصود به هو التفوق في نشاطات غير دراسية، ثم تطور إستخدامه بناء على نتائج كثيرة من الدراسات، حيث أصبح مفهوم الموهبة شاملا لكل من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية (نقلا عن : القريطي عبد المطلب ،2005، ص ص34-35).

وقد إختلف الباحثون في تعريف مفهومي التفوق والموهبة وذلك بإختلاف مقارباتهم النظرية وخبراتهم العملية، وإتفقت المعاجم العربية والإنجليزية من الناحية اللغوية على أن الموهبة تعني قدرة إستثنائية أو إستعدادا فطريا غير عادي لدى الفرد، بينما ترد كلمة التفوق بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت

قدرة عقلية أو قدرة بدنية، وظهر الخلط وعدم الوضوح في إستخدام مصطلحي التفوق والموهبة من الناحية التربوية الاصطلاحية في البحوث والمؤلفات الإنجليزية والعربية.

وقد إتبع بعض الباحثين في تعريفاتهم للتفوق محك الذكاء مثل: termane(ترمان)Lewis (لويس) وHollingworth (هولينخورث) وLaycock (لايكوك) واتبع البعض الآخر محك التحصيل مثل: Passow (باسو) و Carson (كارسو). ويشير باحثون آخرون ضرورة عدم الإكتفاء بمحك واحد لتعريف التفوق، بل يجب الإعتماد على أكثر من محك مثل الذكاء، والتحصيل، وأراء المدرسين وسجلات المدرسة وإختبارات القدرات الخاصة وما إلى ذلك، ومن هؤلاء نجد Witty (ويتي)، و Dehane و(ديهان) و Havighurst (هافخريست) وغيرهم (صرداوي نزيم،2009،ص91).

ويذكر جروان فتحي عبد الرحمان إلى أنه يمكن تصنيف تعريفات التفوق إلى أربع مجموعات على أساس الحلقة النظرية أو السمة البارزة لكل منها: (جروان فتحي عبد الرحمان، 2002،ص ص49-58)

أ- التعريفات السيكومترية (الكمية):

وهي التعريفات التي تعتمد أساسا كميا بدلالة الذكاء، أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحى التوزيع الاعتدالي الطبيعي والذي يمكن ترجمته إلى أعداد أو نسب مئوية.كأن نقول مثلا : الطالب المتفوق هو كل من كانت نسبة ذكائه على مقياسstanford&Binet(ستانفورد)و(بينيه) (130)فأكثر أو كل من يقع فوق المئة (95) أو يقع ضمن أعلى (5 %) أو أعلى (50) طلبا للمقياس أو الاختبار.

ب- تعريف السمات السلوكية:

وهي التي تصلح كإطار مرجعي لتعريف التفوق والموهبة والهدف هو التعرف على المتفوقين والموهوبين،ويستخدم فيها مقاييس وأدوات لتقدير درجة وجود السمة لدى الطفل تقديرا موضوعيا وصادقا إلى حد ما. وتوصلت دراسات Termane (ترمان) وHollangworth (هولنجروت) إلى نتيجة مفادها أن المتفوقين يظهرون أنماطا من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم ، ومن أبرزها :حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول ،وعمقها،سرعة التعلم والاستيعاب ،الاستقلالية،حب المخاطرة،القيادية،المبادرة والمثابرة (صرداوي نزيم،2009، ص92)

ج- التعريفات المرتبطة بالمجتمع:

وهي التعريفات التي تنطوي على إستجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون إعتبار بذكر لحاجات الفرد نفسه (صرداوي نزيم،2009،ص92).

د- التعريفات التربوية المركبة:

وهي التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة لتلبية إحتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مجالات عدة، وتتدرج ضمن هذا الإطار تعريفات مكتب التربية الأمريكي Renzuli(رنزولي) وTanbouو(تانبوم). (صرداوي نزيم،2009،ص92).

وتشير أحلام عبد الغفار رجب (2003) إلى عدم وجود مفهوم عام للتفوق، حيث يشير إلى صعوبة تحديد التفوق كمفهوم نفسي لأن التفوق مفهوم ثقافي مثله في ذلك مثل غيره من المفاهيم المستخدمة في مجال علم النفس، وهو مفهوم افتراضي نسبي يختلف من جماعة إلى جماعة باختلاف مستويات الحياة (أحلام عبد الغفار رحب، 2003، ص33).

ويرى Deyou(ديو) أن صعوبة وضع تعريف جامع مانع لمفهوم التفوق الذي يشير إلى تعدد محكاته (نقلا عن: فتحي مصطفى الزيات،2001، ص521).

ويشير البحث في مجال المتفوقين إلى أن مفهوم التفوق كغيره من المفاهيم والمصطلحات النفسية والتربوية يصعب إيجاد تعريف جامع للتفوق، حيث يشير إبراهيم خالد كاظم(2009) "أن التفوق لا يحظى بتعريف واحد، وإنما يختلف الباحثون حول تعريفه باختلاف اتجاهاتهم النظرية وخبراتهم العملية (إبراهيم خالد كاظم ،2009، ص41).

من خلال ما عرض نستنتج أن مصطلح التفوق لم يلقى إجماع عن تحديد المفهوم الإصطلاحي للتفوق وهذا نتيجة لإختلاف مقارباتهم النظرية والعملية، غير أن هناك توجهات تحاول تقديم تعريف للتفوق على أساس الذكاء، السمات والسلوك، المجتمع، التربية.

ولهذا سنعرض بعض التعاريف للتفوق التي منها: تعريف Galton (جالتون)(1938) الذي يرى أنه قدرة الفرد على الوصول إلى مركز قيادي مرموق وذو قيمة عالية بين العاملين في مجال، في أي مجال من المجالات سواء كان ذلك المكان فنيا أو عمليا أو قياديا أو سياسيا أو عسكريا ويظهر تفوق الفرد جليا من خلال قدراته العالية وإصراره على تحقيق أهدافه المنشودة (نقلا عن: العزة سعيد حسني ،2002،ص26)

وأشار محمد نسيم (1961) إلى أن التفوق هو "القدرة على الامتياز في التحصيل" (نقلا عن: إبراهيم سليمان عبد الواحد، 2012، ص64).

ويعرف Marland (مارلاند) (1972) التفوق دراسي بأنه "تلك القدرة التي تظهر أداء متميزا في التحصيل الأكاديمي" (نقلا عن: صالح أحمد الداهري ووهيب محمد الكبيسي، 1993، ص36).

وذكر Ranzouli (رنزولي)(1978) أن التفوق هو"حصيلة التفاعل بين ثلاث من الخصائص التالية :قدرة عقلية فوق المتوسط، مستوى عال من الالتزام في المهمة ، ومستوى عال من الإبداع (نقلا عن: جروان فتحي عبد الرحمان،2002، ص269).

في حين يرى كل من عبد العزيز السيد الشخص وعبد الغفار عبد الحكيم الدمياطي (1992) أن المتفوق أو الموهوب هو المصطلح الأكثر عمومية من مصطلح المتفوق تحصيليا وأنه ينطبق على من يتمتعون بذكاء مرتفع (عبد العزيز السيد الشخص وعبد الغفار عبد الحكيم الديماطي،1992،ص202).

ويشير عبد المطلب القريطي(2002) إلى أنه مفهوم يعكس مدى تفعيل الفرد لطاقاته وقدراته الفطرية الغير عادية، والتي تعني بلوغ الطفل مستوى كفاءة أداء ما فوق المتوسط بالنسبة إلى من هم في نفس عمره الزمني وبيئته الإجتماعية، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني بشكل عام (نقلا عن:عبد الواحد سليمان،2011، ص300).

وعرف Tanbaum (تانبوم) المتفوق بأنه "هو الذي يتوافر لديه الإستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجا للأفكار في مجالات الأنشطة كافة التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقليا وعاطفيا وإجتماعيا وماديا وجماليا" (نقلا عن: جروان فتحي عبد الرحمان،2002، ص63).

ويعرفه عبد الغفار عبد السلام (1997) المتفوق بأنه "الذي له مستوى مرتفعا من الذكاء العام ، بحيث لا يقل معامل الذكاء عن 120"(عبد الغفار عبد السلام،1997، ص23).

ويعرفه Durr(ديور) المتفوقين" بأنهم من لديهم غستعداد أكاديمي على مستوى مرتفع (نقلا عن: الخليفة عبد اللطيف، 1995، ص32).

ويرى فتحي عبد الرحمان جروان (1999) أن التفوق الدراسي "هو الإرتفاع الملحوظ في التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي فوق الأكثرية أو المتوسطين من الأقران" (فتحي عبد الرحمان جروان ،1999، ص15).

ويشير Carter (كارتر) أن المتفوق هو"الفرد الذي يمتلك القدرة التي تبدو أعلى شكل درجة عالية من الإنجاز دون حاجة لأن يبذل مجهودات إضافية كالفرد العادي (نقلا عن: ولاء محمد اسماعيل العدوان ،2009،ص102).

وأشار عبد المطلب القريطي(2005) أن المتعلم المتفوق "هو الذي يبلغ مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإجتماعي"(عبد المطلب القريطي،2005، ص ص155-156).

ويرى عبد الواحد ،سليمان (2011) أن التفوق الدراسي هو "القدرة على الإمتياز في التحصيل"(عبد الواحد سليمان،2011، ص24).

ويعرف بعض الباحثين المتفوقين دراسيا بأنهم من "تتوافر لديهم الاستعدادات العقلية ،أي القدرة العقلية العامة (الذكاء)، وحين تقترب نسبة الذكاء من الحد الأعلى للسلم المتفوقين في مراتب أعلى من غيرهم من الأفراد العاديين ، إضافة إلى قدرات عقلية أخرى تندرج تحت القدرات العقلية لمستويات تميزهم عن الأفراد العاديين" (محمد منصور عبد المجيد سيد التويجري ،2000، ص26).

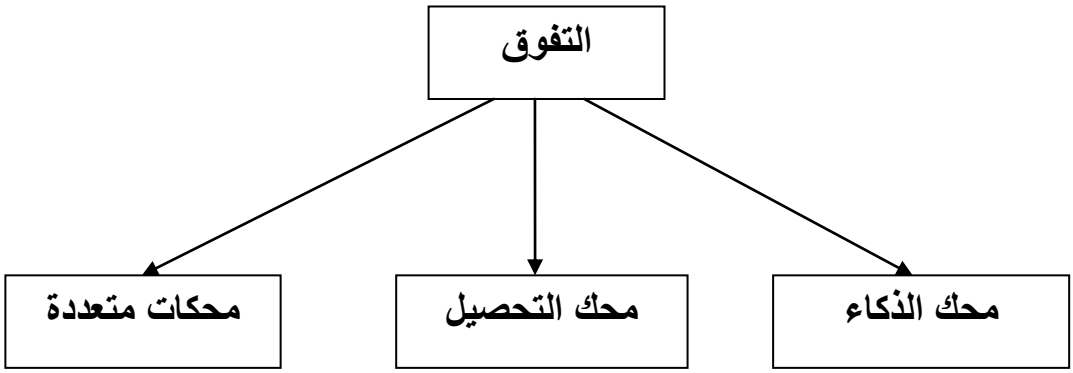
ويعرف إبراهيم سليمان عبد الواحد (2012) المتعلم المتفوق بأنه "الذي يتمتع بقدرات بارزة تجعل بمقدوره أن يحقق مستوى مرتفعا من الأداء ، وذلك في واحد او أكثر من المجالات التالية للتفوق وهي : القدرة العقلية العامة، التفكير الإبتكاري، القدرة على القيادة، الإستعداد الأكاديمي الخاص، القدرة الحسنة حركية "(إبراهيم سليمان عبد الواحد، 2012، ص67).

من خلال التعاريف الواردة نستنتج أن المتفوق دراسيا هو الذي يمتلك قدرة عالية في أداء الأنشطة الأكاديمية الموكلة إليه، وقدرة على التحصيل الدراسي المرتفع في مختلف المواد، بالإضافة إلى تميزه بمجموعة من الصفات تسند إليه مثل المثابرة وتحمل المسؤولية الأكاديمية والإصرار على إيجاد حل للمشكلات الأكاديمية التي تعترضه في المجال الدراسي.

يظهر مما عرض من تعريفات للتفوق الدراسي أن منها تعريفات سيكومترية مثل تلك المرتبطة بنسبة الذكاء، وتعريفات السمة التي ترتكز على الخصائص السلوكية للأفراد ذوي المستوى المرتفع من الأداء وتعريفات تربوية التي تستند إلى محكات التحصيلية وأخيرا تعريفات متعددة الأبعاد الذي يتمركز على إمتلاك المتفوق القدرة على الأداء والقوة العقلية، وحب الإبتكارات.

وعليه ركز الباحثون في تعاريفهم على ثلاث محكات وهي:

- **محك الذكاء** : يتمحور حول اكتساب المتفوقين قدرات عقلية عالية ويتسمون بالابتكار والإبداع.
- **محك التحصيل** :هو الحصول على نتائج ممتازة في المواد الدراسية.



شكل رقم (25): محكات التفوق (تصميم الباحث)

ومن خلال خبرة الباحث المهنية يرى أن المتفوق هو الحاصل على معدلات ممتازة في كل المواد الدراسية وينفرد في المنافسات العلمية ويتوج في المسابقات العلمية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية أو مديرية التربية بعد نهاية الفصل الأول من كل عام دراسي .

.2.1. المصطلحات المرتبطة بالتفوق الدراسي:

إرتبطت الكثير من المصطلحات بالتفوق الدراسي بشكل أو بآخر وهي على النحو التالي:

1.2.1. التفوق والموهبة :

لقد جاءت الكثير من تعريفات الباحثين والمختصين وإقترنت مصطلح الموهبة والتفوق مع بعضهما البعض، فكانا يستخدمان للتلاميذ الذين يزيد تحصيلهم الدراسي عنهم في نفس سنهم ولم يستطيع الباحثين تعريفهم بمعنى دقيق يميز بينهم ونظرا للكثير من المحددات التي لم يتم الإتفاق عليها مسبقا مما أدى إلى تنوع وجهات النظر، حيث أشار Torrance (تورانس) إلى إستخدام مصطلح الموهبة في أمريكا وأوروبا بمعان مختلفة على النحو التالي : (نقلا عن: فتحي عبد الرحمان جروان،2002، ص68)

أ- إستخدام مصطلح موهبة بمعنى التفوق، فأدى بذلك إلى الربط بين الذكاء والتحصيل.

ب- استخدام مصطلح موهبة بمعنى الإبداع، قدم التركيز على قدرات الأصالة والمرونة والطلاقة.

ج- استخدام مصطلح موهبة بمعنى المواهب الخاصة في مجال معين مثل الفنون – الآداب .

وعرفها المكتب الأمريكي للتعليم بأنها المقدرة أو القدرة في أي من المجالات الآتية (القدرة العقلية ،الكفاءة الأكاديمية ،الإبداع، القيادة ،فنون الأداء في المجالات المختلفة) (نقلا عن: موسى نجيب موسى،2003، ص18).

ويشير klark (كلارك) على أنها قدرة فطرية أو إستعداد موروث في مجال واحد أو أكثر من مجالات الإستعدادات العقلية والإبداعية والإجتماعية والإنفعالية، وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى إكتشاف وصقل حتى يمكن أن تبلغ أقصى مدى لها (نقلا عن : موسى نجيب موسى، 2003، ص18).

وقدم Djannie (جانييه) تفسير للموهبة ووضح الفرق بينها وبين التفوق فربط الموهبة بالقدرات التي تنمو بشكل طبيعي غير مقصود والتي يطلق عليها كلمة إستعدادات، في حين ربط التفوق بالقدرات التي تنمو بشكل مقصود ومنظم وبالمهارات التي تكونت نتيجة خبرة في مجال أو أكثر من مجالات الإستعداد الإنساني، فالموهوب هو الفرد الذي يتمتع بقدرة فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الإستعداد الإنساني (نقلا عن : فتحي عبد الرحمان جروان، 2002، ص67).

ويشير عبد الله سلمان عبد الله(2005) بأن الموهبة شكل من أشكال التفوق وتبدو في قدرات بارزة في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني، تجعل الأفراد يحققون مستوى مرتفعا من الأداء فيه (عبد الله سلمان عبد الله، ، 2005، ص29).

أما بعض الباحثين فقد حددوا بعض النقاط التي تؤكد عكس ذلك، أي أن الموهبة مصطلح له وجه خاص يختلف عن مصطلح التفوق ولا يمكن أن نقول أنهم مصطلحين مترادفين وهذه النقاط هي : (الشريف عبد الفتاح عبد المجيد ،2010، ص52)

- الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط بينما يقابل التفوق الأداء من مستوى فوق المتوسط.
- المكون الرئيسي للموهبة وراثي بينما مكون التفوق بيئي.
- الموهبة طاقة كامنة ونشاط أو عملية والتفوق نتاج لهذا النشاط أو تخفيف لتلك الطاقة.

وتوضح سناء نصر حجازي (2009) الفرق بين الموهبة والتفوق فيما يلي:

جدول رقم(07): الفرق بين الموهبة والتفوق (سناء نصر حجازي ،2009، ص30)

الموهبة	التفوق
تظهر في أي مجال ومنها التفوق في المجال الأكاديمي والغير الأكاديمي	تظهر في المجال الأكاديمي والتحصيل الدراسي
مستوى عادي لقدرة فوق المتوسط	مستوى أكثر من عادي لأداء فوق المتوسط
طاقة كامنة	نتاج هذه الطاقة الكامنة
وراثية	مقننة
تقاس باختبارات مقننة	تشاهد في أرض الواقع
ليس كل موهوب متفوق	كل متفوق موهوب

يتبين من خلال ما سبق أن المتفوقون والموهوبون لهم سمات مشتركة في الجانب العقلي ولكن هناك إختلافات في الجانب الأكاديمي.

2.2.1. الإبداع:

عرفه Gilford (جيلفورد) على أنه تلك التي تميز طائفة من الناس هم الأشخاص المبدعون وهي تفكير في نسق مفتوح يتميز بالإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي تحددها المعلومات المعطاة (نقلا عن: موسى نجيب موسى، 2003،ص15).

ويشير Perez (بيرز) بأن الإبداع هو عبارة عن تجسيد لقدرة الفرد على إستخدام طرائق غير تقليدية في تحقيق الإنجاز تتوافر فيه الأصالة والابتكار (نقلا عن : صبحي تيسير ،1992، ص25).

وأشار عبد الغفار عبد السلام أن الطفل المبدع هو الذي يتمتع بالإستعداد الذهني العالي ولديه قدرة إنتاجية متنوعة ومتعددة الجوانب كالمهارات الخاصة والإنجاز المرتفع والقدرة على الإستكشاف والإنجازات الغير العادية والتوافق مع الآخرين بكفاءة (عبد الغفار عبد السلام،1997، ص96).

ويعرف عبد العزيز الغانم المتفوق في ضوء القدرة الإبتكارية بأنه "من لديه قدرة عالية على التعامل مع الأفكار والتفكير الإبتكاري ومستوى عال من القدرة الاجتماعية (عبد العزيز الغانم، 1994، ص28).

وعليه يتضح أن الإبداع هو العملية التي يقوم بها الفرد وينتج عنها إختراع أو إبتكار شيء جديد، وأن التفوق هو عبارة عن ثمرة للتفكير الإبداعي الذي يعتمد على القدرات الإبداعية.

1. 2. 3. الذكاء: (نقلا عن : محمد منصور عبد المجيد سيد التويجري ،2000، ص148).

كان Lewis Termen (لويس تيرمان) يربط مفهوم التفوق بالذكاء ويعتبر الشخص متفوقا إذا كانت درجة ذكائه أعلى بإنحرافين معيارين عن المتوسط أي أعلى (130) درجة على إختبارات Wekseler(وكسلر) وأعلى من (132) درجة على إختبار Stanford Binet (ستانفورد وبينيه) ،وهناك من الباحثين من ميز بين ثلاث مستويات للتفوق على أساس معيار الذكاء:

أ- فئة المتفوقين وتتراوح معاملات ذكائهم بين 120-125 وأكثر ، ويمثلون حول 5-10 من المجتمع.

ب- فئة الموهوبين بمعدل عال وتتراوح معاملات ذكائهم بين 135-140فأكثر .

ج- فئة الموهوبين تتراوح معاملات ذكائهم بين 170- 180 فأكثر ويمثلون حوالي 1-3 من المجتمع.

نستنتج مما سبق عرضه أن هناك إختلاف في العديد من الدراسات التي تربط بين الذكاء والتفوق الدراسي، فهناك دراسات نفت وجود علاقة بينهما، مما يدل إلى أن هناك عوامل أخرى تؤثر في التفوق بجانب الذكاء .

1. 2. 4. التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم مؤشرات التفوق الدراسي حيث أفاد Kalou (كالو)(1980) أن الولايات المتحدة الأمريكية من أكثر بلاد العالم إستخداما لمحك التحصيل في الكشف عن المتفوقين وذلك بإستخدام السجلات المدرسية ،لأن التحصيل يعتبر أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي الوظيفي عند الفرد (نقلا عن: خليل عبد الرحمن المعايطة ومحمد عبد السلام البواليز،2009، ص80).

وقد ظهرت تعريفات عديدة للمتفوق إعتمدت على التحصيل الدراسي حيث حددته كما يلي:

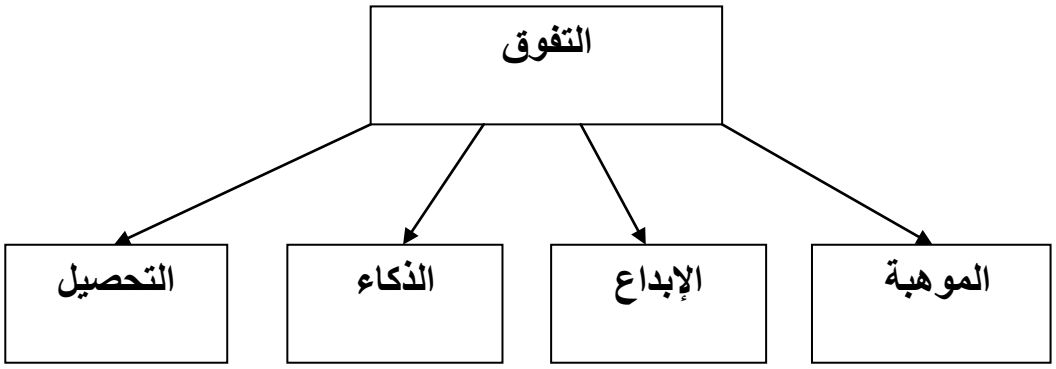
أ- الطالب المتفوق هو الذي يقع ضمن أعلى(5 %) إلى جانب مجموع درجات التحصيل (سليمان عبد الرحمن سيد، 2000، ص54).

ب- المتفوق هو من يصل في تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل 15% إلى 20 % من المجموعة التي ينتمي إليها، وهو ذو المواهب التي تظهر في مجال كالرياضيات، المجالات الميكانيكية، العلوم والفنون والكتابات الإبتكارية والقيادة الاجتماعية (عبد الغفار عبد السلام،1997، ص49).

ج- المتفوق هو من إستطاع أن يحصل بإستمرار تحصيلا مرموقا أو فائقا في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة(أحمد محمد خليل بركات، 1979، ص12).

د- المتفوق تحصيليا هو الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، أي زادت نسبة تحصيله الأكاديمي 90 % (نادية هايل السرور ،2001، ص16).

مما سبق نستنتج أن المتفوقون تحصيليا هم الأفراد الذين يتميزون بمستوى عال من الأداء الدراسي ويتمتعون بقدرات عالية في المجال الدراسي، أو جانب من جوانب الحياة التي تقدرها الجماعات.



شكل رقم (26): المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفوق (تصميم الباحث).

.3.1.النظريات المفسرة للتفوق والتفوق الدراسي:

ظهرت خلال العقدين الماضيين نظريات مفسرة للتفوق، وكل واحد من هذه النظريات حاولت أن تفسر التفوق من وجهة نظرها، وسوف نعرض هذه النظريات على التوالي:

1. 3. 1.نظريات الذكاءات المتعددة:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة Gardner (جاردنر) واحد من أكثر نظريات الذكاء المنتشرة والمعروفة في مجال التربية والتعليم وقدمها أول مرة في "أطر العقل" ورفض فيها أن فكرة الذكاء هو الدليل الوحيد على القدرة العقلية، وأكد على وجود قدرات عقلية أخرى مستقلة لكل منها خصائص وسمات دالة عليها وأطلق عليها "الذكاءات البشرية" وقد بنى نظرته على عدة دراسات وأبحاث درس فيها المخ البشري وعلم النفس الفيزيولوجي والمعرفي وبعض الدراسات المتعلقة بالشخصية. وقدمGardner (جاردنر) في كتابه في نسخته الأولى سبعة أنواع من الذكاء وهي : الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي الحركي والذكاء الموسيقي والذكاء البين شخصي، الذكاء بين الشخصي والإجتماعي. ويرى أن لكل نوع من هذه الأنواع أنه يعكس نوعا معينا مصاحبا للتفوق، بحيث يصبح التفوق في ضوء ذلك سبعة أنماط هي الأخرى يرتبط كل منها بأحد هذه الذكاءات. وأكملGardner (جاردنر) دراساته وأضاف إليهم نوعين من الذكاء هما الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي ليصبح عدد الذاكاءات المكتشفة تسعة. ويرى Gardner(جاردنر) أن كل نوع من هذه الأنواع يعكس نمطا معينا ومصاحبا من التفوق(نقلا عن:عبد الواحد سليمان،2011، ص ص308-309).

1. 3. 2 .نظرية Tateniom(تانبيوم) للنموذج النفسي العصبي:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التفوق بإعتباره كأداء لا يتطور إلا عند المراهقين والراشدين فقط ولا يتطور عند الأطفال، بحيث يكون لديهم ما يعرف بالتفوق كإستعداد فطري .

وإشترط Tateniom (تانبيوم) وجود خمسة عوامل من شأنها تطور التفوق بشكل واضح وهي:(نقلا عن:عبد الله سلمان عبد الله ،2005،ص102-104).

القدرة العامة التي تقاس بنسبة الذكاء .

- قدرات خاصة أو نوعية من خلال المجال الذي يعكسهما .
- عوامل الحظ أو الصدفة تقاس بما يقابله الفرد من مواقف وظروف تؤثر عليه .
- عوامل بيئية أحدهما بشري والآخر يتعلق بالتنشئة الاجتماعية.
- عوامل غير عقلية (شخصية).

وأكد Tateniоum (تانبيوم)على أن التفوق الأدائي عند المراهقين والراشدين تضم أربعة أنواع وهي: (نقلا عن:عبد الله سلمان عبد الله ،2005،ص102-104).

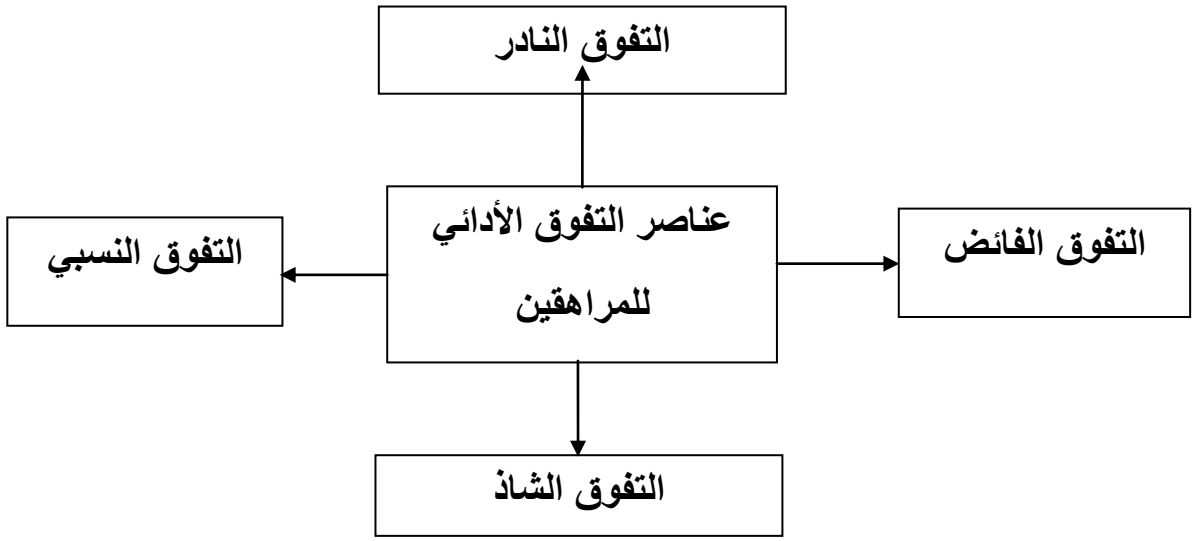
أ- التفوق النادر: وهو الذي يتوفر لدى أولئك الأفراد الذين يحققون تقدما مذهلا في المعارف العامة ،أو في التقنية بما يعود بالنفع على مجتمعاتهم من جراء ذلك.

ب- التفوق الفائض: هو الذي يتوفر لدى أولئك الأفراد الذين يحققون تقدما مذهلا في المعارف العامة،أو في التقنية بما يعود بالنفع على مجتمعاتهم من جراء ذلك،أما التفوق الفائض ،فهو الذي يوجد لدى الأفراد الذين يضيقون بشكل كبير إلى جمال البيئة.

ج- التفوق النسبي:وهو الذي يرتبط بالتجارة والبضائع والخدمات المختلفة كالطب والمحاماة.

د- التفوق الشاذ: وهو المهارات الموجودة في المجال العلمي.

ونلخص عناصر التفوق التي حددها Tateniоum (تاتنيوم) في المخطط التالي:



شكل رقم(27): عناصر التفوق الأدائي للمراهقين (تصميم الباحث)

من خلال الشكل رقم(27) نستنتج أن عناصر التفوق الأدائي للمراهقين حسب Tateniоum (تاتنيوم) أن المجتمع يحتاج كل مجالات تفوق الأفراد وهذا من أجل خدمة البيئة التي يعيش فيها، أما في المجال المدرسي لو نطبق هذه النظرية نكشف عن نوعية التلاميذ وإتجاهات توفقهم لكي تكون لنا مستقبلة لتوجهات هذه الأفراد.

1. 3.3. النظرية الثلاثية في الذكاء Strenberg (سترنبرغ) :

يعرفStrenberg (سترنبرغ) الذكاء من خلال ثلاثة محاور رئيسية هي : (نقلا عن :عباس فيصل،1996، ص149).

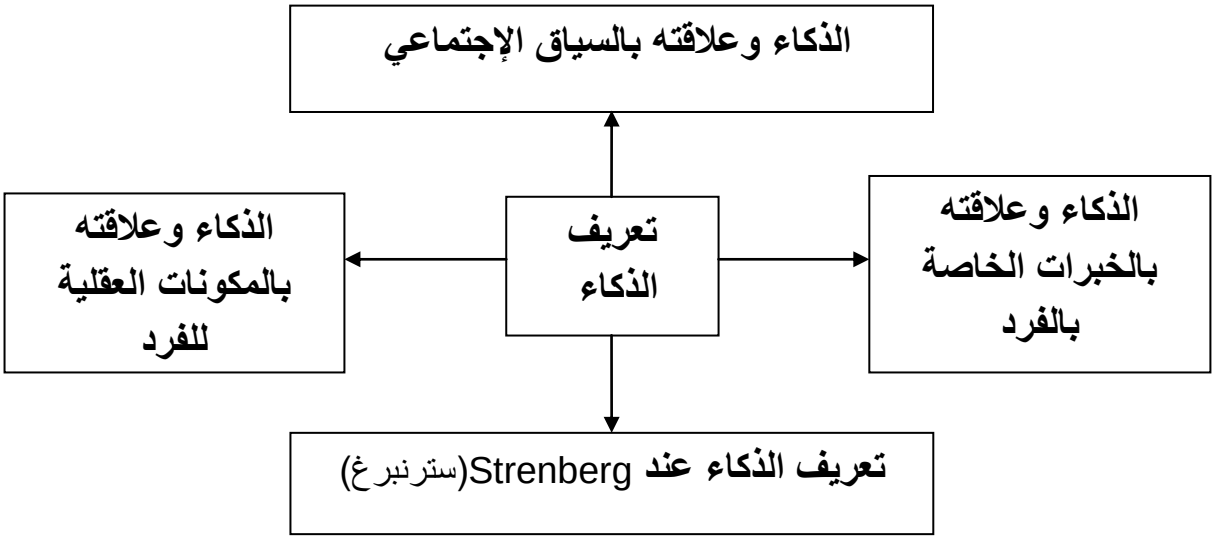
- **الذكاء وعلاقته بالمكونات العقلية للفرد:**

يتضمن عمليات ما وراء الأداء أو ما وراء المكونات مثل إدراك الفرد لطبيعة المشكلة، واختيار الإستراتيجية المناسبة لحل المشكلة. وأيضا عمليات الأداء الفعلي مثل القدرة على الاستدلال القياسي وكذلك عمليات اكتساب المعرفة الذكاء وعلاقاته بالسياق الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد.

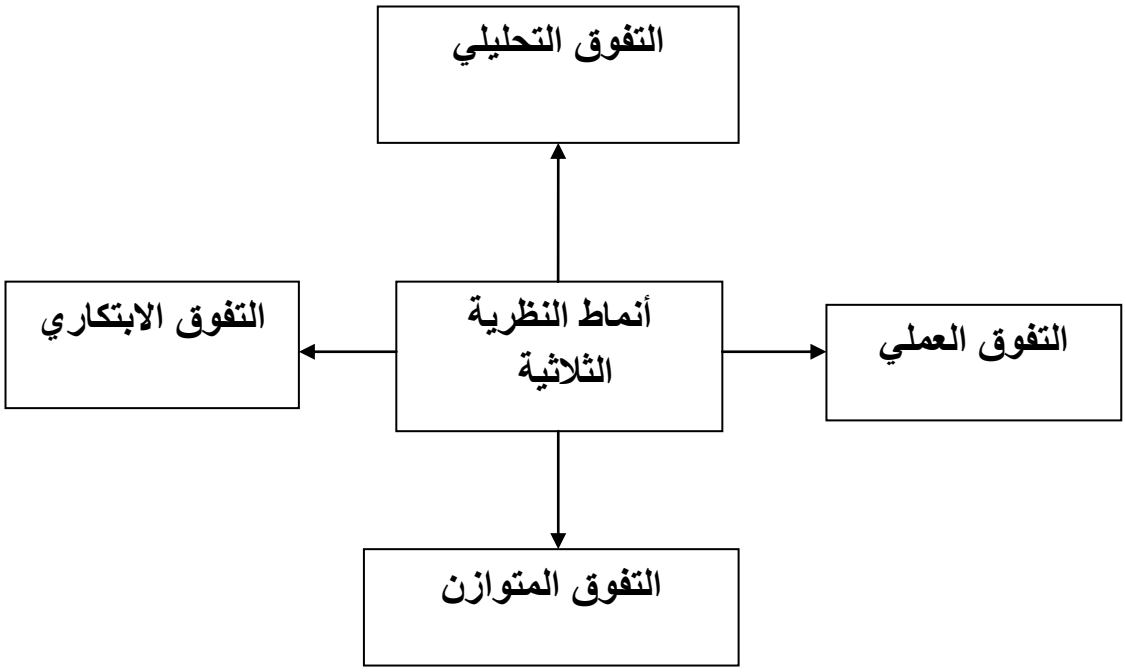
- الذكاء وعلاقته بالخبرات الخاصة بالفرد.

وجد Strenberg (سترنبرغ) أربعة أنماط وعناصر تعرف بالنظرية الثلاثية وهي: التفوق التحليلي، التفوق الإبتكاري، التفوق العملي، التفوق المتوازن الذي يجمع بين العناصر السابقة (نقلا عن: عبد الواحد سليمان،2011،ص311).

يمكن أن نلخص هذه النظرية في شكلين على النحو التالي:



شكل رقم(28): تفسير النظرية الثلاثية للذكاء (تصميم الباحث)



شكل رقم(29): الأنماط الثلاثية للذكاء من (تصميم الباحث)

من خلال عرض نظرية Strenberg (سترنبرغ) التي تشمل النموذج الثلاثي للتفوق نستنتج أن الذكاء المستعمل من طرف الفرد يشمل أولا ذاته وخبراته،ثم ذكائه وعلاقته بالمحيط،وثالثا ذكائه وعلاقته بالمكونات العقلية لديه.

توظيف نماذج من هذه الذكاءات من طرف الأفراد يؤدي بنا إلى خلق التفكير الإبتكاري وإبداع الأفراد في كل المجالات، وفي الوسط المدرسي على القائمين والمختصين تطوير هذه الذكاءات بواسطة تصميم بطارية تقيس جوانب الذكاء عند التلاميذ.

1. 4.3. نموذج الحلقات الثلاث للمتفوق: (نقلا عن : جروان فتحي عبد الرحمان،2002،ص89).

وتعرف بنظرية Renzuli(رنزولي) الذي صنف التفوق إلى:

أ-تفوق دراسي (أكاديمي): وهو الذي يتصف بقدرة الفرد على اجتياز الاختبارات المختلفة التي يتم عقدها من أجله، إلى جانب تعلم الدروس المختلفة.

ب- تفوق الإنتاج الإبداعي : وهو يضم مجالات عديدة من النشاط الإنساني وتتميز هذه النظرية بقدرتها على تمييز الموهوبين وبالتالي يمكن اختيار البرامج الفاعلة التي يمكن تقديمها لهم ، وتفترض النظرية أن السلوك الذي يتسم بالموهبة هو نتيجة لتوفر ثلاث خصائص لدى الفرد هي :

- قدرات أعلى من المتوسط في مجال محدد.
- مستوى عال من الإبداع.

🡸 مستوى عال من الإصرار والالتزام لأداء عمل محدد.

وهذا التصور بطبيعة التفوق ينقلها من كونها مجرد هبة يتميز بها الفرد إلى كونها سلوك بحاجة إلى رعاية واهتمام خاص ليتم استثمارها بصورة صحيحة إلى أقصى درجة ممكنة.

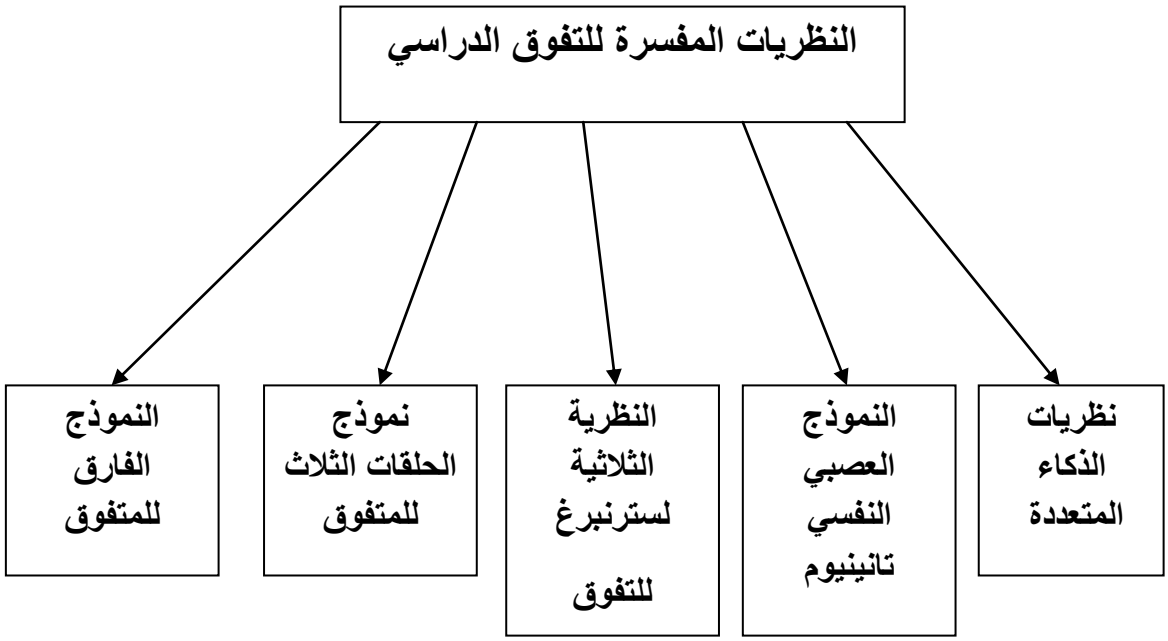
من خلال عرض هذا النموذج نستنتج أن هذه النظرية قسمت التفوق إلى جزئين:

- **الجزء الأول: التفوق الأكاديمي:** والذي يشمل الأفراد الذين يتمتعون بقدرات تحصيلية مرتفعة ويتسمون بمجموعة من السمات منها: الإصرار، النجاح، المثابرة ...
- **الجزء الثاني: التفوق الإبداعي:**والذي يشمل الأفراد الموهوبون المختلفين عن المتفوقون تحصيليا وهدفهم هو الإبتكار والإختراع ويتميزون بقدرات عالية في الإبداع.

1. 5.3. النموذج الفارق للتفوق :

تعرف بنظرية Gagné(جانييه)(1991) حيث ميز بين التفوق كإستعداد فطري دون التعرض لأي تدريب أو ممارسة كما هو الحال عند الأطفال، وبين التفوق كقدرة متميزة على الأداء بعد أن تكونت الإستعدادات الفطرية قد تعرضت لعوامل محفزة منها ما هو شخصي كالدافعية والحالة المزاجية، ومنها ما هو بيئي كالمواقف والصدفة، كما يرى أن الإستعداد الفطري لدى الأطفال يتحول إلى قدرة أدائية ثابتة بفضل التربية والتدريب والممارسة وهو الأمر الذي تحكمه عوامل شخصية وعوامل بيئية ومتعددة (نقلا عن: عبد الواحد سليمان،2011، ص311).

من خلال ما عرض من هذا النموذج نستنتج أن التفوق يحتوي على ما هو فطري في الأفراد وما هو مكتسب، فالمحفزات البيئية تنمي قدرات الأفراد على التفوق والشكل التالي يبين ذلك:



شكل رقم(30): نظريات التفوق والتفوق الدراسي(من تصميم الباحث)

يظهر من خلال إستعراض هذه النظريات ما يلي:

- أن هذه النظريات مختلفة من حيث طرح إفتراضاتها حول تفسير التفوق والتفوق الدراسي، وحاول كل الإتجاه تفسير التفوق من وجهة ومقاربة نظرية محددة المعالم.
- إن نظريات التفوق والتفوق الدراسي متعددة ومتنوعة ولا يمكن التركيز بهذه النماذج فقط، بل يوجد نماذج أخرى فسرت التفوق والتفوق الدراسي من زوايا أخرى.

1. 4. عوامل التفوق الدراسي:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التفوق سواء كانت تأثيرا إيجابيا أم سلبيا، فقد صنف العلماء والمختصين هذه العوامل إلى مجالات متعددة، فمنهم من صنفهم كعوامل فردية وبيئية وعوامل إجتماعية، وسيتم التطرق إلى ذكر أهمها وهي كالتالي:

1. 4. 1.عوامل فردية:

1. 4. 1.1. الذكاء : دلت الدراسات التي أجريت حول علاقة الذكاء بالتفوق الأكاديمي في العديد من البلدان، فقبل الخمسينات اتجهت معظم النظم التربوية، والمدرسية إلى الإقتداء بدراسة Terman (تيرمان)(1925)، الرائدة في الكشف عن المتفوقين إعتمادا على نسبة الذكاء أو التحصيل الدراسي أو كلاهما، ويرى كل من Khatens (خاتس) وTuttel (توتل) أنه يمكن إعتبار نسبة الذكاء (130) أو أكثر معيار للتفوق العقلي، وذكر Taylor (تايلور) بأن الإرتباط بين الذكاء والتحصيل

الدراسي يتراوح بين 0.70-0.80 وعلى ذلك يلعب الذكاء دورا مهما في عملية التحصيل الدراسي ،وأن هناك علاقة موجبة بين الذكاء والتفوق (نقلا عن: صرداوي نزيم،2009، ص ص282-283).

1. 4. 1. 2. القدرات: يعتبر الذكاء قدرة من مجموعة القدرات التي يتميز بها الإنسان وقد إتضح أن القدرات الأكثر إرتباطا بالتحصيل في المرحلة الثانوية، حسب نتائج البحوث والدراسات العربية والأجنبية هي القدرة اللغوية والقدرة على فهم معاني الكلمات، ربط العلاقات بينها بطريقة توصل إلى الفهم الصحيح لدلالات التعبيرات اللغوية، والقدرة على الإستدلال العام، وهي إدراك العلاقات بينها وإستقراء القاعدة العامة، ثم القيام بتصنيفها بدقة، وبذلك الوصول إلى الإجابات المحددة والمطلوبة (عبد اللطيف خليفة،2000، ص106).

1. 4. 1. 3. الدافعية: أكدت العديد من الدراسات والأبحاث التي درست العلاقة بين الدافعية والتحصيل والتفوق الأكاديمي، على أن هناك علاقة إرتباطيه موجبة بين هذه المتغيرات وهذا من شأنه أن يبين مدى أهمية عملية إثارة دافعية المتعلم نحو أكبر قدر ممكن من المعرفة والتحصيل، مما يؤدي إلى مستوى عال من التفوق ومن الطبيعي أن يحدث هذا التأثير، لأن كلما زادت الدافعية زادت معه نسبة التحصيل الأكاديمي(عبد اللطيف خليفة،2000، ص106).

1. 4. 1. 4.مستوى الطموح: لا يمكن تصور متعلم يتفوق بدون تحليه بمستوى عال من الطموح وذلك لأن الطموح له تأثير كبير في الدافعية للتحصيل المميز وبالتالي التفوق في الدراسة، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات الأجنبية والعربية على وجود علاقة إرتباطية دالة موجبة بين مستوى التحصيل من جهة ومستوى الطموح الشخصي من جهة أخرى (عبد اللطيف خليفة،2000، ص107).

1. 4. 1. 5.الرضا عن الدراسة: هناك الكثير من الدراسات التي دلت العلاقة بين الرضا عن الدراسة والتفوق الأكاديمي، ولقد دلت Madjori Bank (مارجوري بانك) (1976) أن هناك علاقة موجبة ودالة بين إتجاهات المتعلمين نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي، حيث كلما إزدادت درجات على مقياس الرضا نحو الدراسة إزداد تحصيلهم الدراسي. وتوصلDudley (دودلي)(1978) وClinger (كلينجر) (1979) إلى وجود إرتباط موجب بين إتجاهات التلاميذ نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي والتفوق فيه.(نقلا عن: صرداوي نزيم،2009، ص287).

من خلال عرض ما سبق نستنتج أن العوامل الذاتية تعد القاعدة الأساسية في التفوق الأفراد فلا يمكن تصور فرد متفوق بدون قدرات عقلية عالية ومعتقدات معرفية (مستوى الطموح، الدافعية، إلخ). إذا هذه العوامل السالفة الذكر تساعد التلاميذ على التفوق والتحصيل الأكاديمي الجيد.

1. 4. 2.عوامل اجتماعية:

تحتل العوامل الاجتماعية مكانة مهمة من بين بقية العوامل لكونها الأقرب إلى الطفل والمؤثرة في تفوقه بصفة مباشرة وفعالة، والمتمثلة في بيئة الأسرة، وبيئة المدرسة والظروف الإجتماعية والاقتصادية والثقافية وبيئة العصر الذي يعيش فيه وسنذكر منها:

- **الأسرة:** هي البيئة الأولى للطفل، فهي تلعب دورا محوريا في بناء شخصيته قبل الدخول للمدرسة، فالبيت التي تتوفر فيه وسائل القراءة والبحث ،يشجع الطفل على التعلم من الصغر. وأشارت بعض الدراسات لأهمية المتغيرات الأسرية في إحداث التفوق منها نجد دراسة Giddey (جدي) و Beneyd (بنيد) (1985) إلى أن 90 % من المعلمين يرون أن الوسط العائلي يلعب دورا أساسيا في نجاح التلميذ الدراسي وتفوقه. كما أشارت دراسة Garland (جارلاند)(1980) إلى أن الخلفية الأسرية وقيم الوالدين لها الأثر على تحصيل الأبناء (نقلا عن: صرداوي نزيم،2009، ص289).

من خلال ما عرض نستنتج أن العوامل الأسرية تعد البيئة الأساسية في بناء وتركيب شخصية الفرد، فتوفر المؤثرات الأسرية في المنازل كوسائل المطالعة، الإنترنيت، إلخ، تساهم في رفع مستوى التحصيل لدى التلاميذ.

1. 4. 3.عوامل مدرسية: تتمثل العوامل المدرسية بالعوامل المرتبطة بالمعلم والعوامل المرتبطة بالمتعلم.

أشارت دراسة Goudemane (قودمان)(1969) إلى وجود علاقة بين تفوق المتعلم الدراسي وخبرة المدرس المهنية، ومدى توفر جو صفي مريح (نقلا عن: مقايلة نصر،1988، ص90).

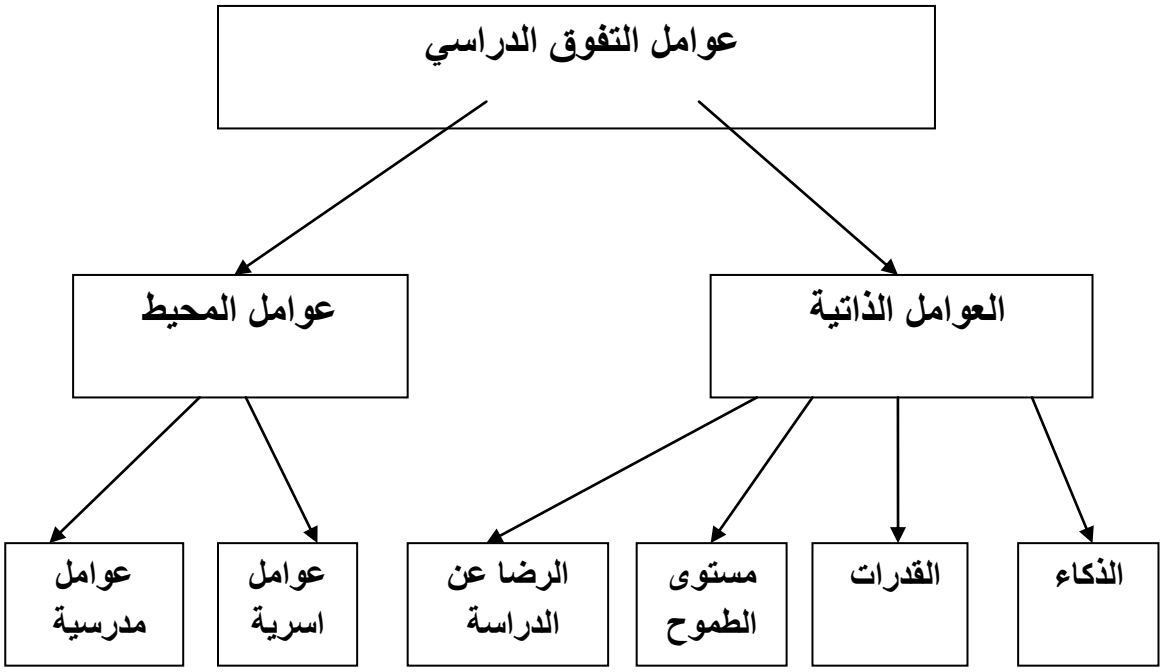
وأشارت دراسة Simon (سيمون) وAsher (أشير)(1964) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين إعداد المعلم أكاديميا ومهنيا ومستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين (نقلا عن: خابط ليلى،2018، ص206).

وتوصلت دراسة كل منBeker (بيكر) وAneglman (أنجلومان)و Tomason (طوماس) (1975) إلى أن المناخ الصفي الذي يتسم بالإنضباط والهدوء يساعد على تطوير قدرات التلميذ ويسهل تعلمه وتحصيله ويمكنه من انتساب مهارات تعليمية بشكل فعال(نقلا عن: مقايلة نصر،1988، ص60).

مما سبق عرضه يتبين أن للعوامل المدرسية تعتبر من المتغيرات الرئيسية التي تؤثر في عملية التفوق الدراسي والمختصون في علم النفس المدرسي وعلوم التربية أولو أهمية كبيرة في دراساتهم وأبحاثهم عن أهمية ودور المدرسة في إحداث التفوق وإنجاح التلاميذ.

من خلال عرض ودراسة العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي يتضح أن هناك محصلة بين العوامل الذاتية (الفرد) والعوامل البيئية (الأسرة، المدرسة، إلخ)، فتكامل هذه العوامل يحدث طبعا عملية التفوق الدراسي لدى التلاميذ.

وظهرت حديثا العوامل الإعلامية لما لها من جوانب ايجابية في إحداث عملية التفوق الدراسي لدى التلاميذ.لكن غياب المتابعة الو الدية لهذه الوسائط المتعددة تؤدي إلى عواقب وخيمة على أبنائنا.



شكل رقم(31): عوامل التفوق الدراسي من (تصميم الباحث)

.2. التلميذ المتفوق:

تعد المعرفة الجيدة بالخصائص العامة للمتفوقين على درجة كبيرة من الأهمية لكافة العاملين في الحقل التربوي وتكمن خصائصهم فيما يلي:

.1.2.الخصائص الجسمية:

إن التكوين الجسمي للمتفوقين بصفة عامة أفضل قليلا من التكوين الجسمي للعاديين سواء من حيث الطول، الخلو من العاهات وأنواع القصور الجسمي كضعف البصر أو السمع أو معدل النمو العضوي (محمد عبد الله الجيغمان،2000، ص110).

.2.2. الخصائص العقلية:

يتمتع المتفوق بصفات عقلية تعتبر من أهم الصفات التي تميزه عن غيره من العاديين، حيث يرتفع معدل النمو العقلي للمتفوقين عن معدل النمو العقلي للفرد العادي، فقد وجد Terman (تيرمان) أن المتفوقين عقليا يتفوقون على غيرهم في جميع الأعمال في متوسط درجات السمات العقلية وخاصة في القدرة العقلية وفي سمات عقلية أخرى مثلا: (نقلا عن: نادية هايل السرور،2001، ص ص16-17).

- القدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة.
- حب الاستطلاع.
- قوة التركيز.
- تفضيل العمل الاستقلالي.
- قوة الذاكرة.
- حب القراءة.

كما تشير الدراسات إلى أن المتفوقين يتميزون عن زملائهم العاديين في التحصيل الدراسي في معظم المواد الدراسية وحصولهم على تقديرات ممتازة مما يجعلهم يستمرون في التفوق في المراحل الدراسية العليا.

.3.2. الخصائص الإنفعالية:

يحصر الباحثان عبد الرحيم بخيت، واليوسفي خصائص التلاميذ المتفوقين إنفعاليا فيما يلي: (عبد الرحيم بخيت واليوسفي، 2005، ص13).

-التفوق في سرعة التعلم.
-التفوق في مرونة التفكير.
-الإهتمام بالغموض والأمور المعقدة.
-التخطيط والتنظيم.
-الإبداعية والخيال الإبداعي.
-الإنجاز المدرسي المتفوق.
-التفوق في المسؤولية الإجتماعية.
-الإتزان الإنفعالي.
-الإكتفاء بالذات والثقة بها.

.4.2. الخصائص السلوكية:

تشمل الخصائص السلوكية كما أوردها عبد العزيز الشخص وزيدان أحمد السرطاوي في مجموعة من السمات التي يتصف بها المتفوقون: (عبد العزيز الشخص وزيدان أحمد السرطاوي،1999، ص ص221-223).

-محب المعرفة.

-قيادي في مجالات متنوعة.

-يتمتع بمستوى رفيع من حسن الدعاية.

-الوعي بما يدور حوله.

-المثابرة في أداء أعماله

ويرى الباحث أن التلاميذ المتفوقين دراسيا تشمل مجموعة من الخصائص الجسمية، العقلية، الإنفعالية، السلوكية، وكل هذه الصفات والقدرات تؤدي إلى سرعة التعلم وتخزين المعلومات، والقيام بالأدوار الإجتماعية المهمة في المجتمع، والإنتاج الابتكاري.

ثالثا: التلميذ المتأخر دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي:

سيتم أولا التعرض إلى مفهوم التأخر الدراسي

.1. مفهوم التأخر الدراسي:

يعد التأخر الدراسي من المعضلات الهامة التي تواجهه التلاميذ في المدرسة، حيث أنه مشكلة متعددة الأبعاد فهو مشكلة نفسية وتربوية إجتماعية جديرة بالبحث وإلقاء الأضواء على جوانبها من حيث تشخيصها وعلاجها، وقد يؤدي إهمال هذه المعضلة إلى تراكمها وصعوبة حلها وضياع للجهود والإمكانيات التي خصصت لتعلم التلاميذ بالإضافة إلى ما تتركه من آثار سلبية على كل مؤسسات المجتمع.

.1.1. تعريف التأخر الدراسي:

تنوعت وتعددت تعريفات التأخر الدراسي فيعرفه عبد الباقي بأنه " تأخر في بعض المواد الدراسية أو غالبيتها والذي أدى بالتلاميذ إلى الرسوب أو تدني حالات النجاح بسبب عوامل بيئية أو أسرية أو شخصية أو تربوية (عبد الباقي محمد عرفة ،2004، ص80).

وتعرفه فاطمة بركات بأنه "عدم قدرة الطفل بعامين دراسيين، وكان مستوى ذكائه في حدود المتوسط وأقل من المتوسط (عليا عبد العال ومحمود مكية، 2014، ص85).

وأشار Samwel-kirk (صامويل كيرك) المتأخر دراسيا بأنه " ذلك الذي يظهر لديه إختلاف بين مستوى تحصيله الحقيقي والتحصيل المتوقع منه في موضوع من الموضوعات الدراسة بالمقارنة مع أقرانه (نقلا عن : ميشل محفوظ نبيل دباينة ،1984،ص238).

وعرفه حامد عبد السلام زهران وهدى برادة (1974) على أنه "حالة تأخر أو تخلف أو نقص في التحصيل الدراسي لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية ،بحيث تنخفض دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافيين معيارين سالبين(نقلا عن: جومانة محمد خير البيلي ،2012 ،ص67).

وعرف نظمي عودة أبو مصطفى التأخر الدراسي بأنه " إنخفاض معدل التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى المتوسط ، إذا ما قورن هذا التحصيل بمستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ فصله، ممن هم متشابهون معه بنفس العوامل والظروف الأخرى المؤثرة بهذا المجال، وقد ترجع إلى عوامل متشعبة ومتعددة كالعوامل الذاتية والشخصية والعوامل البيئية (نقلا عن: نعيم الرفاعي، 1982، ص26).

وأشار عبد الرحمان العيسوي إلى أن التأخر الدراسي بأنه :حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو انفعالية ،بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط (عبد الرحمان العيسوي ،1993،ص24).

وعرف التأخر الدراسي فتحي عبد الرحمان وحامد عبد السلام زهران بأنه "عبارة عن حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية أو إجتماعية أو إنفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من إنحرافين معياريين متتاليين. يعود لأسباب إجتماعية، أو نفسية أو إقتصادية أو ثقافية (نقلا عن: جومانة محمد خير البيلي، 2012، ص68).

وعرف داوود التلاميذ المتأخرون دراسيا بأنهم "أولئك الطلبة الذين ينجزون انجازا ضعيفا لأنهم لا يتعلمون أيضا من معظم زملائهم في الصف" (نقلا عن: ياسر محمد الشريف، 2014، ص29).

كما يعرف سليمان عبد الرحمان سيد (2000) التأخر الدراسي بأنه "حالة تأخر أو عدم إكتمال ألتحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو إجتماعية أو إنفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود إنحرافين معياريين سالبين (سليمان عبد الرحمان سيد ،2000، ص137).

وحسب الباحث فمشكلة التأخر الدراسي تعد من أهم المشكلات التي تواجه التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي حيث أنه مشكلة تربوية ونفسية وإجتماعية لأنها تعرقل التلميذ أكاديميا ونفسيا.

ويمكن أيضا حسب الباحث تحديد معنى التأخر الدراسي في النقاط التالية:

- إن تحديد معنى التأخر الدراسي يقتضي قياس المستوى التحصيلي من خلال الإختبارات الفصلية والسنوية التي يصممها الأساتذة، أو باستعمال المقاييس والروائز الدراسية المقننة التي تقيس المستوى الدراسي.
- من الملاحظ أن وزارة التربية الوطنية شرعت في (2018/2017) بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ في كل مراحل التعليم،خاصة مرحلة التعليم الثانوي ،حيث قدمت أنشطة لا صفية تنجز خارج القسم وتقدم علامات عليها وتحسب في المعدلات الفصلية والعامة، إلا أن التلاميذ المتأخرون دراسيا لم يستدركوا التأخر المسجل بسبب تأخر في المواد الرئيسية في كل شعبه.
- يتفق الباحث مع تعريف الباحث نظمي عودة أبو مصطفى الذي يقول:" التأخر الدراسي بأنه إنخفاض معدل التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى المتوس، إذا ما قورن هذا التحصيل الدراسي لتلاميذ فصله ممن هم يتشابهون معه بنفس العوامل والظروف الأخرى، المؤثرة بهذا المجال، وقد ترجع إلى عوامل متشعبة ومتعددة كالعوامل الذاتية والشخصية والعوامل البيئية".
- يتفق الباحث مع تعريف وزارة التربية الوطنية (2016) التي تعتبر التلميذ متأخرا دراسيا إذا ظهر ضعفا مستمرا في تحصيله الدراسي مقارنة مع زملائه الذي يزاولون مستوى دراسي معين في نفس الشعبة أو المستوى (منشور وزاري،2016، ص1).

ومن خلال إستعراض التعريفات المتعددة للتأخر الدراسي والمتأخرين دراسيا، كما وردت في التراث السيكولوجي التربوي الملاحظات التالية :

- عدم وجود تعريف جامع حول مفهوم التأخر الدراسي
- يعتبر مفهوم التأخر الدراسي من المصطلحات المعقدة نتيجة ارتباطها بمصطلحات متشابكة لها علاقة بالتأخر الدراسي.

2.1. أوجه الاختلاف مصطلح التأخر الدراسي عن بعض المصطلحات الأخرى:

- إرتبط التأخر الدراسي في مفهومه العام بمفاهيم قريبة منه أو متشابهة له كالتخلف العقلي – بطء التعليم ،صعوبات التعلم.

- يشير مصطلح التخلف العقلي إلى تلك الفئة التي تقل نسبة ذكاء أفرادها عن 70 في إختبارات الذكاء وتعاني من حالة نقص في القدرات العقلية المعرفية ، وهذا التخلف يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة ، ويمكن تدريب هؤلاء الأفراد مهنيا ولكن يكون من الصعب عليهم مواصلة الدراسة بالمراحل المتقدمة. (محمد كامل ،2005،ص109).
- أوضح عادل أحمد الزين الأشول أن المتخلف عقليا يظهر لديه ضعف في عملية التكيف والتوافق ، بالإضافة إلى القصور في المهارات الاجتماعية (عادل أحمد الزين الأشول ،1987، ص588).

1. 2. 1.التأخر الدراسي وبطء التعلم:

- وضح مصطلح بطء التعلم تحت مصطلح الضعف العقلي الخفيف ممن تتراوح نسبة ذكاء أفرادها ما بين(70−90).
- يرى حامد عبد السلام زهران(1997) أن بطء التعلم هو تأخر دراسي عام، والذي يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء أفرادها إلى ما بين 75−85، وهناك من لا يرى فرقا بين مصطلحي التأخر الدراسي وبطء التعلم، ومهما كانت نقاط الإختلاف في المصطلحين فالغالب أننا لا تكون أمام فئتين متميزتين (نقلا عن: البطانية إسلام محمد الجراح عبد الناصر ذياب وعواتمة مأمون محمود ،2005، ص30).

1. 2. 2. التأخر الدراسي وصعوبات التعلم:

- إن مصطلح صعوبات التعلم يطلق على فئة من الأفراد تتمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا تعاني من أي إعاقة جسمية أو حسية، ويشير Kauffman (كوفمان) و Hallahan (هالاهان) أن Kurk (كيرك) أول من وضع تكيف الصعوبات التعلم وينص على أنها " مفهوم يشير إلى التأخر أو الإضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الحساب أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الحسية أو العوامل الثقافية أو التعليمية (نقلا عن: البطانية اسلام،محمد الجراح عبد الناصر ذياب، عواتمة مأمون محمود ،2005،ص30).
- يحدد محمد كامل (2005) بعض الجوانب التي تستطيع من خلالها التفريق بين ذوي صعوبات وبطيئ التعلم والمتأخرون دراسيا كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (08): مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والمتأخرون دراسيا (محمد كامل،2005، ص87)

أوجه المقارنة	طلاب ذوي صعوبات التعلم	طلاب بطيء التعلم	المتأخرون دراسيا
التحصيل الدراسي	منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم مثل الرياضيات، القراءة، الإملاء .	منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب	منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح أو مشكلة صحية
سبب التدني في التحصيل الدراسي	اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك)	انخفاض معامل الذكاء	عدم وجود دافعية للتعلم
معامل الذكاء (القدرة العقلية)	عادي أو مرتفع معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق.	يعد ضمن الفئة الجدية معامل الذكاء 70-84 درجة	غالبا أقل من 90 درجة
المظاهر السلوكية	عادي وقد يصحبه أحيانا نشاط زائد	يصاحبه غالبا مشاكل في السلوك التكيفي (مهارات الحياة اليومية ، التعامل مع الأقران والتعامل مع مواقف للحياة اليومية)	مرتبط غالبا بسلوكيات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة
الخدمة المقدمة لهذه الفئة	برامج ذوي صعوبات التعلم والاستفادة من أسلوب التدريس الفردي	الفصل العادي مع بعض التعديلات في المنهج	دراسة حالة من قبل المرشد الطلابي في المدرسة

ورغم اختلاف التعريفات فيما بينهما، إلا أن جميعها تتفق على أن هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبات ومشاكل في عملية التعلم ولا يجارون زملائهم (من نفس العمر) في القسم في مجال واحدة أو عدة مجالات دراسية لفترة زمنية قد تطول وقد تقصر .

3.1 .أنواع التأخر الدراسي:

لقد صنف التأخر الدراسي في أنواع منها: (ياسر محمد الشريف،2014، ص6)

أ- **التأخر الدراسي العام:** هو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء.

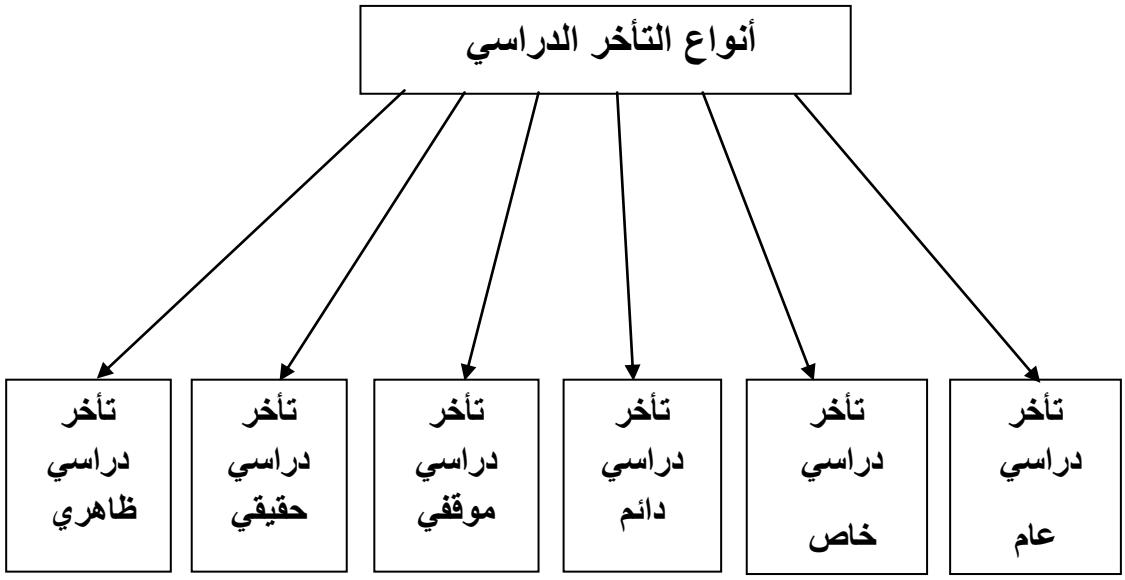
ب- **التأخر الدراسي الخاص:** هو التأخر الذي يكون في مادة أو مادتين مثلا الحساب...

ج- **التأخر الدراسي الدائم:** حيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية .

د- **التأخر الدراسي الموقف:** هو الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل موت أحد أفراد الأسرة .

هـ- **التأخر الدراسي الحقيقي:** هو تأخر يرتبط بنفس مستوى الذكاء والقدرات

و- **التأخر الدراسي الظاهري:** هو تأخر زائف غير عادي يرجع لأسباب غير عقلية وبالتالي يمكن علاجه.



شكل رقم(32): أنواع التأخر الدراسي من (تصميم الباحث)

من خلال عرض ما سبق نستنتج أن أنواع التأخر الدراسي متعدد لدى التلاميذ نتيجة لعامل من العوامل المسببة للتأخر الدراسي، ولكنه يجب وضع إستراتيجية التدخل المبكر على هذه المعضلة التي تسبب الإهدار التربوي.

4.1 .عوامل التأخر الدراسي :

إن التأخر الدراسي هو محصلة نتاج عوامل متشابكة في نوعها وتأثيرها من حالة إلى أخرى وبعض هذه العوامل ظرفية والأخرى دائمة، ولقد تعددت أسباب التأخر الدراسي لعدة عوامل ومن أبرزها ما يلي:

1. 4. 1.أسباب مرتبطة بالمتعلم :

1. 4. 1. 1. القدرات العقلية: يقصد بالقدرات العقلية، القدرات العقلية الوراثية التي يولد بها الطفل وينبغي تأكيد أن فترة الحمل مهمة جدا لتنمية القدرات الفكرية والذهنية ،سواء كانت بإتباع أسلوب تغذية سليم أو بوجود توازن نفسي عند الأم الحامل ، ولكن هناك نسبة من الأطفال الذين يولدون بقدرات عقلية ضعيفة لا يمكن أن نذكر وجودها. وقد يتأخر الطالب في دراسته لضعف في قدراته العقلية، وهذا الضعف يأتي من الوراثة أو من مرض أصحاب الجملة العصبية (الجهاز العصبي) (محمد كامل ،2005، ص ص 88 –89).

إذا فهناك من الأطفال يتأخرون من الناحية الدراسية لأن ليس لديهم وضع ذهني متعادل، ذكاؤهم قليل من أجل الدقة والتحصيل الجيد.

1. 4. 2. العوامل الصحية: العامل الثاني الذي يؤدي إلى تأخر الطلبة الدراسي وضعف تحصيلهم هو العامل الصحي، فبعض الطلبة يعانون أمراضا معية مثل: الربو، المرضى وإصابات صحية متكررة، وعيوبا في النظر والسمع أو حتى عاهات جسدية (محمد كامل، 2005، ص89).

ودلت دراسة أحمد عبد اللطيف أبوأسعد (2009) إلى أن ضعف الحالة الصحية العامة للمتعلم وسوء تغذيته يؤديان إلى الفتور الذهني والعجز عن التركيز، وهذا يؤثر في التحصيل اللغوي (أحمد عبد اللطيف أبو أسعد ،2009، ص296).

كما أن هناك بعض العوامل الناتجة عن عدم القدرة على العمل والحركة، فبعض الأطفال ليس لديهم القدرة الكافية من الناحية الجسمية والإستعداد الكافي لإنجاز الواجبات المدرسية فأصابعه تكون غير قادرة على الإمساك بالقلم، مما يؤذي الناحية الدراسية، كما أن بعض حالات النزيف الداخلي في الجمجمة والتشنجات العصبية بسبب الضربات الواردة على الرأس أو الهزات الشديدة للرأس والدماغ هي عوامل للتأخر الدراسي، كماأن وجود بعض الأمراض مثل: الصرع خفيفا كان أو شديد يسبب المتاعب والإحساس بالخجل والحياء والإنفعال، مما يؤدي أيضا إلى ضعف التحصيل الدراسي والتأخر الدراسي (ابراهيم عبد الحميد الترتير، 2003، ص130).

كما أن بعض الأمراض مثل (مرض فقر الدم، وضعف النمو الحركي الإصابة بالمخ، ،مرض القلب) تؤثر في تحصيل الطفل الدراسي وعلى العموم فإن القصور في نمو الجهاز العصبي، ضعف الصحة العامة، سوء التغذية،الإصابة بالأمراض (خاصة المزمنة)، العاهات ،ضعف الحواس (السمع والبصر) يؤدي إلى صعوبة متابعة المتعلم لدراسته (ايهاب البيلاوي وعبد الحميد محمد أرف ،2015، ص215).

1. 4. 3.العوامل النفسية: قد يرجع التأخر الدراسي إلى كثير من العوامل والإضطرابات النفسية ، التي يتعرض لها الطالب والتي تنتج عن معادلة إرتفاع مستوى القلق أو ضعف الثقة بالنفس أو النشاط الزائد وضعف الإنتباه وسوء التكيف الاجتماعي والشعور بالنبذ وتوقع الفشل وعدم الإتزان الانفعالي والقدرة على تحمل الألم، وبالتالي إنخفاض الدافعية للتعلم والإنجاز وغيرها من الإضطرابات والمشكلات النفسية التي تجعله متأخرا دراسيا (عبد العزيز السيد الشخص وعبد الغفار عبد الحكيم الديماطي ، 1992، ص46).

ومن العوامل المؤدية إلى تأخر المتعلم دراسيا مفهومه السلبي عن ذاته أو ضعف تقدير ذاته، حيث أثبتت دراسة Bodwin (بودوين) وجود علاقة دالة بين المفهوم السلبي للذات وتأخر التلميذ في القراءة ،فقد بلغ معامل الارتباط(0.74) في السنة الثانية إبتدائي (0.73) في السنة الثالثة (نقلا عن: إخلاص حسين ،2012، ص38).

كما أن الطالب قد يشعر بالقلق نتيجة عدم الرضا عن وجوده في المدرسة وكرهه لها وشعوره بالدونية إزاء رفاقه وعدم مجاراتهم في النجاح، كل ذلك له علاقة بتحصيل الطفل الدراسي(إيهاب البيلاوي وعبد الحميد محمد أشرف، 2015، ص215).

كما أن المصابين بإضطراب فرط الحركة أو النشاط الزائد وضعف الإنتباه يعانون ضعف القدرة على فهم المعلومات التي يستقبلونها سواء كانت شفهية أو مكتوبة، نتيجة عدم قدرتهم على تركيز إنتباههم لفترة محدودة بسبب الحركات اللاإرادية التي يقومون بها كما أنهم يعانون النسيان وشرود الذهن، لذا فإنهم دائما ينسون في الصباح بعض كتبهم وأدواتهم المدرسية، وبالتالي فإنها تؤثر على دراستهم وتحصيلهم (بدر إسماعيل إبراهيم،2007، ص830).

1. 4. 4. العوامل الأسرية: تتمثل في الأسباب المرتبطة بالأسرة في الظروف الأسرية، الثقافية، الإجتماعية والاقتصادية والعوامل المادية، وفي هذا المجال نورد العوامل التالية :

إن سوء التكيف الأسري واتجاهات الوالدين التربوية الخاطئة وتحميل الطالب فوق طاقاته وقدراته الدراسية ومقارنته دائما بزملائه الأفضل منه دراسيا والإسراف في متابعته، قد تؤثر سلبا على مستواه من الناحية الدراسية. وقد أشار مصطفى رشاد الأسطل (2010) إلى أن إتجاهات الآباء نحو المسؤولية الوالدية وأسلوبهم في التنشئة الإجتماعية لها الأثر في الحياة الإجتماعية والإنفعالية للطفل، ومن ثم لها أثرها في حياة الطفل في المدرسة وفي علاقاته مع أقرانه، فالآباء الذين يتمسكون بالمفاهيم التقليدية في أساليب التنشئة غالبا ما يحاولون السيطرة التامة على الطفل ضمانا لحسن تنشئته، كما أنهم قد يتجنبون إظهار حبهم وعطفهم على الطفل خشية أن يشب مدللا، وقد يحيطون أنفسهم بحالة من الهيبة الشديدة كأسلوب الضبط بسلوك أبنائهم، وتؤدي هذه الأساليب إلى إنشاء جو منزلي غير مناسب لقيام علاقة طيبة بين الوالدين والأبناء(مصطفى رشاد الأسطل، 2010، ص27).

ومن الأهمية أن يشار إلى تكوين القيم والإتجاهات عند الطالب والمعايير الإجتماعية،وذلك من خلال أساليب التنشئة الوالدية، وعليه فإن عدم تشكيل هذه القيم والإتجاهات أو تكونها بصورة مشوه يؤدي إلى عدم تكييف الطالب مع المحيط والبيئة المدرسية وبالتحديد عندما يكتشف هذا الطالب أن ثمة إختلاف بين ما زودته له أسرته من قيم وإتجاهات وبين واقع البيئة المدرسية وضغوطاتها وضوابطها، فتنمو عنده مشاعر العدائية وعدم القبول وذلك يؤدي إلى عدم تكيفه مع المدرسة، وبالتالي يؤدي إلى ضعف مستواه الدراسي بالمقارنة مع زملائه (فتحي عبد الرحمان جروان ،2002، ص284).

وأشار إبراهيم عبد الحميد الترتير (2003) إلى أن من الأسباب الأسرية المؤدية للتأخر الدراسي التفرقة بين الأبناء في التعامل والإعتراض على أسلوب الحياة داخل أسرته وإهمال الطفل من قبل الوالدين، إما للحالة المادية المتدنية للأسرة، أو قد يكون من زوجة أخرى للأب وليس من أم واحدة فتعامله زوجة أبيه معاملة قاسية ومهملة حتى لا تساويه بأبنائها؛ وليس الفقر دائما سببا في التأخر الدراسي بل في بعض الحالات نجد الحالة الميسورة للأسرة تسهم في وجود مشكلة التأخر الدراسي، كأن يمتلك الطفل كافة الأجهزة التي تلهيه عن مذاكرة دروسه وعن زيادة التحصيل الدراسي (إبراهيم عبد الحميد الترتير، 2003، ص29).

وأكد حافظ نبيل عبد الفتاح (2000) في قوله أنه قد أثبت العلماء النفس أن تدني المستوى الإجتماعي والإقتصادي والثقافي للأسرة، لا يوفر للطفل المثيرات التربوية والإمكانيات التي تؤثرعلى نموشخصيته . (حافظ نبيل عبد الفتاح ،2000، ص10).

وترى سناء محمد سليمان (2005) أن عدم الإستقرار العائلي يعني عدم الإتفاق بين الوالدين وكثرة المشاحنات والمشاجرات والاضطرابات في المنزل والإنفصال والطلاق مثل إختلال في التوازن الإنفعالي مما قد يؤثر في حالة الطفل الدراسية (سناء محمد سليمان ،2005، ص32).

يعتبر المستوى الاقتصادي للأسرة عاملا مهما في تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للأبناء، ذلك أن الأسر ذات الدخل الضعيف لا تستطيع أن توفر لأبنائها الوسائل الدراسية التي يساعدهم على تحسين مستواهم الدراسي، بينما قد يحظى أبناء الأسر ذات الدخل المتوسط والعالي بهذه الفرصة. وحددت سناء محمد سليمان (2005) العوامل الأسرية المؤثرة في التأخر الدراسي فيما يلي: (سناء محمد، سليمان، 2005، ص40).

- ✓ الخلافات العائلية المتكررة.
- ✓ علاقة الطفل غير السوية مع الوالدين أو الإخوة.
- ✓ تمييز الوالدين في تعاملهم مع الأبناء واستخدام أسلوب تربوي خاطئ.
- ✓ عدم الثبات والاستقرار في التعامل.
- ✓ إرهاق الوالدين أطفالهم ودفعهم للتعلم بقوة تفوق قدراتهم وذلك من خلال الدروس الخصوصية ، مما يزيد من شعورهم بالخيبة ، فيتولد لديهم الشعور بالنقص مما ينتج عنه التأخر الدراسي .
- ✓ تغيب الأبناء عن المدرسة لأسباب غير ضرورية .
- ✓ الغياب المتواصل للوالدين أو أحدهما.

1. 4. 5.العوامل المدرسية: تكمن الأسباب المرتبطة بالعوامل المدرسية من الجو المدرسي، أسباب متعلقة بالمعلم، أسباب متعلقة بالمنهاج الدراسي، سوء التكيف وفي هذا المجال نذكر أربعة أسباب أساسية هي :

أ- الجو المدرسي: هو المجتمع الثاني الذي ينضم إليه الطالب بعد مجتمعه العائلي ولذا يحتاج هذا الجو أن يكون القائمون بالرعاية فيه من ذوي الخبرة والكفاية بالأمور التربوية، بحيث يعاملونه بما يتفق ومراحل النمو النفسي والإجتماعي حتى يكون لهم التأثير المحسوس الذي يجعله قادرا على التكيف الإجتماعي السليم مع جو الأسرة وجو البيئة المدرسية، وأكد Maurice Lymasse (موريس ليماس) أن غياب الأنشطة اللاصفية في المناهج يقل نشاط المتعلمين ويجعلهم غير مندمجين في الوسط المدرسي مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي .

ب- أسباب متعلقة بالمعلم: يعد المعلم الركيزة الأساسية التي يمكن الإستناد إليها لتحسين مخرجات النظم التعليمية إعتباره الأكثر تأثيرا في أي نظام تعليمي وفي أي إصلاح وتطوير تربوي. وأشار مصطفى رشاد الأسطل على الدور القيادي للمعلم، سواء في تشكيل الجانب المعرفي أو الجانب الوجداني أو الجانب الأدائي (مصطفى رشاد الأسطل، 2010، ص27).

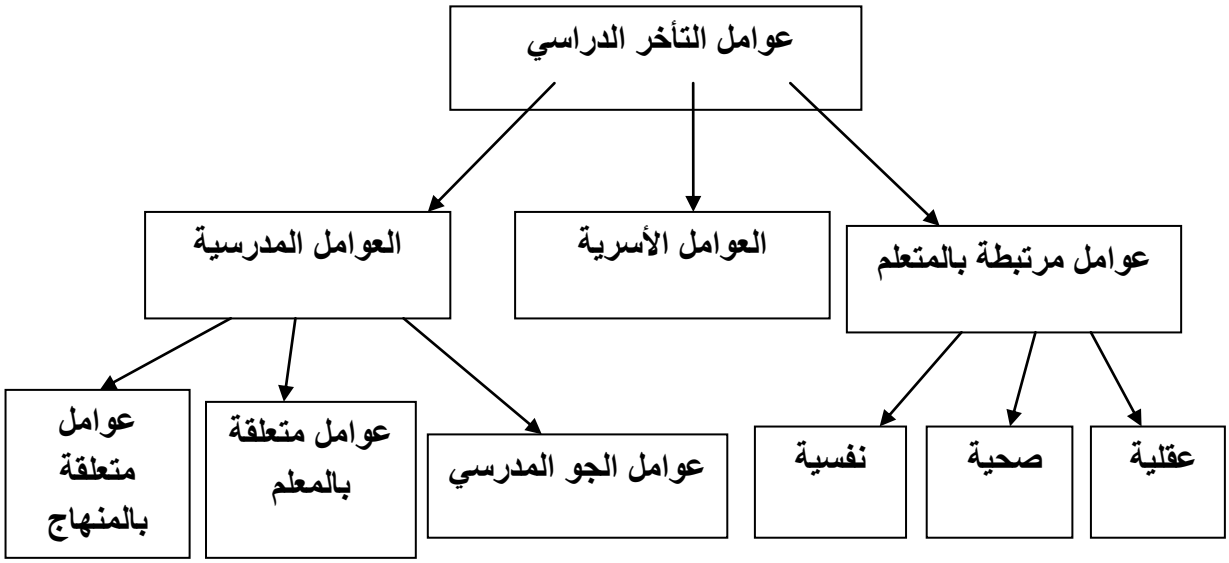
فيمكن للمعلم أن يساهم في تأخر التلميذ بسبب عدم تمكنهم من الإلمام بالبرنامج وتنوع طرائق التدريس بما يتلاءم مستوى وقدرات التلميذ.

ج- أسباب متعلقة بالمنهاج الدراسي : يشير الشرقاوي على أن المنهاج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد له التأثير الواضح في صعوبات التعلم وتنحصر الأفكار الرئيسية لهذه الأبعاد في عدم ملائمة المنهاج الدراسي لميول واتجاهات وإمكانات وقدرات المتعلمين وعدم كفاءة المعلم. ويرى الشرقاوي أنه يمكن أن يكون للمنهاج الدراسي تأثير سلبي في تحصيل المتعلمين الدراسي من خلال طول المنهاج الدراسي وإكتظاظه بالمعارف والمفاهيم والأنشطة، عدم تلبية لحاجات وإهتمامات التلاميذ ومستوياتهم، عدم إرتباطهم بواقع حياة وبيئة المتعلم، عدم إهتمامه بالظروف الإقتصادية والإجتماعية والسياسة السائدة وعدم مراعاة لما بين المتعلمين من فروق فردية متعددة (نقلا عن: إبراهيم عبد الحميد الترتير ،2003، ص38).

إذا فالمنهاج الدراسي الذي لا يراعي قدرات وميول التلاميذ وعدم بنائه على الأسس وقيم ثقافة الفرد والمجتمع يؤدي حتما بنفور التلاميذ منه، وهذا ما يؤثر على تحصيله الدراسي.

د- سوء التكيف: إن عدم وجود علاقة بين أفراد الجماعة التربوية (الأساتذة، الإدارة، المتعلمين، الجو المدرسي) وضعف العلاقة بين المدرسة وكل من الأسرة والبيئة ووجود أشياء خارج المدرسة تستهوي الطلاب وتساعدهم على عدم المواظبة على التحصيل الدراسي وعدم التفرغ للدراسة، وهذا ما يؤثر على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ. ويرى زياد علي الجرجاوي (2002) أن للبيئة المدرسية أثر على مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ فإذا كان جو المدرسة جوا إيجابيا فإنه يساعد المتعلم على الإستقرار النفسي والذي ينعكس على مستوى تحصيله الدراسي، أما إذا ساد جو التشاحن والإضطراب بين المعلمين، وإنعكست عدوانيتهم تجاه التلاميذ، فسوف يؤثر سلبا في إستيعاب المتعلمين وفي مستوى تحصيلهم الدراسي، إضافة إلى المنهاج الدراسي وسهولته أو صعوبته، فله التأثير الواضح في مشكلة التأخر الدراسي (زياد علي الجرجاوي، 2002، ص45).

مما سبق عرضه نستنتج أن للعوامل المدرسية دورا رئيسيا في إحداث التأخر الدراسي لدى التلاميذ، فنوع معاملة المعلم لتلاميذه ومدى تفاعلهم معه وغياب الروح المدرسية العامة وما يسوده من عدم حزم في الإدارة والتنظيم في تسيير التلاميذ وغياب تقنيات الاتصال في الوسط المدرسي، فسوف يؤدي حتما إلى تدني مستوى المدارس وهذا إما ينعكس سلبا على تحصيل أبنائنا. ويمكن تلخيص ذلك في الشكل التالي:



شكل رقم(33): عوامل التأخر الدراسي من (تصميم الباحث)

يتضح من الشكل رقم(33) أن العوامل المسببة للتأخر الدراسي عديدة فهناك جانب متصل بالمتعلم هو ما يتعلق بالحالة النفسية والجسمية والصحية والعقلية وجانب آخر متعلق بالعوامل الاجتماعية والأسرية والمستوى الثقافي للأسر ، والجانب الآخر هو متعلق بالعوامل المدرسية.

إن هذه العوامل لها أثر في إحداث مشكلة التأخر الدراسي ،فعلى القائمين بشؤون التربية وأهل الاختصاص إيجاد استراتيجيات لعلاج هذه المشكلة التي تفتك بتلاميذنا.

.2. التلميذ الفاشل دراسيا:

إن التلميذ الفاشل دراسيا لا يختلف عن الطفل العادي بإعتباره وحدة بشرية لها كيانها ودوافعها وإنفعالاتها ولها قدرتها على إكتساب أنماط السلوك والميول والإتجاهات، بل إن الفروق بين التلاميذ الفاشلين دراسيا وغير الفاشلين، هي فروق في الدرجة وليست في النوع أو السمة.

وسيتم تقديم أهم الخصائص التي تميز الفاشلين دراسيا عن غيرهم:

.1.2. الخصائص العقلية:

أوضحت معظم الدراسات التي أجريت للتعرف على المميزات العقلية للتلاميذ الفاشلين دراسيا على وجود سمات معينة تميزهم عن غيرهم من العاديين ومن أهمها ما ذكره الباحث تعوينات علي نجد ما يلي: (تعوينات علي،1991، ص82).

-إنخفاض مستوى ذكاء الأطفال الفاشلين ،حيث بلغ ما بين 70- 90 درجة.

-يسود تفكيرهم التوهم والسطحية.

-صعوبة إدراك وتمييز بين الأشياء.

-ضعف القدرة على حل المشكلات.

-مستوى منخفض في القدرة اللفظية.

-ضعف القدرة على التذكر .

.2.2. الخصائص الإنفعالية:

يشير عبد الرحيم بخيت ومشيرة اليوسفي إلى أن التلاميذ الفاشلين دراسيا يتصفون ببعض الخصائص الانفعالية وهي: (عبد الرحيم بخيت ومشيرة اليوسفي،2005، ص ص163-164).

-التردد عند البدء في عمل جديد أو عند الإنتقال من خطوة إلى خطوة جديدة.

-الإحباط والبلادة والاكتئاب وعدم التحكم في الانفعالات.

-الشعور بالدونية وضعف الثقة بالنفس.

-سهولة الإنقياد وسرعة الاستهواء.

-الحركة الزائدة والنشاط بصورة مستمرة.

-عدم القدرة على التحمل.

.3.2. الخصائص الإجتماعية:

أكدت معظم البحوث والدراسات أن التلاميذ الفاشلين دراسيا لهم مجموعة من السمات الإجتماعية ويذكر أحمد عبد اللطيف أبو سعد أن من أهمها نجد ما يلي: (أحمد عبد اللطيف أبو سعد،2009، ص 296).

-عدم تحمل المسؤولية.

-عدم الولاء للجماعة والعلاقات والتقاليد.

-القدرة المحدودة على توجيه الذات.

-الانسحاب من المواقف الإجتماعية.

-محدودية القدرة على التكيف.

.4.2. الخصائص الأكاديمية:

يشير عبد الباسط متولي أن التلاميذ الفاشلين دراسيا يتميزون بخصائص أكاديمية من أهمها ما يلي: (عبد الباسط متولي، 2005، ص ص87-88).

-إنعدام الاهتمام بالدراسة والمدرسة.

-الغياب المتكرر والهروب من المدرسة.

-تكوين إتجاهات سلبية نحو المدرسة.

-عدم الشعور بالانتماء للبيئة المدرسية.

-كراهية المدرسة، التأجيل أو الإهمال في إنجاز الأعمال والواجبات المدرسية.

ويرى الباحث أن شمول الخصائص الذاتية والبيئية للتلاميذ الفاشلين دراسيا تؤدي بهم إلى حالات التسرب المدرسي وإهدار تربوي. ولهذا على المختصين تسطير برنامج إرشادي وعلاجي لمعالجة هذه الخصائص.

خلاصة الفصل :

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة إنتقالية –مهمة في حياة التلميذ –من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي، وبوصوله إلى هذا المستوى التعليمي المهم يدرك أن هذا التلميذ في مرحلة نمو مستمرة وفقا للتغيرات التي تطرأ عليه، فترافقها الكثير من المطالب والمظاهر النفسية الإجتماعية والحاجات الجديدة التي تتطلب منه التكيف معها وتحقيقها من أجل بلوغ الإتزان النفسي وتحقيق التكيف السوي لإكمال مسيرته الأكاديمية.

فمرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة الأخيرة في النظام التربوي الجزائري، فهي تسعى إلى تكملة التنشئة الإجتماعية للفرد من كل النواحي وتنمية مهاراته وتفتح شخصيته وهذا من أجل تكوين مواطن صالح.

ولأهمية هذه المرحلة أدركت المجتمعات المعاصرة الحاجة لإجراء البحوث والدراسات في العلوم النفسية والتربوية وذلك من أجل التعرف على مؤشرات التفوق والفشل الدراسي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي ومحاولة الإرتقاء بالتحصيل الدراسي.

لأن العملية التعليمية منظومة متكاملة تتضمن مجموعة متفاعلة من العناصر منها: التلميذ، المعلم، الأسرة، البيئة، المدرسة وغيرها، ويظهر صدى تلك المنظومة بعناصرها المختلفة في مجموعة من المخرجات التعليمية من أهمها : التحصيل الدراسي ومن ثم فإن الوقوف على المستوى التحصيلي الفعلي للمتعلمين يعتبر إحدى المؤشرات الأساسية لنجاح تلك المنظومة في تحقيق هدفها.

لذا يجب إتخاذ إستراتيجيات لتحديد فئة من التلاميذ المتفوقين التي تحتاج إلى تدعيم خاص وتقديم خدمات مدرسية من أجل تنمية قدراتهم وتوجيه طاقاتهم من أجل خدمة المجتمع، أما التلاميذ المتأخرين فهم بحاجة إلى خدمات إرشادية وعلاجية من أجل الحد من تفاقم هذه المشكلة لأنها تمثل عائق على الأسرة والمجتمع، كما أنها تؤدي إلى إهدار هذه الشريحة.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي

1. التذكير بفرضيات الدراسة

2. الدراسة الإستطلاعية

.1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية

2.2. عينة الدراسة الإستطلاعية

3.2. مراحل إجراء الدراسة الاستطلاعية

4.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية

3. الدراسة الأساسية

1.3. منهج الدراسة

2.3. المعاينة:

1.2.3.المجتمع الأصلي

2.2.3. عينة الدراسة الأساسية

2.2.3. 1. معايير إختيار عينة الدراسة الأساسية

3.2.3. حجم عينة الدراسة الأساسية

4..2.3. طرق إختيار عينة الدراسة الأساسية:

5.2.3 . خصائص عينة الدراسة الأساسية

3.3. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية

4.3. أدوات الدراسة الأساسية

1.4. .مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي

2.4. مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

3.4.مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

5.3.كيفية إجراء الدراسة الأساسية

6.3. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية

تمهيد:

إن قيمة النتائج التي يتحصل عليها أي باحث في أي دراسة تتوقف على الإجراءات المتبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة، من خلال إتباع أهم الخطوات المنهجية في الجانب التطبيقي، وعليه جاء هذا الفصل لتبيان أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، حيث شمل على العناصر التالية: التذكير بصياغة فرضيات الدراسة، الدراسة الإستطلاعية، الدراسة الأساسية التي تضم عدة عناصر هي: المنهج، المعاينة، الأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية، وكيفية إجراء الدراسة الأساسية وفي الأخير أساليب المعالجة الإحصائية.

1. التذكير بفرضيات الدراسة:

في ضوء المعطيات النظرية وما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة صغنا الفرضيات كالآتي:

1.1. الفرضية الأولى:

"يعزو كل من تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا نجاحهم، وتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فشلهم إلى عوامل التالية على الترتيب التالي: (العوامل المدرسية أولا، ثم العوامل الصحية والنفسية ثانيا، وفي الأخير العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية)".

2.1. الفرضية الثانية:

" يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا".

3.1. الفرضية الثالثة:

"يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا".

4.1. الفرضية الرابعة:

"توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي(العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) ".

.5.1. الفرضية الخامسة:

"توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي(العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) ".

.6.1. الفرضية السادسة:

"توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي(العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، تعزى لمتغير الجنس".

.7.1. الفرضية السابعة:

توجد فروق بين الجنسين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا

.8.1. الفرضية الثامنة:

"توجد فروق بين الجنسين فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا ".

.2. الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية مرحلة أولية في البحث العلمي تسبق التطبيق الفعلي للدراسة الأساسية.

.1.2. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تكمن أهداف الدراسة الإستطلاعية فيما يلي :

- التعرف على ميدان الدراسة.
- إكتشاف المعوقات أو النقائص التي يمكن أن نصادفها من خلال إجراءات الدراسة الأساسية، وذلك لمواجهتها وتفاديها.
- تحديد معايير إختيار عينة الدراسة من خلال إختيار التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

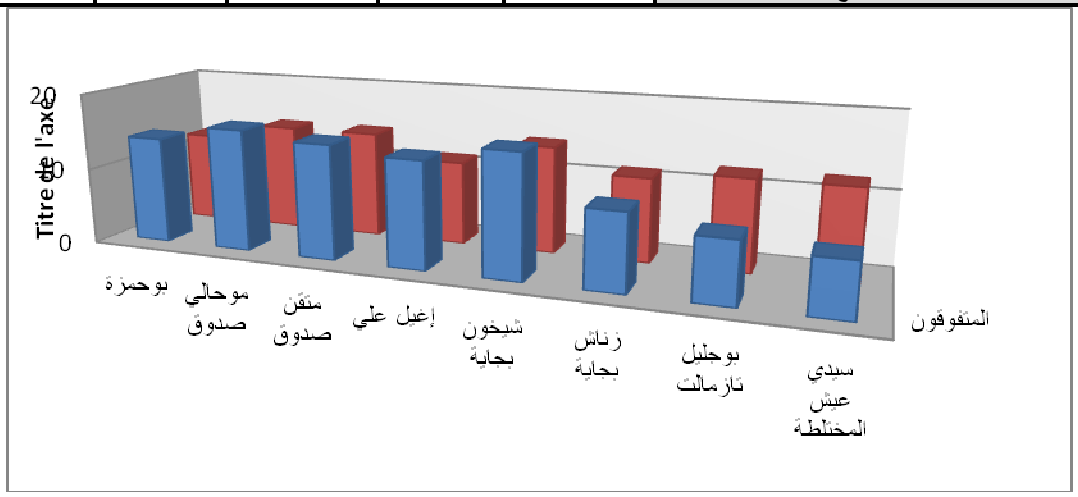
- بناء أداتين لجمع البيانات هما: مقياس أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.
- تبني مقياس دافعية الإنجاز الدراسي لغرم الدين بن عبد الرزاق الغامدي (2009) والتأكد من مدى صلاحيته، ودراسة خصائصه السيكومترية.
- التدريب على إستخدام أدوات الدراسة.

2.2. عينة الدراسة الإستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (250) تلميذا بواقع (125)تلميذا من المتفوقين دراسيا و(125) من التلاميذ المتأخرين دراسيا من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في (08) ثانويات من ولاية بجاية، وتم إختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية(أنظر الصفحة رقم171) من التلاميذ المتأخرين الحاصلين على معدلات أقل من (08) أي بتقدير توبيخ أو إنذار، أما التلاميذ المتفوقين الحاصلين على معدل (15) فما فوق بتقدير تهنئة أو امتياز في إمتحانات الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2019/2018؛ كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (09): توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية على الثانويات المختارة

الرقم	الثانويات	الدائرة	عدد التلاميذ المتفوقين	النسبة	عدد التلاميذ المتأخرين	النسبة	المجموع
01	بوحمزة	صدوق	18	%14.40	13	%10.40	31
02	موحالي صدوق	صدوق	16	%12.80	18	%14.40	34
03	متقن صدوق	صدوق	18	%14.40	17	%13.60	35
04	إغيل علي	اغيل علي	16	%12.80	14	%11.20	30
05	شيخون بجاية	بجاية	17	%13.60	16	%12.80	33
06	زناش بجاية	بجاية	17	%13.60	17	%13.60	34
07	بوجليل تازمالت	تازمالت	13	%10.40	15	%12.00	28
08	سيدي عيش المختلطة	سيدي عيش	10	%08.00	15	%12.00	25
المجموع			125	%100.00	125	%100.00	250



رسم بياني رقم (01): توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية على الثانويات المختارة

يتضح من الجدول رقم (09) والرسم البياني رقم (1) أن عدد ونسب التلاميذ المتفوقين دراسيا الموزعين على الثانويات المختارة المذكورة أعلاه تتراوح بين (10) و(18) تلميذ متفوق؛ وتحتوي متقنة صدوق، وبوحمزة على أكبر عدد من التلاميذ المتفوقين دراسيا بنسبة 14.40% .

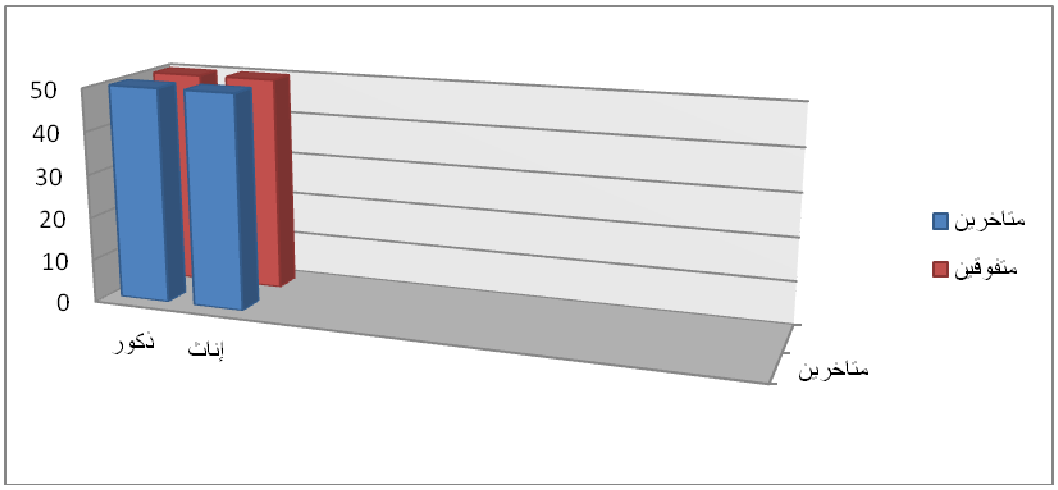
في حين يتراوح عدد التلاميذ المتأخرين دراسيا ما بين (13) و(18) تلميذ متأخر وتحتوي ثانوية موحالي صدوق على أكبر عدد التلاميذ المتأخرين دراسيا بنسبة(14.40%).

- **خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية:**

- **متغير الجنس:**

جدول رقم (10) توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية وفق متغير الجنس

الجنس	متفوقون دراسيا	النسبة	متأخرون دراسيا	النسبة
ذكور	45	%36	85	%68
إناث	80	%64	40	%32
المجموع	**125**	**%100**	**125**	**%100**



الرسم البياني رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية وفق متغير الجنس

يتضح من الجدول رقم (10) والرسم البياني رقم (2) أن عينة الدراسة الإستطلاعية تتكون من (250) تلميذا منهم (125) تلميذ متفوق دراسيا، من بينهم (45) ذكور بنسبة(36%) و80 إناث بنسبة(64%)؛ وهذا يدل على أن الإناث أكثر تفوقا في الدراسة من الذكور.

ويبين كذلك الجدول رقم (10) والرسم البياني رقم (2) أن عينة الدراسة الإستطلاعية تتكون أيضا من(125) تلميذ متأخر دراسيا، من بينهم(85) ذكور بنسبة (68%) و40 إناث بنسبة (32%)؛ وهذا يدل على أن الذكور أكثر تأخر في الدراسة من الإناث.

.3.2. مراحل إجراء الدراسة الإستطلاعية:

▪المرحلة الأولى:

بعد إستلام الباحث ورقة الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية من إدارة قسم علم النفس بجامعة مولود معمري – تيزي وزو–، تم الإتصال بالجهات المسؤولة في مديرية التربية لولاية بجاية، بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الإستطلاعية، حيث تم الإتصال بمستشاري التوجيه ومديري الثانويات المختارة لتوضيح أهداف الدراسة الإستطلاعية.

▪المرحلة الثانية:

قام الباحث في هذه المرحلة بإجراء مقابلات مع أساتذة ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالثانويات المختارة للدراسة الإستطلاعية حول معايير وآليات كشف التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في هذه الثانويات.

ودارت المناقشات حول من هم التلاميذ المتأخرين دراسيا؟ فحسبهم هم التلاميذ المتحصلين على معدلات ضعيفة، أي الحاصلين على معدلات (أقل من 8) والحاصلين على تقديرات "توبيخ"، رغم قيام وزارة التربية الوطنية(منشور وزاري،2016) بتعديل إجراءات تقويم أعمال التلاميذ في السنة الدراسية (2019/2018)، حيث أمرت بإضافة نشاطات اللاصفية للتلاميذ المتمثلة بالقيام التلاميذ بإنجاز مشاريع في منازلهم، وثمنت المطالعة، حيث طلبت من الأساتذة تقديم مراجع للتلاميذ ومطالبتهم بمطالعتها، وتقويم أعمالهم، إلا أن في كل شعبة لوحظ ضعف التلاميذ في المواد الرئيسية، وحسب الأساتذة ومستشاري التوجيه التلاميذ المتأخرين دراسيا هم:

– التلاميذ الذين ليس لهم جدية في دراستهم.

– التلاميذ الذين لديهم غيابات متكررة لهؤلاء.

–التلاميذ الذين لا ينجزون الأنشطة الأكاديمية المطلوبة لهم.

– التلاميذ الذين يعانون من نقص المتابعة الوالدية.

كما دارت المناقشات حول من هم التلاميذ المتفوقين دراسيا؟

فتوصلوا إلى أن التلاميذ المتفوقين هم الحاصلين على معدلات (أكبر من15) وتقديرات تهنئة أو إمتياز، وهم الذين يمتازون أيضا بالخصائص التالية:

– المثابرة في الدروس.

–روح المبادرة وإنجاز كل الأنشطة الأكاديمية المطلوبة.

-محبون للمعرفة.

-التفوق في سرعة التعلم.

-الإهتمام بالمشكلات المعقدة في الدروس.

-التخطيط والتنظيم في الدروس.

- المشاركون في المنافسات العلمية الولائية والجهوية والوطنية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية.

- المنتقون من طرف الأساتذة، ومستشاري التوجيه المدرسي نظرا لتفوقهم في كل المواد للمشاركة في المنافسات العلمية المنظمة من طرف وزارة التربية الوطنية.

- المشاركون في المشاريع الدولية مثل: مشروع تقويم المواهب، ومشروع المشاركين في الأولمبياد الرياضيات.

تم التوصل من خلال هذه المرحلة إلى ما يلي:

- **تحديد فئة التلاميذ المتأخرين دراسيا:** وهم التلاميذ الحاصلين على معدلات (أقل من8) والحاصلين على تقديرات "توبيخ" من خلال نتائج الفصل الأول من السنة الدراسية (2019/2018).

-**تحديد فئة التلاميذ المتفوقين دراسيا:** وهم التلاميذ الحاصلين على معدلات (أكبر من15) والحاصلين على التقديرات تهنئة أو امتياز في الفصل الأول من السنة الدراسية(2019/2018).

- **المرحلة الثالثة:**

تمت هذه المرحلة عبر خطوتين هما:

-**الخطوة الأولى:**

تم الإطلاع على الإطار النظري حول الموضوع عزو النجاح والفشل الدراسي والفاعلية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في كل مراحل التعليم.

-**الخطوة الثانية:**

تم الإطلاع علي المقاييس التي صممت من قبل لقياس متغيرات الدراسة:

-مقاييس العزو النجاح والفشل الدراسي مثل: مقياس Paterson (باترسون) (1982)، مقياس ليفكورت (Lefecurt)، مقياس عبد الله بن طه الصافي(2000) ومقياس العزو النجاح والفشل بالوندي (2004) ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية أحمد يحي الزق (2011) ومقياس الفاعلية الذاتية للحربي (2005)،

- مقاييس الفاعلية الذاتية الأكاديمية مثل: مقياس الفاعلية الذاتية Tipton.R.worthington (تربتون وورثنقتون) (1998)، مقياس الفاعلية الذاتية Shwarzer.P&Jerusalem(شاورزر)و(جيرولزم)

(1993) ترجمة خليل البسيوني (2003)، الفاعلية الذاتية العامة للباحثة هيام صابر صادق شاهين (2012)، مقياس الفاعلية الذانية الأكاديمية للباحثة أسماء شهب (2018).

-مقاييس دافعية الإنجاز الدراسي مثل: مقياس دافعية الإنجاز الدراسي للباحثة Dudx Nicolas (ديودا نيكولاس)(1992) ترجمة عادل سعد خضر (1994)

▪المرحلة الرابعة:

توصل الباحث بعد الإطلاع على مقاييس التي تقيس متغيرات الدراسة، خاصة فيما يخص عزو النجاح والفشل الدراسي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، إلى ضرورة بناء أدوات تقيس هذان المتغيرين، رغم توفر الخصائص السيكومترية للمقاييس المذكورة في المرحلة السابقة.

وعلية تم في هذه المرحلة إجراء مقابلات نصف موجهة على شكل حوار وجها لوجه مع (50) تلميذ منهم (25) تلميذ متفوق دراسيا و(25) تلميذ متأخر دراسيا، كان الهدف من ذلك الحصول على أكبر عدد من الإجابات حول مفهوم عزو النجاح والفشل الدراسي ومفهوم الفاعلية لذاتية الأكاديمية.

وقد دار الحوار حول المحاور التالية:

-معلومات عامة عن أفراد الدراسة الاستطلاعية: جنس التلميذ، سنه، مستواه الدراسي، الشعبة التي يدرس بها (تخصصه).

-ما المقصود بعزو النجاح والفشل الدراسي

-ماهي مؤشرات عزو النجاح ومؤشرات الفشل الدراسي.

-ما المقصود بالفاعلية الذاتية الأكاديمية.

-ماهي مؤشرات الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

مع العلم أنه في هذه المرحلة أيضا تم تقديم لنفس التلاميذ مقياس دافعية الإنجاز الدراسي للباحث غرم الدين الغامدي (2009)، الذي تبناه الباحث كأداة للدراسة الأساسية.

تم التوصل من خلال هذه المرحلة إلى ما يلي:

-بينت إجابات أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية أنه فيما يخص عزو النجاح والفشل الدراسي من الأحسن التطرق الى أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي.

-مكنت إجابات أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية من بناء عبارات مقاييس أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي والفاعلية الذاتية الأكاديمية

-بينت إجابات أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية أن مقياس دافعية الإنجاز الدراسي للباحث غرم الدين الغامدي (2009)، يحتاج إلى تكييف على البيئة الجزائرية (ولاية بجاية) لعدم وضوح بعض عباراته.

▪المرحلة الخامسة:

من خلال نتائج المرحلة الرابعة تم القيام بالخطوات التالية:

-الخطوة الأولى:

تم فيها ما يلي:

-تحويل عدد كبير من إجابات أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية إلى عبارات تقيس أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي فيما يخص متغير عزو النجاح والفشل الدراسي؛ كما تم تحويل عدد كبير من إجابات أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية إلى عبارات تقيس الفاعلية الذاتية الأكاديمية. مع العلم أن الباحث أضاف مجموعة من العبارات فيما يخص أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي والفاعلية الذاتية الأكاديمية بعد إطلاعه على التراث النظري للمفهومين والدراسات السابقة التي تناولتهما.

- تم وضع التعليمات وطريقة التصحيح للمقياسين السابقين الذكر.

-الخطوة الثانية:

تم تقديم كل من مقياس أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومقياس دافعية الإنجاز الدراسي في صورتيهم الأولية (كل مقياس يتكون من تعليمات وعبارات) إلى أساتذة في اللغة العربية (الدكتور عالم موسى -جامعة بجاية-والدكتور سمير معزوزان -المركز الجامعي ميلة-).

-الخطوة الثالثة:

بعد القيام بالتصحيحات اللغوية من طرف أساتذة متخصصين في اللغة العربية، قدمت المقاييس الثلاثة للتحكيم من طرف مجموعة من المحكمين (10) أساتذة محكمين من عدة تخصصات ومن عدة جامعات جزائرية (أنظر ملحق رقم 10)، لتقييم هذه المقاييس وإصدار أحكامهم على مدى صلاحيتها.

مع العلم أن هذه المقاييس قدمت على الشكل التالي:

رقم البند	البند	يقيس	لايقيس	اقتراح التعديل	سبب التعديل
1					
2					
3					

▪المرحلة السادسة:

وكان الهدف من هذه المرحلة حساب الشروط السيكومترية للمقاييس الثلاث (أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي ،مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ،دافعية الإنجاز الدراسي)، حيث بعد القيام

بالتعديلات المقترحة من طرف الأساتذة المحكمين والخاصة فيما يخص كل مقياس، توجه الباحث إلي الثانويات المعنية بالدراسة الإستطلاعية، وهذا لمدة أسبوع بعد إنتهاء من مجالس الأقسام، ذلك إحتراما للرزنامة المسطرة؛ حيث قام بتطبيق المقاييس الثلاث (أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي ،مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ،دافعية الإنجاز الدراسي)على (200) تلميذ من أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية،منهم(100) تلميذ متفوق دراسيا و(100) تلميذ متأخر دراسيا؛ وذلك بعدما شرح تعليمات وعبارات المقاييس الثلاث.

.2. 4 . نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- تم تحديد فئة التلاميذ المتفوقين دراسيا على أساس حصولهم على معدلات (20/15) فما فوق، كما تم تحديد فئة التلاميذ المتأخرين دراسيا على أساس حصولهم على معدلات (20/8) أقل.
- تم تحديد متغير عزو النجاح والفشل الدراسي بدقة، حيث تبين أن متغير أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي أدق من متغير عزو النجاح والفشل الدراسي لوحده.
- تبين أن أهم أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي هي: البعد النفسي والصحي، البعد الأسري البعد المدرسي، البعد الاعلامي.
- تم تبني كل من أبعاد عزو النجاح والفشل الدراسي ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومقياس دافعية الانجاز الدراسي كأدوات للدراسة الأساسية، بعدما تم التأكد من صدقهم وثباتهم.

.3. الدراسة الأساسية:

.1.3. منهج الدراسة:

تم إستخدام المنهج الوصفي في الدراسة الحالية بإعتباره يقوم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة. ويعرف أنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع. اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث ومن الرغم أن الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف الأساسي لبحوث الوصفية إلا أنها كثير ما تتعدى الوصف إلى التفسير والتحليل وذلك في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة على التفسير والاستدلال (محمد عبيدات، 1999، ص99).

وتندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية المقارنة التي تهدف إلى دراسة الظاهرة بوصف وتحليل مكوناتها، والكشف عن العلاقة بين متغيراتها (عزو النجاح والفشل الدراسي وفاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي) من خلال المقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

2.3. المعاينة:

كان موضوع المعاينة – وما يزال –من الأمور المهمة للغاية بالنسبة للباحثين، إذ تتوقف دقة البيانات التي يحصلون عليها على مدى تمثيل العينة للمجتمع الذي تجري عليه الدراسة. أي أن الهدف الأساسي من عملية المعاينة هو الحصول على عينة ممثلة لخصائص المجتمع. وتتضمن المعاينة مجموعة من العمليات تسمح بانتقاء مجموعة من مجتمع البحث، بهدف بناء عينة تمثيلية لهذا المجتمع (بوروبي رجاح فريدة ، 2012، ص 313).

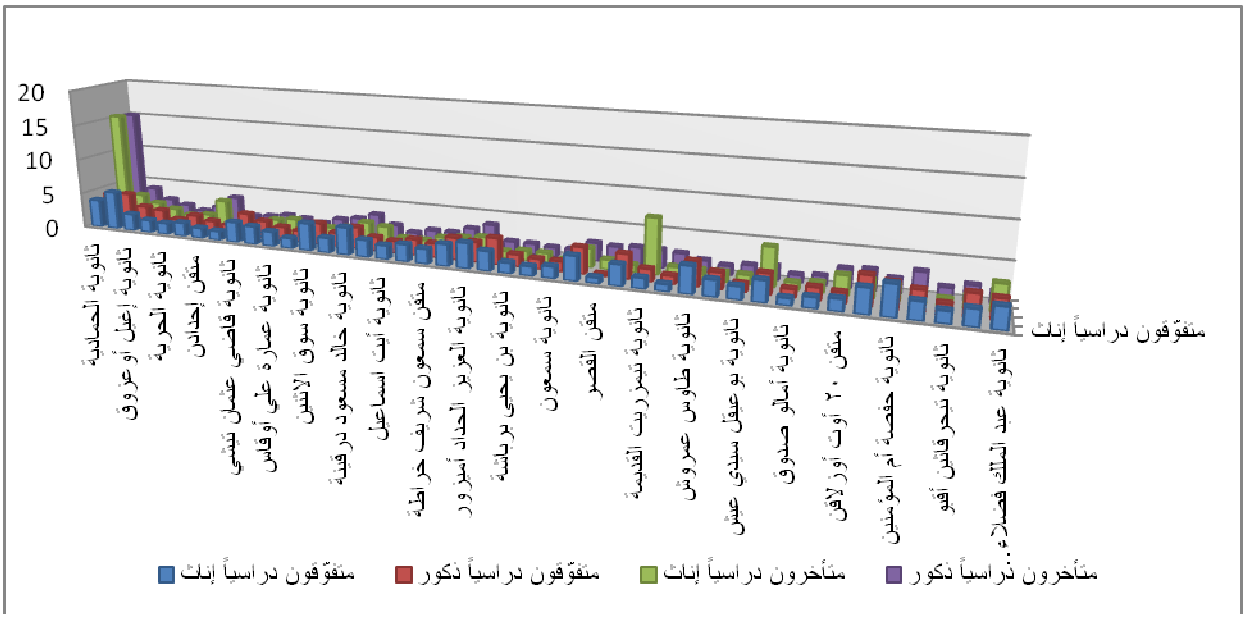
1.2.3.المجتمع الأصلي:

بلغ حجم المجتمع الأصلي للدراسة الحالية (1787) من المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من الجنسين، تم إختيارهم من (43) ثانوية لولاية بجاية، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (11): توزيع أفراد المجتمع الأصلي

البيانات / المؤسسة التعليمية		الدائرة	متفوقون دراسياً				متأخرون دراسياً				المجموع الكلي
			ذكور		إناث		ذكور		إناث		
			العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
1	ثانوية الحمادية	بجاية	15	%4,14	25	%3,94	73	%15,08	47	%15,36	160
2	ثانوية عناني	بجاية	16	%4,42	34	%5,35	19	%3,93	11	%3,59	80
3	ثانوية إغيل أوعزوق	بجاية	10	%2,77	15	%2,36	12	%2,48	8	%2,61	45
4	ثانوية اسطمبولي	بجاية	9	%2,49	11	%1,73	9	%1,86	6	%1,96	35
5	ثانوية الحرية	بجاية	5	%1,38	10	%1,57	6	%1,24	4	%1,31	25
6	ثانوية طريق سطيف	بجاية	8	%2,21	12	%1,9	10	%2,07	5	%1,63	35
7	متقن إحدادن	بجاية	6	%1,66	9	%1,42	18	%3,72	12	%3,92	45
8	ثانوية سيدي علي البحر	بجاية	5	%1,38	8	%1,26	6	%1,24	3	%0,98	22
9	ثانوية قاضي عثمان تيشي	تيشي	12	%3,31	18	%2,83	7	%1,45	3	%0,98	40
10	ثانوية شعبان أعمر أوقاس	أوقاس	9	%2,49	16	%2,52	9	%1,86	6	%1,96	40
11	ثانوية عمارة علي أوقاس	أوقاس	7	%1,93	13	%2,05	8	%1,65	7	%2,29	35
12	ثانوية حسين أيت أحمد	أوقاس	6	%1,66	9	%1,42	6	%1,24	2	%0,65	23
13	ثانوية سوق الاثنين	سوق الاثنين	11	%3,04	24	%3,79	10	%2,07	5	%1,63	50
14	ثانوية عبان رمضان ملبو	سوق الاثنين	7	%1,93	13	%2,05	12	%2,48	6	%1,96	38
15	ثانوية خالد مسعود درقينة	برج ميرة	11	%3,04	24	%3,79	16	%3,31	9	%2,94	60
16	ثانوية معوش ادريسدرقينة	برج ميرة	7	%1,93	15	%2,36	10	%2,07	8	%2,61	40
17	ثانوية أيت اسماعيل	برج ميرة	6	%1,66	12	%1,9	6	%1,24	4	%1,31	28
18	ثانوية سوماني محمود	خراطة	8	%2,21	15	%2,36	9	%1,86	4	%1,31	36
19	متقن سمعون شريف	خراطة	7	%1,93	13	%2,05	9	%1,86	6	%1,96	35

20	ثانوية ذراع القايد خراطة	خراطة	11	%3,04	19	%3	13	%2,69	7	%2,29	50
21	ثانوية العزيز الحداد	أميزور	10	%2,77	22	%3,46	17	%3,51	8	%2,61	57
22	ثانوية لالة فاطمة نسومر	أميزور	13	%3,59	17	%2,68	7	%1,45	3	%0,98	40
23	ثانوية بن يحيى برباشة	برباشة	6	%1,66	9	%1,42	7	%1,45	4	%1,31	26
24	ثانوية يوسفي م الطاهر	برباشة	5	%1,38	8	%1,26	6	%1,24	4	%1,31	23
25	ثانوية سمعون	أميزور	5	%1,38	10	%1,57	6	%1,24	2	%0,65	23
26	ثانوية القصر المختلطة	القصر	13	%3,59	21	%3,31	12	%2,48	8	%2,61	54
27	متقن القصر	القصر	1	%0,28	5	%0,79	11	%2,27	4	%1,31	21
28	ثانوية برشيش القصر	القصر	12	%3,31	18	%2,83	12	%2,48	3	%0,98	45
29	ثانوية تيمزريت القديمة	تيمزريت	6	%1,66	9	%1,42	12	%2,48	23	%7,52	50
30	ثانوية تيمزريت الجديدة	تيمزريت	4	%1,1	6	%0,94	11	%2,27	4	%1,31	25
31	ثانوية طاوس عمروش	سيدي عيش	12	%3,31	23	%3,62	8	%1,65	4	%1,31	47
32	ثانوية الشهداء معالة	سيدي عيش	8	%2,21	14	%2,2	6	%1,24	4	%1,31	32
33	ثانوية بوعيقل سيدي عيش	سيدي عيش	4	%1,1	11	%1,73	8	%1,65	4	%1,31	27
34	ثانوية شميني	شميني	10	%2,77	18	%2,83	9	%1,86	16	%5,23	53
35	ثانوية أمالو صدوق	صدوق	4	%1,1	6	%0,94	5	%1,03	3	%0,98	18
36	ثانوية بوقيدر سليمان	بني معوش	6	%1,66	9	%1,42	6	%1,24	4	%1,31	25
37	متقن 20 أوت أوزلاقن	أوزلاقن	5	%1,38	10	%1,57	12	%2,48	8	%2,61	35
38	ثانوية ذبيح الشريف أقبو	أقبو	14	%3,87	21	%3,31	13	%2,69	7	%2,29	55
39	ثانوية حفصة أم المؤمنين	أقبو	12	%3,31	26	%4,09	9	%1,86	6	%1,96	53
40	ثانوية كريم بلقاسم	أقبو	10	%2,76	15	%2,36	15	%3,10	5	%1,63	45
41	ثانوية تيحرقاثين أقبو	أقبو	5	%1,38	10	%1,57	7	%1,45	3	%0,98	25
42	ثانوية محمد بوضياف	تازمالت	11	%3,04	14	%2,2	10	%2,07	5	%1,63	40
43	ثانوية عبد الملك فضلاء	تازمالت	10	%2,77	18	%2,83	7	%1,45	11	%3,59	46
المجموع			362	100	635	100	484	100	306	100	1787



رسم بياني رقم(3): يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب (43) ثانوية بولاية بجاية

يتضح من الجدول (11) ومن الرسم البياني رقم (3) أن عدد ونسب المتفوّقين دراسياً من الذكور الموزعين

على الثانويات أعلاه يتراوح بين فرد واحد بـ (0,28%) لثانوية متقن القصر و(16) فرداً بِـ (42%) لثانوية عناني، بينما المتفوّقات دراسياً يتراوح عددهن بين (5) فرداً بـ (0,79 %)لثانوية متقن القصر و(34) فرداً بِـ (5,35) % لثانوية ثانوية عناني.

أما عدد ونسب المتأخرين دراسياً من الذكور فيتراوح بين (5) فرداً بِـ 1,03 % لثانوية أمالو صدوق و(73) فرداً وبِـ (15,08%) لثانوية الحمادية، بينما المتأخرات دراسياً يتراوح عددهن بين (2) فرداً بِـ 0,65% لثانوية حسين أيت أحمد أوقاس، وثانوية سمعون، و (47) فرداً بِـ (15,36 %)لثانوية الحمادية.

2.2.3. عينة الدراسة الأساسية:

يعرف رحيم يونس كرو العزاوي (2007) العينة على أنها "جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة يختارها الباحث لأجراء دراسته عليه وفق قواعد خاصة، تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا" (رحيم يونس كرو العزاوي،2007، ص161).

وعليه تم إختيار عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي الذي هو عبارة عن عدد التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا المتمدرسين بـ (43) ثانوية بولاية بجاية.

2.2.3. 1. معايير إختيار عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ متفوقين ومتأخرين دراسيا وتم إختيارهم وفق المعايير التالية:

أولا: بالنسبة للتلاميذ المتفوقين:

- تقديرات الأساتذة ومستشاري التوجيه حول هذه الفئة نظرا لخصائصهم المتمثلة في: المثابرة في الدروس، روح المبادرة وإنجاز كل الأنشطة الأكاديمية المطلوبة، محبون للمعرفة، لديهم سرعة التعلم، والتخطيط والتنظيم في الدروس.
- الحصول على معدلات (+15 فما فوق) وتقديرات تهنئة أو إمتياز.
- المشاركة في المنافسات العلمية الولائية والجهوية والوطنية التي تنظمها وزارة التربية الوطنية بعد إنتهاء الفصل الدراسي من السنة الدراسية.

ثانيا: بالنسبة للتلاميذ المتأخرين دراسيا:

تم الإعتماد على إختيار التلاميذ المتأخرين دراسيا على المعايير التالية:

- المنشور وزارة التربية الوطنية (2016). منشور وزاري رقم (160) المؤرخ في 1 فيفري 2016 المتضمن تنظيم الاختبار الاستدراكي للتلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي، الذي يحدد عملية الاختبارات الاستدراكية الذي يستثني التلاميذ الحاصلين على معدلات (-8) في اجتيازها وبالتالي إعادتهما للسنة أو توجيهما إلى مراكز التكوين المهني.
- تقديرات الأساتذة ومستشاري التوجيه حول هذه الفئة نظرا لخصائصهم المتمثلة في: الغيابات المتكررة، إهمال الدروس، الشجارات المتكررة مع الأساتذة، عدم اجتياز الامتحانات الاستدراكية في نهاية السنة الدراسية نظرا لحصولهما على معدلات (-8) وبالتقدير "توبيخ".

وعليه تم تحديد عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للتلاميذ المتفوقين، هم التلاميذ الحاصلين على معدلات (20/15) فما فوق، وبالنسبة للتلاميذ المتأخرين هم الحاصلين على معدلات (20/8) فأقل.

3.2.3. حجم عينة الدراسة الأساسية:

من المفروض أن يتم سحب عينة الدراسة الأساسية من (62) ثانوية من ولاية بجاية، لكن لظروف الإضرابات التي عاشتها (11) ثانوية للسنة الدراسية (2019/2018)، تم التعامل مع (51) ثانوية فقط. مع العلم أنه تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في (8) ثانويات منها.

وعليه تم سحب عينة الدراسة الأساسية من (43) ثانوية من ولاية بجاية التي بلغ عدد التلاميذ المتفوقين والمتأخرين فيها 1787 تلميذ؛ نظرا لكبر المجتمع الأصلي ومراعاة لإمكانيات الدراسة والزمن المتاح لها إضطر الباحث إلى أخذ عينة قوامها 50%.

وتم ذلك كما يلي:

100% ← 1787 تلميذ متفوق ومتأخر دراسيا من 62 ثانوية بولاية بجاية

50% ← X تلميذ متفوق ومتأخر دراسيا من 43 ثانوية بولاية بجاية (حجم عينة الدراسة الأساسية)

ومنه: **X** = 1787 × 50÷ 100= 39976.09÷100=893 تلميذ متفوق ومتأخر دراسيا

ومنه: X (حجم عينة الدراسة الأساسية) = 893 تلميذ متفوق ومتأخر دراسيا

لكن لم يتمكن الباحث عند بداية الدراسة الأساسية من التطبيق على (893) تلميذ متفوق ومتأخر دراسيا بسبب غياب (35) تلميذ منهم.

وعليه بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (858) من (43) ثانوية بواقع (437) من المتأخرين دراسيا و(421) من المتفوقين دراسيا من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المقيدين بالعام الدراسي (2018-2019).

.2.3. 4. طرق إختيار العينة الدراسة الأساسية:

تم إختيار عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية الطبقية التي من خلالها يتم إختيار عينة مطابقة للمجتمع الأصلي تعكس مميزاته الأساسية؛ وتستخدم في حالة تجانس وحدات المجتمع ولغرض تسهيل عملية الإختيار يقسم المجتمع إلى: (رحيم يونس كرو العزاوي، 2007، ص169).

-طبقات متجانسة

-إختيار وحدات العينة من الطبقات بصورة عشوائية.

ويتم إختيار العينة الطبقية العشوائية على خطوتين هما:

الخطوة الأولى: هي القيام بتحليل المجتمع الأصلي.

الخطوة الثانية: هي القيام بالإختيار العشوائي لصفات المجتمع الأصلي

وهناك عدة مستويات للدقة في إختيار حجم هذا النوع من العينات منها:

التوزيع المتناسب: وهو أخذ عدد يتناسب وحجم الطبقة في المجتمع المبحوث عنه.

وعند إستخدام هذه الطريقة تطبق المعادلة الآتية:

ع ف=ح ع*ح ط/ح م

ع ف: عدد الأفراد الذي يتم سحبهم في كل حالة.

ح ع: حجم العينة المسحوبة.

ح ط: حجم الطبقة.

ح م: حجم المجتمع.

وبالتطبيق المعادلة: **ع ف=ح ع*ح ط/ح م**

ولقد ساعدت هذه الطريقة الباحث على إحترام توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقا للثانويات المختلفة المتواجدة على مستوى ولاية بجاية، وفق لمعيار التفوق والتأخر الدراسي. بمعنى آخر أن هذه الطريقة تسمح بإختيار عينة متجانسة، أين كل ثانوية من (43) ثانوية لولاية بجاية، تصبح ممثلة بعدد دقيق من التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا، وهذا الأخير

يتناسب مع العدد الكلي للتلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المجتمع الأصلي (من مجموع المتفوقين والمتأخرين دراسيا بـ (43) ثانوية بولاية بجاية).

ويمكن تحديد عدد المتأخرين والمتفوقين دراسيا الخاص بكل ثانوية بالمعادلة السابقة الذكر:

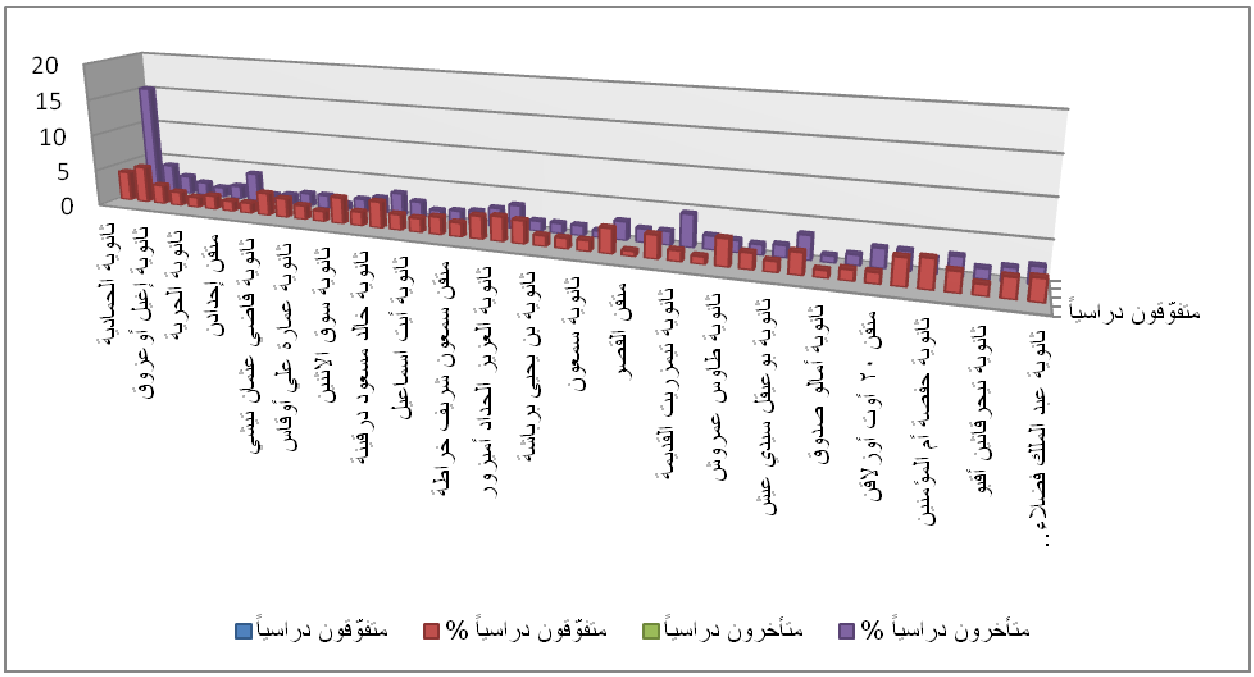
$$ع\ ف = ح\ ع * ح\ ط / ح\ م$$

وبتطبيق هذه المعادلة تم الحصول على النتائج التالية، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات وحسب محك التفوق والتأخر الدراسي

الرقم	المؤسسة التعليمية	متأخرون دراسياً		متفوّقون دراسياً	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	ثانوية الحمادية	17	4,04	66	15,1
2	ثانوية عناني	21	5	17	3,9
3	ثانوية إغيل أوعزوق	11	2,61	11	2,52
4	ثانوية اسطمبولي	8	1,9	8	1,83
5	ثانوية الحرية	6	1,42	6	1,37
6	ثانوية طريق سطيف	8	1,9	8	1,83
7	متقن إحدادن	6	1,42	17	3,89
8	ثانوية سيدي علي البحر	6	1,42	5	1,14
9	ثانوية قاضي عثمان تيشي	13	3,09	6	1,37
10	ثانوية شعبان أعمر أوقاس	11	2,61	8	1,83
11	ثانوية عمارة علي أوقاس	8	1,9	8	1,83
12	ثانوية حسين أيت أحمد أوقاس	6	1,42	4	0,92
13	ثانوية سوق الاثنين	15	3,56	8	1,83
14	ثانوية عبان رمضان ملبو	8	1,9	10	2,29
15	ثانوية خالد مسعود درقينة	15	3,56	14	3,2
16	ثانوية معوش ادريس درقينة	9	2,13	10	2,29
17	ثانوية أيت اسماعيل	8	1,9	6	1,37
18	ثانوية سوماني محمود خراطة	10	2,37	7	1,6
19	متقن سمعون شريف خراطة	8	1,9	8	1,83
20	ثانوية ذراع القايد خراطة	13	3,09	11	2,52
21	ثانوية العزيز الحداد أميزور	14	3,32	14	3,2
22	ثانوية لالة فاطمة نسومر أميزور	13	3,09	6	1,37
23	ثانوية بن يحيى برباشة	6	1,42	6	1,37
24	ثانوية يوسفي م الطاهر برباشة	6	1,42	6	1,37
25	ثانوية سمعون	6	1,42	4	0,92
26	ثانوية القصر المختلطة	14	3,32	11	2,52
27	متقن القصر	3	0,71	8	1,83
28	ثانوية برشيش القصر	13	3,09	8	1,83
29	ثانوية تيمزريت القديمة	6	1,42	19	4,35
30	ثانوية تيمزريت الجديدة	4	1	8	1,83
31	ثانوية طاوس عمروش	15	3,56	7	1,6
32	ثانوية الشهداء معالة	9	2,13	6	1,38
33	ثانوية بوعيقل سيدي عيش	6	1,42	7	1,6
34	ثانوية شميني	12	2,85	14	3,2
35	ثانوية أمالو صدوق	4	1	4	0,92

36	ثانوية بوقيدر سليمان	6	1,42	6	1,37
37	متقن 20 أوت أوزلاقن	6	1,42	11	2,52
38	ثانوية ذبيح الشريف أقبو	15	3,56	11	2,52
39	ثانوية حفصة أم المؤمنين	16	3,8	8	1,83
40	ثانوية كريم بلقاسم	11	2,61	11	2,52
41	ثانوية تيحرقاثين أقبو	6	1,42	6	1,37
42	ثانوية محمد بوضياف	11	2,61	8	1,83
43	ثانوية عبد الملك فضلاء تازمالت	12	2,85	10	2,29
	المجموع	421	100	437	100



الرسم البياني رقم(4): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات وحسب محك التفوق والتأخر الدراسي

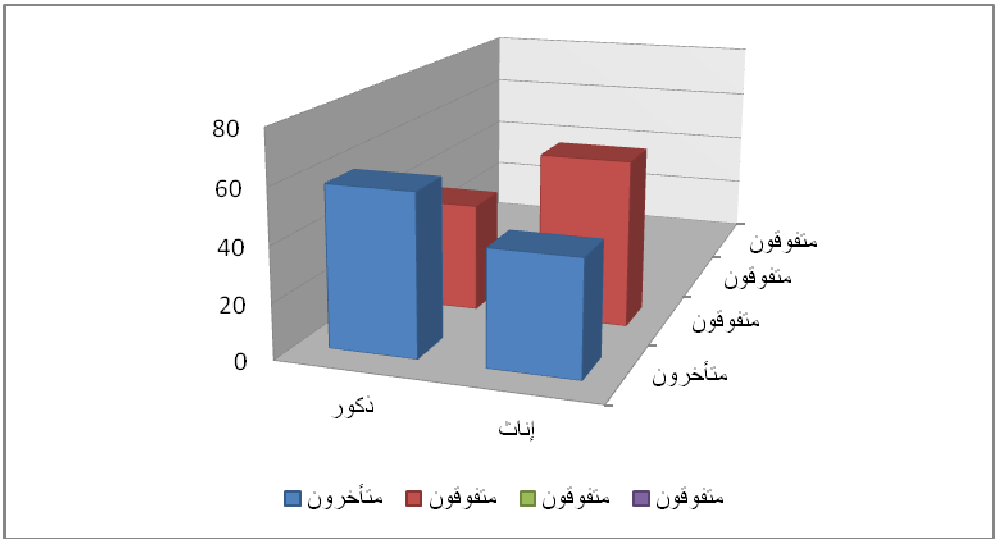
يتضح من الجدول رقم (12) ومن الرسم البياني رقم (4) أن عدد ونسب المتفوّقين دراسياً الموزعين على المؤسسات التربوية المذكورة أعلاه يتراوح عدد أفراد العينة ما بين(3) فرد بنسبة 0,71 لثانوية متقن القصر، و(21) تلميذا متفوقا بنسبة 5 لثانوية عناني، في حين يتراوح عدد المتأخرين دراسيا ما بين (4) فرد بنسبة 0,92 لكل من ثانوية حسين أيت أحمد أوقاس وثانوية سمعون، وثانوية أمالو صدوق، و(66) تلميذا متأخرا بنسبة 15,1 لثانوية الحمادية.

5.2.3. خصائص عينة الدراسة الأساسية:

- **متغير الجنس:**

جدول رقم (13): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً لمتغير الجنس

البيانات / الجنس	متأخرون دراسياً		متفوّقون دراسياً	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	255	%60.57	166	%37.98
إناث	166	%39.43	271	%62.02
المجموع	421	100%	437	100%



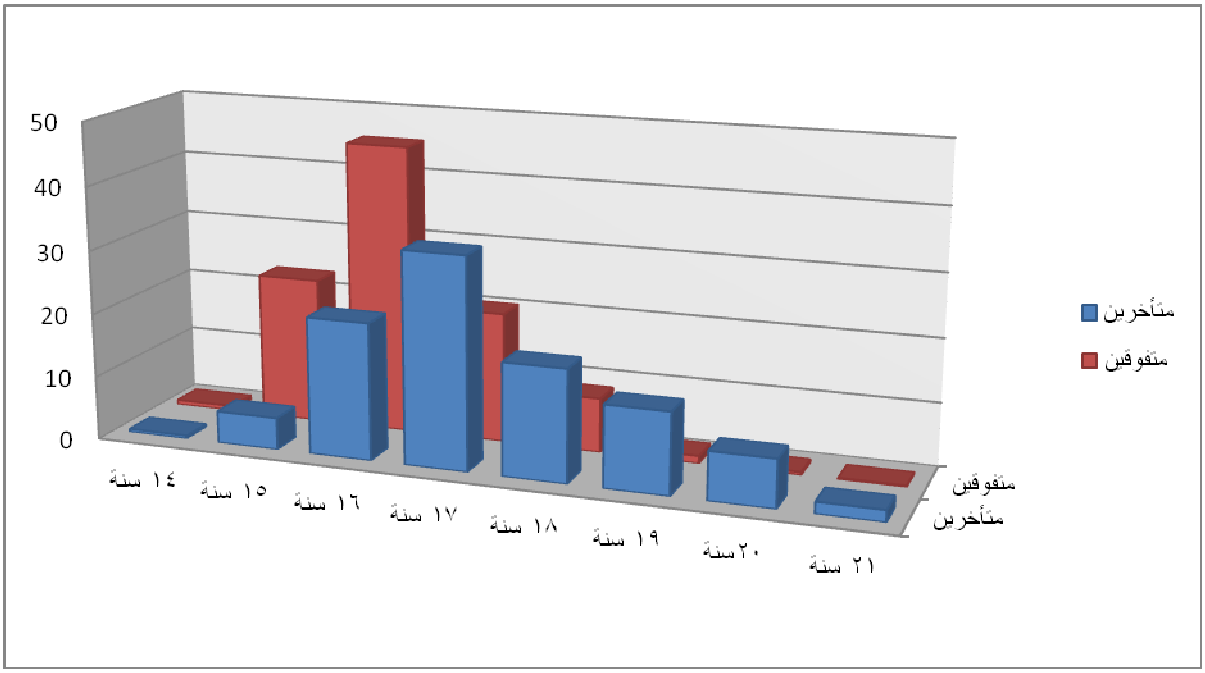
الرسم البياني(5): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقا للمتغير الجنس

يتضح من الجدول رقم(13) ومن الرسم البياني رقم (5) ارتفاع نسبة الإناث المتفوقات حيث بلغت (62.02%) مقارنة بنسبة الإناث المتأخرات التي بلغت (39.43%)، في حين بلغت نسبة المتأخرين من الذكور (60.57%)، مقارنة بنسبة المتفوقين الذكور التي بلغت (37.98%).

- **متغير السن:**

جدول رقم (14): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقا للمتغير السن

البيانات / السن	متأخرون دراسياً		متفوّقون دراسياً	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
14 سنة	3	0,71	2	0,46
15 سنة	97	23,04	22	5,03
16 سنة	191	45,37	94	21,51
17 سنة	86	20,43	145	33,18
18 سنة	36	8,55	77	17,62
19 سنة	5	1,19	56	12,82
20سنة	2	0,47	33	7,55
21 سنة	1	0,24	8	1,83
المجموع	421	100	437	100



الرسم البياني رقم(6): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقا للسن

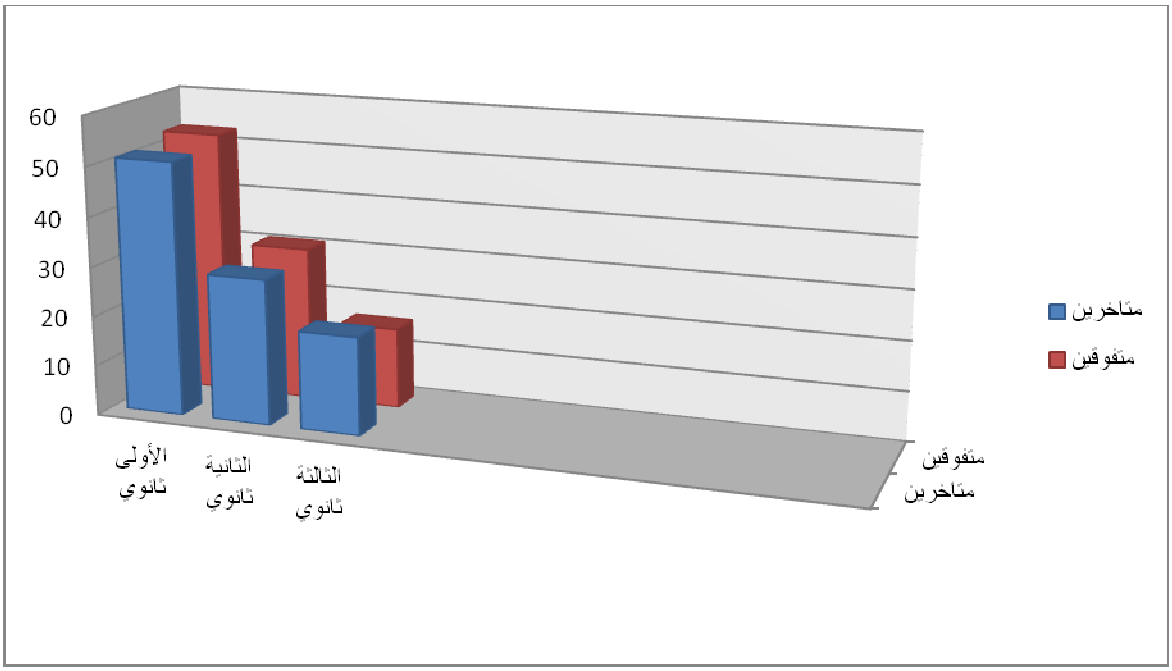
يتضح من الجدول(14) ومن الرسم البياني رقم (6) أن المتأخرين يتمركزون في سن (16) بنسبة(45,37%)، ثم يليها سن (15) بنسبة (23,04.)% ، ويليها سن (17) بنسبة (20,43%)، ويليها سن (18) بنسبة (8,55%)، ثم سن (19) بنسبة (1,19%)، يليها سن (14) بنسبة(0,7%) ، وسن (20) بنسبة(0,47 %)، ثم سن (21) بنسبة (0,24 %).

أما المتفوقون فيتمركزون في سن(17) بنسبة (33,18 %)، ثم يليها سن (16) بنسبة (21,51%)، ويليها سن (18) بنسبة (17,62%)، ويليها سن (19) بنسبة (12,82%)، ثم سن (20) بنسبة (7,55%)، يليها سن (15) (5,03%)، وسن (21) بنسبة (1,83 %)، ثم سن (14) بنسبة (46 %)

- **متغير الصف الدراسي:**

جدول رقم (15): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقاً للصف الدراسي

البيانات / المستوى	متأخرون دراسياً		متفوّقون دراسياً	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الأولى ثانوي	223	52,97	223	51,03
الثانية ثانوي	130	30,88	128	29,29
الثالثة ثانوي	68	16,15	86	19,68
المجموع	421	100	437	100



الرسم البياني رقم(7): توزيع أفراد الدراسة الأساسية وفقا لمتغير الصف الدراسي

يتبين من الجدول رقم (15) ومن الرسم البياني رقم (7) أن المتأخرين يتواجدون في السنة الأولى من التعليم الثانوي بنسبة(52,97%)، ثم تليها السنوات الثانية ثانوي بنسبة(30,88%)، ثم تليها السنوات الثالثة ثانوي بنسبة (16,15%)، أما بالنسبة للمتفوقين نفس الشيء يتواجدون في السنة الأولى من التعليم الثانوي بنسبة (51,03%)، ثم تليها السنوات الثانية ثانوي بنسبة(29,29%)، ثم تليها السنوات الثانية ثانوي بنسبة (19,68%).

.3. 3. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في 43 ثانوية تابعة لمديرية التربية لولاية بجاية وهي: ثانوية الحمادية، ثانوية عناني، ثانوية إغيل أوعزوق، ثانوية اسطمبولي، ثانوية الحرية، ثانوية طريق سطيف، متقن إحدادن، ثانوية سيدي علي البحر، ثانوية قاضي عثمان تيشي، ثانوية شعبان أعمر أوقاس، ثانوية عمارة علي أوقاس، ثانوية حسين أيت أحمد أوقاس، ثانوية سوق الاثنين، ثانوية عبان رمضان ملبو، ثانوية خالد مسعود درقينة، ثانوية معوش ادريس درقينة، ثانوية أيت اسماعيل، ثانوية سوماني محمود خراطة، متقن سمعون شريف خراطة، ثانوية ذراع القايد خراطة، ثانوية العزيز الحداد أميزور، ثانوية لالة فاطمة نسومر أميزور، ثانوية بن يحيى برباشة، ثانوية يوسفي م الطاهر برباشة، ثانوية سمعون، ثانوية القصر المختلطة.

وقد تم تطبيق أدوات الدراسة الأساسية على عينة من التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا بداية من شهر جانفي إلى غاية شهر ماي 2019.

4.3. أدوات الدراسة:

تم إستخدام لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في عزو النجاح والفشل الدراسي، فاعلية الذات الأكاديمية والدافعية للانجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، الأدوات التالية:

4. 1. مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي:

قام الباحث بالبحث عن أداة لقياس عزو النجاح والفشل الدراسي، فتعذر ذلك مما دفعه إلى بناء أداة لقياس عزو النجاح والفشل الدراسي من خلال الإستعانة بالدراسة الإستطلاعية والتراث النظري السيكولوجي حول عزو النجاح والفشل الدراسي؛ بعد إطلاع الباحث على المقاييس الواردة في هذا المجال منها: مقياس العزو لعبد الله بن طه الصافي (2000)، مقياس Lefkurt(ليفكورت)، مقياس عزو Paterson (باترسون) ومقياس عزو النجاح والفشل Baloundie (بالوندي).

لكن الباحث وجد أن هذه المقاييس لم تتناول عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي التي توصلت إليها الدراسة الإستطلاعية والمتمثلة في: العوامل الصحية والنفسية، العوامل المدرسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والعوامل والإعلامية.

إضافة إلى أن هذه المقاييس لا تقيس عزو النجاح والفشل في نفس الوقت، هذا ما دفعه إلى بناء مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي متكون من صورتين وكل صورة تتكون من 42 عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: البعد المدرسي، البعد الصحي والنفسي، البعد الأسري والاجتماعي والإعلامي؛ وهو يمثل إحدى أدوات هذه الدراســـة (أنظر الملحق رقم (11)).

.1.1.4. الصورة الأولى للمقياس: مقياس عزو النجاح الدراسي

- **وصف مقياس عزو النجاح الدراسي:**

يتكون مقياس عزو النجاح الدراسي من (42)عبارة، وقد تم صياغتها بطريقة إيجابية، وهذه العبارات موزعة على ثلاثة أبعاد هي: البعد المدرسي، البعد الصحي والنفسي، البعد الأسري والاجتماعي والإعلامي، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (16): توزيع عبارات مقياس عزو النجاح الدراسي على الأبعاد الثلاثة

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	البعد المدرسي	14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1	14
2	البعد الصحي والنفسي	28-27-26-25-24-23-22-21-20-19-18-17-16-15	14
3	البعد الأسري والاجتماعي والإعلامي	42-41-40-39-38-37-36-35-34-33-32-31-30-29	14
المجمـــوع			42

يتضح من الجدول رقم(16) أن مقياس عزو النجاح الدراسي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول(البعد المدرسي) ويشمل (14) عبارة، البعد الثاني (البعد الصحي والنفسي) ويتكون من 14 عبارة، البعد الثالث (البعد الأسري والاجتماعي والإعلامي) ويشمل (14) عبارة وبمجموع (42) عبارة .

- **طريقة تصحيح وتفسير درجات مقياس عزو النجاح الدراسي:**

- طريقة التصحيح:

فيما يخص طريقة تصحيح مقياس عزو النجاح الدراسي فإنه توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاثة إختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب على النحو الذي هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (17): ميزان تصحيح درجات مقياس عزو النجاح الدراسي

بدائل الإجابات	غير موافق	موافق	موافق جدا
الدرجات	1	2	3

-طريقة التفسير:

تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: 1×42=42 درجة.

تبلغ الدرجة القصوى أو العليا: 3×42=126 درجة.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس عزو النجاح الدراسي:**
  - **صدق المقياس:**

اتبع الباحث عدة إجراءات للتحقق من صدق مقياس عزو النجاح الدراسي تتمثل في:

.أ.الصدق الظاهري:

تم عرض مقياس عزو النجاح الدراسي على مجموعة من الأساتذة المحكمين في علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود معمري بتيزي وزو، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، جامعة غرداية، جامعة سعيدة أنظر الملحق رقم، بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، من حيث الحكم على كل عبارة من عبارات المقياس لتمثيل البعد الذي أعدت من أجله، ومن حيث ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق + عدد مرات عدم الإتفاق}} \times 100$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- **نسبة الإتفاق** على عبارات ذات أرقام: 12، 13، 14، 16، 17 هي: 8÷(2+8) ×100=**80%**.

- **نسبة الإتفاق** على عبارات ذات أرقام: 18، 27، 29، 33، 34، 35، 36، 40، 41 هي: 9 ÷(1+9)×100=**90 %**.

-**نسبة الإتفاق** على باقي العبارات الأخرى هي: 10÷(0+10) ×100=**100%**.

وعليه تم الإبقاء على كل عبارات مقياس عزو النجاح الدراسي، كما تم القيام ببعض التعديلات بناءا على آراء الأساتذة المحكمين ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (18): عبارات مقياس عزو النجاح الدراسي قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
3	يعود سبب نجاحي في الدراسة إلى تحقيق هذه الشعبة مشروعي المستقبلي	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تحقيق الشعبة المتواجد بها مشروعي المستقبلي
8	يعود سبب نجاحي إلى الحرص على المراجعة في دراستي	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى حرصي على مراجعة الدروس باستمرار
11	يعود سبب نجاحي إلى موضوعية أساتذتي في تقدير علاماتي	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى موضوعية الأساتذة في تقويم الامتحانات
27	يعود سبب نجاحي إلى تحديد أهدافي واهتماماتي	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تحديد أهداف واضحة في حياتي
34	يعود سبب نجاحي إلى وجود جو المنافسة بين إخواني في الأسرة	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى وجود جو التنافس بين الإخوة
35	يعود سبب نجاحي إلى المستوى التعليمي الجيد لوالدي	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى المستوى التعليمي الجيد للوالدين
40	يعود سبب نجاحي إلى عدم اختلاطي برفاق السوء	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى عدم مصاحبة رفاق السوء
41	يعود سبب نجاحي إلى عدم وجود مشاكل أسرية في أسرتي	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى عدم وجود مشكلات داخل الأسرة

يتبيّن من جدول رقم (18) أن العبارات 3، 8، 11، 27، 34، 35، 40، 41 تم إعادة صياغتها إعتمادا على آراء المحكمين.

ب. صدق الإتساق الداخلي:

بعد الإنتهاء من إجراءات صدق المحكمين تم تطبيق المقياس على عينة إستطلاعية قوامها (200) تلميذ متفوق ومتأخر دراسيا، لأغراض التحقق من الإتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل إرتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وكذلك حساب معامل إرتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس.

وبعد حساب إرتباط العبارات تم إعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

-يجب أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في إرتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

-يجب ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0.30 (بوحفص عبد الكريم،2005،ص211).

للتأكد من صدق الإتساق الداخلي للمقياس قام الباحث بما يلي:

- **حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو مبيّن في الجدول التالي:**

جدول رقم (19): قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس عزو النجاح الدراسي والدرجة الكلية لكل بعد

البعد المدرسي		البعد الصحي والنفسي		البعد الأسري والاجتماعي والإعلامي	
العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط
1	**0,52	15	**0,42	29	**0,64
2	**0,55	16	**0,52	30	**0,70
3	**0,44	17	**0,65	31	**0,69
4	**0,62	18	**0,50	32	**0,72
5	**0,55	19	**0,31	33	**0,68
6	**0,73	20	**0,60	34	**0,51
7	**0,71	21	**0,61	35	**0,64
8	**0,48	22	**0,67	36	**0,48
9	**0,61	23	**0,63	37	**0,47
10	**0,71	24	**0,62	38	**0,58
11	**0,63	25	**0,68	39	**0,34
12	**0,32	26	**0,64	40	**0,52
13	**0,72	27	**0,45	41	**0,57
14	**0,31	28	**0,48	42	**0,54

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (19) أن معاملات الإرتباط بين عبارات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، فقد تراوحت قيمها بين (0,31) و(0,71)، والتي تتعدى كلها الحد الأدنى المطلوب (0,30). ففي البعد المدرسي تراوحت معاملات الإرتباط بين (0,31) و(0,73)، وتراوحت معاملات إرتباط العبارات بالبعد الصحي والنفسي بين (0,31) و(0,68)، وتراوحت معاملات إرتباط العبارات بالبعد الأسري والاجتماعي والإعلامي بين (0,34) و(0,72).

وبالتالي أكدت هذه النتائج على إتساق العبارات بشكل مقبول ودال مع الأبعاد التي تنتمي إليها.

- **حساب معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاث والدرجة الكلية لمقياس عزو النجاح الدراسي، كما هو مبيّن في الجدول التالي:**

جدول رقم (20): قيم معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس عزو النجاح الدراسي.

رقم البعد	الأبعـــــــــــاد	معامل الارتباط
1	البعد المدرسي	**0,78
2	البعد الصحي والنفسي	**0,83
3	البعد الأسري والاجتماعي والإعلامي	**0,87

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (20) أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث بلغ معامل إرتباط البعد المدرسي بالدرجة الكلية (0,78)، والبعد الصحي والنفسي (0,83)، والبعد الأسري والاجتماعي والإعلامي (0,87)، مما يؤكد على اتساق الأبعاد فيما بينها واتساقها مع الدرجة الكلية.

- **حساب معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات المقياس كما هو مبيّن في الجدول التالي:**

جدول رقم (21): قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس عزو النجاح الدراسي.

العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط	العبارات	معامل الإرتباط
1	**0,40	15	**0,40	29	**0,56
2	**0,34	16	**0,59	30	**0,55
3	**0,47	17	**0,49	31	**0,26
4	**0,36	18	**0,37	32	**0,61
5	**0,32	19	**0,25	33	**0,40
6	**0,50	20	**0,54	34	**0,50
7	**0,36	21	**0,55	35	**0,36
8	**0,22	22	**0,39	36	**0,46
9	*0,19	23	**0,54	37	**0,22
10	*0,17	24	**0,48	38	**0,26
11	**0,36	25	**0,53	39	**0,48
12	**0,52	26	**0,34	40	**0,26
13	**0,39	27	**0,35	41	**0,41
14	**0,53	28	**0,54	42	**0,40

* دالة عند مستوى 0.05 -------** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (21) أن معاملات إرتباط العبارات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0,17) و(0,61) وجاءت بعض قيم معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0.01 و0.05.

وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية إستخدام مقياس عزو النجاح الدراسي في الدراسة الحالية باطمئنان.

*** ثبات مقياس عزو النجاح الدراسي:**

للتحقق من ثبات مقياس عزو النجاح الدراسي استخدم الباحث طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب-طريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار.

والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات للمقياس.

جدول رقم(22): قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس عزو النجاح الدراسي.

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
العدد الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني		ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
42	21	21	0,89	0,72	0,84	0,84	0,82	0,82

يتضح من الجدول رقم (22) أن قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت 0,89 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأوّل 0,82 وقيمة ثبات الجزء الثاني0,82، وللجزئيين 0,72. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0,84 وبطريقة جتمان بلغت 0,84.

وهذه القيم تدل على ثبات جيّد لمقياس عزو النجاح الدراسي مما يجعل الباحث مطمئن لإستخدامه في الدراسة الحالية.

.2.1.4. الصورة الثانية للمقياس: مقياس عزو الفشل الدراسي

- **وصف مقياس عزو الفشل الدراسي:**

يتكون مقياس عزو الفشل الدراسي من 42 عبارة، وقد تم صياغتها بطريقة سلبية، وهذه العبارات موزعة على ثلاثة أبعاد هي: البعد المدرسي، البعد الصحي والنفسي، البعد الأسري والاجتماعي والإعلامي، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (23): توزيع عبارات مقياس عزو الفشل الدراسي على الأبعاد الثلاثة

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	البعد المدرسي	14-13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1	14
2	البعد الصحي والنفسي	28-27-26-25-24-23-22-21-20-19-18-17-16-15	14
3	البعد الأسري والاجتماعي والإعلامي	42-41-40-39-38-37-36-35-34-33-32-31-30-29	14
المجمـــــوع			42

يتضح من الجدول رقم(23) أن مقياس عزو الفشل الدراسي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول(البعد المدرسي) ويشمل (14) عبارة، البعد الثاني (البعد الصحي والنفسي) ويتكون من (14) عبارة، البعد الثالث (البعد الأسري والاجتماعي والإعلامي) ويشمل (14)عبارة وبمجموع (42) عبارة .

- **طريقة تصحيح وتفسير درجات مقياس عزو الفشل الدراسي:**

- طريقة التصحيح:

فيما يخص طريقة تصحيح مقياس عزو الفشل الدراسي فإنه توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاثة إختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب على النحو الذي هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (24): ميزان تصحيح درجات مقياس عزو الفشل الدراسي

بدائل الإجابات	غير موافق	موافق	موافق جدا
الدرجات	3	2	1

-طريقة التفسير:

تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: 1×42=42 درجة.

تبلغ الدرجة القصوى أو العليا: 3×42=126 درجة.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس عزو الفشل الدراسي:**
- **صدق المقياس:**

اتبع الباحث عدة إجراءات للتحقق من صدق مقياس عزو الفشل الدراسي تتمثل في:

.أ. الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود معمري بتيزي وزو، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، جامعة غرداية، جامعة سعيدة أنظر الملحق رقم، بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة من حيث الحكم على كل عبارة من عبارات المقياس لتمثيل البعد الذي أعدت من أجله ومن حيث ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

وقد تم حساب نسبة الإتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس بإستخدام معادلة كوبر

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق + عدد مرات عدم الإتفاق}} \times 100$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- **نسبة الإتفاق** على عبارات ذات أرقام: 11، 19 هي: 8÷(2+8) ×100= **80%**.

- **نسبة الإتفاق** على عبارات ذات أرقام: 2، 3، 6، 15، 21، 28، 30، 31، 32 هي:

9 ÷(1+9)×100=**90 %**.

-**نسبة الإتفاق** على باقي العبارات الأخرى هي: 10÷(0+10) ×100=**100%**.

وعلى ضوء هذه النتائج يتضح أن معظم المحكمين إتفقوا على وضوح عبارات مقياس عزو الفشل الدراسي، كما تم تعديل بعض العبارات من حيث الصياغة اللغوية بناء على آراء الأساتذة المحكمين ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (25): عبارات مقياس عزو الفشل الدراسي قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	يعود سبب فشلي إلى عدم وجود مناخ مدرسي ملائم في مؤسستي	يعود سبب فشلي الدراسي إلى وجود مناخ مدرسي غير ملائم في المؤسسة
27	يعود سبب فشلي إلى عدم تفهمي لاهتماماتي وأهدافي وسلوكي	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم تحديد أهداف واضحة في حياتي
34	يعود سبب فشلي إلى عدم وجود جو المنافسة بين إخواني في الأسرة	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم وجود جو التنافس بين الإخوة
35	يعود سبب فشلي إلى مستوى تعليمي السيء لوالدي	يعود سبب فشلي الدراسي إلى المستوى التعليمي الضعيف للوالدين
40	يعود سبب فشلي إلى اختلاطي برفاق السوء	يعود سبب فشلي الدراسي إلى مصاحبة رفاق السوء
41	يعود سبب فشلي إلى وجود مشاكل أسرية في أسرتي	يعود سبب فشلي الدراسي إلى وجود مشكلات داخل الأسرة

يتضح من الجدول رقم (25) أن عبارات مقياس عزو الفشل الدراسي رقم 1، 27، 34، 35، 40، 41 تم إعادة صياغتها لغوياً إعتمادا على آراء الأساتذة المحكمين.

.ب. صدق الإتساق الداخلي:

بعد الإنتهاء من إجراءات صدق المحكمين تم تطبيق المقياس على عينة إستطلاعية قوامها (200) تلميذ متفوق ومتأخر، لأغراض التحقق من الإتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل إرتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك حساب معامل إرتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس.

وبعد ذلك حساب إرتباط العبارات تم إعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

-يجب أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في إرتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

-يجب ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0.30. .(بوحفص عبد الكريم،2005،ص211)

.أ. حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (26): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس عزو الفشل الدراسي والدرجة الكلية لكل بعد الذي تنتمي إليه.

البعد المدرسي		البعد الصحي والنفسي		البعد الأسري والاجتماعي والإعلامي	
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
1	**0,61	15	**0,55	29	**0,73
2	**0,69	16	**0,59	30	**0,77
3	**0,56	17	**0,50	31	**0.80
4	**0,62	18	**0,42	32	**0,81
5	**0,61	19	**0,51	33	**0,79
6	**0,66	20	**0,64	34	**0,43
7	**0,76	21	**0,70	35	**0,66
8	**0,39	22	**0,74	36	**0,64
9	**0,62	23	**0,74	37	**0,47
10	**0,64	24	**0,55	38	**0,67
11	**0,62	25	**0,65	39	**0,52
12	**0,50	26	**0,76	40	**0,61
13	**0,69	27	**0,67	41	**0,79
14	**0,38	28	**0,58	42	**0,47

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (26) أن معاملات إرتباط العبارات بالبعد المدرسي تتراوح بين (0,38) و(0,76)، ومعاملات إرتباط العبارات بالبعد الصحي والنفسي بين (0,42) و(0,76)، وتتراوح معاملات إرتباط العبارات بالبعد الأسري والإجتماعي والإعلامي بين (0,43) و(0,81).

وبالتالي أكدت هذه النتائج إتساق العبارات مع الأبعاد التي تنتمي إليها وبشكل دال إحصائيا.

.ب. حساب معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس عزو الفشل الدراسي.

جدول رقم (27): قيم معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس عزو الفشل الدراسي.

رقم البعد	الأبعـــــــــــاد	معامل الارتباط
1	البعد المدرسي	**0,82
2	البعد الصحي والنفسي	**0,88
3	البعد الأسري والاجتماعي والإعلامي	**0,85

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (27) أن معاملات إرتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، حيث بلغ معامل ارتباط البعد المدرسي بالدرجة الكلية (0,82)، والبعد الصحي والنفسي (0,88)، والبعد الأسري والاجتماعي والإعلامي (0,85).

وأشارت هذه النتائج على إتساق أبعاد المقياس فيما بينها، واتساقها مع الدرجة الكلية.

.ج. حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس عزو الفشل الدراسي.

جدول رقم (28): قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس عزو الفشل الدراسي.

العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
1	**0,37	15	**0,56	29	**0,64
2	**0,44	16	**0,54	30	**0,65
3	**0,51	17	**0,37	31	**0,36
4	**0,41	18	*0,17	32	**0,66
5	**0,54	19	**0,40	33	**0,68
6	**0,41	20	**0,45	34	**0,43
7	**0,50	21	**0,59	35	**0,51
8	**0,41	22	**0,53	36	**0,59
9	**0,33	23	**0,64	37	**0,32
10	**0,23	24	**0,52	38	**0,42
11	**0,41	25	**0,46	39	**0,33
12	**0,36	26	**0,59	40	**0,41
13	**0,47	27	**0,45	41	**0,62
14	**0,49	28	**0,61	42	**0,43

* دالة عند مستوى 0.05---- ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (28) أن معاملات إرتباط العبارات والدرجة الكلية لمقياس **عزو الفشل الدراسي** تراوحت بين 0,37 و0,68 وجاءت بعض قيم معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0.01 و0.05.

وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية إستخدام مقياس **عزو الفشل الدراسي** في الدراسة الحالية باطمئنان.

- **ثبات المقياس:**

للتحقق من ثبات مقياس عزو الفشل الدراسي تم إستخدام طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب-التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة استطلاعية قوامها (200) تلميذاً متفوقاً ومتأخراً دراسياً من الذكور والإناث.

جدول رقم (29): قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس عزو الفشل الدراسي.

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
العدد الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني		ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
42	21	21	0,91	0,61	0,75	0,74	0,84	0,89

يتضح من الجدول رقم (29) أن قيمة معامل الثبات لمقياس **عزو الفشل الدراسي** بطريقة ألفا كرونباخ بلغت 0.91 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0,84 وبلغت قيمة ثبات الجزء الثاني 0,89، وللجزئيين 0,61. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0,75 وبطريقة جتمان 0,74.

وهذه القيم تدل على أن مقياس عزو الفشل الدراسي يتمتع بدرجة ثبات جيّدة مما يسمح إستخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

2.4. مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

قام الباحث بالبحث عن أداة لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، فتعذر ذلك مما دفعه إلى بناء أداة لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال الإستعانة بالدراسة الإستطلاعية والتراث النظري السيكولوجي حول الفاعلية **الذاتية الأكاديمية**؛ بعد إطلاع الباحث على المقاييس الواردة في هذا المجال منها: مقياس الفاعلية الذاتية للحربي (2005)، مقياس أحمد يحي الزق(2011)، مقياس حوراء كرماش للفاعلية الذاتية الأكاديمية(2016)، مقياس الفاعلية الذاتية كمال اسماعيل عطية (2004)، مقياس الفاعلية لـ Bandura (ألبرت باندور) (2006) ومقياس فاعلية الذات للباحث عادل محمد محمود العدل(2001).

لكن الباحث وجد أن هذه المقاييس لم تتناول عوامل لها علاقة بالفاعلية الذاتية الأكاديمية بالتدقيق مثل: كيفية ثقة التلاميذ في قدراتهم وأدائهم الدراسي، المثابرة الأكاديمية وتحمل المسؤولية الإجتماعية...

إضافة إلى أن هذه المقاييس من جهة لا تتلاءم مع مستوى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في البيئة الجزائرية ومن جهة أخرى لا تساعد على التعرف على الخصائص الذاتية للتلاميذ المدركة، وآليات تطوير قناعاتهم وإمكاناتهم وقدراتهم على تنفيذ الأداء المطلوب لتحقيق إنجاز مهمات تعليمية بنجاح وإتقان، ومساعدتهم على إدراكهم لقدراتهم الذاتية.

كما تم بناء مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بعد إطلاع الباحث خاصة على النظرية المعرفية والإجتماعية لـ Bandura (ألبرت باندور) التي حاولت تفسير الفاعلية الذاتية للأفراد.

- **وصف مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية:**

يتكوّن مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية من (31) عبارة تتوزع على ثلاثة أبعاد، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (30): توزيع عبارات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية على الأبعاد الثلاثة

الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
بعد الثقة بالأداء الأكاديمي	10-9-8-7-6-5-4-3-2-1	**10**
بعد المثابرة الأكاديمية	19-18-17-16-15-14-13-12-11	**9**
بعد تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية والأكاديمية	31-30-29-28-27-26-25-24-23-22-21-**20**	**12**
المجمـوع		**31**

يتضح من الجدول رقم(30) أن مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية يتكون من ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول (بعد الثقة بالأداء الأكاديمي) ويشمل (10)عبارات، البعد الثاني (بعد المثابرة الأكاديمية) ويتكون من (9) عبارات، البعد الثالث (بعد تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية والأكاديمية) ويشمل (12) عبارة وبمجموع (31) عبارة.

كما أن مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية يتكون من عبارات موجبة وسالبة، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (31): توزيع عبارات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين عبارات موجبة وسالبة

اتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	**30.31.29.27.26.25.24.23.22.21.19.18.17.16.15.14.13.12.11.6.3.1**	**22**
العبارات السالبة	**28.20.10.9.8.7.5.4.2.**	**9**
	المجمـــوع	**31**

يتضح من الجدول رقم (31) أن عبارات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية يتضمن **(22)** عبارة موجبة و**(9)** عبارة سالبة.

- **طريقة تصحيح وتفسير درجات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية:**

- طريقة التصحيح:

فيما يخص طريقة تصحيح مقياس مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية فإنه توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاثة إختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب على النحو الذي هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (32): ميزان تصحيح درجات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

بدائل الإجابات / إتجاه العبارات	غير موافق	موافق	موافق جدا
العبارات الموجبة	1	2	3
العبارات السالبة	3	2	1

- طريقة تفسير درجات المقياس:

تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: 1×31=31 درجة.

تبلغ الدرجة القصوى أو العليا: 3×31=93 درجة.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية:**

- **صدق المقياس:**

إستخدم الباحث لحساب صدق المقياس عدة أنواع من الصدق التي منها:

.أ. الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود معمري بتيزي وزو، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، جامعة غرداية، جامعة سعيدة أنظر الملحق رقم، بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة من حيث الحكم على كل عبارة من عبارات المقياس لتمثيل البعد الذي أعدت من أجله ومن حيث ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

وقد تم حساب نسبة الإتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس بإستخدام معادلة كوبر

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق + عدد مرات عدم الإتفاق}} \times 100$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- **نسبة الإتفاق** على عبارات ذات أرقام: 4، 8، 10، 18، 19، 28، 29 هي: 8÷(2+8) ×100=**80%**.

- **نسبة الإتفاق** على عبارات ذات أرقام: 3، 6، 9، 15، 17، 27، 30 هي:9 ÷(1+9)×100=**90 %**.

-**نسبة الإتفاق** على باقي العبارات الأخرى هي: 10÷(0+10) ×100=**100%**.

وقد تم الاحتفاظ بكل عبارات المقياس وكذا تعديل بعض العبارات من ناحية الصياغة اللغوية وذلك بناء على آراء المحكمين ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (33): عبارات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية قبل وبعد التعديل.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	أثق في إمكانياتي الدراسية أثناء القيام بواجباتي المدرسية مع زملائي	أثق في إمكانياتي الدراسية أثناء القيام بالواجبات المدرسية مع الزملاء
04	الصعوبات (الأسرية، الاجتماعية، الاقتصادية، المدرسية) تعيقني من مزاولة الدراسية	الصعوبات الأسرية والمدرسية تعيقني من مزاولة الدراسة
05	أشعر باليأس عندما تواجهني مشكلة مع الزملاء	أشعر باليأس عندما تواجهني مشكلة مع أحد الأساتذة
17	أبذل كل جهدي للتغلب على الصعوبات التي تواجهني في فهم الدروس الصعبة	أبذل كل جهدي للتغلب على الصعوبات التي تواجهني في فهم الدروس
21	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به من طرف الأساتذة	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به من قبل الأساتذة
26	أبقى في المنزل لتأدية واجباتي المدرسية بالرغم من خروج جميع أفراد أسرتي	أبقى في المنزل لتأدية واجباتي المدرسية حتى أنجزها كلها
27	مسؤولية عمل الواجب المدرسي على أنا وليس على من حولي	القيام بالواجب المدرسي مسؤولية على عاتقي وليس على من حولي
28	أطلب من زملائي حل أي مشكلة خاصة بالدراسة	أطلب من زملائي ايجاد حل لأي مشكلة خاصة بالدراسة
29	أهتم بدروسي رغم وجود العديد من المؤثرات مثل: خروج للفسحة، ألعاب الفيديو،وسائل التواصل الاجتماعي	أهتم بدروسي رغم وجود العديد من نشاطات التسلية مثل: النزهة، ألعاب الفيديو،وسائل التواصل الاجتماعي
31	أنصح كل تلميذ أن يهتم بدروسه	أنصح كل زميل أو زميلة الاهتمام بالدراسة

يتضح من الجدول رقم (33) أن العبارات 1 و4 و5 و17 و21 و26 و27 و28 و29 و31 تغيرت صياغتها بناء على آراء وتوجيهات المحكمين.

.ب.صدق الإتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الإتساق الداخلي للمقياس ومدى تماسك عباراته بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قام الباحث بما يلي:

.أولا. حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (34) قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية والدرجة الكلية لكل بعد

بعد الثقة بالأداء الأكاديمي		بعد المثابرة الأكاديمية		بعد تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية والأكاديمية	
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
1	**0,31	13	**0,76	25	**0,61
2	**0,64	14	**0,74	26	**0.54
3	**0,34	15	**0,75	27	**0,30
4	**0,36	16	**0,74	28	**0,54
5	**0,54	17	**0,78	29	**0,59
6	**0,32	18	**0,72	30	**0,60
7	**0,62	19	**0,51	31	**0,32
8	**0,50	20	**0,64		
9	**0,50	21	**0,68		
10	**0,38	22	**0,59		
11	**0,75	23	**0,63		
12	**0,55	24	**0,55		

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (34) أن معاملات الإرتباط بين العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها تتراوح بين (0,31) و (0,78)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01).

حيث تتراوح معاملات الارتباط بين العبارات وبُعد الثقة بالأداء الأكاديمي بين (0,31) و(0,64)، وتتراوح المعاملات بين العبارات وبُعد المثابرة الأكاديمية بين (0,51) و(0,78) وهي مرتفعة نسبيا بالمقارنة مع معاملات إرتباط العبارات بالبُعدين الآخرين. وتتراوح معاملات إرتباط العبارات ببُعد تقبل وتحمل المسؤولية الإجتماعية والأكاديمية بين (0,30) و(0,68).

وقد أشارت هذه النتائج إلى أن معاملات إرتباط مقبولة بين العبارات المقياس والأبعاد الثلاثة التي تنتمي إليها، حيث تتعدى معاملات الارتباط الحد الأدنى المطلوب (0,30) وذات دلالة إحصائية، لذا فإن العبارات متسقة مع الأبعاد التي تقيسها (بوحفص عبد الكريم، 2005، ص211).

.ثانيا. حساب معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (35): قيم معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

الأبعـــــــــــاد	معامل الارتباط
بعد الثقة بالأداء الأكاديمي	**0,44
بعد المثابرة الأكاديمية	**0,78
بعد تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية والأكاديمية	**0,87

** دالة عند مستوى 0.01

يوضح الجدول رقم (35) أن قيم معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01).

حيث بلغت فيما يخص بعد الثقة بالأداء الأكاديمي (0,44)، وبعد المثابرة الأكاديمية (0,78)، وبعد تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية والأكاديمية (0,87).

وعليه بينت هذه النتائج أن معاملات الإرتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس على أنها مقبولة (تتعدى 0,30) ودالة إحصائيا عند (0,01)، وهذا ما يدعم إتساق درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.

. ثالثا. حساب معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

جدول رقم (36) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

بعد الثقة بالأداء الأكاديمي		بعد المثابرة الأكاديمية		بعد تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية والأكاديمية	
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
1	**0,44	13	**0,63	25	**0,55
2	**0,72	14	**0,64	26	**0,46
3	**0,38	15	**0,60	27	**0,21
4	**0,73	16	**0,58	28	**0,54
5	**0,73	17	**0,68	29	**0,46
6	**0,48	18	**0,61	30	**0,43
7	**0,72	19	**0,73	31	**0,71
8	**0,72	20	**0,59		
9	**0,71	21	**0,47		
10	**0,74	22	**0,34		
11	**0,64	23	**0,41		
12	**0,45	24	**0,46		

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (36) أن معاملات إرتباط العبارات بالدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تراوحت بين 0,21و0,74. وجاءت قيم معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0.01 وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية في الدراسة الحالية بإطمئنان.

.د. الصدق التمييزي لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

تم التحقق أيضا من الصدق التمييزي للمقياس بإستخدام الفروق بين المجموعات، حيث تم تقسيم التلاميذ إلى فئتين، تتضمن الأولى تلاميذ ذوي تحصيل مرتفع (معدل أكبر من 15)، وتتضمن الثانية تلاميذ ذوي تحصيل منخفض (معدل أقل من 8)، وذلك بافتراض أن الفاعلية الذاتية من المنبئات الجوهرية بالتحصيل الدراسي. وتمت المقارنة بين الفئتين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية وأبعادها (الثقة بالأداء الأكاديمي، المثابرة الأكاديمية، تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية)، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (37): دلالة الفروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

أبعاد الفاعلية الذاتية	فئة التلاميذ	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
الثقة بالأداء الأكاديمي	مرتفعي التحصيل	100	12,37	2,52	**11,39	171,91	0,000
	منخفضي التحصيل	100	8,92	1,67			
المثابرة الأكاديمية	مرتفعي التحصيل	100	16,30	3,90	**7,92	198	0,000
	منخفضي التحصيل	100	20,56	3,70			
تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية	مرتفعي التحصيل	100	20,82	3,75	**2,83	198	0,005
	منخفضي التحصيل	100	22,30	3,63			
الفاعلية الذاتية	مرتفعي التحصيل	100	49,49	7,32	*2,31	198	0,022
	منخفضي التحصيل	100	51,78	6,66			

* دالة عند مستوى 0.05----- ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (37) أن قيمة "ت" (2,31) دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في درجات الفاعلية الذاتية($p < 0,05$) ، وقيم "ت" في أبعاد الفعالية الذاتية (الثقة بالأداء الأكاديمي، المثابرة الأكاديمية، تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية) أيضا دالة إحصائيا عند (0,01) ($p < 0,01$).

وبالتالي فقد تمكن **مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية** بأبعاده الثلاثة المكونة له من التمييز بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل بشكل دال إحصائيا، وهذا ما يشير إلى تمتع مقياس الفاعلية الأكاديمية بقدرة تمييزية جوهرية، ويؤكد على صدقه.

- **ثبات المقياس:**

للتحقق من ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية إستعمل الباحث طريقتين:

أ–معامل ثبات ألفا–كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب–طريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار.

والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

جدول رقم (38): قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية			
العدد الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني	0,93	ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
31	16	15		0,76	0,86	0,85	0,91	0,83

يتضح من الجدول رقم (38) أن قيمة معامل الثبات لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بطريقة ألفا–كرونباخ بلغت 0,93، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأوّل 0,91 وقيمة ثبات الجزء الثاني0,83، والجزئيين معاً 76,0 وبلغت قيمة ثبات سبيرمان–براون0,86 وبطريقة جتمان 0,85.

وهذه القيم تدل على ثبات عالٍ لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية مما جعل الباحث مطمئن لإستخدامه في الدراسة الحالية.

3.4.مقياس دافعية الإنجاز الدراسي:

- **وصف المقياس:**

تم الإعتماد على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي الذي أعده الباحث غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي **(2009)** والمكوّن من **(79)** عبارة التي تتوزع على عشرة **(10)** أبعاد وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (39): توزيع أبعاد وعبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

رقم البعد	البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	السعي نحو التفوق	8.7.6.5.4.3.2.1	8
2	التخطيط للمستقبل	16.15.14.13.12.11.10.9	8
3	المثابرة والنضال	24.23.22.21.20.19.18.17	8
4	أداء الأعمال بسرعة وإتقان	34.33.32.31.30.29.28.27.26.25	10
5	الشعور بالمسؤولية	40.39.38.37.36.35.	6
6	الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	46.45.44.43.42.41	6
7	المكافآت المادية والمعنوية	54.53.52.51.50.49.48.47	8
8	المنافسة	61.60.59.58.57.56.55	7
9	الاستقلال	69.68.67.66.65.64.63.62	8
10	التغلب على العوائق والصعوبات	79.78.77.76.75.74.73.72.71.70	10
المجمـــــــــــوع			79

يتضح من الجدول رقم (39) أن عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي تتوزع على عشرة أبعاد هي: البعد الأوّل **(السعي نحو التفوّق)** يحتوى على (8)عبارات ، البعد الثاني **(التخطيط للمستقبل)** يحتوى على (8) عبارات، البعد الثالث **(المثابرة والنضال)** يحتوى على (10) عبارات، البعد الرابع **(أداء الأعمال بسرعة وإتقان)** يحتوى على (10) عبارات، البعد الخامس **(الشعور بالمسؤولية)** يحتوي على (6) عبارات، البعد السادس **(الثقة بالنفس وإمتلاك القدرة)** يحتوي على (6) عبارات، البعد السابع **(المكافآت المادية والمعنوية)** يحتوي على (8) عبارات، البعد الثامن **(المنافسة)** يحتوي على (7) عبارات، البعد التاسع **(الإستقلال)** يحتوي على (8) عبارات، وفي الأخير البعد العاشر **(التغلب على العوائق والصعوبات)** يحتوي على (10) عبارات.

كما أن مقياس دافعية الإنجاز الدراسي يتكون من عبارات موجبة وعبارات سالبة، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (40): توزيع عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي بين عبارات موجبة وسالبة

اتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	37.36.35.34.33.31.30.29.27.21.20.19.18.17.15.13.12.11.5.4.3.2.1. 73.72.71.70.67.66.65.64.63.62.61.60.59.53.51.50.49.48.47.46.45.44	45
العبارات السالبة	.42.41.40.39.38.32.28.26.25.24.23.22.16.14.10.9.8.7.6 .7978.77.76.75.74.69.68.58.57.56.55.54.52.43	34
المجمـــــــــــوع		79

يتضح من الجدول رقم (40) أن عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي يتضمن 45 عبارة موجبة و34 عبارة سالبة.

- **طريقة تصحيح وتفسير درجات المقياس:**

- طريقة التصحيح:

فيما يخص طريقة تصحيح مقياس دافعية الإنجاز الدراسي فإنه توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاثة إختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب على النحو الذي هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (41): طريقة تصحيح وتفسير درجات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي

بدائل الإجابات / إتجاه العبارات	لا تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق
العبارات الموجبة	1	2	3
العبارات السالبة	3	2	1

- طريقة تفسير درجات المقياس:

تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: 1 × 79 =79 درجة.

تبلغ الدرجة القصوى أو العليا: 3 × 79 =237 درجة.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي:**

-الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي في صورته الأصلية: (غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي، 2009،ص ص 216-217)

قام الباحث غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي2009 بدراسة الخصائص السيكومترية لمقياسه، من خلال دراسة ما يلي:

- **صدق المقياس:**

قام الباحث غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي بالتحقق من صدق المقياس بالطرق التالية:

أولا: صدق المحكمين: قام الباحث غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في قسم علم النفس بجامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية- لإعطاء ملاحظاتهم سواء من حيث مناسبة ووضوح صياغة العبارات أو لإضافة وتعديل بعض العبارات .

ثانيا: صدق الإتساق الداخلي: قام الباحث غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي بحساب الإتساق الداخلي وذلك على جانبين – إرتباط كل عبارة مع البعد ومع المقياس ككل والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(42): قيم الإتساق الداخلي لعبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي مع الأبعاد ومع المقياس الكلي (الأبعاد 1-5):

تسلسل العبارة	ارتباط درجات عبارة البعد بالدرجة الكلية										تسلسل العبارة
العبارة	مقياس	البعد5	مقياس	البعد4	مقياس	البعد3	مقياس	البعد2	مقياس	البعد1	
1	0.62	0.52	0.68	0.48	0.65	0.79	0.604	0.50	0.667	0.332	1
2	0.64	0.54	0.58	0.63	0.66	0.74	0.621	0.51	0.66	0.471	2
3	0.64	0.49	0.56	0.64	0.68	0.79	0.52	0.35	0.65	0.307	3
4	0.59	0.62	0.50	0.68	0.66	0.60	0.79	0.49	0.41	0.445	4
5	0.58	0.59	0.59	0.61	0.60	0.63	0.75	0.57	0.673	0.371	5
6	0.51	0.56	0.62	0.72	0.65	0.47	0.63	0.52	0.55	0.57	6
7			0.60	0.57	0.640	0.43	0.50	0.54	0.601	0.46	7
8			0.79	0.51	0.60	0.64	0.77	0.655	0.48	0.406	8
9			0.73	0.64	-	-	-	-	-	-	9
10			0.66	0.63	-	-	-	-	-	-	10
البعد	0.60		0.72	-			0.63		0.64		البعد

جدول رقم (43): قيم الاتساق الداخلي لعبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي مع الأبعاد والمقياس الكلي (الأبعاد 6-10) لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=50)

مسلسل العبارة	ارتباط درجات عبارة البعد بالدرجة الكلية										مسلسل العبارة
	البعد6	مقياس	البعد7	مقياس	البعد8	مقياس	البعد9	مقياس	البعد10	مقياس	العبارة
1	0.478	0.51	0.48	0.59	0.55	0.60	0.57	0.75	0.51	0.53	1
2	0.53	0.55	0.58	0.53	0.56	0.62	0.57	0.65	0.52	0.72	2
3	0.50	0.52	0.58	5.24	0.54	0.69	0.54	0.69	0.50	0.50	3
4	0.48	0.56	0.49	0.42	0.43	0.53	0.50	0.41	0.40	0.71	4
5	0.68	0.673	0.57	0.59	0.45	0.66	0.45	0.63	0.541	0.43	5
6	0.41	0.611	0.54	0.67	0.56	0.67	0.44	0.60	0.75	0.54	6
7			0.46	0.63	0.56	0.75	0.69	0.70	0.42	0.55	7
8			0.49	0.61	0.52	0.66	0.46	0.71	0.78	0.57	8
9									0.57	0.68	9
10									0.57	0.52	10
البعد		0.64			0.73			0.69		0.76	البعد

جدول رقم(44): قيم الاتساق لأبعاد مقياس دافعية الإنجاز الدراسي ببعضها وبالدرجة الكلية للمقياس:

رقم العبارة	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد 7	البعد 8	البعد 9	البعد10	درجة المقياس
البعد1	-	0.64	0.77	0.40	0.59	0.54	0.40	0.64	0.67	0.69	**0.64**
البعد2	-	-	0.78	0.54	0.67	0.66	0.69	0.41	0.65	0.61	**0.63**
البعد3	-	-		0.46	0.76	0.73	0.42	0.75	0.44	0.63	**0.64**
البعد4	-	-	-	-	0.53	0.61	0.51	0.67	0.65	0.50	**0.72**
البعد5	-	-	-	-	-	0.45	0.66	0.64	0.63	0.62	**0.60**
البعد6	-	-	-	-	-	-	0.41	0.41	0.59	0.65	**0.64**
البعد7	-	-	-	-	-	-	-	0.41	0.53	0.66	**0.73**
البعد8	-	-	-	-	-	-	-	-	0.57	0.58	**0.67**
البعد9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.56	**0.69**
البعد10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**0.76**

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم(44) أن قيم الإرتباط بين الأبعاد وبعضها البعض ودرجات المقياس ككل جميعها قيم تتمتع بدرجة جيدة من الصدق وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

- **الثبات:**

قام الباحث غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي بالتحقق من ثبات المقياس بالطرق التالية:

أولا: طريقة إعادة الاختيار: أعاد الباحث غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها بعد فترة زمنية مقدارها أسبوعين.وحسب معامل الإرتباط بين التطبيقين فوجد أن معامل الثبات(0.7789).

ثانيا: الفاكرونباخ والتجزئة النصفية: قام الباحث غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي لحساب ثبات المقياس بإستخدام معامل الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (45): قيم الثبات الكلي لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي، والمحسوبة بطريقتي (ألفا كرونباخ) والتجزئة النصفية.

عدد بنود المقياس			الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
المقياس ككل	ج1	ج2		إرتباط الجزئين	مسيرمان ليروان	جتمان	ألفا ج1	ألفا ج2
79	40	39	0.8877	0.67	0.80	0.80	0.77	0.75

يتضح من الجدول رقم(45) أن قيم الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية تدل على ثبات جيد للمقياس.

- **الصدق:**

إستخدم الباحث لحساب صدق المقياس عدة أنواع من الصدق والتي منها:

.أ. الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين في علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود معمري بتيزي وزو، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية، جامعة غرداية، جامعة سعيدة أنظر الملحق رقم، بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة من حيث الحكم على كل عبارة من عبارات المقياس لتمثيل البعد الذي أعدت من أجله ومن حيث ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

وقد تم حساب نسبة الإتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس بإستخدام معادلة كوبر

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الإتفاق + عدد مرات عدم الإتفاق}} \times 100$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- **نسبة الإتفاق** على عبارات ذات أرقام: 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 63، 64، 67، 68، 69، 74، 75، 78، 79 هي: 9 ÷(9+1)×100=**90 %**.

-**نسبة الإتفاق** على باقي العبارات الأخرى هي: 10÷(10+0) ×100=**100%**.

وقد تم الاحتفاظ بكل عبارات المقياس وكذا تعديل بعض العبارات وذلك بناء على آراء المحكمين ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (46) عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
1	اشعر برغبة كبيرة في التفوق	أشعر برغبة كبيرة في التفوق دراسيا
2	كثيرا ما أتخيل نفسي ناجحا	كثيرا ما أتخيل نفسي ناجحا دراسيا
3	أسعي إلى التفوق بصورة مستمرة	أسعى إلى التفوق دراسيا بصورة مستمرة
8	التفوق لا يعني لي الكثير	التفوق الدراسي لا يعني لي الكثير
9	اهتم بالحاضر و اترك المستقبل للظروف	أهتم بالحاضر بمتابعة دراستي وأترك المستقبل للظروف
12	رسم الأهداف سهل عملية التنفيذ	رسم الأهداف الدراسية والمستقبلية يسهل عملية التنفيذ
14	يتطلب الانجاز وضع خطط محددة لكل عمل	يتطلب الإنجاز الدراسي وضع خطط محددة لكل عمل
35	أتحمل مسؤولية واجباتي	أتحمَل مسؤولية واجباتي المدرسية
39	تحمل المسؤولية أمر يضايقني	تحمل المسؤولية في دراستي أمر يضايقني
40	علي الآخرين تحمل المسؤولية	على الآخرين تحمل المسؤولية معي في كل أعمالي الدراسية
41	أميل لان افعل ما يفعله اغلب زملائي	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب زملائي في الدراسة
43	أتردد كثيرا قبل اتخاذ القرار	أتردد كثيرا قبل اتخاذ القرار خاصة فيما يخص حياتي الدراسية
45	اشعر انه بإمكاني القيام بأعمال متميزة	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة في دراستي
46	انأ واثق من قدراتي و مهاراتي	أنا واثق من قدراتي ومهاراتي الدراسية
48	يضعف حماسي لأداء واجباتي	يضعف حماسي لأداء واجباتي المدرسية عندما لا أجد أي مكافأة مادية
50	تعدَ الشهرة عند الأولياء أو الأساتذة أو الزملاء أو الأصدقاء هدفي الأساسي من أيّ عمل	تعدَ الشهرة (عند الأولياء ، الأساتذة ، الزملاء ، الأصدقاء) هدفي الأساسي من أيّ عمل
51	يزيدني تشجيع الآخرين إصرارا علي انجاز أعمالي	يزيدني تشجيع الآخرين إصرارا على انجاز أعمالي المدرسية
54	ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني	ما يقوله الناس حول تحصيلي المدرسي لا يهمني
56	أتضايق من مقارنة علمي بعمل الغير	أتضايق من مقارنة تحصيلي الدراسي مع تحصيل زملائي
57	اكره التنافس بين زملائي	أكره التنافس الدراسي بين زملائي
58	اشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة احد	أشعر بالفخر حين أقوم بعملي الدراسي دون منافسة أحد
59	المنافسة تشحن طاقاتي للوصول إلى أهدافي	المنافسة في الدراسة تشجع طاقتي للوصول إلى أهدافي
60	يشتد حماسي حين اشعر بمنافسة الآخرين	يشتد حماسي للدراسة حين أشعر بمنافسة زملائي
61	أحب المنافسة و ابذل كل جهدي	أحب المنافسة في الدراسة وأبذل كل جهدي للنجاح
66	أقوم بحل من مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين	أقوم بحل مشكلاتي الدراسية دون طلب المساعدة من الآخرين (أولياء ، أساتذة ، أصدقاء ، زملاء)
69	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر في أعمالي	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر والتوجيهات في أعمالي الدراسية

يتضح من الجدول رقم (46) أن العبارات 1، 2، 3، 8، 9، 12، 14، 35، 39، 40، 41، 43، 45، 46، 48، 50، 51، 54، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 66، 69 بناءا على آراء المحكمين.

.ب. صدق الإتساق الداخلي:

قام الباحث للتأكد من صدق الإتساق الداخلي للمقياس ومدى إرتباط عباراته بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بما يلي:

.أ. حساب معاملات الإرتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (47): قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي والدرجة الكلية لكل بعد.

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
السعي نحو التفوّق والنجاح		التخطيط للمستقبل		المثابرة والنضال		أداء الأعمال بدقة وإتقان		الشعور بالمسؤولية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,62	1	**0,31	1	**0,64	1	**0,66	1	**0,66
2	**0,53	2	**0,53	2	**0,67	2	**0,56	2	**0,43
3	**0,69	3	**0,46	3	**0,61	3	**0,32	3	**0,30
4	**0,41	4	**0,65	4	**0,56	4	**0,35	4	**0,70
5	**0,49	5	**0,63	5	**0,56	5	**0,48	5	**0,67
6	**0,36	6	**0,60	6	**0,37	6	**0,60	6	**0,69
7	**0,66	7	**0,54	7	**0,35	7	**0,38		
8	**0,60	8	**0,46	8	**0,62	8	**0,47		
						9	**0,58		
						10	**0,32		

البعد السادس		البعد السابع		البعد الثامن		البعد التاسع		البعد العاشر	
الثقة بالنفس والإحساس بامتلاك القدرة		المكافآت المادية والمعنوية		المكافآت المنافسة		الاستقلال		التغلب على العوائق والصعوبات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,32	1	**0,30	1	**0,32	1	**0,34	1	**0,52
2	**0,46	2	**0,32	2	**0,37	2	**0,35	2	**0,42
3	**0,51	3	**0,32	3	**0,65	3	**0,47	3	**0,63
4	**0,54	4	**0,35	4	**0,32	4	**0,34	4	**0,52
5	**0,55	5	**0,34	5	**0,65	5	**0,48	5	**0,50
6	**0,62	6	**0,34	6	**0,73	6	**0,32	6	**0,49
		7	*0,32	7	**0,67	7	**0,48	7	**0,57
		8	**0,79			8	**0,33	8	**0,64
								9	**0,51
								10	**0,35

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (47) أن معاملات إرتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها مقبولة ودالة إحصائيا عند 0,01، وتتراوح بين (0,30) و(0,70)، حيث أن معاملات إرتباط العبارات ببُعد السعي نحو التفوق والنجاح تتراوح بين (0,36) و(0,69)، وفي بُعد أداء الأعمال بدقة وإتقان بين (0,31) و(0,60)، وفي بُعد المكافآت المادية والمعنوية بين (0,30) و(0,79)، وفي التخطيط للمستقبل بين

(0,31) و(0,65)، وفي الشعور بالمسؤولية بين (0,30) و(0,70)، وفي بُعد الاستقلال بين (0,34) و(0,48)، وفي بُعد المثابرة والنضال بين (0,35) و(0,67)، وفي بُعد الثقة بالنفس والإحساس بامتلاك المقدرة (0,31) و(0,62)، وفي بُعد التغلب على العوائق والصعوبات بين (0,35) و(0,64). بينت هذه النتائج أن معاملات ارتباط البنود بالأبعاد التي تنتمي إليها مقبولة وتساوي أو تتعدى الحد الأدنى (0,30)، مما يدل على تمتع العبارات بإتساق مع الأبعاد التي تندرج ضمنها.

.ب. حساب معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد العشر والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (48) قيم معاملات الإرتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

رقم البعد	الأبعـــــــــــاد	معامل الارتباط
1	السعي نحو التفوق والنجاح	**0,61**
2	التخطيط للمستقبل	**0,71**
3	المثابرة والنضال	**0,83**
4	أداء الأعمال بدقة واتقان	**0,80**
5	الشعور بالمسؤولية	**0,67**
6	الثقة بالنفس والإحساس بامتلاك المقدرة	**0,57**
7	المكافآت المادية والمعنوية	**0,34**
8	المكافآت المنافسة	**0,47**
9	الاستقلال	**0,37**
10	التغلب على العوائق والصعوبات	**0,72**

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول رقم (48) أن معاملات إرتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، حيث تراوحت بين (0,34) و(0,80)، وهي تتعدى الحد الأدنى المطلوب (0,30)، فقد أظهرت هذه النتائج إتساق الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا مؤشر على صدق مقياس دافعية الإنجاز الدراسي. (بوحفص عبد الكريم،2005،ص211).

.ج. حساب معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات المقياس، كما هو مبيّن في الجدول التالي:

جدول رقم (49) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0,64**	21	0,40**	41	-0,28**	61	0,40**
2	0,40**	22	0,18**	42	0,18*	62	0,36**
3	0,40**	23	0,27**	43	0,59**	63	0,55**
4	0,32**	24	0,54**	44	0,35**	64	0,51**
5	0,35**	25	0,40**	45	0,51**	65	-0,24 **
6	0,55**	26	0,42**	46	0,39**	66	0,51**
7	0,35**	27	0,63**	47	0,59**	67	0,54**
8	0,28**	28	0,22**	48	-0,18 **	68	0,28**
9	0,41*	29	0,43**	49	-0,37 **	69	0,51**
10	0,30**	30	0,56**	50	-0,22 **	70	0,41**
11	0,36**	31	0,36**	51	0,35**	71	0,35**
12	0,48**	32	0,34**	52	0,37**	72	0,55**
13	0,46**	33	0,50**	53	-0,29**	73	0,38**
14	0,43**	34	0,42*	54	0,15*	74	0,17*
15	0,46**	35	0,56**	55	-0,29 **	75	0,22**
16	0,30**	36	0,28**	56	0,56**	76	0,25**
17	0,51**	37	-0,34**	57	0,21**	77	0,43**
18	0,51**	38	0,26**	58	0,57**	78	0,27**
19	0,54**	39	0,37**	59	0,46**	79	0,27**
20	0,48**	40	0,43**	60	0,41**		

* دالة عند مستوى 0.05----- ** دالة عند مستوى 0.01.

يتضح من الجدول رقم (49) أن معاملات إرتباط العبارات والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0,15 و0,64. وجاءت بعض قيم معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0.01 و0.05.

وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية إستخدام مقياس دافعية الإنجاز الدراسي في الدراسة الحالية بإطمئنان.

- **ثبات المقياس:**

للتحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز الدراسي إستخدم الباحث طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب-طريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار.

ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول رقم(50) قيم معاملات ثبات بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
العدد الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني		إرتباط الجزئين	سبيرمان -براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
79	40	39	0,87	0,65	0,78	0,76	0,86	0,76

يتضح من جدول رقم (50) أن قيمة معامل الثبات لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي بطريقة ألفا–كرونباخ بلغت 0,87 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأوّل 0,86 وقيمة ثبات الجزء الثاني0,76، وللجزئيين0,65 وبلغت قيمة ثبات سبيرمان–براون0,78 وبطريقة جتمان بلغت 0,76.

وهذه القيم تدل على ثبات جيّد لمقياس دافعية الإنجاز الدراسي مما يجعل الباحث مطمئن لإستخدامه في الدراسة الحالية.

5.3. كيفية إجراء الدراسة الأساسية:

لقد تم إجراء الدراسة الأساسية عن طريق المقابلة أو ما يعرف بمقابلة البحث مع عينة الدراسة الأساسية، حيث تم التقاء بأفرادها في ثانوياتهم، بعدما قدمت الطالب نفسها وشرح في أي إطار تتم هذه الدراسة، ثم طلب منهم المساهمة في هذه الدراسة، وذلك بإعطائها بعض المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة. فسمحت هذه المقابلة أيضا بتكوين علاقة ثقة بين الطالب وأفراد العينة، مما ساعده من جهة على الحصول على بيانات دقيقة، خاصة فيما يخص البيانات الشخصية(السن، المعدل،الإعادة...)، ومن جهة أخرى تطبيق أدوات الدراسة الأساسية بكل سهولة. حيث تم عرض المقاييس الثلاثة على عينة الدراسة حيث استهلت التطبيق بعينة التلاميذ المتفوقين الحاصلين على معدلات (15) فما فوق وبتقديرات تهنئة وإمتياز،والتي استغرق زمن التطبيق (60) دقيقة ، وطبقت عليهم مقاييس (عزو النجاح الدراسي ،الفاعلية الذاتية الأكاديمية ،ودافعية الإنجاز الدراسي)، وهذا بمساعدة فئة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي المقيمين في ثانوياتهم الذي بلغ عددهم (42) مستشارا ، وقام الباحث بشرح بنود المقاييس حيث بدأ التلاميذ في الإجابة على بنوده، ثم انتقلنا إلى عينة التلاميذ المتأخرين الذين تحصلوا على معدلات أقل من (8) والحاصلين على تقديرات توبيخات في الفصل الأول واستغرق زمن التطبيق ساعة و (10) دقائق، وطبقت عليهم مقاييس (عزو الفشل الدراسي،الفاعلية الذاتية الأكاديمية ،دافعية الإنجاز الدراسي)،

وهذا في الساعة الموالية ،وكان بحضور مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي المقيمين في ثانوياتهم وكان عددهم (42) مستشارا،وقام الباحث بشرح بنود مقاييس الدراسة وطريقة الإجابة عليها،وقدم الباحث تعليمات لعينة الدراسة بالإجابة على مقياس عزو النجاح والفشل ة الذاتية الأكاديمية ثم دافعية الإنجاز الدراسي وحثهم على التطبيق التعليمة، وأثناء التطبيق لاحظ الباحث تجاوب كبير من طرف التلاميذ .

.6.3. الأساليب الإحصائية المستعملة:

لقد تم إستخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية اللوصول إلى نتائج هذه الدراسة وقد تطلب ذلك تفريغ البيانات وذلك بإدخال درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية لكل مقياس من مقاييس الدراسة.

وكذا القيام بترميز بأرقام لفئات المتغيرات مثل: رقم الفرد للعينة (متفوق/متأخر دراسيا)، الجنس (ذكر/ أنثى)....، وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب بإستخدام برنامج إحصائي للعلوم الاجتماعية من نوع SPSS 20 لتتم معالجتها إحصائيا.

قام الباحث لإختبار فرضيات الدراسة الحالية وفق الأساليب المناسبة للمعالجة الإحصائية، بإستخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، معامل إرتباط بيرسون (ر) للكشف عن الإرتباط بين عزو الفشل والنجاح الدراسي بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي.

وكذلك إختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية في متغيرات الدراسة، وإختبار تحليل التباين الأحادي وإختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط.

الفصل السادس

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

.1. عرض النتائج

1.1.عرض نتائج الفرضية الأولى

2.1. عرض نتائج الفرضية الثانية

3.1.عرض نتائج الفرضية الثالثة

4.1. عرض نتائج الفرضية الرابعة

5.1.عرض نتائج الفرضية الخامسة

6.1.عرض نتائج الفرضية السادسة

7.1.عرض نتائج الفرضية السابعة

8.1.عرض نتائج الفرضية الثامنة

2. تفسير ومناقشة النتائج:

1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

8.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

-الإسنتاج العام

- خاتمة

-عرض وتفسير ومناقشة النتائج:

قبل إختبار فرضيات الدراسة الأساسية قام الباحث من التحقق خصائص البيانات والمتمثلة بـ" خاصية التوزيع الطبيعي(Normal Distribution) " من خلال تطبيق إختبار" كولموكروف-سميرنوف" الموضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(51): الخاص بنتائج إختبار" كولموكروف-سميرنوف" للتحقق من خاصية التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة الأساسية

متغيرات الدراسة الأساسية	العينة	إختبار" كولموكروف-سميرنوف"	قيمة الدّلالة لمحسوبة (Sig)
عزو النجاح والفشل الدراسي	858	1.502	0.122
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	858	1.134	0.152
دافعية الإنجاز الدراسي	858	2.745	0.174

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (51) أن بيانات جميع متغيرات الدراسة الأساسية تخضع للتوزيع الطبيعي(Normal Distribution) وما يدعم ذلك أن كل قيم الدلالة الإحصائية) (Sig) لاختبار كولموكروف -سميرنوف" (Sig) تساوي (Sig=0.122 ، Sig=0.152 ، Sig=0.174) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّ بيانات متغيرات الدراسة الأساسية تخضع للتوزيع الطبيعي، وعليه يمكن تطبيق لإختبار فرضيات الدراسة الحالية إختبارات الدلالة الإحصائية: نموذج الإنحدار الخطي البسيط لدراسة التأثير وإختبار "T" لدراسة الفروق.

.1 عرض النتائج:

1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على ما يلي:

"يعزو تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فشلهم إلى عوامل عزو الفشل الدراسي على الترتيب التالي: العوامل المدرسية أولا، ثم العوامل الصحية والنفسية ثانيا، وفي الأخير العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية. ويعزو تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا نجاحهم إلى عوامل عزو النجاح على الترتيب التالي: العوامل المدرسية أولا، ثم العوامل الصحية والنفسية ثانيا، وفي الأخير العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية".

- **الفرضية الصّفرية:** "لا يعزو تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فشلهم إلى عوامل عزو الفشل الدراسي على الترتيب التالي: العوامل المدرسية أولا، ثم العوامل الصحية والنفسية ثانيا، وفي الأخير العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية. ويعزو تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا نجاحهم إلى عوامل عزو

النجاح على الترتيب التالي: العوامل المدرسية أولا، ثم العوامل الصحية والنفسية ثانيا، وفي الأخير العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية".

-**فرضية البحث:** «يعزو تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فشلهم إلى عوامل عزو الفشل الدراسي على الترتيب التالي: العوامل المدرسية أولا، ثم العوامل الصحية والنفسية ثانيا، وفي الأخير العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية. ويعزو تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا نجاحهم إلى عوامل عزو النجاح على الترتيب التالي: العوامل المدرسية أولا، ثم العوامل الصحية والنفسية ثانيا، وفي الأخير العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية".

الجدول رقم(52): عوامل عزو الفشل الدراسي التي يعزو بها تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فشلهم، وعوامل عزو النجاح الدراسي التي يعزو بها تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا نجاحهم.

المتغيرات / المعطيات الإحصائية		عدد البنود	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا	العوامل الصحية والنفسية	14	31.96	04.734	1
	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	14	27.01	05.738	2
	العوامل المدرسية	14	26.32	04.628	3
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	14	33.69	06.124	1
	العوامل المدرسية	14	32.36	05.624	2
	العوامل الصحية والنفسية	14	31.81	06.059	3

-أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

يُلاحظ من الجدول رقم (52) أن تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا يعزون فشلهم أولا إلى العوامل الصحية والنفسية بمتوسط حسابي قدر بـ 31.96 وبانحراف معياري قدر بـ 4.734، ثم ثانيا إلى العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية بمتوسط حسابي قدر بـ 27.01 وبانحراف معياري قدر بـ 5.738، وفي الأخير إلى العوامل المدرسية بمتوسط حسابي قدر بـ 26.32 وبانحراف معياري قدر بـ 4.628.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

يُلاحظ من الجدول رقم (52) أن تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا يعزون نجاحهم أولا إلى العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية بمتوسط حسابي قدر بـ 33.69 وبإنحراف معياري قدر بـ 6.124، ثم ثانيا إلى العوامل المدرسية بمتوسط حسابي قدر بـ 32.26 وبإنحراف معياري قدر بـ 5.624، وفي الأخير إلى العوامل الصحية والنفسية بمتوسط حسابي قدر بـ 31.81 وبإنحراف معياري قدر بـ 6.059.

وعليه لم تتحقق الفرضية الأولى بالنسبة لكل من تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

2.1.عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على:

" يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا".

– **الفرضية الصّفرية:** "لا يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا؛ وعزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا".

–**فرضية البحث:** " يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا؛ وعزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا ".

تم إختبار هذه الفرضية بإستخدام نموذج الإنحدار الخطي البسيط، إذ يعتبر الأسلوب الإحصائي الملائم لتحديد أثر المتغير المستقل(عزو الفشل الدراسي وعزو النجاح الدراسي وعواملهما: العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) على المتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية)، ومعرفة إذا كان التأثير ذو دلالة إحصائية.

الجدول رقم(53): نتائج الإنحدار الخطي البسيط للتنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح الدراسي وعوامله بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

المتغيرات المستقلة	البيانات الإحصائية	معامل الإنحدار " B "	الخطأ المعياري	معامل الإنحدار Beta" "	قيمة "T"	قيمة الدّلالة المحسوبة (Sig)	معامل الإرتباط البسيط "R"	معامل التحديد R-Square	قيمة "F"	قيمة الدّلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا	الثابت	35.375	2.238		15.807	0.000	0.515	0.266	151.495	0.000	0.05	دالة
	عزو الفشل الدراسي	-0.320	0.026	-0.515	12.308	0.000						
	المتغير التابع: الفاعلية الذاتية الأكاديمية											
	الثابت	46.271	1.944		23.210	0.000	0.337	0.142	69.486	0.000	0.05	دالة
	عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية	-0.622	0.075	-0.377	-8.336	0.000						
	المتغير التابع: الفاعلية الذاتية الأكاديمية											
	الثابت	37.814	2.230		16.960	0.000	0.482	0.232	126.686	0.000	0.05	دالة
	عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية	-0.777	0.069	-0.482	-11.255	0.000						
	المتغير التابع : الفاعلية الذاتية الأكاديمية											
	الثابت	48.157	1.642		29.330	0.000	0.403	0.163	81.301	0.000	0.05	دالة
	عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والاجتماعية والإعلامية	-0.536	0.059	-0.403	-9.017	0.000						
	المتغير التابع: الفاعلية الذاتية الأكاديمية											
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا	الثابت	62.904	2.359		26.960	0.000	0.097	0.009	4.114	0.043	0.05	دالة
	عزو النجاح الدراسي	-0.048	0.024	-0.097	-2.028	0.043						
	المتغير التابع: الفاعلية الذاتية الأكاديمية											
	الثابت	61.768	2.064		29.922	0.000	0.084	0.007	3.127	0.078	0.05	غير دالة
	عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية	-0.111	0.063	-0.084	-1.768	0.078						
	المتغير التابع: الفاعلية الذاتية الأكاديمية											
	الثابت	62.180	1.886		32.969	0.000	0.103	0.011	4.681	0.031	0.05	دالة
	عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية	-0.126	0.058	-0.103	-2.164	0.031						
	المتغير التابع: الفاعلية الذاتية الأكاديمية											
	الثابت	60.387	1.980		30.493	0.000	0.054	0.003	1.293	0.256	0.05	غير دالة
	عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية	-0.066	0.058	-0.054	-1.137	0.256						
	المتغير التابع: الفاعلية الذاتية الأكاديمية											

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

يتبين من الجدول رقم (53) أنّه:

-بالنسبة للمتغير المستقل (عزو الفشل الدراسي) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

وجود تأثير دال إحصائيا لعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.320-)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد

لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عزو الفشل الدراسي قد فسر بنسبة 26.6% من التباين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية حيث كانت قيمة معامل التحديد (R-Square= 0.266).

وهذا معناه أن المتغير المستقل (عزو الفشل الدراسي) يفسر 26.6% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية)، ويشير هذا التأثير المتوسط نسبيا على تدخل عوامل أخرى أثرت بنسبة 73.8%على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا.

وبالتالي يمكن صياغة معادلة الإنحدار التي تساعد في التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال بيانات الجدول السابق.

y (المتغير التابع)= مقطع خط الإنحدار+ ميل خط الإنحدار (المتغير المستقل)

أي: الفاعلية الذاتية الأكاديمية =35.375+(0.320−) عزو الفشل الدراسي.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كلما إنخفض مستوى عزو الفشل الدراسي بـ 0.320 درجة؛ بمعنى أن تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا الذين لديهم مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لا ينسبون فشلهم إلى أي عامل من عوامل عزوالفشل الدراسي، والعكس الصحيح.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.622−)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig " تساوي (Sig= 0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية قد فسر بنسبة (14.2%)من التباين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية حيث كانت قيمة معامل التحديد (R-Square= 0.142).

وهذا معناه أن المتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية) يفسر 14.2% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية)، ويشير هذا التأثير الضئيل نسبيا على تدخل عوامل أخرى أثرت بنسبة 85.8%على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا.

وبالتالي يمكن صياغة معادلة الإنحدار التي تساعد في التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال بيانات الجدول السابق.

y (المتغير التابع)= مقطع خط الإنحدار+ ميل خط الإنحدار (المتغير المستقل)

أي: الفاعلية الذاتية الأكاديمية =46.271+(0.622−) عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كلما إنخفضت عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية بـ 0.622 درجة، بمعنى أن تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا الذين لديهم مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لا ينسبون فشلهم إلى عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية، والعكس الصحيح.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.777−)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية قد فسر بنسبة 23.2% من التباين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية حيث كانت قيمة معامل التحديد (R-Square= 0.232).

وهذا معناه أن المتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية) يفسر 23.2% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية)، ويشير هذا التأثير المتوسط نسبيا على تدخل عوامل أخرى أثرت بنسبة 76.8%على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا.

وبالتالي يمكن صياغة معادلة الإنحدار التي تساعد في التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال بيانات الجدول السابق.

y (المتغير التابع)= مقطع خط الإنحدار+ ميل خط الإنحدار (المتغير المستقل)

أي: الفاعلية الذاتية الأكاديمية =37.814+(0.777−) عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كلما إنخفضت عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية بـ 0.777 درجة؛ بمعنى أن تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا الذين لديهم مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لا ينسبون فشلهم إلى عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية، والعكس الصحيح.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو الفشل الأسرية والإجتماعية والإعلامية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.536-)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو الفشل الأسرية والإجتماعية والإعلامية قد فسر بنسبة 16.3% من التباين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية حيث كانت قيمة معامل التحديد (R-Square= 0.163).

وهذا معناه أن المتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) يفسر 16.3% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية)، ويشير هذا التأثير الضئيل نسبيا على تدخل عوامل أخرى أثرت بنسبة (83.7%)على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا.

وبالتالي يمكن صياغة معادلة الإنحدار التي تساعد في التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال بيانات الجدول السابق.

Y (المتغير التابع)= مقطع خط الإنحدار + ميل خط الإنحدار (المتغير المستقل)

أي: الفاعلية الذاتية الأكاديمية =48.157+(0.536-) عوامل عزو الفشل الأسرية والإجتماعية والإعلامية.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كلما إنخفضت عوامل عزو الفشل الأسرية والإجتماعية والإعلامية بـ 0.536 درجة؛ بمعنى أن تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا الذين لديهم مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لا ينسبون فشلهم إلى عوامل عزو الفشل الأسرية والإجتماعية والإعلامية، والعكس الصحيح.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

يتبين أيضا من الجدول رقم (53) أنّه يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال عزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا، وذلك بنسب مختلفة كما هو مبين فيما يلي:

-بالنسبة للمتغير المستقل (عزو النجاح الدراسي) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح وجود تأثير دال إحصائيا لعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=-0.048)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عزو النجاح الدراسي قد فسر بنسبة 0.9% من التباين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية حيث كانت قيمة معامل التحديد (R-Square= 0.009).

وهذا معناه أن المتغير المستقل (عزو النجاح الدراسي) يفسر 0.9% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية)، ويشير هذا التأثير الضئيل جدا على تدخل عوامل أخرى أثرت بنسبة 99.1%على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

وبالتالي يمكن صياغة معادلة الإنحدار التي تساعد في التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال بيانات الجدول السابق.

y (المتغير التابع)= مقطع خط الإنحدار+ ميل خط الإنحدار (المتغير المستقل)

أي: الفاعلية الذاتية الأكاديمية =62.904+(0.048-) عزو النجاح الدراسي.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كلما إنخفض مستوى عزو النجاح الدراسي بـ 0.048 درجة؛ بمعنى أن تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا الذين لديهم مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لا ينسبون نجاحهم إلى أي عامل من عوامل عزو النجاح الدراسي، والعكس الصحيح.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح عدم وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=-0.111)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.078)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية لا ينبئ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.126-)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.031)، وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية قد فسر بنسبة 1.1% من التباين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية حيث كانت قيمة معامل التحديد (R-Square= 0.011).

وهذا معناه أن المتغير المستقل (عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية) يفسر (1.1%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية)، ويشير هذا التأثير الضئيل جدا على تدخل عوامل أخرى أثرت بنسبة 98.9%على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

وبالتالي يمكن صياغة معادلة الإنحدار التي تساعد في التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال بيانات الجدول السابق.

y (المتغير التابع)= مقطع خط الإنحدار+ ميل خط الإنحدار (المتغير المستقل)

أي: الفاعلية الذاتية الأكاديمية =62.180+(0.126-) عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كلما إنخفضت عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية بـ 0.126 درجة؛ بمعنى أن تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا الذين لديهم مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لا ينسبون نجاحهم إلى عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية، والعكس الصحيح.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح عدم وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.066-)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.256)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية لا ينبئ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

وعليه تحققت الفرضية الثانية بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، في حين أنها تحققت بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا فقط فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية.

3.1.عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على:

" يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا".

– **الفرضية الصّفرية:** "لا يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا".

–**فرضية البحث:** "يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا".

تم إختبار هذه الفرضية بإستخدام نموذج الإنحدار الخطي البسيط، حيث يعتبر الأسلوب الإحصائي الملائم لتحديد أثر المتغير المستقل (عزو النجاح والفشل الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) على المتغير التابع (دافعية الإنجاز الدراسي)، ومعرفة إذا كان التأثير ذو دلالة إحصائية.

الجدول رقم(54): نتائج الإنحدار الخطي البسيط للتنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال كل من عزو الفشل الدراسي وعوامله بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وعزو النجاح وعوامله بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

المتغيرات / البيانات الإحصائية		معامل الإنحدار " B "	الخطأ المعياري	معامل الإنحدار Beta" "	قيمة "T"	قيمة الدّلالة المحسوبة (Sig)	معامل الإرتباط البسيط "R"	معامل التحديد R-Square	قيمة "F"	قيمة الدّلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا	الثابت	149.284	9.826		15.193	0.000	0.043	0.002	0.772	0.380	0.05	غير دالة
	عزو الفشل الدراسي	0.100	0.114	0.043	0.879	0.380						
	المتغير التابع: دافعية الإنجاز الدراسي											
	الثابت	155.085	8.106		19.132	0.000	0.017	0.000	0.118	0.731	0.05	غير دالة
	عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية	0.104	0.303	0.017	0.344	0.731						
	المتغير التابع: دافعية الإنجاز الدراسي											
	الثابت	153.499	9.580		16.022	0.000	0.022	0.000	0.209	0.648	0.05	غير دالة
	عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية	0.135	0.296	0.022	0.457	0.648						
	المتغير التابع: دافعية الإنجاز الدراسي											
	الثابت	149.713	6.745		22.196	0.000	0.060	0.004	1.513	0.219	0.05	غير دالة
	عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية	0.300	0.244	0.060	1.230	0.219						
	المتغير التابع: دافعية الإنجاز الدراسي											
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا	الثابت	164.505	3.621		45.433	0.000	0.020	0.000	0.175	0.676	0.05	غير دالة
	عزو النجاح الدراسي	0.015	0.037	0.020	0418	0.676						
	المتغير التابع: دافعية الإنجاز الدراسي											
	الثابت	157.582	3.138		50.212	0.000	0.129	0.017	7.416	0.007	0.05	دالة
	عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية	0.260	0.096	0.129	2.723	0.007						
	المتغير التابع: دافعية الإنجاز الدراسي											
	الثابت	168.389	2.894		58.178	0.000	0.040	0.002	0.704	0.402	0.05	غير دالة
	عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية	-0.075	0.089	-0.040	-0.839	0.402						
	المتغير التابع: دافعية الإنجاز الدراسي											
	الثابت	167.907	3.028		55.442	0.000	0.031	0.001	0.409	0.523	0.05	غير دالة
	عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية	-0.057	0.088	-0.031	-0.639	0.523						
	المتغير التابع: دافعية الإنجاز الدراسي											

يتبين من الجدول رقم (54)

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

أنّه يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز الدراسي من خلال عزو الفشل وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وذلك كما هو مبين فيما يلي:

-بالنسبة للمتغير المستقل (عزو الفشل الدراسي) والمتغير التابع (الدافعية للإنجاز الدراسي):

يتضح عدم وجود تأثير دال إحصائيا لعزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على دافعية الإنجاز الدراسي، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.100)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.380)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عزو الفشل الدراسي لا ينبئ بدافعية الإنجاز.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية) والمتغير التابع(الدافعية للإنجاز الدراسي):

يتضح عدم وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على دافعية الإنجاز الدراسي، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.104)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.731)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية لا ينبئ بدافعية الإنجاز الدراسي.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية) والمتغير التابع (الدافعية للإنجاز الدراسي):

يتضح عدم وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على دافعية الإنجاز الدراسي، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.135)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.648)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية لا ينبئ بدافعية لإنجاز الدراسي.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية) والمتغير التابع (دافعية الإنجاز الدراسي):

يتضح عدم وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على دافعية الإنجاز الدراسي، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.300)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig " تساوي (Sig= 0.219)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية لا ينبئ بدافعية الإنجاز الدراسي.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

يتبين أيضا من الجدول رقم (54) أنّه يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال عزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا، وذلك كما هو مبين فيما يلي:

-بالنسبة للمتغير المستقل (عزو النجاح الدراسي) والمتغير التابع (دافعية الإنجاز الدراسي):

يتضح عدم وجود تأثير دال إحصائيا لعزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على دافعية الإنجاز الدراسي، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.015)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.676)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛

ويعني هذا أن متغير عزو النجاح الدراسي لا ينبئ بدافعية الإنجاز الدراسي.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عزو النجاح الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية) والمتغير التابع (دافعية الإنجاز الدراسي):

يتضح وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على دافعية الإنجاز الدراسي، إذ قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.260)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.007)، وهي أصغر من مستوى

الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية قد فسر بنسبة (1.7%) من التباين في دافعية الإنجاز الدراسي حيث كانت قيمة معامل التحديد (R-Square= 0.017).

وهذا معناه أن المتغير المستقل (عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية) يفسر (1.7%)من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (دافعية الإنجاز الدراسي)، ويشير هذا التأثير الضئيل جدا على تدخل عوامل أخرى أثرت بنسبة 98.3%على دافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

وبالتالي يمكن صياغة معادلة الإنحدار التي تساعد في التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال بيانات الجدول السابق.

y (المتغير التابع)= مقطع خط الإنحدار+ ميل خط الإنحدار (المتغير المستقل)

أي: الدافعية للإنجاز الدراسي=157.582+(0.260) عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى دافعية الإنجاز الدراسي كلما إرتفع عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية بـ 0.260 درجة؛ بمعنى أن تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا الذين لديهم مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز الدراسي ينسبون نجاحهم إلى عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية، والعكس الصحيح.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية) والمتغير التابع (دافعية الإنجاز الدراسي) :

يتضح من عدم وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على دافعية الإنجاز الدراسي، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=-0.075)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.402)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية لا ينبئ بدافعية الإنجاز الدراسي.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزوالنجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية) والمتغير التابع (دافعية الإنجاز الدراسي):

يتضح عدم وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على دافعية الإنجاز الدراسي، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ

(B=−0.057)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا، لأنّ قيمة الدّلالة المحسوبة لـ "Sig" تساوي (Sig= 0.523)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا (α=0.05)؛ ويعني هذا أن متغير عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية لا ينبئ بدافعية الإنجاز الدراسي.

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

وعليه لم تتحقق الفرضية الثالثة بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، في حين أنها تحققت بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا فقط فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية.

4.1.عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على ما يلي:

"توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) ".

الفرضية الصّفرية: "لا توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) ".

فرضية البحث: "توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) ".

الجدول رقم (55) : نتائج اختبار "T" للفروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي.

البيانات الإحصائية / المتغيرات			العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "T"	قيمة الدلالة المحسوبة "Sig"	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا	عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية	منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	152	24.04	04.029	-3.566	-8.167	0.000	0.05	دالّة
		مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	269	27.61	04.450					
	عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية	منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	152	29.59	04.141	-3.713	-8.334	0.000	0.05	دالّة
		مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	269	33.30	04.525					
	عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية	منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	152	25.04	05.094	-3.091	-5.489	0.000	0.05	دالّة
		مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	269	28.13	05.790					
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا	عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية	منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	238	32.80	05.257	0.969	1.778	0.076	0.05	غير دالّة
		مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	199	31.83	06.004					
	عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية	منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	238	32.21	05.699	0.883	1.519	0.130	0.05	غير دالّة
		مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	199	31.33	06.445					
	عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية	منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	238	33.98	05.478	0.642	1.071	0.285	0.05	غير دالّة
		مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية	199	33.34	06.815					

يتبيّن من الجدول رقم (55):

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

فإن قيم المتوسطات الحسابية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية قدرت على التوالي: بـ ($\bar{X}$=24.04، $\bar{X}$=29.59، $\bar{X}$=25.04)، بينما قدرت على التوالي قيم المتوسطات الحسابية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية بـ ($\bar{X}$=27.61، $\bar{X}$=33.30، $\bar{X}$=28.13)، أي بفروق جاءت على التوالي: (-3.566 ، -3.713 ، -3.091)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفروق نجد أنها دالة لأن قيم T (T=-8.167 ، T= -8.334 ، T =-5.489) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.000 ، Sig=0.000 ، Sig=0.000) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية، فيما يخص

عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية وعوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية وعوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية، وذلك لصالح تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية؛ أي أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية ينسبون فشلهم إلى عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية وعوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية وعوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية أكثرمن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

فإن قيم المتوسطات الحسابية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية قدرت على التوالي: بـ ($\bar{X}$=32.80، $\bar{X}$=32.21، $\bar{X}$=33.98)، بينما قدرت على التوالي قيم المتوسطات الحسابية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية بـ ($\bar{X}$=31.83، $\bar{X}$=31.33، $\bar{X}$=33.34)، أي بفروق جاءت على التوالي: (0.969، 0.883، 0.642)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفروق نجد أنها غير دالة لأن قيم T (T=1.778، T= 1.519، T=1.071) جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.076، Sig=0.130، Sig=0.285) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية، فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية وعوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية وعوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية.

وعليه تحققت الفرضية الرابعة فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي، ولم تتحقق فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي.

5.1. عرض نتائج الفرضية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على ما يلي:

"توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) ".

الفرضية الصّفرية: "لا توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) ".

-**فرضية البحث:** «توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) ".

الجدول رقم (56): نتائج إختبار "T" للفروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي.

المتغيرات / البيانات الإحصائية			العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "T"	قيمة الدلالة المحسوبة "Sig"	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا	عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	223	26.18	04.488	-0.286	-0.632	0.528	0.05	غير دالّة
		مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي	198	26.47	04.788					
	عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	223	31.62	04.749	-0.725	-1.571	0.117	0.05	غير دالّة
		مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي	198	32.35	04.701					
	عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	223	26.49	05.646	-1.108	-1.984	0.048	0.05	دالّة
		مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي	198	27.60	05.798					
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا	عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	187	31.55	05.898	-1.409	-2.609	0.009	0.05	دالّة
		مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي	250	32.96	05.343					
	عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	187	31.60	06.095	-0.373	-0.636	0.525	0.05	غير دالّة
		مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي	250	31.97	06.040					
	عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	187	33.68	05.985	-0.004	-0.006	0.995	0.05	غير دالّة
		مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي	250	33.69	06.239					

يتبيّن من الجدول رقم (56):

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

-بالنسبة لعوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية:

إن قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي قدرت بـ =26.49 بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي بـ =27.60، أي بفرق قدر بـ 1.108-، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجده أنه دال لأن قيمة T تساوي (T = 1.984-) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig= 0.048) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05).

وهذا يعني أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية ، وذلك لصالح تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي؛ أي أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي ينسبون فشلهم إلى عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية أكثر من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي.

-بالنسبة لعوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية وعوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية:

فإن قيم المتوسطات الحسابية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي قدرت على التوالي: بـ ($\bar{X}$=26.18، $\bar{X}$=31.62)، بينما قدرت على التوالي قيم المتوسطات الحسابية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي بـ ($\bar{X}$=26.47، $\bar{X}$=32.35)، أي بفروق جاءت على التوالي: (0.286-، 0.725-)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفروق نجد أنها غير دالة لأن قيم T (T=0.632- T= 1.571-)، جاءت غير دالة إحصائيا، لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.528، Sig=0.117) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي، فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية وعوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

-بالنسبة لعوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية:

فإن قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي قدرت بـ =31.55 بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي بـ =32.96، أي بفرق قدر بـ 1.409-؛ فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجده أنه دال لأن قيمة T تساوي (T = 2.609-) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig= 0.009) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05).

وهذا يعني أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية، وذلك لصالح تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي؛ أي أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي ينسبون نجاحهم إلى عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية أكثر من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي.

-بالنسبة لعوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية وعوامل عزو النجاح الأسرية والإجتماعية والإعلامية:

فإن قيم المتوسطات الحسابية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي قدرت على التوالي: بـ ($\bar{X}$=31.60، $\bar{X}$=33.68)، بينما قدرت على التوالي قيم المتوسطات الحسابية الحسابي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي بـ ($\bar{X}$=31.97، $\bar{X}$=33.69)، أي بفروق جاءت على التوالي: (0.373-، 0.004-)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفروق نجد أنها غير دالة لأن قيم T (T=0.636-،T=0.006-)، جاءت غير دالة إحصائيا، لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.525، Sig=0.995) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي، فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية وعوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية.

وعليه تحققت الفرضية الخامسة فيما يخص فقط عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية، وفيما يخص فقط عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية.

1. 6.عرض نتائج الفرضية السادسة:

تنص هذه الفرضية على ما يلي:

"توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، تعزى لمتغير الجنس".

-**الفرضية الصّفرية:** "لا "توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، تعزى لمتغير الجنس".

-**فرضية البحث:** "توجد فروق بين كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، تعزى لمتغير الجنس".

الجدول رقم (57) : نتائج اختبار "T" للفروق بين الجنسين بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا فيما يخص عزو الفشل الدراسي وعوامله، وبالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا، فيما يخص عزو النجاح الدراسي وعوامله.

المتغيرات / البيانات الإحصائية			العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة " T"	قيمة الدلالة المحسوبة"Sig "	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا	عزو الفشل الدراسي	الذكور	255	84.75	12.739	-1.390	-1.133	0.258	0.05	غير دالّة
		الإناث	166	86.14	11.588					
	عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية	الذكور	255	26.09	04.618	-0.569	-1.233	0.218	0.05	غير دالّة
		الإناث	166	26.66	04.635					
	عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية	الذكور	255	31.84	04.892	-0.327	-0.693	0.489	0.05	غير دالّة
		الإناث	166	32.16	04.489					
	عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية	الذكور	255	26.82	05.944	-0.494	-0.880	0.380	0.05	غير دالّة
		الإناث	166	27.31	05.411					
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا	عزو النجاح الدراسي	الذكور	166	100.28	14.880	3.904	2.694	0.007	0.05	دالّة
		الإناث	271	96.37	14.599					
	عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية	الذكور	166	32.45	05.312	0.153	2.276	0.783	0.05	غير دالّة
		الإناث	271	32.30	05.816					
	عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية	الذكور	166	33.08	06.058	2.041	3.461	0.001	0.05	دالّة
		الإناث	271	31.04	05.938					
	عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية	الذكور	166	34.75	06.307	1.710	2.856	0.004	0.05	دالّة
		الإناث	271	33.04	05.928					

يتبيّن من الجدول رقم (57)

- أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

أن قيم المتوسطات الحسابية للذكور (تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا) قدرت على التوالي: بـ ($\bar{X}$=84.75، $\bar{X}$=26.09، $\bar{X}$=31.84، $\bar{X}$=26.82)، بينما قدرت على التوالي قيم المتوسطات الحسابية للإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرات دراسيا) بـ ($\bar{X}$=86.14، $\bar{X}$=26.66، $\bar{X}$=32.16، $\bar{X}$=27.31)، أي بفروق جاءت على التوالي: (1.390-، 0.569-، 0.327- ، 0.494-)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفروق نجد أنها غير دالة لأن قيم T (T=1.133-، T= 1.233-، T = 0.693-، T= 0.880-) جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.258، Sig=0.218، Sig= 0.489، Sig= 0.380) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، فيما يخص عزو الفشل وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية).

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

-بالنسبة لعزو النجاح الدراسي وعوامل التالية: العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية:

فإن قيم المتوسطات الحسابية للذكور (تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا) قدرت على التوالي: بـ ($\bar{X}$=100.28، $\bar{X}$=33.08، $\bar{X}$=34.75)، بينما قدرت على التوالي قيم المتوسطات الحسابية للإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقات دراسيا) بـ ($\bar{X}$=96.37، $\bar{X}$=31.04، $\bar{X}$=33.04)، أي بفروق جاءت على التوالي: (3.904، 2.041، 1.710)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفروق نجد أنها دالة لأن قيم T (T=2.694، T= 3.461، T = 2.856) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.007، Sig=0.001، Sig= 0.004) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05).

وهذا يعني أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا)، فيما يخص عزو النجاح الدراسي وعوامله التالية: العوامل الصحية والنفسية والعوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية، وذلك لصالح تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا الذكور؛ أي أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا الذكور ينسبون نجاحهم إلى عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية

وعوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والاجتماعية والإعلامية أكثر من الإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقات دراسيا).

- بالنسبة لعوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية:

فإن قيمة المتوسط الحسابي للذكور (تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا) قدرت بـ ($\bar{x}$=32.45)، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقات دراسيا) بـ ($\bar{x}$=32.30)، أي بفرق جاء بـ (0.153)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه غير دال لأن قيمة T (T=0.276) جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.783) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا)، فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية.

وعليه لم تتحقق الفرضية السادسة فيما يخص عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، في حين أنها تحققت فقط فيما يخص عزو النجاح الدراسي وعوامله الصحية والنفسية والأسرية والإجتماعية والإعلامية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

7.1.عرض نتائج الفرضية السابعة:

تنص هذه الفرضية على ما يلي:

" توجد فروق بين الجنسين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا ".

-**الفرضية الصّفرية:** " لا توجد فروق بين الجنسين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا".

-**فرضية البحث:** " توجد فروق بين الجنسين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا والمتفوقين دراسيا".

الجدول رقم (58) : نتائج اختبار "T" للفروق بين الجنسين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

البيانات الإحصائية / المتغيرات			العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "T"	قيمة الدلالة المحسوبة "Sig"	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
تلاميذ المرحلة الثانوي المتأخرين دراسيا	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	الذكور	255	61.78	07.934	-2.177	-2.967	0.003	0.05	دالّة
		الإناث	166	63.96	06.960					
تلاميذ المرحلة الثانوي المتفوقين دراسيا	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	الذكور	166	57.10	07.712	-1734	-2.390	0.017	0.05	دالّة
		الإناث	271	58.83	07.136					

يتبيّن من الجدول رقم (58)

-أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور (تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا) قدرت بـ $\bar{X}$=61.78، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرات دراسيا) بـ $\bar{X}$=63.96 أي بفرق قدرت قيمته بـ 2.177- ، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T=2.967-) جاءت دالة إحصائيا، لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.003) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)، وهذا يعني أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وهذا معناه أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا)، فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وذلك لصالح الإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرات دراسيا)؛ أي أن الإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرات دراسيا) لديهن فاعلية ذاتية أكاديمية أكثر من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا الذكور.

-ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور(تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا) قدرت بـ $\bar{X}$=57.10، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقات دراسيا) بـ $\bar{X}$=58.83، أي بفرق قدرت قيمته بـ 1.734- ، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T=2.390-) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.017) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وهذا معناه أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا) فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وذلك لصالح الإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقات دراسيا)؛ أي أن الإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقات دراسيا) لديهن فاعلية ذاتية أكاديمية أكثر من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا الذكور.

وعليه تحققت الفرضية السابعة بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، وبالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

8.1.عرض نتائج الفرضية الثامنة:

تنص هذه الفرضية على ما يلي:

"توجد فروق بين الجنسين فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا ".

-**الفرضية الصّفرية:** "لا توجد فروق بين الجنسين فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا ".

-**فرضية البحث:** "توجد فروق بين الجنسين فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا ".

-**الجدول رقم (59)** : نتائج اختبار "T" للفروق بين الجنسين فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي، لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

المتغيرات / البيانات الإحصائية			العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "T"	قيمة الدلالة المحسوبة "Sig"	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا	دافعية الإنجاز الدراسي	الذكور	255	161.06	27.858	8.191	2.849	0.005	0.05	دالّة
		الإناث	166	152.87	29.445					
تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا	دافعية الإنجاز الدراسي	الذكور	166	164.97	11.787	-1.665	-1.496	0.135	0.05	غير دالّة
		الإناث	271	166.63	10.972					

يتبيّن من الجدول رقم (59)

-أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور (تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا) قدرت بـ $\bar{x}$=161.06، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرات دراسيا) بـ $\bar{x}$=152.87 أي بفرق قدرت قيمته بـ 8.191 ، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T

(T=2.849) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.005) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي، وذلك لصالح الذكور.

وهذا معناه أن للذكور (تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا) دافعية إنجاز دراسي أكثر من الإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرات دراسيا).

-ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور (تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا) قدرت بـ $\bar{X}$=164.97، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقات دراسيا) بـ $\bar{X}$=166.63، أي بفرق قدرت قيمته بـ 1.665- ، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه غير دال لأن قيمة T (T=1.496-) جاءت غير دالة إحصائيا، لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.135) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)، وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا) فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي.

وعليه تحققت الفرضية الثامنة بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، ولم تتحقق بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

.2. تفسير ومناقشة النتائج:

.1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

تبين النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول رقم (52) أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يعزون فشلهم في:

- **المرتبة الأولى: عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية:**

بمعنى أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يرجعون فشلهم الدراسي أولا إلى العوامل الصحية المتمثلة في إصابتهم ببعض الأمراض المزمنة مثل: إصابة بالمرض السكري، الصرع، البدانة، ونقص السمع، ضعف النظر... وهذه الأمراض هي عائق للوصول إلى النجاح الدراسي لأنها تسبب لهم ضعف في قدراتهم الجسدية والمعرفية، كما أنها من أهم أسباب غيابهم عن المدرسة وبالتالي صعوبة متابعة الدراسة بصفة عادية.

أما العوامل النفسية المتمثلة في ضعف الإنتباه، وعدم القدرة على التركيز أثناء الدروس، وعلاوة على ذلك ضعف حصيلتهم اللغوية خاصة في اللغات الأجنبية، وضعف قدراتهم على التمييز والتحليل.

ويمكن عموما إرجاع عزو التلاميذ المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فشلهم للعوامل النفسية والصحية نتيجة لعدم بذل أي مجهودات ونقص قدراتهم على مواجهة المشكلات المدرسية التي تعترضهم وعلاوة على ذلك عدم التمتع بالصحة الجيدة وعدم إستغلال قدراتهم المعرفية المتمثلة في التفكير، التذكر، الإنتباه، ما أدى بهم إلى عدم ثقتهم بقدراتهم العقلية والنفسية لتحقيق أهداف واضحة في دراستهم والمثابرة عليها.

بالإضافة إلى أن هذه الفئة تعترف ضمنيا بغياب الركائز الذاتية للنجاح المتمثلة في عدم القدرة على أداء نشاطاتهم الأكاديمية المطلوبة منهم، وعدم رغبتهم في الدراسة وبذل أي مجهود وحماس في الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات منها: دراسة Maidinsah (مادينسة) وآخرون (2014) التي كشفت على أن التلاميذ المتأخرين يعزون فشلهم إلى العوامل النفسية والصحية مثل (نقص القدرة، الجهد)، وكذلك دراسة كل من(ميلان) Millan و Forsyth (فورسيس) (1981) ودراسة kukla (كيوكلا) (1972) ودراسة Sherer(شرير) (1990) ودراسة Shands (شاندس)(1993) التي دلت كلها على أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يعزون فشلهم إلى العوامل النفسية مثل نقص الجهد وضعف قدراتهم في مواجهة المتطلبات الأكاديمية الصحية والنفسية عند مطالبتهم بحصرها، خاصة ضعف الثقة في النفس أو القلق، أو الخجل الذي يمنع التلاميذ من المشاركة في القسم.

إن تفسير عزو التلاميذ فشلهم إلى العوامل النفسية والصحية دليل على إدراك التلاميذ المتأخرين أسباب فشلهم.

في نفس السياق أكدت دراسة Bartel (بارتال)(1978) وأيضا دراسة Miserandino (ميسراندو) (1988) وأيضا دراسة Skapinilo (سكابينلو) (1989) على دور العوامل النفسية المتمثلة في ضعف القدرة ونقص الجهد من العوامل الأساسية التي يعزو فيها التلاميذ المتأخرين عزو فشلهم في دراستهم من العوامل التي يسندون التلاميذ المتأخرين فشلهم في مرحلة التعليم الثانوي.

كما كشفت دراسة ثائر أحمد غباري وآخرون (2012) أن الطلبة المتأخرين يعزون فشلهم إلى عوامل غير مستقرة (كالجهد، والحظ).

وبالمقابل جاءت بعض الدراسات تعاكس النتيجة المتوصل إليها التي أتبتث أن التلاميذ المتأخرين يعزون فشلهم إلى العوامل المدرسية أولا ثم العوامل الأخرى **مثل** دراسة Bonnington (بونيجتون)

(1982) التي بينت أن التلاميذ المتأخرين يعزون فشلهم إلى العوامل الأسرية والإجتماعية والعوامل المدرسية.

- **المرتبة الثانية: عوامل عزو الفشل الأسرية والإجتماعية والإعلامية:**

بمعنى أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يرجعون فشلهم الدراسي ثانيا إلى العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية المتمثلة في إحساس هذه الفئة بغياب المتابعة الوالدية في دراساتهم، وجود أجواء مشحونة من التوتر في أسرهم وجود شجارات في أسرهم، وأساليب المعاملة القاسية من أوليائهم وعدم مساندتهم لهم أثناء دراساتهم.

إن إسناد التلاميذ المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فشلهم في عدم إتباع أوليائهم لنشاطاتهم الأكاديمية في المنزل وحتى في الثانوية، وغياب التشجيع والتواصل مع أوليائهم بالإضافة إلى مرافقة رفاق السوء في الشارع وحتى في المؤسسات التعليمية، وهذا ما أدى إلى غياب جو التنافس بين أصدقائهم. ثم الإستعمال المفرط للأنترنت والإدمان على وسائل التواصل الإجتماعي، والإنضمام إلى مجموعات التواصل الإفتراضي الغير المهتمة بالدراسة.

-المرتبة الثالثة: عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية:

بمعنى أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يرجعون فشلهم الدراسي ثالثا إلى العوامل المدرسية المتمثلة في إسناد فشلهم إلى سوء توجيههم من طرف ثانوياتهم وعدم الرغبة في الدراسة التخصص الذي يدرسونه لعدم رضاهم عن التوجيه إلى الشعب التي يدرسونها، صعوبة الإختبارات المقدمة إليهم، وإحساسهم بكرههم من طرف أساتذتهم، وعدم وجود مناخ مدرسي ملائم في ثانوياتهم، وسوء تقويم أعمالهم من طرف أساندهم، وعدم مزاولة الدروس الخصوصية.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات كدراسة عبد الدايم سكران (1996) التي أكدت أن التلاميذ المتأخرين عزو فشلهم إلى العوامل المدرسية والأسرية والإجتماعية مثل المعلم، الأسرة، المدرسة وسوء الحظ ودراسة عبد الله طه الصافي(2000) التي أكدت أن الطلبة الراسبون يعزون فشلهم إلى العوامل المدرسية والأسرية والإجتماعية والإعلامية مثل المعلم، الأسرة، الحظ، وأيضا دراسة Hawi (هاوي)(2010) التي أوضحت أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يعزون فشلهم إلى العوامل المدرسية مثل عدم الدراسة، إستراتيجية التعلم، صعوبة الموضوع، قلق الامتحان، عدم كفاية وقت الإمتحان، وكذلك دراسة كل من Fryd(فريد) (2012) و Kilta Jacquelin (كيلتا جاكلين)(2012) أن التلاميذ يسندون فشلهم إلى العوامل المدرسية المتمثلة في نفوذ المعلمين وصعوبة المواد الدراسية (نقلا عن: أماني بنت الصالح المطيري، 2017، ص 120-126).

ونجد أيضا دراسة محمد سليمان خريسات (2016) التي أوضحت أن الطلبة المتأخرين عزو فشلهم إلى العوامل المدرسية والأسرية والاجتماعية مثل: (المعلم، الأسرة، الصدفة)، وكذلك دراسة صالح أحمدعمر تاية

(1991) التي بينت أن الطلبة المتأخرين يعزون فشلهم إلى العوامل المدرسية والأسرية والإجتماعية والإعلامية مثل المعلم، صعوبة الإختبارات، عدم التأقلم مع الشعبة.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

يُلاحظ أيضا من الجدول رقم (52) أن تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا يعزون نجاحهم

- **المرتبة الأولى: عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية:**

تكمن هذه العوامل في تحضير الأولياء كل الإمكانيات المادية لمزاولة أبنائهم لدراستهم في ظروف مريحة والمتابعة المستمرة من طرف أوليائهم سواء في المنزل أو الثانوية من خلال الزيارات للمؤسسة التعليمية التي يدرس فيها أبنائهم، وكذا التواصل والتشجيع المتواصل من طرفهم، والمراقبة الدائمة في وسائط التواصل الإجتماعي وعدم مصاحبة رفاق السوء.

ويرجع الباحث حسب عمله في الحقل التربوي هذه النتائج إلى أن التلاميذ المتفوقين يدركون أسباب نجاحهم ويفسرونها بالرجوع إلى العوامل الأسرية والإجتماعية والمتمثلة في إرساء أوليائهم جو الطمأنينة في أسرهم وإبعادهم عن جو المشاحنات الأسرية، وهذا من أجل إحساس أبنائهم بالمجهودات التي تقدمها أسرهم مثل: توفير الأنترنيت طول العام والسماح لها بإستغلالها طوال السنة الدراسية وعلاوة على ذلك المتابعة المستمرة لهم في دراساتهم، وكل هذه الأعمال التي تقدم من أجلهم يجب ترجمتها بالدراسة وتحقيق التفوق ورد الجميل إتجاه هذه المجهودات التي قدمت من أجلهم، ولا ننسى دور العوامل الصحية والنفسية في تحقيق التفوق وبذل المجهودات طيلة العام الدراسي وحب المطالعة والرغبة الشديدة في التغلب على المهمات الأكاديمية المطلوبة منهم.

وتتفق دراسة Miller(ميلر)(1997) مع هذه النتائج حيث ترى أن التلاميذ المتفوقين يعزون نتائج نجاحهم إلى العوامل الأسرية والمدرسية. وكذلك دراسة عدنان يوسف العتوم (2013) التي بينت أن الطلبة الناجحين عزو نجاحهم كان لتوجهات المسؤولية التحصيلية الخارجية المتمثلة في العوامل الأسرية والمدرسية.

وأيضا دراسة ثائر أحمد غباري (2019) التي دلت على أن للعوامل الأسرية والإجتماعية والمدرسية من أهم عوامل المسببة للعزو النجاح لدى الطلبة المتفوقين. وأكدت دراسة بادي بدر دلاشة (2007) أن الطلبة المتفوقين يعزون نجاحهم إلى العوامل الأسرية والإجتماعية ثم المدرسية.

- **المرتبة الثانية: عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية:**

تكمن هذه العوامل في وجود مناخ مدرسي ملائم في ثانوياتهم ورضاهم عن الشعبة التي يدرسون بها، إضافة إلى تشجيع أساتذتهم على التحصيل الأكاديمي وإهتمامهم بحاجاتهم ومشكلاتهم الدراسية، واستعمالهم الوسائل التعليمية الحديثة من أجل إيصال الرسالة البيداغوجية إليهم بشكل مبسط.

وقد خالفت دراسة كل من Darom (داروم) و Bartel(بارتال) (1990) هذه النتائج حيث كشفت أن من أهم عوامل نجاح التلاميذ المتفوقين يرجع للعوامل المدرسية والأسرية.

- **المرتبة الثالثة: عوامل عزو النجاح الدراسي النفسية والصحية:**

تتمثل هذه العوامل في بذل تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا مجهودات والمثابرة على الدراسة، وزد على ذلك إكتسابهم قدرات معرفية (التذكر، التفكير، الإنتباه) أهلتهم لمواجهة المشكلات والصعوبات الدراسية التي تعترضهم في حياتهم المدرسية وهذا ما أدى بهم إلى خ أبو عليا لق الرغبة والتفوق.

ونجد عدة دراسات خالفت هذه الدراسة حيث بينت الدور الرئيسي للعوامل النفسية والصحية في عزو النجاح لدى التلاميذ المتفوقين ومن بينها نجد دراسة Orpen(أورين) (1980) التي كشفت أن الطلبة المتفوقين يعزون نجاحهم إلى القدرة والجهد، ودراسة محمد مصطفى أبو عليا وعبد الهادي العزواي (1989) التي بينت على أن الطلبة المتفوقين يعزون نجاحهم إلى العوامل الداخلية المتمثلة في القدرة المرتفعة سهولة المهمة الجهد المرتفع. وأيضا دراسة محمد خالد الطحان (1990) التي أشارت إلى أن الطلبة المتفوقين ينسبون الأحداث لعوامل داخلية كالقدرة والجهد.

وكما أثبتت دراسة صالح عمر أحمد تاية (1991) أن الطلبة مرتفعي التحصيل قد عزوا نجاحهم إلى العوامل الداخلية (القدرة، الجهد)، وأوضحت دراسة Frank (فرنك)وSkalvikic (سكافيلك) (1994) أن التلاميذ المتفوقين قد عزوا نجاحهم إلى العوامل الداخلية (القدرة، الجهد). وكما أكدت دراسة عبد الله بن طه الصافي (2000) أن الطلبة المتفوقين يعزون نجاحهم إلى القدرة والجهد. وقد دلت دراسة إبتسام سيف محسن حسين (2004) أن الطلبة الناجحين يعزون نجاحهم إلى القدرة والجهد. وأشارت دراسة نداء حسين حسن أعديلي (2016) أن الطلبة المتفوقين يعزون نجاحهم إلى العوامل الداخلية مثل الجهد والقدرة.

وفي نفس السياق أوضحت دراسة كل من محمد سلمان الخزاعلة ومنصور نزال الحمدون (2010) أن الطلبة المتفوقين يعزون نجاحهم إلى المسؤولية الداخلية (القدرة، الجهد).

ويرجع الباحث من خلال تجربته في الميدان التربوي وإجراءه لمقابلات فردية مع فئة المتفوقين أن النتائج المتوصل إليها إلى أن هذه الفئة تتفوق دراسيا لعدة أسباب منها: حب رد الجميل إلى أوليائهم الذين تعبوا من أجل أن يصلوا إلى هذه المرتبة، وتسخيرهم كل الإمكانيات المادية لتحقيق النجاح مثل تدعيمهم بالدروس الخصوصية وجلب أساتذة إلى منازلهم لشرح الأشياء الغامضة في الدروس وديمومة الأنترنيت في منازلهم.

2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

-بالنسبة للمتغير المستقل (عزو الفشل الدراسي) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح من خلال الجدول رقم (53) وجود تأثير دال إحصائيا لعزو الفشل لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.320-)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا؛ وهذا معناه أن المتغير المستقل (عزو الفشل) يفسر 26.6% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية)، وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كلما إنخفض مستوى عزو الفشل بـ 0.320 درجة.

وعليه جاءت هذه النتيجة في إتجاه توقع هذه الفرضية ويمكن إرجاع ذلك حسب الباحث من خلال تجربته في الميدان التربوي إلى أن التلاميذ المتأخرين دراسيا تكون معتقداتهم في إنجاز النشاطات الأكاديمية ضعيفة جدا، فهم دائما يصرحون بعدم المقدرة، فهم يحكمون على عجزهم قبل الشروع في الأداء، ويرون صعوبة النشاطات المقدمة إليهم، ويضعون خطط فاشلة بدون تخطيط إلى ما يصبون إليه؛ مما يؤدي بهم إلى الإحساس بنقص الثقة بأنفسهم، ويحبون توجيههم إلى الشعب السهلة في نظرهم وهذا في حالة نجاحهم، ويتهمون الأساتذة بالذاتية في تقييم أعمالهم.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح من خلال الجدول رقم (53) وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.622-)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا، وهذا معناه أن المتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية) يفسر 14.2% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع(الفاعلية الذاتية الأكاديمية)،

وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كلما إنخفضت عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية بـ 0.622 درجة.

ويرجع الباحث العوامل المدرسية التي يسند إليها التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا عزو فشلهم والمتمثلة في عدم وجود مناخ مدرسي ملائم وعدم وجود المتابعة النفسية والبيداغوجية، وسوء توجيههم وعدم إتباع الأسلوب الصارم في التطبيق النظام الداخلي في ثانوياتهم، إضافة إلى نقص إستعمال أساتذتهم طرق التدريس الجيدة وعدم إهتمامهم بحاجاتهم ومشكلاتهم المدرسية، فهي تعد كمنبأت لإنخفاض فاعليتهم الذاتية الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Allen Detrich (ألين ديترش) (1991) التي بينت أن العوامل المدرسية المتمثلة في صعوبة الإختبارات المدرسية، نفوذ المعلمين، وسوء تقويمهم يمكن التنبؤ بعزو فشلهم الدراسي على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المتأخرين دراسيا (Detrich, 1991,P31).

كما أوضحت دراسة Paik (بايك) (1991) أن عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية التي تكمن في المعلم الإدارة صعوبة الإختبارات كمنبأ للفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المتأخرين دراسيا (نقلا عن: أحمد يحي الزق، 2011، ص2419).

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح من الجدول رقم(52) وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.777-)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا، وهذا معناه أن المتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية) يفسر 23.2% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية). وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كلما إنخفضت عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية بـ 0.777 درجة.

ويرجع الباحث العوامل الصحية والنفسية التي يسند إليها التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا عزو فشلهم والمتمثلة في عدم التمتع بالحالة الصحية الجيدة، ووجود السوابق الصحية مثل نقص السمع وضعف حدة البصر ،بالإضافة إلى عدم إكتساب قدرات معرفية مثل (التركيز-الإنتباه الجيد وعدم تشتت أفكارهم)، وشعورهم بالقلق أثناء الإختبارات، ونقص الثقة بأنفسهم، وغياب الرغبة في التفوق وتحقيق النجاح، وعدم بذل مجهودات في دراستهم، فهي تعد كمنبأت لإنخفاض فاعليتهم الذاتية الأكاديمية، وهذا ما يشير إليه Hsiech (هيش)

وآخرون(2008) على أن ضعف القدرة وعدم القدرة على بذل مجهودات والمثابرة على الدراسة هي من العوامل التي يعزوها التلاميذ المتأخرين دراسيا ولها تأثير على الفاعلية الذاتية الأكاديمية (Hsiech& al. 2008 , P520).

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح من خلال الجدول رقم (53) وجود تأثير دال إحصائيا لعوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.536-)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا، **وهذا** معناه أن المتغير المستقل (عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية) يفسر 16.3% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية). وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كلما إنخفضت عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية بـ 0.536 درجة.

ويرجع الباحث العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية التي يسند إليها التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا عزو فشلهم والمتمثلة في: عدم توفر أسرهم على إمكانيات مادية، وغياب المتابعة الوالدية في نشاطاتهم الأكاديمية والتوجه للعالم الشغل لقضاء حاجاتهم، وعدم وجود جو المنافسة بين الإخوة في أسرهم، وغياب الأنترنيت في منازلهم، وعدم وجود جهاز الحاسوب في منازلهم، والإدمان على مواقع التواصل الإجتماعي الغير المهتمة بالتعليم، فهي تعد كمنبأت لإنخفاض فاعليتهم الذاتية الأكاديمية.

وقد بينت دراسة Wagmane (واجمان)(1988) أن عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية التي تكمن في إنعدام المتابعة الأسرية تمثل كمنبأ للفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلاميذ المتأخرين دراسيا.

ودلت دراسة هيشام الخولي (2001) أن عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية تعد منبأ للفاعلية الذاتية الأكاديمية للتلاميذ المتأخرين دراسيا.

وعلى العموم يرى الباحث على ضوء تفسير هذه النتيجة من الفرضية الثانية أن التلاميذ المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي يمكن التنبؤ بفاعليتهم الذاتية الأكاديمية من خلال عوامل عزو الفشل الصحية والنفسية التي تكمن في عدم بذل مجهودات طوال السنة الدراسية وعدم إستغلال قدراتهم المعرفية وهذا ما أدى إلى نقص الثقة في أداء المهام الأكاديمية المنوطة بهم. بالإضافة إلى عوامل عزو الفشل المدرسية المتمثلة في عدم فهم أساتذتهم لحاجتهم المدرسية وغياب المناخ الملائم في ثانوياتهم. إضافة إلى عوامل عزو الفشل الأسرية

والإجتماعية والإعلامية التي تتمثل في إنعدام متابعة الأولياء لنشاطات أبنائهم، وغياب الإمكانيات المادية في أسرهم والإستعمال المفرط للإنترنيت والإنضمام إلى وسائل التواصل الإجتماعي الغير مهتمة بالدراسة.

وبالرغم أن هذه العوامل تعد كمنبئات للفاعلية الذاتية الأكاديمية إلا أنه توجد عوامل أخرى تنبأ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

-بالنسبة للمتغير المستقل (عزو النجاح الدراسي) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح من الجدول رقم (53) وجود تأثير دال إحصائيا لعزو النجاح لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.048-)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا، وهذا معناه أن المتغير المستقل (عزو النجاح الدراسي) يفسر 0.9% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية). وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه كلما إرتفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية كلما إنخفض مستوى عزو النجاح بـ 0.048 درجة؛ بمعنى أن تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا الذين لديهم مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية الأكاديمية لا ينسبون نجاحهم إلى أي عامل من العوامل، والعكس الصحيح.

ويظهر من هذه النتيجة أنه رغم هذا التأثير الضئيل جدا بين عزو النجاح الدراسي والفاعلية الذاتية الأكاديمية إلا أنه هناك علاقة بينهما، وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل دراسة) Silverسيلفر) وآخرون(1995) ودراسة Coffes Rees (كوفي ريز)(2008) على وجود علاقة ترابطية موجبة بين عزو النجاح دراسيا والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا.

وبالمقابل هناك بعض الدراسات منها دراسة ثروت محمد عبد المنعم (1991) ودراسة Miller (ميلر)(1997) كشفت عن عدم وجود علاقة تنبؤية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعزو النجاح لدى التلاميذ المتفوقين، أي عدم وجود لأثر عزو النجاح الدراسي في الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح من خلال الجدول رقم(53) عدم وجود تأثير دال إحصائيا للعوامل المدرسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.111-)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا؛ ويعني هذا أن متغير عوامل النجاح الدراسي المدرسية لا ينبئ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا. وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار

أنه لا توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

وهذا يعني أن عوامل النجاح الدراسي المدرسية غير كفيلة بنجاح المتفوقين دراسيا وزيادة معتقداتهم بل يحتاجون إلى عوامل أخرى (شخصية، سلوكية، بيئية)، وتتمثل العوامل الشخصية في معتقداتهم حول قدراتهم إتجاهاتهم مثل التخطيط لمواجهة مصاعب الحياة، نظرتهم وتحليلهم إلى الأشياء التي تحوم حولهم وتصوراتهم إليها، وكيفية التحكم بأنفسهم في مواقف الحياة وضبطها، وطريقة التعامل مع زملائهم في الثانوية ومع أفراد الجماعة التربوي (معلمون، الطاقم الإداري، زملائهم في الدراسة)، لأن تفاعل هذه العوامل (شخصية، سلوكية، بيئية) تزيد من المعتقدات الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين وهي تقديرات مرتبطة بالسياق والقدرة على التخطيط المنظم على إنجاز المهمات المطلوبة بإتقان، وتساهم هذه المعتقدات بالتنبؤ بالتفوق لدى هذه الفئة من التلاميذ.

وتتفق هذه النتيجة المتوصل إليها مع العديد من الدراسات التي كشفت عدم وجود علاقة بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية عزو النجاح وعوامله (المدرسية) لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا مثل: دراسة سعد بن علي بازيد (2009) وأيضا دراسة,Clock (كلوك) (2000)، وأيضا دراسة كل من Hirshy (هيرشي) و Morris (موريس (2002))

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو النجاح الصحية والنفسية) والمتغير التابع(الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح من الجدول رقم(53) وجود تأثير دال إحصائيا للعوامل الصحية والنفسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.126-)، وجاءت هذه القيمة دالة إحصائيا، وهذا معناه أن المتغير المستقل (عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية) يفسر 1.1% من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع(الفاعلية الذاتية الأكاديمية).

ويظهر من هذه النتيجة أنه رغم هذا التأثير الضئيل جدا بين عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية والفاعلية الذاتية الأكاديمية إلا أنه هناك علاقة بينهما، ويمكن إرجاع ذلك حسب الباحث العوامل الصحية والنفسية لعزو النجاح الدراسي المتمثلة في: إستغلالهم لقدراتهم المعرفية (الإنتباه، التذكر، التفكير) في التحضير الجيد للدروس وبذل مجهودات كبيرة للمواجهة المشكلات الأكاديمية التي تعترضهم في مسارهم الدراسي، وتعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية عاملا من العوامل الهامة التي تتدخل في سلوكات التلاميذ التحصيلية، حيث تظهر قدراتهم الشخصية من خلال مشاركتهم ومثابرتهم؛ لأن الفاعلية الذاتية الأكاديمية هي المفهوم الذاتي للتلاميذ عن

قدراتهم الدراسية وشعورهم بالفاعلية له تأثير مباشر على إختيار أنشطتهم الدراسية وتوقعهم النجاح في مسارهم الدراسي.

-بالنسبة للمتغير المستقل (عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية) والمتغير التابع (الفاعلية الذاتية الأكاديمية):

يتضح من خلال الجدول رقم (53) عدم وجود تأثير دال إحصائيا عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على الفاعلية الذاتية الأكاديمية، حيث قدرت قيمة معامل الإنحدار بـ (B=0.066-)، وجاءت هذه القيمة غير دالة إحصائيا، ويعني هذا أن متغير عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية لا ينبئ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية. وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

وحسب الباحث فعوامل عزو النجاح الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية لا تنبئ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ويمكن إرجاع ذلك لإعتماد تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا على أنفسهم في تحقيق نجاحهم فهم يقومون بعملية التخطيط وتحديد أهدافهم التعليمية، ولديهم قدر عال من تحمل المسؤولية الأكاديمية التمتع بمستوى عال من الثقة بالنفس، وهذا ما أكده Shunck (شنك)(1984) الذي يرى أن أحكام فاعلية الذات لا تعتمد على العزو فحسب بل تعتمد على مصادر أخرى للمعلومات مثل النجاح أو الإخفاق والمساندة الخارجية للأداء. وتتأثر عوامل العزو والمتمثلة في مقدار الجهد المبذول وصعوبة المهمة بطريقة غير مباشرة، بفاعلية الذاتية الأكاديمية (Shunck, 1984,P56).

3.2. -تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

يتبين من الجدول رقم (54) أنّه لا يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا من خلال عزو الفشل وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية)، لأن قيم الدلالة المحسوبة كلها غير دالة، وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) ودافعية الإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة حسب الباحث ومن خلال تجربته المهنية إلى:

– أن عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا المتمثلة في غياب المناخ الملائم في ثانوياتهم وصعوبة الإختبارات المدرسية وذاتية الأساتذة في تقويم أعمالهم، ومن الملاحظ حاليا أن معظم الثانويات تنعدم فيها الإنضباط ونقص المتابعة مما يؤدي بالتلاميذ إلى مرافقة رفاق السوء، إضافة إلى سوء توجيه هؤلاء التلاميذ يؤدي بهم إلى عدم الرغبة في الدراسة؛ وكل هذه العوامل لا تعد منبئات لدافعية الإنجاز الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ.

– أن عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا التي تكمن في عدم إستغلال قدراتهم المعرفية (التذكر، التفكير، الإنتباه) في تحضير وإعداد الدروس ومواجهة المشكلات الأكاديمية، فهؤلاء التلاميذ المتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي يحصلون على معدلات ضعيفة وتقديرات توبيخ في كشوفهم الفصلية يفتقدون للرغبة في الدراسة نظرا لعدم إستطاعتهم بذل مجهودات في دراساتهم ومواكبة زملائهم المتفوقين في الدراسة والإستسلام للأمر الواقع المتمثل في إعادة السنة، أو توجيههم إلى مراكز التكوين المهني للتكوين في مهن تحقق مشروعهم المهني. إضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ منشغلين بأمور أخرى وعدم إعطاء الأهمية للدراسة إطلاقا والتفكير في أمور خارجية مثل العمل والهجرة... وكل هذه العوامل لا تعد منبئات لدافعية الإنجاز الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ.

– أن عوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا التي تتمثل في عدم حرص أولياء هؤلاء التلاميذ على متابعة نشاطاتهم المدرسية، وكذلك نقص الإمكانيات المادية لأسرهم وعدم توفر وسائل تربوية في منازلهم (كالكتب، الأنترنيت) والإنضمام إلى شبكات التواصل الإجتماعي الغير مهتمة بالتعليم. كما أن غياب المحفزات الأسرية وعدم توفر العوامل الإعلامية كالأنترنيت في منازلهم والتفكير في مشاكلهم الإقتصادية يؤدي بهم إلى نقص الحماس في الدراسة، وهذا ما يضطر إلى الغياب عن الدراسة والنفور منها. كما يوجد فئة أخرى من هؤلاء التلاميذ المتأخرين دراسيا ينظرون إلى الدراسة أن ليس لها مستقبل في البلاد، وعليهم مساعدة أوليائهم من خلال التوجه إلى عالم العمل؛ وكل هذه العوامل لا تعد منبئات لدافعية الإنجاز الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات منها: دراسة السيد محمد أبو هاشم (2005) التي كشفت أن عزو الفشل وعوامله لدى التلاميذ المتأخرين لا يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي، ودراسة سعد علي بازيد (2009) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عزو الفشل الدراسي ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، وأيضا دراسة غسان بركات وآخرون (2018) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين درجة

الطلبة من فئة العاديين والمتأخرين على محور العزو وبين مجموع درجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز الدراسي.

وخالفت النتيجة المتوصل إليها نتائج بعض الدراسات منها دراسة Wagmane, (واجمان)(1988) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عزو الفشل ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، كما بينت دراسة Irene, (إرين)(1990) أن التلاميذ المتأخرين يعزون فشلهم إلى العوامل الداخلية(الجهد، القدرة) ولها تأثير على دافعية الإنجاز الدراسي.

وأثبتت دراسة عبد الله بن طه الصافي (2000) وجود فروق في عزو الفشل ودافعية الإنجاز الدراسي عند الطلبة المتأخرين دراسيا، ودلت دراسةRichard (ريتشارد)(2000) على وجود علاقة ترابطية بين عزو الفشل ودافعية الإنجاز الدراسي عند الطلبة المتأخرين دراسيا.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

-بالنسبة لعزو النجاح وعوامله التالية: العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية:

يتبين أيضا من الجدول رقم (54) أنّه لا يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال عزو النجاح الدراسي وعوامله التالية: العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا، لأن قيم الدلالة المحسوبة كلها غير دالة، وتبين أيضا من نتائج تحليل الإنحدار أنه لا توجد علاقة بين عزو النجاح وعوامله التالية: العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية لدى تلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا.

يرى الباحث على ضوء هذه النتيجة أنه لا يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال عزو النجاح الدراسي وعوامله (العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية) لأن التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي لديهم القدرة على إنجاز أنشطتهم ومهامهم الأكاديمية فهم يبذلون مجهودات ويثابرون طوال السنة الدراسية من أجل تحقيق أهدافهم المدرسية المتمثلة في النجاح، ولا تؤثر عليهم العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية التي تكمن في مساعدة أوليائهم ومتابعة أعمالهم المدرسية وتوفير وسائل مادية من طرف أسرهم وهذا من أجل دراستهم في ظروف جيدة إلا أنهم ينظرون إلى العوامل المدرسية المتمثلة في وجود مناخ ملائم في ثانوياتهم وتحقيق الشعبة التي يزاولنها أهدافهم المستقبلية وعلاوة إلى فهم أساتذتهم لمشكلاتهم الأكاديمية تولد لديهم الرغبة في النجاح وتؤدي إلى رفع مستويات دافعية الانجاز لديهم.

إن التلاميذ المتفوقين في مرحلة التعليم الثانوي لم يصلوا إلى درجة توقع الفاعلية المتمثلة في مجموعة من التنبؤات التي يقوموا بها حول قدراتهم وإمكانياتهم وإنجاز المهمات التي هم بصدد القيام بها وهذا راجع إلى

طبيعة المرحلة العمرية التي يعيشونها وهي مرحلة المراهقة قد لا يكون لدى التلاميذ المتفوقين أو المتأخرين رؤية واضحة عن التنبؤات والتوقعات التي يرجون تحقيقها.

ويتعرض التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي سواء أكانوا متفوقين أم متأخرين دراسيا للضغوط النفسية التي تنتج من متطلبات هذه المرحلة الدراسية، ومن أسرهم حيث يتوقعون منهم تحقيق درجات مرتفعة مما قد يجعل التلاميذ في هذه المرحلة يلجئون إلى تبني توجهات دافعية معينة.

وبينت دراسة Sinkavitch(سينكافيش)(1994) أن هناك علاقة ترابطية بين عزو النجاح الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين ودافعية الإنجاز الدراسي، وأثبتت دراسةGraham,Suzan (قراهام سوزان) (2003) أنه يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال عزو النجاح لدى التلاميذ المتفوقين، كما كشفت دراسة Nadler (نادلر) و Komarraju(كوماراجو) (2013) أنه يمكن التنبؤ بالمعتقدات المعرفية المتمثلة قي عزو النجاح ودافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص معيار التحصيل الدراسي لدى الطلاب المتفوقين.

-بالنسبة لعوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية:

يتبين كذلك من خلال الجدول رقم (54) أنه يمكن التنبؤ بدافعية الدراسي من خلال عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا، أي أن العوامل المدرسية لها تأثير دال إحصائيا على دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن طبيعة التلاميذ المتفوقين لديهم مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز الدراسي، وغالبا ما يظهرون أو يحرزون تحصيلا مرتفعا ومثل هذه النتيجة تدعم القول أن دافعية الإنجاز الدرلسي يعتبر مصدر ملحوظ لإحداث تغير ملحوظ ولتباين أدائهم.

إضافة إلى أن العوامل المدرسية المتمثلة في توفر جو ملائم في الثانويات يسوده الإحترام والأمن ويتيح الفرص المختلفة لتلاميذ المتفوقين دراسيا لإشباع حاجاتهم ويفتح قنوات الإتصال بينهم وبين أعضاء الجماعة التربوية. إضافة إلى وجود الإنضباط والمتابعة المستمرة لهم، ورضاهم عن توجيههم في مزاولة الدراسة وفق الشعب التي تحقق مشروعهم المستقبلي. كما أن إدخالهم في المنافسات العلمية والجهوية والوطنية ومشاركتهم التلاميذ المتفوقين في كل المشاريع الدولية التي تنظمها الهيئات المختصة، ترفع ثقتهم بأنفسهم وتحقق لهم أداءات عالية من التفوق وتصقل مواهبهم، وهذا ما يودي الى تنمية رغبتهم في التفوق وتحقيق تحصيل دراسي مرتفع، وبالتالي ترفع دافعيتهم للإنجاز الدراسي.

وتتفق النتيجة المتوصل إليها مع نتائج العديد من الدراسات منها دراسة Carns (كارنس) و Carns (كارنس) (1991) التي أكدت عن إمكانية التنبؤ بدافعية الانجاز الدراسي من خلال عزو النجاح الدراسي وعوامل المدرسية المتمثلة في المعلم وسهولة الإختبارات.

ودلت دراسة Pelcha (بيلشا) وBerry (بيري) (1999) أنه يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال عزو النجاح وعوامله المدرسية لدى الطلاب المتفوقين دراسيا، وبينت دراسة عبد الله بن طه الصافي (2000) أنه يمكن التنبؤ بالدافعية الإنجاز من خلال عزو النجاح الدراسي وعوامله المدرسية(المعلم، المواد الدراسية) لدى الطلاب المتفوقين دراسيا.

.4.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

يتبين من النتائج الإحصائية المبينة في الجدول رقم (55) أنه توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية، فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي(العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، وذلك لصالح تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية؛ أي أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية ينسبون فشلهم إلى كل عوامل عزو الفشل الدراسي التالية: العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية، أكثر من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وهذه النتيجة سارت في إتجاه توقع هذه الفرضية، ويرى الباحث على ضوء تفسير النتيجة أنه رغم أن التلاميذ المتأخرين دراسيا مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية يشعرون بالعجز عن التعلم وعدم الرغبة في تحقيق النجاح في دراستهم ونقص التحكم والإستطاعة في مواجهة المشكلات الأكاديمية التي يتلقونها في المجال الدراسي، إلا أنه رغم إرتفاع درجات الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى بعض التلاميذ المتأخرين دراسيا في أبعاده الثلاثة المتمثلة في الأداء الأكاديمي، المثابرة الأكاديمية تقبل المسؤولية الإجتماعية والأكاديمية، إلا أنهم دائما يحكمون على أنفسهم بالفشل وينسبون تأخرهم إلى عوامل أخرى؛ أما التلاميذ المتأخرين دراسيا منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية يستسلمون بأنفسهم بعدم المقدرة على إنجاز نشاطاتهم الأكاديمية وعدم المثابرة الأكاديمية وتحمل مسؤولياتهم الأكاديمية والإجتماعية وعلى هذا الأساس يرى Bandura(باندورا) (1993) أن التلاميذ منخفضي الفاعلية الذاتية لا يستطيعون التوصل إلى خياراتهم وأهدافهم لأنهم يحكمون على أنفسهم بإنعدام الفاعلية الذاتية الأكاديمية (Bandura,1993,P128).

وحسب الباحث ومن خلال خبرته الميدانية فالتلاميذ المتأخرين دراسيا مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية ينسبون فشلهم إلى العوامل المدرسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية، النفسية والصحية، إلا أنهم يتسارعون في \\\\غنجاز المهمات الخارجة عن الدراسة مثل: إستغلال أوقات الفراغ وأيام الجمعة والسبت والعطل الفصلية في

الذهاب إلى العمل وقضاء حاجاتهم بعيدا عن مطالبة أسرهم بالمال، كذلك يقضون أوقاتهم في العالم الإفتراضي مثل الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي الغير المهتمة بالدراسة ومصاحبة رفاق السوء سواء داخل أسوار الثانويات أو خارجها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات سابقة منها دراسة Rowand (رواندا)(1990) التي أثبتت أن التلاميذ المتأخرين دراسيا لهم مدركات أدنى في الفاعلية الذاتية الأكاديمية (نقلا عن: محمد الهادي الجبوري ، 2013، ص 116)، وكذلك دراسة عبد المنعم عبد الله حسيب (2001) التي بينت أن التلاميذ المتأخرين تكون معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية منخفضة لديهم ويتوقعون الفشل في مختلف المهام التي يضطلعون بها ويؤدي إنخفاض مستوى دافعية الأداء. وأيضا دراسة نداء حسن أعديلي (2016) التي كشفت أن التلاميذ المتأخرين دراسيا المنخفضين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية يعزون فشلهم إلى عدم القدرة.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

يتبين أيضا من النتائج الإحصائية المبينة في الجدول رقم (55) أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية، فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية).

ويرى الباحث على ضوء هذه النتيجة أن عدم وجود فروق بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي، لأن هؤلاء التلاميذ سواء كانوا منخفضي أو مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية يتصفون بمجموعة من الخصائص منها المثابرة في أداء أعمالهم والإهتمام والإستمرار في متابعة أدائهم ونشاطاتهم الأكاديمية لتحقيق التفوق.

فهذه الفئة سواء كانوا منخفضي أو مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية يقومون بإستخدام المهارات الفعالة وإستراتيجيات التعلم، وإدارة الوقت، فهم يقومون في حل المشكلات الدراسية التي تواجههم والشعور بالنجاح في إنجاز المهمات المطلوبة لهم. فهم يعتقدون بأن لديهم قدرات على تحقيق النجاح والتفوق مما تكون لديهم الثقة في أنفسهم.

بالرغم أن Rampp and Guffes (رامبي قوفاي) (1991) قد أشار إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بإرتفاع فاعلية الذات لديهم المزيد من الإستعداد للقيام بالمهام الصعبة ولطول المثابرة ومن ثمة النجاح بالمقارنة مع الطلاب ذوي فاعلية ذاتية منخفضة، فإن رفع فاعلية الذاتية في مجال الدراسة فسوف تؤدي إلى إرتفاع درجاتهم والتغلب على الخوف عند إختيار المواد الدراسية (Rampp &Guffes,1991, P45).

ومنه نستنتج أن للفاعلية الذاتية الأكاديمية أثر بالغ في الأداء بمجالاته المختلفة التي ترتبط بظروف الأداء عند التلاميذ المتفوقين والعوامل المساهمة في ذلك وفي هذا الصدد أشار Bandura (باندورا) (1997) أن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، سلوكية، وبيئية) وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد وحول قدراته وإتجاهاته أما العوامل السلوكية فتتضمن مجموعة الإستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما وعوامل البيئة تشمل الأدوار التي يقوم بها من يتعاملون مع الفرد ومنهم الآباء والمعلمون والأقران والتي ساهمت في أدائه(Bandura , 1997,P230).

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات منها دراسة عدنان يوسف العتوم (Adnae Youcef, Atoumin) وعبد اللطيف المومني(Abdelatif, Al Moumni)(2018) التي كشفت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وكان ذلك لصالح مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وكذلك دراسة محمد محمود خليل ومحمد البسيوني (2003) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة والمنخفضة وهذا لصالح الطلاب المتفوقين ذو الفاعلية الذاتية المرتفعة.

وأيضا دراسة Creuz(كروز)(2002) التي أسفرت على وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا وهذا لصالح التلاميذ المتفوقين مرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وكما توصلت دراسة شيخة (1993) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتفوقين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة (نقلاعن: مسيون حامد الظاهر، 2012، ص 99).

وفي نفس السياق تقريب دلت دراسة Patericha (بتريشا)(2004)أن الطلاب المتفوقين الذين يحصلون على درجات ومستويات مرتفعة في اختبار الابتكار لديهم فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة (نقلاعن :النفيعي فؤاد بن معتوق عبد الله، 2010، ص 101).

وأوضحت دراسة السيول (2004) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين التلاميذ المتفوقين دراسيا (نقلا عن: حمدي محمد عيدة شوعي ابراهيم،2013، ص 41).

وتوصلت نتائج دراسةJudd (جود)(2005) حول معتقدات الفاعلية الذاتية وبين التحصيل الأكاديمي على تلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي إلى أن التلاميذ مرتفعي التحصيل الأكاديمي كانوا أكثر إستخدما لإستراتيجيات التنظيم الذاتي وفعالية الذاتية الأكاديمية كانت مرتفعة.

5.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

-بالنسبة لعوامل عزو الفشل الدراسي الأسرية والإجتماعية والإعلامية:

يتبين من النتائج الإحصائية المبينة في الجدول رقم(56) أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية، وذلك لصالح تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي؛ أي أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي ينسبون فشلهم إلى العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية أكثر من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي.

ويؤكد الباحث من خلال مقابلاته مع الكثير من التلاميذ المتأخرين دراسيا وعند إستفساره فإنهم يقدمون عدة مبررات لفشلهم كالعوامل الأسرية مثل: عدم تقديم يد المساعدة من طرف أوليائهم ونقص المتابعة الوالدية في تحصيلهم الدراسي، إضافة إلى أن أوليائهم لا يهتمون بنشاطاتهم الأكاديمية لغياب ثقافة التشجيع والمكافأة والتحفيز لديهم، إضافة إلى عدم وجود فضاءات خاصة بهم في البيت من أجل الدراسة، وكثرة الشجارات الوالدية والخلافات الأسرية بين أفراد عائلاتهم؛ وكل هذه العوامل تؤدي بهم إلى نقص الرغبة والدافع للتحصيل الأكاديمي لديهم.

ويرى الباحث أيضا على ضوء هذه النتيجة أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي ينسبون فشلهم إلى العوامل الإجتماعية كمرافقة جماعة الأصدقاء غير مهتمين بالدراسة. بالإضافة إلى عوامل إعلامية كالإستعمال المفرط للأنترنيت من خلال الإنضمام إلى مواقع التواصل الإجتماعي الغير مهتمة بالدراسة، والسهر مع هذه الوسائط؛ وكل هذه التفسيرات تنقص من مستويات دافعية الانجاز الدراسي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة Weiner (واينر)(2000) التي توصلت إلى أن الطلاب منخفضي دافعية الإنجاز يعزون فشلهم إلى العوامل الخارجية (الأسرة، المدرسة، الأصدقاء)، فلا يبدون أي مسؤولية عن نتائجهم كما لا يشعرون بالذنب أو الخجل في حالات الفشل المتكرر لعدم شعورهم بأي مسؤولية عن هذه النتائج.

ونجد العديد من الدراسات التي خالفت هذه الدرجة مثل دراسة Kukla (كيوكلا) (1972) التي بينت أن هناك فروق بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتأخرين دراسيا فالطلاب منخفضي دافعية الانجاز

يعتقدون أن فشلهم يرجع إلى نقص قدراتهم بينما يميل الطلاب ذو الدافع المرتفع للإنجاز الدراسي إلى إدراك فشلهم في ضوء نقص الجهد المبذول من جانبهم. وأيضا دراسة Band (باند) (1996) التي أثبتت أن الطلاب منخفضي دافعية الانجاز يعزون فشلهم لعوامل داخلية مقارنة بالطلاب مرتفعي دافع الانجاز يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية. كما كشفت دراسة Michelle (ميشيل) (1998) أن هناك فروق بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتأخرين دراسيا حيث يعزو فشلهم منخفضي دافعية الإنجاز لضعف القدرة (نقلا عن: عبدالله بن طه الصافي، 2000، ص 87).

-بالنسبة لعوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية والعوامل الصحية والنفسية:

يتبين أيضا من النتائج الإحصائية المبينة في الجدول رقم(56) أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي، فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية والعوامل الصحية والنفسية؛ ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم رغبة هؤلاء التلاميذ سواء كانوا منخفضي أومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي في بذل مجهودات طوال السنة الدراسية والإستهزاء في إستغلال قدراتهم المعرفية في الجانب الدراسي لهم وبالإضافة إلى غياب المناخ المدرسي الملائم للدراسة مثل: الأساتذة، التواصل بين أفراد الجماعة التربوية نقص المكافآت عند إنجاز أعمالهم المدرسية وكل هذه العوامل تؤدي بهم إلى إنخفاض لديهم دافعية الإنجاز وغالبا ما يحددون لأنفسهم أهدافا منخفضة جدا واستسلامهم لأمر الفشل الدراسي ولا يمكن تغييره بحال من الأحوال مما يؤدي إلى الإحباط والقلق وعدم الكفاءة وبالتالي لا يتوقعون تحسن أدائهم في المستقبل. إضافة إلى أن هذه الفئة لديهم عدم الثقة بالنفس وضعف قدراتهم على الإجتهاد والمثابرة، مما يؤدي بهم إلى نقص دافعتيهم نحو القيام بالمهمات والنشاطات الموكلة إليهم، وممارستهم لنشاطات بعيدة عن الدراسة مثل الهروب من الواقع الإفتراضي الذي يحقق نوع من المتعة، ويعتقدون أن المهمات الأكاديمية صعبة تفوق قدراتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الله بن طه الصافي (2000) التي أسفرت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز في جوانب عزو الفشل إلا أن الطلاب الفاشلين والمتأخرين دراسيا نتيجة لتكرار الفشل لديهم تولد لديهم ما يسمى بعجز المتعلم.

وخالفت هذه نتيجة بعض الدراسات مثل دراسة Preckl (بريكل) وآخرون (2006) التي توصلت إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتأخرين حيث أن الطلاب منخفضي الانجاز يعزون فشلهم إلى العوامل المدرسية (ضعف التحصيل) وكانت دافعيتهم للانجاز منخفضة.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

-بالنسبة لعوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية:

تبين أيضا النتيجة الإحصائية المبينة في الجدول رقم (56) أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية، وذلك لصالح تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي؛ أي أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي ينسبون نجاحهم إلى العوامل المدرسية أكثر من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى وجود المناخ المدرسي الملائم في الثانويات مثل الإنضباط الصارم والمتابعة الجيدة لهؤلاء التلاميذ لأن الثانويات المنتهجة للنظام الصارم والمتابعة المستمرة لتلميذاتها تتبوأ المراتب الأولى في ولاية بجاية وحتى وطنيا نتيجة لتوفير كل الظروف لتحقيق النتائج المرضية بهؤلاء التلاميذ.

إضافة إلى التكفل بهؤلاء التلاميذ من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي كتزويدهم بكل المعلومات المتعلقة بالشعب وعالم الجامعة والمهن وتعريفهم بالمرحلة التي يمرون بها وتعريفهم بالطرق الفعالة للدراسة.

كما أن مناقشة هؤلاء التلاميذ مع أساتذتهم الصعوبات الدراسية وإجراء لقاءات دورية للتعرف عن حاجيتهم، يؤدي بهم إلى الإحساس بهذه الخدمات مما يزيد من رغباتهم في التفوق من أجل تحقيق مشاريعهم المدرسية ويرفع من دافعية الإنجاز الدراسي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات منها دراسة أشرف السيد أحمد عبد القادر (1998) التي توصلت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عزو النجاح للعوامل المدرسية. وأيضا دراسة Zymasky (زيماسكي)(2005) على وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز فيما يخص العوامل المدرسية المتمثلة في (المناخ المدرسي الملائم، تشجيع المعلمين...) لصالح مرتفعي دافعية الانجاز (نقلا عن: ألفت أجود نصر، 2014، ص83).

كما بينت دراسة خالد عبد الرزاق الغامدي (2019) عن وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الدافع للإنجاز والعوامل المدرسية وهذا لصالح مرتفعي دافعية الانجاز.

وقد خالفت دراسة عبد الله بن طه الصافي (2000) النتيجة المتوصل إليها التي أسفرت على عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الانجاز لدى الطلاب المتفوقين في عزو النجاح إلى كل من المعلم والحظ لأنها عوامل خارجية غير مستقرة (عبد الله بن طه الصافي، 2000، ص 98).

-بالنسبة لعوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية والعوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية:

تبين النتيجة الإحصائية المبينة أيضا في الجدول رقم (55) أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي، فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي الصحية والنفسية والعوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن التلاميذ المتفوقين دراسيا منخفضي أومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي لديهم دافعية إنجاز مرتفعة لهم قدرة تنظيمية على مواجهة المواقف وحل المشكلات الأكاديمية التي تعترضهم وتنظيم الأعمال المطلوبة المتصلة بالدراسة بحماس والتفوق ما يجعلهم يتفوقون في تحصيلهم، ولديهم قدرة أفضل في تطوير إستراتيجيات دراسة أفضل وقدرة على الإبداع وإدراك أكبر وأداء أكاديمي مرتفع وفي هذا الصدد يشير Lepper (لبير) وأخرون (2005) أن التلاميذ المتفوقين ينشدون التحديات وتنمية الفضول والاهتمام بالعمل المدرسي والرغبة في إتقان المهام الرئيسية(Lepper & al, 2005, pp158-159) .

ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضا إلى أن التلاميذ المتفوقين دراسيا منخفضي أومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي لا يعطون إهتماما كبيرا لعوامل عزو نجاحهم الدراسي النفسية والصحية والعوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية لأنه حسب Woulfek (فولك)(1998) أهم ما يشغل بال الطلاب المتفوقين هو الرغبة في التحصيل العالي وتحقيق أهدافهم المدرسية التي يسطرونها في مسارهم الدراسي (نقلا عن: عفاف سالم المحمدي، 2008، ص76)؛ رغم تقديم أوليائهم للمساعدة من كل النواحي وتوفير كل المستلزمات البيداغوجية لهم إلا أنهم تمتعهم بقدرات عالية وبذلهم لمجهودات لتحقيق النجاح والتفوق الدراسي، ويرغبون في الدراسة وتحقيق الأداء العالي والوصول إلى أهدافهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة Mcaugnan(مكوجان) (1982) التي بينت عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين على أي من العزوات المنفصلة.

ودراسة العزاري (1996) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين وعزو النجاح وعوامله الداخلية (النفسية والصحية) والخارجية(الأسرية والإجتماعية والإعلامية) (نقلاعن: نصر العلى السحلول، 2006، ص 116).

6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

تبين من الجدول رقم (57) أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا)، فيما يخص عزو الفشل وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية،

العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)، بمعنى أن تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا يرجعون على السواء عزو فشلهم إلى العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية)؛ وحسب الباحث مهما كانت عوامل عزو الفشل لكلا الجنسين فإنهم يشعرون بعدم القدرة على إنجاز النشاطات الأكاديمية المطلوبة منهم، ويعانون نقص الإنتباه في القسم وعدم إستحضار الدروس ومراجعتها وعلاوة على ذلك فإنهم لا يبذلون مجهودات في القسم.

ويرى الباحث أيضا أن كلا من المتأخرين والمتأخرات دراسيا على حد سواء يعزون فشلهم عزواتهم إلى للعوامل النفسية والصحية لأنهم يخضعون لنفس الظروف البيئية المدرسية، كما أنهم يواجهون نفس الضغوط النفسية المدرسية ونفس المواقف التعليمية، لذا نجدهم ليس لديهم المهارات الإنفعالية والإجتماعية والأكاديمية. إضافة إلى أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يدركون أن عدم إمتلاكهم للركائز المعرفية المتمثلة في عدم القدرة على التحليل والفهم الدروس وعدم بذل مجهودات في القسم وخارجها نتيجة لإنشغالهم بأمور غير مدرسية يؤدي بالفعل إلى ضعف تحصيلهم الدراسي، وفي نهاية السنة الدراسية ينتظرون النتيجة النهائية المتمثلة في الفشل في المهمة المدرسية؛ وكل هذه مبررات يقدمها كلا الجنسين لتبرير فشلهم الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات منها دراسة كل من Friez(فريز) وSnayder (سنايدر) (1980) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكور، إناث) في عزو الفشل لدى الطلاب المتأخرينن وكذلك دراسة عبد المجيد نشواني ومحمد خالد الطحان(1989) التي أكدت على عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص عزو الفشل وعوامله بين الذكور والإناث.

وفي نفس السياق أسفرت دراسة Grolino (قرولينو)و(Vilano (فيلاينو) (1995) عن عدم وجود فروق بين الجنسين في عزو الفشل وعوامله بين الطلاب المتأخرين (ذكور، إناث) (نقلاعن: ابتسام سيف محسن حسين، 2004، ص 48)، وأيضا أوضحت دراسة ثائر أحمد غباري وآخرون (2012) أنه لا توجد فروق بين الجنسين في عزو الفشل بين الطلاب المتأخرين دراسيا.

وقد خالفت هذه النتيجة نتائج بعض الدراسات منها دراسة Farmer (فارمر) و Vispol(فيسبول) (1997)التي دلت على وجود فروق بين الجنسين بالنسبة لعزو الفشل لدى الطلاب المتأخرين لصالح الإناث. وأيضا دراسة غسان الصالح (2003) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في عزو الفشل لدى تلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الثانوي حيث أن الذكور يؤكدون وجود عوامل خارجية أكثر من الإناث. وكذلك دراسة عرين عبد القادر المحالى (2009) التي بينت وجود فروق بين الجنسين في عزو الفشل لدى الطلاب المتأخرين وهذا لصالح الذكور.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

-بالنسبة لعوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية والعوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية:

يتضح أيضا من الجدول رقم (57) أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا)، فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية والعوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية، وذلك لصالح تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا الذكور؛ أي أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا الذكور ينسبون نجاحهم إلى العوامل الصحية والنفسية والعوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية أكثر من الإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقات دراسيا).

وحسب الباحث يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن أسر الذكور (تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا) تحثهم على الدراسة والتفوق أكثر من الإناث، لأن هذه الأسر تعيش في مجتمع يكلف الذكور بتحمل المسؤولية لكي يكونوا المسؤولين على أسرهم المستقبلية، لهذا هذه العوامل تساعدهم على تحقيق مشاريعهم المدرسية والمهنية.

ويرى الباحث علاوة على ذلك ومن خلال عمله في الميدان التربوي أن التلاميذ الذكور المتفوقون ينظمون أنفسهم في شكل أفواج ويتبادلون الخبرات المدرسية فيما بينهم، فهم يدرسون في شكل أفواج خارج ساعات الدراسة مع زملائهم عكس الإناث اللواتي يتلقين التشجيع من طرف أسرهم لكنهن مقيدات بأوقات الدراسة والدخول إلى المنزل.

إضافة إلى أن التلاميذ الذكور المتفوقون يحاولون رد الإعتبار لأسرهم عن طريق الدراسة وتحقيق التفوق لإرضائهم، لأن في نظرهم أن أسرهم وفروا لهم كل الإمكانيات المادية من أجل تحقيق غاياتهم والمتمثل في تحقيق النجاح المدرسي.

وتتفق النتيجة المتوصل إليها مع العديد من الدراسات التي أكدت على وجود فروق بين الجنسين في خبرات النجاح لدى الطلاب المتفوقين لصالح الذكور، ونجد من هذه الدراسات دراسة هاها باهرة (1994) ودراسة عرين عبد القادر المحالي (2009). وفي نفس السياق أثبتت دراسة) Rosmarieروزماري) (2002) وجود فروق دالة بين الذكور والإناث المتفوقين على مقياس أسلوب العزو، حيث تعزو الإناث نجاحهن إلى الجهد أكثر من الذكور. وأكدت أيضا دراسة إبتسام حسين محسن سيف (2004) أن هناك فروق بين الجنسين لدى الطلبة المتفوقين حيث عزت الإناث نجاحهن إلى العوامل الداخلية أكثر من الذكور.

في حين خالفت النتيجة المتوصل إليها دراسة كل من Grollino(جيرولينو) و Vellayo (فيلايو)(1996) وجود فروق بين الجنسين بين الطلاب المتفوقين دراسيا لصالح الإناث، وأيضا كشفت دراسة خالد أبوندي (2004)

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى عزو خبرات النجاح لدى الطلبة المتفوقين لصالح الإناث، وأكدت دراسة محمد سليمان خريسات (2016) وجود فروق بين الجنسين في مستوى خبرات النجاح لدى لطلاب المتفوقين وهذا لصالح الإناث.

.7.2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

تبين من الجدول رقم(58) أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا)، فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وذلك لصالح الإناث(تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرات دراسيا)؛ أي أن الإناث(تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرات دراسيا) لديهن فاعلية ذاتية أكاديمية أكثر من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا الذكور.

جاءت هذه النتيجة في إتجاه توقع هذه الفرضية، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك سعي من طرف التلميذات المتأخرات دراسيا لإستدراك التأخر المسجل في الفصل الأول لأن بقاء الفتاة على هذه الحالة يؤدي بهن إلى الرسوب ومنع أوليائهن لهن من متابعة الدراسة وتزوجهين؛ ولذلك فخوف التلميذات المتأخرات دراسيا من تدخل أوليائهن وأمرهن بالتوقف عن الدراسة، دفعهن إلى محاولة مضاعفة مجهوداهن من أجل الإنتقال خوفا من شبح الأسرة وحتى المجتمع، لذلك لديهن فاعلية ذاتية أكاديمية أكثر من التلاميذ المتأخرين دراسيا.

ويستنتج الباحث على ضوء هذه النتيجة أن الإناث المتأخرات في مرحلة التعليم الثانوي أكثر فاعلية ذاتية أكاديمية من الذكور لكونهن يحاولن تصحيح أخطائهن حول معتقداتهن عن الدراسة ويحاولن تدارك الفشل من خلال بذل مجهودات كبيرة في دراستهن من أجل تحقيق النجاح، زرع في أنفسهن روح الأمل في العودة إلى الحصول على نتائج متوسطة من أجل إنتقالهن إلى القسم الأعلى، عكس الذكور المتأخرين فهم مقتعون بعدم إستطاعة تدارك الفشل الذي لاحقهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة Bong(بونق) و Clarck (كلارك)(1999) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، وهذا لصالح الإناث.

ودراسة خيضر مخيمر أبو زيد (2001) التي بينت وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب المتأخرين وهذا لصالح الإناث.

وخالفت هذه النتيجة دراسة حنان الحربي (2006) التي كشفت على وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وهذا لصالح الذكور.

ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

يتبيّن أيضا من الجدول رقم (58) أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا) فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وذلك لصالح الإناث(تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقات دراسيا)؛ أي أن الإناث(تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقات دراسيا) لديهن فاعلية ذاتية أكاديمية أكثر من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا الذكور.

ويرجع الباحث هذه النتيجة لكون الإناث المتفوقات دراسيا في المجتمع الجزائري هن أكثر إلتزاما من الذكور حتى ولو كانوا متفوقين دراسيا وأكثر سعيا وراء النجاح في محاولة لإثبات ذواتهن وتكوين شخصيات مستقلة بهن؛ وبهذا هن أكثر فاعلية في التعلم من الذكور ويكرسن أقصى وقتهن لإنجاز الأنشطة المدرسية المطلوبة منهن، ويعتبر النجاح المدرسي مخرج إجتماعي بالنسبة لهن.

أضف إلى ذلك أن الإناث في مجتمعنا يقضن معظم وقتهن في المنزل مقارنة بالذكور الذين يجدون فرصة خارج البيت مع زملائهم، وهذا يعني أن تفوق الإناث في الفاعلية الذاتية الأكاديمية قد يعود إلى الأعراف الإجتماعية والقيود العائلية لأن الإناث لا يتعرضن كثيرا للبيئة الخارجية ويكرسن أقصى وقتهن لإنجاز الأنشطة التعليمية المطلوبة منهن؛ وقد شهدت أيضا في الوقت الحالي الثانويات تعداد الإناث أكثر من الذكور وخاصة وجود الإناث المتفوقات أكثر من الذكور وهذا ما بينته عينة الدراسة الأساسية، وهذا ما يفسر الفروق في الفاعلية الذاتية الأكاديمية وهذا لصالح الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات منها دراسة علاء محمد الشعراوي (2000) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين وهذا لصالح الإناث. وكذلك دارسة Azar (أزار)(2013) التي بينت وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين وهذا لصالح الإناث.

وأيضا دراسة Tenaw(تيناو)(2013) التي أوضحت وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين وهذا لصالح الإناث.

وفي نفس السياق نجد دراسة ألفت جود (2014) التي أكدت على وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لصالح الإناث.

وبالمقابل هناك العديد من الدراسات التي خالفت هذه النتيجة منها دراسة Hakit(هاكيت) و Betz(بيتز)(1995) التي أكدت على وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين وهذا لصالح الذكور (نقلا عن: خضير مخيمر أبو زيد، 2001، ص127).

وكذلك دراسة Smith (سميث)(2004) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين لصالح الذكور.

وأيضا دراسةShukullaku (شوكولاكو) (2013) التي أسفرت على وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين وهذا لصالح الذكور (نقلا عن: ألفت جود،2014، ص ص76-77).

وفي نفس السياق كشفت دراسة هناءعبد النبي كين العيادي وآخرون(2014) عن وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين وهذا لصالح الذكور. وأكدت دراسة بشرى إسماعيل أحمد أرنوط (2017) على وجود فروق بين الجنسين في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب المتفوقين وهذا لصالح الذكور.

.8.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

أولا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا:

يتبيّن من الجدول رقم (59) أنّه توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا)، فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي، وذلك لصالح الذكور (تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا)، أي أن للذكور (تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا) لديهم دافعية الإنجاز الدراسي أكثر من الإناث (تلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتأخرات دراسيا).

يرجع الباحث هذه النتيجة من خلال عمله في الحقل التربوي إلى أن التلاميذ الذكور الذين سجلوا معدلات ضعيفة في الفصل الأول والثاني يمكن تحسنها في الفصل الأخير من خلال المثابرة والنضال من أجل تدارك التأخر الذي سجلوه في الفصلين الدراسيين ويرغبون في أداء الأعمال بسرعة وإتقانها ويشعرون بالمسؤولية الملقاة على عاتقهم جراء هذا التأخر المسجل في دراستهم ويحسون بإمتلاك القدرة لتجاوز كل الصعاب الأكاديمية التي تعترضهم ويؤدون واجباتهم بكل حرية وإستقلال وكل هذا مؤشرات إرتفاع دافعية الإنجاز الدراسي؛ عكس الإناث المتأخرات دراسيا فإنهن يشعرن بعدم إنجاز الأعمال والمهام الأكاديمية المطلوبة منهن والحكم على أنفسهن بالفشل المسبق كصعوبة الدراسة وسطرن أهداف خارج المجال الدراسي وهذا ما يقلل الدافع للانجاز لديهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة عبد المنعم الشناوي (1997) التي أكدت على وجود فروق بين الجنسين في الدافع للانجاز لصالح الذكور. وكذلك دراسة نبيل محمد الفحل(2004) التي بينت على وجود فروق بين الجنسين لدى الطلاب المتأخرين وهذا لصالح الذكور في الدافع للانجاز. وأيضا دراسة غزال نعيمة (2008) التي كشفت عن وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتأخرين لصالح الذكور.

وخالفت النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية دراسة الرندي ربيعة(1995) على عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الدافع للإنجاز لدى الطلاب المتأخرين. وأيضا دراسة Kasental (كسنتال) التي أوضحت أن هناك فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز لدى الطلاب المتأخرين، وهذا لصالح الطالبات المتأخرات (نقلا عن: بن زاهي منصور، 2007، ص101).

-ثانيا: بالنسبة لتلاميذ المرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا:

يتبين من خلال الجدول رقم(59) أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا) فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي، وتعني هذه النتيجة أن كلا الجنسين لا يختلفون في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي، ويرجع الباحث ذلك إلى أن هؤلاء التلاميذ سواءا كانوا ذكورا أو إناثا يحصلون على التشجيع والحث على الدراسة حيث أنهم يقدمون لهم كل الفرص التعليمية، ونتيجة لتلقيهم الدعم المادي والنفسي في أسرهم من أجل تحقيق أهدافهم المسطرة من خلال مشاريعهم المدرسية، بالإضافة إلى أن أوليائهم يقدمون لهم التحفيز والإهتمام والمتابعة الجيدة ويقديمون لهم مكافآت وحوافز لاسيما بعد بذل مجهودات وتحقيقهم التفوق في دراساتهم؛ لهذا تتساوى دافعية الإنجاز الدراسي عندهم سواءا كانوا ذكورا أو إناثا، وفي هذا الصدد يشير كل من عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية(1988) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، كونهم يتلقون نفس المعاملة الوالدية والإهتمام في غرس المفاهيم والإستقلال والإعتماد على النفس وتقديم كل الإمكانيات المادية لكلا من الجنسين (نقلا عن: عبد اللطيف خليفة، 2000، ص50).

علاوة على ذلك يتلقى كلا الجنسين نفس المعارف الأكاديمية والخبرات العلمية، أنهم يحبون التنافس والمنافسة بينهم، وبهذا تزداد دافعيتهم للإنجاز الدراسي وتحقيق نتائج إيجابية في مستواهم الدراسي.

إضافة إلى أن التلاميذ المتفوقين من كلا الجنسين يتمتعون بدافعية إنجاز دراسي مرتفعة فهم يتميزون بالقدرة على تحديد أهدافهم وخططهم المستقبلية بشكل مناسب، ويحاولون بإستمرار التخطيط لإنجاز نشاطاتهم ومهامهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات، إذ أثبتت دراسة Trismar(ترسيمار) (1976) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث لدى الطلاب المتفوقين في الدافع للإنجاز (نقلا عن: رشادعبد العزيز موسى، 1994، ص 169-170). كما أسفرت دراسة العزاري (1996) عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين (نقلا عن: حنان بن خلفان بن زايد الصبحية،2013، ص43).

وبينت دراسة عبد العزيز موسى وصلاح أبو ناهية (1988) عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات الدافع للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين (نقلا عن: عبد اللطيف خليفة، 2000، ص51).

وأكدت دراسة صرداوي نزيم(2009) على عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين.

وخالفت النتيجة المبينة في الجدول رقم (58) نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس في درجات دافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا مثل دراسةEmber (أمبر) (1981) التي أوضحت وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز بين الطلاب المتفوقين وهذا لصالح الطالبات المتفوقات (نقلا عن: عبد اللطيف خليفة،2000، ص 48).

وأيضا دراسة محمد (2011) التي بينت وجود فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز لدى الطلاب المتفوقين وهذا لصالح الطالبات المتفوقات (نقلا عن: خالد بن عبد الرزاق الغامدي، 2019، ص416)، وكشفت دراسة ريا إبراهيم (2012) وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب المتفوقين في الدافع للإنجاز يعزى إلى متغير الجنس وهذا لصالح الإناث المتفوقات، وبينت دراسة أسماء سلامة أحمد (2017) وجود فروق بين الجنسين لدى الطلاب المتفوقين وهذا لصالح الطالبات المتفوقات.

-الإستنتاج العام:

يتضح مما تقدم أن بعض نتائج الدراسة الحالية سارت في إتجاه مما توقعناه في الفرضيات، والأخرى خالفت نتائج الدراسة، حيث تم التوصل من خلال الفرضية الأولى أنه يعزو كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا يعزون فشلهم للعوامل التالية على الترتيب:أولا العوامل الصحية والنفسية ثم العوامل لعوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية ثانيا،وثم العوامل المدرسية ثالثا.ويعزو كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا يعزون نجاحهم للعوامل التالية على الترتيب: العوامل لعوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية أولا،ثم العوامل المدرسية ثانيانثم العوامل الصحية والنفسية ثالثا.

كما أظهرت الفرضية الثانية أنه يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال كل من عزو الفشل وعوامله (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) بالنسبة للتلاميذ المتأخرين، أما التلاميذ المتفوقين فإنه يمكن التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية من خلال العوامل الصحية والنفسية فحسب.

وكشفت نتائج الفرضية الثالثة أنه لا يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال كل من عزو الفشل وعوامله العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، أما بالنسبة للتلاميذ المتفوقين فإنه يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز الدراسي من خلال عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية فقط.

كما أظهرت نتائج الفرضية الرابعة وجود فروق بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو الفشل المدرسية، الصحية والنفسية، والأسرية والإجتماعية والإعلامية.

في حين أنه لا يوجد عدم وجود فروق بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيما يخص عوامل عزو النجاح المدرسية، الصحية والنفسية والأسرية والإجتماعية والإعلامية.

وكشفت نتائج الفرضية الخامسة وجود فروق بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا منحفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو الفشل الأسرية والإجتماعية والإعلامية فقط.

أما بالنسبة للتلاميذ المتفوقين فبينت نتائج الفرضية وجود فروق بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا منخفضي ومرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي للعوامل المدرسية فقط .

وأوضحت نتائج الفرضية السادسة عدم وجود فروق بين الجنسين بالنسبة للتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا، فيما يخص عوامل عزو الفشل الدراسي المدرسية، الصحية والنفسية، الأسرية والاجتماعية والإعلامية.

أما بالنسبة للتلاميذ المتفوقين فقد أظهرت نتائج الفرضية وجود فروق بين الجنسين فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي الصحية والنفسية والأسرية والاجتماعية والإعلامية فقط.

كما أوضحت نتائج الفرضية السابعة وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى كل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

أما فيما يتعلق بمعيار الجنس فأكدت النتائج أن هناك فروق بين الذكور والإناث في متغير الفاعلية الذاتية الأكاديمية حيث نجدها عالية ومرتفعة عند الإناث سواء لدى التلاميذ المتأخرين والمتفوقين دراسيا وما يبرره بحكم التركيبة والبنية الثقافية والإجتماعية للأسرة الجزائرية عامة، حيث يكون الإهتمام بالدراسة أكثر عند الإناث بإعتبارها المنفذ الوحيد لديهن .

وبينت نتائج الفرضية الثامنة وجود فروق بين الجنسين فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتأخرين في مرحلة التعليم الثانوي، أما بالنسبة لفئة التلاميذ المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز الدراسي.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع كثير من التي ركزت على العوامل الذاتية المتمثلة في الجهد،الرغبة إمتلاك القدرات في عزو نجاحهم لدى التلاميذ المتفوقين، والتي نذكر منها دراسة Forsyth (فورسيس) و Mack Millan (ماك ميلان) (1981) ودراسة Sherer (شرير)(1990)، ودراسة Shands (شاندس) (1993)، ودراسة الخزاعلة والحمدون (2010)، ودراسة أعديلي والزغلول (2015) وكل هذه الدراسات

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة نذكر منها دراسة Bartel (بارتال) وDroom (دروم) ((1978)،ودراسة Irene (ارين) (1991)، ودراسة Miler (ميلر)(1997)، ودراسة عدنان يوسف العتوم وهاجر إبراهيم (2013).

وبينت نتائج الدراسة الحالية أن عوامل عزو النجاح الدراسي التلاميذ المتفوقين دراسيا هي العوامل المدرسية والعوامل الأسرية، أما بالنسبة للتلاميذ المتأخرين دراسيا فقد عزو فشلهم إلى العوامل النفسية والصحية من خلال إدراكهم أن عدم امتلاكهم للقدرات في مواجهة المشكلات الأكاديمية، ونقص الجهد والرغبة في الدراسة ساهم في تحقيق تأخر دراسي عندهم.

في حين لعبت العوامل الإعلامية المتمثلة في توفر الأنترنيت وإستغلالها الأمثل ساهم في تحقيق التفوق عند التلاميذ المتفوقين دراسيا، لكن العكس عند التلاميذ المتأخرين دراسيا فسوء إستغلالها من طرفهم ساهم في تأخرهم الدراسي.

وعليه يلعب السياق الإجتماعي الذي يعيش فيه التلاميذ دورا مهما في تحديد نمط الممارسات الأكاديمية التي يقوم بها حيث يواجه التلاميذ ضغوط إجتماعية تعمل على تحديد شكل المبررات التي يقدمونها لأنفسهم وللآخرين حول نجاحهم أو فشلهم الدراسي، بل قد تكون مقيدة بسياق بيئي وبعوامل شخصية حيث يقوم التلميذ بذلك كمحاولة منه للتكيف مع البيئة التي يعيش فيها وللحفاظ على صورة إيجابية عن ذاته وهذا ما ينعكس على أداءه المدرسي.

وأسفرت نتائج الدراسة الحالية أنه لا يوجد فروق بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا) فيما يخص عوامل عزو الفشل (العوامل المدرسية، العوامل الصحية والنفسية، العوامل الأسرية والاجتماعية والإعلامية) لكون كلا الجنسين ينسبون فشلهم إلى كل هذه العوامل.

في حين نجد أنه توجد فروق بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي المتفوقين دراسيا) فيما يخص عوامل عزو النجاح الدراسي المدرسية والأسرية والاجتماعية والإعلامية، وذلك لصالح الذكور؛ وهذا راجع إلى أن الذكور يحسنون من تحصليهم ويصلون إلى التفوق الدراسي بتوفر هذه العوامل أكثر من غيرها.

ومما سبق ذكره نستنتج أن البحوث والدراسات التي تناولت الفاعلية الذاتية الأكاديمية أظهرت نتائجها تضاربا حول مسألة الفروق الفردية بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسيا. وفي الدراسة الحالية بينت نتائجها أنه يوجد فروق بين الجنسين سواءا بالنسبة للتلاميذ المتأخرين أو المتفوقين فيما يخص الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وهذا لصالح الإناث؛ لكون الإناث في المجتمع الجزائري أكثر التزاما من الذكور والأكثر سعيا وراء النجاح في محاولة لإثبات ذاتهن.

في حين لم تحسم بعد فيما يتعلق بدافعية الإنجاز الدراسي ومسألة الفروق الفردية بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسيا، حيث لا يزال هذا المجال بحاجة إلى دراسات وبحوث أكثر في الثقافات المختلفة. أما في الدراسة الحالية فقد كشفت نتائجها على وجود فروق بين الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم الثانوي المتأخرين دراسيا) فيما يخص دافعية الإنجاز الدراسي، وذلك لصالح الذكور؛ لكونهم يحسون ويشعرون بالمشكلات الأكاديمية التي يؤدي بهم إلى التأخر الدراسي.

أما التلاميذ المتفوقين دراسيا في مرحلة التعليم الثانوي فلا توجد فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز الدراسي، ويرجع ذلك إلى تشجيع أولياء هؤلاء التلاميذ من الجنسين يقدمون لهم المكافآت المادية بعد تحقيق كل نجاح في دراستهم، وعلاوة على ذلك إمتلاكهم نفس الفرص التعليمية ويتلقون نفس الخبرات الأكاديمية.

وفي الأخير حاول الباحث دراسة متغيرات(عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي) مهمة في المجال النفسي والمدرسي والتربوي، وحاول دراسة العلاقة بينها، رغم أنه في حدود علم الباحث ومن خلاله إطلاعه على الدراسات السابقة لم يجد أي دراسة تناولت المتغيرات الثلاثة (عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي) في نفس الوقت.

الخاتمة

خاتمة:

تمحورت الدراسة الحالية على فكرة رئيسية وجهت هذا العمل البحثي حيث أن كل من متغير عزو النجاح والفشل الدراسي ومتغير الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومتغير دافعية الإنجاز الدراسي تعتبر منبئات للنجاح والفشل الدراسي.

ومن هذا المنطلق إتجهت الدراسة الحالية محاولة دراسة المتغيرات الثلاث من خلال الإجابة عن التساؤلات التي تضمنتها الإشكالية حول العوامل التي يعزو إليها التلاميذ المتفوقين والمتأخرين نجاحهم وفشلهم ومدى إمكانية التنبؤ بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

إضافة إلى محاولة معرفة وجود الفروق بين الجنسين في عزو نجاحهم وفشلهم والفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم .

كما أنه تمت معالجة الموضوع من جوانبه النظرية وتحليل مكوناته إنطلاقا من خطوات منهجية تم على أساسها القيام بالدراسة الإستطلاعية و تحديد منهج الدراسة الأساسية وأدواتها وأساليبها معالجة الموضوع ميدانيا وإحصائيا.

وتبرز أهمية الدراسة في كونها تناولت معتقدين معرفيين المتمثل في عزو النجاح والفشل الدراسي والفاعلية الذاتية الأكاديمية ومتغير غير معرفي هو دافع للإنجاز الدراسي، حيث تساهم هذه المتغيرات في تفسير وتقييمات المعرفية للخبرات المدرسية السابقة والحديثة وإمكانية التنبؤ من خلال الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز المدرسي والعوامل التي يعزو فيها التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا نجاحهم وفشلهم في مرحلة التعليم الثانوي.

فالمعتقدات المعرفية والغير معرفية لها تأثير على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ وتهتم بقدرتهم في التحكم الشخصي على الأحداث المدرسية التي تسايرهم الدراسي و في هذا الصدد يشير Bandura (باندورا)(1989) إلى أن الأفراد الذين لديهم إحساس مرتفع بفعالية الذات يتصورون سيناريو الذي يزوده بالأداء والإرشادات كما تؤثر قناعات الفعالية الذاتية على الوظيفة المعرفية وذلك من خلال الارتباط التأثيري للدافع وعمليات تجهيز المعلومات، كما أن فعالية الذات تحدد مستوى الدافعية لذي يرتبط بمقدار الجهد ومدى المثابرة في مواجهة العقبات (Bandura ,1989,p176).

ولكون مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة الأخيرة في المنظومة التربوية أين تتطلب من التلاميذ بذل مجهودات كبيرة للتغلب على المشكلات الأكاديمية التي تعترضهم وعلاوة إلى كشف عن أهم العوامل التي يعزو تلاميذ هذه المرحلة سواء متفوقين أو متأخرين دراسيا نجاحهم أو فشلهم وللحصول على هذه المعطيات يجب معرفة درجة

فاعليتهم الذاتية الأكاديمية ودافعيتهم للانجاز التي تشرح كيفية تفسير معتقداتهم وأحكامهم الذاتية ورغبتهم في التفوق الدراسي.

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم الاعتماد على ثلاثة مقاييس منها عزو النجاح والفشل الدراسي ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية من تصميم الباحث ودافعية الإنجاز الدراسي للباحث غرم الدين بن عبد الرزاق الغامدي (2009) والتي تم تطبيقها على عينة بلغ حجمه(858) تلميذ وتلميذة بواقع (421) من المتفوقين منهم (166) ذكور، و (255) إناث و (437) من التلاميذ المتأخرين منهم (255) ذكور، (182) إناث المتمدرسين في ثلاثة وأربعين(43) ثانوية تابعة لمديرية *التربية* لولاية بجاية .

وبالرغم من الدراسات والأبحاث والمشاريع الوطنية والدولية التي قامت بها وزارة التربية الوطنية حول أسباب النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ وتركيز نتائجها على سوء التوجيه التلاميذ من مرحلة التعليم المتوسط ومن السنة أولى ثانوي إلى الثانية ثانوي، إلا أنها لم تتطرق إلى آليات العزو عند التلاميذ وكشف مسؤولياتهم الداخلية والخارجية لنجاحهم وفشلهم عند التلاميذ المتفوقين والمتأخرين في مرحلة التعليم الثانوي وعلاقة هذه الأنماط العزوية بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإجاز الدراسي، وفي هذا الصدد أكد Weiner (واينر)(1985) أن إعتقادات الفرد حول أسباب نجاحه أو فشله التحصيلي تتوسط بين إدراكه للمهمة التحصيلية وأدائه النهائي عليها، فإعتقادات الفرد حول أسباب نجاحه أو فشله الأكاديمي أمر ذو أهمية كبيرة في فهم الأداء التحصيلي ومستواه فغالبا ما يتأثر أداء الطالب إيجابا أو سلبا باعتقاداته حول أسباب النجاح أو الفشل ..(Weiner,1985,p100).

وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومع اتفاقها مع مجموعة من الدراسات السابقة أو على ضوء إختلافها مع مجموعة أخرى من الدراسات السابقة يمكن إقتراح بعض التوصيات والتي يمكن تطبيقها في المجال التربوي التالية:

- إجراء العديد من الدراسات على موضوع عزو النجاح والفشل الدراسي من خلال تناول متغيرات أخرى (المتغيرات الإقتصادية، المراحل العمرية).
- بناء برامج تدريبية لفائدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حول أنماط العزو النجاح والفشل عند التلاميذ المتفوقين والمتأخرين والعاديين في كل مراحل التعليم.
- إرشاد وتوجيه التلاميذ إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم والعمل على تنمية روح تحمل مسؤولياتهم الدراسية.
- تكثيف من الحصص الإعلامية والمقابلات الفردية عند انتهاء كل فصل دراسي من أجل المعرفة الحقيقية لأسباب عزو نجاحهم وفشل التلاميذ في كل مراحل التعليم الثانوي.

- إجراء حصص مع أولياء التلاميذ من أجل معرفة الأساليب الأسرية والإجتماعية والإعلامية التي ينسب التلاميذ نجاحهم وفشلهم لها.
- تسطير برامج لمعالجة هذه الأساليب الخاطئة التي يعزو بها التلاميذ فشلهم وبالتنسيق مع الأولياء.
- تدريب التلاميذ على وسيلة الإقناع الذاتي والإدراك الذاتي لمسؤوليات فشلهم أو نجاحهم.
- تنسيق العمل بين أعضاء الجماعة التربوية (الإدارة، الأساتذة، التلاميذ) والوقوف على أهم مبررات النجاح والفشل عند التلاميذ.
- ضرورة إطلاع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والأخصائيين النفسانيين على أحدث الدراسات في هذا الميدان.

وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج للمزيد من البحوث والدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر كالتالي:

- دراسة حول مدى رضا تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوي عن التوجيه كمؤشر لعزو النجاح والفشل الدراسي.
- دراسة حول الفروق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين والعاديين في أسلوب عزو النجاح والفشل كمتنبأ للفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي.
- دراسة حول تصميم برامج تدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية عند التلاميذ المتفوقين والمتأخرين بمرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي.
- دراسة حول كيفية تصميم برامج تدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لتنمية دافعية الإنجاز الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي.
- إجراء دراسات فيما يخص التنبؤات وتوقعات النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا وعلاقتها بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الإنجاز الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي.

المراجع

- قائمة المراجع:

1. إبتسام أبو خليفة. (2014) **أثر التعلم المبرمج بمساعدة الحاسوب في تدريس الإحصاء على التحصيل ودافعية الانجاز لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب.** مجلة التراث، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، العدد 14، ص ص77–93.

2. إبتسام سيف محسن حسين.(2004). **العزو السببي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة محافظة عدن في الجمهورية اليمنية.** (أطروحة لنيل شهادة دكتوراه)، جامعة اليرموك، الأردن.

3. إبراهيم خالد كاظم. (2009).**دراسة ظاهرة الرسوب لطلبة الصفوف المنتهية في المراحل الدراسية الثلاثة في العراق وسبل معالجتها.** بغداد، العراق: دار الموصل للنشر.

4. إبراهيم سليمان عبد الواحد.(2012).**الموهوبين والمتفوقون عقليا وصعوبات التعلم، خصائصهما اكتشافهم، رعايتهم، ومشكلاتهم.** الكويت: دار الكتاب الحديث .

5.ابراهيم عبد الحميد الترتير. (2003) **أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين** .(رسالة لنيل شهادة الماجيستير) ،كلية الدراسات العليا ،نابلس ،فلسطين

6.إبراهيم عصمت المطلوع. (1978) .**التجديد التربوي، أوراق عالمية وعربية.** القاهرة–مصر: دار الفكر العربي.

7.ابراهيم قشقوش ومنصور مدحت. (1979).**دافعية الإنجاز وقياسها.** القاهرة–مصر: دار النهضة العربية.

8.أحلام رحب عبد الغفار. (2003). **الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا.** القاهرة –مصر: دار الكتاب الحديث.

9.أحمد عبد الحكيم عربيات وحمادنة برهان محمود .(2014). **فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة بني كنانة في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتحصيل الدراسي.** مجلة العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية، جامعة البحرين، البحرين ،مجلد(15)،العدد (1)، ص 89–109.

10.أحمد عبد اللطيف أبو أسعد. (2009).**الإرشاد المدرسي.** عمان–الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

11.أحمد عبد الله مجدي.(2003).**السلوك الإنساني** .الإسكندرية–مصر: دار المعرفة الجامعية.

12.أحمد عبد المنعم الغول. (1993). **الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وإنجازهم طلابهم الأكاديمي.** (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه)، جامعة أسيوط، مصر.

13.أحمد محمد خليل بركات. (1979). **علم النفس التربوي في الأسرة.** الكويت: دار القلم.

14.أحمد محمد عبد الله محمدي. (2014). **سيكولوجية الدافع للإنجاز**.الإسكندرية–مصر: مكتبة العلوم النفسية والتربوية.

15.أحمد يحي الزق. (2011).**أثر التدريب على العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة** .مجلة الجامعة الأردنية ، مجلد(38)، العدد(02)، ص ص2417–2432.

16.إخلاص حسين .(2012).**أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين** . مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي ، العراق، العدد(01)،ص ص31–48.

17.إزهار يابس سمكري.(2018). **فاعلية برنامج تربوي لارتقاء بمهارات التعليم المنظم ذاتيا ومهارات حل المشكلات الإبداعية وأثره في الإنجاز الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعات.** مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية، العدد (95)، ص ص 117 – 166

18.أسامة سلامة أحمد. (2017). **التنظيم الذاتي وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لدى مراهقين بالمرحلة الثانوية.** مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين الشمس، مصر، المجلد(19)، العدد(7)، ص ص 656–673.

19.إسلام محمد الجراح البطانية وعبد الناصر وذياب عواتمة مأمون محمود (2007) .**علم النفس الطفل غير العادي** .عمان–الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

20.إسماعيل الهول.(2011).**أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية انجاز التعلم الفلسطيني** .مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات ،فلسطين ،العدد (22)،ص ص131– 218

21.اشراح خضر البدوي .(2010). **العزو السببي التحصيلي لدى الطلاب وطالبات المرحلة الثانوية وعلاقته بمفهوم الذات.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

22.أشرف أحمد عبد القادر. (1998). **عزو النجاح والفشل الدراسي كدالة للتعامل من الجنس، وتقدير الذات. ومستوى الطموح لدى عينة من الطلاب الناجحين والراسبين في الثانوية العامة.** مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، المجلد(9)، العدد(34)، ص ص48–96.

23.ألفت أجود نصر. (2014). **الكفاءة الذاتية والدافعية الداخلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

24.أمال الأحمد.(1997).**دافعية الإنجاز و الضبط الخارجي للسلوك** .مجلة المعلم العربي ،سوريا،المجلد (1) ،العدد (5)،ص ص1–25.

25.أمال البكري وعجوز نادية. (2010). **سيكولوجية الدافعية**.عمان–الأدن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

26.أماني بنت الصالح المطيري.(2017). **العزو السببي للنجاح والفشل وعلاقته ببعض جوانب بيئة التعلم المدرسة لدى طالبات جامعة القصيم.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

27.إيمان أبو ضيف. (2012). **الذكاء الانفعالي وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينه من المراهقين المعاقين بصريا.** المجلة التربوية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية، العدد(31)، ص ص67–117.

28.إيمان شعبان. (2002). **دافعية الزوجة نحو إنجاز مسؤوليتها المنزلية وأثر ذلك على كفاءتها الإدارية.**(أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه)، الجامعة المنوفيه، مصر.

29.أيمن فؤاد عبد أبو زر.(2015).**درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم** .(رسالة لنيل شهادة الماجيستر)، الجامعة الإسلامية، غزة ،فلسطين .

30.ايهاب البيلاوي وعبد الحميد أرف محمد. (2002) **الإرشاد النفسي المدرسي.** القاهرة –مصر:،دار الكتاب الحديث.

31.بدر إسماعيل إبراهيم .(2007) .**الاتجاهات في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي** .بحث مقدم في المؤتمر العلمي الأول، قسم الصحة النفسية ،بنها، مصر، مج (3)،العدد (1)،ص821–847.

32.برهان محمود حمادنة وماهر مسير شرادفة. (2014). **الفروق في مستوى فاعلية الذات لدي عينة أردنية من الطلبة المعوقون سمعيا في جامعة اليرموك.** كلية التربية، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية، مجلد(2)، العدد(34)، ص ص123–142

33.بشرى إسماعيل احمد أرنوط .(2017). **فاعلية الذات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات الحكومية العربية.** مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين الشمس ،مصر ،العدد (50)، الجزء الأول، ص ص2–47.

34.بن زاهي منصور.(2007). **الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات.** دراسة ميدانية بشركة سوناطراك جنوب الجزائر. (أطروحة لنيل شهادة دكتوراه)، تخصص علم النفس العمل والتنظيم ،جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

35.بندر محمد حسين الزيادي العتيبي.(2008). **إتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الإجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

36.بوحفص عبد الكريم.(2005).**الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية الإنسانية**.الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية.

37.بودخليلي محمد مولاي .(2004).**نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

35.بوروبي رجاح فريدة.(2012).**السكن وعلاقته بتركيبة العائلة الجزائرية وظهور الضغوط فيها**.(أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم)، علم النفس الاجتماعي،جامعة الإخوة منتوري ،قسنطينة.

39.تعوينات علي. (1991).**التخلف الدراسي، أسبابه وعلاجه.** مجلة الرواسي، باتنة، الجزائر، مجلد (1) ،العدد(01)،ص ص80–100.

40.توفيق محمد إبراهيم محمد .(2002). **فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الانجاز عند طلاب الثانوي العام والثانوي والتقني.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

41.ثائر أحمد غباري.(2019).**العوامل المؤسسة للعزو السببي للنجاح والفشل وعلاقتها بالدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينات من طلبة الجامعات الأردنية.** مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن، مجلد(46)، العدد(1)، ص ص345–362.

42.ثائر أحمد غباري وخالد أبو شعيرة و يوسف نادر أبو شندي. (2012). **أنماط العز السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغير الجنس التخصص.** مجله جامعه القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين ، العدد (26)، ص ص 189–216.

43.ثائر أحمد غباري وخالد أبو شعيرة.(2008).**الدافعية بين النظرية والتطبيق.** عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،الأردن.

44.ثائر أحمد غباري وخالد أبو شعيرة.(2009). **علم النفس التربوي وتطبيقاتها الصفية.**عمان، مكتبة المجتمع العربي، مصر.

45.الجاسر البندري عبد الرحمان.(2007). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات لدى عينة من الطلاب وطالبات جامعة أم القرى.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة السعودية.

46.جريدة الميثاق الوطني، **التعليم والتربية.** الجزائر: المطبعة الرسمية ، 1986.

47.جمال الخطيب. (2009) .**المدخل إلى التربية الخاصة.**عمان–الأردن: دار الفكر.

48.جورج خوري توما.(1996).**الشخصية (مقوماتها، سلوكها،علاقاتها بالتعليم.** بيروت–لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

49.حامد الطاهر مسيون. (2012) **الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها ببعض السمات الشخصية والقيادة التحويلية عند طلبة الجامعة.** (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه)، تخصص علم النفس التربوي ،جامعة بغداد، العراق.

50.الحجي محمد بن معجب. (1996). **قياس لدافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.**مجلة العلوم التربوية، المملكة العربية السعودية، العدد(58)،ص ص137

51.حداد نسيمة.(2001).**علاقة الدافع إلى الانجاز والقلق بالنجاح في شهادة البكالوريا .**(رسالة لنيل شهادة الماجيستر)، جامعة الجزائر.

52.الحربي متعب سالم عايش العيداني. (2015).**مهارات وراء التفكير وعلاقتها بأبعاد العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي ،والتفكير الناقد لدى طلاب جامعة القصيم** .(رسالة لنيل الماجيستير) ،جامعة القصيم ،المملكة العربية السعودية.

53.حسن محمود الوديان. (2000). تحليل دوافع الطلبة نحو الساحة للنموذج (SMS). دراسة في جامعة البرموك، مجلة مؤتة البحوث والدراسات، الأردن ،المجلد (15)، العدد (02) .ص ص2–30.

54.حسيب عبد المنعم عبد الله.(2001). **المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا.** مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة، مصر، العدد (59)، ص ص124–139.

55.حسين أبو رياش. (2006).**الدافعية والذكاء الانفعالي،** عمان–الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

56.حسين بحيري.(2002).**دراسة أمريكية إكلينيكية للأهداف الحياتية كمحددات لنمط العلاقة بين الإعزاءات السببية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة**،المؤتمر السنوي قوة للتنمية والتقدم (رؤية مستقبلية) يكلية التربية عين الشمس، مصر، ص ص157–260.

57.حسين علي .(1998) .**سيكولوجية الانجاز**. القاهرة–مصر: مكتبة النهضة المصرية.

58.حمامه كريم. (2011). **العلاقة بين عزو النجاح والفسل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، كلية العلوم الإنسانية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

59.حمرى صارة. (2012). **علاقة تقدير الذات بالدافعية الإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.** (رسالة لنيل شهادة ماجستير)، تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي ،جامعة وهران، الجزائر.

60.حنان الحربي (2006). **معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي في ضوء المتغيرات الديمغرافية الأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

61.حنان بن خلفان بن زايد الصبحية. (2013). **الذكاء الوجداني وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطانة عمان.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.عمان،الأردن

62.حنان حنا شكري. (2007). **أثر برنامج مستند إلى تعديل السلوك العرفي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى متدني المخدرات في محافظة عكا وعلاقتها ببعض المتغيرات.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

63.حوراء عباس كرماش. (2016). **الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل.** مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (29)، ص ص 527–544.

64.خابط ليلية. (2018). **فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.** (أطروحة لنل شهادة الدكتوراه)، تخصص علوم التربية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

65.خالد شاكر الظاهر. (2004). **الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة.** رسالة لنيل شهادة الماجستير، الجامعة الأردنية، عمان. الأردن.

66.خالد عبد الرزاق الغامدي. (2019). **دافعية الانجاز وقلق الاختبار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.** مجلة العلوم التربوية، المملكة العربية السعودية العدد (2)(1)، ص ص409–435.

67.خضر مخيمر أبوزيد. (2001). **الفعالية الذاتية لدى طلاب السنة النهائية بكلية التربية بصور وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية والأكاديمية.** مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 11، ص ص 113–134.

68.خليل عبد الرحمن المعايطة ومحمد عبد السلام البواليز(2009). **الموهبة والتفوق.**عمان –الأردن :دار الفكر.

69.خويلد أسماء. (2005).**دافعية للإنجاز في ظل توجيه المدرسي في الجزائر. دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوية في مدينة ورقلة.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، تخصص علم النفس المدرسي جامعة ورقلة، الجزائر.

70.دريدي جهيدة. (2008). **التصورات الاجتماعية للنجاح المدرسي لدى تلاميذ الأقسام النهائية وعلاقته بنتائجهم المدرسية.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)،تخصص في علم النفس، جامعة الجزائر.

71.راشد راشد. (2005). **علم النفس التربوي.** القاهرة–مصر: عالم الكتب.

72.راضي الوقفي.(2003). **مقدمة في علم النفس**. عمان–الأردن: دار الشروق.

73.رامي محمود اليوسف. (2013). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل المملكة العربية السعودية في ضوء عدة متغيرات**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية المجلد(21)،العدد(1)، ص ص 327–356.

74.ربيع عبده أحمد رشوان. (2006).**التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الإنجاز ذاتيا ،نماذج ودراسات معاصرة** .القاهرة –مصر :عالم الكتب.

75.ربيعة الرندي.(1995) .**علاقة الدافع للإنجاز بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت**. مجلة التربية ، الكويت ،المجلد (06)،العدد(18)، ص ص 6–25.

76.رجاء محمد أبو علام .(2004). **التعليم أسسه وتطبيقاته**. عمان–الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

77.رجب أميرة السيد محمد دسوقي وتشرين محمد عثمان (2012). **العلاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسيين والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة الابتدائية الأزهرية**. مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، مصر،العدد (12)، ص ص 203–225.

78.رحيم يونس كرو العزاوي.(2007).**مقدمة في منهج البحث** ، عمان –الأردن: دار دجلة .

79.رزق محمد عبد السميع (2009). **بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى طلاب العاديين والمتفوقين دراسيا بالصف الأول الثانوي**. مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، العدد (69)، ص ص 141–169.

80.رضوان سامر جميل.(1998). **توقعات الكفاءة الذاتية (البناء النظري والقياسي)**. مجلة شؤون اجتماعية، الامارات العربية المتحدة، المجلد (15) العدد (55) ،ص ص9–30.

81.رفقة سالم خليفة .(2009). **علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة كلية علجون الجامعية**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد48(48)، ص ص 67–89.

82.رقيدة محمد المبارك.(2018). **العزو السببي وعلاقة الرضا الوظيفي وبعض السمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الثانوي**.(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

83.رمزية الغريب.(1995). **التعليم**.القاهرة، دار الأنجلو مصرية. مصر.

84.ريا إبراهيم.(2012).**مستوى استخدام طلبة جامعة مؤثر للفيسبوك وعلاقته بكل من الصيغ والإنجاز الأكاديمي والتحصيل.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة موتة، الأردن.

85.زاهية أبو السميد.(1992). **أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمروالجنس على العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الأساسين.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

86.زياد خميس رشاد. (2012). **دور كل من توقع الأداء المستقبلي ودافع الإنجاز في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة البيت.** مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المملكة العربية السعودية، المجلد (24)،العدد(1)، ص ص 267–283.

87.زياد علي الجرجاوي.(2002).**التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه.** القاهرة – مصر:دار النهضة العربية.

88.زيدان سامي. (2001).**فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة.**رسالة لنيل شهادة الماجيستر ، كلية التربية، جامعة المنصورة ،مصر.

89.سامح حسن سعدي جرب. (2011). **فاعلية الذات وأسلوب الرجاء لدى المتفوقين دراسيا والعاديين.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة بنها، مصر.

90.سعد بن علي بازيد. (2009). **وجهة الضبط الداخلي والخارجي لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة المكرمة.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

91.سعيد حسني العزة.(2002). **التربية الخاصة لأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية** .عمان–الأردن: دار الثقافة.

92.سليمان عبد الرحمن سيد.(2000)، **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة** . القاهرة –مصر: مكتبة الزهراء للنشر.

93.سمير كامل المخيمر وسمير ابراهيم العيسى. (2014). **أثر التعزيز في تنمية دافعية الانجاز لدى عينه من طلاب الصف العاشر في قواعد اللغة العربية.** مجله جامعه الأقصى العلوم والإنسانية، فلسطين، المجلد (2)، العدد (18)، ص ص 145– 174.

94.سناء محمد سليمان. (2005). **مشكلة التأخر الدراسي في المدرسة والجامعة.** القاهرة–مصر: عالم الكتب.

95.سناء نصر حجازي. (2009). **تنمية الإبداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال.** عمان–الأردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

96.سهيل يوسف.(2016). **فاعلية الذات وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

97.السيد محمد أبو هاشم.(2005). **مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا.** جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، السعودية، العدد (38) ، ص ص 1–78.

98.السيد محمد أبوهاشم.(1994). **أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، كلية التربية، جامعة الأزهر. مصر.

99.سيد محمود الطواب.(1990). **أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة الإمارات العربية المتحدة. الإمارات العربية المتحدة .

100.السيد محمود الفرحاتي.(2005). **سيكولوجية العزو المتعلم(مفاهيم، نظريات،تطبيقات).**القاهرة– مصرك سلسلة إشرافات تربوية.

101.السيد محمود الفرحاتي.(2005).**سيكولوجية تحسين الأطفال ضد العجز المتعلم.** القاهرة–مصر: دار الحساب.

102.شادي بدر دلاشة.(2007). **العزو السببي لدى طلبة الكلية الجامعية في منطقة الخليل وعلاقته ببعض المتغيرات.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، جامعة البرموك، اربد، الأردن.

103.الشريف عبد الفتاح عبد المجيد.(2010). **التربية الخاصة وبرامجها.** القاهرة –مصر: دار النهضة العربية.

104.شفيق فلاح علاونة.(2004).**الدافعية في علم النفس.** عمان–الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

105.صالح أحمد الداهري وهيب محمد الكبيسي.(1993). **علم النفس العام.** عمان–الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

106.صالح أحمد زكي.(1972) .**الأسس النفسية للتعليم الثانوي.** القاهرة–مصر: دار النهضة العربية المصرية.

107.صالح عمر أحمد تاية.(1991). **العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الذكور في التخصصات الأكاديمية والمهنية.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

108.صبحي تيسير.(1992). **مقدمة في الموهبة والابداع.**عمان –الأردن :دار إشراق للنشر والتوزيع .

109.صبحي عبد الرزاق خنفير.(1983). **العلاقة بين المفهوم الذات وعوامل النجاح والفشل التحصيلين كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في الأردن.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة اليرموك، الأردن.

110.صرداوي نزيم.(2009). **المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي. دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.**(رسالة لنيل شهادة الدكتوراه)، علوم التربية، جامعة الجزائر.

111.صفاء الأعسر.(1983). **برنامج لتنمية دافعية الانجاز بكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز**.مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مصر، العدد(19)، ص ص217–240

112.ضياء أبو عون.(2014). **الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية الإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصنفين بعد حروب غزة،** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

113.عادل أحمد الزين الأشول.(1987).**موسوعة التربية الخاصة.** القاهرة –مصر:مكتبة الأنجلو مصرية.

114.عادل العدل.(2001). **تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة.** مجلة كلية التربية، جامعة عين الشمس، مصر، العدد (25) ص ص 121– 178.

115.عادل سعد خضر.(1994). **عزو النجاح والفشل الدراسيين وعلاقته بدافعية الانجاز الدراسي.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة الزقاريق. مصر.

116.عاقل فاخر.(1978).**علم النفس التربوي.** بيروت – لبنان :دار العلم للملايين.

117.عائدة بيروني و نزيه حمدي.(2012). **فاعلية تدريب الأمهات على التعزيز التفاضلي وإعادة التصور في خفض سلوك عدم الطاعة لدى أطفالهن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأمهات.** مجلة الأردنية في العلوم التربوية، الأردن، العدد 8(4)، ص ص 283– 302.

118.عبد الباسط متولي خضار. (2005). **التدريس العلاجي لصعوبات التعليم والتأخر الدراسي.** القاهرة– مصر: دار الكتاب الحديث.

119.عبد الباقي بن عرفة .(2004). **رؤية تربوية للحد من ظاهرة التأخر الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية بإدارة منشأة ناصر التعليمية.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، كلية التربية ، جامعة عين الشمس، مصر.

120.عبد الحميد جابر. (1998). **التدريس والتعليم، الأسس النظرية والاستراتيجية والفاعلية.** القاهرة–مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

121.عبد الحميد مدحت عبد الله.(1990).**الصحة النفسية والتفوق المدرسي.** بيروت–لبنان: دار النهضة العربية.

122.عبد الرحمان العيسوي. (1993). **مشكلات الطفولة والمراهقة أسسها الفيزيولوجية.** بيروت–لبنان: دار العلوم العربية والطباعة والنشر.

123.عبد الرحمان عدس ويوسف قطامي.(2005).**علم النفس المعرفي، بين النظرية والتطبيق.** عمان–الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

124.عبد الرحمان عماد الزغلول.(2002). **مبادئ علم النفس التربوي.** عمان–الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

125.عبد الرحمان محمد السيد .(2000). **علم الأمراض النفسية والعقلية**.القاهرة–مصر: دار قباء.

126.عبد الرحيم بخيت واليوسفي مشيرة.(2005).**التفوق والتأخر العقلي.** المنيا–مصر: دار الفولي للطباعة والنشر.

127.عبد الرحيم نصر الله.(2004). **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي.**عمان –الأردن:دار وائل للنشر.

128.عبد الرقيب البحيري.(2001). **العزاءات الأكاديمية والتدريب على العزاءات كإستراتيجية علاجية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.** دمشق–سوريا: دار النشر للتوزيع.

129.عبد السلام سالم.(2015). **الفاعلية الذاتية لذوي الإعاقة السمعية.** عمان–الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

130.عبد السلام عبد الغفار.(1997).**التفوق العقلي والابتكار**. القاهرة–مصر:دار الكتاب.

131.عبد العزيز السيد الشخص وزيدان أحمد السرطاوي. (1999).**تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية،** الإمارات–الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

132.عبد العزيز السيد الشخص وعبد الغفار عبد الحكيم الديماطي.(1992)،**قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين** . القاهرة –مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

133.عبد العزيز الغانم.(1994). **دراسة مسحية لرعاية المتفوقين بدولة الكويت.** مجلة كلية التربية، جامعة منصورة، الكويت، العدد(29)،ص145.–189.

134.عبد العزيز رشاد.(1994). **العجز النفسي.** القاهرة–مصر: دار النهضة العربية.

135.عبد العزيز منير (1994). **الحالة الاقتصادية للأسرة وأثره على التحصيل الدراسي.** رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر.

136.عبد العزيز موسى رشاد.(1994) .**علم النفس الدافعي.** القاهرة–مصر: دار النهضة العربية.

137.عبد اللطيف خليفة.(2000). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة –مص:ردار غريب.

138.عبد الله سلمان عبد الله.(2005). **دراسة التفوق والتأخر الدراسي وعلاقتها ببعض مظاهر الشخصية لدى طلاب الثانوية بالبحرين.**(رسالة لنيل شهادة الدكتوراه)،كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

139.عبد الله بن خلفان بن سالم الشبلي .(2014). **تقنين مقياس الدافعية للإنجاز للمراهقين. المجلة العربية للعلوم الإجتماعية.** المؤسسة العربية لاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، المجلد(3)،العدد(46)،ص ص329–376.

140.عبد الله بن طه الصافي.(2000).**عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز ،دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها** .مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ،جامعة أم القرى ،فلسطين ،المجلد (12)،العدد (02)،ص ص 79–106.

141.عبد الله بن عبيد بن حمدان الشمري.(2015). **مصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

142.عبد الله دبور وعبد الحكيم الصافي.(2007). **الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق.** عمان–الأردن: دار الفكر للنشر.

143.عبد الله فلاح المنيزل.(1995). **العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن من جهة نظر المعلمين.** مجلة دراسات العلوم الإنسانية،الجامعة الأردنية ،الأردن ،المجلد(22)،العدد(6)، ص ص 3481–3500.

144.عبد الله محمد خليفة.(2001) .**علم النفس الاجتماعي.** القاهرة–مصر:دار غريب.

145.عبد المجيد سيد محمد منصور التويجري.(2000). **الموهوبون، آفاق الرعاية والتأهيل** ،القاهرة – مصر : دار النهضة العربية.

146.عبد المجيد نشواني.(1986). **علم النفس التربوي.** عمان–الأردن: دار الفرقان الحديث.

147.عبد المجيد نشواني.(1997).**علم النفس التربوي.** بيروت –لبنان :مؤسسة الرسالة.

148.عبد المطلب الفريطي.(2005). **الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافاتهم ورعايتهم.** القاهرة –مصر: دار الفكر العربي.

149.عبد المنعم الحفني.(1978). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** . بيروت –لبنان: دار العودة.

150.عبد المنعم، الشناوي.(1997). **علاقة موضوع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة.** مجلة كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت ،المجلد(11)،العدد (47)، ص ص1–30

151.عبد المنعم أحمد الدردير.(2004).**دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي.** القاهرة–مصر: علم الكتب.

152.عبد المؤمن فرج الفقي.(1994) .**الإدارة المدرسية المعاصرة.** طرابلس–ليبيا: منشورات جامعة فاريونس.

153.عبد الواحد سليمان.(2011). **سيكولوجية الفئات الخاصة.** القاهرة–مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

154.عدنان يوسف العتوم وهاجر ابراهيم سليمان.(2013). **أثر برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية.** المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس، البحرين ،مجلد(1)، العدد (1)، ص ص 10–28.

155.عدنان يوسف العتوم وعلاونة شفيق وعبد الناصر الجراح ومعاوية أبو غزال .(2009).**علم النفس التربوي النظرية والتطبيق.** عمان –الأردن : دار المسيرة وللنشر والتوزيع.

156.عدنان يوسف العتوم.(2009).**علم النفس الاجتماعي. عمان**–الأردن: دار النشر للمسيرة للتوزيع.

157.عرين عبد القادر المحالي. (2009). **العلاقة بين الاتجاهات الو الدية والتنشئة الاجتماعية وبين كل من العزو السببي التحصيلي والتكيف الشخصي والاجتماعي والأكاديمي لطلبة الموهوبين والمتفوقين لدولة الإمارات العربية المتحدة.** (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه)، جامعة عمان العربية لدراسات العليا، الأردن.

158.عز الدين جمال عطية. (1999). **تفسير الناس للسلوك والمواقف من منظور علم المعاصر.** القاهرة–مصر: عالم الكتب.

159.عزال نعيمة.(2008).**علاقة التفاؤل بالدافعية للانجاز لدى التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر.

160.عصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد وعبد الله هيشام ابراهيم.(2009). **الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة.** مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية. كلية الآداب جامعة المنيا، مصر، العدد(5)،ص ص1–35

161.عطاف محمود أبو غالي.(2012).**فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى.** مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات النفسية والتربوية والنفسية، غزة، فلسطين، المجلد(19)، العدد20(1)، ص620–680.

162.عفاف تيسير عبد الله حسين.(1998). **أثر فاعلية المعلم وحسنه على العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي للطلبة.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

163.عفاف سالم المحمدي.(2008).**علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي لتعليم ودعم الوالدين بالتحصيل الدراسي لطلبات الصف الثالث بالمدينة المنورة.** (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه)، جامعة طبية، المملكة العربية السعودية.

164.علاء محمد الشعراوي.(2000). **فعالية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.** مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد(44)،ص ص286–325.

165.علي أحمد عبد الرحمان عياصرة.(2006).**القيادة والدافعية في الإدارة التربوية** .عمان–الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع .

166.علي بن محمد المجمجي. (2006). **دافعية الانجاز وقلق الاختبارات وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

167.علي حمدي. (2004). **دافعية الإنسان بين النظرية والاتجاهات المعاصرة.**القاهرة–مصر: دار الفكر العربي.

168.عليا عبد العال محمود مكية. (2014). **فعالية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في التحصيل وبقاء أثر التعلم وتنمية الاتجاه لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة المنصورة. مصر.

169.غالب بن محمد علي المشيخي.(2009). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف.** (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

170.غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح الغامدي.(2009) **التفكير العقلاني والتفكير الغير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا بمدينة مكة المكرمة.** (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

171.غسان الصالح.(2003). **الأسباب التي تغري إليها صعوبات التعليم. دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس دمشق.** مجلة دمشق، سوريا، العدد (10)، ص ص 511–531.

172.غسان بركات وريم سلمون ومنعم دخول.(2018).**العزو السببي وعلاقته بدافعية الانجاز الدراسي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين في محافظة اللاذقية.** دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الثامن في محافظة اللاذقية، مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الأداب والعلوم الانسانية، سوريا، المجلد(40)، العدد(01)،ص ص 93–114.

173.فاطمة بن رمزي أحمد المدني.(2008). **ما وراء المعرفة وعلاقتها بفعالية الذات والتحصيل دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة.** أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم نفس التربوي، جامعة طيبة السعودية،المملكة العربية السعودية .

174.فتحي عبد الرحمان جروان.(1999).**الموهبة والتفوق والإبداع.** الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

175.فتحي عبد الرحمان جروان.(2002).**أسباب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم** ،عمان –الأردن:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

176.فتحي مصطفى الزيات. (1996). **سيكولوجية التعلم بين المنظور النفس والمنظور المعرفي،** القاهرة–مصر:دار النشر الجامعي .

177.فتحي مصطفى الزيات (1999). **البنية العامية للكفاءة الذاتية ومحدداتها.** المؤتمر الدولي السادس، جودة الحياة، جامعة عين الشمس، مصر، رقم المؤتمر (6)، نوفمبر، ص ص ص373–417.

178.فتحي مصطفى الزيات. (2001). **علم النفس المعرفي.** الجزء الأول، القاهرة–مصر:دار النشر للجامعات.

179.فتحي مصطفى الزيات.(2001). **علم النفس المعرفي.** الجزء الثاني، القاهرة*مصر: دار النشر للجامعات.

180.فهد العتيبي.(2010). **أساليب العزو لدى المتعاطين والغير المتعاطين.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية السعودية. المملكة العربية السعودية.

181.فؤاد بن معتوق عبد الله النفيعي.(2009).**المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

182.فيصل عباس.(1996). **الاختبارات النفسية تقنياتها، اجراءاتها.** بيروت –لبنان: دار الفكر العربي.

183.قريشي فيصل.(2011). **التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوقائية القلبية.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، تخصص علم النفس العام، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

184.كامل أحمد الإمام الشناوي. (2005). **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى طلبة كلية التربية النوعية.** مجلة مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد (4).ص ص480–500.

185.كامل طارق.(2006). **أساسيات علم النفس التربوي.** الإسكندرية–مصر: مؤسسة شباب الجامعة للنشر.

186.لشهب أسماء.(2018). **أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية.** دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ شعبة تقني رياضي، ولاية الوادي،(أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه)، تخصص علم النفس المدرسي ،جامعة الجزائر(2).

187.لطف الله نادية. (2005).**أثر استخدام استراتيجية " فكر، زواج " شي التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصريا** .مجلة التربية العلمية ،الجمعية المصرية للتربية العلمية ،كلية التربية ،جامعة عين الشمس، المجلد (8)،العدد (3)،ص ص 133–162.

188.لؤي خزيل حبر.(2015). **أبعاد الشخصية والذكاءات المتعددة وأساليب التعلم ودافعية الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي.** مجلة الآداب، جامعة المثنى، العراق، المجلد (5)،العدد (111). ص ص540–570.

189.ليلى بنت عبد الله المزروع.(2007).**فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى.** مجلة العلوم النفسية والتربوية فلسطين،المجلد(8)،العدد(4)،ص ص67–80.

190.مجدي إسماعيل.(2009). **فاعلية نموذج مقترح لوحدة دراسة العلوم وفق المنهج الرقمي في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي ودافعيتهم للإنجاز.** مجلة التربية العلمية، مصر المجلد (15)، العدد(4)، ص ص 112–129.

191.المحاسنة العلوان.(2011). الكفاءة **الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعه الهاشميه.** المجله الاردنيه في العلوم التربوية، الأردن، المجلد (7)،العدد(4)،ص ص399–418.

192.محمد الترتوي.(2006).**دافعية الإنجاز**. عمان–الأردن: دار الفكر.

193.محمد الريماوي وعدنان يوسف العتوم ومحمد وليد.(2008).**علم النفس.** عمان–الأدن: دار المسيرة للنشر.

194.محمد الهادي الجبوري.(2013). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعليه الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للاندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك.** (رسالة أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه)، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدانمارك

195.محمد حسن علاونة .(1987). **سيكولوجية التدريب والمنافسات.** القاهرة–مصر: دار المعارف.

196.محمد خالد الطحان.(1990). **العلاقة بين العزو السببي وبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية.** مجلة جامعة دمشق، سوريا، المجلد (6)،العدد (23)، ص ص8– 49.

197محمد خالد الطحان وعبد المجيد نشواني.(1989). **أنماط العزو السببي التحصيلي وعلاقتها بالجنس والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى بجامعة الإمارات.** مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة، العدد 4.ص ص305–330

198.محمد خير البيلي جومانة.(2012).**الفرق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا في الأساليب المعرفية. مجلة** دراسات عربية في علم النفس، المملكة العربية السعودية، العدد (11)،ص ص45–98

199.محمد خير الدين الزراد.(1997).**التخلف الدراسي وصعوبات التعلم.** بيروت–لبنان: دار النفائس.

200.محمد سلمان الخزاعلة ومنصور نزال الحمدون.(2010). **المسؤولية التحصيلية لدى الطلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصيرة المفرق.** مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، غزة، فلسطين، المجلد (18)،العدد (1)، ص ص 381–393.

201.محمد سليمان حريبسات.(2016). **العزو السببي في توجيهات المسؤولية التحصيلية لخبرات النجاح والفشل في ضوء متغير الجنس الطالب وتحصيلي الأكاديمي.** مجلة العلوم التربوية، جامعة مللك سعود، المملكة العربية السعودية، مجلد(24)،العدد (1)، ص ص 29–52

202.محمد عبد الله الجيمغان.(2000) **دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية المتفوقين والمتأخرين دراسيا لكلية المعلمين وكلية التربية وكلية البنات.** (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه)، جامعة تونس.

203.محمد عبد المنعم ثروة.(1991). **إعزاءات المتفوقين والمتأخرين لدراسة النجاح والفشل،** بحوث المؤتمر السابع الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، مصر، العدد (3)، ص ص 443–458

204.محمد عبيدات.(1999).**منهجية النحت العلمي.** عمان–الأردن: دار وائل للنشر.

205.محمد عماد الدين إسماعيل.(1986). **الأطفال مرأة المجتمع** .الكويت: عالم المعرفة.

206.محمد عيدة شوعي إبراهيم حمدي. (2013). **فاعلية الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالثقة في النفس على ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازات.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، جامعة الملك، المملكة العربية السعودية.

207.محمد كامل.(2005). **مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم** . القاهرة –مصر: دار ابن سينا للطبع والنشر والتوزيع.

208.محمد محمود بني يونس.(2004). **مبادئ علم النفس.** عمان–الأردن: دار الشروق.

209.محمد محمود بني يونس.(2007). **سيكولوجية الدافعية والانفعالات.** عمان–الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

210.محمد محمود خليل ومحمد محمد البسيوني. (2003). **أثر تفاعل كل من الفاعلية الذاتية والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر.** مجلة كلية التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، مصر،العدد (114)، ص ص 189–218.

211.محمد مصطفى عبد الهادي العزاوي أبو عليا.(1989). **اتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة عين الشمس، القاهرة، مصر.

212.محمود أبو ندى خالد.(2004). **التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الإبتدائي.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، الجامعة الإسلامية.غزة، فلسطين.

213.محي الدين أحمد حسين .(1988). **دراسات الدوافع والدافعية.** القاهرة –مصر:دار المعارف.

214. مراد صلاح سليمان أمين علي.(2002).**اختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية.** القاهرة–مصر: دار الكتاب الحديث.

215.مروة حسن علي.(2017).**العوامل المؤثرة في الأداء المدرسي.** عمان–الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

216.مرينر عفيف.(2015).**نمط الشخصية الهادف المهيمن وعلاقته بالدافعية للانجاز.** مجله الدراسات النفسية والتربويه، جامعة الجزائر،العدد(12)،ص ص151–164.

217.مصطفى باهي وأمينة شلبي. (1998). **الدافعية نظريات وتطبيقات.** القاهرة–مصر: مركز الكتاب.

218.مصطفى رشاد الأسطل.(2010). **الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية و جامعات غزة.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير) ،الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

219.معاوية محمود أبو غزال وعلاونة وشفيق فلاح. (2010). **العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من المدارس الأساسية في محافظة اربد.** دراسة تطورية، مجلة جامعة دمشق، سوريا، المجلد (26)العدد (5)،ص،ص285–317.

220.معاوية محمود أبو غزال.(2006).**نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية.** عمان–الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

221.مفيد نجيب حواشين.(2005). **العزو السببي للنجاح والفشل والمجال الإدراكي لطلبة الصف التاسع.** مجلة أريد للبحوث والدراسات، جامعة اربد الأهلية، الأردن، مجلد(8)، العدد (02)، ص173–199.

222.منصور علي.(1992).**التعلم ونظرياته** . دمشق سوريا: منشورات جامعة دمشق .

223.منعم جميل دخول.(2014). **العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى تلاميذ ذو صعوبات القراءة.** رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نشرين، سوريا.

224.منى حامد أبو وردة.(2008). **علاقة الكفاية المدركة والاستقلال الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير) ، جامعة الزقازيق، مصر.

225.منير عبد الكريم أبو الجديان.(1999). **قدرات التفكير الإستدلالي لدى الطلبة المتفوقين دراسيا والعاديين بالمرحلة الثانوية.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير) . الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

226.موسى نجيب موسى.(2003).**أساليب المعاملة الوادلية للأطفال الموهوبين**.رسالة لنيل شهادة الماجستير ،كلية الخدمة الاجتماعية ،جامعة حلوان، مصر.

227.ميخائيل أسعد.(1994).**علم الاضطرابات السلوكية**. بيروت–لبنان: دار الجبل.

228.ميدون مباركة وأبي ميلود عبد الفتاح.(2014).**الكفاءة الذاتية ،وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط**.دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة. مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،االجزائر،العدد(14)،ص ص14–38

229.ميسون خلف. (2016). **تحميل ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقتها بمركز التحكم وفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة.** (أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه) ، جامعة بغداد، العراق.

230.ميشل دبابنة ومحفوظ نبيل.(1984). **سيكولوجية الطفولة،** عمان–الأردن: دار المستقبل للنشر والتوزيع.

231.نادية هايل السرور.(2001) .**مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**.عمان–الأردن: دار الفكر.

232.نبيل عبد الفتاح حافظ.(200**0**). **صعوبات التعليم والتعلم العلاجي.** القاهرة–مصر: مكتبة زهراء الشروق.

233.نبيل محمد الفحل.(2004).**بحوث في الدراسات النفسية**.القاهرة–مصر: دار للطباعة والنشر والتوزيع.

234.نداء حسين حسن أعديلي.(2016). **النمذجة السببية للعلاقة بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي.** (أطروحة لنيل شهادةالدكتوراه)، جامعة اليرموك ،الأردن.

235.نسرين بهجت عبد الرزاق الشمايلة وأبو عمير غريب علي وجعافرة أسمى عبد الخافظ البوريني وايمان سعيد. (2017).**مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات.** مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مصر، المجلد (25)، العدد (1)، ص ص 277– 311.

236.نصر محمد العلي ومحمد عبد الله سحلول.(2006). **العلاقة بين فعالية ودافعية الإنجاز وأثرها في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء.** مجلة جامعة أم القرى، غزة، فلسطين، العدد (18)، ص ص 92–130.

237.نصر مقابلة. (1988).**العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره في التحصيل الأكاديمي للطالب الملقب وغير الملقب** .الكويت مركز البحوث التربوية والمناهج ،مجلة التربية ،المجلد(25)،العدد (4)،ص ص56–72

238.نعيم الرفاعي. (1982).**الصحة النفسية.** دمشق–سوريا: مطبعة بن حيان.

239.نعيم الرفاعي.(1995). **الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التوافق.** دمشق –سوريا: مكتبة الجامعة.

240.نوال عبد الرحيم عيسى الحمصيان. (1998). **دافعية الإنجاز وعلاقتها بتقدير الذات.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة الملك فيصل بكلية التربية، عمان، الأردن.

241.هاها باهرة.(1994). **العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقتها بالجنس والمستوى التعليمي الفني والمستوى التحصيلي في مادة العلوم.** (رسالة لنيل شهادة الماجيستير) ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

242.هناء عبد النبي كين العيادي وعفران ثروة وعبد الحسين الأمارة. (2014). **قياس مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية.** مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية)، العراق، المجلد(39)، العدد (4)، ص ص 258–276.

243.هوغت كاغلار.(1997).**علم النفس المدرسي.** ترجمة فؤاد شاهين: بيروت–لبنان: منشورات عويدات.

244.هيام صابروصادق شاهين.(2010). **فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.** مجلة جامعة دمشق، سوريا، المجلد (28)العدد (4)، ص ص147–201.

245.هيشام محمد الخولي.(2001).**علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفعيل المخاطرة واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة.**(رسالة لنيل شهادة الماجستير)، جامعة البرموك، أربد، الأردن.

246.هيشام محمد الخولي. (2002).**الأساليب المعرفية وضوابطها**.القاهرة–مصر: دار الكتاب الحديث.

247.هيفاء بنت شنان الدوسري.(2011). **فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بكل من الأفكار غير العقلانية والدافعية للإنجاز لدى معلمات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.** (رسالة ليل شهادة الماجستير)، جامعة الإمام محمد بن مسعود، المملكة العربية السعودية.

248.وزارة التربية الوطنية.(2016).منشور وزاري رقم (160)المؤرخ في 1فيفري 2016 المتضمن **تنظيم الاختبار الاستدراكي للتلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي.**

249.وزارة التربية الوطنية.(2005). القرار الوزاري رقم 16، **المتضمن تحديد هياكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، المؤرخ في 14 ماي، الجزائر، 2005.

250.وزارة التربية الوطنية.(2008) .القانون التوجيهي للتربية رقم 08–04،المؤرخ في 23 يناير 2008، **تنظيم مرحلة التعليم الثانوي.**

251.ولاء محمد إسماعيل العدوان.(2009). **المشكلات الأكاديمية للطلبة المتفوقين دراسيا في الصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المعلمين.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

252.وليد محمد أبو المعاطي.(2011).**مهارات التعلم ودافعية الانجاز كمتغيرات وسيطة التفاعل الصفي المنطقي لدى طلبة كلية الحاسبات** .مجلة دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق) مصر، العدد (70).ص ص 1–20

253.ياسر محمد الشريف.(2014). فاعلية **برنامج إرشادي مقترح لتنمية مهارات التفكير لدى المتأخرين دراسيا في المرحلة الأساسية بمحافظة الوسطى.** (رسالة لنيل شهادة الماجستير)، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

254.يخلف عثمان. (2001).**علم النفس الصحة (الأسس النفسية والسلوكية).** طنجة–المغرب: دار الثقافة.

255.يعقوب إبراهيم نصر يوسف.(1994). **مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين**. مجلة علم النفس، القاهرة، مصر، مجلد (8)،العدد(32)،ص ص119–128.

256.يعقوب النور أحمد. (2016). **التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة ومستوى الطموح لدى المرحلة الثانوية**.مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر،العدد(2)، ص ص 453–480.

257.يوسف داليا عبد الخالق عثمان. (2008). **معنى الحياة وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة**.(رسالة لنيل شهادة الماجستير) ،جامعة الزقازيق .مصر.

258.يوسف قطامي. (2004).**النظرية المعرفية الاجتماعية**. عمان–الأردن: دار الفكر.

269.يوسف قطامي و نايفة قطامي.(2000). **سيكولوجية التعليم الصفى**.عمان–الأردن :دار الشروق.

260.يوسف مصطفى القاضي وفاطيم لطفي محمد وحسين محمود عطا.(2002). **الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي**.الرياض–المملكة العربية السعودية: دار المريخ للنشر.

261.Adnan, Youcf. Atoumi, Al Momami. (2018). **Perceived Self-Efficacy and Academic Achievement among Jourdanian students**, Trends in Technical α scientific research, Jumiper,Usa,vol.(4).N(1) ,pp 4-9.

262.Afab,N. Asghar ,A ,S ,X Roqia M.(2012). **Relationship of Self-Efficacy and burmout physic.** Academic Research International.Usa

263.Ahmedi, S. (2019). **Academic Self Esteem; Academic Self-Efficacy and Academic Achievement. Journal of forensic psychology,Urmia University** , Iran. vol (2).N(4) ,pp1-6.

264.Alberto, Alegrie, (2014). **Academic self-efficacy self-regulated learning and academic performance in first year university students review, propositions representationes.University** .Journal of Educational Psychology San Ignacio, de Loyola Peru.Vol(1).N (1).pp100-140 .

265.Allen, James α,. Detrich,Anne. (1991). **Student differences and Attribution and motivation toward the study of high school regent Earth science**. (Eric document reproduction service.American Educational Research Associaciation .Chicago.Usa N° 338482.pp1-30.

266.Ames.Classroom. (1976). **Information and dispositional determinants of children's achievement attribution**. Journal of educational psychology,Usa.Vol(1),N(2) .pp63-69.

267.Azar, Firouzh.Sepeherian. (2013**). self-efficacy achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students, proceeding of global summit on education** (e-ISBN978-967-11768-0-1),11-12 march 2013, Kuala Lumpur, organized by www.worldconferences.netpp173178.University Iran.

268.Azoh, F, J. (1987**). Attribution parentales de la responsabilité et performance scolaire des élèves.** thèse présentée pour l'obtention du Doctorat de 3ème cyle, université de provence. France.

269.Bain, D. (1985). **Un point de vue de psychologie devant les interpretations sociologiques de l'echec scolaire**. Actes de colloque Franco-suisse Paris, C N R S..PP150-180.

270.Band, M. (1996). **Attribution style and its relationship to achievement motivation.** Journal of psychology, University of Arizona, Usa .24(2).pp180-210

271.Bandura, A. (1977). **self-efficacy toward unifying theory of behavioral change.** Journal of psychological review.Usa. Vol,(84),N(1),pp 191-215.

272.Bandura, A. (1982). **self-efficacy mechanisms in human agency.** Journal of American psychologist,Usa.Vol (37),N (2),pp 122-147.

273.Bandura, A. (1983). **self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities .** Journal of personality and social. Psychology, Washington.Usa.Vol (45),N(3) , pp464-469. Bandura, A.(1986**). Social foundation of thought and action :a social –cognitive theory** .Englewood cliffs .Usa:NJ.Prentice .

274.Bandura, A. (1993) **.Percevived Self-Efficacy in congnitive, development and functioning educational psychologist** .Usa .Vol(28).N (04)pp 117-148.

275.Bandura, A. (1994**). Self efficacy in ramachandran and (V.S) .(Ed) .Encyclopedia of human behavior.** New York ,Academic, press,Usa. Vol (4),pp71 -81.

276.Bandura, A. (1995). **Self-efficacy in changing societies.** :New York: Cambridge, University, press.Usa.

277.Bandura, A. (1997). **Self Efficacy Exercise of control Stanford, University** .New-York-Usa **;**. W ,H, Freeman and company.

278.Bandura, A. (1998). **self-efficacy: in the exercise control**.NewYork-Usa: 2nd, Edition, Freeman.

280.Bandura, A. (1999). **Social congitive Theory , An Agentic perspective.** Asian Journal of social psychology University with John Wiley & Sons Australia Ltd.vol (2).No(1).pp40-70

281.Bar-tel. Daniel. (1978). **Achievement related behavior. Review Attribution analysis of Educationnel**. Review of educational research.Usa. Vol(.48)No (02).pp1-40.

282.Bart-lel. α Darom. (1990). **Attribution theory of human development, the encyclopedia of human development and education. Great Britain.** pergamo, press , Britain.vol (41).No (01).pp 112-118

283.Berry, James. J α Plencha, Michelle., D. (1999). **Academic performance as function of achievement motivation, achievement beliefs and effect states**http://searchEric.org/ erade/ED 460723.

284.Beyer.Sylvia(1999)**Gender differences in causal attribution by college students of performances on course examination**.http://Search .epn.com.an =2562567

285.Bong, Mimi, α Clarck, Richard. (1999**). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivations research educational.**.Journal Psychologist,Usa.vol(34), No.(03).P139-153.

286.Bonnington, S, C. (1982**). An investigation of the relationship between, Attribution for success and failure Academic.**Dissertation Abstract. International,England. 42(8), pp357-378.

287.Bordy, N(1983). **Human motivation commentary on goal Directed action Academic**.New York-Usa **;**Press International.

288.Boutin, G et Veronique, T. (2004). **les representations ancrages pour l'education aux droits de l'homme**. Collection Thematique.France..N°(5).pp1-40.

289.Cagne, F. (1993). **Constructs and models pertaining to exceptionnel human abilities.NewYork-Usa;**. International hand book of research on giftedness and talent..

290.Carns, Ann,w. Carns, Michael, R .(1991) **.Teaching study skills, cognitive strategies and metacognitive skills trough self-diagnosed learning styles , school.**counselor.Texas.Usa,vol 5 (38), pp341-346.

291.Cervone, D α Peack, P. (1986). **Anchoring efficacy and action, The influence of judgmental Heuristies on self-efficacy judgment and behavior.** Journal of personality and social psychology,Usa. Vol(50).(03).pp1-30

292.Chan, L. (1996). **Motivational orientations and metaconitive abilities of intellectual gifted students, gifted child.** Journal of Educational,Usa. vol(4).No (1).pp1-20

293.Clock, DA. (2000). **A comparison study of self- Efficacy and Attribution for success of failure of the high school Dropout and stay – in student P H D.** Thesis for the degree of doctor; University of Denever.Colorado.Usa.

294.Coffee, Pete, α Rees, Tine. (2008**). Main and interactive effects of controllability and generalisality.Attributions upon Self-Efficacay Psychology of sport and exercise**.Elsevier.Usa vol (9).No(06),pp 775-785.

295.Crahay, M. (1996). **Can we fight school failure department of Boeck**.Bruxels-Belgium; University Press Bruxels..

296.Creuz, L .(2002). **The influence of family, acculturations ethnic identity and self-efficacy the academic achievement of native .Hawaiian and Hawaiian reard college students.** Dissertations abstracts international,Hawaiian.Usa. Mai, 40 (1), pp255-261

297.Deweck, C, S. (1975). **The role of expectation and attribution in the allevation of learned helplessness .** Journal of personality and social psychology,Usa.Vol(39).(02), pp 474-685.

298.Duncan.G.Mcoy.A.(2010**).Black adolescent racial identity and academic self-efficacy.** Journal of.The Negro Educational Review.Usa.Vol(58).No (1).pp35-48.

299.Elliot, A, J, α Sheldon, K, M. (1997**). Avoidance achievement motivations: A personal goal analysis,** Journal of personality and social psychology,Usa.vol(37),No (01).p p171-185.

300.Emanuelle, Y. (2001). **Comprendre et aider les élèves en echec scolaire.**Paris-France; Editeurs Hartman.

301.Farmer, Halen,S. α Vispoel, .Walter..P (1990). **Attribution of female and male adolescents for real life failure experiences.** Journal of experimental education,Usa. vol (58),No (01). pp127-139.

302.Feldman, R, Saletsky, R. D, Sullivian, J, Thesiss, A. (1983). **Student locus of control and reponse to expectations about sel and teacher.**Journal of psychology,Usa. Vol (75),No(01). pp27-32

303.Forquin, J,C. (1990) .**Sociologie de l'education, revue francaise de pedagogie,** Paris, N R P d'hrmattan,France.Vol 18(5), P115-140.

304.Forsyth.R.&Mc Millan..H (1981).**Attributions .affect and Expectations A:test of WeinersthreeDimensional.Model.**..Journal of Educational. Usa.Vol(73).No(03).pp393-403

305.Frieze, α snyder, H. (1980). **Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings.** journal of educational psychology;Usa. Vol (72),No (02). PP 186-196.

306.Gabriel, W. Mit,S. Javil .(2007) . **Comprendre et revenir les échecs scolaire**.France ; 2 Edition, Nathan, France.

307.Gottfried, A. (1990) .**Academic intrinsic motivation in young elementary school children**. Journal of educational psychology,Usa.(82).No(03), pp525-538.

308.Govern,J .(2004). **Motivation Theory research and applications,**Australie**;**Edition wads worth.

309.Graham, Suzanne, J. (2003). **Learner's metacognitive beliefs, a modern foreign languages case study.** Reaserch in education,Ontario .Canada.vol (70),No(01). pp9-20.

310.Harris, J., Betanich, M. A. (2016). **One Techonology and its Effects on student Academic, Achievement and motivation contemporary.** Educationnal Technology.Usa. vol (4), N (4).pp368-381.

311.Hawi, N. (2010). Causal **Attributions of success and failure made by undergraduate students in an introductory-level computer programming course, In computer and Education inOrlando.**Journal of Educational.Usa..Vol(54) (4),pp 1127-1136.

312.Hirshy, Angella,.Morris.Joseph.R (2002**). Individual differences in attribution style, the relational influence of self-efficacy self-esteem and sex role identity**. Journal of personality and individual differences,Western .Michigan.University.Usa vol (32),No (01) .pp183-196.

313.Hsiech, P,P, Schallert, D, L. (2008). **Implication from self-efficacy and attribution theories for understanding of undergraduates motivation in foreign language course**. Journal of contemporary educational psychology .Usa. vol(33),No(4) .pp513-532.

314.Humbert, Pierre. (1992**). l'échec à l'école**,Paris-France **;**Edition de nathan..

315.Hwang, S; Echols: C. and Wrongistionos ; K. (2002). **Multidemensional Academic Motivation of high Achieving African Americans students, college student**. Journal of Psychology,Usa. vol(36), N°(1).pp530-560.

316.Irene C, H. (1990). **The relationship between motives learning strategies attributions for success and failure and level of achievement among secondary school students in Hong Kong,** student . Unpublished doctoral, ,Thesis in the university of Hong-Kong,China.

317.Judd, J. (2005). **The relationship between self- regulatory. Learning strategies and the Academic Achievement of high school chemistry student .**Unpublished doctoral, Thesis in the University of Hawai; Usa..

318.Kelly , H H. (2001). **Attributionnal Analysis of computer self -Efficacy P H D.** Thesis for degree of doctor; University of western Ontario,Usa.

319.Klassen.Rob (2002)**A Qusetions calibration :A review of the self –Efficacy beliefs of student with learning Disabilities learning Disabilies .Quarterly.** Journal of Educational .Usa.(25).No(02) .pp88-102

320.Komarraju, Meera, Nadler, Dustin. (2013**). self-efficacy and academic achievement Riview learning and individual differency.**Usa vol(25),No(01). pp67-72.

321. Korman, A, K. (1974). **The psychology of motivation Prentice**.New York-Usa; Edition Halle-INC.

322.Kourosh .Amrai&Sharzed .Elahi.Motlagh.Hamzeh .Azizi.Zalani.Hadi.Pharon ,.(2011). **The relationship between Academic motivation and achievement student. procedia social.**Journal of science, Iran,.Vol(15).No(01), pp161-402.

323.Kukla .(1972**). Cognitive determinants of achievement behavior.** Journal Personality and social .Usa.Vol(21), No(02).pp 160-176.

324.Legendre, R. (1993**). Dictionnaire actuel de l'Education Montreal.**Canada ;, Generin editeur.

325.Lepper, M. R: c, Henderlong, j α Iyengar, Sheena, S. (2005). **Intrainsic and extrainsic motivational orientations in the classroom, Age differences and academic correlates**. Journal of educational psychology, Usa.,Vol(97).No(02). pp184,196.

326.Maddux , James.E. (1995). **Self-efficacy Therory an introduction ,in J, madduxed, Self-Efficacy adaptation and adjustment.**NewYork-Usa**;** Plenum, press.

327.Maddux James, E. (2009**). Self-Efficacy, The lower of believing you can Oxford, hand book of positive**. Oxford-England;Oxford University.

328.Maddux, James, E. (1998). **Personal efficacy chapter personality, contemporary. .** Chicago –Usa; Nelson, Hall.

329.Maidinsah, H, Emborg, R α Zubaidah, A. (2014**). Causal attribution.n for success and failure in mathematics among MDAB, pre-Diploma. AIP.** Confernce proceedings, Germination of Mathematical Sciences and Research Towards Global Sustainabilty Usa.(1605). pp 763-768.

330.Mavies. Briane.(2001). **Self efficacy and OSCE performance among second year medical students. Journal of advances in health science.** Education,California.Usa Vol(6).No (01), pp93-102 .

331.Mc Callghan, L. (1982). **Effects of achievement motivation and success failure on attributions, exptancies and performance on psychomotor, task, perceptual and mator skills** .Journal of psychology,Usa.Vol (01) N°(01).pp800-1000.

332.Meauley, Edward α Dunean, Terry, E.&Mary McElory .(2001). **Self-efficacy cognitions and causal attributions for children's motor performance an**

exploratory investigation. Journal of genetic psychology,Brtain. vol (150), pp65-73.

333.Michaels, R.(2002) **The relationships among problem solving performance gender Scandinavian**, Journal of psychology,Usa.vol(41).No(01), pp225-229.

334.Miller, N ,P. (1997). **The relationships among beliefs behavior and achievement of school mathematics students** .Dissertation academic science social abstracts international,Vol(58).No(01), pp115-135.

335.Miserandino, M. (1988).**The role of success in mastery, and helpless achievement orientation. Paper presented at the annual meeting of the Americal Psychologica**l. Association. 96 atlantica.Atalanta.G1.Usa.Vol (01).No(01).pp60-90.

336.Moraeno, G. (2007). **The relationship between academic self-concept causal attribution for success and failure and academic achievement in pre-adolescents** Journal of psychology,vol(32),N (3),Saint Agustin, lima, Perus.

337.Moula. J, M, (2010). **A study of the relationship between academic achievement motivation and home environment among standard eight pupils.**Education research and reviews ,Usa. Vol (5),N(5) .pp 213-217.

338.Orpen, Christopher .(1980). **The relationship between expected job performance and causal Attribution of past success or failure**. Journal of Social psychology ,Usa. vol(112),N (1), pp151-152.

339.P.k .Gupta. Rashmi, Milli. (2016). **Impact of Academic motivation on academic achievement**. European.Journal of Education studies.. Vol(10),N(2).pp1-40.

340.Pain, J .(2003**). Penser la pedagogie, vigneux**.Paris-France ; 2,Edition Donald.

341.Pajares, Franck. (1996). **Self-efficacy beliefs in academic setting**. Journal of educational research,Usa. vol (66)No(44), pp543-578.

342.Pajares, Franck. (1999). **Self-Efficacy,motivation, contructs and mathematics performance of entering middle school students.** Contemporary Educational Psychology, Usa.Vol (24).No(01).pp220-260.

343.Peterson, Christopher .α Stunkard, Albert, J. (1992). **Cognates of Personnal control: locus of control, Self-Efficacy and explanatory style**. Journal of Applied and Preventive Psychology Usa..vol (1). N(01).pp 111-117.

344.Povin, P. (2005**). la relation maitre élève et l'élève en dificulté scolai**r**e**. France ; La presse de l'université de Vale.France.

345.Preckel,Franziz , Holling ,Heinz α Vok.miriam.(2006).**Academic underachievement relationship with cognitive motivation, achievement motivations and conscientiousness**, Journal of Psychology in school,Usa. Vol (43),N(03). PP 401-411.

346.Rampp,L,C α Guffey,J,S. (1999) .**The impact of Meta-cognitive training of academic self efficacy of selected, Underachiving, college students arkans,** Journal of Psychology .Usa.Vol (1).N(1) .pp2-95.

347.Rappo, Brunehilde (2001) **The relationship among high school students perceptions of instructional practices self-efficacy and academic achievement in South Africa.Northen .Illinois University.Chicago**.Usa. Dissertation abstracts international, 61(12) ,pp 46-74.

348.Richard, H. (2000) .**Achievement motives incentive values and attribution.** Journal of educational research,Usa.vol(44).N (4), pp423-432.

349.Riviere, R. (1991). **l'echec scolaire**, Paris ;edition Haiter.

350.Rosermarie, M. (2002). **The relationship among problem solving performance, gender, confidence and Attributional ,style in the third grade mathematics** . Dissertation Abstract, International.Usa.Vol(63) N(03),pp886-899.

351.Shands.S(1993)**Attribution of scholastic success and failure and its relationship to achievement Motivation** .Journal of college .Student personel .Usa .Vol(33).No (2).PP30-60.

352.Sherer.S(1990)**Attribution style and academic –School performance A:sudy of mother and their children .** Dissertation Abstract, International..Usa.Vol (50).No (1).PP10-40

353.Shunck, Dale,H. (1984) **Self-efficacy perspective on achievement behavior**. Journal educational psychologist,Usa. Vol 19 (1), pp48-58

354.Shunk, Dale, H. (1990**). Goal setting and self Efficacy During self- Regulated learning**. Journal of Educational. Psychology,Usa. vol (25),N (1), pp 71-86.

355.Sillamy, N. (1980) .**Dictionnaire encyclopedique de psychologie,** Paris-France ; Edition Bordas.

356.Silver, SWilliam: Mitchell, Terence, and Marilyn. Gist, E. (1995**). Responses to successful and unsuccessful performance: the moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions**.Journal of Organization behavior and human decision processes Usa.vol (62).N (03), pp289-299.

357.Sinkavich, F, J. (1994**). metamemory, Attributional , style and classroom performance in graduate students.**Journal of education Usa..vol (4).N(01) .pp10-40

358.Skapinilo.Ken.F(1989**).Enchanging differences in the achievement attribution of high and low motivation groups** .Journal of psychology .Usa.vol(89).N(03).pp357-363

359.Slitzman.S (1988).**The relationiship between attribution of out come and expectancy of success changes achieveing and low achieving student in an academic.setting Development Alternative**.International.Usa.Vol(40).N(01).PP30-70.

360.Smith, B. (2004). **The relationship between metacognitive skills, level and academic self-efficacy in adolescents, psychology cognitive**. Dissertation, abstracts, international, Usa.vol(65) ,N (10-B), pp543-633.

361.Soheila, Ahmedi. (2019). **Academic Self Esteem; Academic Self-Efficacy and Academic Achievement.** Journal of forensic psychology,Geneva.Suisse.vol (2),N(1) .pp1-6.

362.Susane , K. (2006) .**Stress analyse, intervention maitraise**, Geneve –Suisse; université de Geneve.

363.Tenaw, Yazachew, Alenu. (2013). Relationship between self-efficacy academic achievement and gender in analytical chemistry at Debre, Markos college of teacher . Journal of Educational .Usa.Vol(3).N (1) ,pp 1-28.

364.Voelk, Kristin. Michael R .Frone(2004). **Academic performance and clneating. the effect of gender Age. Education moderating role of school identification and Self-Efficacy.** Journal of Educational research.Usa Vol (97),N(04). pp 112-119.

365.Vollyer, Rheinberg , Falto.Rheinbery, F. (2006). **Motivational effects on self-regulated learning with different tasks**. Educational Psychology revew,Usa. Vol(18),N(01). pp 239-259.

366.Wagman, R J. (1988). **A study of self - concept attributions motivation and perception of control in elementary school students**. unpublished doctoral, Thesis in the University of Annabrbor,States of America.Usa.

367. Walker, B. (2003) .**The cultivation of student self -efficacy in reading and writing, reading and writing.**Journal of Educational.Usa.vol(19),N(01).pp173-187.

368.Wang,Y;Peng, H, Hung, R Hou α Wang. (2008**). Characteristics of distance learners research on relationships of learning motivation and learning strategy, self-efficacy attribution and learning results,**The Journal of open learning France.Vol(23),N(01) pp17-28.

369.Weiner, Bernard. (1972). **Causal ascriptions locus of control Journal of personal and sociology.** Journal of psychology,Usa. Vol (21).N(02).pp260-310.

370.Weiner, Bernard. (1979). **Theory of motivation some classroom experiences**. Journal of Educational Psychology,Chicago.Usa.Vol(71).N(1).pp3-25.

371.Weiner, Bernard. (1985). **An Attribution Theory of achievement: motivation and emotion**. Psychological review, vol(92),N(3),pp 548-573.

372.Weiner, Bernard. (2000). **Interpersonal and interpersonal theories of motivation from an Attribution Perspective.** Educational, psychology, Review, Usa.vol(12),N(4)pp 1-14.

373.Yailagh, Jlloyd, Shelni, M, Walsh, J. (2009). **The causal Relationships between Attribution style, Mathematics, self Efficacy Belifs; gender differences, goals setting and math achievement of school children.** Journal of Education Pschology,Usa. vol (3), N°(2), PP95-144.

374.Zimmerman, Barry, J .(1995**). Self-Efficacy and Educational development in Bandura, A (Ed) Self-Efficacy In changing societies,** Cambridge-;University, press.England.

375. Zimmerman, Barry.,J. (1989). **Models of self regulated learning and academic achievement.** Journal of American Educational,Usa. Vol,(12),N(03),pp1 -125.

376. Zimmerman, Barry.J (2000). **Self-Efficacy an essential motive to learn contemporary** Educational psychology ,Usa. Vol(25).N°(4).pp60-90

377. Zohri.Abdelaziz..(2011).**Causal attribution for failure and the effect of center Morocco.EEL.University leaners English and teaching Morocco.**Journal of psychology..Morocco.Vol(4).No(04).pp130-137.

الملاحق

ملحق رقم (02): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس عزو النجاح والفشل الدراسي

-عزو النجاح الدراسي

الرقم	العبارة	نسبة الإتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى وجود مناخ مدرسي ملائم في المؤسسة	100	تثبيت	/
02	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى وجود متابعة نفسية وبيداغوجية من إدارة المؤسسة	100	تثبيت	/
03	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تحقيق الشعبة المتواجد بها مشروعي المستقبلي	100	تعديل	/
04	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى رضائي عن التوجيه	100	تثبيت	/
05	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى حبي مواد الشعبة المتواجد بها	100	تثبيت	/
06	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تشجيع أساتذتي على التحصيل الدراسي	100	تثبيت	/
07	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى طرائق التدريس الجيدة للأساتذة	100	تثبيت	/
08	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى حرصي على مراجعة الدروس باستمرار	100	تعديل	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى حرصي على مراجعة الدروس باستمرار
09	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى استعمال الأساتذة الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التدريس	100	تثبيت	/
10	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى اهتمام الأساتذة بحاجاتي ومشكلاتي الدراسية	100	تثبيت	/
11	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى موضوعية الأساتذة في تقويم الامتحانات	100	تعديل	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى موضوعية الأساتذة في تقويم الامتحانات
12	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى سهولة الاختبارات المدرسية	80	تثبيت	/
13	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى النظام الداخلي المتبع من إدارة ثانويتي	80	تثبيت	/
14	يعود سبب نجاحي الدراسي في مزاولة الدروس الخصوصية	80	تثبيت	/
15	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى التمتع بالصحة الجيدة	100	تثبيت	/
16	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى قدراتي المعرفية	80	تثبيت	/
17	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تمتعي بحالة مزاجية جيدة	80	تثبيت	/
18	يعود سبب نجاحي الدراسي لعدم شعوري بالقلق أثناء الاختبارات	90	تثبيت	/
19	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تفهم الأساتذة حالتي الصحية	100	تثبيت	/
20	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى اكتساب ثقة بنفسي	100	تثبيت	/
21	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى بذل مجهودات مستمرة	100	تثبيت	/
22	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى قدرتي على مواجهة الصعوبات الدراسية	100	تثبيت	/
23	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى انضباطي في الدراسة	100	تثبيت	/
24	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى التحكم في مشاعري وعواطفي	100	تثبيت	/
25	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى المثابرة على الدراسة.	100	تثبيت	/

26	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى القدرة على حل المشكلات الدراسية	100	تثبيت	/
27	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تحديد أهداف واضحة في حياتي	90	تعديل	/
28	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى رغبتي الشديدة في التفوق والنجاح	100	تثبيت	/
29	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى توفر أسرتي على إمكانات مادية	90	تثبيت	/
30	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى علاقتي الجيدة مع الإخوة	100	تثبيت	/
31	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى حرص الوالدين على متابعة نشاطاتي المدرسية	100	تثبيت	/
32	يعود سبب نجاحي إلى التواصل الجيّد مع والدي	100	تثبيت	/
33	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تشجيع والدي في دراستي	90	تثبيت	/
34	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى وجود جو التنافس بين الإخوة	90	تعديل	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى وجود جو التنافس بين الإخوة
35	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى المستوى التعليمي الجيد للوالدين	90	تعديل	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى المستوى التعليمي الجيد للوالدين
36	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى توفر وسائل تربوية بالبيت (كتب، أنترنيت، حاسوب)	90	تثبيت	/
37	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تحديد والدي أوقات معينة لاستعمال الأنترنيت	100	تثبيت	/
38	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى الاقتداء بأحد أفراد العائلة الناجحين في حياتهم (الأب، الأم، الأخ، الخال العم)	100	تثبيت	/
39	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى انضمامي في مجموعات شبكة التواصل الاجتماعي المهتمة بالدراسة	100	تثبيت	/
40	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى عدم مصاحبة رفاق السوء	90	تعديل	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى عدم مصاحبة رفاق السوء
41	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى عدم وجود مشكلات داخل الأسرة	90	تعديل	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى عدم وجود مشكلات داخل الأسرة
42	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى وجود جو التنافس بين الأصدقاء	100	تثبيت	/

-عزو الفشل الدراسي

الرقم	العبارة	نسبة الإتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	يعود سبب فشلي الدراسي إلى وجود مناخ مدرسي غير ملائم في المؤسسة	100	تعديل	يعود سبب فشلي الدراسي إلى وجود مناخ مدرسي غير ملائم في المؤسسة
02	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم وجود متابعة نفسية وبيداغوجية من إدارة المؤسسة	90	تثبيت	/
03	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم تحقيق الشعبة المتواجد بها مشروعي المستقبلي	90	تثبيت	/
04	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم رضائي عن التوجيه للشعبة التي أدرس بها	100	تثبيت	/
05	يعود سبب فشلي الدراسي إلى كراهيتي لمواد الشعبة التي أدرس بها	100	تثبيت	/
06	يعود سبب فشلي الدراسي إلى غياب تشجيع أساتذتي على التحصيل الدراسي	90	تثبيت	/
07	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم استعمال طرائق التدريس الجيدة لأساتذتي	100	تثبيت	/
08	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم حرصي على مراجعة الدروس باستمرار	100	تثبيت	/
09	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم استعمال الأساتذة الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التدريس	100	تثبيت	/
10	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم اهتمام الأساتذة بحاجاتي ومشكلاتي الدراسية	100	تثبيت	/
11	يعود سبب فشلي الدراسي إلى ذاتية الأساتذة في تقويم الامتحانات	80	تثبيت	/
12	يعود سبب فشلي الدراسي إلى صعوبة الاختبارات المدرسية	100	تثبيت	/
13	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم وجود النظام والانضباط في الثانوية	100	تثبيت	/
14	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم مزاولة الدروس الخصوصية	100	تثبيت	/
15	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم التمتع بالصحة الجيدة	90	تثبيت	/
16	يعود سبب فشلي الدراسي إلى ضعف قدراتي المعرفية	100	تثبيت	/
17	يعود سبب فشلي الدراسي إلى مزاجي السيء أثناء الاختبارات	100	تثبيت	/
18	يعود سبب فشلي الدراسي إلى شعوري بالقلق أثناء الاختبارات	100	تثبيت	/
19	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم تفهم الأساتذة حالتي الصحية	80	تثبيت	/
20	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم اكتساب ثقة بنفسي	100	تثبيت	/
21	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم بذل أيّ مجهود في الدراسة	90	تثبيت	/
22	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم القدرة على مواجهة الصعوبات الدراسية	100	تثبيت	/
23	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم التفوق على ذاتي	100	تثبيت	/

24	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم التحكم في مشاعري وعواطفي	100	تثبيت	/
25	يعود سبب فشلي الدراسي إلى غياب المثابرة في مواجهة الصعوبات الدراسية	100	تثبيت	/
26	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم القدرة على حل المشكلات الدراسية	100	تثبيت	/
27	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم تحديد أهداف واضحة في حياتي	100	تعديل	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم تحديد أهداف واضحة في حياتي
28	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم الرغبة في التفوق والنجاح	90	تثبيت	/
29	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم توفر أسرتي على إمكانات مادية	100	تثبيت	/
30	يعود سبب فشلي الدراسي إلى علاقتي السيئة مع الإخوة	90	تثبيت	/
31	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم حرص الوالدين على متابعة نشاطاتي المدرسية	90	تثبيت	/
32	يعود سبب فشلي الدراسي إلى غياب التواصل مع الوالدين	32	تثبيت	/
33	يعود سبب فشلي الدراسي إلى غياب تشجيع الوالدين على الدراسة	100	تثبيت	/
34	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم وجود جو التنافس بين الإخوة	100	تعدبل	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم وجود جو التنافس بين الإخوة
35	يعود سبب فشلي الدراسي إلى المستوى التعليمي الضعيف للوالدين	100	تعديل	يعود سبب فشلي الدراسي إلى المستوى التعليمي الضعيف للوالدين
36	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم توفروسائل تربوية بالبيت (كتب، أنترنيت، حاسوب)	100	تثبيت	/
37	يعود سبب فشلي الدراسي إلى استعمالي المفرط للأنترنت	100	تثبيت	/
38	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم الاقتداء بأحد أفراد العائلة الناجحين في حياتهم (الأب، الأم، الأخ، الخال العم)	100	تثبيت	/
39	يعود سبب فشلي الدراسي إلى الانضمام في مجموعات شبكة التواصل الاجتماعي غير المهتمة بالدراسة	100	تثبيت	/
40	يعود سبب فشلي الدراسي إلى مصاحبة رفاق السوء	100	تعديل	يعود سبب فشلي الدراسي إلى مصاحبة رفاق السوء
41	يعود سبب فشلي الدراسي إلى وجود مشكلات داخل الأسرة	100	تعديل	يعود سبب فشلي الدراسي إلى وجود مشكلات داخل الأسرة
42	يعود سبب فشلي الدراسي إلى غياب جو التنافس بين الأصدقاء	100	تثبيت	/

ملحق رقم (3): الصورة النهائية لمقياس عزو النجاح والفشل الدراسي

-التعليمة:

في إطار إعداد بحث علمي حول موضوع: "عزو النجاح والفشل وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الانجاز الدراسي. أضع بين أيديكم هذا المقياس الذي يتكون من مجموعة من العبارات تهدف الإجابة عليها بوضع العلامة (*) في الخانة التي تراها مناسبة.

نرجو منكم قراءة كل عبارة بدقة، وان تجيب على كل عبارات المقياس دون استثناء.

شكرا لمساعدتكم

البيانات الشخصية:

المؤسسة التعليمية:

السن:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: الأولى ثانوي ☐ الثانية ثانوي ☐ الثالث ثانوي ☐

المعدل السنوي للعام الماضي ☐ معدل الفصل الأول ☐ معدل الفصل الثاني ☐

الشعبة:

الرقم	العبارات	غير موافق	موافق	موافق جدا
1	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى وجود مناخ مدرسي ملائم في المؤسسة			
2	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى وجود متابعة نفسية وبيداغوجية من إدارة المؤسسة			
3	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تحقيق الشعبة المتواجد بها مشروعي المستقبلي			
4	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى رضائي عن التوجيه			
5	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى حبي مواد الشعبة المتواجد بها			
6	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تشجيع أساتذتي على التحصيل الدراسي			
7	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى طرائق التدريس الجيدة للأساتذة			
8	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى حرصي على مراجعة الدروس باستمرار			
9	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى استعمال الأساتذة الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التدريس			
10	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى اهتمام الأساتذة بحاجاتي ومشكلاتي الدراسية			
11	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى موضوعية الأساتذة في تقويم الامتحانات			

12	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى سهولة الاختبارات المدرسية			
13	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى النظام الداخلي المتبع من إدارة ثانويتي			
14	يعود سبب نجاحي الدراسي في مزاولة الدروس الخصوصية			
15	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى التمتع بالصحة الجيدة			
16	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى قدراتي المعرفية			
17	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تمتعي بحالة مزاجية جيدة			
18	يعود سبب نجاحي الدراسي لعدم شعوري بالقلق أثناء الاختبارات			
19	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تفهم الأساتذة حالتي الصحية			
20	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى اكتساب ثقة بنفسي			
21	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى بذل مجهودات مستمرة			
22	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى قدرتي على مواجهة الصعوبات الدراسية			
23	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى انضباطي في الدراسة			
24	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى التحكم في مشاعري وعواطفي			
25	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى المثابرة على الدراسة.			
26	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى القدرة على حل المشكلات الدراسية			
27	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تحديد أهداف واضحة في حياتي			
28	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى رغبتي الشديدة في التفوق والنجاح			
29	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى توفر أسرتي على إمكانات مادية			
30	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى علاقتي الجيدة مع الإخوة			
31	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى حرص الوالدين على متابعة نشاطاتي المدرسية			
32	يعود سبب نجاحي إلى التواصل الجيّد مع والدي			
33	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تشجيع والدي في دراستي			
34	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى وجود جو التنافس بين الإخوة			
35	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى المستوى التعليمي الجيد للوالدين			
36	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى توفروسائل تربوية بالبيت (كتب، أنترنيت، حاسوب)			
37	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى تحديد والدي أوقات معينة لاستعمال الأنترنيت			

38	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى الاقتداء بأحد أفراد العائلة الناجحين في حياتهم (الأب، الأم، الأخ، الخال العم).			
39	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى انضمامي في مجموعات شبكة التواصل الاجتماعي المهتمة بالدراسة			
40	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى عدم مصاحبة رفاق السوء			
41	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى عدم وجود مشكلات داخل الأسرة			
42	يعود سبب نجاحي الدراسي إلى وجود جو التنافس بين الأصدقاء			

-عزو الفشل الدراسي

الرقم	العبارات	غير موافق	موافق	موافق جدا
1	يعود سبب فشلي الدراسي إلى وجود مناخ مدرسي غير ملائم في المؤسسة			
2	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم وجود متابعة نفسية وبيداغوجية من إدارة المؤسسة			
3	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم تحقيق الشعبة المتواجد بها مشروعي المستقبلي			
4	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم رضائي عن التوجيه للشعبة التي أدرس بها			
5	يعود سبب فشلي الدراسي إلى كراهيتي لمواد الشعبة التي أدرس بها			
6	يعود سبب فشلي الدراسي إلى غياب تشجيع أساتذتي على التحصيل الدراسي			
7	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم استعمال طرائق التدريس الجيدة لأساتذتي			
8	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم حرصي على مراجعة الدروس باستمرار			
9	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم استعمال الأساتذة الوسائل التعليمية الحديثة في عملية التدريس			
10	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم اهتمام الأساتذة بحاجاتي ومشكلاتي الدراسية			
11	يعود سبب فشلي الدراسي إلى ذاتية الأساتذة في تقويم الامتحانات			
12	يعود سبب فشلي الدراسي إلى صعوبة الاختبارات المدرسية			
13	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم وجود النظام والانضباط في الثانوية			
14	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم مزاولة الدروس الخصوصية			
15	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم التمتع بالصحة الجيدة			
16	يعود سبب فشلي الدراسي إلى ضعف قدراتي المعرفية			
17	يعود سبب فشلي الدراسي إلى مزاجي السيء أثناء الاختبارات			

18	يعود سبب فشلي الدراسي إلى شعوري بالقلق أثناء الاختبارات			
19	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم تفهم الأساتذة حالتي الصحية			
20	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم اكتساب ثقة بنفسي			
21	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم بذل أيّ مجهود في الدراسة			
22	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم القدرة على مواجهة الصعوبات الدراسية			
23	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم التفوق على ذاتي			
24	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم التحكم في مشاعري وعواطفي			
25	يعود سبب فشلي الدراسي إلى غياب المثابرة في مواجهة الصعوبات الدراسية			
26	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم القدرة على حل المشكلات الدراسية			
27	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم تحديد أهداف واضحة في حياتي			
28	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم الرغبة في التفوق والنجاح			
29	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم توفر أسرتي على إمكانات مادية			
30	يعود سبب فشلي الدراسي إلى علاقتي السيئة مع الإخوة			
31	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم حرص الوالدين على متابعة نشاطاتي المدرسية			
32	يعود سبب فشلي الدراسي إلى غياب التواصل مع الوالدين			
33	يعود سبب فشلي الدراسي إلى غياب تشجيع الوالدين على الدراسة			
34	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم وجود جو التنافس بين الإخوة			
35	يعود سبب فشلي الدراسي إلى المستوى التعليمي الضعيف للوالدين			
36	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم توفروسائل تربوية بالبيت (كتب، أنترنيت، حاسوب)			
37	يعود سبب فشلي الدراسي إلى استعمالي المفرط للأنترنت			
38	يعود سبب فشلي الدراسي إلى عدم الاقتداء بأحد أفراد العائلة الناجحين في حياتهم (الأب، الأم، الأخ، الخال العم)			
39	يعود سبب فشلي الدراسي إلى الانضمام في مجموعات شبكة التواصل الاجتماعي غير المهتمة بالدراسة			
40	يعود سبب فشلي الدراسي إلى مصاحبة رفاق السوء			
41	يعود سبب فشلي الدراسي إلى وجود مشكلات داخل الأسرة			
42	يعود سبب فشلي الدراسي إلى غياب جو التنافس بين الأصدقاء			

ملحق رقم (4): الصورة الأوّلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

جامعة مولود معمري–تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحـــكيم

الأستاذ(ة):..... الدرجة العلمية.....

التخصص: .....الجامعة: .....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)... تحية طيبة وبعد يروم الطالب إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان"عزو النجاح والفشل وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الانجاز الدراسي". ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها. ومن الأدوات التي سيستخدمها الطالب مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

وتقديراً لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة **(متفوقون ومتأخرون دراسياً من مرحلة التعليم الثانوي)**
- مدى وضوح العبارة لقياس أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.
- مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.

وتعرف الفعالية الذاتية الأكاديمية إجرائياً بأنها:" مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية".

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي:**(غير موافق) (موافق) (موافق جدا)**.

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير.

-مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

-**البعد الأول: الثقة بالأداء الأكاديمي:** مدى اكتساب التلاميذ الثقة في انجاز الأنشطة المدرسية وتحديه لكل الصعاب والعراقيل التي تصادفه في مساره الدراسي.

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أثق في إمكانياتي الدراسية أثناء القيام بواجباتي المدرسيّة مع زملائي					
2	يمنعني الخوف من الإجابة على أسئلة الأستاذ أثناء الدّرس					
3	أستطيع تنفيذ ما أخطط له في الدّراسة					
4	الصعوبات (الأسريّة، الاجتماعية، الاقتصادية، المدرسيّة) تعيقني عن مزاولة الدّراسة					
5	أشعر باليأس عندما تواجهني مشكلة مع الأساتذة					
6	يستعين زملائي بي لشرح لهم أجزاء من الدّرس لثقتهم فيّ.					
7	أجد صعوبة في مواجهة الأحداث غير المتوقعة مثل الاختبارات الفجائية					
8	أجد صعوبة في المحافظة على اتزاني إذا استثارني أي شخص في المدرسة					
9	أعجز عن التفكير في حل أي مشكلة مدرسيّة تواجهني					
10	أفشل في القيام بالواجبات المدرسيّة المطلوبة منّي					

-**البعد الثاني: المثابرة الأكاديمية:** هو بذل التلاميذ مجهودات وتسطير خطط للمراجعة من أجل الوصول إلى تحقيق نتائج جيدة.

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أستمر في مراجعة دروسي حتى أفهم					
2	أستبعد أي مؤثرات سمعية (دردشة ضجيج) لكي أركز فيما أدرسه					
3	أصر على حل التمارين الصعبة					
4	أقضي وقتا طويلا في محاولة فهم ما يصعب علي					
5	أكرّر قراءة الدّروس الصّعبة لكي أفهمها جيّدا					
6	أستمر في مراجعة الدروس حتى أستوعبها جيدا					
7	أبذل كل جهدي للتغلب على الصعوبات التي تواجهني في فهم الدروس الصعبة					
8	أستمر في مواجهة المشكلات التي تواجهني في الدراسة حتى أجد لها حلا					
9	أقضي وقتا طويلا في مساعدة زملائي لفهم الدروس					

-**البعد الثالث: تقبل وتحمل المسؤولية الاجتماعية والأكاديمية:** هو مدى استطاعة التلميذ تنفيذ خططه المراجعة والتوافق بين المسؤولية الاجتماعية والأكاديمية.

الرقم	العبارات	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به من طرف الأساتذة					
2	التزم بالنظام الداخلي للثانوية التي أدرس بها					
3	أشعر بالضيق الشديد عند وصولي متأخرا للدراسة					
4	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا مع زملائي					
5	أسعد بمشاركة زملائي في الدراسة					
6	أبقى في المنزل لتأدية واجباتي المدرسية بالرغم من خروج جميع أفراد أسرتي					
7	مسؤولية عمل الواجب المدرسي علي أنا وليس على من حولي					
8	أطلب من زملائي حل أي مشكلة خاصة بالدراسة.					
9	أهتم بدروسي رغم وجود العديد من المؤثرات خروج للفسحة، ألعاب الفيديو، وسائل التواصل الاجتماعي...					
10	ألتزم باحترام المواعيد مع زملائي في الدّراسة					
	أنصح كل تلميذ أن يهتم بدروسه					
	إذا فشلت في الدّراسة أشعر أنّي لست السبب في ذلك.					

ملحق رقم (5): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الرقم	العبارة	نسبة الإتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	أثق في إمكانياتي الدراسية أثناء القيام بواجباتي المدرسية مع زملائي	100	تعديل	أثق في إمكانياتي الدراسية أثناء القيام بالواجبات المدرسية مع الزملاء
02	يمنعني الخوف من الإجابة على أسئلة الأستاذ أثناء الدّرس	100	تثبيت	/
03	أستطيع تنفيذ ما أخطط له في الدّراسة	90	تثبيت	/
04	الصعوبات (الأسرية، الاجتماعية، الاقتصادية، المدرسية) تعيقني من مزاولة الدراسية	80	تعديل	الصعوبات الأسرية والمدرسية تعيقني من مزاولة الدراسة
05	أشعر باليأس عندما تواجهني مشكلة مع الزملاء	100	تعديل	أشعر باليأس عندما تواجهني مشكلة مع أحد الأساتذة
06	يستعين زملائي بي لشرح لهم أجزاء من الدّرس لثقتهم فيّ.	90	تثبيت	/
07	أجد صعوبة في مواجهة الأحداث غير المتوقعة مثل الاختبارات الفجائية	100	تثبيت	/
08	أجد صعوبة في المحافظة على اتزاني إذا استثارني أي شخص في المدرسة	80	تثبيت	/
09	أعجز عن التفكير في حل أي مشكلة مدرسيّة تواجهني	90	تثبيت	/
10	أفشل في القيام بالواجبات المدرسيّة المطلوبة منّي	80	تثبيت	/
11	أستمر في مراجعة دروسي حتى أفهم	100	تثبيت	/
12	أستبعد أي مؤثرات سمعية (دردشة ضجيج) لكي أركز فيما أدرسه	100	تثبيت	/
13	أصر على حل التمارين الصعبة	100	تثبيت	/
14	أقضي وقتا طويلا في محاولة فهم ما يصعب علي	100	تثبيت	/
15	أكرّر قراءة الدّروس الصّعبة لكي أفهمها جيّدا	90	تثبيت	/
16	أستمر في مراجعة الدروس حتى أستوعبها جيدا	100	تثبيت	/
17	أبذل كل جهدي للتغلب على الصعوبات التي تواجهني في فهم الدروس الصعبة	90	تعديل	أبذل كل جهدي للتغلب على الصعوبات التي تواجهني في فهم الدروس
18	أستمر في مواجهة المشكلات التي تواجهني في الدراسة حتى أجد لها حلا	80	تثبيت	/
19	أقضي وقتا طويلا في مساعدة زملائي لفهم الدروس	80	تثبيت	/
20	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به من قبل الأساتذة	100	تثبيت	/
21	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به من طرف الأساتذة	100	تعديل	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به من قبل الأساتذة
22	أشعر بالضيق الشديد عند وصولي متأخرا للدراسة	100	تثبيت	/
23	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا مع زملائي	100	تثبيت	/
24	أسعد بمشاركة زملائي في الدراسة	100	تثبيت	/
25	أبقى في المنزل لتأدية واجباتي المدرسية حتى أنجزها كلها	100	تثبيت	/
26	أبقى في المنزل لتأدية واجباتي المدرسية بالرغم من خروج جميع أفراد أسرتي	100	تعديل	أبقى في المنزل لتأدية واجباتي المدرسية حتى أنجزها كلها
27	مسؤولية عمل الواجب المدرسي علي أنا وليس على من حولي	90	تعديل	القيام بالواجب المدرسي مسؤولية على عاتقي وليس على من حولي

28	أهتم بدروسي رغم وجود العديد من نشاطات التسلية مثل: النزهة، ألعاب الفيديو، وسائل التواصل الاجتماعي...)	80	تعديل	أطلب من زملائي ايجاد حل لأي مشكلة خاصة بالدراسة
29	أهتم بدروسي رغم وجود العديد من المؤثرات مثل: خروج للفسحة، ألعاب الفيديو،وسائل التواصل الاجتماعي	80	تعديل	أهتم بدروسي رغم وجود العديد من نشاطات التسلية مثل: النزهة،ألعاب الفيديو،وسائل التواصل الاجتماعي
30	أنصح كل زميل أو زميلة الاهتمام بالدراسة	90	تثبيت	/
31	أنصح كل تلميذ أن يهتم بدروسه	100	تعديل	أنصح كل زميل أو زميلة الاهتمام بالدراسة

ملحق رقم (6): الصورة النهائية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

الرقم	العبارات	غير موافق	موافق	موافق جدا
1	أثق في إمكانياتي الدراسية أثناء القيام بالواجبات المدرسية مع الزملاء			
2	يمنعني الخوف من الإجابة على أسئلة الأستاذ أثناء الدّرس			
3	أستطيع تنفيذ ما أخطط له في الدّراسة			
4	الصعوبات الأسرية والمدرسية تعيقني من مزاولة الدراسة			
5	أشعر باليأس عندما تواجهني مشكلة مع أحد الأساتذة			
6	يستعين زملائي بي لشرح لهم أجزاء من الدّرس لثقتهم فيّ.			
7	أجد صعوبة في مواجهة الأحداث غير المتوقعة مثل الاختبارات الفجائية			
8	أجد صعوبة في المحافظة على اتزاني إذا إستثارني أي شخص في المدرسة			
9	أعجز عن التفكير في حل أي مشكلة مدرسيّة تواجهني			
10	أفشل في القيام بالواجبات المدرسيّة المطلوبة منّي			
11	أستمر في مراجعة دروسي حتى أفهم			
12	أستبعد أي مؤثرات سمعية (دردشة ضجيج) لكي أركز فيما أدرسه			
13	أصر على حل التمارين الصعبة			
14	أقضي وقتا طويلا في محاولة فهم ما يصعب علي			
15	أكرّر قراءة الدّروس الصّعبة لكي أفهمها جيّدا			
16	أستمر في مراجعة الدروس حتى أستوعبها جيدا			
17	أبذل كل جهدي للتغلب على الصعوبات التي تواجهني في فهم الدروس			
18	أستمر في مواجهة المشكلات التي تواجهني في الدراسة حتى أجد لها حلا			
19	أقضي وقتا طويلا في مساعدة زملائي لفهم الدروس			
20	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به من قبل الأساتذة			
21	أبذل قصارى جهدي لإنجاز أي عمل أكلف به من قبل الأساتذة			
22	أشعر بالضيق الشديد عند وصولي متأخرا للدراسة			
23	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا مع زملائي			
24	أسعد بمشاركة زملائي في الدراسة			
25	أبقى في المنزل لتأدية واجباتي المدرسية حتى أنجزها كلها			
26	أبقى في المنزل لتأدية واجباتي المدرسية حتى أنجزها كلها			
27	القيام بالواجب المدرسي مسؤولية على عاتقي وليس على من حولي			
28	أطلب من زملائي ايجاد حل لأي مشكلة خاصة بالدراسة			
29	أهتم بدروسي رغم وجود العديد من نشاطات التسلية مثل: النزهة،ألعاب الفيديو،وسائل التواصل الاجتماعي			
30	أنصح كل زميل أو زميلة الاهتمام بالدراسة			
31	أنصح كل زميل أو زميلة الاهتمام بالدراسة			

ملحق رقم (7): الصورة الأوّلية لمقياس الدافعية للانجاز

جامعة مولود معمري– تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحـــكيم

الأستاذ(ة):..... الدرجة العلمية.....

التخصص: .....الجامعة: .....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)... تحية طيبة وبعد يروم الطالب إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان"عزو النجاح والفشل وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ودافعية الانجاز الدراسي". ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها. ومن الأدوات التي سيستخدمها الطالب مقياس الدافعية للانجاز.

وتقديراً لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة **(متفوقون ومتأخرون دراسياً من مرحلة التعليم الثانوي)**
- مدى وضوح العبارة لقياس أبعاد مقياس عزو النجاح والفشل.
- مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.

وتعرَف الدافعية للانجاز إجرائياً بأنها:" مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الدافعية للانجاز.

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي: (تنطبق) (تنطبق بدرجة متوسطة) (لا تنطبق).

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير.

-مقياس الدافعية للإنجاز

-**البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح:** ويقصد به الرغبة الجادة في التفوق والمحاولة للوصول إلى النجاح وتجنب الفشل.

الرقم	العبارة	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق دراسيا					
2	كثيرا ما أتخيل نفسي ناجحا دراسيا					
3	أسعى إلى التفوق دراسيا بصورة مستمرة					
4	يصعب عليَ الإحساس بالفشل الدراسي					
5	الناجحون دراسيا هم صناع الحياة					
6	التفوق الدراسي لا يحصل عليه إلا القلائل					
7	النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة					
8	التفوق الدراسي لا يعني لي الكثير					

-**البعد الثاني: التخطيط للمستقبل: ويقصد** به التفكير في المستقبل ووضع الخطط ورسم الأهداف للأعمال المستقبلية وعدم الانشغال بالحاضر فقط.

الرقم	العبارة	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أهتم بالحاضر بمتابعة دراستي وأترك المستقبل للظروف					
2	ليس المهم وضع الأهداف الآن بل متابعة الدراسة					
3	أفكر في المستقبل الدراسي مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر					
4	رسم الأهداف الدراسية والمستقبلية يسهل عملية التنفيذ					
5	التخطيط السليم أساس النجاح					
6	يتطلب الإنجاز الدراسي وضع خطط محددة لكل عمل					
7	أضع أهدافا لكل ما أريد انجازه مستقبلا					
8	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي					

-**البعد الثالث: المثابرة والنضال:** ويقصد به الكفاح ومواصلة واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة.

الرقم	العبارة	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أرفض الاستسلام بسهولة					
2	إذا بدأت عملا فلابد من إنهائه					
3	أكافح من أجل الوصول إلى هدفي					
4	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة					
5	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة					
6	التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة					
7	ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة في دراستي					
8	أضيع كثيرا من وقتي في التسلية					

-**البعد الرابع: أداء الأعمال بسرعة وإتقان:** يقصد به انجاز العمل بأسرع وقت ممكن وعلى أفضل وجه.

الرقم	العبارة	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أنا بطيء في إنجاز أعمالي					
2	المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته					
3	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط					
4	تتراكم عليَ الأعمال بسبب التأجيل					
5	أهتم كثيرا بإخراج عملي في أحسن صورة					
6	أنهي عملي أولا بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد					
7	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان					
8	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن اعمل فقط					
9	أحب أن أتقن ما أعمله					
10	أنجز أعمالي بسرعة					

-**البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية:** ويقصد به أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله عن النجاح أو الفشل بكل شجاعة.

الرقم	العبارة	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أتحمَل مسؤولية واجباتي المدرسية					
2	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين منهم زملائي في الدراسة					
3	لما أتعرض للفشل الدراسي أسعى لتحقيق النجاح					
4	إذا فشلت في دراستي فالآخرون هم سبب الفشل					
5	تحمل المسؤولية في دراستي أمر يضايقني					
6	على الآخرين تحمل المسؤولية معي في كل أعمالي الدراسية					

البعد السادس: الثقة بالنفس والإحساس بامتلاك القدرة: ويقصد به ثقة الفرد بقدراته ومهاراته للقيام بشتى المهام وقدرته على اتخاذ أي قرار.

الرقم	العبارة	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب زملائي في الدراسة					
2	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي زملائي					
3	أتردد كثيرا قبل اتخاذ القرار خاصة فيما يخص حياتي الدراسية					
4	أتمسك برأيي حتى لو خالف رأي زملائي					
5	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة في دراستي					
6	أنا واثق من قدراتي ومهاراتي الدراسية					

-**البعد السابع: المكافآت المادية والمعنوية:** ويقصد به حصول الفرد على المكافآت بنوعيها المادية والمعنوية ومدى ارتباطها بإنجازه لعمله.

الرقم	العبارة	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	تشجعني المكافآت المالية من طرف الأسرة والمدرسة على بذل أقصى جهد في الدراسة					
2	يضعف حماسي لأداء واجباتي المدرسية عندما لا أجد أي مكافأة مادية					
3	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل					
4	تعدَ الشهرة (عند الأولياء ، الأساتذة ، الزملاء ، الأصدقاء) هدفي الأساسي من أيَ عمل					
5	يزيدني تشجيع الآخرين إصرارا على انجاز أعمالي المدرسية					
6	أبذل كل جهدي لأنجز عملي الدراسي بغض النظر عن المقابل المادي					
7	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا					
8	ما يقوله الناس حول تحصيلي المدرسي لا يهمني					

-**البعد الثامن: المكافآت المنافسة:** ويقصد به شعور الفرد ببذل أقصى الجهد بسبب منافسته للآخرين ومحاولته لإنجاز وابتكار شيئا جديدا.

الرقم	العبارة	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أستمتع بوجودي مع زملائي الذين لديهم نفس قدراتي الدراسية					
2	أتضايق من مقارنة تحصيلي الدراسي مع تحصيل زملائي					
3	أكره التنافس الدراسي بين زملائي					
4	أشعر بالفخر حين أقوم بعملي الدراسي دون منافسة أحد					
5	المنافسة في الدراسة تشجع طاقتي للوصول إلى أهدافي					
6	يشتد حماسي للدراسة حين أشعر بمنافسة زملائي					
7	أحب المنافسة في الدراسة وأبذل كل جهدي للنجاح					

-**البعد التاسع: الاستقلال:** ويقصد به حرية الفرد في اتخاذ قراراته وأداء الأعمال التي يحبها دون ضغط من أحد وقدرته على حل مشكلاته بمفرده دون مساعدة الآخرين.

الرقم	العبارة	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	منحتني أسرتي قدرا كافيا من الاستقلال منذ صغري					
2	أنا أقرر القيام بأي عمل سواء في المنزل أو المدرسة دون تدخل أحد					
3	أشعر بالتحرر عند قيامي بواجباتي المدرسية دون رقابة أوليائي أو أساتذتي					
4	أقوم بواجباتي الدراسية دون مراعاة رغبة الآخرين					
5	أقوم بحل مشكلاتي الدراسية دون طلب المساعدة من الآخرين (أولياء ، أساتذة ، أصدقاء ، زملاء)					
6	أقوم بواجباتي المدرسية التي يفرضها علي أساتذتي					
7	أطلب من الآخرين واساتذتي مساعدتي عندما تواجهني مشكلة في الدراسة					
8	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر والتوجهات في أعمالي الدراسية					

البعد العاشر: التغلب على العوائق والصعوبات: ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات التي تعترض طريقه لإنجاز أعماله وتذليلها وعدم الاستسلام لها.

الرقم	العبارة	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	أعمل بالمثل القائل " الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه "					
2	أفضل القيام بالمهام الصعبة					
3	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي					
4	مواجهة الصعوبات تزيدني إصرارا على النجاح					
5	من الأفضل أن أعمل عملا خاليا من الصعوبات					
6	من الصعب عليَ تجاوز المشكلات التي تعترض انجازي لعملي					
7	يقل نشاطي المدرسي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة					
8	أتراجع عن عملي الدراسي إذا واجهتني أي صعوبات					
9	أشعر باليأس والإحباط حين تعترضني عوائق في دراستي					
10	ليس هناك عمل دون مشكلات					

ملحق رقم (8): نسبة الاتفاق (الصدق الظاهري) بين السادة المحكمين لمقياس الدافعية للإنجاز

الرقم	العبارة	نسبة الإتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	اشعر برغبة كبيرة في التفوق	100	تثبيت	/
02	كثيرا ما أتخيل نفسي ناجحا	100	تثبيت	/
03	أسعي إلى التفوق بصورة مستمرة	100	تثبيت	/
04	يصعب عليَ الإحساس بالفشل الدراسي	100	تثبيت	/
05	الناجحون دراسيا هم صناع الحياة	100	تثبيت	/
06	التفوق الدراسي لا يحصل عليه إلا القلائل	100	تثبيت	/
07	النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة	100	تثبيت	/
08	التفوق لا يعني لي الكثير	100	تثبيت	/
09	اهتم بالحاضر و اترك المستقبل للظروف	100	تثبيت	/
10	ليس المهم وضع الأهداف الآن بل متابعة الدراسة	100	تثبيت	/
11	أفكر في المستقبل الدراسي مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر	100	تثبيت	/
12	رسم الأهداف سهل عملية التنفيذ	100	تثبيت	/
13	التخطيط السليم أساس النجاح	100	تثبيت	/
14	يتطلب الانجاز وضع خطط محددة لكل عمل	100	تثبيت	/
15	أضع أهدافا لكل ما أريد انجازه مستقبلا	100	تثبيت	/
16	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي	100	تثبيت	/
17	أرفض الاستسلام بسهولة	100	تثبيت	/
18	إذا بدأت عملا فلابد من إنهائه	100	تثبيت	/
19	أكافح من أجل الوصول إلى هدفي	100	تثبيت	/
20	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة	100	تثبيت	/
21	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة	100	تثبيت	/
22	التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة	100	تثبيت	/
23	ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة في دراستي	100	تثبيت	/
24	أضيع كثيرا من وقتي في التسلية	100	تثبيت	/
25	أنا بطيء في إنجاز أعمالي	80	تثبيت	/
26	المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته	80	تثبيت	/
27	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط	80	تثبيت	/
28	تتراكم عليَ الأعمال بسبب التأجيل	80	تثبيت	/
29	أهتم كثيرا بإخراج عملي في أحسن صورة	80	تثبيت	/
30	أنهي عملي أولا بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد	80	تثبيت	/
31	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان	80	تثبيت	/
32	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن اعمل فقط	80	تثبيت	/
33	أحب أن أتقن ما أعمله	80	تثبيت	/
34	أنجز أعمالي بسرعة	80	تثبيت	/
35	أتحمل مسؤولية واجباتي	100	تثبيت	/
36	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين منهم زملائي في الدراسة	100	تثبيت	/

37	لما أتعرض للفشل الدراسي أسعى لتحقيق النجاح	100	تثبيت	/
38	إذا فشلت في دراستي فالآخرون هم سبب الفشل	100	تثبيت	/
39	تحمل المسؤولية أمر يضايقني	100	تثبيت	/
40	علي الآخرين تحمل المسؤولية	100	تثبيت	/
41	أميل لان افعل ما يفعله اغلب زملائي	100	تثبيت	/
42	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي زملائي	100	تثبيت	/
43	أتردد كثيرا قبل اتخاذ القرار	100	تثبيت	/
44	أتمسك برأيي حتى لو خالف رأي زملائي	100	تثبيت	/
45	اشعر انه بإمكاني القيام بأعمال متميزة	100	تثبيت	/
46	انأ واثق من قدراتي و مهاراتي	100	تثبيت	/
47	تشجعني المكافآت المالية من طرف الأسرة والمدرسة على بذل أقصى جهد في الدراسة	100	تثبيت	/
48	يضعف حماسي لأداء واجباتي	100	تثبيت	/
49	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل	100	تثبيت	/
50	تعدَ الشهرة عند الأولياء أو الأساتذة أو الزملاء أو الأصدقاء هدفي الأساسي من أيَ عمل	100	تعديل	تعدَ الشهرة عند الأولياء أو الأساتذة أو الزملاء أو الأصدقاء هدفي الأساسي من أيَ عمل
51	يزيدني تشجيع الآخرين إصرارا علي انجاز أعمالي	100	تثبيت	/
52	أبذل كل جهدي لأنجز عملي الدراسي بغض النظر عن المقابل المادي	100	تثبيت	/
53	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا	100	تثبيت	/
54	ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني	100	تثبيت	/
55	أستمتع بوجودي مع زملائي الذين لديهم نفس قدراتي الدراسية	80	تثبيت	/
56	أتضايق من مقارنة علمي بعمل الغير	80	تثبيت	/
57	اكره التنافس بين زملائي	80	تثبيت	/
58	اشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة احد	80	تثبيت	/
59	المنافسة تشحن طاقاتي للوصول إلى أهدافي	80	تثبيت	/
60	يشتد حماسي حين اشعر بمنافسة الآخرين	90	تثبيت	/
61	أحب المنافسة و ابذل كل جهدي	90	تثبيت	/
62	منحتني أسرتي قدرا كافيا من الاستقلال منذ صغري	100	تثبيت	/
63	أنا أقرر القيام بأي عمل سواء في المنزل أو المدرسة دون تدخل أحد	90	تثبيت	/
64	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر و التوجيهات في أعمالي	90	تثبيت	/
65	أقوم بحل من مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين	100	تثبيت	/
66	أقوم بحل من مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين	100	تثبيت	/
67	أقوم بواجباتي المدرسية التي يفرضها علي أساتذتي	90	تثبيت	/
68	أطلب من الآخرين وأساتذتي مساعدتي عندما تواجهني مشكلة في الدراسة	90	تثبيت	/
69	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر في أعمالي	90	تثبيت	/

70	أعمل بالمثل القائل " الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه "	100	تثبيت	/
71	أفضل القيام بالمهام الصعبة	100	تثبيت	/
72	أبذل كل جهدي لتذليل الصعوبات التي تمنعني من الوصول إلى أهدافي	100	تعديل	أبذل كل جهدي لتذليل الصعوبات التي تمنعني من الوصول إلى أهدافي
73	مواجهة الصعوبات تزيدني إصرارا على النجاح	100	تثبيت	/
74	من الأفضل أن أعمل عملا خاليا من الصعوبات	90	تثبيت	/
75	من الصعب عليَ تجاوز المشكلات التي تعترض انجازعملي	90	تعديل	من الصعب عليَ تجاوز المشكلات التي تعترض انجازعملي
76	يقل نشاطي المدرسي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة	100	تثبيت	/
77	أتراجع عن عملي الدراسي إذا واجهتني أي صعوبات	100	تثبيت	/
78	أشعر باليأس والإحباط حين تعترضني عوائق في دراستي	90	تثبيت	/
79	ليس هناك عمل دون مشكلات	90	تثبيت	/

ملحق رقم (9): الصورة النهائية لمقياس الدافعية للإنجاز

الرقم	العبارة	تنطبق دائما	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق دراسيا			
2	كثيرا ما أتخيل نفسي ناجحا دراسيا			
3	أسعى إلى التفوق دراسيا بصورة مستمرة			
4	يصعب عليَ الإحساس بالفشل الدراسي			
5	الناجحون دراسيا هم صناع الحياة			
6	التفوق الدراسي لا يحصل عليه إلا القلائل			
7	النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة			
8	التفوق الدراسي لا يعني لي الكثير			
9	أهتم بالحاضر بمتابعة دراستي وأترك المستقبل للظروف			
10	ليس المهم وضع الأهداف الآن بل متابعة الدراسة			
11	أفكر في المستقبل الدراسي مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر			
12	رسم الأهداف الدراسية والمستقبلية يسهل عملية التنفيذ			
13	التخطيط السليم أساس النجاح			
14	يتطلب الإنجاز الدراسي وضع خطط محددة لكل عمل			
15	أضع أهدافا لكل ما أريد انجازه مستقبلا			
16	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي			
17	أرفض الاستسلام بسهولة			
18	إذا بدأت عملا فلابد من إنهائه			
19	أكافح من أجل الوصول إلى هدفي			
20	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة			
21	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة			
22	التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة			
23	ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة في دراستي			
24	أضيع كثيرا من وقتي في التسلية			
25	أنا بطيء في إنجاز أعمالي			
26	المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته			
27	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط			
28	تتراكم عليَ الأعمال بسبب التأجيل			
29	أهتم كثيرا بإخراج عملي في أحسن صورة			
30	أنهي عملي أولا بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد			
31	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان			
32	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن اعمل فقط			
33	أحب أن أتقن ما أعمله			
34	أنجز أعمالي بسرعة			
35	أتحمَل مسؤولية واجباتي المدرسية			
36	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين منهم زملائي في الدراسة			
37	لما أتعرض للفشل الدراسي أسعى لتحقيق النجاح			
38	إذا فشلت في دراستي فالآخرون هم سبب الفشل			
39	تحمل المسؤولية في دراستي أمر يضايقني			
40	على الآخرين تحمل المسؤولية معي في كل أعمالي الدراسية			
41	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب زملائي في الدراسة			

42	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي زملائي				
43	أتردد كثيرا قبل اتخاذ القرار خاصة فيما يخص حياتي الدراسية				
44	أتمسك برأيي حتى لو خالف رأي زملائي				
45	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة في دراستي				
46	أنا واثق من قدراتي ومهاراتي الدراسية				
47	تشجعني المكافآت المالية من طرف الأسرة والمدرسة على بذل أقصى جهد في الدراسة				
48	يضعف حماسي لأداء واجباتي المدرسية عندما لا أجد أي مكافأة مادية				
49	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل				
50	تعدَ الشهرة (عند الأولياء ، الأساتذة ، الزملاء ، الأصدقاء) هدفي الأساسي من أيَ عمل				
51	يزيدني تشجيع الآخرين إصرارا على انجاز أعمالي المدرسية				
52	أبذل كل جهدي لأنجز عملي الدراسي بغض النظر عن المقابل المادي				
53	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا				
54	ما يقوله الناس حول تحصيلي المدرسي لا يهمني				
55	أستمتع بوجودي مع زملائي الذين لديهم نفس قدراتي الدراسية				
56	أتضايق من مقارنة تحصيلي الدراسي مع تحصيل زملائي				
57	أكره التنافس الدراسي بين زملائي				
58	أشعر بالفخر حين أقوم بعملي الدراسي دون منافسة أحد				
59	المنافسة في الدراسة تشجع طاقتي للوصول إلى أهدافي				
60	يشتد حماسي للدراسة حين أشعر بمنافسة زملائي				
61	أحب المنافسة في الدراسة وأبذل كل جهدي للنجاح				
62	منحتني أسرتي قدرا كافيا من الاستقلال منذ صغري				
63	أنا أقرر القيام بأي عمل سواء في المنزل أو المدرسة دون تدخل أحد				
64	أشعر بالتحرر عند قيامي بواجباتي المدرسية دون رقابة أوليائي أو أساتذتي				
65	أقوم بواجباتي الدراسية دون مراعاة رغبة الآخرين				
66	أقوم بحل مشكلاتي الدراسية دون طلب المساعدة من الآخرين (أولياء ، أساتذة ، أصدقاء ، زملاء)				
67	أقوم بواجباتي المدرسية التي يفرضها علي أساتذتي				
68	أطلب من الآخرين واساتذتي مساعدتي عندما تواجهني مشكلة في الدراسة				
69	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر والتوجهات في أعمالي الدراسية				
70	أعمل بالمثل القائل " الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه "				
71	أفضل القيام بالمهام الصعبة				
72	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي				
73	مواجهة الصعوبات تزيدني إصرارا على النجاح				
74	من الأفضل أن أعمل عملا خاليا من الصعوبات				
75	من الصعب عليَ تجاوز المشكلات التي تعترض انجازي لعملي				
76	يقل نشاطي المدرسي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة				
77	أتراجع عن عملي الدراسي إذا واجهتني أي صعوبات				
78	أشعر باليأس والإحباط حين تعترضني عوائق في دراستي				
79	ليس هناك عمل دون مشكلات				

ملحق رقم (10): قائمة أسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	اسم و لقب الاستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	اسم الجامعة
01	أ.د-بوروبي – رجاح فريدة	علم النفس المدرسي	أستاذة التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو
02	أ.د-صردواي نزيم	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة مولود معمري تيزي وزو
03	أ.د- برو محمد	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
04	-أ.د.جمعة أولاد حيمودة	علم النفس المدرسي	أستاذ ةالتعليم العالي	جامعة غرداية
05	-أ.د.خالد عبد السلام	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد دباغين سطيف2
06	د-بوحفص طارق	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة مولاي الطاهر سعيدة
07	د-بن كرو فياض	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية
08	د-وندلوس نسيمة	علم النفس العيادي	أستاذة محاضرة(أ)	جامعة مولود معمري تيزي وزو
09	د-محدب رزيقة	علم النفس المدرسي	أستاذة محاضرة(أ)	جامعة مولود معمري تيزي وزو
10	د-عباسي سعاد	علوم التربية	أستاذة محاضرة(أ)	جامعة يحي فارس المدية

ملحق رقم (11): صدق وثبات مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا

حساب صدق مقياس مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا:

حساب الاتساق الداخلي:

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود و درجة الأبعاد المنتمية إليها:

```
GET
  FILE='D:\Spss works\متغيرات المتأخرين\بيانات للتحليل\عمل أوشيش الجودي.sav'.
DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=عزو_الفشل الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية الدافعية_للانجاز
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Jeu de données actif	
	Filtre	
	Pondération	
	Fichier scindé	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 14:18:18
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss works\عمل أوشيش الجودي\بيانات للتحليل\متغيرات المتأخرين.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	437
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES= عزو_الفشل الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية الدافعية_للانجاز /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

[Jeu_de_données1] D:\Spss works\ عمل أوشيش الجودي\بيانات للتحليل\متغيرات المتأخرين.sav

Corrélations

		عزو_الفشل	الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	الدافعية_للانجاز
عزو_الفشل	Corrélation de Pearson	1	,152**	,011
	Sig. (bilatérale)		,001	,825
	N	437	437	437
الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	Corrélation de Pearson	,152**	1	,234**
	Sig. (bilatérale)	,001		,000
	N	437	437	437
الدافعية_للانجاز	Corrélation de Pearson	,011	,234**	1
	Sig. (bilatérale)	,825	,000	
	N	437	437	437

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=البعد_الصحي_والنفسي1 البعد_المدرسي1
البعد_الأسري_والاجتماعي_والاعلامي1
    الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Jeu de données actif	
	Filtre	
	Pondération	
	Fichier scindé	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 14:18:53
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss works\ عمل أوشيش الجودي\بيانات للتحليل\متغيرات المتأخرين.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	437
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES= البعد_المدرسي1 البعد_الصحي_والنفسي1 البعد_الأسري_والاجتماعي_والاعلامي1 الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,16
	Temps écoulé	00:00:00,16

Corrélations

		البعد_المدرسي1	البعد_الصحي_والنفسي1
البعد_المدرسي1	Corrélation de Pearson	1	,507**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	437	437
البعد_الصحي_والنفسي1	Corrélation de Pearson	,507**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	437	437
البعد_الأسري_والاجتماعي_والاعلامي1	Corrélation de Pearson	,421**	,674**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	437	437
الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	Corrélation de Pearson	,133**	,156**
	Sig. (bilatérale)	,005	,001
	N	437	437

Corrélations

		البعد_الأسري_والاجتماعي_والاعلامي1	الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية
البعد_المدرسي1	Corrélation de Pearson	,421**	,133**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005
	N	437	437
البعد_الصحي_والنفسي1	Corrélation de Pearson	,674**	,156**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001
	N	437	437
البعد_الأسري_والاجتماعي_والاعلامي1	Corrélation de Pearson	1	,096*
	Sig. (bilatérale)		,044
	N	437	437
الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	Corrélation de Pearson	,096*	1
	Sig. (bilatérale)	,044	
	N	437	437

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=البعد_المدرسي1 البعد_الصحي_والنفسي1
الدافعية_للانجاز البعد_الأسري_والاجتماعي_والاعلامي1
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Jeu de données actif	
	Filtre	
	Pondération	
	Fichier scindé	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 14:19:11
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss works\ عمل أوشيش الجودي\بيانات للتحليل\متغيرات المتأخرين.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	437
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES= البعد_المدرسي1 البعد_الصحي_والنفسي1 البعد_الأسري_والاجتماعى_والاعلامى1 الدافعية_للانجاز /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,28
	Temps écoulé	00:00:00,37

Corrélations

		البعد_المدرسي1	البعد_الصحي_والنفسي1
البعد_المدرسي1	Corrélation de Pearson	1	,507**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	437	437
البعد_الصحي_والنفسي1	Corrélation de Pearson	,507**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	437	437
البعد_الأسري_والاجتماعي_والاعلامي1	Corrélation de Pearson	,421**	,674**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	437	437
الدافعية_للانجاز	Corrélation de Pearson	-,097*	,057
	Sig. (bilatérale)	,042	,236
	N	437	437

Corrélations

		البعد_الأسري_والاجتماعي_والاعلامي1	الدافعية_للانجاز
البعد_المدرسي1	Corrélation de Pearson	,421**	-,097*
	Sig. (bilatérale)	,000	,042
	N	437	437
البعد_الصحي_والنفسي1	Corrélation de Pearson	,674**	,057
	Sig. (bilatérale)	,000	,236
	N	437	437
البعد_الأسري_والاجتماعي_والاعلامي1	Corrélation de Pearson	1	,054
	Sig. (bilatérale)		,263
	N	437	437
الدافعية_للانجاز	Corrélation de Pearson	,054	1
	Sig. (bilatérale)	,263	
	N	437	437

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

ملحق رقم (12):صدق وثبات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا

حساب صدق مقياس مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا:

حساب الاتساق الداخلي:

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود و درجة الأبعاد المنتمية إليها:

```
GET
  FILE='D:\Spss works\بيانات للتحليل\متغيرات المتفوقين\عمل أوشيش الجودي.sav'.
DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=عزو_النجاح الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية الدافعية_للانجاز
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Jeu de données actif	
	Filtre	
	Pondération	
	Fichier scindé	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 14:20:29
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss works\ عمل أوشيش الجودي\بيانات للتحليل\متغيرات المتفوقين.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	421
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.

	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES= عزو_النجاح الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية الدافعية_للانجاز /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00

[Jeu_de_données1] D:\Spss works\ عمل أوشيش الجودي\بيانات للتحليل\متغيرات المتفوقين.sav

Corrélations

		عزو_النجاح	الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	الدافعية_للانجاز
عزو_النجاح	Corrélation de Pearson	1	,529**	,050
	Sig. (bilatérale)		,000	,305
	N	421	421	421
الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	Corrélation de Pearson	,529**	1	-,061
	Sig. (bilatérale)	,000		,215
	N	421	421	421
الدافعية_للانجاز	Corrélation de Pearson	,050	-,061	1
	Sig. (bilatérale)	,305	,215	
	N	421	421	421

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=البعد_الاسري_والاجتماعي_والاعلامي البعد_الصحي_والنفسي البعد_المدرسي
    الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Jeu de données actif	

	Filtre	
	Pondération	
	Fichier scindé	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 14:21:01
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss works\ عمل أوشيش الجودي\بيانات للتحليل\متغيرات المتفوقين.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	421
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES= البعد_المدرسي البعد_الصحي_والنفسي البعد_الاسري_والاجتماعي_والاعلامي الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,28
	Temps écoulé	00:00:00,33

Corrélations

		البعد_المدرسي	البعد_الصحي_والنفسي
البعد_المدرسي	Corrélation de Pearson	1	,454**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	421	421
البعد_الصحي_والنفسي	Corrélation de Pearson	,454**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	421	421
البعد_الاسري_والاجتماعي_والاعلامي	Corrélation de Pearson	,477**	,475**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	421	421
الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	Corrélation de Pearson	,388**	,499**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	421	421

Corrélations

		البعد_الاسري_والاجتماعي_والاعلامي	الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية
البعد_المدرسي	Corrélation de Pearson	,477**	,388**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	421	421
البعد_الصحي_والنفسي	Corrélation de Pearson	,475**	,499**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	421	421
البعد_الاسري_والاجتماعي_والاعلامي	Corrélation de Pearson	1	,396**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	421	421
الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	Corrélation de Pearson	,396**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	421	421

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=البعد_المدرسي البعد_الصحي_والنفسي البعد_الاسري_والاجتماعي_والاعلامي
الدافعية_للانجاز
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Sortie obtenue		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Jeu de données actif	
	Filtre	
	Pondération	
	Fichier scindé	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 14:21:19
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss works\ عمل أوشيش الجودي\بيانات للتحليل\متغيرات المتفوقين.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	421
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES= البعد_المدرسي البعد_الصحي_والنفسي البعد_الاسري_والاجتماعي_والاعلامي الدافعية_للانجاز /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.

Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,09

Corrélations

		البعد_المدرسي	البعد_الصحي_والنفسي
البعد_المدرسي	Corrélation de Pearson	1	,454**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	421	421
البعد_الصحي_والنفسي	Corrélation de Pearson	,454**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	421	421
البعد_الاسري_والاجتماعي_والاعلامي	Corrélation de Pearson	,477**	,475**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	421	421
الدافعية_للانجاز	Corrélation de Pearson	,028	,017
	Sig. (bilatérale)	,565	,726
	N	421	421

Corrélations

		البعد_الاسري_والاجتماعي_والاعلامي	الدافعية_للانجاز
البعد_المدرسي	Corrélation de Pearson	,477**	,028
	Sig. (bilatérale)	,000	,565
	N	421	421
البعد_الصحي_والنفسي	Corrélation de Pearson	,475**	,017
	Sig. (bilatérale)	,000	,726
	N	421	421
البعد_الاسري_والاجتماعي_والاعلامي	Corrélation de Pearson	1	,069
	Sig. (bilatérale)		,159
	N	421	421
الدافعية_للانجاز	Corrélation de Pearson	,069	1
	Sig. (bilatérale)	,159	
	N	421	421

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

ملحق رقم (13):صدق وثبات مقياس دافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا

حساب صدق مقياس مقياس دافعية الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين و المتأخرين دراسيا:

حساب الاتساق الداخلي:

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود و درجة الأبعاد المنتمية إليها:

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT عزو_النجاح
  /METHOD=ENTER الدافعية_للانجاز الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية.
```

Régression

Remarques

Sortie obtenue		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Jeu de données actif	
	Filtre	
	Pondération	
	Fichier scindé	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	
	Mémoire requise	
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 14:22:25
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss works\ عمل أوشيش الجودي\بيانات للتحليل\متغيرات المتفوقين.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1

	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	421
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes dans les variables utilisées.
Syntaxe		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT عزو_النجاح /METHOD=ENTER الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية الدافعية_للانجاز.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,03
	Temps écoulé	00:00:00,05
	Mémoire requise	1956 octets
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	0 octets

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	الدافعية_للانجاز, الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : عزو_النجاح

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,535[a]	,287	,283	,25040

a. Prédicteurs : (Constante), الدافعية_للانجاز, الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F
1	Régression	10,530	2	5,265	83,973
	Résidu	26,209	418	,063	
	Total	36,739	420		

ANOVA[a]

Modèle		Sig.
1	Régression	,000[b]
	Résidu	
	Total	

a. Variable dépendante : عزو_النجاح

b. Prédicteurs : (Constante), الدافعية_للانجاز, الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Erreur standard	Bêta	t
1	(Constante)	,665	,121		5,475
	الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	,608	,047	,534	12,903
	الدافعية_للانجاز	,069	,035	,082	1,991

Coefficients[a]

Modèle		Sig.
1	(Constante)	,000
	الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	,000
	الدافعية_للانجاز	,047

a. Variable dépendante : عزو_النجاح

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT عزو_النجاح
  /METHOD=ENTER الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية.
```

Régression

Remarques

Sortie obtenue		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Jeu de données actif	
	Filtre	
	Pondération	
	Fichier scindé	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	
	Mémoire requise	
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 14:22:50
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss works\ عمل أوشيش الجودي\بيانات للتحليل\متغيرات المتفوقين.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	421
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes dans les variables utilisées.

Syntaxe		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT عزو_النجاح /METHOD=ENTER الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,06
	Mémoire requise	1700 octets
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	0 octets

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : عزو_النجاح

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,529[a]	,280	,278	,25129

a. Prédicteurs : (Constante), الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F
1	Régression	10,282	1	10,282	162,829
	Résidu	26,458	419	,063	
	Total	36,739	420		

ANOVA[a]

Modèle		Sig.
1	Régression	,000[b]

	Résidu	
	Total	

a. Variable dépendante : عزو_النجاح

b. Prédicteurs : (Constante), الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Erreur standard	Bêta	t
1	(Constante)	,814	,096		8,468
	الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	,602	,047	,529	12,760

Coefficients[a]

Modèle		Sig.
1	(Constante)	,000
	الفاعلية_الذاتية_الأكاديمية	,000

a. Variable dépendante : عزو_النجاح

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT عزو_النجاح
  /METHOD=ENTER الدافعية_للانجاز.
```

Régression

Remarques

Sortie obtenue		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Jeu de données actif	
	Filtre	
	Pondération	

	Fichier scindé	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	
	Mémoire requise	
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	

Remarques

Sortie obtenue		18-OCT-2019 14:23:09
Commentaires		
Entrée	Données	D:\Spss works\ عمل أوشيش الجودي\بيانات للتحليل\متغيرات المتفوقين.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	421
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes dans les variables utilisées.
Syntaxe		REGRESSION /MISSING LISTWISE /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10) /NOORIGIN /DEPENDENT عزو_النجاح /METHOD=ENTER الدافعية_للانجاز.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,05
	Mémoire requise	1700 octets
	Mémoire supplémentaire obligatoire pour les tracés résiduels	0 octets

Variables introduites/éliminées[a]

Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	الدافعية_للانجاز[b]	.	Introduire

a. Variable dépendante : عزو_النجاح

b. Toutes les variables demandées ont été introduites.

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,050[a]	,003	,000	,29574

a. Prédicteurs : (Constante), الدافعية_للانجاز

ANOVA[a]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F
1	Régression	,092	1	,092	1,053
	Résidu	36,647	419	,087	
	Total	36,739	420		

ANOVA[a]

Modèle		Sig.
1	Régression	,305[b]
	Résidu	
	Total	

a. Variable dépendante : عزو_النجاح

b. Prédicteurs : (Constante), الدافعية_للانجاز

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	
		B	Erreur standard	Bêta	t
1	(Constante)	1,947	,083		23,581
	الدافعية_للانجاز	,042	,041	,050	1,026

Coefficients[a]

Modèle	Sig.

1	(Constante)	,000
	الدافعية_للانجاز	,305

a. Variable dépendante : عزو_النجاح

الملحق رقم (14)

نتائج إختبار اعتدالية التوزيع (Kolmogorov-Smirnov) لمتغير عزو النجاح والفشل الدراسي.

```
NPAR TESTS
  /K-S(NORMAL)=العزو
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		العزو الدراسي للنجاح والفشل عند التلاميذ
N		858
Normal Parameters[a,b]	Mean	91.69
	Std. Deviation	15.008
Most Extreme Differences	Absolute	.051
	Positive	.040
	Negative	-.051-
Kolmogorov-Smirnov Z		1.502
Asymp. Sig. (2-tailed)		.122

a. Test distribution is Normal.
b. Calculated from data.

نتائج إختبار اعتدالية التوزيع (Kolmogorov-Smirnov) لمتغير الفاعلية.

```
NPAR TESTS
  /K-S(NORMAL)=الفاعلية
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		الفاعلية الذاتية الأكاديمية
N		858
Normal Parameters[a,b]	Mean	60.36
	Std. Deviation	7.835
Most Extreme Differences	Absolute	.039
	Positive	.039
	Negative	-.032-
Kolmogorov-Smirnov Z		1.134
Asymp. Sig. (2-tailed)		.152

a. Test distribution is Normal.
b. Calculated from data.

نتائج إختبار اعتدالية التوزيع (Kolmogorov-Smirnov) لمتغير الدافعية للإنجاز.

```
NPAR TESTS
  /K-S(NORMAL)=الدافعية
  /MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		للإنجاز الدافعية
N		858
Normal Parameters[a,b]	Mean	161.99
	Std. Deviation	22.058
Most Extreme Differences	Absolute	.094
	Positive	.066
	Negative	-.094-
Kolmogorov-Smirnov Z		2.745
Asymp. Sig. (2-tailed)		.174

a. Test distribution is Normal.
b. Calculated from data.

نتائج الفرضية الأولى:

```
SORT CASES  BY التحصيل.
SPLIT FILE LAYERED BY التحصيل.
DESCRIPTIVES VARIABLES=المدرسي
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

Descriptives

Descriptive Statistics

التحصيل الدراسي		N	Mean	Std. Deviation
التلاميذ المتأخرين دراسيا	العوامل المدرسية	421	26.32	4.628
	Valid N (listwise)	421		
التلاميذ المتفوقين دراسيا	العوامل المدرسية	437	32.36	5.624
	Valid N (listwise)	437		

```
SORT CASES  BY التحصيل.
SPLIT FILE LAYERED BY التحصيل.
DESCRIPTIVES VARIABLES=الصحي
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

Descriptives

Descriptive Statistics

التحصيل الدراسي		N	Mean	Std. Deviation
التلاميذ المتأخرين دراسيا	العوامل الصحية والنفسية	421	31.96	4.734
	Valid N (listwise)	421		
التلاميذ المتفوقين دراسيا	العوامل الصحية والنفسية	437	31.81	6.059
	Valid N (listwise)	437		

```
SORT CASES  BY التحصيل.
SPLIT FILE LAYERED BY التحصيل.
DESCRIPTIVES VARIABLES=الأسري
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

Descriptives

Descriptive Statistics

التحصيل الدراسي		N	Mean	Std. Deviation
التلاميذ المتأخرين دراسيا	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	421	27.01	5.738
	Valid N (listwise)	421		
التلاميذ المتفوقين دراسيا	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	437	33.69	6.124
	Valid N (listwise)	437		

نتائج الفرضية الثانية:

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الفاعلية
  /METHOD=ENTER العزو.
```

Regression

Variables Entered/Removed[a]

التحصيل الدراسي	Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	عزو الفشل الدراسي[b]	.	Enter
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	عزو النجاح الدراسي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الفاعلية الذاتية الأكاديمية

b. All requested variables entered.

Model Summary

التحصيل الدراسي	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	.515[a]	.266	.264	6.548
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	.097[a]	.009	.007	7.373

a. Predictors: (Constant), العزو النجاح والفشل الدراسي عند التلاميذ

ANOVA[a]

التحصيل الدراسي	Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	Regression	6495.131	1	6495.131	151.495	.000[b]
		Residual	17963.990	419	42.873		
		Total	24459.121	420			
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	Regression	223.657	1	223.657	4.114	.043[b]
		Residual	23648.471	435	54.364		
		Total	23872.128	436			

a. Dependent Variable: الفاعلية الذاتية الأكاديمية
b. Predictors: (Constant), العزو النجاح والفشل الدراسي عند التلاميذ

Coefficients[a]

التحصيل الدراسي	Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
			B	Std. Error	Beta		
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	(Constant)	35.375	2.238		15.807	.000
		عزو الفشل الدراسي	-.320-	.026	-.515-	12.308	.000
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	(Constant)	62.904	2.359		26.660	.000
		عزو النجاح الدراسي	-.048-	.024	-.097-	-2.028-	.043

a. Dependent Variable: الفاعلية الذاتية الأكاديمية

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الفاعلية
  /METHOD=ENTER المدرسي.
```

Regression

Variables Entered/Removed[a]

التحصيل الدراسي	Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	العوامل المدرسية[b]	.	Enter
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	العوامل المدرسية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الفاعلية الذاتية الأكاديمية
b. All requested variables entered.

Model Summary

التحصيل الدراسي	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	.377[a]	.142	.140	7.076
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	.084[a]	.007	.005	7.382

a. Predictors: (Constant), العوامل المدرسية

ANOVA[a]

التحصيل الدراسي	Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	Regression	3479.252	1	3479.252	69.486	.000[b]
		Residual	20979.869	419	50.071		
		Total	24459.121	420			
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	Regression	170.366	1	170.366	3.127	.078[b]
		Residual	23701.763	435	54.487		
		Total	23872.128	436			

a. Dependent Variable: الفاعلية الذاتية الأكاديمية
b. Predictors: (Constant), العوامل المدرسية

Coefficients[a]

التحصيل الدراسي	Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
			B	Std. Error	Beta		
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	(Constant)	46.271	1.994		23.210	.000
		العوامل المدرسية	-.622-	.075	-.377-	-8.336-	.000
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	(Constant)	61.768	2.064		29.922	.000
		العوامل المدرسية	-.111-	.063	-.084-	-1.768-	.078

a. Dependent Variable: الفاعلية الذاتية الأكاديمية

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الفاعلية
  /METHOD=ENTER الصحي.
```

Regression

Variables Entered/Removed[a]

التحصيل الدراسي	Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	العوامل الصحية والنفسية[b]	.	Enter
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	العوامل الصحية والنفسية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الفاعلية الذاتية الأكاديمية
b. All requested variables entered.

Model Summary

التحصيل الدراسي	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	.482[a]	.232	.230	6.695
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	.103[a]	.011	.008	7.368

a. Predictors: (Constant), العوامل الصحية والنفسية

Coefficients[a]

التحصيل الدراسي	Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
			B	Std. Error	Beta		
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	(Constant)	37.814	2.230		16.960	.000
		العوامل الصحية والنفسية	-.777-	.069	-.482-	-11.255-	.000
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	(Constant)	62.180	1.886		32.969	.000
		العوامل الصحية والنفسية	-.126-	.058	-.103-	-2.164-	.031

a. Dependent Variable: الفاعلية الذاتية الأكاديمية

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الفاعلية
  /METHOD=ENTER الأسري
```

Regression

Variables Entered/Removed[a]

التحصيل الدراسي	Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية[b]	.	Enter
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الفاعلية الذاتية الأكاديمية
b. All requested variables entered.

Model Summary

التحصيل الدراسي	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	.403[a]	.163	.161	6.992
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	.054[a]	.003	.001	7.397

a. Predictors: (Constant), العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية

ANOVA[a]

التحصيل الدراسي	Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	Regression	3974.707	1	3974.707	81.301	.000[b]
		Residual	20484.414	419	48.889		
		Total	24459.121	420			
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	Regression	70.727	1	70.727	1.293	.256[b]
		Residual	23801.401	435	54.716		
		Total	23872.128	436			

a. Dependent Variable: الفاعلية الذاتية الأكاديمية
b. Predictors: (Constant), العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية

Coefficients[a]

التحصيل الدراسي	Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
			B	Std. Error	Beta		
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	(Constant)	48.157	1.642		29.330	.000
		العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	-.536-	.059	-.403-	-9.017-	.000
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	(Constant)	60.387	1.980		30.493	.000
		العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	-.066-	.058	-.054-	-1.137-	.256

a. Dependent Variable: الفاعلية الذاتية الأكاديمية

نتائج الفرضية الثالثة:

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الدافعية
  /METHOD=ENTER العزو.
```

Regression

Variables Entered/Removed[a]

التحصيل الدراسي	Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	عزو الفشل الدراسي[b]	.	Enter
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	عزو النجاح الدراسي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز
b. All requested variables entered.

Model Summary

التحصيل الدراسي	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	.043[a]	.002	-.001-	28.749
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	.020[a]	.000	-.002-	11.315

a. Predictors: (Constant), العزو النجاح والفشل الدراسي عند التلاميذ

ANOVA[a]

التحصيل الدراسي	Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	Regression	637.959	1	637.959	.772	.380[b]
		Residual	346293.728	419	826.477		
		Total	346931.686	420			
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	Regression	22.382	1	22.382	.175	.676[b]
		Residual	55692.616	435	128.029		
		Total	55714.998	436			

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز

b. Predictors: (Constant), العزو النجاح والفشل الدراسي عند التلاميذ

Coefficients[a]

التحصيل الدراسي	Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
			B	Std. Error	Beta		
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	(Constant)	149.284	9.826		15.193	.000
		عزو الفشل الدراسي	.100	.114	.043	.879	.380
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	(Constant)	164.505	3.621		45.433	.000
		عزو النجاح الدراسي	.015	.037	.020	.418	.676

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الدافعية
  /METHOD=ENTER المدرسي.
```

Regression

Variables Entered/Removed[a]

التحصيل الدراسي	Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	العوامل المدرسية[b]	.	Enter
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	العوامل المدرسية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز

b. All requested variables entered.

Model Summary

التحصيل الدراسي	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	.017[a]	.000	-.002-	28.771
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	.129[a]	.017	.015	11.222

a. Predictors: (Constant), العوامل المدرسية

ANOVA[a]

التحصيل الدراسي	Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	Regression	97.794	1	97.794	.118	.731[b]
		Residual	346833.893	419	827.766		
		Total	346931.686	420			
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	Regression	933.870	1	933.870	7.416	.007[b]
		Residual	54781.128	435	125.934		
		Total	55714.998	436			

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز

b. Predictors: (Constant), العوامل المدرسية

Coefficients[a]

التحصيل الدراسي	Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
			B	Std. Error	Beta		
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	(Constant)	155.085	8.106		19.132	.000
		العوامل المدرسية	.104	.303	.017	.344	.731
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	(Constant)	157.582	3.138		50.212	.000
		العوامل المدرسية	.260	.096	.129	2.723	.007

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الدافعية
  /METHOD=ENTER الصحي.
```

Regression

Variables Entered/Removed[a]

التحصيل الدراسي	Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	العوامل الصحية والنفسية[b]	.	Enter
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	العوامل الصحية والنفسية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز
b. All requested variables entered.

Model Summary

التحصيل الدراسي	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	.022[a]	.000	-.002-	28.768
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	.040[a]	.002	-.001-	11.308

a. Predictors: (Constant), العوامل الصحية والنفسية

ANOVA[a]

التحصيل الدراسي	Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	Regression	172.791	1	172.791	.209	.648[b]
		Residual	346758.896	419	827.587		
		Total	346931.686	420			
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	Regression	90.085	1	90.085	.704	.402[b]
		Residual	55624.913	435	127.873		
		Total	55714.998	436			

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز
b. Predictors: (Constant), العوامل الصحية والنفسية

Coefficients[a]

التحصيل الدراسي	Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
			B	Std. Error	Beta		
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	(Constant)	153.499	9.580		16.022	.000
		العوامل الصحية والنفسية	.135	.296	.022	.457	.648
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	(Constant)	168.389	2.894		58.178	.000
		العوامل الصحية والنفسية	-.075-	.089	-.040-	-.839-	.402

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز

```
REGRESSION
  /MISSING LISTWISE
  /STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA
  /CRITERIA=PIN(.05) POUT(.10)
  /NOORIGIN
  /DEPENDENT الـدافـعـيـة
  /METHOD=ENTER الأسري
```

Regression

Variables Entered/Removed[a]

التحصيل الدراسي	Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية[b]	.	Enter
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز
b. All requested variables entered.

Model Summary

التحصيل الدراسي	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	.060[a]	.004	.001	28.723
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	.031[a]	.001	-.001-	11.312

a. Predictors: (Constant), العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية

ANOVA[a]

التحصيل الدراسي	Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	Regression	1248.326	1	1248.326	1.513	.219[b]
		Residual	345683.360	419	825.020		
		Total	346931.686	420			
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	Regression	52.283	1	52.283	.409	.523[b]
		Residual	55662.714	435	127.960		
		Total	55714.998	436			

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز
b. Predictors: (Constant), العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية

Coefficients[a]

التحصيل الدراسي	Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
			B	Std. Error	Beta		
التلاميذ المتأخرين دراسيا	1	(Constant)	149.713	6.745		22.196	.000
		العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	.300	.244	.060	1.230	.219
التلاميذ المتفوقين دراسيا	1	(Constant)	167.907	3.028		55.442	.000
		العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	-.057-	.088	-.031-	-.639-	.523

a. Dependent Variable: الدافعية للإنجاز

نتائج الفرضية الرابعة:

```
SORT CASES  BY التحصيل.
SPLIT FILE SEPARATE BY التحصيل.
T-TEST GROUPS=فاعلية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=المدرسي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

Group Statistics[a]

	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل المدرسية	منخفضي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	152	24.04	4.029	.327
	مرتفعي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	269	27.61	4.450	.271

a. التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
العوامل المدرسية	Equal variances assumed	.636	.425	-8.167-	419	.000	-3.566-	.437	-4.425-	-2.708-
	Equal variances not assumed			-8.396-	339.915	.000	-3.566-	.425	-4.402-	-2.731-

a. التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

```
T-TEST GROUPS=فاعلية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الصحي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

Group Statistics[a]

	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل الصحية والنفسية	منخفضي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	152	29.59	4.141	.336
	مرتفعي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	269	33.30	4.525	.276

a. التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
العوامل الصحية والنفسية	Equal variances assumed	2.364	.125	-8.334-	419	.000	-3.713-	.445	-4.588-	-2.837-
	Equal variances not assumed			-8.542-	337.072	.000	-3.713-	.435	-4.568-	-2.858-

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

```
T-TEST GROUPS=فاعلية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الأسري
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

Group Statistics[a]

	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	منخفضي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	152	25.04	5.094	.413
	مرتفعي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	269	28.13	5.790	.353

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	Equal variances assumed	2.842	.093	-5.489-	419	.000	-3.091-	.563	-4.197-	-1.984-
	Equal variances not assumed			-5.687-	347.589	.000	-3.091-	.543	-4.159-	-2.022-

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

```
SORT CASES  BY التحصيل.
SPLIT FILE SEPARATE BY التحصيل.
T-TEST GROUPS=فاعلية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=المدرسي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Group Statistics[a]

	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل المدرسية	منخفضي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	238	32.80	5.257	.341
	مرتفعي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	199	31.83	6.004	.426

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
العوامل المدرسية	Equal variances assumed	5.556	.019	1.799	435	.073	.969	.539	-.090-	2.028
	Equal variances not assumed			1.778	396.938	.076	.969	.545	-.103-	2.041

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

```
SORT CASES  BY التحصيل.
SPLIT FILE SEPARATE BY التحصيل.
T-TEST GROUPS=فاعلية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الصحي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Group Statistics[a]

	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل الصحية والنفسية	منخفضي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	238	32.21	5.699	.369
	مرتفعي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	199	31.33	6.445	.457

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الصحية العوامل والنفسية	Equal variances assumed	2.577	.109	1.519	435	.130	.883	.581	-.260-	2.025
	Equal variances not assumed			1.502	399.049	.134	.883	.588	-.272-	2.038

a. التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

```
T-TEST GROUPS=فاعلية(SORT
CASES  BY التحصيل.
SPLIT FILE SEPARATE BY التحصيل.
T-TEST GROUPS=فاعلية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES= الأسري
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Group Statistics[a]

	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	منخفضي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	238	33.98	5.478	.355
	مرتفعي الفاعلية الذاتية الاكاديمية	199	33.34	6.815	.483

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	Equal variances assumed	10.251	.001	1.092	435	.275	.642	.588	-.514-	1.798
	Equal variances not assumed			1.071	377.651	.285	.642	.600	-.537-	1.821

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

نتائج الفرضية الخامسة:

```
T-TEST GROUPS=دافعية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=المدرسي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

Group Statistics[a]

	دافعية الإنجاز الدراسي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل المدرسية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	223	26.18	4.488	.301
	مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي	198	26.47	4.788	.340

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
العوامل المدرسية	Equal variances assumed	.614	.434	-.632-	419	.528	-.286-	.452	-1.175-	.603
	Equal variances not assumed			-.630-	405.361	.529	-.286-	.454	-1.178-	.607

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

```
T-TEST GROUPS=دافعية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الصحي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics[a]

	دافعية الإنجاز الدراسي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل الصحية والنفسية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	223	31.62	4.749	.318
	مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي	198	32.35	4.701	.334

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
العوامل الصحية والنفسية	Equal variances assumed	.158	.691	-1.571-	419	.117	-.725-	.461	-1.632-	.182
	Equal variances not assumed			-1.572-	414.073	.117	-.725-	.461	-1.632-	.181

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

```
T-TEST GROUPS=دافعية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الأسري
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

	دافعية الإنجاز الدراسي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	223	26.49	5.646	.378
	مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي	198	27.60	5.798	.412

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	Equal variances assumed	1.258	.263	-1.984-	419	.048	-1.108-	.558	-2.205-	-.010-
	Equal variances not assumed			-1.981-	410.286	.048	-1.108-	.559	-2.207-	-.008-

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتأخرين دراسيا

```
T-TEST GROUPS=دافعية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=المدرسي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Group Statistics[a]

	دافعية الإنجاز الدراسي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل المدرسية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	187	31.55	5.898	.431
	مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي	250	32.96	5.343	.338

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
العوامل المدرسية	Equal variances assumed	2.513	.114	-2.609-	435	.009	-1.409-	.540	-2.471-	-.348-
	Equal variances not assumed			-2.572-	378.020	.010	-1.409-	.548	-2.487-	-.332-

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

```
T-TEST GROUPS=دافعية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الصحي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Group Statistics[a]

	دافعية الإنجاز الدراسي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل الصحية والنفسية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	187	31.60	6.095	.446
	مرتفعي دافعية الإنجاز الدراسي	250	31.97	6.040	.382

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
العوامل الصحية والنفسية	Equal variances assumed	.526	.469	-.636-	435	.525	-.373-	.586	-1.525-	.779
	Equal variances not assumed			-.636-	398.855	.525	-.373-	.587	-1.527-	.781

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

```
T-TEST GROUPS=دافعية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الأسري
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Group Statisticsa

	دافعية الإنجاز الدراسي	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	منخفضي دافعية الإنجاز الدراسي	187	33.68	5.985	.438
	مرتفعي دافعية اللإنجاز الدراسي	250	33.69	6.239	.395

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

Independent Samples Test[a]

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	Equal variances assumed	.429	.513	-.006-	435	.995	-.004-	.593	-1.169-	1.162
	Equal variances not assumed			-.006-	409.270	.995	-.004-	.589	-1.162-	1.155

a.التحصيل الدراسي = التلاميذ المتفوقين دراسيا

نتائج الفرضية السادسة:

```
SORT CASES  BY التحصيل.
SPLIT FILE LAYERED BY التحصيل.
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=العزو
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

المتغيرات		الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التلاميذ المتأخرين دراسيا	عزو الفشل الدراسي	ذكور	255	84.75	12.739	.798
		إناث	166	86.14	11.588	.899
التلاميذ المتفوقين دراسيا	عزوالنجاح الدراسي	ذكور	166	100.28	14.880	1.155
		إناث	271	96.37	14.599	.887

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
التلاميذ المتأخرين دراسيا	عزو الفشل الدراسي	Equal variances assumed	3.217	.074	-1.133-	419	.258	-1.390-	1.227	-3.800-	1.021
		Equal variances not assumed			-1.156-	375.701	.248	-1.390-	1.202	-3.753-	.974
التلاميذ المتفوقين دراسيا	عزو النجاح الدراسي	Equal variances assumed	.608	.436	2.694	435	.007	3.904	1.449	1.056	6.753
		Equal variances not assumed			2.681	343.881	.008	3.904	1.456	1.040	6.768

```
T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الـمدرسي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

ا		الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التلاميذ المتأخرين دراسيا	العوامل المدرسية	ذكور	255	26.09	4.618	.289
		إناث	166	26.66	4.635	.360
التلاميذ المتفوقين دراسيا	العوامل المدرسية	ذكور	166	32.45	5.312	.412
		إناث	271	32.30	5.816	.353

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
التلاميذ المتأخرين دراسيا	العوامل المدرسية	Equal variances assumed	.113	.737	-1.233-	419	.218	-.569-	.461	-1.475-	.338
		Equal variances not assumed			-1.232-	351.746	.219	-.569-	.462	-1.476-	.339
التلاميذ المتفوقين دراسيا	العوامل المدرسية	Equal variances assumed	3.669	.056	.276	435	.783	.153	.555	-.938-	1.244
		Equal variances not assumed			.282	373.303	.778	.153	.543	-.915-	1.220

```
T-TEST GROUPS=الـجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الـصحي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

		الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التلاميذ المتأخرين دراسيا	العوامل الصحية والنفسية	ذكور	255	31.84	4.892	.306
		إناث	166	32.16	4.489	.348
التلاميذ المتفوقين دراسيا	العوامل الصحية والنفسية	ذكور	166	33.08	6.058	.470
		إناث	271	31.04	5.938	.361

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
التلاميذ المتأخرين دراسيا	العوامل الصحية والنفسية	Equal variances assumed	1.407	.236	-.693-	419	.489	-.327-	.472	-1.256-	.601
		Equal variances not assumed			-.706-	373.684	.481	-.327-	.464	-1.240-	.585
التلاميذ المتفوقين دراسيا	العوامل الصحية والنفسية	Equal variances assumed	.081	.776	3.461	435	.001	2.041	.590	.882	3.201
		Equal variances not assumed			3.445	343.635	.001	2.041	.593	.876	3.207

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES= الأسري
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

		الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التلاميذ المتأخرين دراسيا	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	ذكور	255	26.82	5.944	.372
		إناث	166	27.31	5.411	.420
التلاميذ المتفوقين دراسيا	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	ذكور	166	34.75	6.307	.490
		إناث	271	33.04	5.928	.360

Independent Samples Test

التحصيل الدراسي			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
التلاميذ المتأخرين دراسيا	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	Equal variances assumed	4.444	.036	-.862-	419	.389	-.494-	.572	-1.619-	.632
		Equal variances not assumed			-.880-	375.496	.380	-.494-	.561	-1.597-	.610
التلاميذ المتفوقين دراسيا	العوامل الأسرية والإجتماعية والإعلامية	Equal variances assumed	.016	.901	2.856	435	.004	1.710	.599	.533	2.887
		Equal variances not assumed			2.814	332.430	.005	1.710	.608	.515	2.906

نتائج الفرضية السابعة:

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الفاعلية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

التحصيل الدراسي		الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التلاميذ المتأخرين دراسيا	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	ذكور	255	61.78	7.934	.497
		إناث	166	63.96	6.960	.540
التلاميذ المتفوقين دراسيا	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	ذكور	166	57.10	7.712	.599
		إناث	271	58.83	7.136	.433

Independent Samples Test

التحصيل الدراسي			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
التلاميذ المتأخرين دراسيا	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	Equal variances assumed	6.281	.013	-2.886-	419	.004	-2.177-	.754	-3.661-	-.694-
		Equal variances not assumed			-2.967-	383.820	.003	-2.177-	.734	-3.621-	-.734-
التلاميذ المتفوقين دراسيا	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	Equal variances assumed	1.241	.266	-2.390-	435	.017	-1.734-	.725	-3.160-	-.308-
		Equal variances not assumed			-2.346-	328.254	.020	-1.734-	.739	-3.188-	-.280-

نتائج الفرضية الثامنة:

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الدافعية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

		الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التلاميذ المتأخرين دراسيا	دافعية الإنجاز الدراسي	ذكور	255	161.06	27.858	1.745
		إناث	166	152.87	29.445	2.285
التلاميذ المتفوقين دراسيا	دافعية الإنجاز الدراسي	ذكور	166	164.97	11.787	.915
		إناث	271	166.63	10.972	.667

Independent Samples Test

			Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
التلاميذ المتأخرين دراسيا	دافعية الإنجاز الدراسي	Equal variances assumed	4.123	.043	2.883	419	.004	8.191	2.842	2.606	13.777
		Equal variances not assumed			2.849	338.626	.005	8.191	2.875	2.536	13.847
التلاميذ المتفوقين دراسيا	دافعية الإنجاز الدراسي	Equal variances assumed	1.129	.289	-1.496-	435	.135	-1.665-	1.113	-3.851-	.522
		Equal variances not assumed			-1.471-	329.868	.142	-1.665-	1.132	-3.891-	.562