University of Benghazi
Faculty of Education Almarj

جامعة بنغازي
كلية التربية – المرج
ISSN 2518-5845

Global Libyan Journal

المجلة الليبية العالمية

العدد الخمسون / يناير / 2021

# نمذجة العلاقة السببية بين فاعلية الذات ومفهوم الذات الأكاديمي و عزوات النجاح الدراسي

د. ناجية عقيله فرج الحصادى
محاضر بجامعة عمر المختار
كلية الآداب والعلوم – درنة

د . نجمة عيسى سعيد العرفي
محاضر بجامعة بنغازي
كلية الآداب والعلوم – المرج

University of Benghazi
Faculty of Education Almarj

جامعة بنغازي
كلية التربية – المرج
ISSN 2518-5845

Global Libyan Journal

المجلة الليبية العالمية

العدد الخمسون / يناير / 2021

# نمذجة العلاقة السببية بين فاعلية الذات ومفهوم الذات الأكاديمى وعزوات النجاح الدراسي

**الملخص**

يهدف البحث الحالى إلى دراسة العلاقة السببية بين فاعلية الذات ، ومفهوم الذات الأكاديمي ، وعزوات النجاح لدى طلاب الصف السابع من التعليم الأساسي بدرنه ، وتكونت عينة الدراسة من (230 ) تلميذا (111 ذكور ، 119 إناث ) طبق عليهم اختبار عزو النجاح الدراسي ، واختبار فاعلية الذات ، واختبار مفهوم الذات الأكاديمي .

وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائى إلى مايلى :

1. وجود تأثيرات سببية دالة لفعالية الذات على عزوات النجاح : القدرة ، والجهد المستقر ، والجهد الوقتى ، بينما لاتوجد تأثيرات سببية دالة لفاعلية الذات على عزوات النجاح : الحظ ، والمزاج ، وسهولة المهمة .
2. وجود تأثيرات سببية دالة لمفهوم الذات الأكاديمى على عزوات النجاح القدرة ، والجهد المستقر، والجهد الوقتى ، بينما لاتوجد تأثيرات سببية دالة لمفهوم الذات الأكاديمى على عزوات النجاح : الحظ ، والمزاج ، وسهولة المهمة .

**Summary :**

**The** objective of this research is to study the causal relationship between self-efficacy; academic self-concept and successes attribution to sample Size (320) students were taking from the seventh grade of basic education, divide to (111 males , 119 females ) , they were administrated the scholastic success attribution , self-efficacy and academic self-concept testes .

**The statistically analysis showed**:

1. There are statistically significance causal relationships between self-efficacy and success attributions to Ability, stability effort and time effort. But non statistically significance causal relationships between self-efficacy and success attributions to: luck, mood and simple task.

2- There are statistically significance causal relationships between academic self-concept and success attributions to Ability, stability effort and time effort. But none statistically significance causal relationships between academic self-concept and success attributions to: luck, mood and simple task.

**المقدمة :**

لقد خلق الله عز وجل الإنسان وعلمه ، كما أمره أن يتدبر ويتفكر في الكون من حوله وهكذا يتميز الإنسان عن باقي المخلوقات من حيث القدرة على التفكير فبدأ بملاحظة الظواهر التي تحدث من حوله قصدا منه لتفسيرها ومعرفة أسباب حدوثها ، وإذا كان الفرد العادى يحاول أن يفسر ويبررما يحدث له من مواقف وما يصادفه من أحداث ، فإن العلماء هم أكثر أهتماما بذلك حيث يبحثون عن العلل والأسباب التي تكمن وراء الظواهر وهذا ما يسمى بعزو الظاهرة .

وعندما يتفاعل الفرد مع الآخرين في مواقف الحياة المختلفة فإنه يسعى بعد ذلك لتفسير ما يحدث له في هذه المواقف ويتبع ذلك إصدار بعض الأحكام بناء على ما لديه من بعض العمليات المعرفية منها أساليب معينة من التفكير يطلق عليه العزو **Attribution** .

ولم يحظ العزو باهتمام علماء النفس إلا في أواخر الخمسينات من القرن العشرين حيث حاولوا التعرف على العزو والعوامل المسئولة عن الأفعال المكونة له وكيفية استدلال الفرد على ظواهر لم يشاهدها بنفسه والمعلومات التي يتم الاعتماد عليها في ذلك ، وكيفية التفرقة بين عزو الذات وعزو الآخرين ، وما هي الأسباب المسئولة عن الظاهرة والتي يمكن العمل على تصنيفها تصنيفاً موضوعياً يساعد على الاستفادة منها .

وتعتبر أول محاولة لتناول عملية العزو بالدراسة والتحليل تلك التي قام بها هيدر **Heider** (**1958** ) حيث قدم نظرية في العزو موضحاً فيها تحليلا بسيطا للفعل من حيث مكوناته وأسبابه موضحاً الفرق بين السببية الشخصية والسببية غير الشخصية حيث أشار إلى القصد باعتباره عامل رئيسي في السببية الشخصية والبيئة وأثرها على الفرد باعتبارها عامل رئيسي في السببية غير .[1]

أما **جونزوادفيز** (**Jones & Davis,1965** ) فقدما نظريتهما المسماة بنظرية الاستدلال التطابقي حيث يريان أن الفرد لايشاهد الحدث بنفسه لكنه يستدل على مسبباته من خلال النتائج المترتبة على هذا الحدث ولهذا قدما أيضاً مفهوم النتائج المشتركة النتائج ، والنتائج غير المشتركة للأحداث ، ذلك أنه كلما كانت نتائج حدث ما غير مشتركة مع نتائج حدث آخر كان الاستدلال على مسببات الحدث أسهل مما لوكانت النتائج يمكن ان تحدث مع أكثر من حدث .[2]

أما روتر (**Rotter,1965** ) فقد أسهم أسهاما هاما في هذا المجال اسماه محل التبعة Locus of Control حيث استخدم روتر في نظريته العوامل المعرفية (التوقع ) والعوامل الدافعية ( التعزيز ) معا ، وأشار إلى أنه إذا توقع الفرد أن التعزيز الذي يتلقاه هو نتاج جهده وإمكاناته فهو ضمن الأفراد ذوى محل التبعة الداخلى ، أما إذا توقع الفرد بأن التعزيز الذي يتلقاه هو نتاج عوامل خارجية عنه كالحظ ، والآخرين فهو ضمن الأفراد ذوى محل التبعة الخارجى .

في حين قدم **كيلي(Kelly, 1971-1973** ) نظريته فى العزو والمسماة بنظرية التغاير والتي تهدف إلى معرفة لماذا يتغاير ولايتغاير سلوك الفرد عبر الزمان والمكان وكذلك الأهداف المختلفة ؟ إن اكتشاف الفرد لهذا التغاير يمكنه من الوصول إلى حكم يتصل بهذا السلوك .

وقدم بيم **Bem** نظرية محدودة المجال تهتم بفهم الأفراد لعزواتهم والعمليات التى تهدف إلى معرفة الذات، وتسمى نظريته بنظرية الإدراك الذاتى،حيث يرى بيم أن هناك علاقة وظيفية بين السلوك العلني وماهو بداخل الفرد من سمات واتجاهات وقيم ،كما هدف من نظريته أن يوضح كيف نفرق بين أعزاءات الذات وأعزاءات الآخرين **[3]** .

وقد استفاد وينر(**Weiner ،1979** ) من الأعمال المبكرة لكل من **هايدر، وروتر** وقدم نموذجاً عزوياً يتكون من ثلاثة أبعاد هي محل التبعة والاستقرار،والقدرة على التحكم،ثم رتب وينر الأسباب المختلفة للسلوك تحت هذه الأبعاد الثلاثة.[4]

لهذا اهتمت العديد من الدراسات بمحاولة التعرف على العوامل التي يعزو إليها الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة سلوك إنجازهم ومن ذلك دراسات (**Simon&Feather,1973** ؛ **Whitly&Frizer,1985** ، **Chapman &Lawes,1987** ) وتوصلت هذه الدراسات إلى إن العوامل العزوية الأكثر سيادة في مواقف الأنجاز هي القدرة Ability، والجهد Effort، والمهمة Task ، والحظ Luck ، في حين توصلت دراسات أخرى إلى إن الطلاب الفاشلين يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية كالحظ ، والمهمة ، بينما يعزو الطلاب الناجحون نجاحهم إلى عوامل داخلية كالقدرة ، والجهد . ( **Sherer,1990 ،Luginubl et al. ,1975** )

وقد حاول فريق آخر من الباحثين من دراسة العزو في ضوء عدد من العوامل الشخصية ومن هذه العوامل مفهوم الذات،فقد درس **آمس وفيليكر** (**Ames & Felker,1979**) العزو وعلاقته بمفهوم الذات وقد توصلا إلى إن الأطفال ذوي المستوى المرتفع من حيث مفهوم الذات يعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية مستقرة كالقدرة في حين يعزون فشلهم إلى الحظ [5].

أما من حيث علاقة العزو بمفهوم الذات الأكاديمى فقد توصل **آمس** (**Ames,1978**) إلى إن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من حيث مفهوم الذات الإكاديمي يعزون نجاحهم إلى القدرة وذلك بدرجة أكبر من الأفراد ذوي المستوى المنخفض من حيث مفهوم الذات الإكاديمي.[6]

أما **جونسون** (**Johnson,1980**) فقد تناول بالدراسة عزوات النجاح والفشل وتوصل إلى إن الإفراد ذوي المستوي المرتفع من حيث مفهوم الذات الإكاديمي يعزون نجاحهم داخلياً ويعزون فشلهم خارجياً وذلك مقارنة بذوي المستوى المنخفض من حيث مفهوم الذات الإكاديمي .[7]

ويتفق مع النتائج السابقة **بندالوس وآخرون** (**Bandalos, et al,1995**) من إن الطلاب الذين عزو فشلهم إلى انخفاض القدرة لديهم مستوى منخفض عن مفهوم الذات الإكاديمي كما إن الإناث اللاتي أعزين نجاحهن إلى أسباب خارجية لهن مفهوم ذات منخفض عن الإناث اللاتي أعزين نجاحهن إلى عوامل داخلية . **[8]**

ومن حيث العلاقة بين العزو وفاعلية الذات Self-Efficacy فقد وجد شنك (**Schuk,1984**) أن تدريب التلاميذ باستخدام التغذية العزوية المرتدة على عزو النجاح إلى القدرة يؤدى إلى تحسن كفاءة الذات[9] ، ويتفق مع هذه النتيجة ما

توصلا إليه شنك، وجن **(Schunk&Gunn,1986)** من أن عزو النجاح إلى القدرة يؤثر تأثيرا قويا وكبيرا على فاعلية الذات.[10]

وفي هذا الاتجاه فقد وجد الدن **(Alden,1978)** أن الأفراد ذوي المستوى المنخفض من حيث فاعلية الذات هم أكثر احتمالا إلى عزو نتائج أدائهم إلى عوامل خارجية كصعوبة المهمة.[11 ] ويتفق مع هذه النتائج ماتوصل أليه **حمدى الفرماوى** (1991) من أن الأطفال ذوى النمط المنخفض لفاعلية الذات يميلون لعزو أدائهم إلى طبيعة المهمة ، والحظ ).**[12]**

يتضح مما سبق وجود علاقة نظرية قائمة بين العزو السببي للنجاح والفشل الدارسين وكل من متغيري مفهوم الذات الإكاديمي، وفاعلية الذات ، كما يتضح أيضاً ندرة مثل هذه الدراسة في البيئات العربية . وايضا عدم وجود دراسة على حد علم الباحثتان جمعت متغيرات الدراسة الحالية معا ، كما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث المعالجة الإحصائية فالدراسات السابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية في شكل علاقات إرتباطية مستخدمة أسلوب تحليل الارتباط ، أو في شكل فروق مستخدمة اختبارات الفروق ، أما الدراسة الحالية فهى تعالج مشكلة الدراسة إحصائيا باستخدام أسلوب أكثر تقدما وهو أسلوب تحليل المسار **Path Analysis** بهدف معرفة التأثيرات السببية بين متغيرات الدراسة . وتعتبر الملاحظات المذكورة آنفا هي أسباب لقيام الدراسة الحالية .

**هدف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء نموذج سببي يفسر العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية ( فعالية الذات ، ومفهوم الذات الأكاديمي، وعزوات النجاح ) .

**مشكلة الدراسة :**

مما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالى :-

هل توجد تأثيرات سببية دالة بين فاعلية الذات ، ومفهوم الذات الأكاديمي، وعزوات النجاح(القدرة ، الجهد الوقتى ، الجهد المستقر ، سهولة المهمة ، الحظ ، المزاج )

**أهمية الدراسة :**

يعتبر عزو النجاح والفشل لدى التلاميذ من أهم المواضيع التي يجب التركيز عليها فعزو الفشل لعوامل لايمكن التحكم فيها يؤدي لتكرار الفشل حتى لو توافرت ظروف النجاح ، حيث يتعلم التلاميذ إن السلوك والنتائج منفصلان عن بعضها البعض، كما أن درجة استقرار العامل الذي يتم العزو إليه تؤثر على التوقع ، فعزو النجاح لعوامل غير مستقرة يؤدي إلى انخفاض توقع النجاح المستقبلي وبالتالي تقل فرص النجاح.

(Weiner et al.,1986 & Chpman&Lawes,1978 ; Forsyth & Macmillan,1981)

وتكمن أهمية الدراسة الحالية في الجانب الذي تتصدى له حيث أنها تسعى إلى دراسة العلاقة السببية بين فاعلية الذات ، ومفهوم الذات الأكاديمى وكلا من عزوات النجاح الدراسى وهذا له أهمية كبيرة سواء من الجانب النظري أو الجانب التطبيقي .

**. من الناحية النظرية** : لاحظت الباحثتان أن هناك ندرة في الدراسات العربية في مجال عزو النجاح الدراسى لهذا فإن الدراسة الحالية تعتبر على المستوى النظري إضافة إلى ما يوجد من دراسات قليلة في مجال العزو في البيئة العربية .

**. من الناحية التطبيقية** : فتتمثل فيما يمكن أن تسفر عنها الدراسة من نتائج يمكن أخذها في الاعتبار حيث يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في علاج مايسمى بظاهرة اليأس المتعلم Learned-Helplessness تلك الظاهرة التي تؤدي ببعض التلاميذ إلى الإحجام عن العمل المدرسي رغم توافر القدرة لديهم على القيام به لشعورهم بأن المجهودات التي يبذلوها عديمة الجدوى مقارنة بالعائد المتوقع من ورائها .

**مصطلحات الدراسة :**

**أ . عزوات النجاح الدراسي :**

يتم تحديد عزوات النجاح الدراسى فى هذه الدراسة حسب المقياس المستخدم والذى أعده **مُحَمَّد مصطفى عبد الهادى (1989)** حيث حدده بأنه العملية التى ينسب فيها الفرد نجاحه الدراسي إلى عامل أو أكثر من العوامل الآتية :-

أ – **القدرة** : ويقصد بها أن نجاح الفرد يعود إلى فهمه للمادة الدراسية ، وقدرته على التعامل مع أسئلة الاختبار .

ب- **الجهد الوقتى** : يقصد به أن نجاح الفرد يعود إلى بذل الجهد ، والانتباه والتركيز على الإجابة أثناء الاختبار.

ج- **الجهد المستقر** : يقصد به أن نجاح الفرد يعود إلى مستوى معين من الدافعية ، وإلى الإصرار والمثابرة .

د-**سهولة المهمة** : يقصد به أن نجاح الفرد يعود إلى سهولة المادة الدراسية ، وإلى سهولة فهمها.

هـ – **الحظ** : يقصد به أن نجاح الفرد يعود إلى حظه الجيد ، وإلى التخمين ، والظروف الحسنة .

و- **المزاج** : يقصد به أن نجاح الفرد يعود إلى الهدؤ ، وعدم الخوف ، وعدم القلق والإضطراب أثناء الاختبار . [13]

**ب–فاعلية الذات :**

يتم تحديد عزوات النجاح الدراسى فى هذه الدراسة حسب المقياس المستخدم والذى أعده **إبراهيم على (2000)** حيث يقصد بها درجة اقتناع الفرد بقدرته على تحقيق النجاح مع تحقيق النتائج المرجوة وذلك نتيجة إدراكه لآمكاناته الجسمية ، والعقلية ، والانفعالية ، والاجتماعية، وكذلك ردود أفعاله الانفعالية الخاصة بالمهمة ، ومدى ثقة الفرد في هذا الإدراك .[14].

**ج . مفهوم الذات الإكاديمي** : هي درجة اعتقاد الفرد بامتالكه القدرة على أداء العمل بشكل جيد داخل الصفوف الدراسية. **[15]**

ويتم تحديد مفهوم الذات الأكاديمي في هذه الدراسة حسب المقياس المستخدم فيها والذى أعده **السيد عبد الدايم سكران (1993)** حيث حدده بإنه اتجاهات التلميذ وتقييمه لنفسه من الناحية الأكاديمية والعامة . **[16]**

**حدود الدراسة :**

تتحدد الدراسة الحالية بالأتي :

**أ .** العينة المستخدمة فيها والتي تتكون في صورتها النهائية من **(230 )** تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السابع (111 ذكور ، 119 إناث ) بمتوسط عمر زمنى قدره (136) شهرا وبانحراف معياري قدره (7.9) ، وهم من مدرسة أم المؤمنين للتعليم الأساسي ، ومدرسة الأمل للتعليم الأساسي ، ومدرسة الجلاء للتعليم الأساسي ، ومدرسة الرشيد للتعليم الأساسي بدرنة .

**ب .** تتحدد الدراسة أيضاً بالمتغيرات موضع الإهتمام فيها .

**جـ .** وتتحدد الدراسة أيضاً بالأدوات التي تعتمد عليها .

**مفاهيم الدراسة :**

**العزو : Attribution**

لقد تناول العزو العديد من النظريات ، وهى تركز على تعليل أسباب النجاح والفشل وليس على تفسير النجاح أو الفشل ، حيث ترى هذه النظريات أن الناس يسعون دائماً إلى تفسير الأحداث من حولهم مع تحديد الأسباب المميزة لكل حدث ، ورغم تباين هذه النظريات إلا أنها تركز على القواعد والمعلومات التي من خلالها يتوصل الأفراد إلى استنتاج الأسباب .

وفيما يلي ستعرض الباحثتان نظريات العزو بإيجاز مراعية تسلسلها التاريخي وموضحه أهم المبادئ التي تقوم عليها كل نظرية ثم تعليقاً على هذه النظريات تعليقاً عاماً من وجهه نظر الباحثتان وهي :

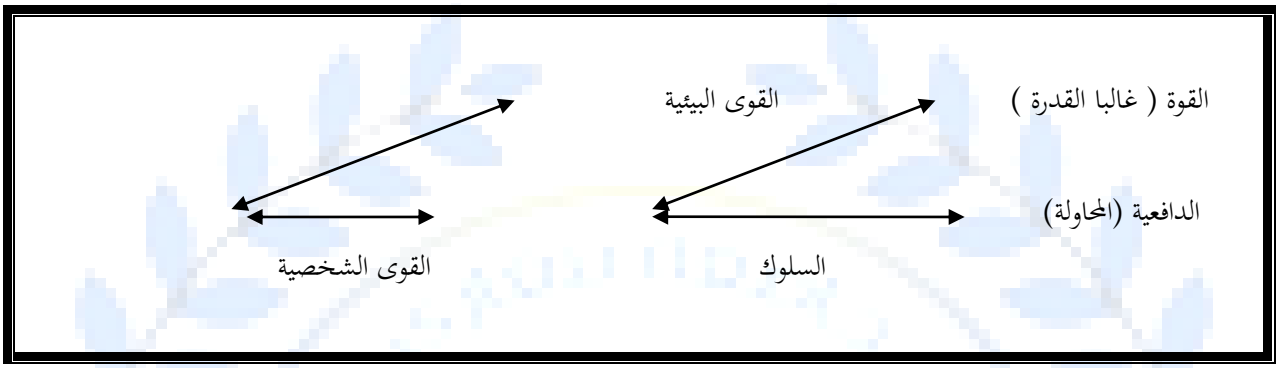
**. نظرية هايدر Heider (1958 ) :**

تعتبر الأعمال المبكرة **لهايدر(Heidr, 1958 )**هي الخطوط الأولى والأساسية التي قامت عليها نظريات العزو الأخرى ، ومن أوائل المهتمين بدراسة دوافع التلاميذ الكامنة وراء تفسيراتهم السببية .وقد بين أن التلاميذ يعزون الأحداثإلىالقوىالشخصية أو البيئية أو الاثنين معاً، كما أنهم يفسرون السلوك في ضوء هذه الجوانب ، وقد أشارهايدر إلى أن العزو: هو العمليةالتييتم فيهاإرجاع تأثيرالأحداثإلىالتلميذ نفسه و إلى الظروف المحيطة به، أو هو الإدراكالشخصيلأسبابحدثما. كما بحث في الطرقالتيمن خلالها يمكن للتلميذ الوصول لتفسير سببيومايتضمنههذاالتفسير. وبمعنى آخر، فإننظريةالعزو تركز على الطرق التي من خلالها نستطيع الإجابة على السؤال. لماذا؟**[17]**، كما يعد هايدر أول من كتب عن الإعزاء كعملية معرفية ذاتية، وأوضح أهمية إدراك التلميذ لعوامل القوى الشخصية مثل القدرة والجهد، ولعواملالقوىالبيئية مثل الحظوصعوبةالعملعندإنجازه لعمل ما . ويرى أيضاً أن الإنسان ليس مستجيباً لأحداث كما هو الحال في النظرية السلوكية، وإنما مفكر في سبب حدوثها، وأن سلوكالتلميذ الحاليهو الذييؤثرعلىسلوكه المستقبلي، وليسالنتيجة التييحصل عليها ، ويفترضأن التلاميذ يقومون بالعزو لأسباب نجاحهم أو فشلهم،وهذا عبارة عنمحاولة لربط السلوك بالظروف أوالعوامل التي أدت إليه، إذ أنمعرفة التلميذ بالسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء منالبيئة والذي أصبح سبب هذه المعرفة، ويرىأنمعتقدات التلاميذ حول أسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبارعند تفسير توقعاتهم.[18]

و قدم **هايدر** فى كتابه : " **سيكولوجية العلاقات بين الشخصية** " تحليلاً كاملاً مشيراً إلى مكوناته حيث أهتم هايدر بالعلاقات الشخصية بين الأفراد (عادة بين فردين ) كما حاولت نظريته الإجابة على عدة تساؤلات مثل : كيف يدرك الفرد الخصائص الشخصية لفرد آخر ؟ وماذا يتوقع الفرد تجاه تفكير وأفعال الآخرين ؟ وما هي الظروف التي يشعر تحتها الفرد بالارتباك والحيرة عند مواجهه الآخرين ؟ ولقد كان اهتمام هيدر منصباً أيضاً على إدراك الفرد لفرد آخر ، وتحليل الفعل ، وخبرات الرغبة و السرور ، ودور المتغيرات البيئية .

ومن أهم الملامح الرئيسية التي تقوم عليها نظرية **هايدر** هي تقديمه للقوى الشخصية مقابل القوى البيئية فهو يرى بأن السلوك هو نتاج هاتين القوتين ، وأن العلاقة بين هاتين القوتين علاقة إضافة إذ يمكن أن يحدث السلوك معتمداً على إحدى

القوتين ، ويحلل هايدر القوي الشخصية إلى عاملين هما عامل القوة، وعامل الدافعية بينما يتمثل عامل القوة غالبا في القدرة وعدد من الخصائص الأخرى فإن عوامل الدافعية تشمل المحاولة كيف يحاول الفرد مع الفعل؟( قصده his intention ) وماهى صعوبة المحاولة ؟ ( الجهد الزائد **extortion** ) . ويوضح الشكل ( 1 ) هذه العلاقة .




**شكل (1) العلاقة بين القوى البيئية والقوى الشخصية**

وقام هايدر **Heider** بإعادة تقسيم مكونات السلوك مقدماً مفهوم الاستطاعة والذي يشمل على القوة والقوة البيئية ويبقى عامل الدافعية منفرداً بوضوح ، ويشير مفهوم الاستطاعة عند **هايدر**الي العلاقة المستقرة نسبياً بين الشخص والبيئة وهذا المفهوم هو دالة للقدرة أو القوة وليس مماثلاً لهما فالاستطاعة تشير إلى العلاقة بين قوة أو قدرة الشخص ،وشدة القوى البيئية ويعبر هايدر عن ذلك بالأتي : الاستطاعة = دالة ( القوة ، القدرة ، البيئية ).**[19]** .

كما قدم هيدر مفهوم المحاولة ويرى أنها أحد العوامل الهامة التي تميز السببية الشخصية عن السببية غير الشخصية ، كما يرى أن كلاً من المحاولة والاستطاعة شرطان لإتمام الفعل ، ويجب أن يأخذا بعين الاعتبار عند تفسير أفعال فرد آخر فكلاهما ضروريان وأحدهما غير كافياً ، ويضيف هيدر بضرورة التميز بين المحاولة والاستطاعة ، فعندما يحاول الشخص عمل الفعل هنا يكون عامل المحاولة أما إذا كان الشخص يستطيع عمل الفعل هنا يكون الاستطاعة ، فالتمييز بين المحاولة والاستطاعة يكون مرتبطاً بالتميز بين الدافعية والتعلم في علم النفس .

ويشير هايدر إلى عامل القصد **intention factor** ويعتبره أيضاً ضمن العوامل التي تميز السببية الشخصية عن السببية غير الشخصية، فالنتيجة الناتجة عن الفرد تعزى إلى الفرد في حالة توافر القصد ، أو تعزى إلى البيئة في حالة عدم توفره .

كما قدم هايدر مفهوم الرغبة **Concept of Desire** ويرى أن هناك علاقة وثيقة بين الرغبة والمحاولة ، فالرغبة هي أحد الشروط الهامة للمحاولة ، وتختلف الرغبة عن القصد ، فالرغبة تعود إلى الدافع بينما القصدية تعرف فقط من خلال البناء السببي للشخصية ، كما يرى هايدر أن الرغبة والحدث غالباً متساويان حيث تثير الرغبة الفرد للحدث ، أو أن الرغبة ناتجة عن الحدث ، لكن هذا التساوي غير ثابت.

**. نظرية جونز ودافينز Jones & Davis (1965) :**

قدم جونز **ودافيز** (**Jones &Davis,1965**) نظريتهما والتى تسمي نظرية الأستدلال التطابقي Correspondence inference وهي نظرية تصف الخطوات التي من خلالها نصل الى العزو الداخلي ، وتبحث هذه النظرية في كيف يتم الأستدلال على الأستعدادات والميول أو الخصائص الشخصية الداخلية من خلال التصرفات والأفعال المتطابقة .

ويذهب ( جونز – ديفيز ) إلى القول بأن الشرط الأساسي للإستدلال المتوافق و المتناظر يتمثل في عزو السلوك إلى النية أو القصد فنحن لا نعزو السلوك إلى نزعة شخصية إلا إذا كنا واثقين أن ذلك السلوك لم يحدث صدفة . **[20]**

ويشير **جونزودافينز** إلى أن الهدف هو بناء نظرية من خلالها يمكن الاستدلال على ما يبغيه الفاعل من وراء حدث معين ، ولهذا يتم النظر الى الحدث على أنه يتم في موقف معين لذلك يتم البحث في معنى الحدث ودلالته الشخصية،كما يرى أن الاستدلال على ما إذا كان الحدث يتعلق بالدلالات الممكنة عند الفاعل ويتم ذلك من خلال ثلاثة عوامل هي الدرجة الشخصية للاختيار، ودرجة توقع السلوك ،والنتائج المقصودة أو نتائج سلوك الفرد.

كما قدم **جونز ودافيز** مجموعة من المفاهيم الأساسية لتوضيح نظريتهما من الاستدلال ألتطابقي وفيما يلي أهم المفاهيم الأساسية :

**ـ مفهوم التطابق** : استخدماه ليشيران إلى وصلة عزو _ نتيجةحيث يفسران لماذا يحدث الحدث ويشيران إلى أن هذا التطابق يتغير تغيراً عكسياً مع الدرجة التي يكون بها الحدث مقيداً بواسطة المواقف الذي يحدث فيه .

. **مفهوم الحدث** :ويعنى الأستجابة الكلية والتى تعكس الأختبار على البيئة أو الفاعل نفسه ، والحدث الذي تهتم به النظرية هو حدث نهائي. **[21]**

. **المرغوبية المفترضة** Assumed Desirabilits

يرى جونز ودافيز أنه عندما يأخذ المدرك في أعتباره النتائج المتعددة للحدث فإنه يفترض أن بعضاً منها يكون أكثر مرغوبية للفاعل لذلك تكون أكثر تشخصياً لاهتماماته ، كما أن هناك بعض النتائج غير المرغوبة فقد يرغب فرد في شراء سيارة مع عدم توافر المال لديه ونتيجة لرغبته قد يستدين من الآخرين ( نتيجة غير مرغوبة ) لتحقيق رغبته في شراء سيارة **[ 22 ]** .

. **نظرية روترفي التعلم الاجتماعي** Rotter ( 1965 ) :

يشير **بيرمان**(Bierman,1994) إلى أن استخدام **روتر** لمصطلح التعلم الاجتماعي يعد من أهم إسهاماته ، حيث يعتقد روتر أن معظم السلوك الإنساني مكتسباً أو متعلماً ، ومن الخصائص الهامة لهذه النظرية أستخدام كلا من المتغيرات الدافعية ( التعزيز ) والمتغيرات المعرفية ( التوقع ) والمكاملة بينهما ، كما أن هذه النظرية تؤكد على الأداء ، كما أنها تركز على التنبؤ بسلوك الأفراد الذي يحدث في موقف أو مواقف محددة ، وتقوم نظرية روتر على أربعة مفاهيم رئيسية تفيد في التنبؤ بالسلوك وهذه المفاهيم هي :

**. إمكانية أو احتمالية السلوك** : Behavior potential ويشير هذا المفهوم إلى الاحتمالية لأي سلوك معطى لان يحدث في موقف معين مرتبطاً بتعزيزات معينة ومتلاحقة ، والسلوك هنا سلوك عريض يعتمد على أفعال حركية ، ونشاطاً معرفيا ، وردود أفعال وجدانية ولفظية .

. **التوقع** Expectance ويشير هذا المفهوم إلى الاحتمال الذي ينتظره الفرد بأن هناك تعزيزاً خاصاً سوف يحدث كدالة لسلوك معين وهذه التوقعات ذاتية حيث أن شعور أو إدراك الفرد هو منشأ هذه التوقعات ، ويعتبر مفهوم التوقع وثيق الصلة بالعزو حيث قسم روتر الأفراد إلى فئتين بناء على توقع التعزيز ، أفراد ذوي محل التبعة الداخلي ، وإذا أدرك الفرد أن التعزيز ينشأ عن أشياء أو قوى بعيدة عن تحكمه أو أنه يحدث بشكل مستقل عن سلوكه فهو من الأفراد ذوي محل التبعة الخارجي .

**ـ قيمة التعزيز** value Reinforcement ويشير هذا المفهوم إلى درجة تفضيل تعزيز واحد من بين عدة تعزيزات احتمالية حدوثها متساوية ، ويختلف الأفراد في درجة تفضيلهم للتعزيز .

. **مفهوم الموقف النفسي** Psychology Situation ويعتبره روتر منشأ التنبؤ الهام وهذا مهم لفهم المناسبة النفسية للموقف في تأثره بكل من قيمة التعزيز ودقة التوقعات للتنبؤ بالسلوك في هذا الموقف **[23]**.

. **نظرية كيلي** ( 1967 - 1973 ) : Kelly: تعد نظرية كيلي إحدى النظريات التي اعتمدت على ملاحظة التأثير بين المثيرالخارجي، والتلميذ، والموقف الذي يحدث فيه السلوك ، حيث وضعت هذه النظرية الإعزاءات للنجاح والفشل في مهمة مايكون مرجعها إلى:

- 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 يمربها التلميذ فيالبيئة أو الزمن الذي درس فيه المادة أوأدى فيها الامتحان. **[24]**

يرى **كيلي (Kelly,1971 )** إن هناك العديد من الأسئلة العزوية التي يسألها الفرد لنفسه والمتعلقة بعزو سلوك الآخرين ، ما هو أسباب ذلك ؟ وكيف تكون المسؤولية من ذلك ؟ وكل فرد يجيب لنفسه على هذه الأسئلة العزوية ويكون لإجابته دوراً هاماً ومؤثراً في تفاعله مع الآخرين واتجاهاته نحوهم ،ويطلق على نظرية كيلي نظرية التغاير Co variation theoryحيث يفترض كيلي أنه عندما نكون يصدد إجراء عملية عزو فإننا نجمع معلومات تساعدنا على الحكم وتفسير لماذا يتغاير سلوك الأفراد عبر الزمان والمكان والأهداف المختلفة للسلوك ؟ ومن خلال اكتشاف التغاير في سلوك الأفراد يكون هناك القدرة للوصول إلى حكم يتصل بسبب هذا السلوك .[25]

**المفاهيم الأساسية :**

**قدم كيلي ثلاثة أنواع من المعلومات التي يستخدمها الفرد عند تفسيره للحدث وهي :**

1. **الاتفاق:** يشير لمدى اتفاق نتيجة التلميذ لأداء المهمة مع نتائج أخرين الذين قاموا بأداء نفس المهمة.
2. **التمايز:**يشير لمدى اختلاف نتيجة التلميذ لأداء المهمة عن نتائجه في المهام الاخرى التي يقوم بها
3. **الاتساق:**يشير إلى مدى تشابه نتيجة التلميذ في أداء المهمة مع نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة.**[24]**

ويشير **بريهم وكاسن**(Brehm&Cassin,1991)انه وفقاً للمعلومات الثلاث عندما يكون السلوك متسقاً اتساقاً عالياً ويكون التميز والاتفاق منخفضين فإن الأفراد يعملون عزوات داخلية ، وعندما يكون كل من الأتساق والتميز والأتفاق مرتفعين فمن المحتمل أن يكون العزو خارجياً .[21]

ويرى **كيلي** أن الأفراد يكتسبون خلال حياتهم مجموعة من الأفكار تتعلق بالعلاقة النسبية بين العوامل السببية ، وهذه الأفكار تكون بناء داخلياً من المفاهيم السببية يساعد الفرد على إجراء التحليل العزوى السريع وقد أطلق كيلي على هذا البناء مفهوم المخطط السببي. **[3]** ،**[26]**

قد عدل **كيلي** نموذجه بعد أن تبين له أن نموذجه يواجه مشكلات حيث أضاف ثلاثة من المبادئ الأساسية التي يأخذها المدرك في حسبانه عند إجراء عملية العزو وهي **مبدأ التغاير** ويعتبر هذا المبدأ جوهر نظرية كيلي ويقوم هذا المبدأ على افتراض مواده أن النتائج تتغير عبر الزمن مع أسبابها، بعبارة أخرى يعزو الفرد السلوك الى العوامل التي تكون موجودة عند حدوثه والتي لاتكون موجودة عند غيابه . **ومبدأ الاختصار** ويشير **كيلي** الى إن هذا المبدأ يحدث عندما لايعرف الفرد القائم بعملية العزو سبباً محدداً للنتيجة ولكنه بالأحرى يعرف أكثر من سبب من الأسباب الممكنة ، ولعدم قدرة الفرد على اختيار سبب من بين مجموعة من الأسباب المحتملة والمسئولة عن النتيجة فإنه يعزو النتيجة لأي سبب من الأسباب بدرجة كبيرة كما لوكان هو السبب الوحيد المعقول **ومبدأ الازدياد** ويرى **كيلي** إنه إذا حدثت النتيجة في وجود عوامل معوقة فهذا يعني الازدياد ، حيث أنه في حالة وجود العوامل فإن العزو لعوامل أخرى معقولة سوف يزداد ويكون أقوى**[27]**.

**. نظرية بيم** Bem (1972)

يشير **شاو وكوستانزو** [3] إلى أنه يمكن اعتبار نظرية **الإدراك الذاتي**Self .Perception Theory لبيم نظرية محدودة المجال حيث إنها توضح نوعاً خاصاً من العزوات التى درست ضمنياً وظاهرياً خلال نموذج أكبر، والظاهرة التى تهتم بها هذه النظرية هي فهم الأفراد لعزواتهم والعمليات التي تهدف الى معرفة الذات ، ويضيفان بإن بيم يشير إلى أن الأفراد ينشغلون بالتحليل الوظيفي لسلوكهم حتى يصلوا الى إدراك الذات فإذا كان سلوك ملاحظة الذات مدركاً على إنه حر غير مقيد بالقيود البيئية فهذا السلوك يري على إنه يعكس عزوا له صلة بالذات ، والعكس فإذا كان السلوك محددا من خلال عوامل بيئية فعند ذلك لاننظر للسلوك على أنه انعكاساً للحالة الداخلية أو لسمات واتجاهات الفاعل.

**نموذج وينر** Weiner ( 1971 – 1985)

قام العالم الامريكي واينر (**1985** ) بتطوير نظرية العزوالسببي ، 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 أنمعتقدات التلاميذ حول أسباب نجاحهم أوفشلهم الدراسي، تتوسط بين إدراكه للمهمة التحصيلية وأدائهم النهائي ، فمعتقدات التلاميذ حول أسباب نجاحهم أو فشلهم الدراسي أمرذات أهمية كبيرة في فهم الأداءالتحصيلي.

وتهدف نظرية واينر إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل وشرح السلوك والتنبؤبه في مجالات الإنجاز، حيث تتجه النظرية بالدرجة الأولى إلى فهم كيف يعلل التلاميذ أسباب نجاحهم وفشلهم، وكيف يؤثر تعليلهم هذا على دافعهم للإنجاز فيما بعد. وبمعنى آخر، فإننظرية العزو لا تهتم بطبيعة الفعل أوالحدث في حد ذاته ، وهذه العوامل السببية إذا ما اتسمت بالثبات النسبي في مواقف متكررة من النجاح أوالفشل،فإنها تؤثر على الاحتمالية الذاتية للنجاح في مواقف مستقبلية مشابهة. **[17]**

فقد استفاد واينر Weiner من الأعمال الأولى **لهايدر** Heider وروتر Rotter ووضع نموذجاً عزوياً مكوناً من بعدين ، ثم عدله مدة أخرى ليصبح مكوناً من ثلاثة أبعاد .

**المبادىء التي يقوم عليها نموذج واينر:** يسلم **واينر**بأن الأسباب المدركة في مواقف الانجاز والمسئول عن النجاح والفشل هي القدرة ، والجهد، وصعوبة المهمة ، والحظ ، وذلك في محاولة منه لتفسير النجاح أو الفشل المسبق كما يرى فينر أيضا أن هناك

قيم عامة تتحدد من خلال هذه العوامل ومن خلال نتيجة المهمة التي تعزي الى المصادر السببية وبنفس الطريقة فإن توقع الأفراد للنجاح المستقبلي يكون قائماً على إدراك الأفراد لمستوى قدراتهم فى علاقته بالصعوبة المدركة للمهمة وهكذا أيضاً بالنسبة للجهد، والحظ .**[4]**

هذا ؛ ويقوم نموذج **وينر** على مجموعة من الفروض الرئيسية :

**. الفرض الأول** : وهو فرض خاص بالأبعاد الثلاثة التى يستخدمها الأفراد في تفسير نتائج الإنجاز فقد ذكر **وينر** أن أسباب نتائج الإنجاز توجد ضمن ثلاثة أبعاد تصنيفه هي الأسباب الداخلية مقابل الأسباب الخارجية، والأسباب المستقرة مقابل الأسباب غير المستقرة ،والقصدية .

**. الفرض الثاني** :

هو يتعلق على ما يترتب على عزو الإنجاز حيث قدم وينر ثلاثة مظاهر كنواتج لهذه العزوات السببية وهى توقع السلوك المستقبلي ، والنواتج الوجدانية للنجاح ، والأداء الفعلي التالي .

وقد اشتق وينر من الفرضين السابقين فروضاً ثانوية هي أن العزو عوامل مستقرة يزيد توقع النجاح عقب النجاح ، والفشل عقب الفشل ، وإن عزو النجاح أوالفشل إلى عوامل غير مستقرة يخفض التنبؤ بالنجاح والفشل المستقبلي ، وإن عزو نتيجة الأداء لعوامل داخلية يزيد الفخر عقب النجاح ، والخجل عقب الفشل وتكون هذه الخبرات منخفضة إذا عزيت النتيجة لعوامل خارجية ، ومستوى التوقع ومستوى العاطفة يتحددان من العزو السببي لنتائج الأنجاز ويؤثر على مستوى السرعة والمثابرة في الأداء التالي مستقبلياً.**[3]**.

هذا ؛ وقد صنف واينر بداية العوامل المسئولة عن النجاح أو الفشل ( القدرة . المهمة . الجهد . الحظ ) تحت بعدين رئيسيين هما :محل التبعة Locus of control ودرجة الاستقرار Degree OF Stability والجدول (1) يوضح هذا التصنيف.

**جدول (1) النموذج ثنائي البعد للعزو عند فينر**

| | **Locus of Control محل التبعة** | |
|---|---|---|
| **الاستقرار** | داخلي | خارجي |
| **ثابت** Fixed | القدرة | صعوبة المهمة |
| **متغير** Variable | الجهد | الحظ |

**نموذج وينر المعدل** :

في النموذج ثنائي البعد جدول (**1**) يتضح أن **واينر** أضاف بعد الاستقرار إلى بعد محل التبعة الذي قدمه روتر والذي أشار إليه أيضا هيدر ، وبعد الاستقرار هو على شكل متصل حيث تتراوح عليه الأسباب من مستقرة الى غير مستقرة ، ويشير**وينر**بأنه أضاف هذا البعد حيث أن هناك بعض مواطن الضعف عند روتر حيث عرف روتر محل التبعة الداخلي من خلال

القدرة ، بينما محل التبعة الخارجي في جزء منه تعزيزات مدركه وتكون محددة من خلال الحظ أو القضاء والقدر، ولكن إذا نظرنا إلى القدرة والحظ فهما لايختلفان فقط في محل التبعة ( داخلي / خارجي ) لكن أيضاً في درجة الأستقرار فالقدرة مستقرة بينما الحظ غير المستقر **[28]**

هذا؛ ولقد وجد **واينر** إن هناك بعد ثالث يسمى بالقصدية وضعه **روسينباوم**Rosenbaum ليقسم الأسباب الى مقصودة وغير مقصودة وأن هذا البعد ظل مستخدماً لفترة زمنية حتى أثبتت البحوث أنه غير مقبول ، لذلك أعاد **واينر** تعريف هذا البعد مرة أخرى حيث أطلق عليه القدرة على التحكم فهناك أسباب يمكن التحكم فيها وأخرى لايمكن التحكم فيها ، لذلك فمن الوجهة النظرية يمكن أن يصنف السبب ضمن خلية من الثماني خلايا الآتية(**2**مستوى محل تبعة × **2** مستوى استقرار × **2** مستوى تحكم). **[29]**

ويوضح الجدول (**2**) تصنيف الأسباب ضمن هذه الأبعاد

**جدول (2) نموذج وينر ثلاثي الأبعاد**

| محل التبعة | داخلـيخارجـي | | | |
|---|---|---|---|---|
| | مستقر | غير مستقر | مستقر | غير مستقر |
| لايمكن التحكم | القدرة | المزاج | صعوبة المهمة | الحظ |
| يمكن التحكم | الجهد المستقر | الجهد الوقتي | تحيز المتعلم | مساعدة الآخرين |

ويتضح من خلال العرض السابق لنظريات العزو أن هذه النظريات تتفق معاً في أنها تقوم على مبدأ هام مؤداه أن لدى الفرد دافعية قوية لتفسير الأحداث الأجتماعية من حوله ، كما تتفق أيضاً على أن أسباب الحدث تعود الى الفرد نفسه أو أشياء أخرى خارجة عنه ، كما تحاول هذه النظريات التعرف على الكيفية التى يفسر بها الفرد العادي الأحداث الأجتماعية من حوله. [1]

هذا؛ وترى الباحثتان أن نظريات العزو السابقة لنظرية واينر كان لكلا منها وجهه نظرها الخاصة في تفسير العزو والتى تختلف عن وجهات النظر الأخرى من حيث تفسيرها كيفية حدوث الحدث ، إلا أنه لايمكن إغفال دور كل نظرية ، لذلك فإن واينر أستطاع أن يستفيد من وجهات النظر المختلفة ، ووضع نظريته مضيفاً إليها وجهه نظره هو الأخر ، ومن وجهه نظر الباحثتان أن نظرية واينر تعد نظرية متكاملة ، حيث عمل واينر طويلاً في مجال العزو وأجرى دراسات عزوية عبر ثقافية ، وأستطاع أن يحدد عوامل عزوية كثيرة لذلك فإن الباحثة الحالية سوف تتبنى نظرية واينر لوضوحها وتكاملها .

**ب . مفهوم الذات الأكاديمي :**

الذات تعتبر جوهر الشخصية، ومن الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي لها تأثير واضح في سلوك الفرد وتصرفاته. فمفهوم الذات هو النواة وحجر الزاوية التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركبة دينامية. ويحتل مفهوم الذات مكانة مركزية في

كتابات علماء النفس وعلماء الشخصية وتبرز أهميته لما له من تأثير في سلوك الفرد وأساليب توافقه للمواقف التي يمر بها . وأشار جوردون ألبورت إلى أن مفهوم الذات مفهوم أساسي في دراسة الشخصية **[30]** .

ويعتبر مفهوم الذات كلاً مركباً ، حيث يتكون من مجموعة من الأبعاد يعتبر مفهوم الذات الأكاديمي بعداً منها ، ويتكون مفهوم الذات الأكاديمي لدى الفرد نتيجة مروره بتاريخ طويل من خبرات النجاح والفشل ، ويستدل على مفهوم الذات الأكاديمي من خلال السلوك الظاهر ، والأداء الأكاديمي ولقد تناول العديد من الباحثين مفهوم الذات الأكاديمي بالتعريف حيث عرفه شافيلسون وآخرون بأنه السلوك الذي يعبربه الفرد عن نفسه ، وقدرته على التحصيل، وعن قدرته على القيام بالمهام الأكاديمية وذلك مقارنة بالآخرين المنشغلين بنفس المهمة [**31**]. بينما يعرفه فردريك (**1979**) بأنه انعكاساً للأتجاهات العقلية للفرد وكذلك لمشاعره نحو الأداء في موضوع دراسي معين [ **32**]. وتعتبر فترة السبعينات من القرن العشرين هي بداية الاهتمام بدراسة مفهوم الذات في شكل أبعاد حيث أنه في فترة ماقبل السبعينات كانت معظم البحوث التى أجريت على مفهوم الذات في علاقته بمتغيرات أخرى استخدمت مقاييس تقيس مدى واسع من الإدراكات يعبر عنها بالمفهوم العام للذات رغم انتقاد ويلي (**Wylie,1961**) لمثل هذه البحوث وأشارات إلى إن بحث مفهوم الذات يجب أن يأخذ شكلاً متطوراً وأن يكون أكثر تحديداً **[33]** . وتمشياً مع هذا المدخل حاول كلا من شافليسون وآخرون **[34]** أن يطوروا هذا المفهوم فاقترحوا نموذجاً هرمياً متعدد الأبعاد لمفهوم الذات حيث يوجد مفهوم للذات العام في قمة الهرم ، ثم مفهوم الذات الأكاديمي ، ومفهوم الذات غير الأكاديمي في الرتبة الثانية وينشق مفهوم الذات الأكاديمي الى مفهوم الذات في مجالات محددة كالرياضيات ، واللغة الانجليزية والتاريخ ، والعلوم ، في حين ينشق مفهوم الذات غير الأكاديمي إلى مفهوم الذات الاجتماعي ، والوجداني ،والجسمي ، وذلك يكون في الرتبة الثالثة ،في محاولة أخرى قام مارش وشافلسون (Marsh &Shevelson,1985) بتقسيم مفهوم الذات الأكاديمي إلى مفهوم الذات الأكاديمي اللفظي ، ومفهوم الذات الأكاديمي الحسابي.[35]

### ج- فاعلية الذات Self-Efficacy

تعد فعالية الذات مكونا هاما من مكونات النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، التي تعد من المعتقدات الدافعية ذات الأهمية الكبيرة في سلوك التنظيم الذاتي الذي أكد باندو ار على أهمية عملياته لدى المتعلمين، واليه يعود الفضل في إضافة مفهوم فاعلية الذات إلى التراث السيكولوجي .

تنشأ فاعلية الذات ذلك الميكانيزم الموجه للسلوك من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وتعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء المهمة .فهي:""تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته وللجهد الذي سيبذله ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل . **[36]**

وقدم بندورا نظريته (Bandura) فى فاعلية الذات بأنها توجد علاقة تأثير وتأثر بين كلا من البيئة ، والسلوك الشخصي . فقد سلم بندورا بأننا لا نساق ببساطة من خلال قوى داخلية ، كما اننا ليست رهائن لبعض الحوادث البيئية ، فنحن نتأثر ولكن أيضا نؤثر وفى ضوء هذا التصور يشير بندورا إلى أن أحكام فاعلية الذات سواء كانت دقيقة أو غير دقيقة فهى قائمة على

أربعة مصادر رئيسية هى : الإنجازات الأدائية ، والخبرات البديلة ، والإقناع اللفظى ، والاستثارة الانفعالية ). **[37 ]،[38]، [39] ، [40]، [36]** .

- **أبعاد فاعلية الذات :**

يشير بندورا [ 40] إلى أي أكانت فاعلية الذات فإنها تختلف وفقا لأبعاد متعددة هي:-

أ- **مستوى الفاعلية** :- فمستوى فاعلية الذات لدى الأفراد يمكن تحديده عن طريق مهام تتدرج من الصعوبة إلى المتوسطة إلى الصعبة .

**ب- العمومية** :- يمكن الحكم علة عمومية واتساع كفاءة الذات من خلال موقف خاص بمجال معين أو عبر مدى واسع من المواقف والأنشطة .

ج- **القوة** : قوة فاعلية الذات يمكن تحديدها من خلال درجة تطابق احكام فاعلية الذات والأداء الفعلى ، لذلك فإن هذه القوة سوف تختلف وفقا لدرجة أعتقاد الفرد فى قدرته.**[36]**

**العمليات التى تتأثر بفاعلية الذات :-**

يرى **بندورا** ان فاعلية الذات مكونا هاما للأداء الناجح ، فقد يمتلك الفرد المهارة المناسبة للأداء وتنفيذ العمل ولكن لا توجد لديه قدرا كافيا من فاعلية الذات وفى مثل هذه الحالة يكون النجاح أمرا مشكوكا فيه حيث أن لفاعلية الذات آثارا رئيسية على الأداء ، ويشير (Bandura,1982-1989) إلى مجموعة من العمليات التى تتأثر بفاعلية الذات وهى (العملبات المعرفية ، والعمليات الدافعية ، والعمليات الوجدانية ، والعمليات الانتقائية )

**الدراسات السابقة :**

**أولا :-دراسات تناولت عزو النجاح والفشل والدارسين في علاقتهما بمفهوم الذات الأكاديمي :**

تأتي في مقدمة هذه الدراسات دراسة **آمس [6]**والتى هدفت إلى اختبار أثر مفهوم الذات على عزو الأطفال وسلوك التعزيز في المواقف الاجتماعية وذلك في حاله التنافس لدى عينة قوامها (**192**) طفلاً وطفله من ثلاث مدارس هندية واستخدم مقياس مفهوم الذات إعداد بيرس هاريس1964.PiersHarris , واختبار القلق الظاهر للأطفال .إعداد كاستنيدا وآخرون Casteneda etal.,1856 ومقياس العزو من إعداده وباستخدام تحليل التباين توصل إلى أن هناك فروقاً عزوية دالة بين مجموعتى مفهوم الذات ، حيث يعزو الأفراد ذوى المستوى المرتفع من حيث مفهوم الذات الأكاديمي نجاحهم إلى القدرة بدرجة أكبر من الأفراد ذوى المستوى المنخفض ، أما في حالة الفشل لايوجد فروق بين المجموعتين كما توصل إلى أن الناجحين يعطون تقديراً لقدرتهم ويشعرون بأنهم أكثر استحقاقاً للمكافأة بعد النجاح.

وفى دراسة **لمار [40]** هدفت من إلى تناول العلاقة بين العزو الذاتي وكلاً من أبعاد مفهوم الذات ، الانجازات الأكاديمية مستخدماً عينه قوامها (**599**) تلميذاً بالصف الخامس الأبتدائي طبق عليهم استبياناً للعزو وتقارير ذاتية ، وأختبارات تحصيلية ، وتوصل إلى إن التلاميذ الذين أعزو النجاح الأكاديمي إلى القدرة ولم يعزو الفشل ألى القدرة يتسمون بمستوى مرتفع من حيث مفهوم الذات الأكاديمي.

وقد قاما **تاليولي وجاما** [42 ] بدراسة كان ضمن أهدافها تقدير العلاقة بين كلاً من الإنجاز الأكاديمي ، والعوامل العزوية ، ومفهوم الذات،وتكونت عينة الدراسة من (**237**) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الأبتدائي ، وتوصلا أيضاً إلى أن مجموعة التلاميذ الذين يتسمون بالرضا الأكاديمي أعزو فشلهم إلى عوامل خارجية ، كما وجد أن التلاميذ ذوى التاريخ الأكاديمي الناجح يشعرون بالقدرة على الانجاز بدرجة أكبرمن التلاميذ ذوى التاريخ الأكاديمي الفاشل. ونتائج هذا الدراسة تعني أن الأطفال ذوى المستوى المرتفع من حيث مفهوم الذات الأكاديمي يعزون نجاحهم إلى القدرة وهي عامل داخلي بينما يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية.

كما تأتي نتائج **كوستيس وولفجانج[43]** متفقة مع هذه النتائج حيث قاما بدراسة طولية تناولا فيها العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي ، والعزو، والانجاز واستخدما عينة قوامها (**64**) طفلاً ممن تتراوح أعمارهم الزمنية مابين أربع إلى عشر سنوات ،طبقا عليهم مقياساً لمفهوم الذات الأكاديمي وآخر لقياس العزو ، كما استخدما اختبارات تحصيلية ، وتوصلا إلى وجود علاقة ثنائية بين مفهوم الذات الأكاديمي والانجاز، وأن عزو النجاح إلى القدرة يرتبط إيجابياً مع مفهوم الذات الأكاديمي.

وهكذا يتضح من خلال الدراسات السابقة التى تناولت عزو النجاح والفشل الدارسين من حيث علاقته بمفهوم الذات الأكاديمي أن هناك فروق بين الأفراد ذوى المستوى المرتفع من حيث مفهوم الذات الأكاديمي ، والأفراد ذوى المستوى المنخفض من حيث مفهوم الذات الأكاديمي في عوامل عزو الأداء .

**ثانيا:– دراسات تناولت عزو النجاح والفشل والدارسين في علاقتهما بفاعلية الذات :–**

يأتى فى مقدمة هذه الدراسات دراسة **شنك [9]** والتى هدفت إلى دراسة التغذية العزوية المرتدة للقدرة ، والجهد وأثرها على فاعلية الذات ، والأداء المهارى لدى عينة قوامها (120) طفلا مما يعانون صعوبات فى مهارات الطرح ، ومسائل محلولة وقد تلقى هؤلاء الأطفال تدريبا على مهارات الطرح وذلك عبر اربع جلسات ، وخلال حل المسائل تلقى مجوعة من الأطفال وبشكل دورى تغذية مرتدة للقدرة ، أما المجموعة الثانية فقد تلقت تغذية مرتدة للجهد ، بينما تلقت المجموعة الثالثة تغذية مرتدة للقدرة خلال أول جلستين وللجهد خلال أخر جلستين ، في حين تلقت المجموعة الرابعة تغذية مرتدة للجهد خلال أول جلستين وتغذية مرتدة للقدرة خلال أخر جلستين ، وقد استخدم الباحث مقياس لفاعلية الذات من إعداده ، وبعض الاختبارات التحصيلية ، ودلت النتائج على أن مجموعة الأطفال التى تلقت تغذية مرتده لعزو القدرة فى أول جلستين ذات مستوى أفضل من حيث فاعلية الذات والمستوى المهارى ).

**وفى دراسة حمدى على الفرماوى [ 12 ]** والذى هدف منها إلى معرفة ما إذا كانت عوامل العزو تختلف باختلاف نمط فاعلية الذات لمعرفة أثر فاعلية الذات لدى عينة قوامها (67) تلميذا وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي تراوحت اعمارهم الزمنية مابين تسع سنوات وأربعة شهور إلى عشر سنوات وأربعة شهور ، واستخدم الباحث فنيات فى مهام مادة الحساب لقياس فاعلية الذات من أعداده ، كما أعد استمارة تقرير عزو الأداء فى المهام واستخدم مقياس محل التبعة الداخلى – الخارجى للأطفال والمراهقين من إعداد صلاح أبو ناهية (1978) وتوصل إلى وجود فروق دالة بين مجموعات توقعات فاعلية الذات ( منخفضة – عادية – مفرطة التوقع ) ، حيث وجد أن هناك عوامل عزو سائدة عند كل نمط من هذه الأنماط ، فعند مقارنة عزوات مجموعة ذوى نمط فاعلية الذات العادية بعزوات نمط فاعلية الذات المنخفض وجد أن مجموعة نمط فاعلية الذات العادية يعزون أدائهم

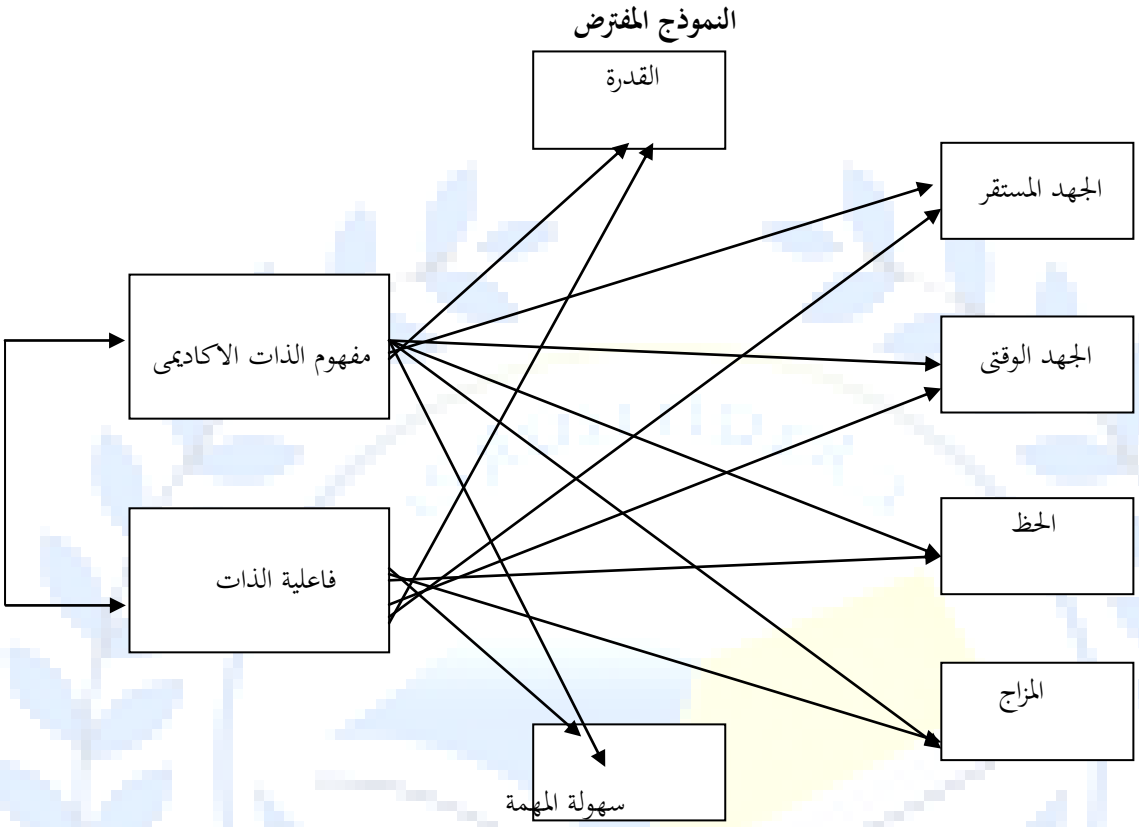
للجهد والقدرة بدرجة أكبر من مجموعة فاعلية الذات المنخفض حيث تعزو المجموعة الأخيرة أدائها إلى طبيعة المهمة والحظ ، كما اتضح عدم وجود فروق بين المجموعة ذات النمط المفرط لفاعلية الذات والأخرى ذات النمط المنخفض.

وتمشيا مع هذه الدراسات تاتى دراسة **شيل وأخرون(44** )حيث هدفوا دراسة العلاقة بين مستوى الإنجاز، ومستوى الصف الدراسى ، وفاعلية الذات ، والعزو السببى لدى عينة قوامها (364) تلميذا وتلميذة (105) من تلاميذ الصف الرابع ، و(111) تلميذا من تلاميذ الصف السابع ، و(148) تلميذا من تلاميذ الصف العاشر ، وقد أخذ فى الاعتبار المستوى الإجتماعى الإقتصادى ، وطبق على هؤلاء التلاميذ مقياس فاعلية الذات في القراءة إعداد شيل وأخرون (1989) ، ومقياسا لعزو النجاح أعداد الباحثون ن وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها أن الأطفال ذوى المستوى المرتفع من حيث فاعلية الذات يتسمون بمستوى نرتفع من حيث التحصيل ومنخفض من حيث العزو للحظ ، والمهمة ، ومساعدة المعلم كأسباب للنجاح فى القراءة والكتابة ).

وفى الوقت التى استخدمت فيه هذه الدراسات عينات من بين الاطفال ،وتلاميذ وطلاب المدارس فإن **ألدن [11]** استخدم عينة قوامها (80) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة (40ذكور ، 40 إناث ) بهدف دراسة ما إذا كان شعور الأفراد بفاعلية ذاواتهم فى المواقف الاجتماعية يؤثر على عزواتهم لسببية النتائج ، وكذلك معرفة العوامل السببية السائدة فى مواقف اجتماعية دون غيرها ، واستخدم الباحث مقياسا لعزو الأداء يتمثل فى صورة مواقف اجتماعية من أعداده ، وقد توصل الباحث من خلال النتائج إلى أن الأفراد ذوى المستوى المنخفض من حيث فاعلية الذات يعزون نتائج أدائهم إلى صعوبة المهمة ، أما العزو لعوامل داخلية فكان غير دال.

وهكذا ، يتضح أن لفاعلية الذات أثرا على عزو الأداء ؛ فقد توصلت الدراسات إلى أن المستوى المرتفع من حيث فاعلية الذات ينتج عنه العزو لعوامل داخلية كالقدرة والجهد ، بينما المستوى المنخفض من حيث فاعلية الذات ينتج عنه عزو الأداء لعوامل خارجية كالحظ وصعوبة المهمة(Alden,1978 ; Shell et al.,1995) .

**ب . فروض الدراسة** : بعد استعراض الإطار النظرى ، والدراسات السابقة التى تناولت عزو النجاح والفشل الدراسيين بمتغيرات الدراسة الحالية يمكن افتراض نموذج سببي يوضح التأثيرات السببية بين متغيرات الدراسة كما هو موضح بشكل ( 4 )




**شكل ( 4) نموذج مفترض يوضح التأثيرات السببية بين متغيرات الدراسة الحالية**

**فى هذا النموذج تفترض الباحثتان الفروض التالية :**

**الفرض الأول :-**" يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا لفاعلية الذات كمتغير مستقل على متغيرات عزو النجاح( القدرة والجهد المستقر ، والجهد الوقتى ). بينما لايوجد تأثير دال احصائيا لفاعلية الذات على متغيرات (سهولة المهمة ، والحظ ، والمزاج ) ".

**الفرض الثانى :-**

" يوجد تأثير إيجابى دال إحصائيا لمفهوم الذات الأكاديمى كمتغير مستقل على متغيرات عزو النجاح ( القدرة ، والجهد المستقر ، والجهد الوقتى ). بينما لايوجد تأثير دال احصائيا لفاعلية الذات على متغيرات ( سهولة المهمة ، والحظ ، والمزاج ) ".

**العينة وأدوات الدراسة :-**

1- **عينة الدراسة** : تتكون عينة الدراسة الحالية من (230) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الاعدادى تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (136) شهرا وبانحراف معيارى قدره (7.9)

الجدول ( 3 ) يوضح عينة الدراسة وعدد الطلاب الذين اختيروا من بعض مدارس التعليم الاساسي بمدينة درنة.

جدول ( 3 ) يوضح وصفا للعينة فى شكلها النهائي

| العينة | الصف | اجمالى العينة | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ذكور | إناث | إجمالى |
| مدرسة أم المؤمنين للتعليم الأساسي | السابع | – | 69 | 69 |
| مدرسة الأمل للتعليم الأساسي | السابع | – | 50 | 50 |
| مدرسة الجلاء للتعليم الأساسي | السابع | 81 | – | 81 |
| مدرسة الرشيد للتعليم الأساسي | االسابع | 30 | | 30 |
| الإجمالي الكلى للعينة | | 111 | 119 | 230 |

**2- ادوات الدراسة:-**

استخدمت الباحثه الاختبارات والمقاييس الأتية فى جمع البيانات الخاصة بالدراسة وهى :-

- مقياس الفاعلية العامة للذات إعداد إبراهيم على إبراهيم منصور (2000)
- مقياس مفهوم الذات الأكاديمى إعداد السيد عبد الدايم سكران (1993).
- مقياس عزو النجاح والفشل الدراسيين إعداد مُحَّد مصطفى عبد الهادى(1989) واستخدم منه الصورة الإيجابية .

**مقياس الفاعلية العامة للذات .**

يحتوى المقياس فى صورته النهائية على ثلاث وأربعون فقرة منها (23 ) فقرة ايجابية،و(20) فقرة سلبية ، يجاب على كل منها باختيار إجابة من بين ثلاث استجابات ( تنطبق تماما – تنطبق لحد ما – لاتنطبق ) ، وقد تحقق معد المقياس من صدقة إحصائيا مستخدما طريقة التحليل العاملى التوكيدى Confirmatory Factor Analysis ،. كما قام معد المقياس بحساب ثباته مستخدما طريقتى تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار ، وطريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات، وقد بلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (0.88 ، 0.80 ) على التوالى مما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات معقولة .هذا ؛ وقد قامت الباحثتان بالتحقق من ثبات المقياس فى البيئة الليبية مستخدمة طريقة الاتساق الداخلي بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ قوامها ( 60 ) فردا ،وبلغ معامل الفا للاتساق الداخلي معبرا عن الثبات (0.84) .ويتم تصحيح المقياس بإعطاء الاستجابة تنطبق تماما الدرجة ( 3) وتنطبق إلى حد ما الدرجة (2 ) ولا تنطبق الدرجة ( 1 ) وذلك فى حالة العبارات الإيجابية ، وتعكس الدرجة فى حالة العبارات السلبية.

**مقياس مفهوم الذات الأكاديمي :**

استخدم فى هذه الدراسة مقياس مفهوم الذات الأكاديمى والذى أعده السيد عبد الدايم سكران (1993) بهدف قياس مفهوم الذات الأكاديمى لدى افراد العينة في الدراسة الحالية ، والمقياس فى صورته النهائية يحتوى على (14) أربع عشرة عبارة تنتمى إلى بعدين هما : بعد الكفاءة المعرفية وتمثله سبع عبارات ، وبعد الكفاءة العامة ويمثله سبع مفردات .

وقد تحقق معد المقياس من صدقه وثباته في البيئة المصرية ، كما قامت الباحثتان من التحقق من ثبات هذا المقياس بطريقة الفا ،وبلغ معامل الفا الكلى وكان (0,80) ، بينما كان معامل الفا للبعد الأول (0,66) ، وللبعد الثانى (0,96) .واستخدما الطريقة البنائية الاختيارية لتصحيح المقياس حيث تصف كل عبارة نوعين متضادين من التلاميذ ، وأمام كل نوع اختيارات حيث يقوم التلميذ بقراءة العبارة كاملة بشقيها ويحدد النوع الذى يشبهه أكثر من الأخرى ، ثم يختار دائرة من الدوائر الموضوعة إمام هذا النوع والتى تحدد درجة التشابه ، ويتم التصحيح على أنه فى العبارات الموجبة تكون درجات الاختيار ( 4 ، 3 ، 2 ، 1 ) ، بينما فى حالة العبارات السالبة تكون درجات الاختبار ( 1 ،2 ، 3 ، 4 ) ثم تجمع درجات كل بعد على حدة ، والمجمع يدل على درجة التلميذ على هذا البعد . والدرجة الكلية تدل على درجات التلميذ فى مفهوم الذات الأكاديمي .

**مقياس العزو:-**

أعد هذا المقياس **مُحَمَّد مصطفى عبد الهادى** (1989) ، وقد استخدمت الصورة الإيجابية لقياس عزوات النجاح وعدد فقراتها (30) فقرة تغطى ستة أبعاد بمعدل خمس فقرات لكل بعد ، وكل عبارة من عبارات المقياس يقابلها ست استجابات متدرجة من : 1 ( أوافق بدرجة كبيرة ) إلى 6 ( لا أوافق بدرجة كبيرة ) وقد تحقق معد المقياس من صدقة وثباته .وفي الدراسة الحالية تم إعادة حساب ثبات هذه الصورة بطريقة الاتساق الداخلى وكان معامل الفا (0,82) .

**نتائج الدراسة :**

**أولا : أختبار صحة النموذج المفترض :**

لاختبار صحة النموذج المفترض تمت الخطوات التالية :-

- تم الحصول على مصفوفة الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس الفاعلية العامة للذات ( الدرجة الكلية )، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمى ( الدرجة الكلية ) ، وعزوات النجاح كما هي بالصورة الإيجابية لمقياس العزو (القدرة ، الجهد المستقر، الجهد الوقتى ، سهولة المهمة ، الحظ ، المزاج).

وكانت مصفوفة الإرتباط كماهى بالجدول ( 6 ) التالى :

**جدول (6 ) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والتابعة**

| المتغيرات | فاعلية الذات | مفهوم الذات الأكاديمى | القدرة | الجهد المستقر | الجهد الوقتى | سهولة المهمة | الحظ | المزاج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فاعلية الذات | **1.00** | | | | | | | |
| مفهوم الذات الأكاديمى | **0.45** | **1.00** | | | | | | |
| القدرة | **0.40** | **0.39** | **1.00** | | | | | |
| الجهد المستقر | **0.46** | **0.45** | **0.36** | **1.00** | | | | |
| الجهد الوقتى | **0.49** | **0.47** | **0.25** | **0.27** | **1.00** | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| سهولة المهمة | 0.17 | 0.14 | 0.17 | 0.13 | 0.15 | 1.00 | | |
| الحظ | 0.13 | 0.14 | 0.12 | 0.16 | 0.14 | 0.13 | 1.00 | |
| المزاج | 0.15 | 0.16 | 0.11 | 0.13 | 0.15 | 0.17 | 0.14 | 1.00 |

وقد استخدمت هذه المصفوفة في التحليل الإحصائى باستخدام اسلوب تحليل المسار وبالبرنامج الإحصائى **LISREL** وجاءت النتائج كما يلي :

- **مدى مطابقة النموذج المفترض للبيانات .**

يوضح الجدول ( 7 ) مؤشرات حسن المطابقة وقيمتها ، للحكم على ما إذا كان النموذج المفترض يطابق أو لايطابق البيانات موضع الاختبار.

**جدول ( 7 ) مؤشرات حسن المطابقة وقيمتها .**

| المؤشر | مربع كاX2 | (X2/df) | GFI | AGFI | NFI | RMSEA | PGFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| قيمة الموشر | 32,81 غير دالة | 1.85 | 0,97 | 0.94 | 0.93 | 0.05 | 0.41 |

يتضح من الجدول السابق أن النموذج المفترض قد حاز على مؤشرات حسن مطابقة مقبولة بدرجة كبيرة وتقع جميعها في المدى المثالى **[45]**

وفى ضوء هذه النتائج يمكن القول أن النموذج المفترض يتطابق مع البيانات . وهذا سوف يؤدي إلى الخطوة التالية وهي إيجاد معاملات تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة بأسلوب تحليل المسار، وقد تم الحصول على معاملات التأثير وقيم ( **ت** ) المناظرة لكل تأثير وكانت النتائج كما هى بجدول ( 8 ) .

**جدول ( 8 ) نتائج تحليل المسار لإيجاد تأثيرات المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة**

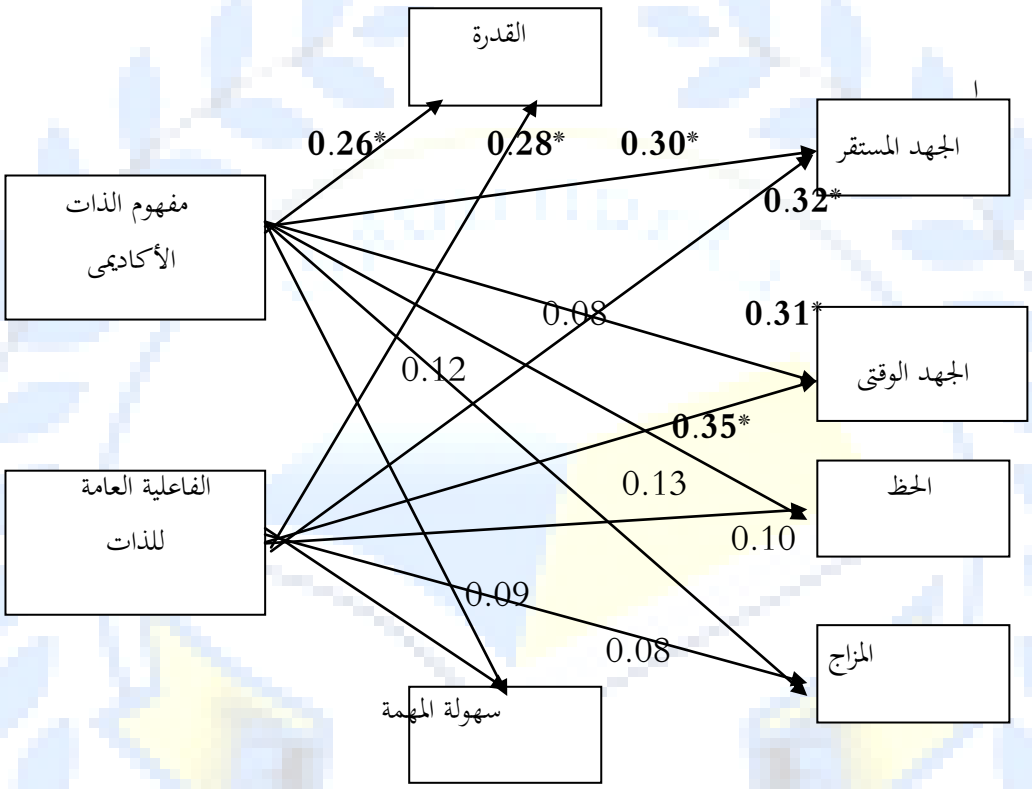
| المتغير المتأثر المتغير المؤثر | مؤشرات التأثير | القدرة | الجهد المستقر | الجهد الوقتى | الحظ | المزاج | سهولة المهمة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفاعلية العامة للذات | التاثير | 0.28 | 0.32 | 0.35 | 0.13 | 0.08 | 0.09 |
| | الخطأ | 0.066 | 0.063 | 0.061 | 0.073 | 0.073 | 0.073 |
| | قيمة ت | 4.28* | 5.14* | 5.96* | 1.84 | 1.14 | 1.34 |
| مفهوم الذات الاكاديمى | التأثير | 0.26 | 0.30 | 0.31 | 0.08 | 0.10 | 0.12 |
| | الخطأ | 0.066 | 0.063 | 0.061 | 0.073 | 0.073 | 0.073 |
| | **قيمة ت** | **4.00*** | **4.85*** | **5.10*** | **1.39** | **1.39** | **1.95** |

**خ : الخطأ المعيارى لتقدير التأثير** *** دال عند مستوى 0.05**

**النتائج وتفسيرها:-**

**يوضح الشكل ( 5 ) النموذج المفترض بعد اختباره وعلية المسارات ومعاملاتها**

**النموذج المفترض بعد اختباره**




**الشكل ( 5 ) النموذج المفترض بعد اختباره وعلية المسارات ومعاملاتها**

* هذه القيم دالة عند (0.5)

**نتائج اختبار صحة الفروض**

- النتائج الخاصة بالتحقق من صحة **الفرض الأول والذي ينص على** " يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيا للفاعلية العامة للذات كمتغير مستقل على متغيرات عزو النجاح ( القدرة ، والجهد المستقر ، والجهد الوقتى ). بينما لايوجد تأثير دال إحصائيا للفاعلية العامة للذات على متغيرات ( سهولة المهمة ، والحظ ، والمزاج )" .

**بالنظر في جدول (8 )** يتضح إن معاملات التأثير للفاعلية العامة للذات على عزوات القدرة ، والجهد المستقر ، والجهد الوقتى بلغت ( **0.28، 0.32 ، 0.35** ) على التوالى وهى معاملات دالة إحصائيا عند المستوى المقبول ( **0.05**) ، فى حين جاءت معاملات التأثير لفاعلية الذات على عزوات الحظ ، والمزاج ، وسهولة المهمة(**0.13 ، 0.08 ، 0.09**) على التوالى وهى معاملات غير دالة إحصائيا.

وفى ضوء هذه النتائج يمكن القول : أن للفاعلية العامة للذات تأثيرات دالة من حيث اتجاهية العزو فكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات عند الفرد فإنه يعزو نجاحه لعوامل تتعلق به ، عوامل داخلية كالقدرة ، والجهد المستقر ، والجهد الوقتى . ولا يعزو نجاحه لعوامل خارجية كالحظ ، والمزاج ، وسهولة المهمة ، وكل ذلك هو نتاج أثر فاعلية الذات لدى الفرد .

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من( **الدن Alden,1987 ؛ وحمدى على الفرماوى 1990 ؛ وشيل وآخرون ، Shell et al,1995** ) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن الأفراد ذوى المستوى المرتفع من حيث فاعلية الذات يعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية .

**الفرض الثانى :-**

النتائج الخاصة بالتحقق من **صحة الفرض الثانى والذى ينص على**" يوجد تأثير إيجابى دال إحصائيا لمفهوم الذات الأكاديمى كمتغير مستقل على متغيرات عزو النجاح ( القدرة ، والجهد المستقر ، والجهد الوقتى ).بينما لايوجد تأثير دال احصائيا لفاعلية الذات على متغيرات (سهولة المهمة، والحظ ، والمزاج )

**بالنظر في جدول ( 8 )** يتضح إن معاملات التأثير لمفهوم الذات الاكاديمى على عزوات القدرة ، والجهد المستقر ، والجهد الوقتى بلغت ( **0.26** ، **0.30** ، **0.31** ) على التوالى وهى معاملات دالة إحصائيا عند المستوى المقبول ( **0.05**) ، فى حين جاءت معاملات التأثير لمفهوم الذات الاكاديمى على عزوات الحظ ، والمزاج ، وسهولة المهمة (**0.08** ،**0.10** ، **0.12**) على التوالى وهى معاملات غير دالة إحصائيا .

وفى ضوء هذه النتائج يمكن القول : أن لمفهوم الذات الأكاديمي تأثيرات دالة من حيث اتجاهية العزو فكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات عند الفرد فإنه يعزو نجاحه لعوامل تتعلق به وهى عوامل داخلية كالقدرة ، والجهد المستقر ، والجهد الوقتى . ولا يعزو نجاحه لعوامل خارجية كالحظ ، والمزاج ، وسهولة المهمة ، وكل ذلك هو نتاج أثر مفهوم الذات الأكاديمي لدى الفرد .

**الهوامش**

1- ثائر غباري ، يوسف أبوشندي ،خالد أبوشعيرة،نادر جرادات (2012).أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص . مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات_ العدد السادس والعشرون (2)،ص 192 .

2-Jones, E. & Davis, E. ( 1965) . From acts to disposition , the attribution process in person perception . Barkiest, L: Advances in Experimental Social Psychology .Vol.2, and New York Academic Press.p230

3-Show, M. & Costanzo, P. (1982).Theories of social psychology.Second Edition, McGraw-Hill, Series, Psychology. ,pp.250-255

4- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, Vol.71, 3-25.

5- Ames, C. & Felker, D. (1979). Effect of self-concept on children causal attribution and self-reinforcement. Journal of Educational Psychology, Vol.71, 613-619.

6- Ames, C. (1978).Children's achievement attribution and self- reinforcement, effect of self- concept and competitive reward structure. Journal of Educational Psychology. Vol.70, 345-355.

7-Johanson, D. (1981). Naturally squired Learned- Helplessness, the relationship of school failure achievement behavior, attribution and self-concept. Journal of Educational Psychology, Vol73, 174-180.

8- Bandalos, D.; Yetes, K. ;Christ, T. (1995). Effects of math self-concept, perceived self-efficacy and attribution of failure and successes on test anxiety . Journal of Educational Psychology,Vol.,87,611-623.

9- Schunk, D. (1984).Self-efficacy perspective on achievement behavior. , Journal of Educational Psychology, Vol.19, 1159-1160.

10-Schunk, D. & Gunn, T. (1986). Self-efficacy and skill development, in flounce of task strategies and attribution. , Journal of Educational Research, Vol.79 238-244.

11-Alden, L. (1978).Self-Efficacy and causal attribution for social feed back. Journal Research in Personality, Vol.20, 460-473.

12- حمدى على الفرماوى ( 1991 ) . توقعات الفاعلية الذاتية عند الأطفال فى عزو الأداء وموضع الضبط الخارجى الداخلى . مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، بحوث المؤتمر الرابع للطفل المصرى ، المجلد الأول ، ص 251-257 .

13- مصطفى محمد عبد الهادى ( 1989) . أتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل لدى طلاب الصف الثالث الإعدادى بالأردن . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس

14- إبراهيم على إبراهيم منصور ( 2000).عزو النجاح والفشل الدراسيين وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والدراسية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.

15- مرزوق راشد ؛ الطيب ، علي .( 2009). أثر استراتيجيات التعلم والدراسة على الكفاءة ألأكاديمية المدركة لدى طالب الجامعة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، المجلد الثاني والعشرون ، العدد الثاني، جامعة المنيا. ص108

16- السيد عبد الدايم عبد السلام سكران ( 1996) . إدراك التلميذ معاملة المعلم لمرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى وعلاقته ببعض المتغيرات . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق

17- منعم جميل د خول (2014 ). العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة : دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الرابع في محافظة اللاذقية ، رسالة ماجستير. تربية الطفل. جامعة تشرين. كلية التربية ، ص19-21

18- يوسف قطامي ؛ نايفة قطامي،(2000) .سيكولوجية التعلم الصفي ، الاردن دارالشروق ، عمان ، ص 219.

19- سرار عائشة (2012). العزو السببي وعلاقته بتشويه الذات الجسدي لدى المساجين دراسة ميدانية مقارنة بين االابتدائيين والانتكاسين المسجونين بالمؤسسات العقابية التابعة لمجلس قضاء باتنة، رسالة ماجستير جامعة الحاج الاخضر – باتنة ، ص21

20- هشام محمد عمر عوض،(2013) نظرية العزو، المملكة العربية السعودية وزارة التعليم جامعة الملك عبدالعزيز كلية الآداب و العلوم الإنسانية قسم علم النفس ص:3

21- شعبان جاب الله رضوان ، هويدا الشيبه (2017) ، دور أسلوب العزو فى التنبؤ بالاعراض النفسية الجسمية لدى عينة من طلاب الجامعة اليمنية ، دراسات عربية (مجلد 16 ) ،العدد 4 ،ص ص 763-821.

22- عادل سعد يوسف ( 1994) . عزو النجاح والفشل الدراسيين وعلاقته بدافعية الإنجاز . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ،ص 100

23- Bierman, K.(1994).Social learning theory. Encyclopedia of Psychology, Second Edition ,Vol.3,3437-3439.

24- خيري حسين(2002 ). دراسة امبريقية إكلينيكية للأهداف الحياتية كمحددات لنمط العلاقة بين الإعزاءات السببية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طالب الجامعة. المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، الإرشاد النفسي قوة للتنمية والتقدم (رؤية مستقبلية ) ، جامعة عين شمس،مصر،ص 165-166

25- Arnson,E. , Wilson.T. &Akret, R. (1994).Social psychology. Harper Collins collage publishers ,p1

26- خالد محمود أبو ندي ( 2004). التفكير الإبداعي وعلاقته بكلٍ من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، رسالة ماجستير بكلية التربية بالجامعة الإسلامية ، فلسطين. ص42

27- Brko, H. & Shavelson, R.(1978). Teacher sensitivity to the reliability of information in making causes attribution achievement situation. Journal of Educational Psychology.Vo.70, 271-279.

28-Weiner, B. (1986). An attribution theory of achievement motivation and emotion. Springier Verlag, New York.pp248-452

29- يسن عبدالقادر (2015 ). علاقة السلوك القيادي والعزو السببي وتماسك الجماعة الرياضية بنتائج الدوري الممتاز لكرة القدم بالسودان . رسالة دكتوراه في التربية البدنية والرياضية .ص 67

30- أحمد الشناوي ، وآخرون (2001). التنشئة الاجتماعيّة للطفل ، دار الصفاء للنشر،عمان، ص 117

31- Savelson, R.; Hubner, J. &Stndon, G. (1976). Self-concept validation constructs interpretations. Review of Educational Psychology, Vol.46, 407-442.

31- محمّد السيد عبد المعطى(1996) مكونات بيئة التعلم المدرسى وعلاقته بالدافع للدراسة ومفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية،رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية،جامعة الزقازيق،ص48

33- Chabman, J.(1988) . Learning disabled children's self– concept . Review of Educational Search , Vol.85 ,pp347-371.

34- Savelson, R.; Hubner, J. &Stndon, G. (1976).Self-concept validation constructs interpretations . Review of Educational Psychology, Vol.46, 407-441

35- Marsh, H. ; Byrne, B. & Shavelson, R. ( 1988). A Multifaceted academic self-concept : its hierarchical structure and its relation to academic achievement , Journal of EducationaPsychology, Vol.80, p366-380.

36- لبنى جديد ( 2015 ) .فعالية الذات الاكاديمية وعلاقتها بدافع الانجاز الاكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح، دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الاطفال في جامعة تشرين مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الاداب والعلوم الانسانية المجلد (37 )العدد (2). ص .79.

37- Bandura, A.(1982) .Self-Efficacy mechanism in human agency . Journal of Americana Psychologist. Vol.73, 122-147.

38- Bandura, A.(1986) .Social foundation of thought and action . Asocial cognitive theory .Englewood cliffs, NJ, prentice-Hall, Inc. pp.489-492.

39- السيد محمد حسن أبو هاشم . (2005).مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا ، مركز بحوث كلية التربية.ص. 38

40- هشام ابراهيم عبدالله ؛ عصام العقاد (2009) الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة . مجلة علم النفس والعلوم الانسانية ، جامعة المنيا،ص 12-13

41- Marsh, H. (1984) .Relationship among dimension of self-attribution and dimension of self-concept and academic achievement. Journal of Educational Psychology.Vol.76,1291-1308.

42- Taliuli, N. & Gama, E. (1986). Causal attribution, self-concept nd academic achievement of children from low (S E S) families. Peeper presented at Annual Meeting of the American Educational Research, San Francisco ,pp.211-224

43- Costes, K. ; Beth, E. &Wolfgange, S.(1993). Self-concept , attribution beliefs and school achievement longitudinal analysis. Contemporary Educational Psychology, Vol. ,199-216.

44- Shell, D.; Colvin, C. & Bruning, R. (1995) .Self-efficacy, attribution and outcome expectancy mechanism in reading and writing, grad-level and achievement, level differences. Journal of Educational Psychology, Vol.87, 368-398.

45. عزت عبد الحميد محمد ( 2000) .الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والإجتماعية. دار زاهد القدسى ،ص 155-156

## مراجع الدراسة


1. **إبراهيم على إبراهيم منصور ( 2000)**.عزو النجاح والفشل الدراسيين وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والدراسية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس.
2. **أحمد الشناوي ، وآخرون (2001)**. التنشئة الاجتماعيّة للطفل ، دار الصفاء للنشر ، عمان.
3. **السيد عبد الدايم عبد السلام سكران ( 1996)** . إدراك التلميذ معاملة المعلم لمرتفعى ومنخفضى التحصيل الدراسى وعلاقته ببعض المتغيرات . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية جامعة الزقازيق.
4. **السيد مُحَمَّد حسن أبو هاشم** . **(2005)**.مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا ، مركز بحوث كلية التربية.
5. **ثائر غباري ، يوسف أبوشندي ،خالد أبوشعيرة،نادر جرادات (2012)**.أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص .مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات_ العدد السادس والعشرون (2)
6. **حمدى على الفرماوى ( 1991 )** . توقعات الفاعلية الذاتية عند الأطفال فى عزو الأداء وموضع الضبط الخارجى الداخلى . مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، بحوث المؤتمر الرابع للطفل المصرى ، المجلد الأول ، ص ص 251- 271 .
7. **خالد محمود أبو ندي ( 2004)**. التفكير الإبداعي وعلاقته بكلٍ من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، رسالة ماجستير بكلية التربية بالجامعة الإسلامية ، فلسطين.
8. **خيري حسين(2002 )**. دراسة امبريقية إكلينيكية للأهداف الحياتية كمحددات لنمط العلاقة بين الإعزاءات السببية ومستوى التحصيل الدراسي لدى طالب الجامعة. المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي، الإرشاد النفسي قوة للتنمية والتقدم (رؤية مستقبلية ) ، جامعة عين شمس،مصر.
9. **مرزوق راشد ؛ الطيب ، علي .( 2009)**. أثر استراتيجيات التعلم والدراسة على الكفاءة ألكاديمية المدركة لدى طالب الجامعة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، المجلد الثاني والعشرون ، العدد الثاني، جامعة المنيا.
10. **سرار عائشة (2012)**. العزو السببي وعلاقته بتشويه الذات الجسدي لدى المساجين دراسة ميدانية مقارنة بين االابتدائيين والانتكاسين المسجونين بالمؤسسات العقابية التابعة لمجلس قضاء باتنة، رسالة ماجستير جامعة الحاج الاخضر – باتنة .
11. **شعبان جاب الله رضوان ، هويدا الشيبه (2017)** ، دور أسلوب العزو فى التنبؤ بالاعراض النفسية الجسمية لدى عينة من طلاب الجامعة اليمنية ، دراسات عربية (مجلد 16 ) ،العدد 4 ،ص ص 763-821.
12. **عادل سعد يوسف ( 1994)** . عزو النجاح والفشل الدراسيين وعلاقته بدافعية الإنجاز، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

13. **عزت عبد الحميد مُحَمَّد ( 2000)** .الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والإجتماعية. دار زاهد القدسى .

14. **لبنى جديد ( 2015 )** .فعالية الذات الاكاديمية وعلاقتها بدافع الانجاز الاكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح، دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الاطفال في جامعة تشرين مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الاداب والعلوم الانسانية المجلد (37 )العدد (2).

15. **مُحَمَّد السيد عبد المعطى (1996)** . **مكونات** بيئة التعلم المدرسى وعلاقته بالدافع للدراسة ومفهوم الذات الأكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

16. **مصطفى مُحَمَّد عبد الهادى ( 1989)** . أتفاق التوقع مع نتائج الأداء وعلاقته بعوامل عزو النجاح والفشل لدى طلاب الصف الثالث الإعدادى بالأردن . رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

17. **منعم جميل د خول (2014 )**. العزو السببي وعلاقته بتوجه الهدف نحو التعلم والدرجة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة : دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الرابع في محافظة اللاذقية ، رسالة ماجستير. تربية الطفل. جامعة تشرين. كلية التربية

18. **هشام ابراهيم عبدالله ؛ عصام العقاد (2009)** الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة . مجلة علم النفس والعلوم الانسانية ، جامعة المنيا.

19. هشام مُحَمَّد عمر عوض،(2013) نظرية العزو، المملكة العربية السعودية وزارة التعليم جامعة الملك عبدالعزيز كلية الآداب و العلوم الإنسانية قسم علم النفس . ص، 3

20. **يسن عبدالقادر (2015 )**. علاقة السلوك القيادي والعزو السببي وتماسك الجماعة الرياضية بنتائج الدوري الممتاز لكرة القدم بالسودان . رسالة دكتوراه في التربية البدنية والرياضية .

21. **يوسف قطامي ؛ نايفة قطامي،(2000)** .سيكولوجية التعلم الصفي ،الاردن ، دار الشروق ، عمان.

**22- Alden, L. (1978).**Self-Efficacy and causal attribution for social feed back. Journal Research in Personality, Vol.20, 460-473.

**23- Ames, C. (1978).**Children's achievement attribution and self- reinforcement, effect of self- concept and competitive reward structure. Journal of Educational Psychology. Vol.70, 345-355.

**24- Ames, C. & Felker, D. (1979).** Effect of self-concept on children causal attribution and self-reinforcement. Journal of Educational Psychology, Vol.71, 613-619.

**25-Arnson,E. , Wilson.T. &Akret, R. (1994).**Social psychology. Harper Collins collage publishers.

**26- Bandalos, D.; Yetes, K. ;Christ, T. (1995).** Effects of math self-concept, perceived self-efficacy and attribution of failure and successes on test anxiety . Journal of Educational Psychology,Vol.,87,611-623.

**27- Bandura, A.(1982) .**Self-Efficacy mechanism in human agency . Journal of Americana Psychologist. Vol.73, 122-147.

**28- Bandura, A.(1986) .**Social foundation of thought and action . Asocial cognitive theory.Englewood cliffs, NJ, prentice-Hall, Inc.

**29-Bierman, K.(1994).**Social learning theory. Encyclopedia of Psychology, Second Edition ,Vol.3,437-439.

**30- Brko, H. & Shavelson, R.(1978).** Teacher sensitivity to the reliability of information in making causes attribution achievement situation. Journal of Educational Psychology.Vo.70, 271-279.

**31- Chabman, J.(1988) .** Learning disabled children's self – concept. Review of Educational Search,Vol.85,347-371.

**32-Costes, K. ; Beth, E. & Wolfgange, S.(1993).** Self-concept , attribution beliefs and school achievement longitudinal analysis. Contemporary Educational Psychology, Vol. ,199-216.

**33- Jones, E. & Davis, E. ( 1965) .** From acts to disposition , the attribution process in person perception . Barkiest, L: Advances in Experimental Social Psychology .Vol.2, and New York Academic Press.

**34-Johanson, D. (1981).** Naturally squired Learned- Helplessness, the relationship of school failure achievement behavior, attribution and self-concept. Journal of Educational Psychology, Vol73, 174-180.

**35- Marsh, H. (1984) .**Relationship among dimension of self-attribution and dimension of self-concept and academic achievement. Journal of Educational Psychology.Vol.76,1291-1308.

**36- Marsh, H. ; Byrne, B. & Shavelson, R. ( 1988).** A Multifaceted academic self-concept : its hierarchical structure and its relation to academic achievement , Journal of Educational Psychology,Vol.80,366-380.

**37- Schunk, D. & Gunn, T. (1986).** Self-efficacy and skill development, in flounce of task strategies and attribution. , Journal of Educational Research, Vol.79 238-244.

**38- Schunk, D. (1984).**Self-efficacy perspective on achievement behavior. , Journal of Educational Psychology, Vol.19, 1159-1160.

**39- Savelson, R.; Hubner, J. &Stndon, G. (1976).** Self-concept validation constructs interpretations. Review of Educational Psychology, Vol.46, 407-441.

**40- Shell, D.; Colvin, C. & Bruning, R. (1995) .**Self-efficacy, attribution and outcome expectancy mechanism in reading and writing, grad-level and achievement, level differences. Journal of Educational Psychology, Vol.87, 368-398..

**41- Show, M. & Costanzo, P. (1982).**Theories of social psychology.Second Edition, McGraw-Hill, Series, Psychology.

**42- Taliuli, N. & Gama, E. (1986).** Causal attribution, self-concept and academic achievement of children from low (S E S) families. Peeper presented at Annual Meeting of the American Educational Research, San Francisco.

**43- Weiner, B. (1979).** A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, Vol.71, 3-25.

**44- Weiner, B. (1986).** An attribution theory of achievement motivation and emotion. Springier Verlag,