جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

الموضوع:

العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
(دراسة ارتباطية و فرقية ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس المدرسي.

إعـــداد الطـــالب:

حمـــــامة كريـم

إشـــــراف:

أ/د. حماش الحسـين

السنة الجامعية: 2018/2017م

جامعة الجزائر- 2- أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علم النفس

العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

(دراسة ارتباطية و فرقية في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو)

إعداد الـــطالـب:
حـــمامة كريم

إشـــــراف
أ/د. حماش الحسين

السنة الجامعية: 2018/2017م

- ملخص الدراسة:

تناولنا في هذه الدراسة العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وفيها حاولنا معرفة مدى وجود علاقة بين العوامل التي يعزو إليها التلميذ نجاحه أو فشله الدراسي من جهة؛ والدافعية للتعلم لدى التلميذ المقبل على إجتياز إمتحان شهادة البكالوريا، وقد إعتمدنا كخلفية نظرية لدراستنا هذه النموذج العزوي للباحث **وينر**، كما حاولنا إبراز العلاقة الموجودة بين العوامل التي يعزو إليها التلميذ الفاشل فشله والدافعية للتعلم لديه. كما حاولنا في دراستنا التحقق من مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم حسب اختلاف التخصص عند تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، وكذا الفروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين دراسياً في عوامل العزو السببي حسب عوامل "ليفكورت".

وتطرقت الدراسة أيضا إلى مدى وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حسب إختلاف تخصصهم.

لقد تم إستخدام المنهج الوصفي، مستعينين بالطريقة الإحصائية التحليلية بإستعمال (النسب المئوية، إختبار كا ^{2}، وإختبار T)، تكونت عينة الدراسة من 209 تلميذ في السنة الثالثة ثانوي من كل التخصصات الدراسية. ولأغراض علمية قمنا بتقسيم عينة دراستنا إلى مجموعة التلاميذ الناجحين التي تقدر بـ 117 تلميذ، ومجموعة التلاميذ الفاشلين التي تقدر بـ 92 تلميذ. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استعملنا في دراستنا بطارية من المقاييس والمتمثلة في: مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت"، مقياس عزو النجاح والفشل الدراسيين بصورتيه؛ صورة عزو النجاح الدراسي وصورة عزو الفشل الدراسي، وكذا مقياس الدافعية للتعلم لـ "أحمد دوقة وآخرون"، وأجري عليها اختبارات الصدق والثبات، وقد تم تحليل النتائج عن طريق إستخدام برنامج (SPSS)، و توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ ومنها نذكر:

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- لا توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- لا توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- Résumé de l'étude:

Nous avons étudié dans cette recherche la relation entre les facteurs d'attribution de la réussite et de l'échec scolaires et la motivation scolaire chez les élèves de la classe terminale dans la wilaya de Tizi-Ouzou; afin de connaitre s'il ya une relation entre les facteurs à lesquels attribues l'élève sa réussite et son échec scolaires d'un coté ; et la motivation scolaire chez le même échantillon, et nous nous sommes basés sur le model attributionnel de Weiner comme cadre théorique de cette étude ; comme nous avons essayés de déceler si relation existe entre les facteurs à lesquels attribue l'élève sa réussite et la motivation scolaire chez ce dernier. Et aussi si relation existe entre les facteurs à lesquels attribues l'élève son échec et la motivation scolaire chez ce dernier.

Comme nous avons posé trois hypothèses principales; à savoir :

- Il existe des différences entre les facteurs d'attribution de la réussite et de l'échec scolaires et la motivation scolaire selon la spécialité d'étude (scientifique- littéraire) chez les élèves de la classe terminale scolarisés dans certains lycées de la wilaya de Tizi-Ouzou.

- Il existe des différences entre les élèves en état de réussite et ceux en état d'échec scolaires dans les facteurs d'attribution causale selon « Lefcurt » chez les élèves de la classe terminale scolarisés dans certaines lycées de la wilaya de Tizi-Ouzou.

Et comme dernière hypothèse ; il existe des différences entres les élèves en état de réussite et ceux en état d'échec scolaires dans les facteurs d'attribution selon « Lefcurt » ainsi que la motivation, scolaire chez les élèves de la classe terminale scolarisés dans certaines lycées de la wilaya de Tizi-Ouzou, et toutes ces hypothèses elles sont divisées en plusieurs hypothèses secondaires.

Afin de mener à bien notre démarche descriptive ; nous avons utilisé la méthode descriptive, et pour l'échantillon de notre étude il se compose de 209 élèves de la classe terminale, toutes spécialités confondues , et pour des raisons purement scientifique ; on a divisé notre échantillon de travail en deux parties ; les élèves en état de réussite (117 élèves), et les élèves en état d'échec (92 élèves), et on a choisi comme outils de travail une batterie de tests standardisés : le test d'attribution causale de « Lefcurt », le test d'attribution de la

réussite et de l'échec scolaires ; avec ces deux versions: test d'attribution de la réussite scolaire ; et le test d'attribution de l'échec scolaire ainsi que le test de la motivation scolaire de « Ahmed Douga et autres », à qui nous avons calculé la fiabilité et la validité. Pour le traitement statistique des donnés recueillies on a utilisé le logiciel SPSS.

Les résultats de notre étude sont énumérés comme suit:

- Il n'existe pas de corrélation statistiquement significative entre les facteurs d'attribution de la réussite et de l'échec scolaires et la motivation scolaire chez les élèves de la classe terminale dans quelques lycées de la wilaya de Tizi- Ouzou.

- Il n'existe pas de différences entre les élèves des classes scientifiques et ceux des classes littéraires dans les facteurs d'attribution de la réussite et de l'échec scolaires et la motivation scolaire chez les élèves de la classe terminale dans quelques lycées de la wilaya de Tizi-Ouzou.

- Il n'existe pas de différences entre les élèves en état de réussite et ceux en état d'échec dans les facteurs d'attribution causale de Lefcurt et la motivation scolaire chez les élèves de la classe terminale dans quelques lycées de la wilaya de Tizi- Ouzou.

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف " الأستاذ الدكتور حماش الحسين" على ما قدمه لي من نصائح وتوجيهات وإرشادات خلال إنجاز هذا العمل؛ فله مني أخلص التقدير والعرفان والاحترام.

وشكري الجزيل لكل من ساعدني من قريب ومن بعيد، وأخص بالذكر مستشاري التوجيه للمؤسسات التعليمية موضوع الدراسة على كل ما قدموه لي من عون لإنجاز هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر لكل الأساتذة والزملاء.

كما أشكر السادة أعضاء اللجنة الموقرة على قبولهم مناقشة هذا العمل.

كريم✍

الإهداء

أهدي ثمرة عملي وجهدي إلى الوالدين الكريمين.

إلى زوجتي التي تحملتني طوال إعداد هذا العمل

إلى قرة عيني أيلان وإلينا

إلى أختي وأخي

إلى كل أفراد عائلتي

إلى كل الزملاء والأصدقاء

إلى كل من يحترم العلم ويخدمه.

كريم

فهرس المحتويات

مقدمة	أ
القسم الأول: الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية:	
1. إشكالية الدراسة	07
2. فرضيات الدراسة	18
3. تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا	19
4. أسباب اختيار موضوع الدراسة	21
5. أهداف الدراسة	22
6. أهمية الدراسة	22
7. حدود الدراسة	23
الفصل الثاني: الدراسات السابقة:	
تمهيد	26
1. الدراسات العربية	26
2. الدراسات الأجنبية	38
3. التعليق والتعقيب على الدراسات السابقة	50
خلاصة	56
الفصل الثالث: الخلفية النظرية للعزو السببي	
تمهيد	58
1. مفهوم العزو أو الإسناد	59
2. نظريات العزو السببي	61
3. أصول العزو السببي	71
4. الأبعاد السببية حسب واينر	74
5. الآثار النفسية للعزو السببي	78
6. الآثار السلوكية للعزو السببي	80
7. العزو السببي للنجاح والفشل حسب كراهاي	80
8. العزو في مجال علم النفس التربوي	81
9. العزو السببي والشخصية	84
10. الفرق بين العزو السببي ومركز التحكم/ مصدر الضبط	86
خلاصة	89

الفصل الرابع: النجاح والفشل الدراسيين:	
تمهيد	91
1. النجاح الدراسي	92
أ. تعريف النجاح الدراسي	92
ب- المفاهيم المرتبطة بالنجاح الدراسي	97
جـ- الفرق بين النجاح الدراسي والنجاح التربوي	98
2. الفشل الدراسي	99
أ. تعريف الفشل الدراسي	100
ب. التطور التاريخي لمفهوم الفشل الدراسي	102
3. أهم التيارات الفكرية المفسرة للنجاح والفشل الدراسيين	105
4. أسباب النجاح والفشل الدراسيين	108
خلاصة	130
الفصل الخامس: الدافعية للتعلم:	
تمهيد	132
1. تعريف الدافعية	133
2. تعريف الدافعية للتعلم	142
3. عوامل الدافعية في المجال الدراسي	147
4. مؤشرات الدافعية للتعلم	149
5. محددات الدافعية للتعلم	151
6. مكونات دافعية التعلم	156
7. العوامل التي تؤثر على الدافعية للتعلم	157
8. نظرية العزو للانفعالات والدافعية لـ "برنار واينر" 1979	159
خلاصة	162
الفصل السادس: مرحلة المراهقة والتعليم الثانوي	
تمهيد	164
I- مرحلة المراهقة	165
1. تعريف مرحلة المراهقة	165
2. تحديد الفترة الزمنية لمرحلة المراهقة	167
3. خصائص النمو في مرحلة المراهقة	169
4. مشكلات مرحلة المراهقة	174
II- مرحلة التعليم الثانوي	177
1. مفهوم التعليم الثانوي	177
2. مهام التعليم الثانوي التكنولوجي و العام	180
3. أهداف التعليم الثانوي	181
4. مبادئ التعليم الثانوي في الجزائر	182

5. الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي في الجزائر	184
6. علاقة المراهقة بالتعليم الثانوي	186
خلاصة	188
القسم الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة	
الفصل السابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	191
1. التذكير بفرضيات الدراسة	191
2. الدراسة الاستطلاعية	193
3. منهج الدراسة	194
4. مجتمع الدراسة	195
5. عينة الدراسة	195
6. الأدوات المستعملة في جمع البيانات	199
7. إجراءات تطبيق أدوات الدراسة	214
8. إجراءات تفريغ البيانات عن طريق الحاسوب الآلي	215
الفصل الثامن: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية	
تمهيد	217
1. عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية	218
أ. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى	218
ب. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية	227
جـ. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة	236
د. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة	248
ه. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الخامسة	260
و. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية السادسة	261
ي. عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية السابعة	267
الفصل التاسع: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية	
I. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات	269
أ. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى	269
ب. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية	273
جـ. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة	277
د. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الرابعة	278
ه. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الخامسة	280
و. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية السادسة	282
ي. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية السابعة	283
الاستنتاج العام	285

الخاتمة	300
قائمة المراجع	302
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	العزو المتعلق بمركز السببية والثبات.	74
02	مخطط مصحح يمثل العزو المتعلق بمركز السببية والثبات.	75
03	العزو السببي مقسم حسب مركز السببية، الثبات ومركز التحكم.	76
04	العزو والأبعاد السببية حسب كراهاي	80
05	تصورات التعلم و الفرد حسب التيارات الفكرية الرئيسية.	108
06	جدول معاملات المواد المدروسة في شعبة العلوم التجريبية	185
07	جدول معاملات المواد المدروسة في شعبة الرياضيات	185
08	جدول معاملات المواد المدروسة في شعبة تقني رياضي	185
09	جدول معاملات المواد المدروسة في شعبة تسيير واقتصاد	185
10	جدول معاملات المواد المدروسة في شعبة آداب وفلسفة	186
11	جدول معاملات المواد المدروسة في شعبة آداب ولغات أجنبية	186
12	جدول يوضح أفراد مجتمع الدراسة.	195
13	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية	196
14	جدول يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير الحالة الدراسية	197
15	يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير الجنس	198
16	جدول يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير السن	198
17	جدول يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير التخصص الدراسي	198
18	قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لفقرات مجالات مقياس ليفكورت	200
19	يوضح نسب اتفاق المحكمين على مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت"	201
20	يوضح العبارات التي تم تعديلها بناءا على آراء المحكمين (مقياس "ليفكورت" للعزو السببي)	202
21	يمثل طريقة تصحيح مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" بعد التعديل	204
22	يوضح قيمة ثبات مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" حسب قانون ألفا كرونباخ	205
23	يوضح جوانب مقياس العزو بصورتيه وعدد وأرقام المفردات في كل جانب من جوانب العزو	207
24	يوضح اتجاهات المفردات على مقياس عزو النجاح	207
25	يوضح اتجاهات المفردات على مقياس عزو الفشل	207
26	يوضح نسب اتفاق المحكمين على مقياس عزو النجاح الدراسي	208
27	يوضح نسب اتفاق المحكمين على مقياس عزو الفشل الدراسي	209
28	يوضح العبارات التي تم تعديلها بناءا على آراء المحكمين (مقياس العزو السببي للنجاح والفشل).	210
29	يوضح جوانب صورة عزو النجاح وعدد وأرقام المفردات في كل جانب من جوانب العزو بعد التعديل	211
30	يوضح جوانب صورة عزو الفشل وعدد وأرقام المفردات في كل جانب من	212

	جوانب العزو بعد التعديل	
31	يوضح قيمة ثبات مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي حسب قانون ألفا كرونباخ	**212**
32	يمثل بدائل وتنقيط مقياس الدافعية للتعلم	**213**
33	يوضح قيمة ثبات مقياس الدافعية للتعلم حسب قانون ألفا كرونباخ	**214**
34	يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة للناجحين والدافعية للتعلم	**218**
35	يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي للعوامل المستقرة للناجحين والدافعية للتعلم	**219**
36	يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية لدى الناجحين والدافعية للتعلم	**219**
37	يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية لدى الناجحين والدافعية للتعلم	**220**
38	يوضح علاقة العزو السببي لـ "ليفكورت" للناجحين بالدافعية للتعلم	**221**
39	يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل لقدرة والدافعية للتعلم	**222**
40	يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل لجهد والدافعية للتعلم	**223**
41	يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل لمواد الدراسية والاختبار والدافعية للتعلم	**223**
42	يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل لمعلم والدافعية للتعلم	**224**
43	يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل الحظ والدافعية للتعلم	**225**
44	يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل لمزاج والدافعية للتعلم	**225**
45	يوضح علاقة عزو النجاح الدراسي بالدافعية للتعلم	**226**
46	يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة للفاشلين والدافعية للتعلم	**228**
47	يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة للفاشلين والدافعية للتعلم	**228**
48	يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية للفاشلين والدافعية للتعلم	**229**
49	يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية للفاشلين والدافعية للتعلم	**230**
50	يوضح علاقة العزو السببي لـ "ليفكورت" للفاشلين بالدافعية للتعلم	**230**
51	يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل لقدرة والدافعية للتعلم	**232**
52	يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل لجهد والدافعية للتعلم	**232**
53	يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل لمواد الدراسية والاختبار والدافعية للتعلم	**233**
54	يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل لمعلم والدافعية للتعلم	**233**
55	يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل لحظ والدافعية للتعلم	**234**
56	يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل لمزاج والدافعية للتعلم	**234**
57	يوضح علاقة عزو الفشل الدراسي بالدافعية للتعلم	**235**
58	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة على مقياس "ليفكورت" للناجحين حسب التخصص	**237**

59	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة على مقياس "ليفكورت" للناجحين حسب التخصص	**238**
60	يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية على مقياس "ليفكورت" للناجحين حسب التخصص	**239**
61	يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية على مقياس "ليفكورت" للناجحين حسب التخصص	**240**
62	يوضح الفروق في العزو السببي لـ "ليفكورت" للناجحين حسب التخصص	**241**
63	يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للقدرة حسب التخصص	**242**
64	يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للجهد حسب التخصص	**243**
65	يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للمواد الدراسية والاختبار حسب التخصص	**244**
66	يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للمعلم حسب التخصص	**245**
67	يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للحظ حسب التخصص	**245**
68	يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للمزاج حسب التخصص	**246**
69	يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي حسب التخصص	**247**
70	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة على مقياس "ليفكورت" للفاشلين حسب التخصص	**249**
71	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة على مقياس "ليفكورت" للفاشلين حسب التخصص	**250**
72	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل خارجية على مقياس "ليفكورت" للفاشلين حسب التخصص	**251**
73	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل داخلية على مقياس "ليفكورت" للفاشلين حسب التخصص	**252**
74	يوضح الفروق في العزو السببي لـ "ليفكورت" للفاشلين حسب التخصص	**253**
75	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للقدرة حسب التخصص	**254**
76	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للجهد حسب التخصص	**255**
77	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للمواد الدراسية والاختبار حسب التخصص	**255**
78	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للمعلم حسب التخصص	**256**
79	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للحظ حسب التخصص	**257**
80	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للمزاج حسب التخصص	**257**
81	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي حسب التخصص	**258**
82	يوضح الفروق في دافعية التعلم لدى الناجحين حسب التخصص	**260**
83	يوضح الفروق في دافعية التعلم لدى الفاشلين حسب التخصص	**261**
84	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة على مقياس "ليفكورت" للفاشلين حسب التخصص	**262**
85	يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة على مقياس "ليفكورت" للفاشلين حسب التخصص	**263**

86	يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية على مقياس "ليفكورت" للفاشلين حسب التخصص	**264**
87	يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية على مقياس "ليفكورت" للفاشلين حسب التخصص	**265**
88	يوضح الفروق في العزو السببي لـ "ليفكورت" للفاشلين حسب التخصص	**266**
89	يوضح الفروق في دافعية التعلم حسب التخصص	**268**

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج هايدر في مجال العزو السببي	**64**
02	مخطط العزو لدى هيدر.	**65**
03	مخطط الإسناد حسب جونز وديفيز.	**67**
04	نظرة عامة للنموذج العزوي لوينر 1992.	**71**

فهرس الملاحق:

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	الصورة الأولية لمقياس العزو السببي لـ ليفكورت.
02	الصورة الأولية لمقياس عزو النجاح الدراسي.
03	الصورة الأولية لمقياس عزو الفشل الدراسي.
04	مقياس الدافعية للتعلم.
05	استمارة خاصة بتحكيم مقياس العزو السببي لـ ليفكورت.
06	استمارة خاصة بتحكيم مقياس العزو السببي للنجاح والفشل الدراسي.
07	الصورة النهائية لمقياس العزو السببي لـ ليفكورت.
08	الصورة النهائية لمقياس عزو النجاح الدراسي.
09	الصورة النهائية لمقياس عزو الفشل الدراسي.
10	ثبات المقاييس المستعملة في الدراسة.
11	رخصة إجراء البحث الميداني.
12	إمضاءات مديري المؤسسات التي أجريت فيها الدراسة.
13	أسماء وإمضاء الأساتذة المحكمين على مقاييس الدراسة.

مقدمـــة:

منذ أن أصبحت الدراسة إجبارية في نهاية القرن 19 بعدما كانت خاصة بفئة محدودة من أفراد المجتمع؛ نجد كلمتين جد متداولتين في أفواه البيداغوجيين، الأولياء والمعلمين؛ وهما: كلمة النجاح الدراسي والفشل الدراسي. فمنذ دخول الطفل إلى أول مؤسسة ذات طابع تربوي ودراسي ألا وهي الحضانة نجد الأولياء جد منشغلين بمدى قدرة طفلهم على النجاح. أما المعلمين من جهتهم لهم انشغال أساسي والمتمثل في محاولة إنجاح قدر محتمل من التلاميذ، وعلى هذا يلجأ كل العاملين في قطاع التربية؛ من تربويين، معلمين وبيداغوجيين إلى تسطير مشاريع ومخططات لرفع مستوى النجاح الدراسي عند التلاميذ. وعلى هذا الأساس نلاحظ أن الأنظمة المدرسية تشهد تغيرات وإصلاحات من سنة لأخرى؛ والهدف من ذلك محاولة التصدي لظاهرة الفشل والتسرب المدرسي الذي أصبح يؤرق كل الفاعلين في المجتمع ومساعدة المتمدرسين للوصول إلى تحقيق النجاح الدراسي المنشود، حيث أن كلمة الكفاءة و النجاح يحتلان مكانة جد هامة في المحيط المدرسي، رغم أننا قد لا نعرف حقا ماذا يقصد بكلمة "النجاح".

وعلى الرغم من هذا البحث المستمر لتفادي وتجنب الفشل الدراسي والبحث على تحقيق النجاح، نجد العديد من التلاميذ يعيشون صعوبات كبيرة في النظام الدراسي، حيث أن عدد كبير من الفاعلين في مجال التربية والتعليم قد حاولوا استطلاع والبحث لمعرفة أسباب هذه الصعوبات التي لا تزال تؤرق التلاميذ وأوليائهم وتؤدي إلى حالات نفسية صعبة أفرزتها حالات الفشل الدراسي، غير أن هذا البحث لمعرفة الأسباب والصعوبات وراء الوضعية الصعبة لهؤلاء التلاميذ كان بدون مسائلة المعنيين بالأمر؛ أي التلاميذ، فمعظم الدراسات التي مست هذا الميدان أقيمت بدون استطلاع آراء التلاميذ فيما يخص أسباب النجاح أو الفشل الدراسيين.

وعلى هذا الأساس قمنا باختيار موضوع دراستنا هذا الذي يهدف إلى معرفة العوامل والأسباب التي يعزو إليها تلاميذ القسم النهائي نجاحهم أو فشلهم الدراسي، وبصفة واضحة هدفنا من الدراسة هو معرفة العلاقة بين الأسباب والعوامل التي يعزو إليها تلاميذ القسم

النهائي نجاحهم أو فشلهم الدراسي ودافعيتهم للتعلم، حيث أن العديد من الباحثين، ومنهم نذكر على سبيل المثال الباحث **واينر** الذي أكد على أن التلاميذ يختلفون في أسباب نجاحهم أو فشلهم، فمنهم من يرجع نجاحه إلى عوامل داخلية (القدرة والجهد)، وفشلهم لعوامل خارجية (صعوبة المهة والحظ).

ولكي نقوم بالتحديد العلمي والعملي لمتغيرات دراستنا قمنا بتقسيم دراستنا هذه إلى جانب نظري وجانب تطبيقي، وأما الجانب النظري فهو بدوره ينقسم إلى ستة فصول وهي:

- الفصل الأول: وفيه تناولنا الإطار العام للإشكالية، والذي اشتمل على إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة، الأهداف المرجوة من الدراسة، أهمية موضوع الدراسة، أسباب اختيار الموضوع، حدود الدراسة.

- الفصل الثاني: وهو تحت عنوان الدراسات السابقة، والذي قمنا فيه بالتطرق إلى بعض الدراسات المحلية، العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وقد جاء هذا الفصل بمثابة الإطار النظري للدراسة الذي يسمح للطالب الباحث بالاطلاع على الأبحاث والدراسات التي تسمح له بحصر متغيرات دراسته، وبالإضافة إلى عرض الدراسات قمنا بالتعليق والتعقيب عليها بهدف إبراز نقاط التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية.

- الفصل الثالث: حيث اخترنا له عنوان الخلفية النظرية للعزو السببي، والذي تضمن تمهيدا، مفهوم معنى العزو أو الإسناد، النظريات المفسرة للعزو السببي، أصول العزو السببي، الأبعاد السببية، الآثار النفسية والسلوكية لعملية العزو، العزو السببي للنجاح والفشل حسب كراهاي، العزو السببي في المجال الدراسي، العزو في علم النفس التربوي، العزو السببي والشخصية وفي الأخير نجد العنصر المتمثل في الفرق الموجود بين العزو السببي ومركز التحكم أو الضبط وختمناه بخلاصة.

- الفصل الرابع: الذي جاء تحت عنوان النجاح والفشل الدراسيين، وقد قسم إلى عنصرين رئيسيين؛ النجاح الدراسي والفشل الدراسي، واحتوى الفصل على تمهيد، تعريف النجاح

الدراسي، الفرق بين النجاح الدراسي والنجاح التربوي، تعريف الفشل الدراسي، التطور التاريخي لمفهوم الفشل الدراسي، وأهم التيارات الفكرية المفسرة للنجاح والفشل الدراسيين وفي الأخير نجد الأسباب المؤدية للنجاح والفشل الدراسيين وختمناه بخلاصة.

- الفصل الخامس: الذي يندرج تحت عنوان الدافعية للتعلم، وقد تناول تعريفا للدافعية، تعريف الدافعية للتعلم، عوامل الدافعية في المجال الدراسي، مؤشرات الدافعية للتعلم، العوامل التي تؤثر على الدافعية للتعلم وفي الأخير مكونات الدافعية للتعلم وختمنا الفصل بخلاصة.

- الفصل السادس: والذي اخترنا له عنوان مرحلة المراهقة والتعليم الثانوي، وقد قسم إلى قسمين؛ يتمثل القسم الأول في مرحلة المراهقة؛ وفيه تناولنا مفهوم مرحلة المراهقة، تحديد الفترة الزمنية لمرحلة المراهقة، خصائص النمو في مرحلة المراهقة، مشكلات مرحلة المراهقة، وأما القسم الثاني فيتمثل في التعليم الثانوي، وفيه تناولنا مفهوم التعليم الثانوي، مهام التعليم الثانوي التكنولوجي والعام، أهداف التعليم الثانوي، مبادئ التعليم الثانوي في الجزائر، الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي في الجزائر وفي الأخير علاقة المراهقة بالتعليم الثانوي وختمناه بخلاصة.

أما الجانب التطبيقي الذي فيه تم عرض المنهجية المتبعة في تحليل الفرضيات وتفسيرها، فبدوره انقسم إلى فصلين:

- الفصل السابع: فهو تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، ويتضمن تمهيدا، التذكير بفرضيات الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع في الدراسة، عينة الدراسة، الأدوات والتقنيات المستعملة في الدراسة، إجراءات تطبيق أدوات الدراسة، إجراءات تفريغ البيانات عن طريق الحاسوب الآلي وفي الأخير نجد أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات.

- الفصل الثامن: وهو خاص بميدان الدراسة، وفيه قمنا بعرض البيانات المتحصل عليها في الدراسة الميدانية، وذلك عن طريق عرض النتائج وتبويبها في جداول إحصائية ومن ثم القيام بالقراءة الإحصائية لهذه الجداول.

- الفصل التاسع: وفيه قمنا بتحليل و مناقشة البيانات المتحصل عليها في الدراسة الميدانية ومقارنتها بالفروض ومدى ملائمتها كحلول للتساؤلات التي طرحت في الإشكالية.

وفي الأخير ختمنا دراستنا هذه بخاتمة، وتليها قائمة المراجع والملاحق المستعملة في دراستنا.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للإشكالية.

I. إشكالية الدراسة.

II. فرضيات الدراسة.

III. تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا.

IV. أسباب اختيار موضوع الدراسة.

V. أهداف الدراسة.

VI. أهمية الدراسة.

VII. حدود الدراسة.

I. إشكالية الدراسة:

نتساؤل في حياتنا اليومية، في الإعلام، في العمل وكذا في حياتنا الشخصية عن سبب الحوادث التي تحدث لنا أو للآخرين، تصرفاتنا أو تصرفات الغير يبقى دائما مطروح. حيث يحتل قسط كبير من حديثنا اليومي، كما يوجه تفاعلنا مع الآخرين، وهو جزء من إدراكنا للحقيقة الفيزيائية والاجتماعية؛ هذه الظاهرة الطبيعية والتلقائية، هو ما يسمى بنظريات العزو .**(Philippe Carré et autres, 2009 : 69)**.

كما يحاول الفرد من خلال تفاعله مع محيطه الفيزيائي، الاجتماعي والإنساني أن يفهم ويفسر الأحداث التي تحدث وذلك عن طريق القيام بالعزو إلى عامل أو آخر، وذلك لغرض تحديد، وحصر أصل وسبب الحدث الراهن.

لقد حاول الإنسان دائما فهم البيئة المحيطة به وذلك لغرض التحكم فيها، حيث يحاول الفرد شرح ما يحدث له وذلك في مختلف المجالات؛ الرياضة، المدرسة، الحياة اليومية أو المهنية. هذه الرغبة تؤدي إلى التفسير و البحث عن أسباب النجاح والفشل. هذا السياق الذي عن طريقه يزود الفرد ويقدم شرح لنتائجه يسمى "العزو السببي". يسمح هذا السياق، حسب المختص النفساني الأمريكي **فريز هايدر Fritz Heider** (1958) الذي يعتبر من مؤسسي نظرية العزو، بتقديم معنى لحدث ما، وتحديد مصدره. كما يسمح للفرد بتضرع سبب لهذه الحوادث. **(Yvan PAQUET, 2005 : 23)**.

ونحن معرضون حسب **هايدر** (1958) لعالم معقد ومتغير، وعليه فنحن ملزمون لتسهيله من أجل فهمه، التنبؤ به، والتحكم والسيطرة عليه. وللعزو أهمية تكمن في تحقيق هذا الهدف، وذلك عن طريق تحديد الخصائص الثابتة للتصرف والحوادث التي تسمح بفهم ذلك. **(Philippe Carré et autres, 2009 : 71)**

ويتمثل سياق العزو حسب **موسكوفيسي Moscovici (1972)** " في إصدار حكم، استدلال شيء ما، حدس، وصف، شعور حول حالته أو حالة شخص آخر انطلاقا من موضوع، تنظيم فضائي، إشارة، مزاج". سياق العزو يسمح نوعا ما بتقديم أكثر من معنى لوضعية ما، لغرض فهمها وتفسيرها والتكيف معها. **(Yvan PAQUET, 2005 : 20- 21).**

ويرى **كلود برنار Claude BERNARD (1966)** على نفس هذا التنظيم الفكري "أن عقل الإنسان لا يستطيع إدراك أثر بدون سبب، وعليه فرؤية ظاهرة تثير فيه دائماً فكرة السببية". فسلوك العزو هو نشاط يلاحظ عند إنسان الشارع أو عند إنسان المخبر، أو حسب عقلية **موسكوفيسي Moscovici** و **HEWSTCNE** عند العالم الهاوي والعالم المحترف **(Azoh François, 1995 : 11) .**

وقد وصف الباحث **هايدر Heider (1958)** في المرجع الذي يجمع عدد من التحليلات قد تم نشرها (1944، 1946)؛ كيف يقدم الفرد معنى لعناصر ومعطيات محيطه، وهكذا يصف سيرورة وسياق العزو الذي يسمح بتقديم معنى لحدث ما، وإيجاد أصله ومصدره.

كما يصف الباحث **هايدر** (1958) دائما سياق العزو كسياق عن طريقه "يدرك الإنسان الحقيقة ويستطيع التنبؤ بها والسيطرة عليها"، وعليه فالإنسان هو في بحث عن الثبات والتناسق في البيئة وذلك عن طريق فهم أسباب الحدث.**(Yvan PAQUET, 2005 : 21).**

وقد اهتم الباحث **هايدر Heider** بطريقة إدراك الإنسان العادي لأسباب الأحداث وطريقة تفسيرها، والطريقة التي يسلك بها في موقف ما، حيث نظر إلى السلوك الإنساني على أنه ناتج عن تفكيره فيسبب حدوثه، وليس استجابة للأحداث، وبذلك فقد ناقض الاتجاه السلوكي في تفسيره للسلوك الإنساني؛ الذي يرى أن الإنسان كائن عضوي يمكن أن يستجر سلوكه بتهيئة الظروف المناسبة لذلك.

واستند **هايدر (Heider, 1958)** على افتراض أساسي مفاده أن الأفراد لا يرتاحون ببساطة لتسجيل ما يحيط بهم من ملاحظات، بل هم بحاجة إلى عزوها قدر الإمكان إلى متغيرات معينة في بيئتهم؛ أي أنهم يحاولون ربط السلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه؛ إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة.

ويرى **هايدر Heider** أن الناس يعزون أسباب الأحداث إما لعوامل داخلية كامنة ضمن الفرد مثل الحاجات والرغبات والانفعالات والقدرات والمقاصد والجهد، أو لعوامل خارجية مثل الحظ ونوع المهمة. **(ثائر غباري وآخرون، 2012: 193).**

لقد ظهرت كلمة "العزو السببي" في الأدب العلمي في الأربعينات ، حيث ذكر **هايدر (1944)** أن الفرد ليس فقط ملاحظ ومراقب يتحمل حدث ما، حيث كشف على الجانب الديناميكي للسلوك الإنساني عن طريق رغبته في فهم وتفسير الأحداث المعاشة. وبعده اهتم

باحثين آخرين مثل **(Weiner et Graham, 1999)** بالجانب الوظيفي والعملي للعزو السببي، واقترحوا أنه يستطيع حماية ومحافظة وحتى الرفع من إحساسنا بأنفسنا، وكذا تقديرنا الذاتي والشخصي، ويسمح للفرد فهم بيئته، والتنبؤ والتحكم في الأحداث. حيث يعرف الباحثين اليوم العزو على أنه استدلالات يقوم بها الفرد فيما يخص سلوكاته، وسلوكات الغير وأيضا الحوادث التي تطرأ **.(Nathalie RUEST, 2009 : 21)**

وعليه فالفرد يشرح بيئته والحوادث التي تطرأ فيها وذلك عن طريق القيام بالعزو إلى سبب من الأسباب، وبناء نماذج لتفسير الظواهر وشبكات للتفسير، وعليه فنضع أنفسنا في تصور حتمي بمفهوم **كلود بيرنار (Claude BERNARD)**؛ أي أنه لا يحدث أي عنصر أو حدث بدون سبب وإنما محدد من طرف مصدر سببي.

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن دراسة السلوك اليومي الذي يهدف إلى القيام بالعزو يدخل ضمن مجموعة من الأعمال التي تتمثل فيما يسمى بنظرية العزو (أو نظريات العزو).

تهتم دافعية العزو بدراسة الأسباب التي تجعل الأفراد يتخذون قرارات معينة بصدد ما يمر بهم من حوادث؛ فالناس عموماً ينسبون سلوكهم وتصرفاتهم إلى عوامل معينة، سواء كانت هذه العوامل سمات شخصية مستقرة أم مظاهر للموقف الاجتماعي الذي يعيشون فيه. **(ثائر غباري وآخرون، 2012: 192).**

حيث أكد **واينر (Weiner)** في نظريته حول العزو السببي التي صاغها في 1974 أن الشخص ولغرض إشباع الرغبة المعرفية؛ يحاول تحليل و تفسير تبعية و نتائج نشاطاته، حيث أن هذا التفسير يعتبر ذاتي بحت، وعليه فقد يكون في بعض الحالات بعيداً عن حقيقة الأحداث ويخضع كثيراً لتقدير الذات الذي يتمتع به الفرد عن ذاته. **(Céline DUTOT, 2002 : 13).**

قد يكون هذا الحدث نجاحا أو فشلا في مهمة أو إنجاز معين، ووفقا لهذا السياق المعرفي فإن الفرد يلجأ إلى تفسير النجاح و/ أو الفشل على نحو يحفظ به توازنه المعرفي والنفسي. **(خالد نور الدين وآخرون، 1998: 2).**

يرى **فريتز هايدر Fritz Heider** أن نتيجة أي حدث أو فعل دالة لعوامل شخصية وأخرى بيئية، أما **واينر Weiner** (1979) فيرى أن النتيجة دالة لعوامل داخلية وأخرى

خارجية. وتتضمن العوامل الداخلية عناصر شخصية كعنصري القدرة والجهد الذي يبذله الفرد من أجل بلوغ غايته. أما العوامل الخارجية فترتبط بعناصر أخرى غير شخصية مثل مدى صعوبة العمل والحظ بالإضافة إلى أي ظروف أخرى خارجة عن إرادة الفرد كالآخرين ومنهم المعلم والأسرة. **(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 2).**

وبعد **هايدر** **Heider** قاد النظرية **واينر** **Weiner** الذي نقل هذه المبادئ من المستوى النظري إلى المستوى التطبيقي على مجال السلوك الإنجازي للوصول إلى قسم أفضل لهذا السلوك والتنبؤ به، حيث يرى **واينر** أن قسم السلوك الإنجازي يتطلب معرفة العوامل التي يعزو إليها الناس نتائج مهماتهم من نجاح وفشل.

وهذا ما توصلت إليه دراسة **شيرور** **Sherer** (1990) سنوات فيما بعد، حيث أن التلاميذ الناجحين يعزون نجاحهم لأساليب العزو الداخلية المستقرة (مثل القدرة) في حين يعزو التلاميذ الراسبون فشلهم إلى العوامل الخارجية الغير المستقرة (المعلم- المواد الدراسية- الإختبار). **(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 86).**

وهذا ما تؤكده دراسة كل **بارتال وجتمان** **Bartal & Guttman** (1981) تحت عنوان: المقارنة بين عزو النجاح والفشل لدى التلاميذ ومعلميهم وآبائهم لدى عينة مكونة من 69 من الآباء و 8 معلمات؛ حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن التلاميذ يعزون نجاحهم إلى مجهودهم ومساعدة معلميهم، في حين الآباء يعزون نجاح أبنائهم إلى الاستذكار الجيد في المنزل ومساعدة معلميهم، وفي حالة الفشل فإن التلاميذ يعزون فشلهم إلى نقص مساعدة الآباء وصعوبة أسئلة الاختبار. أما المعلمون و الآباء يعزون فشل تلاميذهم إلى الجهد المنخفض وعدم الاستذكار الجيد وقدراتهم المنخفضة وعدم اهتمامهم بالدراسة. **(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 85).**

يظهر لنا جليا كيف يحاول التلاميذ تبرير فشلهم، وذلك بعزوه وإسناده إلى عوامل خارجة عن ذواتهم، بهدف التقليل من حدة الفشل على نفسيتهم، ومن أجل حماية الذات والرفع من قيمتها، وعلى هذا تتعدد الأسباب التي يلجأ إليها التلاميذ لتفسير نجاحهم أو فشلهم، ويظهر ذلك أكثر في دراسة **مولر وبورنولت** **Moller & Bornholt** (2003) والتي قاما فيها الباحثان بإخضاع 1360 تلميذ أسترالي يتراوح أعمارهم مابين 11- 16 سنة

لاستبيان، حيث طلب منهم ترتيب حسب الأهمية العوامل المؤدية إلى الفشل والنجاح في الرياضيات واللغة الإنجليزية، فالتلاميذ المستجوبون لهم الاختيار ما بين ثمانية (8) عوامل وهي: الذكاء- الجهد على المدى القريب- الجهد على المدى البعيد- حب المادة- المزاج- سهولة المهمة- مساندة المعلمين والأولياء. حيث استخلص الباحثان أن المراهقين المستجوبين يعتبرون الجهد على المدى القريب والبعيد على أنه السبب المهم وراء نجاحهم (السبب المسؤول). كما يضع التلاميذ أيضا نقص الجهد على المدى القريب كسبب أول في فشلهم الدراسي.

فحسب الباحثان التلاميذ المستجوبين يعتبرون الذكاء وحب المادة عاملان ذات أهمية منخفضة، وهذا إما في حالة النجاح أو الفشل، كما يولي التلاميذ أهمية قليلة لمساعدة ومساندة المعلم وحتى الأولياء فيما يخص مواقف النجاح والفشل. وأخيرا اعتبر المزاج وسهولة المهمة عوامل ليس لها تأثير معتبر من طرف كل التلاميذ. **(Veronica LEUPRECHT , 2007 : 59-60).**

غير أن بعض الدراسات تطرقت إلى عوامل أخرى خارجية كانت أو داخلية يلجأ إليها بعض التلاميذ لتبرير نجاحهم وفشلهم، ويظهر ذلك بوضوح في دراسة **هيبرت وآخرون (Hubert et al)** 1984، حيث كشفت هذه الدراسة عن عزو التلاميذ لنجاحهم وفشلهم في موقفين مختلفين للقراءة: تقييم أداء القراءة، والقراءة من أجل المعنى، ولقد إختار تلاميذ العينة من بين ستة أسباب (القدرة- الإنتباه- المذاكرة- الحظ- صعوبة العمل- المساعدة من الآخرين). وتعتبر المذاكرة والإنتباه سببين أرجعت لهم السبب في النجاح والفشل في موقفي القراءة. **(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 85- 86).**

قد تعمق **واينر Weiner** (1972) في هذه المسألة، فبين أن الإنساب والعزو إلى أسباب داخلية معينة يستلزم قبل كل شيء العودة إلى قدرات ومهارات الفاعل الذي أنجز المهمة كالجهد والاستعداد، بينما الإنساب إلى أسباب خارجية معينة فغالبا ما يتم بالعودة إلى الحظ والصدفة. وبعد إجراء سلسلة من التجارب توصل واينر **Weiner** إلى أن هناك أربعة عوامل سببية يمكن اعتبارها تفسيرات سببية للنجاح أو الفشل في أي إنجاز وفقا للبعد داخلي/ خارجي، وهي الجهد و القدرة كعوامل داخلية، وصعوبة المهمة و الحظ كعوامل خارجية.**(خالد نور الدين وآخرون، 1998: 2).**

حيث يتضح مما سبق أن الأبعاد السببية لـ **واينر Weiner** ذات صبغة تفاعلية نشطة، ويعتقد بأن لها تضمينات هامة في الدافعية، فعلى سبيل المثال يرتبط بعد موقع العزو (داخلي، خارجي) بمشاعر الذات. فإذا كان عزو النجاح والفشل يعود إلى عوامل داخلية، فالنجاح يؤدي إلى شعور بالزهو والافتخار، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية، بينما يؤدي الفشل إلى التقليل من تقدير الذات. **(ثائر غباري وآخرون، 2012: 194).**

لقد قام عدد كبير من الباحثين بالعمل على تحديد العوامل المسؤولة عن الدافعية للتعلم، حيث نجد **Dweck** و **Reppuci** و **Weiner** يعتقدون أن العزوات السببية هي عوامل مهمة وأساسية للدافعية للتعلم**. (Denise BARBEAU, 1995 : 23).**

كما أن لعمليات العزو السببي الخاصة بالنجاح والفشل دوراً مهماً لفهم كيفية تأثير توقعات التلاميذ في تحصيلهم الأكاديمي، لذا تحاول نظرية العزو السببي للنجاح والفشل التركيز على كيفية تفسير الأفراد لنجاحهم أو فشلهم، وقد تعددت تحليل الحوافز إلى فهم نتائج توقعات التلاميذ وردود أفعالهم الانفعالية، وتفسير واقعية الأفراد لأداء المهمات المختلفة، كما تعمل على تفسير الأفراد لنجاحهم وفشلهم في هذه المهمات. **(ثائر غباري وآخرون، بدون سنة: 192).**

ومما سبق نستطيع القول أن عملية العزو أو الإسناد تؤدي إلى مجموعة من الآثار، فالنجاح الذي يعزو إلى القدرة أو الجهد يؤدي إلى الإعتزاز وتقدير الذات، والفشل المنسوب إلى نقص الجهد يؤدي إلى الشعور باليأس.

في هذا المضمون أظهرت بعض الدراسات المنجزة من طرف مجموعة من الباحثين أن الأفراد يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية والفشل إلى أسباب خارجية ومنهم نجد **WOLOSIN et al و آخرون** (1973)، **SNYDER et al و آخرون** (1970)، وقد حاول بعض المنظرين تفسير هذا الميل من منظور الدوافع ومنهم **SNYDER et al وآخرون** (1976)،**BRADLEY** (1978) حيث ركزوا على كون الأفراد مدفوعين إلى تقدير ذواتهم بتبنيهم للنجاح وإنكار الفشل. **(خالد نور الدين وآخرون، 1998: 3).**

كما يشير بعض الباحثين منهم **واينر** (1978، 1979، 1985) **وستيبك Stipek** (1983) و**مارش Marsh** (1996) إلى أن تقدير الذات وإحترامها والغرور عوامل متأصلة لدى كثير

من الناس، وتثار مشاعر الفخر وتقدير الذات الإيجابي عند الإنسان عند نجاحه وعزوه هذا النجاح إلى عوامل داخلية أو ذاتية فيه كالقدرة والجهد مثلا، أما عزو الفشل إلى عوامل ذاتية فيترتب عنه تقدير سلبي للذات. **(عز الدين جميل عطية، 1999: 227 – 228).**

قد أشار **هارفي وويرى Harvey et Weary** (1981) إلى تأثير ما يعرف "بتحيز التفسير وفق أهواء الشخص"، أو إتخاذ الأشخاص لأساليب دفاعية في تفسيراتهم، ومن مظاهر هذا التحيز ميل بعض الأشخاص على عزو النجاح إلى عوامل داخلية (أي إلى ذواتهم)، وعزو الفشل إلى عوامل خارجة عنهم كي يحظوا بالثقة على حسن الأفعال و يبعدوا اللوم عن أنفسهم بسبب الفشل، وكمثال على ذلك إدراك المعلم أن النتيجة الممتازة لتلاميذه راجعة إليه أي بسبب جهوده ومهارته، بينما يعتقد في حالة تدني مستوى التلاميذ بأنهم مهملون أو أن قدراتهم هي الضعيفة، وعلى هذا يمكن إعتبار أن الشعور بالفخ ر وتقدير الذات إنفعالان مرتبطان ببعد مركز السببية. **(عز الدين جميل عطية، 1999: 227 – 228).**

حيث نجد دراسة **J.D Schyler et I. Mervield, F. V Overwalle** (1995) التي كان هدفها إبراز مدى الإرتباط بين أبعاد العزوات و الإستجابات الإنفعالية والأداء فقد بينت أن كل بعد يرتبط بنوع معين من المشاعر، كإرتباط الإنسابات الداخلية ومشاعر تقدير الذات: الإفتخار أو الإعتزاز في حالة النجاح و الخجل في حالة الفشل. **(خالد نور الدين وآخرون، 1998: 5).**

كما نجد أن التلاميذ يحاولون قدر المستطاع حماية وحفاظ ذات النجاح لديهم وذلك بعزو مسؤولية نجاحهم لأنفسهم، وبالمقابل إنكار ورفض مسؤولية الفشل، هذا ما يسمى بوسيلة الميل للمجاملة (biais de complaisance). فالتلميذ يستطيع أن يرفع أو يحمي تصوره لذات النجاح لديه وتقديره لذاته من خلال عزو النجاح والأداء الجيد لنفسه، وإنكار مسؤولية نتائجه السيئة والضعيفة، غير أن عزو مسؤولية النجاح لنفسه وإنكار مسؤولية الفشل لا يسمح للتلميذ الإستفادة من أخطائه السابقة، حيث أن تقبل الفشل يعتبر وسيلة لمحاولة إيجاد إستراتيجيات للتقدم، فوسيلة الميل للمجاملة لا تساعد على تحسين صورة الذات. **(Delphine MARTINOT , 2001: 492).**

وبالإضافة إلى أثر العزو السببي على انفعالات الفرد، فهو يؤثر على دافعية التلاميذ، ويقترح **واينر Weiner (2000)** في هذا الشأن نموذجين من الدافعية أين يلعب العزو دور

في دافعية الفرد. النموذج الأول يتعلق بدافعية الإنجاز وهي داخل الفرد، و"تتمثل في المجالات التي يحاول فيها الفرد النجاح. احتمال الذي يعتبره الفرد لتحقيق الهدف (التوقع) والانفعال المصاحب لتحقيق الهدف (القيمة) هما عاملان للدافعية. وعلى هذا اقترح **واينر Weiner (1985)** نسق ونمط سببي يفسر تكوين الانفعالات و"الأثر الناتج على الدافعية". **(Nathalie RUEST, 2009 : 32).**

وقد أوضح **"واينر و كوكلا" Weiner & Kukla 1970** أن الإعزاءات السببية التي يقوم بها الأفراد تختلف باختلاف مستوى الدافعية للانجاز، فالأفراد المرتفعون في الحاجة للانجاز يعزون أي نجاح للعوامل الداخلية مثل الجهد والقدرة، في حين يعزي الأفراد المنخفضون في الحاجة لانجاز النجاح للعوامل الخارجية مثل انخفاض صعوبة المهمة والحظ. وقد تبين أن عزو النجاح إلى الفرد ذاته يترتب عليه الشعور بالفخر والسعادة بالانجاز، وبالتالي تزايد احتمالية سلوك الانجاز والنجاح. **(فهد عبد العتيق العتيبي، 2010: 68).**

ويقسم **هايدر Heider** تفسير تصرفات الفرد لثلاث فئات: قدرة هذا الأخير، البيئة والدافعية (وهذه الأخيرة تتفرع إلى النية والجهد). كما قام فيما بعد **هايدر** بإعادة تقسيم هذه الأسباب الممكنة إلى قسمين: الأسباب الشخصية (أو الداخلية) التي تشمل القدرة والدافعية، والأسباب الغير شخصية (أو الخارجية) التي تشمل البيئة. **(Yvan PAQUET, 2005 : 21).**

لقد تعددت الدراسات حول العزو السببي عبر السنوات، حيث أن بعض الباحثين اهتموا ليس فقط بالأسباب المذكورة من طرف الفرد، وإنما أيضا بنتائج هذه الأخيرة. هذه الدراسات تمحورت حول النظرية العزوية، وبالضبط تناولت انعكاس ووقع العزو على الانفعالات، والدافعية والتكيف النفسي **(Nathalie RUEST, 2009 : 29).**

اقترح **واينر (1984، 1985)** نظرية للدافعية والانفعالات أين يلعب العزو دور حاسم، وقد أكد عن طريق مجموعة من الدراسات المهمة في المحيط التربوي، أن في السياقات المتعلقة بالتحصيل (بما فيه التحصيل الدراسي) نجد بعض الإدراك العزوي المسيطر، كما أن الأسباب المدركة للنجاح والفشل لها ثلاثة أبعاد مشتركة: المكان (locus) الذي هو أصل السبب، الثبات والتحكم في السبب. كما يمكن إضافة بعدين آخرين حسب **واينر** حين تسمح بعض الدراسات بذلك؛ وهما النية وشمولية السبب.

ودائماً حسب **واينر (1984، 1985)**، ثبات الأسباب المنتظرة (Perçus) يؤثر على تغيرات توقعات نجاح الشخص، كما جميع الأبعاد العزوية تؤثر على نوع التجارب العاطفية مثل الغضب، اعتراف بالفضل، الاعتراف بالذنب، فقدان الأمل، الرأفة، الفخر والخجل. هذه الانفعالات بدورها تؤثر على السلوك. إن نظرية **واينر** ترسخ إذن بين بنية التفكير وديناميكية الانفعالات والسلوك. أما الدافعية فتظهر لنا حسب **واينر** (1984، 1985) أساس السياق الإجمالي الذي يدفع الفرد انطلاقاً من حدث إلى عيش كل هذه السيرورات المرتبطة بالبحث على سبب الأحداث المعاشة. **(Denise BARBEAU, 1991 : 302- 2).**

وعليه فدافعية التلميذ في المجال الدراسي تدخل ضمن هذه الدينامكي ة، فبما أنها خاصية فردية، فهي تؤثر على سلوكاته والعلاقة البيداغوجية التي تقيم بينه وبين المعلم والمادة، كما أن الدافعية أيضاً تأثرت بهذه العوامل.

تتأثر الدافعية حسب **واينر (1985)** بما يستطيع الفرد الحصول عليه و احتماله للحصول عليه. وكمثال؛ الشخص يستطيع ربح مليون في اليانصيب ولكن احتمال الحصول عليه ضعيف، وعليه فدافعتيه لشراء تذكرة اليانصيب ستتأثر بهذين الاعتبارين. فيعتقد **واينر (1985)** أنه رغم أن العزو السببي لا يؤثر على الملكية الموضوعية للأشياء والظواهر التي يرغبها الشخص، فهي تستطيع أن تؤثر أو تؤدي إلى الاستجابات الانفعالية، وتستطيع حتى التأثير على الفرد في الالتزام والمثابرة التي سيقدمها لتحقيق أهدافه، وحينئذ على دافعتيه. وعليه فحسب **واينر (1984، 1985)** العزو السببي يؤثر على انفعالات الشخص، والانفعالات بدورها ستؤثر على سلوكاته.**(5 -302 : 1991 ,Denise BARBEAU).**

أكد **واينر (1985)** أن النظرية العزوية للدافعية يجب أن تتناول حتماً العلاقة بين الفكر العزوي وتوقعات الهدف، وحسبه يوجد تأثير للمتغيرات العزوية على توقع تحقيق الهدف، حيث أن توقعات الهدف في السياق المرتبط بالتحصيل محددة عن طريق "القدرة المدركة" المطلوبة لتحقيق المهمة، هذا يتطلب قدرة كبيرة جداً وجهد الذي يظن الفرد أنه ملزم لإنفاقه لكي يجيب للصعوبة المنتظرة للمهمة. وعليه فإذا أدركت المهمة على أنها صعبة والفرد يريد أن ينجح فيها، فيجب عليه بذل كثير من الجهد لتحقيق ذلك. فصعوبة المهمة تنظم في هذا المثال الإدراك العزوي. فالنجاح يتعلق بالتوقع المرغوب من طرف الشخص، وفي

الأخير يكون الجهد هو الوسيلة التي يستخدمها الفرد إذا أراد تحقيق هدفه. وانطلاقا من هذا المثال نرى التأثير الذي يمارسه العزو السببي للشخص على توقعات النجاح وأيضا على سلوكاته واتجاهاته. **(Denise BARBEAU, 1991 : 302- 4).**

يرى **واينر** أن هناك أسباباً معرفية تتحول فيما بعد إلى استجابات وردود عاطفية معينة ترتبط بتلك الأبعاد، حيث أن أسلوب العزو يعمل على تحريك مشاعر وعواطف معينة تتغير تبعا للأسباب التي يعتقد الأفراد أنها تقف وراء نتائج نجاحهم أو فشلهم، ومع أهمية ذلك فإن دراسة الدافعية لم تهتم كثيراً بالأسباب العاطفية، مع أنها ذات تأثير في دافعية الأفراد نحو أداء سلوك معين. **(عماد عبد الرحيم الزغول، هدى سعود الهندال، 2015: 298).**

إضافة إلى ذلك فقد بين كل من **تينين وهيرزبرغ Tennen & Herzberg** (1987) إلى أن ذوي التقدير الذاتي العالي ينسبون ويعزون النتائج الإيجابية لعوامل سببية داخلية وثابتة. في حين أن ذوي التقدير الذاتي المنخفض يميلون إلى القيام بعزوات وإسنادات داخلية بالنسبة للفشل وبعزوات وإسنادات خارجية للنجاح. **(نزيم صرداوي، 2008: 165).**

على أساس هذا قد يجد التلاميذ أنفسهم مجبرون على البحث عن العوامل لإسناد وعزو نجاحهم أو فشلهم إليها بهدف الإعلاء من قيمة الذات ومفهوم تقدير الذات و كسب مودة وحب أفراد العائلة والمجتمع في حالة النجاح؛ وإبعاد المسؤولية وتبرير الإخفاق في حالة الفشل.

ومن بين العوامل والاعتبارات التي ساعدتنا على الإحساس بهذه المشكلة نذكر على سبيل المثال أن معظم التلاميذ الراسبين يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو المعلم أو المواد الدراسية والاختبارات باعتبارها عوامل لا يمكن التحكم فيها أو إلى عوامل داخلية مستقرة ولا يمكن التحكم فيها مثل القدرة والتي لا يمكن تغييرها ، و هذا ما قد يؤثر على دافعيتهم للتعلم بالتالي قد يستسلمون للفشل إذا اعتقدوا أنهم لا يملكون القدرة اللازمة لتحقيق النجاح، كما أن التلاميذ الناجحين لهم الميل لعزو نجاحهم لعوامل داخلية كالجهد والقدرة هذا ما قد يرفع من معنوياتهم و يساهم في رفع دافعيتهم للتعلم ويساعدهم في النجاح مستقبلا. ومن هذا المنطلق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما هي العلاقة بين عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟

ومن خلال هذا التساؤل يمكن طرح تساؤلات فرعية أخرى، والمتمثلة في:

- هل توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟
- هل توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟
- هل توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟
- هل توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟
- هل توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟
- هل توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟
- هل توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟

II. فرضيات الدراسة:

وللإجابة على التساؤلات السابقة قمنا بصياغة الفرضيات الآتية:

ا- الفرضية الرئيسية الأولى:

توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية الآتية:

- الفرضية الجزئية الأولى:

توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

ب- الفرضية الرئيسية الثانية:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وتتفرع من هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

- الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

ب- الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

جـ- الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

د- الفرضية الرئيسية الثالثة:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وتتفرع من هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

- الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

III. تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا:

أ - تعريف العزو السببي:

نحن في تعريفنا الإجرائي للعزو نتبنى تعريف الباحث **عبد الله بن طه الصافي** ، حيث يعرفه على أنه "عملية ينسب إليها التلميذ نجاحه أو فشله الدراسي إلى جانب أو أكثر م ن الجوانب الآتية: القدرة – الجهد – المواد الدراسية والاختبار - الحظ – المعلم – المزاج، ويقاس بإستجابة التلميذ على المقياس المستخدم".

وقد عرف الباحث كل جانب من هذه الجوانب على حدى:

- القدرة: وهي تشير إلى مهارة التلميذ وقدرته على الفهم والتفكير وجدارته في استذكار المواد الدراسية وإجابته على الأسئلة.

- الجهد: يشير إلى مجهود التلميذ والطاقة التي يبذلها خلال العام الدراسي في استذكار وتحصيل دروسه، وكذا جديته ورغبته في تحقيق النجاح.

- **المواد الدراسية والإختبار:** يقصد به بساطة وسهولة ووضوح المواد الدراسية والامتحانات وتقديمها بطريقة غير معقدة وغامضة.

- **الحظ:** يشير إلى إعتقاد الطالب أن نجاحه أو فشله في والإختبا ر يتوقف على المصادفة والحظ الجيد.

- **المعلم:** يشير إلى مدى اهتما م المعلم بتلاميذه وتشجيعه لهم، وأيضا تمكنه من المادة العلمية وتدريبهم على أداء الامتحانات.

- **المزاج:** وهي الحالة المزاجية والانفعالية التي يكون عليها التلميذ أثناء المراجعة أو أدائه للامتحان.

كما تبنينا تعريف الباحث "ليفكورت" الذي حدد العزو السببي كالتالي:

- **العزو الداخلي للنجاح:** هو عزو التلاميذ لنجاحاتهم إلى عوامل داخلية تتعلق بالقدرة والجهد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الفقرات الإيجابية لذلك البعد من مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد لـ **ليفكورت «Lefcurt»**، وهي الفقرات (5، 6، 13 ،14، 21، 22).

- **العزو الخارجي للنجاح:** هو عزو التلاميذ لنجاحاتهم إلى عوامل خارجية: كتحيز المعلم، سهولة المادة، والحظ الجيد. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الفقرات السلبية لذلك البعد من المقياس السابق، وهي الفقرات (3، 4، 11، 12، 19، 20).

- **عزو الفشل لعوامل غير مستقرة:** وهو قيام التلميذ بعزو فشله في المهمات المختلفة إلى أسباب قابلة للتغير: كالجهد، الحظ ومساعدة الآخرين. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الفقرات الإيجابية لذلك البعد من المقياس وهي الفقرات (1، 8، 9، 16، 17، 24).

- **عزو الفشل لعوامل مستقرة:** وهو قيام التلميذ بعزو فشله في المهمات المختلفة إلى أسباب غير قابلة للتغير: كالقدرة المتدنية، تحيز المعلم وصعوبة المهمة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الفقرات السلبية لذلك البعد من المقياس، وهي الفقرات (2، 7، 10، 15، 18، 23).

ب- النجاح الدراسي:

يقصد بالناجح دراسيا في بحثنا هذا ذلك التلميذ الذي يتحصل على معدل 20/12 فما فوق وعلى أحد التقديرات التالية (لوحة شرف- تشجيع- تهنئة) في الفصل الأول من الموسم الدراسي لإجراء الدراسة.

جـ- الفشل الدراسي:

يقصد بالفشل الدراسي في بحثنا تحصل التلميذ على معدل 20/08 فما تحت وعلى أحد التقديرات التالية (إنذار- توبيخ) في الفصل الأول من الموسم الدراسي لإجراء الدراسة.

د- الدافعية للتعلم: هو الميل للبحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها ، وهي ما يقيسه مقياس الدافعية للتعلم **"لأحمد دوقة"** المستعمل في هذه الدراسة.

ه- التلميذ الثانوي: هو ذلك التلميذ المتمدرس في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي في تلك الثانويات التي شملتها هذه الدراسة، والبالغ من العمر ما بين 16 و 22 سنة وما فوق، والذي هو في صدد تحضير اجتياز امتحان البكالوريا.

IV. أسباب اختيار موضوع الدراسة:

يعود سبب اختيار موضوع الدراسة إلى كونه يتعرض إلى مفهومين هامين في المجال التربوي والمدرسي؛ ألا وهما النجاح والفشل الدراسيين، وما لهذين المفهومين من أهمية عند التلاميذ، المعلمين، الأولياء وأفراد المجتمع بصفة عامة.

ومن أسباب التركيز على هذا الموضوع الرغبة على التعرف على مدى وجود علاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى التلاميذ المقبلين على امتحان جد هام في حياتهم الدراسية؛ ألا وهو امتحان يسمح لهم بالانتقال من الثانوية إلى الجامعة.

كما يظهر سبب اختيارنا للموضوع في عدم تمكننا من إيجاد دراسات وبحوث جزائرية كافية تطرقت لموضوع العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم، هذا ما قد يسمح لنا بالقول بأن الموضوع ليس جد متناول في البيئة الجزائرية.

V. أهداف الدراسة:

تتمثل الأهداف الرئيسية لدراستنا هذه في الكشف عن مدى وجود علاقة بين عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وكذا فهم الأسباب والعوامل التي يعزو إليها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المستجوبين نجاحهم وفشلهم، وذلك باستخدام مقياس العزو بصورتيه (مقياس عزو النجاح- مقياس عزو الفشل وكذا مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت")، وعلاقة هذه العوامل بالدافعية للتعلم.

كما تسعى الدراسة إلى معرفة الفروق في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم نتيجة اختلاف التخصص (علمي- أدبي) لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وكذا البحث على وجود فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي والدافعية للتعلم.

كما تهدف الدراسة إلى البحث على وضع اليد على المعنى الذي يقدمه التلاميذ للمدرسة وللنجاح بصفة عامة.

VI. أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية هذه الدراسة إلى نوعين: الأهمية العلمية والأهمية العملية، والتي تتمثل في:

أ - الأهمية العلمية:

بما أن الوضعية الدراسية للتلاميذ تشغل بال معظم الجهات، وجدنا أن معظم الدراسات الكمية التي تمكنا من الحصول عليها قد ركزت على عزو النجاح والفشل عند التلاميذ في الإبتدائي والمتوسط، على غرار دراستنا التي تركز على عينة من تلاميذ الثانويات. وحسب اطلاعنا ليست هنالك عدة دراسات جزائرية تعرضت لنفس موضوع دراستنا المتمثل في: العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، وهذا من الرغم من الصعوبات التي قد يعاني منها تلاميذ هذا الطور نتيجة لسيرورة العزو السببي.

تتضح الأهمية العلمية للدراسة بإسهامها في إبراز مدى وجود علاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. كما قد تساهم الدراسة بذلك في تفسير الأسباب التي يعزو إليها التلميذ نجاحه و فشله الدراسيين،

وكذا إبراز الفروق الموجودة بين تلاميذ الأقسام الأدبية والعلمية في: العزو السببي والدافعية للتعلم، و تقديم فهم علمي لطبيعة عملية العزو في أوساط التلاميذ.

ب- الأهمية العملية:

بما إن التلاميذ هم الأوائل المعنيين بهذه الوضعية المدرسية، فضلنا التركيز على نظرتهم؛ وذلك عن طريق إستجوابهم حول الأسباب والعوامل التي يعزون ويسندون إليها نجاحهم وصعوباتهم، وعلاقة ذلك بدافعيتهم للتعلم، وتظهر الأهمية العملية في دراستنا من خلال الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر التلاميذ، فطالما تعالج المسائل المدرسية التي لها علاقة بالمستقبل الدراسي للتلميذ بعيدا عن وجهات نظرته ما يؤدي إلى فشل الحلول المقدمة لمعالجة هذه المسائل والمشكلات، وخاصة عندما يتعلق الأمر ببعض المسائل المعقدة كمسألة النجاح والفشل وتلك المتعلقة بكيفية تحفيز ورفع الدافعية للتعلم عند التلميذ.

إن العديد من الأفراد سيستفيدون من معرفة النموذج العزوي السببي للتلاميذ؛ فأولا تساعد المعلمين للفهم الجيد للمشوار الخاص بكل تلميذ، كما تقدم عناصر جديدة للعاملين التربويين وذوي الخبرة لفهم بعض الوضعيات المدرسية، كما تساهم هذه الدراسة في تقديم صورة واقعية لأصحاب القرار في القطاع التربوي لأهم العوامل التي يعزو إليها التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي نجاحهم و/ أو فشلهم الدراسي، وأثر ذلك العزو على نفسيةٍ ودافعية هؤلاء التلاميذ، وكذلك تزود الآباء والمعلمين بالبيانات والمعلومات التي تساعدهم في تفهم أولادهم وتجعلهم أكثر تسلحا لمرافقتهم للتعلم بكل فعالية.

كما قد تعمل الدراسة على شد إنتباه الكبار المحيطين بالتلميذ (المعلم والأولياء) لأثر اتجاهاتهم وتوقعاتهم حول نجاح التلميذ والحذر من إستجاباتهم.

وأخيرا، يتحرر المعلمين والأولياء من الشعور الذي ينتابهم دائما كلما عانى أولادهم صعوبات؛ فبإدراكهم بوجود مجموعة من الأسباب وراء النجاح والفشل الدراسيين. غير أننا متأكدون أن التلاميذ هم المستفيدون الأوائل من هذه الدراسة.

VII. حدود الدراسة:

أ- الحدود الموضوعية: تتحدد الحدود الموضوعية للدراسة الحالية في مجتمع الدراسة المتمثلة في مجتمع التلاميذ المتفوقون والمتأخرون دراسيا وذلك حسب المعيار

المحدد للنجاح والفشل الدراسيين. كما تتحدد بالأدوات المستخدمة المتمثلة في مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي (بصورتيه) ومقياس العزو السببي وأيضا مقياس الدافعية للتعلم.

ب- الحدود المكانية: تمثل ولاية تيزي وزو في الجزائر، الحدود المكانية للدراسة الحالية، وتمثل ثانويات ولاية تيزي وزو الحدود المكانية الفعلية للدراسة.

جـ- الحدود الزمنية: لقد تم تطبيق أدوات الدراسة هذه في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016 – 2017.

الفصل الثاني:

الدراسات السابقة.

تمهيد

1. **الدراسات العربية.**
2. **الدراسات الأجنبية.**
3. **التعليق والتعقيب على الدراسات السابقة.**

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدراسات السابقة إطار نظري يعتمد عليه الباحث من أجل فهم موضوع بحثه وكذا تحديد المتغيرات الأساسية للدراسة، كما تساعد الدراسات السابقة على الإلمام بموضوع الدراسة، وإلى بيان موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات، والإفادة من أدواتها، ومناهجها، ونتائجها، وسيكون ذلك بذكر أهداف البحث، وأهم الخطوات المتبعة لتحقيق هذه الأهداف، وما أسفرت عليه من نتائج.

وفي دراستنا هذه قمنا بتصنيف الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية إلى محورين وهما:

- **دراسات عربية.**
- **دراسات أجنبية.**

1- الدراسات العربية:

1-1- دراسة (الطحان، 1990) التي هدفت إلى بحث **العلاقة بين مصدر الضبط باعتباره محدداً للعزو السببي عند الفرد وكل من الذكاء، والسمات الشخصية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة،** وشملت عينة الدراسة (267) فرداً من طلاب وطالبات المستوى الأول في جامعة الإمارات العربية المتحدة، وتنقسم العينة إلى مجموعتين؛ الأولى من الذكور وعددها (122) طالباً، والثانية يبلغ عددها (145) طالبة، ويتراوح أفراد العينة بين (18-24) سنة، واستخدم الباحث في دراسته، اختبار مركز التحكم، إعداد (Nowick & Strickland, 1973) تعريب فاروق موسى، وقد استخدم الباحث أساليب إحصائية مثل المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين العزو السببي وعامل الجنس، حيث لم تسفر النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في العزو السببي (مصدر الضبط).
- وجود علاقة دالة إحصائياً بين العزو السببي (مصدر الضبط)، والذكاء، إذ أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الذكاء ومنخفضي الذكاء في مصدر الضبط، إذ يميل مرتفعو الذكاء إلى الضبط الداخلي بينما يميل منخفضوا الذكاء إلى الضبط الخارجي.

- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين العزو السببي (مصدر الضبط ، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الضبط الداخلي والسمات الشخصية (المرح، والانبساط، والإقدام، والتيقظ، وقوة الإرادة، والهدوء، ورباطة الجأش).

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الضبط الخارجي والسمات الشخصية (التوتر، والقلق، وسهولة الاستثارة، والاكتئاب، والشعور بالنقص، والخجل الشديد). **(ثائر غباري وآخرون، بدون سنة: 197).**

1-2- دراسة (فرج، 1991) التي كانت تهدف **إلى بحث علاقة مصدر الضبط وتقدير الذات بالانبساط والعصابية،** وتكونت عينة الدراسة من 220 طالباً سعودياً من طلاب جامعة الملك سعود الذكور بالرياض من كليات وأقسام مختلفة من دارسي المواد الإنسانية، وهم من طلاب المستويين الثاني والثالث: (85) من البدو، (135) من الحضريين، واستخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

- مقياس" ريد"، وبير لعوامل الضبط الداخلي والخارجي، وبطارية "إيزيك" الشخصية، ومقياس "وزنبرج" لتقدير الذات، وباستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية، والتحليل العاملي، التدوير المتعامد، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

-وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من الضبط الداخلي، وتقدير الذات بالإنجاز.

-عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من الضبط، و (الانبساطية والانطواء).

-وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من الضبط، و العصابية.

1-3- دراسة (قطامي، 1991) حيث هدفت إلى **بحث أثر كل من متغير الجنس، و الصف، ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، والدافعية للتعلم على الضبط الداخلي،** حيث شملت عينة الدراسة (749) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الأساسية الأربعة وهي: الخامس، والسادس، والسابع، والثامن في مدارس محافظة عمان الحكومية، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية متعددة المراحل، وقسمت إلى مجموعتين:

- مجموعة ذوي دافعية عالية، ومجموعة ذوي دافعية متدنية، واشتملت كل مجموعة على الذكور والإناث، وبلغ عدد الذكور (419) فيما بلغ عدد الإناث (330) ولتحقيق أهداف

الدراسة استخدم الباحث ثلاثة مقاييس هي: الصورة الأردنية لمقياس الضبط الداخلي، والصورة الأردنية لمقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، والصورة الأردنية لمقياس الدافعية للمتعلم، وبعد استخدام المتوسطات، وتحليل التباين المتعدد (ANOVA)، وقد أسفرت نتائج الدراسة، على ما يلي:

- وجود أثر دال إحصائياً لمفهوم الذات للقدرة الأكاديمية على الضبط الداخلي، حيث أشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائياً بين ذوي مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية العليا وذوي مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية المتدنية في الضبط الداخلي لصالح المجموعة الأولى.

- وجود فروق دالة إحصائياً في درجات مستوى الضبط الداخلي للعينة تبعاً لمتغيرات الصف، ومستوى الدافعية للتعلم، والجنس لصالح الذكور موازنة بالإناث، ولذوي مستوى الدافعية الأعلى مقارنة بذوي مستوى الدافعية الأولى، وللصف الأعلى موازنة بالصف الأدنى.

1-4- دراسة (نايفة قطامي، 1994) التي هدفت إلى معرفة **أثر موقع الضبط، والجنس، والمستوى الأكاديمي على دافع الإنجاز لدى طلبة التوجيهية العامة في عمان،** وشملت عينة الدراسة (709) فرداً اختيروا بطريقة عشوائية حيث تم اختيار (32) مدرسة بطريقة عشوائية بواقع (8) مدراس لكل تخصص (علمي وأدبي)، ذكور وإناث، وبلغ عدد الذكور (419)، فيما بلغ عدد الإناث (290)، واستخدمت الباحثة في دراستها أداتين هما : مقياس مسئولية التحصيل الذهني لقياس موقع الضبط، ومقياس دافع الإنجاز لـ"سميث" من ترجمة (Smith) وتطوير الباحثة، وحللت البيانات الناتجة باستخدام تحليل التباين الثلاثي لمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات ذات دلالة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مركز الضبط ودافع الإنجاز، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في دافع الإنجاز بين ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي لصالح ذوي الضبط الداخلي. **(خالد محمود أبو ندى، 2004: 74- 75).**

1-5- هدفت دراسة **هاها (*1994*)** إلى تحديد **أساليب العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن وعلاقتها بالجنس والمستوى التعليمي والتحصيل،** طبقت الدراسة على (*654*) طالباً وطالبة من الصفين الثامن والعاشر

الأساسيين، استجابوا لمقياس العزو السببي متعدد الأبعاد لـ ليفكورت « *Lefcurt* » المكيف على البيئة الأردنية.

وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين موقع الضبط للعوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها وبين التحصيل، ولم يكن هناك ارتباط دال بين موقع الضبط، وبين متغيري الجنس والمستوى التعليمي. كما بينت النتائج وجود ارتباط دال بين استقرار العوامل التي يعزو الطلبة فشلهم إليها، وبين متغير الجنس ولصالح الذكور، بينما لم يكن هناك علاقة دالة بين استقرار تلك العوامل والمستوى الصفي والتحصيل.

1-6- وقدمت **هدية (*1994*)** دراسة هدفت إلى تحديد مصدر الضبط (داخلي، خارجي) لدى المراهقين من الجنسين على عينة من (240) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية والمدارس الخاصة بالقاهرة، حيث استجابوا لمقياس(*روتر*) للضبط الداخلي – الخارجي، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً في مركز الضبط بين طلبة المدارس الحكومية والخاصة لصالح المدارس الحكومية، وتوصلت النتائج إلى أن مركز الضبط لدى الذكور كان خارجياً والإناث داخلياً. **(ثائر غباري وآخرون، بدون سنة: 198).**

1-7- دراسة (توفيق، 1995) حيث هدفت إلى **التعرف على الفروق في كل من مصدر الضبط (داخلي - خارجي)، والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب الجامعيين في قطر، مصر، أستراليا،** وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة بالفرقة الثانية من المرحلة الجامعية بكل من دولة قطر، جمهورية مصر العربية، ودولة أستراليا (عرب مهاجرون مضى على إقامتهم من (5 –7) سنوات، وتراوحت أعمارهم من (19 - 21))، وقد شملت عينة كل دولة (50) من الذكور، (50) من الإناث، وقد استخدم الباحثين الأداتين التاليتين : مقياس مصدر الضبط الداخلي – الخارجي لـ " روتر " من إعداد علاء الدين كفافي 1982، واختبار القدرة على اتخاذ القرار لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية (مواقف، من الحياة)، إعداد فاطمة محمد حسين 1989، وباستخدام تحليل التباين أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

-وجود علاقة دالة إحصائياً بين القدرة على اتخاذ القرار ومركز الضبط عند العينة المصرية، في حين لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين القدرة على اتخاذ القرار ومركز الضبط عند العينتين القطرية والأسترالية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مصدر الضبط، وهذا يعني عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مصدر الضبط ومتغير الجنس.

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسيات الثلاث في مصدر الضبط، وهذا يعني وجود علاقة دالة إحصائياً بن مصدر الضبط والثقافة.

1-8- دراسة (المنيزل، 1995) التي هدفت إلى **التعرف على العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين** ، وتكونت عينة الدراسة من (678) معلماً ومعلمة، كان منهم (328) معلماً، و (350) معلمة تم اختيارهم عشوائياً من معلمي ومعلمات الدراسة الثانوية في محافظات عمان، والزرقاء، وإربد، والمفرق، وجرش، والبلقاء، والكرك، واستخدم الباحث في دراسته مقياس المسئولية عن تحصيل الطالب للمعلمين من إعداد "جوسكي" (Guskey) واستخدم الباحث أساليب إحصائية مثل المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين عزو نجاح الطلاب وفشلهم من قبل المعلمين ومتغير الجنس، إذ أن المعلمات أكثر ميلاً إلى عزو مسئولية النجاح والفشل إلى أسباب داخلية تعود إليهن بينما يميل المعلمون إلى عزو أسباب خارجية.

1-9- دراسة (المنيزل، سعاد العبد اللات 1995) التي استهدفت **التعرف على الفروق بين الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين،** وتكونت عينة الدراسة من (309) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في مديرية عمان الأولى والثانية، حيث اختيرت عشوائياً عشرون مدرسة مكونة من المديريات المذكورة، وكان اختيار المتفوقين والعاديين حسب معدلات التحصيل المدرسي، وكان عدد المتفوقين (152)، حيث كان عدد الذكور (70)، وعدد الإناث (82)، وكان عدد العاديين (157) حيث كان عدد الذكور (75) وعدد الإناث (82)، وطبق الباحثان على العينة أداتين هما: مقياس موقع الضبط الداخلي– الخارجي لـ روتر (*Rotter*)، حيث قام بتنفيذه وتعديله برهوم عام 1979، ومقياس التكيف الاجتماعي

المدرسي، الذي أعده فيصل نواف عبد الله عام 1978، وبعد استخدام تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

-عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين موقع الضبط وعامل الجنس.

-عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين عاملي مستوى التحصيل والجنس على موقع الضبط.

-وجود علاقة دالة إحصائياً بين موقع الضبط ومستوى التحصيل، حيث أشارت النتائج أن الطلبة المتفوقين تحصيلياً يتمتعون بضبط داخلي أكثر من الطلبة العاديين، بينما يميل الطلبة العاديون إلى الضبط الخارجي.

1-10- دراسة (جبريل، 1996) حيث كانت تهدف إلى **بحث العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين**، وشملت عينة الدراسة (641) طالباً وطالبة من طلبة الثاني الثانوي في مديرية عمان الأولى، وتم اختيارهم عشوائياً، ونصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، واستخدم الباحث في دراسته أداتين هما: مقياس مركز الضبط الداخلي – الخارجي، ومقياس التكيف النفسي العام، وباستخدام معامل الارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتدرج، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً مركز الضبط والتحصيل، حيث أثبتت النتائج:

- وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل بين ذوي الضبط الداخلي والخارجي لصالح ذوي الضبط الداخلي.

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين مركز الضبط والتكيف النفسي، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التكيف النفسي بن ذوي الضبط الداخلي والضبط الخارجي لصالح ذوي الضبط الداخلي.

1-11- دراسة (هامد *Hamid*) (الأغا، 1996): التي هدفت إلى **دراسة موقع الضبط ومراقبة الذات الاجتماعية عند كل من الطلبة الصينيين والنيوزلانديين**، وشملت العينة (54) طالباً صينياً، و (65) طالباً نيوزلانديا، متوسط أعمارهم (8 و 20 سنة)، وقد طبق الباحث على العينة مقياس روتر، ومقياس مراقبة الذات، وباستخدام تحليل التباين كشفت نتائج الدراسة عن أن هناك تفاعلاً دالاً بين موقع الضبط والثقافة، بمعنى أن هناك فروقاً

ثقافية في موقع الضبط، وهذه الفروق ترجع إلى أساليب وأنماط الحياة التي تميز كل مجتمع من المجتمعات الأخرى.

1- 12- دراسة (أمل الأحمد، 1999) حيث هدفت الدراسة إلى **بحث العلاقة بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط،** وشملت العينة (200) طالب وطالبة، قسمت إلى مجموعتين تتكون المجموعة الأولى من (50 طالب، 50 طالبة) من طلبة المستوى الثاني من طلبة كلية التربية – جامعة دمشق، حيث طبقت الباحثة على العينة أداتين هما: مقياس مركز الضبط لـ " روتر"، واختبار دافعية الإنجاز لـ "هيرمانز"، وباستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ،ومعامل الالتواء، أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

-عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز، وكل من الضبط الداخلي، والضبط الخارجي، سواء لدى أفراد العينة ككل، أم لدى الإناث والذكور المشمولين في هذه العينة.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة كلية التربية، وطلبة كلية العلوم، سواء فيما يتعلق بمصدر الضبط (داخلي و خارجي)، أو دافعية الإنجاز.

-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث سواء فيما يتعلق بمصدر الضبط (الداخلي و الخارجي) أو في دافعية الإنجاز. **(خالد محمود أبو ندى، 2004: 75-78).**

1-13- دراسة الباحث نور الدين خالد وآخرون:

أطلق على هذه الدراسة "أساليب الإنساب والنجاح المدرسي"، هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على أنماط إنسابات النجاح/الفشل في أداء مهمة (إنجاز أكاديمي) حالية.

وكانت عينة الدراسة تتكون من تلاميذ قسمين من مستوى نهائي؛ شعبة علوم الطبيعة والحياة، وقد اختيرت هذه العينة من مجموع تلاميذ إحدى ثانويات الجزائر العاصمة، وقد بلغت حجم العينة سبعين (70) تلميذ التي تتراوح أعمارهم ما بين 16 و 19 سنة، حيث عمد الباحث على اختيار تلاميذ المستوى النهائي (البكالوريا) على أساس أهمية المهمة المنجزة، أي أن النجاح أو الفشل في هذا المستوى من الدراسة يعتبر مصيريا، وهي بذلك تكتسي قيمة معنوية سواء عند الفرد أو عند عائلته.

ومن الأدوات المستعملة في هذه الدراسة نجد المقياس وعنوانه "تحقيق حول النجاح والفشل في الدراسة"، ويتمثل الهدف من استعماله الكشف عن أنماط إنسابات النجاح والفشل عند أفراد العينة واستجاباتهم الانفعالية حسب نوعية نتيجة الامتحان.

لقد أسفرت هذه الدراسة عن عدد من النتائج وهي:

- الفئة الناجحة من التلاميذ تنسب نجاحها بمعدل أكبر إلى العوامل السببية الداخلية الثابتة النوعية والشاملة، وهي عوامل تخص القدرة والمهارة.
- عكس إنساب النجاح إلى العوامل السببية الخاصة بالجهد فإن النمط الإنسابي السائد في إنساب الفشل يتمثل في العوامل الداخلية غير الثابتة النوعية والشاملة.
- نسب و عزو النجاح إلى عامل يمكن التحكم فيه ذاتيا أي إلى سبب داخلي ثابت كالجهد مثلا يمكن أن ينقص من مشاعر الإحساس بالذنب.
- هناك ارتباطا بين العوامل الداخلية الثابتة والشاملة والنوعية في إنساب النجاح، وظيفة هذا الارتباط حفظ الدافع الذاتي لإنجاز أفضل مستقبلا.
- إن التلاميذ الفاشلين بإنسانهم الفشل إلى عوامل داخلية فهم يعززون المشاعر الذاتية السلبية، وبإنسانهم الفشل بنفس الأهمية إلى الخارجي يعزز ظهور المشاعر الاجتماعية السلبية وبالطبع فوضعية كهذه لا تستبعد الشعور بالخيبة والقلق والحزن والذل والغضب والخجل.
- كلما كان التلميذ ناجحا مال إنسابه للنجاح إلى عامل داخلي ثابت، وكلما قل نجاحه نسب هذا النجاح إلى عامل داخلي غير ثابت، ونادرا إلى عامل خارجي غير ثابت.
- بينما بقدر ما يكون التلميذ فاشلا بقدر ما يكون إنسابه للفشل إلى عوامل خارجية (ثابتة وغير ثابتة)، وكلما قلت درجة الفشل كان الإنساب لعوامل داخلية غير ثابتة وهي الحالة الأكثر تكرارا. **(نور الدين خالد، 1998: 1-39).**

1-14- دراسة الباحث عبد الله بن طه الصافي 2000:

قام الباحث بتقديم دراسة بعنوان **عزو النجاح والفشل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها** ، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتفوقون نجاحهم أو الطلاب المتأخرون

دراسيا فشلهم، ومعرفة أهم الفروق في جوانب عزو النجاح والفشل الدراسي نتيجة اختلاف التخصص (علمي- أدبي) ودافعية الإنجاز (مرتفع- منخفض)، وأخيرا معرفة نوعية العلاقة التي تربط بين جوانب عزو النجاح والفشل الدراسي و دافعية الإنجاز.

ومن الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة؛ نجد مقياس العزو بصورتيه (النجاح والفشل الدراسي)، واختبار الدافع للإنجاز من إعداد الباحث "هيرماز" (Hermans).

وشملت عينة الدراسة طلاب كلية التربية- وكلية اللغة العربية بجامعة الملك خالد، وكلية المعلمين "بابها"، وتكونت من عينة الطلاب المتفوقين دراسيا ويبلغ عددهم مئة (100) طالب؛ منهم خمسين (50) طالبا بالأقسام العلمية و خمسين (50) طالبا بالأقسام الأدبية، وعينة من الطلاب المتأخرين دراسيا ويبلغ عددهم مئة (100) طالب؛ منهم خمسين (50) طالبا بالأقسام العلمية و خمسين (50) طالبا بالأقسام الأدبية.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج؛ أهمها:

- أن الطلاب المتفوقين دراسيا يعزون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: الجهد- القدرة- المواد الدراسية و الاختبار- المزاج- المعلم وأخيرا الحظ.

- أن الطلاب المتأخرين دراسيا يعزون فشلهم وتأخرهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: المعلم- الحظ- المواد الدراسية و الاختبار- المزاج- القدرة والجهد.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية المتفوقين دراسيا في جوانب: القدرة والجهد والمواد الدراسية والاختبار لعزو النجاح لصالح طلاب الأقسام العلمية المتفوقين دراسيا (المتوسط الأكبر).

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية المتفوقين دراسيا في جوانب المزاج والحظ والمعلم لعزو النجاح.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية المتأخرين دراسيا في جوانب: القدرة- المواد الدراسية والاختبار لعزو النجاح.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية المتأخرين دراسيا في جوانب: المزاج- الحظ- المعلم لصالح طلاب الأقسام الأدبية المتأخرين دراسيا.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضي الإنجاز (المتفوقين دراسيا) في جوانب: القدرة- المواد الدراسية والاختبار- المزاج لصالح الطلاب مرتفعي الإنجاز.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضي الإنجاز (المتفوقين دراسيا) في جوانب: الحظ- المعلم لعزو النجاح.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضي الإنجاز المتأخرين دراسيا في جميع جوانب عزو الفشل. **(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 80-116).**

1-15- دراسة غسان الصالح 2001: بعنوان " الأسباب التي تعزي إليها صعوبات التعلم- دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق"، والتي هدفت إلى معرفة الفروق بين الطلاب في تحديدهم لأسباب صعوبات التعلم وفقاً للمتغيرات الآتية: المدى العمري، الاختصاص والجنس، وقد جاءت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

- هل تختلف التفسيرات السببية للطلاب بعزو صعوبات التعلم باختلاف المدى العمري؟
- هل تختلف التفسيرات السببية للطلاب بعزو صعوبات التعلم باختلاف التخصص؟
- هل تختلف التفسيرات السببية للطلاب بعزو صعوبات التعلم باختلاف الجنس؟

وقد استخدم في الدراسة "اختبار عزو أسباب صعوبات التعلم" ليوسف عبدون، وأما عينة الدراسة في تتمثل في 200 طالب وطالبة في دارس مدينة دمشق من الصفين الثاني الإعدادي والثاني ثانوي أدبي وعلمي. استخدم الباحث قانون (ت) ستودنت لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار.

وقد أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج وهي:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب على المقياس ككل لصالح الطلاب الأصغر سناً (الثاني الإعدادي).

- وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب العلمي وطلاب الأدبي على درجات المقياس ككل، وأيضا على البعد الرابع (الاتجاهات السلبية للمعلم).
- وجود فرق دال بين الذكور والإناث في الثاني ثانوي أدبي فقط. **(غسان الصالح، 2003).**

16-1- وناقشت **حسين *2004*** في دراستها علاقة العزو السببي بسمات الشخصية ومعدل الثانوية العامة والجنس والتخصص، من خلال تطبيقها على *577* طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي في مدارس عدن باليمن خضعوا لمقاييس العزو السببي والشخصية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة عزوا النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد، بينما عزوا الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل الجهد والحظ، كما بينت أن هناك فروقاً في العزو السببي تعزى إلى الجنس، حيث كان عزو النجاح لدى الإناث داخلياً، وكذلك الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة، وبينت النتائج أيضاً أن المنضبطين ذاتياً كان عزوهم للنجاح داخلياً، والفشل إلى العوامل غير المستقرة.

17-1- وقام **دلاشة 2007** بدراسة هدفت إلى فحص العزو السببي لدى طلبة الكليات الجامعية في منطقة الجليل، وهدفت كذلك إلى التعرف إلى أثر نوع الكلية(عربية، عبرية) والجنس والفرع الأكاديمي في أنماط العزو السببي. وتألفت الدراسة من *843* طالباً وطالبة استجابوا لمقياس العزو السببي بصورتيه العربية والعبرية. وقد دلت النتائج أن معظم أفراد العينة ذوي عزو خارجي أحياناً، وداخلي أحياناً أخرى. وبينت النتائج أيضاً على وجود فروق بين الكليات العربية والكليات اليهودية لصالح الكليات اليهودية فقد إلى الضبط الخارجي. كما كان هناك فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور فقد مالوا إلى الضبط الخارجي، و أخيراً دلت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى إلى الفرع الأكاديمي. **(ثائر غباري، بدون سنة: 200).**

18-1- دراسة الباحث ثائر غباري وزملائه 2010: بعنوان أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية التخصص، حيث هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في

ضوء متغيري الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص، وتكونت عينة الدراسة من 498 طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية بناءً على الشعب المطروحة في الجامعة، وقد اختيرت 15 شعبة عشوائيا تغطي متغيرات الدراسة. وتكونت أداة الدراسة من مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) وزملائه المكيف على البيئة الأردنية. وقد بينت النتائج أن أفراد الدراسة عزوا النجاح إلى عوامل داخلية مثل القدرة والجهد، بينما عزوا خبرات الفشل إلى عوامل غير مستقرة مثل: الجهد والحظ ومساعدة الآخرين. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في أنماط العزو السببي للنجاح والفشل، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب العزو السببي للنجاح الداخلي والخارجي، والفشل لعوامل مستقرة تعزى إلى متغير الحرية في اختيار التخصص، وكانت هناك فروق ذات دلالة في عزو الفشل لعوامل غير مستقرة تتصل بذلك المتغير، وقد عزا الطلبة الذين اختاروا التخصص بإرادتهم فشلهم إلى عوامل غير مستقرة. **(ثائر غباري وآخرون، 2012).**

1- 19- دراسة الباحث "حمامة كريم" 2011: بعنوان العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي- دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو، حيث كان الهدف من خلال هذه الدراسة التحقق من مدى وجود علاقة بين عوامل العزو السببي وتقدير الذات لدى أفراد العينة، ومدى وجود فروق دالة إحصائيا بين هذه العوامل حسب اختلاف التخصص عند أفراد عينة الدراسة، وكذا مدى وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى نفس العينة.

تم في هذه الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي، أما في التحليل الإحصائي فقد تم استعمال (النسب المئوية، اختبار كا واختبار T لدراسة الفروق بين عينتين متجانستين، كما تم استخدام ثلاثة مقاييس في هذه الدراسة؛ وهي: مقياس عزو النجاح الدراسي- مقياس عزو الفشل الدراسي ومقياس تقدير الذات.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ونذكر منها:

- هناك علاقة دالة إحصائيا بين العوامل الداخلية والخارجية لعزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتمدرسين في ثانويات ولاية تيزي وزو.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المتمدرسين في ثانويات ولاية تيزي وزو.

2- الدراسات الأجنبية:

2-1- دراسة الباحث .AZOH *François J* *1987* تحت عنوان **"العزو الأبوي للمسؤولية والنتائج الدراسية للتلاميذ"**، وهذه الدراسة بمثابة أطروحة للحصول على شهادة الدكتوراه في علم النفس في جامعة *Provence*.

لقد تناولت هذه الدراسة العوامل التي يعزو إليها الأولياء مسؤولية النتائج الدراسية لأبنائهم والتلاميذ الآخرين حسب نجاح وفشل هؤلاء، وكذا إشكالية الانتماء الاجتماعي - المدرسي للتلاميذ. وقد تناولت الدراسة المتغيرات التالية:

- تمدرس أو عدم تمدرس الأولياء- التحصيل الدراسي للتلاميذ- جنس التلميذ- المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأولياء- المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأولياء- نوعية المدرسة- الدرس الذي يتبعه التلميذ.

أما فيما يخص عينة الدراسة؛ فهي تبلغ 288 فرد، ونجد بينهم 144 والد، ينقسمون إلى فئتين؛ 72 منهم ينتمون إلى فئة الأولياء المتمدرسين، و 72 منهم ينتمون إلى فئة الأولياء الغير المتمدرسين، و 144 تلميذ، 72 تلميذ في حالة نجاح دراسي و 72 تلميذ في حالة فشل دراسي.

لقد استخدم في هذه الدراسة الاستبيان لغرض جمع البيانات، حيث يحتوى هذا الاستبيان على 18 سؤال، وقد قسم إلى ثلاثة محاور: - تصور المدرسة وأهميتها للوالدين- تصور مهنة المعلم وعلاقات الأولياء مع المعلم- عزو المسؤولية أمام نجاح وفشل التلميذ المدرسيين، كما ينقسم الاستبيان إلى أسئلة مفتوحة وأخرى مغلوقة. حيث تم تطبيق الاستبيان في منازل الأولياء، وقد تراوحت مدة التطبيق ما بين ساعة وساعة ونصف، وذلك حسب الأهمية التي يقدمها الأولياء للدراسة.

و من بين النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة نجد:

- يؤدي نجاح التلميذ يؤدي لعزو الأولياء بصفة دائمة مسؤولية كبيرة للمعلم.

- كما نلاحظ أيضا أن الأولياء المتمدرسين يرون أن مسؤولية المعلم هامة بصفة دائمة في حالة تلميذ المجموعة الأخرى مقارنة بتلميذ الفئة التي ينتمون إليها أو في حالة ما إذا التلميذ طفلهم.

- على غرار الأولياء الغير المتمدرسين فهم يظنون أن مسؤولية المعلم أقل أهمية عندما يكون التلميذ ينتمي للفئة الأخرى مقارنة بتلميذ فئتهم أو في حالة ما إذا كان التلميذ طفلهم.

- ولكن يجب الإشارة إلى أن الأولياء في كلتا الفئتين يعتقدون أن مسؤولية المعلم هامة.

- وفي حالات الفشل المدرسي للتلميذ، يحكم عدد كبير من الأولياء (أكثر من نصف الحالات) أن مسؤولية المعلم هامة.

- على مستوى الأولياء المتمدرسين، مقارنة مسؤولية المعلم لا تمثل اختلاف دال مهما كانت وضعية التلميذ (من فئته أو من الفئة الأخرى، طفله أو لا)، فبنفس الطريقة الأولياء المتمدرسين يعتبرون أن مسؤولية المعلم هامة عندما يفشل تلميذ فئتهم أو طفلهم، ولكن هم أكثر عدد الذين يقيمون بطريقة هامة مسؤولية المعلم عندما يفشل تلميذ من أسرة الفئة الأخرى من المدرسة.

أما فيما يخص الأولياء الغير المتمدرسين، ففي حالة الفشل المدرسي لتلميذ فئتهم أو طفلهم فقط يعزون للمعلم مسؤوليات بدون أن يظهر اختلاف دال. حيث يعتبرون أن مسؤولية أكثر أهمية عندما يكون التلميذ من فئتهم من أن يكون طفلهم، وأقل أكثر عندما يكون التلميذ الفاشل ينتمي لأسرة أخرى من الفئة الأخرى للأولياء.

- يعزو الأولياء المتمدرسين للمعلم مسؤوليات هامة مهما كانت النتائج المدرسية لتلميذ أسرة الفئة الأخرى، ولكن أقل عدد يقومون بذلك في حالات النجاح (*95,83 %*)، و *(87,50%)* ، والأولياء المتمدرسين لا يحكمون بطريقة مختلفة المسؤولية في حالتي النتائج الدراسية للتلميذ المنتمي لأسرة الأولياء الغير المتمدرسين.

- المعلم مسؤول عن النجاح الدراسي للتلميذ الذي ينتمي لأسرة الأولياء المتمدرسين بنسبة *(91,66 %)* حسب الأولياء الغير المتمدرسين، والفشل في *(58,33 %)* من الحالات.

- يظن (*88,88 %)* من الأولياء المتمدرسين أن نجاح التلميذ الذي ينتمي إلى فئتهم أن مسؤولية المعلم هامة، ولكن هم *(*77,77 %) الذين يرون أن مسؤولية المعلم هامة عندما

يكون الطفل الذي ينتمي إلى فئتهم في حالة الفشل. ونلاحظ أن الأولياء المتمدرسين يعتقدون أن مسؤولية المعلم هامة في حالة النجاح منه الفشل الدراسي للتلميذ الذي ينتمي إلى فئتهم.

- يعتبر أيضا الأولياء الغير المتمدرسين دائما أن المعلم مسؤول بالنجاح والفشل الدراسي لتلميذ فئتهم، وهم يعزون مسؤوليات هامة للمعلم بنسبة (*95,83 %*) عند نجاح التلميذ، و (*81,94 %*) عند فشل التلميذ.

- وفي حالة النجاح المدرسي لأولادهم؛ نجد أن نسبة من (*81,94 %*) من الأولياء المتمدرسين يعتقدون أن مسؤولية المعلم كبيرة، ويرون أن المعلم مسؤول للفشل الدراسي لولدهم بنسبة (*77,77 %*) من الحالات.

- يعتبر الأولياء الغير المتمدرسين أن المعلم له مسؤولية هامة وكبيرة في النتائج الدراسية لولدهم، ولكن نجد أن نسبة الأولياء الذين لديهم هذا الحكم أقل عندما يفشل التلميذ وذلك بنسبة (*70,83 %*)، مقارنة بفشله (*93,05 %*). وعليه نلاحظ أن الأولياء الغير المتمدرسين يعتبرون أن للمعلم مسؤولية أكبر في نجاح ولدهم من فشله.

وعليه نلاحظ من خلال هذه النتائج أن مهما كانت النتائج الدراسية للتلميذ إيجابية أو سلبية، يحكم أكثر من نصف الأولياء أن مسؤولية المعلم هامة، ومسؤولية المعلم هذه تعتبر هامة من طرف الأولياء بصفة شائعة عندما ينجح التلميذ على غرار فشله.

على مستوى الأولياء الغير المتمدرسين؛ المسؤولية التي أسندت للمعلم تعتبر مختلفة حسب نجاح التلميذ أو فشله، وهذا مهما كان مستوى الانتماء (تلميذ الفئة الأخرى، فئته أو ولده) الذي ينتمي إليه.

وبالمقابل في فئة الأولياء المتمدرسين، نلاحظ أن المسؤولية المسندة للمعلم تظهر اختلاف معتبر فقط عندما يكون التلميذ من فئته الذي ينجح أو يفشل. (**AZOH François J. 1987 : 203, 205, 207).**

2-2- دراسة الباحث كومبس (Compas) 1991: حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفرق العزو السببي حسب المستوى (جيد- منخفض) الدراسي. وقد شملت عينة الدراسة 64 تلميذ في السنة الخامسة، يزاولون الدراسة في المدرسة الابتدائية في المنطقة الباريسية، ولدوا في فرنسا، ويبلغ حجم العينة 32 بنت و 32 ذكر، من محيط سوسيو- إقتصادي

متوسط، ولقد تم اختيار أفراد العينة حسب نتائجهم الدراسية، وصنفوا إلى أربعة فئات: 1- التلاميذ المجتهدين بدون تأخر. 2- التلاميذ المجتهدون ذوي تأخر. 3- التلاميذ ذوي صعوبات وبدون تأخر. 4- التلاميذ ذوي صعوبات وتأخر.

وقد استخدم الباحث في الدراسة أسلوب المقابلة، حيث أنه في المرة الأولى دعا التلاميذ إلى تقويم مهاراتهم الجسمية (البراعة والقوة)، العقلية والشخصية (الدينامكية والاستقلالية).

ومن جملة النتائج الهامة التي توصلت إليها الدراسة نجد:

- مهما كانت طبيعة هذه المهارة، التلاميذ ذوي صعوبات أو بدون صعوبات يقيمون أنفسهم تحت المتوسط مقارنة بزملائهم، غير أن التلاميذ المجتهدين ذوي تأخر أو بدون تأخر دراسي فيحكمون على أنفسهم بصفة أحسن.

- التلاميذ ذوي صعوبات ينقصون من قيمتهم أكثر في المهمات العقلية(المعرفية)، غير أن التلاميذ المجتهدون يتنبئون بالنجاح الجيد في المستقبل.

2-3- دراسة الباحث ليتورنو (Létourneau) 1992:

وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهمية العوامل وراء النجاح والفشل الدراسيين والأبعاد السببية. وقد استخدم الباحث في دراسته المقابلة النصف الموجهة؛ ففي المرة الأولى قام باستجواب التلاميذ حول أسباب نجاحهم و فشلهم في المواد الدراسية، أما في المرة الثانية؛ فقد طلب من التلاميذ ذكر وعرض العوامل التي تقف وراء نتائجهم الجيدة والسيئة في الامتحان. حيث تمثل عينة الدراسة خمسة (5) ذكور وخمسة (5) إناث البالغين من العمر 11 سنة.

وكانت أهم نتائج الدراسة:

- يفسر التلاميذ نجاحهم في مادة ما وتفوقهم في الامتحان بأسباب مختلفة، ونفس الشيء في حالة الفشل.

- يعزو التلاميذ نجاحهم في مادة ما إلى القدرة، وينسبون نتائجهم الجيدة في الامتحان إلى الجهد، كما يفسر التلاميذ فشلهم في مادة ما عن طريق صعوبة المهمة، غير أن نقص الجهد يعتبر كعامل أساسي وراء النتائج السيئة في الامتحان، ما يعني أن التلاميذ يتحملون مسؤولية فشلهم في الامتحان.

- يعزو التلاميذ فشلهم في مادة ما لعوامل خارجية، فالفشل في مادة يحس به التلميذ بصفة أكثر قساوة مقارنة بالفشل في امتحان دراسي، كما أن للعلامة السيئة في الامتحان تأثير كبير وسريع على التلميذ.

- وأخيرا أكدت الدراسة على أن النموذج العزوي للنجاح والفشل ليس موحد وجامد، وإنما بالعكس يأخذ بعين الاعتبار مختلف شروط حالات النجاح والفشل. (***Veronica LEUPREUCHT*, 2007: 61**).

2-4- دراسة الباحثان نورمندو و قوباي (Normandeau et Gobeil) 1998:

هدفت الدراسة إلى البحث عن فئة العزوات التي يعزو إليها التلاميذ نجاحهم وفشلهم، ومن الأدوات المستعملة في هذه الدراسة المقابلة النصف الموجهة مع التلاميذ، حيث شملت عينة الدراسة تسعين (90) تلميذ كندي والذين تتراوح أعمارهم ما بين 7 و11 سنة.

وكانت أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة هي:

- أن الباحث أحصى ما لا يقل عن 15 فئة من العزوات.

- كما أن التلاميذ المستجوبون أظهروا عامل (الإنتباه- التركيز) كسبب وعامل هام وراء نجاحهم و فشلهم.

- التلاميذ المستجوبون يفضلون تفسير مسارهم الدراسي الموجه نحو النشاط، وهذا نظرا لأنهم يعزون نتائجهم بصفة كبيرة لاستخدام الإستراتيجيات الفعالة على حسب قدراتهم الخاصة. فحسب الباحثان هذا النوع من العزو يعمل على إحداث أثر إيجابي على مثابرة ومواظبة التلاميذ. **(Veronica LEUPREUCHT, 2007: 60).**

2-5- دراسة الباحثان موني و تورنتون (Mooney & Thornton) 1999:

والتي أطلق عليها "طبيعة العزوات السببية عند التلاميذ الأمريكيين ذوي البشرة البيضاء وأقرانهم ذوي البشرة السوداء في الرياضيات، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تشابه أو اختلاف النموذج العزوي السببي لدى التلاميذ الأمريكيين ذوي البشرة البيضاء والتلاميذ الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية. وقد استخدم الباحثان في هذه الدراسة استبيان، طبق على عينة من 150 تلميذ ذوي بشرة بيضاء و 114 تلميذ ذات بشرة سوداء الذين تتراوح أعمارهم ما بين 12 و13 سنة يزاولون دراستهم في إكمالية في مدينة "ميدواست"

(Midwest). وللتأكد من صحة وثبات نتائجهم قام الباحثان باستجواب ستة (6) تلاميذ ذوي بشرة سوداء و ستة (6) تلاميذ ذوي بشرة بيضاء في إطار جماعة ممثلة (Focus group)، حيث جاءت نتائج هذه الجماعة معززة ومؤكدة لتلك الاستبيان.

وكشفت نتائج الدراسة أن: التلاميذ الأفروأمريكيين لهم الميل أكثر لعزو نجاحهم إلى العلاقة الإيجابية مع معلمهم عكس زملائهم ذوي البشرة البيضاء. كما أن التلاميذ ذوي البشرة البيضاء لهم الميل أكثر لإرجاع نجاحهم لقدرتهم، بينما جميع التلاميذ بدون استثناء يشيرون للجهد كسبب أول وراء نجاحهم في الرياضيات. حيث أن حتى الواعين بقدرتهم يرون أن الجهد هو مفتاح نجاحهم. كما أن وحسب الباحثان التلاميذ يستثمرون كثير من جهدهم في عملهم لأنهم مقتنعين أنهم يملكون القدرات للنجاح. أما فيما يخص العزوات الخاصة بالفشل؛ لم يلاحظ أي فرق معتبر بين الفئتين من التلاميذ، فكل التلاميذ بدون استثناء لهم الميل إلى عزو فشلهم في الرياضيات إلى نقص الجهد.

ومنه فقد استخلص الباحثان إلى أن لا توجد علاقة بين نوع البشرة أو العرق أو السلالة وعوامل عزو النجاح والفشل في الرياضيات لدى التلاميذ المتمدرسين في المتوسط.

(Veronica LEUPREUCHT, 2007: 70-72-73).

2-6- دراسة الباحثة فرونيك لوبروشت (Veronica LEUPREUCHT, 2007): تحت عنوان "العزوات السببية للتلاميذ المهاجرين فيما يخص نجاحهم وصعوباتهم الدراسية"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى فهم العوامل التي يعزو إليها مجموعة من التلاميذ المهاجرين نجاحهم وصعوباتهم (فشلهم)، وتلخصت إشكالية الدراسة في؛ إلى أي أسباب يعزو التلاميذ المهاجرين المستجوبين نجاحهم وصعوباتهم؟

ومن الأدوات المستعملة في الدراسة نجد المقابلة نصف الموجهة واستبيان من بناء الباحثة.

وقد تمثلت عينة الدراسة من سبعة عشر (17) تلميذ في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي والبالغين من العمر ما بين 10 و11 سنة في أحد المدارس الكندية.

أفرزت الدراسة على عدد من النتائج، نذكر منها؛

- يمثل حب وتقدير المادة السبب المشار إليه بكثرة من طرف التلاميذ لتفسير نجاحهم، وبصفة عامة؛ هؤلاء التلاميذ يعزون أساسا إلى العوامل الداخلية والمستقرة، حيث أن بفضل العزو للبعد الداخلي؛ التلاميذ يشعرون بمسؤوليتهم في النجاح، هذا ما يعزز تقديرهم لذاتهم.

- يؤدي بعد الاستقرار بدوره إلى توقعات مرتفعة بالنسبة للنجاح في المستقبل.

- يعزو التلاميذ نجاحهم للعوامل القابلة للتحكم والغير القابلة للتحكم، حيث يعتبر التلاميذ أنفسهم أقل اقتناعا بسيطرتهم أو تحكمهم في نجاحهم.

- يمثل عامل "صعوبة المهمة" وهو عامل خارجي، مستقر وغير قابل للتحكم؛ السبب الأول الذي يشغل بال التلاميذ، حيث أنهم (التلاميذ) يفضلون الأبعاد الخارجية وغير القابلة للتحكم، حيث أنهم يحمون تقدير ذاتهم، غير أن الطابع المستقر لهذا السبب يفسد توقعاتهم فيما يخص نجاحهم في المستقبل.

- يعتبر نقص حب وتقدير المادة الدراسية والقدرة العقلية والفكرية الناقصة أيضا عوامل مهمة.

- يرجع التلاميذ المستجوبين صعوباتهم لعوامل داخلية؛ وبالأحرى مستقرة وغير قابلة للتحكم، حيث يؤثر البعدين الأول (الاستقرار) والثاني (عدم التحكم) سلبيا على توقعات وثقة التلاميذ في أنفسهم، هذا ما يخلق عندهم نوع من الخجل والشعور بالذنب.

- يظهر العزو إلى عامل القدرة على التحكم إلى أي حد أفراد العينة يشعرون بعدم قدرتهم على التأثير في الموقف الدراسي.

- يتحمل التلاميذ ليس فقط مسؤولية نجاحهم، وإنما أيضا مسؤولية صعوباتهم (فشلهم)، حيث يدركون نجاحهم وفشلهم كأحداث مستقرة في الوقت والمواقف.

- يعتبر التلاميذ أن صعوباتهم، وبصفة أقل نجاحهم كمظاهر غير قابلة للتحكم، أي أنهم ينجحون ويفشلون رغما عنهم. كما يعزو التلاميذ المستجوبون نجاح وفشل زملائهم لعوامل داخلية، مستقرة ولكن قابلة للتحكم.

- وفي الأخير، توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد أي تلميذ من التلاميذ المستجوبون عزا أو نسب نجاحه أو فشله لعامل الحظ، حيث لم يلجأ أي تلميذ من التلاميذ المستجوبين إلى الاعتماد على قوانين الصدفة لتفسير نتائجه الدراسية أو نتائج زملائه.

2-7- دراسة الباحث ***Benoit Dompnier*** **2006 تحت عنوان: القيمة الاجتماعية للتفسيرات العزوية- الضبط الداخلي، الأحكام المدرسية و سجل القيمة،** وهذه الدراسة بمثابة أطروحة للحصول على شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي التجريبي في جامعة *Pierre Mendes* في فرنسا.

- أجريت هذه الدراسة على شكل مجموعة من الدراسات (11 دراسة)، وذلك على عينة من مختلف الأفراد، هذه العينة مجتمعة من 2200 مشارك، من بينهم 1162 تلميذ في *CE2* من 71 قسم، من بينهم 578 طالب من مختلف فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية (تاريخ، علم النفس، علوم التربية، علم الاجتماع)، و 465 معلم من المستوى الابتدائي في ظل التكوين أو دائمين. وهذه الدراسات أجريت في إطار أربعة برامج بحث، برنامج البحث الأول يشمل الدراسات 1 أ و 2، وقد أجري لدى الطلاب الوافدين من مختلف الفروع الجامعية، وبالأخص شعب العلوم الاجتماعية. أما البرنامج الثاني الذي يمثل الدراسة 3، والذي أجري على عينة من 663 تلميذ من المستوى الثاني *CE2* و38 من معلميهم.

برنامج البحث الثالث فقد أجري على 499 تلميذ من المستوى الثاني *CE2* و 33 من معلميهم. وفي الأخير برنامج البحث الرابع الذي أجري حصرياً على عينة من المعلمين وخص ثلاث عينات مختلفة، الأولى تحتوي حصرياً على المعلمين في إطار التكوين (*PE2*)، أما الثانية والثالثة فهما تحتويان أيضا على المعلمين في إطار التكوين (*PE2*).

- الدراسة الأولى: شارك في هذه الدراسة 155 طالب السنة الأولى علم النفس من جامعة *Savoie* بفرنسا، وتتراوح أعمارهم ما بين 19 إلى 84 سنة، وفي هذه الدراسة طلب من المشاركين درجة قبولهم على ثمانية تفسيرات عزوية يحتمل أن تصدر من طرف الطلاب لغرض تفسير فشلهم أو نجاحهم في امتحان، وقد كانت فرضية هذه الدراسة كالتالي: إن إرجاع النجاح أو الفشل في الامتحان إلى الجهد الصدفي يؤدي أكثر إلى القيمة الاجتماعية. وقد استعملت في هذه الدراسة استبيانين اللذان يصفان التعزيز في حالة النجاح في الامتحان وفي جهة أخرى الفشل الجامعي، وكل استبيان يحتوى على ثمانية بنود تهدف إلى التفسير العزوي في كل حالة، وقد الاعتماد على نموذج وينر فيما يخص الأبعاد التي يتم التركيز عليها، وكل تفسير يرجع لسبب خاص يتميز باتجاهه الداخلي أو الخارجي، استقراره أو

عدم استقراره الزمني ومدى التحكم فيه أو عدمه (التحكم الذي يمارس أو لا من طرف الذات)، وهذه التفسيرات هي: الجهد المعتاد (داخلي، يمكن التحكم فيه، مستقر)، الجهد الصدفي (داخلي، يمكن التحكم فيه، غير مستقر)، القدرة (داخلية، لا يمكن التحكم فيها، مستقرة)، الحالة الانفعالية و الفيزيولوجية (داخلية، لا يمكن التحكم فيها، غير مستقرة)، سيطرة الآخر العادي (خارجي، يمكن التحكم فيه، مستقر)، سيطرة الآخر الصدفي (خارجي، يمكن التحكم فيه، غير مستقر)، صعوبة المهمة (خارجية، لا يمكن التحكم فيها، مستقرة) والحظ (خارجي، لا يمكن التحكم فيه، غير مستقر).

وقد تم تطبيق الأداتين بطريقة جماعية في إطار محاضرة في وحدة مدخل إلى علم النفس، وقد تم إعلام المشاركين بطريقة شفوية أن يجيبوا على الوضعيتين (الموقفين) المقترحين (النجاح والفشل) بطريقة عفوية، وفيه يقوم المشاركين بالتعبير على التفسير المقترح لتفسير النجاح أو الفشل في الامتحان، ويقوم أفراد العينة على التعبير على شدة موافقتهم أو عدم موافقتهم على سلم 8 نقاط- من 1 غير موافق تماماً إلى 8 موافق تماماً.

ومن بين نتائج هذه الدراسة:

- إن التباين الموجود في تفسير حالة النجاح بإرجاعه إلى عامل داخلي ألا وهو الجهد الصدفي أكبر مقارنة بالعوامل الأخرى.

- إن التباين الموجود تفسير الفشل بإرجاعه إلى عامل داخلي ألا وهو قلة الجهد الصدفي أكبر مقارنة بالعوامل الأخرى.

- الدراسة الثانية: والتي تهدف إلى وضع الطالب في مكان الشخص الذي يقوم بالتقييم (الأستاذ) والذي يقوم بإصدار الحكم على الأهداف (الطلبة) الذين قاموا بتقديم واحدة من بين ثمانية تفسيرات عزوية المستعملة في الدراسة السابقة بعد نجاح أو فشل في امتحان جامعي.

تتكون عينة البحث من 80 طالب من السنة الأولى جامعي المسجلين في العلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعات *Grenoble 2* و *Savoie*، متوسط العمر هو 20,88 سنة. أما فيما يخص الأدوات المستعملة في هذه الدراسة فهي نفسها تلك الدراسة السابقة، استبيان موجه لتفسير النجاح متكون من ثمانية بنود واستبيان آخر موجه لتفسير الفشل متكون من ثمانية بنود.

تم سحب أفراد العينة في موقع جامعتي *Grenoble 2* و *Chambéry*، والذين استجوبوا فرديا أو في جماعات صغيرة (11 فرد)، وطلب منهم الإجابة ليس على أنفسهم وإنما وضع أنفسهم في مكان الشخص الذي يقوم بالتقييم (الأستاذ)، حيث طلب منهم إصدار حكم؛ و من الأفضل على إحدى التفسيرات الثمانية المدرجة في الاستبيان التي تستطيع أن تقدم من طرف الطالب في حالة النجاح تارة وفي حالة الفشل تارة أخرى. (***Benoit DOMPNIER, 2006).***

2-8- كما هدفت دراسة **سوريتش وباليكشيش *Sorić & Palekćić, 2009*** إلى اختبار العلاقة بين اهتمامات الطلبة بدراسة المواضيع المختلفة وبين استخدام استراتيجيات التعلم والعزو السببي الخاص بتحصيلهم الأكاديمي، وقد سعت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين بعض المتغيرات المهمة من خلال ثلاث مراحل مختلفة ومترابطة من التعلم الذاتي، وهي: مرحلة الإعداد(الاهتمامات)، ومرحلة ضبط الأداء(استراتيجيات التعلم)، ومرحلة التأمل الذاتي(العزو السببي). وقد أشارت النتائج إلى أن استراتيجيات التعلم -وهو عامل داخلي، غير مستقر، وقابل للتحكم -تؤدي دوراً وسيطياً في العلاقة بين اهتمامات الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي، و أشارت إلى أن بعد التحكم – وهو من أبعاد العزو السببي -يؤدي دوراً وسيطياً أيضاً بين اهتمامات الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي. و أجرت **"غرولينو وفيلايو" Grollino & Velayo, *1996*** دراسة هدفت إلى تحليل الاستراتيجيات الدافعية للطلبة في السياقات الأكاديمية. طبقت الدراسة على *37* طالباً وطالبة من المسجلين بمساق علم النفس في أحدى الجامعات الريفية استجابوا لمقياس الاستراتيجيات الدافعية للتعلم. وقد أظهرت النتائج فروقاً بين الذكور والإناث تتعلق بالعزو السببي لخبرات النجاح، حيث كان عزو الإناث لخبرات النجاح لديهن يرجع لجهدهن المبذول أكثر من الذكور. ولم يكن هناك فروقاً جوهرية في العزو السببي لخبرات الفشل.

2-9- و أعدت **باير Beyer, 1999** دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق الجنسية بالنسبة للعزو السببي لطلاب الكليات في أدائهم على الامتحانات، وتكونت عينة الدراسة من طالباً وطالبة استجابوا لاستبانة أعدتها الباحثة، وقد بينت النتائج أن هناك فروقاً جنسية

246 في العزو السببي، حيث عزا الذكور نجاحاتهم إلى القدرة، وفشلهم إلى قلة الدراسة والاهتمام.

بينما عزت الإناث فشلهن إلى القدرة المنخفضة، كما أظهرت النتائج أن الإناث يشعرن بالاعتزاز بالنفس بعد النجاح، و أن لديهن دافعية أكبر من الذكور.

2-10- و أجرى **مانيجر و أولي 2000 ,Manager & Ole** دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين موقع الضبط (داخلي، خارجي) ومستوى القدرة العامة، والجنس، وتكونت عينة الدراسة من 223 طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم من 15 - 14 سنة من الطلبة النرويجيين، و أظهرت النتائج بأنه لا توجد علاقة دالة بين موقع الضبط وبين مستوى القدرة العامة، كما بينت النتائج أن الإناث لديهن ضبط داخلي أكثر من الذكور، والذكور أكثر إيماناً من الإناث بالحظ، بينما الإناث أكثر إيماناً من الذكور بتأثير الجهد المبذول على النجاح.

2-11- وفي دراسة **روزماري *Rosemarie, 2002*** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المشكلات التحصيلية والجنس والثقة بالنفس لحل تلك المشكلات من جهة، و أسلوب العزو السببي من جهة أخرى، وذلك في مبحث الرياضيات للصف الثالث الابتدائي، وطبقت الدراسة على 109 طلاب استجابوا لمقاييس عدة تقيس حل المشكلات الأكاديمية، والثقة بالنفس و أسلوب العزو السببي، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث على مقياس العزو السببي، حيث تعزو الإناث نجاحاتهن إلى الجهد أكثر من الذكور.

2-12- أما دراسة **ميلر و آخرون *Milley & et al, 2003*** فقد هدفت إلى استقصاء مدى وعي الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية معقدة لمصادر الضبط، وذلك بمقارنتهم بالطلبة العاديين. تكونت عينة الدراسة من 156 طالباً من الصف السابع والصف الثاني عشر من الطلبة العاديين من ولاية كنتاكي، و75 طالباً من ذوي المشكلات السلوكية، طبق عليهم مقياس موقع الضبط، و أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً على مقياس موقع الضبط بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي المشكلات السلوكية حيث أظهر الطلبة ذوو المشاكل ضبطاً خارجياً.

كما أن هناك دراسات أجنبية اهتمت بالعزو السببي وعلاقته باختيار التخصص، وقد ارتبطت بموضوع هذه الدراسة بشكل غير مباشر منها دراسة **سين وآخرون &** ***Senn others,1984*** المعنونة بـ" دور القيم والإدراك الذاتي في اختيار التخصصات الأكاديمية"، حيث هدفت إلى استكشاف العلاقة بين اهتمام الطلبة وقيمهم و إدراكهم لذواتهم، وبين اختيار تخصصاتهم الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من *298* طالباً وطالبة استجابوا لمقاييس عدة في الشخصية، و العزو السببي، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين اختاروا تخصصاتهم برغبتهم كان لديهم إدراك ذاتي مرتفع حول أنفسهم أكثر من الطلبة الذين فرضت عليهم التخصصات بسبب عوامل خارجية.

2-13- وهدفت دراسة **غابرييل سين وزملائه *1992 ,Gabrielsen and et al*** إلى اختبار دور المراقبة الذاتية في اختيار التخصص. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من *38*طالباً و 54 طالبة من المسجلين بمادة علم النفس، وتتضمن العينة *52* طالب سنة أولى و *24* طالب سنة ثانية و *9* طلاب سنة ثالثة و *7* طلاب سنة رابعة، وبعض هؤلاء الطلبة غيروا تخصصاتهم لسبب أو لآخر، وخضع أفراد الدراسة إلى مقاييس عدة في الشخصية والمراقبة الذاتية والخضوع الاجتماعي، وقد أشارت النتائج إلى أن المراقبة الذاتية تؤدي دوراً هاماً في اختيار التخصصات، ولم يكن للأقران دور في التأثير على الطلبة المراقبين لذواتهم في اختيار التخصصات، وكانت هناك عوامل*(* خارجية*)* تؤدي دوراً هاماً أيضاً في اختيارها، مثل: الخضوع الاجتماعي وسمعة التخصص والاحترام العالي، وبينت الدراسة أيضاً أن المراقبين لذواتهم كانوا منجذبين لتخصصات تتطلب ذكاءً اجتماعياً منخفضاً.

2-14- وفي دراسة **لمالغوي *2005 ,Malgwi*** هدفت إلى تحديد العوامل المؤثرة في اختيار التخصصات لدى طلبة كليات التجارة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد سئل أفراد عينة الدراسة عن أسباب اختيارهم لتخصصاتهم، وعن الأسباب التي أدت إلى تغييرها لاحقاً.

وبينت النتائج أن الاهتمام والرغبة(عوامل داخلية) كانتا أهم العوامل في اختيار الطلبة لتخصصاتهم بغض النظر عن جنسهم. أما الإناث فكان العامل الثاني الاستعداد للتخصص

(عامل داخلي)، و أما الذكور فقد كانوا أكثر تأثراً من الإناث بفرص الترقية في مهنة المستقبل (عامل خارجي) والفرص المتاحة للتطور الذاتي.

إن الاطلاع على الدراسات السابقة يظهر أن هناك عدم اتفاق في نتائجها من حيث النمط السائد لعزو خبرات النجاح والفشل بالنسبة لمتغيرات الجنس، حيث وجدت بعضها أن مركز الضبط للذكور كان خارجياً، وبعضها وجد أن مركز الضبط كان داخلياً. وكان هناك دراسة واحدة درست العلاقة بين أنماط العزو والتحصيل وهي دراسة (هاها) *1994* وقد أظهرت أن هناك ارتباطاً دالاً بينهما.

كما تبين أن بعضها أجمع على أن المنظمين ذاتياً والمراقبين لذواتهم يختارون تخصصاتهم بأنفسهم، ولديهم اهتمام كبير بها. و أما هذه الدراسة فتتطلع للخروج بنتيجة لتحديد أنماط العزو السببي لدى الذكور والإناث في جامعة الزرقاء الخاصة، وتسعى لاكتشاف كيفية انعكاس الحرية في اختيار الطلبة لتخصصاتهم على أنماط العزو السببي، وهو ما لم تبحثه الدراسات السابقة بفاعلية، وبخاصة العربية منها على حد علم الباحثين. **(ثائر غباري وآخرون، 2012: 197- 202).**

3- التعليق والتعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض لبعض الدراسات السابقة التي تمكنا من الحصول عليها؛ نلاحظ أنها تطرقت إلى موضوع هذه الدراسة من عدة جوانب، فقد استفدنا كثيرا من المنهجية المتبعة في هذه الدراسات، حيث ساعدنا ذلك في تحديد متغيرات و فروض دراستنا.

حيث ركزت بعض الدراسات على متغيرات لم تتناولها دراستنا الحالية، مثل دراسة **الطحان (1990)** التي تناولت الفرق في العزو السببي بين الجنسين، وكذا الفرق بين العزو السببي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وهي متغيرات لم يتم التطرق إليها في دراستنا. كما نجد دراسة **فرج 1991** التي تناولت متغير جد قريب من متغيرات دراستنا والذي يتمثل في العزو الداخلي وعلاقته بتقدير الذات للإنجاز. وهو نفس الشيء الذي نجده في دراسة **قطامي 1991** التي تطرقت إلى متغيرين من متغيرات التي تم تناولها في دراستنا، ألا وهي العزو الداخلي ومتغير الدافعية للتعلم، حيث جاءت بعض نتائجها قريبة

من تلك المتوصل إليها في دراستنا، وهي وجود فروق دالة إحصائيا بين العزو الداخلي والدافعية للتعلم، غير أن عينة هذه الدراسة جاءت مختلفة مع عينة دراستنا.

كما تناولت دراسة **نايفة قطامي 1994** متغيرات ليست بعيدة كل البعد على متغيرات دراستنا وهي: دافع الانجاز والضبط الداخلي والخارجي، حيث توصلت الباحثة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا في دافع الإنجاز بين ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي لصالح ذوي الضبط الداخلي، ما يؤكد نوعا ما النتائج المتوصل إليها في دراستنا.

أما دراسة **هاها (*1994*)** فهي بدوها تناولت متغير العزو السببي للنجاح والفشل وتوصلت إلى النتائج وجود ارتباط دال بين استقرار العوامل التي يعزو الطلبة فشلهم إليه وبين متغير الجنس ولصالح الذكور، فما عدا متغير العزو السببي للنجاح والفشل جاءت متغيرات هذه الدراسة مختلفة مع الدراسة الحالية.

وأما فيما يخص الدراسات الأخرى فلقد تباينت في أهدافها، فبعض الدراسات كانت تهدف إلى بحث علاقة العزو السببي ببعض المتغيرات، فيما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على الفروق بين المجموعات في موقع الضبط، وقد أجريت معظم الدراسات السابقة في بيئات عربية، وقد أجريت الدراسات بين عامي 1990 و 1999، وقد تراوحت أحجام العينات بين (119) فرداً و (749) فرداً، وتنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات، أما فيما يتعلق بنتائج الدراسات فقد اتفقت الدراسات التي تناولت علاقة العزو السببي بكل من الثقافة، وبعض السمات النفسية، التحصيل الأكاديمي على وجود علاقة دالة إحصائياً بين العزو السببي وهذه المتغيرات، فيما اختلفت الدراسات التي تناولت علاقة العزو السببي بكل من دافعية الانجاز، وعامل الجنس.

كما نجد دراسة **"نور الدين خالد وآخرون"** على مجتمع من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي؛ والتي تطرقت للعوامل التي يقوم التلاميذ بعزو نجاحهم وفشلهم الدراسي إليها وأثر ذلك على أدائهم المستقبلي، مهمة جدا نظرا لكون عينتها تمثل نفس عينة دراستنا، كما أنها عززت الإطار النظري الذي نود الاعتماد عليه في دراستنا هذه؛ ألا وهي نظرية العزو السببي للباحث **واينر**، والقائلة أن التلاميذ المتفوقين دراسيا يعزون نجاحهم لعوامل داخلية

ثابتة مثل القدرة، في حين يقوم التلاميذ الفاشلين دراسيا بعزو فشلهم لعوامل خارجية ثابتة وغير ثابتة.

وكانت دراسة " **عبد الله بن طه الصافي"** ذات أهمية بالغة ، وهي تعتبر في صميم موضوع دراستنا، وتظهر هذه الأهمية في أداة الدراسة المستخدمة، حيث اعتمدنا في دراستنا الحالية على نفس الأداة؛ ألا وهو مقياس العزو بصورتيه (النجاح والفشل الدراسي). وذلك من أجل الكشف عن العوامل التي يقوم التلاميذ بعزو نجاحهم وفشلهم الدراسيين إليها؛ داخلية كانت أو خارجية. كما أنها تطرقت لفرض من فروض دراستنا والذي يتمثل في مدى وجود فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين.

غير أن الدراسة تبقى حصرية نظرا لعدم تطرقها للعلاقة الموجودة بين جوانب عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات الذي يعتبر لب دراستنا هذه.

أما دراسة **"محمد مصطفى أبو عليا"** فقد دلت نتائجها على وجود علاقة بين الأداء والتوقع ونوعية عوامل عزو النجاح والفشل، حيث أن التلاميذ الذين يتفق أدائهم بتوقعهم يعزون نجاحهم إلى عوامل مختلفة من الذين لا يتفق أدائهم وتوقعهم. غير أن هذه الدراسة تبقي غير كافية نظرا لتعرضها فقط لمتغير واحد في دراستنا والمتمثل في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين.

كما نجد نوع من التشابه بين الدراسة الحالية ودراسة الباحث **ثائر غباري وزملائه 2010** التي ركزت على اختلاف العزو السببي للنجاح والفشل حسب متغير الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص وهي متغيرات قريبة من متغيرات الدراسة الحالية، كما استخدم الباحثون في هذه الدراسة نفس مقياس دراستنا الحالية وهو مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" وزملائه، كما نرى نوع من التشابه فيما يخص نتائج هذه الدراسة ودراستنا الحالية. وهو ما نلاحظه أيضا دراسة نفس باحث الدراسة الحالية التي أجريت في 2011 تحت عنوان: علاقة عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ولاية تيزي وزو، حيث نجد نوع من التشابه بين أهداف هذه الدراسة

والدراسة الحالية، وكذا تشابه فيما يخص أدوات جمع البيانات المستعملة في الدراستين ألا وهو مقياس العزو السببي بصورتيه- عزو النجاح الدراسي وعزو الفشل الدراسي.

كما جاءت نتائج الدراسات الأجنبية مختلفة مقارنة بالدراسات العربية غير أنها في معظمها تطرقت لعوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وأثر ذلك على نفسية هؤلاء التلاميذ، حيث يظهر ذلك في دراسة " **ليتورنو" Létourneau** التي توصلت نتائجها إلى وجود اختلاف بين عوامل عزو النجاح في مادة ما وعوامل عزو التفوق في الامتحان ونفس الشيء في حالة الفشل، كما أن تأثير حدة الفشل يختلف من فشل في مادة عنه في فشل في امتحان، لكن هذه الدراسة لم تقدم لنا سبب هذا الاختلاف في عوامل العزو.

أما دراسة **"نورمندو و قوباي" Normandeau & Gobeil** (1998) فهي دراسة وصفية كان هدفها إحصاء عدد الفئات العزوية التي يعزو إليها التلاميذ نجاحهم وفشلهم في الدراسة، كما أنها أظهرت للعيان عامل آخر ينسب إليه التلاميذ نجاحهم وفشلهم الدراسي وهو عامل الإنتباه- التركيز، وهو عامل لم يتم التطرق إليه من قبل من طرف الدراسات التي أقيمت في هذا الميدان.

كما كانت دراسة " **كومبس" Compas** (1991) هامة من حيث أنها تطرقت للفرق العزوي بين التلاميذ وذلك حسب المستوى الدراسي للتلاميذ، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن التلاميذ المجتهدين ذوي تأخر يحكمون على أنفسهم بأنهم أحسن من التلاميذ ذوي صعوبات وتأخر.

أما دراسة الباحثان **"موني و تورنتون" Mooney et Thornton** (1999) فهي دراسة هامة جدا وهي تخدم دراستنا في شكلها العام من حيث أنها ركزت على الفرق في طبيعة العزو السببي بين التلاميذ الأمريكيين ذوي الأصول الإفريقية وزملائهم ذوي البشرة البيضاء في الرياضيات، حيث كان هدفها الكشف عن مدى تشابه أو اختلاف النموذج العزوي الذي يعتمد عليه هاتين الفئتين من التلاميذ، فقد دلت نتائجها على وجود فرق في عوامل العزو النجاح بين الفئتين من التلاميذ على عكس عوامل عزو الفشل أين لم يلاحظ الباحثان أي اختلاف. ومن بين أهم نتيجة توصلت إليها هذه الدراسة أنه لا توجد علاقة بين نوع البشرة أو العرق أو السلالة وعوامل عزو النجاح والفشل في الرياضيات، هذا ما قد

يساهم في تعزيز فكرة تكافؤ فرص التعليم بين التلاميذ ذوي الأصول الأمريكية وغيرهم من ذوي الأصول الإفريقية، ورفع مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ الفئة الأخيرة الذي طالما عانوا من العنصرية في المدارس الأمريكية.

وفي الأخير نجد دراسة **"فرونيك لوبروشت"** ***LEUPREUCHT*** **V.** 2007) التي تعتبر جد هامة بصفتها تطرقت إلى متغيرين أساسين في دراستنا هذه؛ ألا وهما: متغير العزو السببي أو ما يسمى بنظرية العزو، ومتغير النجاح والفشل الدراسيين اللذان شكلا فصلين هامين في الجانب النظري لدراستنا، كما تأتي النتائج التي أسفرت عليها هذه الدراسة لتدعيم بعض الفروض التي طرحت في دراستنا، مثل الفرضية القائلة؛ بوجود علاقة بين عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية وتقدير الذات. كما جاءت الدراسة لتأييد فرضية أخرى طرحت في دراستنا، والتي تتمثل في وجود علاقة بين عزو الفشل الدراسي لعوامل خارجية وتقدير الذات. غير أن هذه الدراسة لا تخلو من أوجه الاختلاف بينها وبين دراستنا الحالية، ومن أبرز أوجه الاختلاف نجد حدود وعينة هذه الدراسة؛ التي تتمثل في مجموعة من تلاميذ الطور الابتدائي الذين لا يتعدى أعمارهم إحدى عشر (11) سنة، كما أن أفراد العينة محصورة في مدرسة واحدة، وهذا عكس عينة دراستنا التي شملت تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثمانية (8) ثانويات في ولاية تيزي وزو.

وبذلك يتضح أن نتائج الدراسات السابقة جميعها، اتفقت على أن التلاميذ يعزون نجاحهم وفشلهم الدراسيين إلى عوامل مختلفة ومتعددة، كما أن معظم الدراسات أشارت إلى أن التلاميذ يعزون نجاحهم وتفوقهم الدراسيين لعوامل وأسباب داخلية وذلك من أجل الإعلاء من قيمتهم ورفع تقدير ذاتهم، كما أنهم ينسبون فشلهم وتأخرهم الدراسيين لعوامل خارجية الغرض منها إبعاد مسؤولية الفشل من أجل حماية الذات وتقدير الذات. إلا أن الاختلاف معها يكمن في أن معظم الدراسات المنجزة ركزت على عملية العزو؛ غير أنها لم يتم الحصول على دراسات وبحوث تطرقت بصفة مباشرة لمتغيرات دراستنا؛ ألا وهي العلاقة بين عوامل العزو وتقدير الذات. كما نجد أن الدراسات اختلفت من حيث المتغيرات المدروسة والعينات، كما تختلف عنها في حدود وعينة، وحتى أهداف هذه الدراسة، هذا ما

قد يسمح لنا من تحديد موضوع دراستنا بشكل جيد وواسع، والاستفادة من الأدوات المختلفة المستعملة في هذه الدراسات.

وبحثت دراسة **"ألين وديترتش" (Allen & Dietrich, *1991*)** في الفروق بين الطلبة من حيث العزو السببي والدافعية. تكونت عينة الدراسة من (*72*) طالباً من طلبة الصف التاسع في "نيويورك" استجابوا لمقاييس العزو السببي في الأداء على مادة العلوم، وقد أشارت الدراسة إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المتدني يعزون نجاحهم إلى عوامل قابلة للتحكم مثل (*الجهد*). و بخصوص الفروق الجنسية بينت الدراسة أن الإناث يعزون نجاحهن إلى الجهد أكثر من أقرانهن الذكور.

خلاصة:

نلاحظ من خلال هذا الفصل تعدد واختلاف الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال العزو السببي المدرسي والمتغيرات المرتبطة به، وكذا اختلاف الزوايا التي قام الباحثون بالتطرق إلى هذا الموضوع، فيكفي أن نلاحظ هذا التعدد والاختلاف لمعرفة أهمية هذا المتغير في مجال علم النفس المدرسي، لما للعزو السببي للنتائج الدراسية أثر على نفسية التلاميذ ونتائجهم المستقبلية.

الفصل الثالث:

الخلفية النظرية للعزو السببي.

تمهيد.

1. **مفهوم العزو أو الإسناد..**
2. **نظريات العزو السببي.**
3. **أصول العزو السببي.**
4. **الأبعاد السببية حسب واينر.**
5. **الآثار النفسية للعزو.**
6. **الآثار السلوكية للعزو.**
7. **العزو السببي للنجاح والفشل حسب "كراهاي".**
8. **العزو في مجال علم النفس التربوي.**
9. **العزو السببي والشخصية.**
10. **الفرق بين العزو السببي ومركز التحكم أو الضبط.**

خلاصة.

تمهيد:

إن العزو السببي يؤدي دور جوهري في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية من خلال ما يقوم به من تأثير في تحليل الظواهر وإدراك أسبابها وطريقة التفاعل مع البيئة الخارجية، مما يجعله منبئاً هاماً لتفسير السلوك في المواقف المختلفة.

طور **فريتز هايدر (Fritz Heider)** في هذا السياق نظرية للإسناد أو العزو، محاولاً تفسير العلاقة بين سلوك الفرد وما يعزوه من أسباب لهذا السلوك، وامتدادا لأفكار **فريتز هايدر (Fritz Heider)** صاغ **برنار واينر (Bernard Weiner)** نظريته الخاصة بتفسير النجاح والفشل في المجال المدرسي، باعتباره أول من قام بتكييف نظرية العزو السببي للمجال المدرسي، وفي دراستنا هذه سنركز أكثر على نموذج **واينر** وذلك لفهم العوامل التي يقوم التلميذ بعزو نجاحه أو فشله الدراسي إليها.

سنقوم في هذا الفصل بتحديد مفهوم العزو أو الإسناد، كما نبرز بعض النظريات المفسرة للعزو السببي، وهنا نقوم بالتحليل الدقيق لنموذج الباحث **واينر**، وفي هذا الإطار نتطرق إلى أصول العزو السببي، الأبعاد السببية حسب واينر، الآثار النفسية للعزو السببي، الآثار السلوكية للعزو السببي، ثم نعرج على العزو السببي للنجاح والفشل حسب "كراهاي"، وكذا العزو السببي في علم النفس التربوي، وبعده نتطرق إلى العزو السببي للشخصية، ونظراً للخلط الذي قد يحدث بينهما حاولنا تحديد الفرق الموجود بين مصطلح العزو السببي ومصطلح مركز التحكم (LOC).

1. مفهوم العزو أو الإسناد:

أ - لغة:

العزو لغة: عزا الرجل إلى أبيه عزوا: نسبه، وعزا فلان نقسه إلى بني فلان:

انتسب وانتمي، والاعتراء: الادعاء، ويقال عزيت الشيء وعززته: إذا أسندته إلى أحد.**(خالد محمود أبو ندي، 2004: 32).**

- وجد أن معنى العزو في المحيط معجم اللغة العربية يأتي على النحو التالي:

عزا يعزو اعز عزوا (عزو) إليه: نسبه إليه. ويقال عزا الخبر إلى مصدر موثوق إنتسب إليه صدقاً أو كذباً.

كما يذكر في المعجم بأن عزى يعزي اعز عزيا (عزي): له وإليه: عزا، أي نسبه إليه. ويقال عزى القول إلى مسئول كبير.

ويقال أن معنى العزوة: الانتساب إلى قوم من الأقوام.

كما وجد أن معنى العزو في اللغة في مختار الصحاح على النحو التالي:

(عزاه) إلى أبيه بمعنى نسبه إليه. ويقال (فاعتزى) وتعزى (تعزى): أي انتمى وانسب.

(فهد علي عتيق العتيبي، 2010: 14- 15).

ب- إصطلاحاً:

- حسب **هايدر Heider** الإسناد هي العملية التي يستعملها الإنسان لفهم الواقع والتحكم فيه، فالإسناد السببي يختلف تماماً ع ن مركز التحكم، فهو يعتبر عملية معرفية إدراكية تنشأ بعد الحدث، تركز خاصة على الحدث ذاته لتحدد الأسباب المدركة والعوامل المسؤولة عن الحدث فيكون تعبير الإنسان، إن سبب ما حدث هو هذا أو ذاك. **(حساني رشيد، 2008: 56).**

- يعرف **Romano** 1989 نظريات العزو على أنها: السيرورة التي بواسطتها يتوصل الأفراد إلى فهم أسباب ونتائج (Implications) الأحداث التي هم شاهدون عليها. **(Odette Poitras-Bernier, 1995 : 57).**

- حسب **St-Onge** (1990) يبحث الباحثين في العزو السببي على فهم التزام أو عدم التزام الأفراد في مختلف الوضعيات، وهي إدراكات التي تحدد توقعاتنا، شعورنا بالقدرة أو عدم القدرة على التأثير فيما يحدث، دافعيتنا على بذل مجهودات و الصورة التي لدينا عن أنفسنا.

- تعريف **Deschamps et Clémence** 1990: العزو السببي هو البحث من طرف الفرد على أسباب التي تسمح لتقديم معنى لذلك الحدث الذي يحدث له أو للآخرين.

- فنظرية العزو السببي تتناول كيفية تقديم الأفراد للتفسيرات العزوية وتحاول توضيح تبعية نتيجة على السلوك في انسجام ديناميكي وفعال. **(Françoise MARTEL, 2009: 38).**

- يقوم الفرد ببحث عزوي لكي يستطيع إعادة إنتاج المواقف الحسنة والمقبولة، وكذا لمحاولة تجنب أو تغيير الأحداث الغير الحسنة والغير المقبولة.

حسب المنظرين تعتبر ظاهرة العزو سيرورة تحليل المعلومة التي هي منطقية وعقلانية.

(Louise LEBEL, 1986 : 07 , 10).

تشير عملية الإسناد أو العزو إلى الجهد الذي يبذله الشخص في فهم الثوابت في بيئته، وتستخدم في تفسير الإدراك الشخصي، وتشير نظرية العزو إلى العملية التي يعزو فيها شخص أسباباً معينة لسلوك ما، سواء أكان هذا السلوك صادر عن الشخص ذاته أم عن أشخاص آخرين، كما أن نظرية العزو أو الإسناد تعني الكيفية التي يحاول الأفراد من خلالها إيجاد تفسيرات سببية ملائمة للسلوك والأحداث في بيئتهم، وأن لهذه التفسيرات تأثير كبير في أنواع أخرى من السلوك. بمعنى آخر، يمثل العزو أحد العمليات الرئيسية الداخلية التي تهدف إلى إعطاء معنى لأحداث العالم الخارجي والداخلي. **(VALLERAND Robert J & BOUFFARD Léandre, 1985: 47).**

- يعرف الإسناد السببي على أنه عملية معرفية، تعمل على تحديد نموذج آخر لإدراك المحيط وهو الميل لبحث أسباب قادرة على تغيير الأحداث.

إن نظرية العزو السببي من التناول المعرفي وتتأسس على مبد أ أساسي وهو أن الفرد كائن واعي، عقلاني وقادر على القرارات الواضحة. وبصفة دقيقة ترتكز النظرية على أن الكائن الإنساني مدفوع من طرف الرغبة للفهم والتحكم في عالمه، وذلك لهدف إرجاعه قابل للتحكم والتنبؤ. فهذا الأخير يبحث دائماً التعرف على أسباب المواقف التي يعيشها أو التي يكون شاهد عليها، فهذا البحث عن الأسباب لتفسير الحدث أو السلوك يسمى العزو أو الإسناد. **(Nathalie RUEST, 2009: 20 – 21).**

ومن الطبيعي أن يختلف الأفراد في اعتقادهم فيما يتعلق بعزوهم للأسباب التي تقف وراء نجاحهم أو فشلهم في المواقف المختلفة، وهذه التفسيرات تؤثر في أداء الفرد في مواقف الإنجاز التالية، حين يؤثر تاريخ الفرد في النجاح أو الفشل تأثيراً تراكمياً في توقعاته المستقبلية ومفهومه

لذاته وتقديره لها، فالاعزاءات السببية إذا ما اتسمت بالثبات النسبي في مواقف متكررة من النجاح أو الفشل، فإنها تؤثر على الاحتمالية الذاتية للنجاح في مواقف مستقبلية مشابهة.

وبصفة عامة يمكن تقرير أن إدراك الفرد لأسباب نجاحه أو فشله باعتبارها أسبابا غير قابلة للتغيير؛ يؤدي إلى ثبات نسبي في توقعاته اللاحقة للنجاح والفشل، في حين لا يكون هناك ثبات نسبي في التوقعات اللاحقة لدى الفرد إذا كانت الأسباب التي يعزو إليها نجاحه أو فشله غير ثابتة أو غير مستقرة، ويكون أداء الفرد أكثر على المهام التي يكون النجاح متوقعاً عن أداء الفرد على المهام التي يكون الفشل فيها متوقعاً. **(إبراهيم الحسن ألحكيمي، 2004: 188- 190)**

وعلى أساس هذا فنظرية العزو تحاول الإجابة على أسئلة رئيسية وهي:

- لماذا وقع لي هذا الحدث؟
- ولماذا استجبت بهذه الطريقة أمام هذا الموقف؟
- لماذا تصرف هذا الشخص هكذا؟ **(Nathalie RUEST, 2009: 20 – 21).**

من خلال كل هذه التعاريف نستخلص أن العزو أو الإسناد يقصد به ميل الفرد أو الشخص إلى تفسير أعماله أو أفعاله ومحاولة إيجاد سبب حدوث ذلك العمل أو الفعل.

وقد انبثقت عن نظرية العزو عدد من النظريات الفرعية التي استندت إلى المبادئ العامة لتلك النظرية، ثم عمدت إلى التنبؤ بكيفية استجابة الناس لمواقف معينة أو لمجال حياتي معين.

2. نظريات العزو السببي:

يجب فقط الإشارة إلى أن النظريات الهادفة إلى البحث عن الأسباب تدخل ضمن نظرية العزو لا تشكل كلاً موحداً من الأفكار والبحوث، وإنما تشكل مجموعة متنوعة من الإسهامات النظرية والإمبريقية تربطها اهتمامات مشتركة، ويتألف العمود الفقري لنظرية العزو من أربعة مدارس ونظريات أساسية مختلفة وهي:

أ - النظرية العامة للعزو السببي لـ فريتز هايدر (Fritz Heider 1958):

إن الخلفية النظرية الأساسية لنظرية العزو السببي ترجع إلى عالم النفس الألماني **فريتز هايدر (Fritz Heider)** من خلال كتابه "سيكولوجية العلاقات بين الأشخاص" 1958، حيث يعتبر هذا الباحث مؤسس نظرية العزو السببي، حيث قام لسنوات بتحليل الطريقة التي يفسر بها الأشخاص سلوكاتهم والمواقف التي يواجهونها. وفي ضوء ذلك قدم هايدر منحناه النظري في تفسير سلوك

العلاقات بين الأشخاص، حيث يشتمل هذا السلوك على إدراك الآخر وتحليل الفعل، وتأثير المتغيرات البيئية في عملية العزو، وغير ذلك من الجوانب. **(فهد علي عتيق العتيبي، 2010: 22).** وقد توصل إلى نتيجة وهي: أن هناك بعدين أساسين يلعبان دور في تطور العزو، فالأول داخلي والآخر خارجي.

فالبعد الداخلي يتمثل في القدرات الجسمية و العقلية، الدافعية، اتجاهات وعواطف الفرد، فأما البعد الخارجي يتمثل في المحيط وتشمل الشروط الجسمية والاجتماعية التي تواجه الفرد، وعليه فالكائن الإنساني يتقبل قدره أو مآله وإما أنه يعزو لعوامل خارجية عن نفسه.

فرغم أن الأفراد يرون الحقيقة بنفس الطريقة إلا أنهم يفسرون نفس الموقف بعوامل جد مختلفة، هذه الطريقة الجديدة في رؤية الأسباب وراء الحدث أو السلوك؛ هو ما يسمى بنموذج أو أسلوب العزو السببي. **(Nathalie RUEST, 2009: 20 – 21).**

وقد أطلق على نظرية العزو التي قدمها هايدر "علم النفس الشائع أو الساذج (Naïve Psychology) كمصدر لمعرفة سلوك العلاقات بين الأشخاص. وأشار هايدر إلى أن دراسة الدافعية تتطلب الإحاطة بالنظريات التي يستخدمها الأفراد في حياتهم اليومية وتعاملاتهم مع الآخرين. **(فهد علي عتيق العتيبي، 2010: 22).** حيث يرى **هايدر Heider** أن كل فرد يطور البناء العقلي الساذج وذلك بالبحث على فهم السلوكات، ويعترف لـ"هايدر" أنه من الأوائل الذين أصدروا فكرة أن الفرد يبحث عن تصورات ثابتة ومتناسقة لمحيطه الاجتماعي ليتمكن عند الضرورة التحكم فيه. **(Françoise MARTEL, 2009 : 38).**

حيث يعتبر الباحث **هايدر Heider** أول من اقترح أساساً لإشكالية جديدة في علم النفس الاجتماعي وذلك بصياغته نظرية العزو، وجوهر هذه الأخيرة يتمثل في أن الأحداث والتصرفات تنتج عن قوى وحتميات منبعثة إما من الأفراد المسببين لها أو من المحيط (سببية خارجية أو داخلية)، وأن الأشخاص يدركون الأشياء ويفسرون سلوكاتهم إلى إسناد ذاتي (Auto attribution) وكذا سلوكات الآخرين إلى إسناد غيري (Hétéro attribution).

(VALLERAND Robert J & BOUFFARD Léandre, 1985 : 49- 50).

ويقترح الباحث **هايدر** في هذا التحليل وجود نوعين من العوامل: شخصية وبيئية: يساعدان على تكوين الفعل ويأخذهما الشخص (الملاحظ لسلوك ما) في اعتباره عادة عند محاولته إدراك معناه، ومن العوامل الشخصية قدرة الفاعل وجهده ومحاولاته، وقصده (ذلك في رأي الملاحظ للسلوك)،

أما العوامل البيئية فهي عوامل قد تساعد الفرد على بلوغ هدفه أو تعوقه، وهي عوامل قد لا يكون للفرد سيطرة عليها في بعض الأحيان ومن أمثلتها: تصرفات الأفراد الآخرين أو ظروف البيئة الطبيعية أو الاجتماعية وما هو مقدر للفرد أو الحظ. **(عز الدين جميل عطية، 1999: 91).**

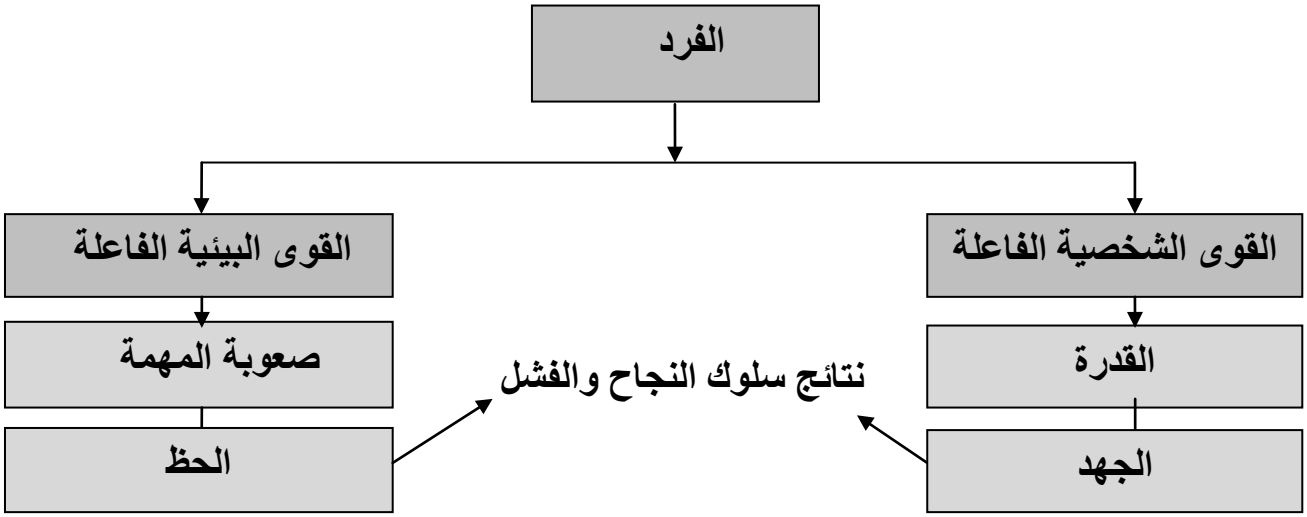
ويشير الباحث **هايدر** إلى أن علم النفس القائم على المنطق العام يتضمن الاعتقاد بأن العوامل الداخلية وغير المرئية كالقدرة والجهد لا تمثل الأسباب الوحيدة للسلوك. فإلى جانب تعليل سلوك الناس بعزوه على عوامل شخصية (أو عوامل داخلية تتعلق بالفرد) مثل الجهد أو القدرة، فإننا نلجأ أيضا إلى تعليل السلوك بعزوه إلى عوامل موقفية (أو بيئية- خارجية) كالظروف المحيطية أو الحظ. **(روبرت مكلفين و ريتشارد غروس، 2002: 197).**

ويرى الباحث **هايدر** أن عزو الفعل إلى العوامل المحيطية يتباين مع تباين تعليله بالعوامل البيئية، فكلما ازدادت أهمية العوامل الشخصية في نظر الملاحظ كمسبب للفعل أو السلوك قلت أهمية العوامل البيئية وبالعكس. **(عز الدين جميل عطية، 1999: 91).**

يفترض **هايدر Heider** أن الأفراد يعزون أسباب نجاحهم وفشلهم وذلك محاولة منهم ربط سلوكاتهم بالعوامل والظروف المؤدية له، إذ أن إدراك الفرد للسبب يساعده في السيطرة على الموقف البيئي.**(VALLERAND Robert J & BOUFFARD Léandre, 1985: 49).**

لقد أشار هايدر (Heider) بأن هناك افتراضات أساسية هي أن كل فرد يسعى للتنبؤ وفهم الأحداث اليومية لكي يكتب له الاستقرار والقدرة على التنبؤ بالأحداث المستقبلية، ولقد أشار هذا العالم النفساني أن حصيلة نتائج السلوك كالنجاح أو الفشل يمكن أن يعزى إلى قوى شخصية وقوى بيئية فاعلة، والقوى الشخصية الفاعلة نقصد بها القوى الداخلية للفرد وتتكون من عنصرين قدرة الفرد أي تكامل القدرة مع السعي لبذل الجهد ومحاولة الحصول على نتائج الأداء أو السلوك، أما القوى البيئية فنقصد بها القوى الخارجية والتي تشمل على عنصرين: صعوبة المهمة والحظ، وأعطى عنصر صعوبة المهمة الدرجة الكبرى من الأهمية نظراً لأن عنصر الحظ يصعب التنبؤ به بصورة واضحة. **(محمد جسام عرب وآخرون، 2011: 6- 7).**

وهذا ما يوضحه الشكل الآتي:



الشكل رقم (01): نموذج ه ايدر Heider في مجال العزو السببي. (محمد جسام عرب، 2011: 6-7).

ويرى هايدر وجود نوعين من العوامل شخصية وبيئية يساعدان على تكوين الفعل ويأخذهما الشخص في اعتباره عند إدراك معنى سلوك ما ومن العوامل قدرة الفاعل وجهده ومحاولاته وقصده، أما العوامل البيئية فهي عوامل قد تساعد الفرد على بلوغ هدفه أو تعيقه وقد لا يكون للفرد سيطرة عليها مثل تصرفات الآخرين أو ظروف البيئة الطبيعية أو الاجتماعية. **(خالد محمود أبو ندي، 2004: 38).**

حيث قسم **هايدر** الأفراد إلى قسمين:

1 -أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية مثل الحظ والصعوبة.

2 -أفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل داخلية تتعلق بهم مثل الجهد والقدرة.

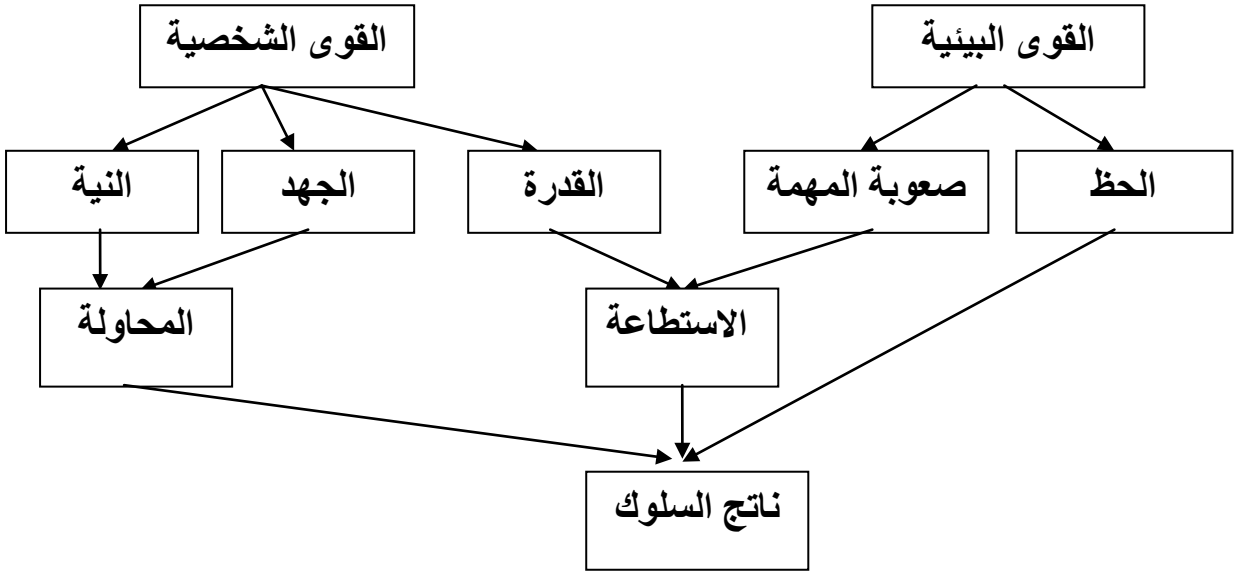
أي أن الفرد تتحكم فيه مجموعة قوى بيئية وأخرى شخصية حسب المعادلة التالية:

حدوث السلوك = قوى بيئية + قوى شخصية.

فحسب هذه المعادلة إذا ما كانت القوى البيئية لها تأثير قوي على الأفراد و تتحكم في سلوكاتهم نجد الأفراد ينقسمون إلى فئتين:

- فئة تبدي ميل إلى رفض التحكم ويقاومون القرارات ويظهرون إصراراً وعناداً ومقاومةً للإغراء والتأثير عليهم.

- فئة تظهر الاستسلام والرضا والقبول بالأمر الواقع. **(مدور مليكة، 2004: 31- 32).**



الشكل رقم (02): مخطط العزو لدى ه ايدر. (مدور مليكة، 2005: 32).

يظهر لنا من خلال الشكل أن القوى الشخصية لا تستطيع أن تؤثر في الحدث السلوكي إلا إذا توفر الدافع والقدرة لأن غيابهما سيختزل القوى الشخصية إلى الصفر، وينقسم عامل الدافع إلى القصد الذي يشير إلى ما يريد لفرد أن يفعله، والجهد الذي يشير إلى أي درجة سيحاول الفرد فعل السلوك، أما مفهوم الاستطاعة فيشير إلى العلاقة بين القدرة من ناحية والقوى البيئية من ناحية أخرى، فإذا كانت القدرات أقوى من القوى البيئية فالفرد يمكنه أن يقوم بالفعل السلوكي إذا حاول عندئذ سيكون سبب السلوك الشخصي، أما إذا كان تأثير القوى الخارجية أقوى سيكون سبب السلوك غير شخصي.

والمهم مما سبق فإن فكرة السببية الشخصية مقابل السببية غير الشخصية حسب الباحث **هيدر** أن الأولى يظهر تأثيرها في المواقف التي يكون فيها الفعل السلوكي للفرد نتيجة القصد والجهد أي أن الفعل السلوكي الذي يقصده الفرد ويحدث بتأثير جهده الخاص وسماته الشخصية، كما أنها من ناحية أخرى ترسخ لدى الفرد اعتقاد بوجود علاقة بين الفعل السلوكي في البيئة وبين شعور الفرد بالمسؤولية؛ وهذا ما يسمى بالعزو السببي الشخصي.

ورغم أن **هايدر** لم يقم بصياغة نظرية خاصة به في العزو، إلا أنه ألهم عدداً من علماء النفس لمتابعة أفكاره الأصلية وتطويرها.

لقد اقتصر وصفنا لحد الآن على إيضاح كيف أن الشخص الذي يلاحظ سلوكا صادراً من آخر قد يرجعه إلى سبب داخلي أي عامل شخصي أو سبب خارجي أ ي بيئي يخرج عن نطاق فاعله،

كتأثير الآخرين على هذا الفاعل أو ظروف البيئة الاجتماعية أو الطبيعية، ولم يتعرض هذا الوصف إلى تحليل دقيق ومفصل لعمليات تفسير الناس للسلوك وكيف يتوصلون إلى أحكامهم على الآخرين، وهذا ما نحاول التعرض إليه في نظرية ونموذج الباحثان **"جونز و دافيز".**

ب- نظرية الاستدلالات المتناظرة أو المتقابلة لـ "جونز و دافيز" (Jones & Davis) 1965:

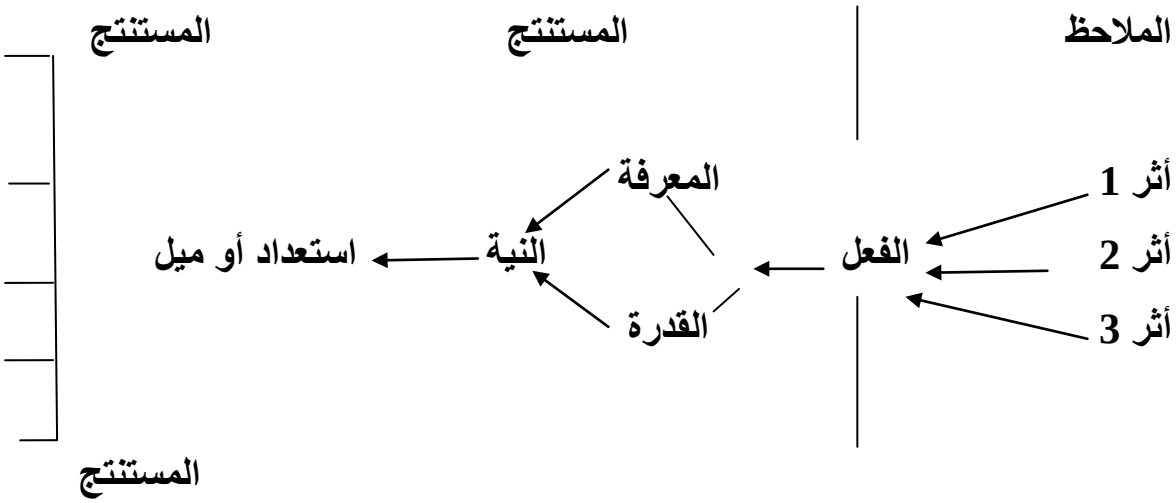
فكما سبق وقد اعترف **هايدر** معيار القصد أو الاستعداد جد مهم في السببية الشخصية، تعتبر نظرية الباحثان **"جونز ودافيز"** (Jones & Davis 1965) محاولة لفهم الطريقة التي يقوم بها الأفراد بالاستدلال على نية وقصد فرد أخر. **(Serge MOSCOVICI, 1984: 315-316).**

حيث اهتم **جونز وديفيز** بإدراك الشخص لأسباب أفعال الآخرين، وتناولا العلاقة المبنية بين سلوك ما والإسنادات الممكنة، كما أنهما افترضا أن الفرد يسند ويعزو السلوك إما لخصائص الفاعل أو لخصائص البيئة، إلا أنهما اقتصرا على الخصائص المرتبطة بالفاعل أي السببية الشخصية، مما يتفق ونظرية الباحث **هايدر**. حيث تقوم هذه النظرية على فكرة أن الملاحظ يعتبر سلوك الفاعل سببه إحدى سماته أو استعداداته الخاصة (الفاعل)، ولكي يتوصل إلى مقاصده الضمنية؛ عليه التوصل إلى آثار الفعل الذي أراده هذا الفاعل. **(VALLERAND Robert J & BOUFFARD Léandre, 1985 : 52-53).**

يذهب **جونز وديفيز** إلى القول بأن الشرط الأساسي للاستدلال المتناظر يتمثل في عزو السلوك إلى النية أو القصد وفي هذه الحالة نفترض أن الشخص تصرف هكذا لأنه أراد أن يتصرف على هذا النحو ولم يحدث الأمر صدفة، وهناك شرطان ضروريان لعزو السلوك إلى القصد ويتمثل أولهما أن نكون على يقين بأن الفاعل أو الشخص يعرف مسبقا نتائج تصرفه، وثانيهما أن نكون واثقين بأنه يمتلك القدرة على القيام بذلك السلوك، فنحن لا نعزو السلوك إلى نزعة شخصية إلا إذا كنا واثقين تماماً أن ذلك السلوك لم يحدث صدفةً. **(روبرت مكلفين ورتشارد غروس، 2002: 198).**

وقد أكد الباحثان أن عملية العزو أو الإسناد تمتد من الفعل إلى النية ثم الاستعداد (Action → Intention → Disposition)، ويشترط على الفاعل أن تكون لديه حرية الاختيار بين عدة سلوكات ممكنة، وعلى الملاحظ الاقتصار على النتائج غير المشتركة مع نتائج السلوكات الأخرى –

الممكنة الحدوث في آن واحد - وهذه النتائج هي التي تعادل النية الفعلية للفاعل . والشكل التالي يوضح العناصر المشكلة لنظرية الباحثين **جونز وديفيز.**



الشكل رقم (3): مخطط الإسناد حسب جونز وديفيز.(جوادي التجاني، 2007: 16).

فمن خلال هذا نستخلص أن النظرية مبنية على معيارين أساسين وهما: القصد والاستعداد كما تناول الباحثين العلاقة الموجودة بين سلوك ما صادر من طرف فرد ما وتلك العزوات والإسنادات التي قد يعزو إليها ذلك السلوك الصادر منه، فحسب هذين الباحثين هناك نوعين من العزوات الممكنة، فالنوع الأول في عزو السلوك إلى عوامل شخصية، أما النوع الثاني فيتمثل في عزو السلوك الصادر من طرف الشخص (الفاعل) إلى عوامل بيئية، غير أن الباحثين قد ركزا في نظريتهم هذه على النوع الأول أي العوامل الشخصية، فحسبهم الشخص الذي يلاحظ الفاعل أثناء أدائه لسلوك ما له الميل في إلى عزو وإسناد السلوك الصادر منه إلى عوامل راجعة إلى مميزات وسمات شخصية ذلك الفاعل. كما حدد الباحثين شرط أساسي للاستدلال المتناظر وهو عنوان نظريتهم؛ ويتمثل ذلك الشرط في عزو السلوك إلى النية أو القصد ويقصد به أن الفرد أو الشخص الذي قام بإصدار سلوك ما لم يقم بذلك بداعي الصدفة لكنه تصرف على هذا المنوال عن قصد ووعي، ولكي يتم عزو السلوك للقصد أو النية يجب أن يكون الفرد أو الفاعل
يعي مسبقا النتائج التي تصدر عن تصرفه وأن تكون له القدرة اللازمة على أداء والقيام بذلك السلوك.

جـ- نظرية العزو السببي المتعدد لـ هارولد كيلي (Harold Kelly) (1967- 1981):

يعد النفساني **هارولد كيلي** أحد المؤسسين لنظرية العزو لما قدمه من تجارب متعددة، وترتكز هذه النظرية على مفهوم التغاير (Covariance)، ويعتمد هذا النموذج على ملاحظة التأثير بين المثير الخارجي و الفرد الملاحظ و الموقف.

تقوم نظرية **كيلي Kelly** على سؤال جوهري يتمثل في: ما هي المعلومات المستعملة للوصول إلى إسناد سببي ما، و بأي طريقة يتم ذلك؟

أشار **كيلي Kelly** إلى أن الإسناد السببي هو عملية معقدة ومركبة ويجب الاعتماد على نوعين من المفاهيم لشرحها، وذلك في نوعين من المواقف، وتتمثل هذه الأخيرة في:

- المفاهيم المتلازمة (Concepts de covariance): وتطبق في المواقف التي تكون لدى القائم بعملية العزو أو الإسناد معلومات من ملاحظات عديدة للقيام باستنتاجاتها ، حيث يرى الباحث **كيلي (Kelly)** أن الناس يتصرفون كما لو كانوا علماء سذج (Scientifiques naïfs) يبحثون عن أسباب للسلوك من خلال ما قد يرونه من تغاير في الأحداث و الوقائع الاجتماعية.

- المفاهيم المحددة الشكل (Les concepts de configuration): تطبق في المواقف التي يكون فيها لدى القائم بالعزو معلومات من ملاحظة واحدة. **(Serge MOSCOVICI, 1984:315 – 316).**

بناءاً على هذين النوعين من المفاهيم، قدم **كيلي Kelly** نموذجين لتفسير عملية العزو، وهما:

- **عملية التلازم في الإسناد:** أوضح **كيلي** أن الأثر لا يسند دائما إلى سبب واحد، ويكون انتساب أثر السلوك لسبب ما (في الشخص أو البيئة) معتمدا على الملاحظة بأن هذا الأخير والسبب يحدثان معاً دائماً.

أشار الباحث **كيلي** إلى أن أي سلوك يمكن أن نجد له ثلاثة أنواع من الأسباب هي: المنبهات الخارجية، الملاحظ أي شخص آخر، والموقف أو السياق الذي يحدث فيه.

- النموذج الصوري للعزو: و لقد أوضحه **كيلي Kelly** اعتمادا على مبدأين هما:

مبدأ النقصان ومبدأ الزيادة. ويشير الأول إلى أن دور سبب معين في إنتاج أثر ما سوف يهمل إذا ما وجدت أسباب أخرى محتملة كما أن العزوات والإسنادات الداخلية ستكون ضعيفة إذا ما وجدت الأسباب الخارجية والعكس صحيح. بينما المبدأ الثاني؛ إلى أننا عندما نكون على علم بوجود إرغامات أو تكاليف أو تضحيات أو مخاطر مدرجة في فعل ما للانجاز فإنه غالبا ما ينسب للفاعل. مثلا إذا نجح طالب ما من أصل محيط فقير نسبيا، يمكن أن ينسب نجاحه للعوامل الداخلية

كالجهد، الإمكانيات والقدرات والعكس إذا ما كان الطالب من محيط غني. هذين المبدأين (الزيادة / النقصان) يوضحان جلياً مخططين قد يكونان في حوزة ملاحظ ساذج.

أضاف **كيلي** أن العزو الصحيح يتم حسب معايير هي:

1 -التمييز (Distinctivité): وتشير إلى درجة قيام الفرد الملاحظ بنفس السلوك في وضعيات مغايرة.

2 -الإجماع (Consensus): يشير إلى أي حد يتصرف أو يسلك الشخص نفس السلوك الذي يقوم به، ويتمثل أيضا في المعلومات الخاصة باستجابات الأفراد لنفس المثير.

3 -التشابه أو الوحدة (Uniformité): هو الحد الذي سوف يسلك فيه الشخص الملاحظ نفس السلوك في حالات و ظروف أخرى (عبر الزمن) و أمام نفس الوضعية.

أشار الباحث **كيلي** إلى أنه لما تكون درجة الإجماع والتمييز عالية، يميل الملاحظ إلى عزو سلوك الفاعل لأسباب خارجية، وإذا كانت العكس فإنه يعزوه لأسباب داخلية، وعلى الملاحظ الأخذ بعين الاعتبار عناصر هي: معنى الفعل، الاستدلال الاجتماعي وحكم الأسباب.

كما أن القائم بالعزو يسعى إلى الحصول على المعلومات من مصادر ثلاثة هي:

- المثير: هو الذي يقدم معلومات حول التميز.
- الأشخاص: هم الذين يقدمون معلومات حول الإجماع.
- الزمن: هو الذي يقدم معلومات حول التشابه أو التماثل.

نلاحظ من خلال ما سبق أن هذه النظرية تهتم في جوهرها بتلك المعلومات التي نستعملها ونعتمد عليها أثناء القيام بعزو أو إسناد ولفهم الطريقة التي تتم فيها عملية العزو؛ قام الباحث بعرض موقفين، يتمثل الأول في الموقف الذي تكون لدى الفرد الذي يقوم بالعزو أو الإسناد عدة معلومات من ملاحظات متعددة وهو ما يسميه الباحث المفاهيم المتلازمة، أما الموقف الثاني فهو عكس الأول أي هو ذلك الموقف أين تكون المعلومات التي تساعد الشخص بالعزو ناتجة من ملاحظة واحدة وهو ما يسميه المفاهيم المحددة الشكل. كما قام الباحث باستخراج من هذين المفهومين نموذجين لشرح عملية العزو، فيتمثل الأول في أن عزو سبب سلوك ما إلى عوامل شخصية أو بيئية معتمدا على الملاحظة يرجع إلى أن السلوك والسبب الذي نعزوه إليه السلوك قد حدث في نفس الوقت. أما النموذج الثاني فقد اعتمد الباحث في تفسيره على مبدأين، يتمثل الأول

في مبدأ النقصان الذي يقصد به أنه من الممكن إهمال دور عامل أو سبب ما وراء حدوث أثر وذلك في حالة توفر أسباب أخرى محتملة، حيث أن العزو إلى عوامل داخلية تكون ناقصة إذا توفرت العوامل الخارجية. كما أننا في حالة علمنا بوجود بعض التضحيات أو خطر أو كلفة في إنجاز ما فإننا سنقوم بعزو هذا الإنجاز لفاعله. وحسب الباحث **كيلي** لكي يحصل العزو أو الإسناد بصفة جيدة يجب أن يحدث وفق معايير وهي: التميز، الإجماع والتشابه أو الوحدة.

وكما قد سبق وتطرقنا إليه سابقاً سنتعرض إلى نظرية عزو النجاح والفشل للباحث **واينر**، حيث سنعتمد كثيرا على نموذجه في دراستنا هذه، وعلى هذا سنقوم بعرض نظريته بالتفصيل مقارنة بالنظريات الأخرى، لكونها في صلب موضوع دراستنا.

د- نظرية الدافعية والانفعالات للباحث برنار واينر (Bernard Weiner 1979):

لقد كان **واينر (Weiner)** أول من قام بتكييف نظرية العزو السببي للمجال التربوي، حيث قام بطرح تساؤلاتها حول الأداء المدرسي للتلاميذ، كما تكمن هذه النظرية في تقديم توضيحات متعلقة بالأبعاد العزوية التي تستطيع التأثير على التغيرات في توقعات نجاح التلميذ، وهذه الأبعاد العزوية مختلفة الانفعالات كالغضب، الامتنان، الشعور بالذنب، فقدان الأمل، الحرمان، الخزي، والتي تؤثر كلها في سلوك التلميذ. **(Odette Poitras-Bernier, 1995 : 57).**

حيث حاول **واينر** في دراساته (1979- 1980- 1994) الإجابة أساساً على السؤال التالي: إلى ماذا يعزو التلاميذ نجاحهم وفشلهم الدراسي؟

فقد قام الباحث النمساوي **واينر** ببناء أحد النماذج الأكثر أهمية للدافعية والانجاز الدراسي، وذلك بشهادة كل من (**Pintrich et Schunk** 1996) و **(Graham**1991).

يهتم الباحث **واينر Weiner** 1979 بصفة خاصة بالنتائج الدراسية، كما يقوم بإبراز أهمية ظاهرة العزو السببي في الأقسام، حيث يقوم بتقديم نظرية الدافعية المدرسية التي ترتكز على العزو السببي اتجاه النجاح أو الفشل. كما يبين واينر أن في السياق المدرسي مجموعة من الأسباب التي يحتمل أن يفسر بها النجاح والفشل الدراسيين، وهي: القدرة، الجهد، صعوبة المهمة والحظ، حيث قسمها إلى أسباب داخلية للفرد (القدرة والجهد المبذول من طرف التلميذ)، وخارجية (صعوبة المهمة والحظ). **(Françoise MARTEL, 2009 : 42- 43).**

لقد ذكر **واينر** (**Weiner** 1980، 1986) عدة عوامل محيطية وشخصية التي تؤثر على تصور التلميذ لأسباب نتائجه، وهذه العوامل تأخذ كل منها أبعاد خاصة وتؤثر بصفة منفردة على مشاعر التلاميذ، هذه الخصائص والمميزات المؤثرة تنعكس أخيرا على سلوك التلميذ.

قبل التطرق بالتفصيل لكل عنصر من نموذج **واينر** (**Weiner** 1986، 1992) نقوم أسفله بعرض نظرة عامة عن النموذج.

- الشروط السابقة ← الأسباب الحقيقية ← الأبعاد السببية ← الآثار النفسية ← الآثار السلوكية.

الشكل رقم (4): نظرة عامة للنموذج العزوي لواينر 1992 (Bernard WEINER, 1972 : 278).

3- أصول العزو السببي:

تؤثر حسب **واينر** (**Weiner** 1980، 1986، 1992) مجموعة من العوامل على النموذج العزوي للتلميذ، فالباحث يشير إلى أثر العوامل المحيطية كهيئة المعلم ونتائج الأقران. كما أنه اهتم بالعوامل الشخصية كالبنيات المعرفية للتلميذ، تجاربه السابقة، تصوره للذكاء والتحيزات العزوية التي يجب الحذر منها.

أ - العوامل المحيطية:

يساند **واينر** (**Weiner** 1986، 1992، 1994) و **قراهام** (**Graham** 1991)، وكذا (**Pintrich et Schunk** 1996) فكرة إن اتجاهات المعلم ومفعولها الرجعي يمارسان أثر واضح وجلي على النموذج العزوي السببي للتلاميذ، فحسب (**Graham** 1991) التلاميذ يستطيعون استبدال العزوات التي يقوم بها معلمهم اتجاههم وذلك بالاعتماد على الاستجابات العاطفية و سلوكات هذا الأخير. هذه الباحثة تؤكد بوضوح أن المعلم له الميل إلى إظهار نوع من الرأفة والشفقة والتعاطف اتجاه تلاميذه، حيث يظن أن فشل هذا الأخير، أي التلميذ يرجع إلى نقص الاستعداد والكفاءة، ففي هذه الحالة المعلم أيضا له الميل لتشجيع هذا التلميذ وتقديم المساعدة له، غير أن المعلم يظهر دائما الغضب نحو تلميذ إذا كان هذا الأخير يعزو فشله لنقص الجهد، وقد يوبخ المعلم التلميذ ولا يقدم له المساندة.

كما أظهر **واينر** (**Weiner** 1994،1986) و (**Pintrich et Schunk** 1996) للوضوح عنصر آخر مهم؛ وهو أن التلاميذ يميلون إلى تكرار نموذج العزو السببي الذي يتبناه معلمهم نحوهم، ففي الكثير من الحالات التلميذ يفسر نجاحه أو فشله عن طريق عوامل قد تم ذكرها سابقا من طرف معلمه، فإذا عزا المعلم مثلا صعوبات تلميذ إلى نقص المؤهلات أو الكفاءات؛ هذا الأخير من المحتمل أن يصل إلى نتيجة أن هذا السبب هو بالفعل وراء متاعبه.

كخلاصة فمن الضروري أن يكون المعلم واعي من أثر مواقفه والنموذج العزوي الذي يتبناه اتجاه تلاميذه.

كما يساند **واينر** **Weiner** في دراساته (1986، 1992، 1994) فكرة أن نتائج الأقران تأثر أيضاً بطريقة بليغة على النموذج العزوي للتلميذ، فعندما يكون معظم زملائه في نفس الموقف الذي هو عليه؛ فالتلميذ له الميل أن يعزو نتائجه لمميزات المهمة التي يقترحها له المعلم، فإذا نجح التلميذ في الامتحان كأغلب أقرانه يفسر نتائجه عن طريق سهولة المهمة، وفي المقابل إذا فشل التلميذ كباقي زملائه فيرجع نتائجه لصعوبة المهمة، وبالعكس إذا نجح أو فشل في الامتحان ومعظم زملائه وأقرانه يعيشون موقف مغاير أو مختلف فمن المحتمل جداً أن يعزو نتائجه لعوامل شخصية كالقدرة والجهد.

كنتيجة التلاميذ لهم لميل للمقارنة مع الآخرين لكي يقيمون قدراتهم وانجازهم الدراسي.

ب- العوامل الشخصية:

تمارس بعض العوامل الشخصية حسب **واينر** (1986،1980) و (**Pintrich et Schunk**) 1996 تأثيراً على العزوات السببية للتلاميذ، فيشير هؤلاء الباحثين إلى أهمية بعض البنيات المعرفية للتلميذ والتي تستطيع تزوير العزوات السببية. كما أشار الباحث **واينر** (**Weiner** 1980، 1986) إلى أخطار الميل للمجاملة (Bais de complaisance) والتمركز حول الذات وكذا الخطأ العزوي الأساسي. وفي الأخير؛ تؤثر التجارب السابقة للتلميذ وتصوره للذكاء أيضاً بطريقة هامة على النموذج العزوي السببي.

فيطور الطفل في سن الثلاث سنوات بعض البنيات العقلية التي تسمح له بالقيام بالعلاقات السببية؛ هذا ما يسميه **Pintrich et Schunk** (1996) "بالتصاميم السببية"، وبوضوح؛ يدرك الطفل في هذا السن شيئاً فشيئاً أن الأسباب تسبق دائما النتائج.

حيث يبدأ الطفل في استيعاب مبدأ التجاور الزمني والمكاني، وحسب هذا المبدأ الأسباب والنتائج يجب أن تتزامن (تتطابق) في الزمان وفي المكان. فنقول عن الطفل أنه لم يدمج بعد مبدأ التجاور الزمني إذا عزا فشله في الامتحان للنزاع مع زملائه أو أصدقائه الذي حصل في الخمسة أشهر الماضية، ولكن الفرد إذا اكتسب مبدأ التجاور المكاني يفسر نجاحه للتحكم وذلك عن طريق السكوت الذي يعم قاعة القسم في ذلك الوقت.

كما يحذر **واينر** (**Weiner** 1980، 1986) قراءه من الميل للمجاملة، ويستند باستعدادات الإنسان ليعزو لنفسه مسؤولية النجاح ويرجع فشله لعوامل خارجية، حيث يفسر **(Deschamps)** 1992 هذا النوع من العزو أساساً على أن الكائن الإنساني يبحث دائماً على حماية تقدير ذاته.

كما أن من الممكن أن تصور التلميذ يكون له أثر عليه من طرف الميل إلى التمركز حول الذات، وفي هذه الحالة التلميذ يعزو أيضاً مسؤولية نجاحه وفشله رغم أن هذه الأحداث راجعة لعوامل أخرى، كما أن التلميذ مثلا يرجع لنفسه مسؤولية عمل الجماعة وهذا بدون الأخذ بعين الاعتبار مشاركة زملائه في ذلك العمل.

يشير **واينر** (**Weiner** 1980، 1986) إلى الدور الهام للتجارب السابقة للتلميذ، فهذا الأخير قد عاش نجاحات في الماضي ويعرف جيداً طبيعة المهمات الدراسية، فعزواته تختلفُ تماماً عن ذلك الفرد الذي واجه فشل متكرر وغير مألوف في النظام المدرسي.

وأخيراً تؤكد **قراهام Graham** (1996) على أن الطريقة التي يدرك بها التلميذ الذكاء تؤدي إلى إحداث أثر أساسي على نموذجه العزوي السببي. فيمكن تمييز حسب هذه الباحثة تصورين عن الذكاء، فالأول يبدأ من مبدأ أن الذكاء"هو كيان (وحدة) مستقر(ة)، ثابت (ة) ولا يستطيع أن يتغير مع الوقت . وبالعكس فحسب التصور الثاني؛ الذكاء يعتبر نتيجة لمجموعة من المعارف و الإستراتيجيات المعرفية وغير المعرفية وتتطور م ع الحياة. **(Veronica LEUPRECHT, 2007:48-51).**

مازال العديد من المعلمين حتى اليوم حسب **كراهاي (M. CRAHAY)** 1996 مقتنعين بالتصور المستقر للذكاء، وعلى هذا فكثير من التلاميذ يطورون في السنوات الأولى من الدراسة تصوراً عن الذكاء من هذا النوع، وهذا ما يستطيع أن يؤدي لنتائج وخيمة على تقدير الذات وعلى دافعية التلميذ. وعلى هذا فإذا أخفق هذا الأخير في الامتحان وعزا فشله لنقص الذكاء فيصل إذن إلى

العجز النهائي، فقد يظن أنه لا يوجد شيء يستطيع القيام به لتغيير الوضعية، وهذا ما يسمى "بعجز المتعلم" (Impuissance acquise/ apprise).**(Marcel CRAHAY, 1996: 214).**

وامتدادا لأفكار **هايدر** قام **واينر** بصياغة نظريته لتفسير النجاح والفشل الدراسيين، حيث اقترح نموذجاً سببياً يتكون من ثلاثة أبعاد.

4- الأبعاد السببية حسب واينر:

لقد حدد الباحث **برنار واينر B. Weiner** ثلاثة متغيرات لشرح أسباب النجاح والفشل: الحظ، الجهد، القدرة وصعوبة المهمة، وقام بجمع هذه الأسباب في فئات الأسباب التي تتمثل في: مركز السبب، ثبات السبب والقدرة على التحكم في السبب.

وفي نفس السياق، يضيف كل من **أبرامسون (Abramson)**، **سيليجمان (Seligman)** و **تيسدال (Teasdale)** 1978 وكذا الباحثان **(Normandeau et Gobeil)** 1998 بعداً آخر وهو الشمولية، ويميز بين الأسباب الخاصة (المعرفة – التخصص) والأسباب العامة كالذكاء.

أ- مركز السببية: يشمل هذا البعد التمييز بين الأسباب الداخلية للفرد (القدرة – الجهد) فيظن التلميذ أن قدراته أو جهوده هي وراء نتائجه، والأسباب الخارجية (الحظ – الصعوبة في المهمة) هي وراء فشله، حيث يفسر مشواره الدراسي عن طريق سلوك الغير أو حتى مميزات المهمة، فالتلميذ يستعين بالعوامل الخارجية، وفي هذا الصدد يقول **St-Onge** 1990 " لدينا الميل لعزو النجاح وذلك بإرجاعه إلى قدرتنا ومجهوداتنا، وعزو الفشل للآخرين وذلك بإرجاعه إلى صعوبة المهمة المفروضة أو نقص الحظ". **(Odette Poitras- Bernier, 1995: 58).**

ب- ثبات السببة: يشمل التمييز بين الأسباب المستقرة والثابتة كالقدرة، والأسباب المتغيرة كالحظ، حيث قام الباحث **واينر** (**Weiner** 1986، 1992) بتقسيم مصطلح الجهد إلى قسمين: الجهد القريب المدى وهو عامل غير ثابت، والجهد البعيد المدى الذي يتميز بالثبات.

جدول رقم (1): العزو المتعلق بمركز السببية والثبات:

الثبات	مركز السببية	
	داخلي	**خارجي**
ثابت	القدرة	صعوبة المهمة
غير ثابت	الجهد	الحظ

(Susanne KAISER, 2006 :6)

يوضح لنا الجدول رقم (1) أن **واينر** قسم أسباب العزو إلى: بعد الثبات وبعد السببية، حيث أن القدرة والجهد يعتبران عاملان ضمن البعد الداخلي، أما صعوبة المهمة والحظ فيدخلان ضمن البعد الخارجي. كما تعتبر القدرة وصعوبة المهمة عاملان ثابتان لا يتغيران مع الوقت، بينما الجهد والحظ اعتبرا غير ثابتين وهذا نظرا لتغيرهما مع الوقت. فأفكار الباحث **وينر** ترتكز على حكم الشخص على ذاته أو على أفعاله، والذي يعكس عامة عزو أو إسناد النجاح لأسباب وعوامل داخلية والفشل لعوامل خارجية، وهذا ما يسميه الباحث **واينر** بالميل للمجاملة (Le biais de complaisance).

الجدول رقم (2): مخطط مصحح يمثل العزو المتعلق بمركز السبب وثباته:

الثبات	مركز السببية	
	داخلي	**خارجي**
ثابت	القدرة. الجهد على المدى البعيد.	الخصائص الموضوعية للمهمة
غير ثابت	الجهد الوقتي أو الموقفي. المزاج. التعب. الصحة.	الحظ. تأثير الغير.

(Bernard WEINER, 1986: 47)

يظهر لنا من خلال الجدول رقم **(2)** أنه أضيفت بعض العوامل لعملية العزو وذلك بعد دراسات جديدة أين تم اكتشاف عوامل أخرى تلعب دور في عملية العزو، حيث نجدها قسمت إلى القدرة، الجهد على المدى البعيد، الجهد الوقتي أو الموقفي، المزاج، التعب، الصحة كعوامل ضمن البعد الداخلي، والخصائص الموضوعية للمهمة، الحظ وتأثير الغير كعوامل تدخل ضمن البعد الخارجي، كما نجد القدرة، الجهد على المدى البعيد والخصائص الموضوعية للمهمة قد صنفت كعوامل ثابتة لا يقبلان التغير مع الوقت، عكس الجهد الوقتي أو الموقفي، المزاج، التعب، الصحة، الحظ وتأثير الغير الذين صنفوا كعوامل غير ثابتة وتتغير مع الوقت.

جـ- القدرة على التحكم: يعكس هذا البعد الأسباب التي تكمن في تحكم الفاعل، وهو بعد هام جداً حيث يميز بين الأسباب التي هي موضوع تحكم إرادي يمثل الجهد، والأسباب التي لا يمكن التحكم فيها مثل القدرة أو المؤهلات.

فيصر **واينر Weiner** (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 الأحداث التي تواجهه يقوم بعزو نجاحه أو فشله لعوامل مختلفة عن ذلك الفرد الذي يظن أنه غير متحكم في المواقف التي تواجهه.

إن التحكم في السبب الذي يؤثر في عزو النجاح أو الفشل يقصد به إدراك التلميذ لقدرته على التأثير في نتائجه الدراسية، وذلك بالتحكم في السبب، وعلى سبيل المثال؛ يستطيع التلميذ أن يستثمر ذلك الجهد في مهمة ما، غير أنه لا يستطيع التحكم في كفاءاته وقدراته العقلية، صعوبة المهمة والحظ، حيث يرى الباحث **St-Onge** 1990 انه: لكي ينجح التلاميذ يجب عليهم إدراك أن نجاحهم مرتبط بشيء يستطيعون جيداً التحكم فيه". ويختلف هذا الإدراك حسب **St-Onge** 1990 بين الفاعل والمشاهد، فمثلاً المعلمين لديهم الميل إلى عزو فشل التلاميذ إلى عوامل ثابتة (نقص التحضير للدراسة في مستوى ما)، أما التلاميذ فيعزون فشلهم إلى عوامل خارجية (صعوبة الدروس، تشدد المعلمين أو غير ذلك). **(Odette Poitras- Bernier, 1995 : 59).**

فالقدرة على التحكم إذن تعني شعور الفرد بالقدرة على تغيير مجرى الأحداث، والجدول الآتي يوضح لنا مختلف العزوات السببية وأبعادها الخاصة.

الجدول رقم (3): العزو السببي مقسم حسب مركز السببية، الثبات ومركز التحكم:

الثبات	مركز السببية			
	داخلي		خارجي	
	إمكانية التحكم	غير قابل للتحكم	إمكانية التحكم	غير قابل للتحكم
ثابت	الجهد على المدى البعيد.	القدرة.	تحيز المعلم.	خصائص المهمة.
غير ثابت	الجهد المؤقت أو الموقفي.	الصحة. المزاج. التعب.	مساعدة الأصدقاء أو المعلم.	الحظ.

(Bernard WEINER, 1986 : 49)

يظهر أيضا من خلال **الجدول رقم (3)** أن **واينر** قد وظف مفهوم مركز التحكم لصاحبه **روتر (Rotter)** كبعد آخر في تصنيف الأبعاد السببية، حيث صنف عوامل العزو على غرار الثبات ومركز السببية إلى عوامل قابلة للتحكم وهي: الجهد على المدى البعيد، الجهد المؤقت أو الموقفي، تحيز المعلم، مساعدة الأصدقاء أو المعلم، وإلى عوامل غير قابلة للتحكم وهي: القدرة، الصحة، المزاج، التعب، خصائص المهمة والحظ.

د- الشمولية: لقد أضاف كل من **أبرامسون Abramson، سيليجمان Seligman و تيسدال Teasdale** (1978) وكذا **Normandeau & Gobeil** (1998) بعداً آخر للعزو السببي ، فالسبب الذي يعزو إليه الفرد نجاحه أو فشله يمكن أن يكون من طبيعة إجمالية أو نوعية.

حيث أن من الممكن أن التلميذ ينظر لنفسه على أنه سيء أو ضعيف في كل المواد الدراسية، فهو إذن عبارة عن عزو إجمالي، ولكن في المقابل يظن أنه ضعيف فقط في مادة معينة، فيستعين بالعزو النوعي.

وعليه فيرجع مفهوم الثبات إلى الوقت أما الشمولية فتدل إلى مفهوم العمومية، فالسبب يستطيع أن يكون شامل و خاص أو نوعي، حيث قد يدرك التلميذ نفسه بعد الفشل في الدرس على أنه سيء في جميع الدروس، وعلى هذا يقوم بعزو شامل، وفي المقابل إذا أدرك أنه سيء فقط في هذا الدرس وجيد في الدروس الأخرى، يقوم بعزو خاص.

وحسب واينر يؤثر على الدافعية شيئين وهما: ما يستطيع الفرد الحصول عليه وما له من احتمال للحصول عليه (الجهد). فالعزو السببي يستطيع أن يؤثر على الاستجابات الانفعالية وإثارة دافعية الأفراد، وهذه الأخيرة تظهر على شكل مجهودات ومثابرة في مهمة ما. **(Odette Poitras-Bernier, 1995 : 59).**

ويمكن أن نستخلص من خلال هذا أن **واينر** قد اعتمد في صياغته لنموذجه العزوي على تصنيف العوامل التي يقوم التلميذ على عزو نجاحه أو فشله إليها، على ثلاثة أبعاد؛ حيث يتمثل البعد الأول في مركز السببية ويقصد به الأسباب أو العوامل الداخلية كالقدرة والجهد، والأسباب الخارجية التي تتمثل في الحظ وصعوبة المهمة المقترحة للتلميذ، وأما البعد الثاني فهو بعد الثبات الذي يعتبر تمييز للعوامل حسب ثباتها أو تغيرها عبر الوقت، حيث تعتبر القدرة وصعوبة المهمة عاملان ثابتان ومستقران عكس الجهد والحظ اللذان صنفا كسببين قابلان للتغير وغير ثابتان. أما فيما يخص البعد الثالث والأخير فهو بعد التحكم أو القدرة على التحكم الذي يتمثل في تلك الأسباب

أو العوامل التي يستطيع التلميذ أو الفاعل السيطرة عليها؛ مثل الجهد البعيد المدى، والجهد الموقفي، تحيز المعلم ومساعدة الأصدقاء، وكذا تلك العوامل التي لا يستطيع التلميذ التحكم فيها مثل: القدرة، الصحة، المزاج، التعب، خصائص المهمة والحظ.

5- الآثار النفسية للعزو السببي:

حسب الباحث **واينر Weiner** (1980، 1986، 1994) مركز السببية، الثبات والقدرة على التحكم تلعب كل منها دور هام في تطور توقعات ومشاعر التلاميذ.

أ - أثر الأبعاد السببية على توقعات التلاميذ:

يساند **واينر**(1986) أن الثبات يمارس أكثر تأثير على توقعات التلاميذ، ففي حالة النجاح؛ العزو إلى عامل ثابت يؤدي إلى نتائج إيجابية على توقعات التلميذ.

فإذا أرجع التلميذ مثلا نجاحه لقدرته وإقتنع بثبات هذا البعد، فهو ينتظر أن ينجح من جديد ويكون متفائلا من المستقبل، ولكن في حالة الفشل؛ العزو لعامل ثابت كنقص القدرة يعكر توقعاته بالنسبة لأي تحسن في المستقبل.

فرغم أن مركز السببية والقدرة على التحكم يؤثران بشكل قليل على توقعات التلاميذ، إلا أن الباحث **واينر** 1986 يوضح على أنه لا يجب الإنقاص من قيمة البعدين في التأثير.

إذا أرجع التلميذ نجاحه لعامل داخلي ويمكن التحكم فيه كالجهد مثلا، توقعاته تكون مرتفعة وذلك في حالة ما إذا اعتبر نفسه صانع هذه النتائج، وإذا بالعكس عزا نجاحه لعامل خارجي ولا يمكن التحكم فيه كالحظ، يغذي توقعات أكثر انخفاضا، أي لا يحس أنه سيد الموقف الذي هو فيه ولا تكون له ضمانات فيما يخص نجاحه في المستقبل.

كنتيجة، ففي حالة النجاح العزو من الطبيعة الداخلية، الثابتة والتي يمكن التحكم فيها تأثر إيجابيا على توقعات التلميذ، ولكن في حالات الفشل العزو من النوع الداخلي، الثابتة والتي لا يمكن التحكم فيها تؤدي إلى نتائج سلبية على آمال التلميذ في المستقبل.

ب- أثر الأبعاد السببية على مشاعر التلاميذ:

يحس التلميذ كل حسب نوع عزوه بمختلف الانفعالات، فحسب عدد من الباحثين ومنهم نجد **واينر** (1986،1980، 1992)، و**كراهام (Craham)** (1991) و**(Thornton et Mooney)** 1999

يؤثر مركز السببية خصوصا على تقدير الذات عند التلميذ، فإذا عزا التلميذ نجاحه لعامل داخلي فهذا ما يرفع من تقدير الذات لديه، وبالعكس إرجاع فشله لسبب خارجي يفقد التلميذ ثقته بنفسه.

كما سبقنا القول، فبعد الثبات له صلة وثيقة بتوقعات التلميذ، وكذلك حسب ثبات أو غير ثبات السبب؛ يشعر التلميذ بالثقة بالنفس أو بالعكس يكون موهن العزم وحتى حائر ومضطرب.

وفي موضع آخر، فالقدرة على التحكم تثير مشاعر الفعالية، الذنب أو الاستسلام، فإذا ظن التلميذ أنه يمارس تحكما على نتائجه الدراسية يشعر بأنه أكثر فعالية و العكس إذا ظن أنه لا يسيطر على المواقف أو الوضعيات التي يعيشها، يطور شيئا فشيئا شعور الاستسلام المكتسب. **(Marcel CRAHAY,1996: 83 - 93).**

هذا الأخير ينعكس على ثلاث مستويات؛ فمن جهة الفرد لا يظهر أصلاً أن لديه الدافعية للتحكم في الموقف الذي يتواجد فيه، ومن جهة أخرى؛ فعلى الجانب المعرفي يعاني كثير من الصعوبات لقيام علاقة بين ما يقوم به وبين ماذا يحصل له. فمعظم الوقت التلميذ يفسر الأحداث كما وأنها راجعة لعوامل خارجية.

أخيرا، وعلى المستوى الانفعالي؛ يشعر الفرد أنه محبط وحتى يائس ولهذا فهو يتجنب ويتحاشى دائما توظيف كثيرا من الجهود في أعماله، بما أنه يظن أنه غير مجدي، فهو يفضل بالأحرى السلوك الآلي، السلبي و الأقل فعالية، ولكن أيضا الغير المكلف.هذا ما قد يعقد أكثر صعوباته في التعلم، فهذا عبارة عن حلقة مفرغة يصعب تحطيمها. **(Bouffard et Bordeleau, 1997: 23 – 24).**

كخلاصة يدعم **كراهاي Crahay** (1996) أنه: "لا يكفي معرفة النجاحات للانفصال عن وضعية الاستسلام هذه، فيجب قبل كل شيء الانتهاء من عزو فشله وصعوباته لأسباب داخلية، ثابتة ولا يمكن التحكم فيها". **(Marcel CRAHAY, 1996: 220 – 22l).**

نلاحظ من خلال ما سبق أن للأبعاد السببية أثر على توقعات نجاح التلاميذ، غير أن بعد الثبات هو الذي يؤثر بقوة على توقعات نجاح هؤلاء التلاميذ، حيث أن في حالة عزو التلميذ نجاحه لعامل ثابت مثل عامل القدرة سيكون متفائلا في تحقيق نجاح آخر في المستقبل، غير أن في حالة الفشل وعزو ذلك إلى عامل ثابت فيحدث العكس وهو التشاؤم في النجاح في المستقبل.

كما تؤثر الأبعاد السببية على مشاعر ونفسية التلاميذ، حيث أن في حالة نجاح التلميذ وعزو هذا الأخير إلى عوامل داخلية سيؤدي ذلك إلى ارتفاع تقدير الذات لدى التلميذ، حيث يحس أنه هو

المسؤول الوحيد عن ذلك النجاح، غير أنه في حالة الفشل وعزوه لعامل خارجي يفقد التلميذ الشعور بالثقة وتقدير الذات، ويشعر أنه لم يعمل ما في وسعه لتحقيق النجاح.

6- الآثار السلوكية للعزو السببي:

تؤثر هذه المشاعر بدورها على سلوك التلميذ، كما تمارس لاسيما الانفعالات تأثير هام على الدافعية الباطنية و الذاتية للتلميذ، حيث يكون التصور الإيجابي للقدرات مرتبط بالمثابرة و النجاح، غير أن التصور السلبي يؤدي في الغالب إلى الانقطاع أو الفشل الدراسي.

7- العزو السببي للنجاح والفشل الدراسيين حسب مرسال كراهاي (M.CRAHAY):

يستدرك الباحث **كراهاي Crahay** (1999) في أعماله الأبعاد السببية الثلاثة التي اعتمد عليها الباحث **واينر Weiner**، فالباحث البلجيكي يركب ويرتب المعالم الثلاثة بشكل يعمل على إبراز ثمانية (8) أسباب وراء مصدر النجاح والفشل، كما يقوم أيضا بإظهار الانفعالات المشاركة لمختلف هذه الأسباب فالجدول التالي يلخص هذه المفاهيم الأساسية:

الجدول رقم(4): العزو والأبعاد السببية حسب كراهاي:

مركز السببية	الثبات	القدرة على التحكم	أسباب النجاح والفشل	المشاعر المشتركة
داخلي	ثابت	قابل للتحكم	إستراتيجيات 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، مفاجئة استسلام.

(Marcel CRAHAY, 1999: 284)

يمكن ملاحظة من خلال الجدول رقم **(4)** على غرار تصنيف عوامل العزو حسب الأبعاد السببية كما سبق وقد رأينا سابقا؛ أسباب النجاح والفشل والمشاعر المصاحبة لكل حدث، ففي حالة النجاح أو الفشل وقيام التلميذ بعزو هذين الحدثين لإستراتيجيات التعلم الذي يعتبر عامل داخلي، ثابت وقابل للتحكم تكون مشاعر التلميذ؛ الشكر والامتنان في حالة النجاح، والغضب في حالة الفشل، أما في حالة عزو التلميذ نجاحه أو فشله إلى الاستعدادات الفكرية وهو عام ل داخلي، ثابت وغير قابل للتحكم فيشعر التلميذ بالفخر في حالة النجاح والخجل وفقدان الأمل في حالة الفشل.

أما التلميذ الذي يعزو نجاحه أو فشله للجهد الذي هو عامل داخلي، غير ثابت وقابل التحكم فتلد لديه مشاعر الفخر إذا نجح، والشعور بالذنب إذا فشل. كما أن عزو النجاح والفشل لمستوى صعوبة العمل (الذي يقصد به العمل المدرسي) والبرامج اللذان يعتبران عاملان خارجيين، ثابتين وغير قابلان للتحكم فيصاحبهما على التوالي، اللامبالاة في أثناء النجاح والغضب أثناء الفشل. وأخيرا، عزو التلميذ نجاحه أو فشله للحظ أو مزاج المعلم، وهما عاملان خارجيين، غير مستقرين وغير قابلان للتحكم فيصاحب النجاح الشعور بالشكر والامتنان، أما الفشل فيصاحبه الشعور بالمفاجأة والاستسلام.

8- العزو في مجال علم النفس التربوي:

تنقسم أعمال حول العزو وعلاقته بالمحيط المدرسي الخاصة بذلك العزو الذي يقوم به المعلمين، التلاميذ وأوليائهم بعد ظهور نتائج التلميذ إلى نوعين:

- النوع الأول: وهي أعمال أجريت في المخبر أين نجد أن النتائج خيالية و اصطناعية، ما يسمح بوضع الموضوع في شروط ومواقف مختلفة، حيث نقوم بإحداث جو القسم وذلك بالاعتماد على مواقف مصطنعة لتعلم المفاهيم.

- النوع الثاني: فقد أجريت في المحيط الطبيعي، أي في القسم وقد تكون النتائج إما منتظمة (تم الحصول على النتائج وفق مهمة منتظمة)، قد تكون مضبوطة ومنسقة (نأخذ بعين الاعتبار النتائج المتحصل عليها في الدرس خلال السنة الدراسية، السداسي أو الفصل).

يرى كل من **Johnson , Feigenbaum & Weibi** 1964 أن عند تقديم التلميذ أو الطالب الخيالي على أنه قام بتحسين نتائجه بعد تقديم المعلم لتعليمة ما، هذا الأخير يعتبر نفسه مسئول عن ذلك التحسن الذي حققه التلميذ، غير أن عندما تكون نتائج التلميذ ضعيفة، يعتبر المعلم أن التلميذ هو المسؤول عن النتائج الغير الكافية.

لقد لاحظت الباحثة **باكمان Beckman** 1970 أن المعلمين يعتبرون - أكثر من الملاحظين- أن تحسن نتائج التلميذ والطالب يرجع سببها لمعلمهم، ولكن في حالة بقاء النتائج ثابتة أو منخفضة يقوم المعلمين بعزو أسباب ذلك إلى عوامل موقفية، أما الملاحظين فيرون أن سبب ذلك يرجع إلى ذلك التعليم المقدم من طرف المعلم، وعليه فالمعلم هو المسؤول عن تلك النتائج النهائية.

وفي دراسة أخرى للباحثة **Beckman** 1973 توصلت إلى نتائج قريبة من الأولى والمتمثلة في أن المعلمين يقومون بعزو النتائج المنخفضة للتلميذ إلى الوضعية والموقف أكثر من الملاحظين. في حين أن المعلم يقبل عزو المسؤولية عندما تكون نتائج التلميذ منخفضة مقارنة عن تلك النتائج الثابتة.

وعليه فنلاحظ من خلال الدراسة الأولى أن المعلمين لا يعزون مسؤولية الفشل الدراسي للتلميذ ولكن يقومون بعزوه إلى عوامل خارجية (موقفية)، غير أن في الدراسة الثانية يقوم المعلمون بعزو مسؤولية النتائج السلبية للتلميذ.

كما اهتمت الباحثة **Beckman** 1976 بالعزو السببي للمعلمين و الأولياء الذي يلي نتائج الطفل، حيث ترى أن المعلمين لهم الميل إلى عزو نتائج التلميذ لأسباب خارجة عن هذا الأخير غير أنفسهم. وبالمقابل الأولياء لهم الميل أكثر من المعلمين إلى اعتبار نتائج أولادهم وخاصة النتائج المنخفضة أن سببها يرجع لمميزات مرتبطة بهيئة المعلم.

فتوحى نتائج هذه الدراسات إلى أن الأولياء يقومون بالعزو أكثر للمعلمين مقارنة بالمعلمين أنفسهم فيما يخص نتائج التلميذ، حيث ترى الباحثة **باكمان Beckman** أن هذا الاختلاف ناتج من أن الأفراد لهم الميل للعزو إلى العنصر الأقل معرفة ودراية في وضعية ما.

ويمكن شرح هذا الاختلاف على النحو التالي:

- يدخل الأولياء في صراع مع المعلم في حالة النتائج الدراسية المنخفضة للتلميذ، ويحملونه مسؤولية هذه النتائج مقارنة بما يرى هو بنفسه.
- يرجع الأولياء مسؤولية النتائج الحسنة لأولادهم للمعلم بسبب تلك الرضا الناتجة عن النتائج الإيجابية، وهذا ما يساهم في رفع تقدير الأولياء اتجاه المعلم.

وفي دراسة أخرى أجريت في المجال المدرسي من طرف **Darom et Bar-Tal** 1981 مع معلمين ذوو تجربة مهنية تبلغ 15 سنة ممارسة، فمن خلال هذه الدراسة أراد الباحثان إضفاء وإظهار الإدراك العزوي للتلاميذ ومعلميهم، حيث قاموا بطرح فرضية أن للتلاميذ ميل لعزو

نجاحهم لأسباب داخلية. غير أن النتائج أكدت على أن المعلمين يعزون هذه النتائج الايجابية لتأهيلهم في التدريس وإلى الصفات الداخلية للتلميذ، أما الفشل فيعزوه التلميذ إلى أسباب خارجية، أما المعلم فيعزو الفشل إلى التلميذ فقط. **(AZOH François, 1987 : 34- 37).**

وحسب الباحثة **باربو Barbeau** 1991 " الخطأ العزوي يؤدي في معظم الأحوال إلى استجابة انفعالية سلبية و دائمة، والتي بدورها تستطيع أن تثير سلوكات غير متوافقة". فهي تعتقد أن المعلمين يستطيعون المساهمة في تخفيض هذه الظاهرة بالنشاطات التالية: تحديد مع التلاميذ الأسباب الممكنة للفشل أو النجاح في الامتحان أو في واجب ما، العمل مع التلاميذ على التحليل النقدي لهذه الأسباب، وأخيراً إيجاد مع هؤلاء (التلاميذ) الوسائل المادية للتصدي أو تعزيز هذه الأسباب. **(Odette Poitras-Bernier, 1995 : 59).**

حيث سبق وأن لاحظنا دائما أن التلاميذ الذي يظهرون الغضب والعدوان يعزون فشلهم إلى صعوبة الدروس، تشدد المعلم أو قساوة التصحيح. وتليها عامة انخفاض في دافعية و التزام التلميذ: الغياب، أعمال مقدمة في غير وقتها أو لم تحترم التعليمات، نقص الاهتمام، نقص التركيز والمثابرة إنجاز المهمات، إلى غير ذلك من العوامل.

بينما يقوم التلاميذ الأقوياء بعزو نقص نتائجهم دائماً إلى نقص الدراسة، عكس المجموعة السابقة، هؤلاء عامة يقومون بمضاعفة الجهد المبذول من أجل تعويض ذلك الانخفاض في النتائج المنتظمة (Ponctuelle).

أما الفئة الثالثة من التلاميذ (أقل أهمية من حيث العدد) لا تظهر انفعال بعد الفشل، فلديها الميل للانطواء على أنفسهم وسلوكاتها المدرسية مشابهة للمجموعة الأولى. وإذا استطعنا خلق جو الثقة مع هذه الأخيرة تقوم بتفسير فشلها أو صعوباتها بنقص الذكاء أو القدرات العقلية. وتعترف دائما على أنها لديها صعوبات التعلم في المدرسة وتشعر أنها عاجزة أمام هذا الوضع. كما نجد هذه الفئة لديها تقدير ذات سيء الذي يترجم بنقص الثقة. كما أن هذه الفئة لا تستطيع أبداً التنبؤ بنتائجها أمام التقييم. حيث تعزو نتائجها النادرة للحظ، وفشلها المتكرر لسوء الحظ، حيث تقوم دائما ببذل نفس مجهودات التلاميذ الناجحين، حيث نجدها تعاني من صعوبة التمييز بين المهم والثانوي، كما لديها صعوبات لمتابعة التعليمات أو انجاز مهمة بطريقة مستقلة. **(Odette Poitras-Bernier, 1995 : 59- 61).**

9- العزو السببي والشخصية:

نجد أن مجموعة من الباحثين قد عمموا سيرورة العزو السببي على جميع الأفراد، بمعنى أن معظم الأفراد ينتهجون سيرورة عزوية واحدة، غير أن من خلال الملاحظات اليومية نجد أن هناك ميول عزوية ذاتية خاصة بكل فرد، حيث يقترح الباحثين أنه هناك اختلافات فردية في الميول العزوية، والتي نجد أن لها علاقة بطبع وميزة الشخص، ومن خلال دراساتهم توصلوا إلى أن هناك علاقة بين الأبعاد العزوية وبعض خصائص الشخصية، وهي كالتالي:

- العلاقة مع تقدير الذات:

بعض الباحثين ومنهم أمثال **Fitch 1970, Ickes et Layden 1978** أكدوا على العلاقة المعتبرة بين مركز السبب وتقدير الذات، حيث لاحظوا انه في حالة تقدير الذات المرتفع يؤدي إلى التعبير والكشف عن الفشل مقارنة بذوي تقدير ذات منخفض، و استبطان النجاح. فالفرد الذي لديه تقدير ذات مرتفع يقوم في معظم الأحيان باستيلاء الأحداث الممتعة (النجاح) ويرجع بسهولة الأحداث الغير الممتعة (الفشل) إلى عناصر خارجية أو بيئية.

- تأثير الجنس:

يجد بعض الباحثين أمثال **Feather et Simon 1973, Ickes et Layden 1978, Nicholls 1975** الميل للمجاملة أو الميل نحو المجاملة، أي الميل نحو تفريغ (extérioriser) الفشل واستبطان (intérioriser) النجاح أكثر عند الذكور مقارنة بالإناث. هذا الاختلاف قد يرجع إلى مستوى تقدير الذات، الذي نجده مرتفع عند الفئة الأولى بصفة عامة، وعليه فحسب هؤلاء الباحثين نفس مستوى تقدير الذات لدى الفئتين الميل للمجاملة يبقى أكثر عند الذكر أكثر منه عند الإناث. **(Louise LEBEL, 1986 : 22-23).**

توضح بعض الدراسات صلة فرق حسب جنس التلاميذ و الأسلوب العزوي، وبدقة الإناث يعزون نجاحهم في الرياضيات للجهد وأقل لقدرتهم مقارنة بالذكور، وفي المقابل الإناث يعزون أكثر فشلهم في الرياضيات لقدرتهم مقارنة بالذكور.

لقد تطرقت الدراسات الأخرى إلى غياب فرق معتبر بين الأسلوب العزوي للذكور والإناث، وفي هذا الاتجاه قام **Freize** وزملائه (1982) بدراسة تحليلية شاملة لـ 21 دراسة على الفروق بين العزوات السببية للذكور والإناث هذه الدراسة التحليلية أظهرت تشابه فيما يخص العزوات السببية

بين الذكور والإناث، وبدقة الجهد يتم غالباً عزوه في النجاح على غرار الفشل وهذا بالنسبة للجنسين.

أما الدراسات الأخرى التي تطرقت للفرق بين الذكور والإناث فيما يخص الأساليب العزوية، فقد اهتم المؤلفين باختلاف العزوات السببية وذلك حسب الأداء المدرسي وأسلوب التلميذ.

.(Natalie RUEST, 2009: 35-37)

- العلاقة مع العواطف:

لقد أشارت دراسات **واينر Weiner وآخرون** (1978، 1979) إلى تلك العلاقة الموجودة بين بعد مركز السبب وبعض الاستجابات العاطفية، وعليه فاستبطان النجاح ملازم ومصاحب لمشاعر المهارة، الثقة والفخر، أما الفشل فهو مصاحب استجابات عاطفية عكسية، قد تكون مشاعر نقص المهارة، عدم التوافق أو الذنب. حيث يجب الإشارة إلى أن الانفعالات مرتبطة بتقدير الذات، ايجابية في الحالة الأولى وسلبية في الثانية.

وفي المقابل كشف النجاح وكذا الفشل يتزامن مع الانفعالات التي ليس لها علاقة مباشرة مع تقدير الذات: المفاجأة (عزو النجاح إلى الحظ)، الامتنان (عزو النجاح إلى الغير)، العدوانية (عزو الفشل إلى الغير). وعليه فالكشف عن الفشل الفرد يتجنب عيش العواطف السلبية نحو نفسه، وعليه عندما يستبطن النجاح يبني صورة ايجابية عن نفسه، وبذلك فهو يهيئ تقدير جيد عن نفسه.

.(Louise LEBEL, 1986 : 22-24)

- العزو وصعوبات التعلم:

لقد تحصل **شان Chan** (1994) على نفس النتائج في الرياضيات وذلك بمقارنة الأسلوب العزوي لمجموعة من التلاميذ لديهم صعوبات في التعلم مع مجموعة من التلاميذ ليس لديهم هذا النوع من الصعوبات ومنحدرين من محيط متخلف.

قد أشار كل من **Willows et Butkowsky** (1980) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبة التعلم يشهدون أنهم يتمتعون بتحكم أقل على فشلهم ونجاحهم في المدرسة، هذان الباحثان يقترحان أن الشعور بعدم القدرة على التحكم في موقف تعلمي يشجع على التسرب المدرسي.

في دراسة قام بها **Nunez** ومساعدوه (2005) على مجموعة تتكون من 345 تلميذ ذوي صعوبات التعلم والبالغين من العمر ما بين 9 – 14 سنة، أظهرت فرق في الأسلوب العزوي

وذلك حسب الدافعية المدرسية، حيث أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم ولهم مستوى عالي من الدافعية يعزون نجاحهم لأسباب داخلية (القدرة والجهد)؛ وفشلهم لأسباب خارجية.

نتائج هذه الدراسة تظهر للوضوح التباين في الأسلوب العزوي عند التلاميذ ذوي صعوبة في التعلم وتشكل نقطة (منطق) تفسير للمثابرة والرسوب المدرسي.

في هذا الإطار وجود علاقة بين العزوات السببية والمثابرة الدراسية في الرياضيات قد تم إظهاره في الدراسات التي أقيمت من طرف **Bornholt et Moller** (2003) حيث أظهرت نتائجهم ترابط واضح وبليغ بين عزو الفشل في الرياضيات للجهد والمثابرة الدراسية في الرياضيات. **(Natalie RUEST, 2009: 35-37).**

نستخلص من كل هذا أن هناك عدة دراسات قد أقيمت في مجال العزو السببي، ومن بين هذه الدراسات نجد تلك التي تطرقت إلى الفرق العزوي حسب جنس التلاميذ، فقد استخلصت بعضها إلى وجود فرق بين الإناث والذكور فيما يخص عوامل العزو، وفي المقابل أظهرت بعض الدراسات الأخرى إلى تشابه في العزو السببي بين الجنسين.

كما ركزت دراسات أخرى على الفرق في الأسلوب العزوي بين الجنسين وذلك حسب الأداء المدرسي، حيث بينت نتائج هذه الدراسات أن ذوي أداء عالي في مادة ما لهم الميل لعزو فشلهم إلى عامل داخلي ولعوامل خارجية، على عكس التلاميذ الذين يعزون فشلهم للقدرة.

أما دراسات أخرى فتعرضت إلى مقارنة الأسلوب العزوي بين عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وعينة من تلاميذ ليس لديهم هذا النوع من الصعوبات ومن محيط محروم؛ فأظهرت أن أفراد العينة الأولى لهم تحكم أقل في نجاحهم وفشلهم. وهناك من الدراسات من ركزت على الفرق بين الأسلوب العزوي حسب الدافعية المدرسية وتوصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم ودافعية مرتفعة لهم الميل لعزو النجاح لعوامل داخلية والفشل لعوامل خارجية.

ومن خلال كل هذا نستخلص العلاقة الموجودة بين العزو السببي والأداء، الدافعية والمثابرة المدرسية، هذا ما يستدعي إجراء بحوث ودراسات في هذا المجال.

10- الفرق بين العزو السببي و مركز التحكم أو موقع / مصدر الضبط (LOC):

رغم أن المصطلحين مختلفين إلا أن البعض يقوم بالخلط بينهما، حيث نجد الكثير منهم يعرفون مركز الضبط على أساس الإعزاء، وعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن "سناء محمد سليمان" 1988 ترى أن مركز الضبط يشير إلى "الجهة التي يعزي إليها السبب في سلوك الإنسان ...."

ونجد "أمل الأحمد" 2001 ترى أن "الفرد يعزو سلوكه غالبا في المواقف المختلفة إما إلى أسباب داخلية شخصية وبذلك يكون مركز الضبط لديه داخلياً... أو يعزوه إلى أسباب خارجية لا علاقة لها بقدراته وإمكاناته... وبذلك يكون مركز الضبط لديه خارجيا.

إضافة إلى تعريف "الجبوري" 1996 في قوله: "إن الأفراد ذوي الضبط الداخلي هم الذين يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم في حياتهم إلى قدراتهم... أما ذوو الضبط الخارجي؛ فإنهم يعزون سبب نجاحهم أو فشلهم إلى أمر مستقل خارج تأثيرهم كالحظ". **(نبيلة بن الزين، 2005: 62).**

ومن بين الباحثين الذين قاموا بتوضيح هذا الفرق بين المصطلحين؛ نجد **Beauvois** (1984) و **Paleuzuela** (1984)؛ اللذان قاما الباحثان بإبراز ثلاثة اختلافات بينهما:

فالاختلاف الأول؛ وهو الأكثر أهمية، أن الباحث **روتر** يعتبر مركز التحكم أو موقع الضبط على أنه قبلي (à priori)، وهو تابع للتعزيز المتحصل عليه من وضعية ما. أما العزو السببي يعتبر عكس ذلك فهو بعدي (à posteriori) ؛ أي تفسير وشرح لهذه الوضعية. **(Yvan PAQUET, 2005: 23)**. حيث يكمن الاختلاف من خلال اعتماد العزو السببي على تفسير الحدث بعد وقوعه أي: ما حدث كان سبب ... حيث يتم البحث عن أسباب وقوع الحدث سواء كان لأسباب شخصية أو غير شخصية، ومنه تتكون لدى الفرد تصورات يقيم بها الوضعية ويستخدمها كمرجعية عند وقوع الأحداث في استجابته لها، بينما مركز الضبط كما يبين "نويسر وآخرون **NUISSER and al** 1994 "هو اعتقاد عام مستقر معد قبل التوصل إلى النتيجة، فهو ليس متصل بوضعية خصوصية (ما وقع يرجع أو لا يرجع)". **(نبيلة بن الزين، 2005: 62).**

أما الاختلاف الثاني، فيتمثل في أن مركز التحكم أو موقع الضبط (LOC) حسب الباحث **روتر** يرجع إلى مدى وجود أو لا (مركز تحكم داخلي ومركز تحكم خارجي) لصلة بين السلوك أو السمة الشخصية والتعزيز، كما أن العزو السببي يحدد ويوضح أصل السبب الحقيقي للتعزيز مستقلا عن التحكم الذي يمارسه الفرد.

ويأتي في الأخير الاختلاف الثالث، الذي يتمثل في أن مفهوم العزو السببي خاص بتصرفات الفرد، عكس موقع الضبط الخاص بالتعزيزات. **(Yvan PAQUET, 2005: 23)**.

وهناك أيضا باحثين آخرين أشاروا إلى ذلك الاختلاف الموجود بين المصطلحين، ونجد من بينهم **Zuroff** (1980)، فحسبه الاختلاف يكمن في أن مصطلح مصدر الضبط أو مركز التحكم (LOC) كما عرفه الباحث **روتر** يرجع إلى مدى وجود (تحكم داخلي) أو عدم وجود (تحكم

خارجي) صلة بين السلوك أو خاصية شخصية للفرد والتعزيز، غير أن مصطلح العزو السببي يرجع إلى مركز السببية، والسؤال المطروح هنا يتمثل في التعرف على ما إذا كانت الأسباب مرئية على أنها داخلية للفرد (عزو داخلي) أو خارجية عنه (عزو خارجي)، أما الاختلاف الآخر الذي ذكره **Beauvois** (1984) فيتمثل في التعريف المختلف للمصطلحين، فحسبه مفهوم العزو السببي يعني التصرفات وحالات الفرد، بينما مفهوم موقع الضبط الداخلي/الخارجي تعني التعزيزات. **(Nicole DUBOIS, 1987: 49-50).**

ولكي نقوم بتوضيح المفهومين أكثر، ونزع اللبس والغموض عنهما؛ نستعين بمثال وذلك للتوضيح على كيفية قدرة العزو السببي التدخل في تكوين مركز التحكم، وخاصة مركز التحكم الخاص:

ولنأخذ مثال تلميذ صغير يواجه لأول مرة في حياته وضعية اجتياز امتحان، فالتوقع العام يسيطر على التوقع الخاص، وبعبارة أخرى التلميذ قبل الدخول إلى قاعة الامتحان يقدر إمكانية التحكم في الوضعية وذلك حسب تجربته العامة في الحياة. فمركز التحكم هو الذي يحدد الأسلوب العام لرأي هذا التلميذ فيما يخص تحكمه أو لا في هذا الامتحان.

ولنتخيل أن التلميذ سوف يقول أنه في الغالب له الحظ (تحكم خارجي) فحتما سينجح في الامتحان، رغم عدم مراجعته الكثيرة. يجتاز التلميذ الامتحان ويفشل. ويقول "لأول مرة ليس لدي الحظ" (عزو سببي خارجي).

وفي يوم ما، يراجع أكثر من العادة وينجح في الامتحان، وقد يقوم بالتفكير "لقد نجحت، ربما لأنني بذلت مجهود كافي" (عزو سببي داخلي)، ومنه يستطيع أن يكرر سلوكه ليراجع من جديد.

ولنفترض أنه ينجح مرة أخرى، فاحتمال أن ينجح في امتحان عندما يراجع يرتفع؛ هذا التلميذ إذن في حالة تكوين مركز تحكم داخلي خاص بوضعية اجتياز امتحان.

فالعزو السببي الذي يقوم به الفرد في وضعية يحدد التعزيز في هذه الوضعية ويؤدي إلى بناء مركز تحكم خاص. **(Yvan PAQUET, 2005: 23-24).**

ومن خلال هذا المثال نستطيع القول أن التجربة التي يصنعها هذا التلميذ لا تسمح له في المستقبل الإيمان بنجاح محتمل راجع للحظ، وإنما بنجاح راجع للعمل والجهد.

خلاصة:

تعتبر عملية العزو من الأساليب والطرق التي يلجأ إليها الفرد لتفسير محيطه ومحاولة التحكم فيه، حيث تتعدد نظريات العزو والإسناد وتختلف في مفاهيمها؛ غير أنها تصب في نفس المعنى الذي يتمثل في أن الفرد يعزو أفعاله وسلوكاته وتصرفاته إلى عوامل داخلية وإلى عوامل خارجية. حيث قمنا في هذا الفصل بالتركيز على نظرية العزو السببي للباحث **وينر** التي تطرقت بالتفصيل لنظرية العزو السببي في المجال التربوي.

الفصل الرابع:
النجاح والفشل الدراسيين.

تمهيد.

1. **النجاح الدراسي.**

أ - تعريف النجاح الدراسي.

ب - المفاهيم المرتبطة بالنجاح الدراسي.

ت - الفرق بين النجاح الدراسي والنجاح التربوي.

2. **الفشل الدراسي.**

أ - تعريف الفشل الدراسي.

ب - التطور التاريخي لمفهوم الفشل الدراسي.

3. **أهم التيارات الفكرية المفسرة للنجاح والفشل الدراسيين**

4. **أسباب النجاح والفشل الدراسيين.**

خلاصة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الدراسة النظرية لمصطلحي النجاح والفشل الدراسيين، حيث أنه من الصعب تناول مصطلح في غياب المصطلح الآخر لما لهم من علاقة وطيدة وتكاملية، وعليه فقد قمنا في هذا الفصل بالتطرق لتعريفات كلا المصطلحين، الفرق الموجود بين النجاح الدراسي والنجاح التربوي، كما تطرقنا للتطور التاريخي لمصطلح الفشل الدراسي، وحاولنا عرض بعض التيارات الفكرية المفسرة لكلا المصطلحين، وفي الأخير تعرضنا لأهم العوامل المساعدة على النجاح والمسببة للفشل الدراسي.

1. النجاح الدراسي:

حسب الباحث **دولنشير G.De Landsheere** (1971): "التعليم ليس هو الإنتقاء، بالعكس هو العمل والإلتزام بأن ينجح الجميع". **(Gayet, D, 1997: 31).**

التعليم هو الإلتزام بأن ينجح الجميع، نعلم يعني أن نطمح لنجاح الجميع، هذا ما ينتظر من المهام المسندة للمدرسة وما عبر عنه دولنشير، من أجل ذلك سوف نحاول فيما يلي التعرف على مفهوم النجاح الدراسي، ونتفحص هذه النتيجة التي يصبو لها الجميع.

أ - تعريف النجاح الدراسي:

ففي البداية نقوم بإبراز أهم تعريفات النجاح، وذلك عن طريق إبراز نقاط التشابه والإختلاف. فلقد تأكدنا أن النجاح الدراسي يقصد به خاصة الحصول على شهادة، التفوق أثناء الإمتحان و/ أو مستوى التعليم الذي بلغه.

- تعريف سياسة التكييف الدراسي 1999: الحصول على نتائج قابلة للملاحظة، قابلة للقياس ومعترف بها والتي تأخذ بعين الاعتبار تطور التلميذ وتسجيل تقدم مستمر. **(Ministère de l'éducation, 1999: 17).**

وبما أن الباحثين يؤكدون على أن نتائج التلميذ قابلة للملاحظة، قابلة للقياس وتعكس تقدمه؛ ألا تعتبر هذه نظرة مختصرة لتطور التلميذ؟ فضلا عن ذلك؛ هل الذي يقوم بالتقويم يأخذ بعين الإعتبار تحسن وتطور التلميذ؟ وألا يحكم عليه حسب مجموعة من المعايير محددة سابقا؟

- تعريف الباحث بيرنود Perrenoud (1992):" النجاح والفشل هما تصورات مصطنعة من طرف النظام المدرسي حسب معاييره وإجراءات التقويم". **(Bouteyre, 2004: 18).**

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنه رغم أهميته إلا أنه ناقص من حيث الفارق لأنه يرجع كل مسؤولية النجاح والفشل الدراسيين للنظام الدراسي، حيث أن هذه المسؤولية يشترك فيها مجموعة من العوامل، وتوجد مجموعة من الأسباب وراء النجاح والفشل الدراسيين.

كما أن النظام الدراسي يجمع ما بين مختلف الفاعلين الذين يقومون بأداء مهمات مختلفة، حيث أن وزارة التربية (1999) تشير إلى الأهمية الأساسية للفاعلين الثلاث المسؤولين نوعا ما على النجاح الدراسي، فهذا الأخير عبارة عن نتيجة للجهود المبذولة من طرف التلميذ، الأولياء والطاقم المدرسي. **(Le ministère de l'éducation, 1999: 17).**

وبتعبير آخر، الفئات الثلاث من الأشخاص يقودون التلميذ إلى التقدم والنجاح، وهذا إذا قام كل واحد بجهود وإذا تشاوروا فيما بينهم.

وهنا نقوم بالتساؤل؛ هل يكفي الجهد وحده لتحقيق التقدم الملحوظ؟ وكيف نفسر أن بعض التلاميذ المثابرين والمجتهدين يتعرضون أيضا لصعوبات هامة أثناء مشوارهم الدراسي؟

- **تعريف ليجوندر Legendre (1993):** لقد تطرق إلى هذا المصطلح من زاوية أخرى وذلك بالاستعانة بعبارة "نجاح التعلم" التي هي عبارة عن " الكفاءات، الاتجاهات، القيم، والمعارف المكتسبة حقا من طرف المعني"، هذا ما يؤدي بنا لقياس المستوى أو نبرهن على أن التعلم قد حدث. **(Legendre, 1993: 1126).**

هذا التعريف من جهة؛ يشير إلى الطبيعة المزجة للتعلم حيث أنه يتركب من الكفاءات، الإتجاهات، القيم، والمعارف المدمجة من طرف المتعلم، ومن جهة أخرى يظهر للوضوح أننا لا نستطيع التكلم عن النجاح الدراسي بدون القيام بقياس التعلم الذي يؤكد صحته.

فالتقويم يحتل مكانة أساسية، ونقوم أيضا بطرح السؤال: هل يمكن قياس كل تعلمات التلميذ وخاصة إكتساب بعض الإتجاهات أو القيم التي يصعب مشاهدتها بطريقة مباشرة؟

- **تعريف المجلس الأعلى الكندي للتربية 1995**: تطبيق من طرف الطالب للقيم، المعارف، العادات والتجارب التي تسمح له أن يلتزم إجتماعيا، من الجانب الشخصي والمهني.

(Conseil supérieur de l'Education, 1996: 1).

هذا التعريف يذهب بعيدا مقارنة بالتعريف السابق، وذلك بالتأكيد على أنه لا يكفي فقط إكتساب القيم، المعارف والتجارب للنجاح، ولكن يجب أيضا القدرة على التطبيق. كما يوضح لنا التعريف نقطة أخرى؛ ألا وهي هدف هذا النجاح، حيث أن هذه المعارف والقيم تعطي فرصة للتلميذ للإلتزام الإجتماعي.

ويمكن أيضا تعريف النجاح الدراسي على أن إكتساب من طرف الفرد للقدرة على فهم محيطه الفيزيائي والإنساني، ومن جهة أخرى النجاح الدراسي يستطيع أن يفسر على أنه نقل من طرف المؤسسة الإجتماعي ة للمعارف المشتركة، طرق التفكير، التصرف والإحساس التي تم إستبطانها من طرف العامل الإجتماعي الذي هو التلميذ.

(Veronica LEUPRECHT, 2007: 6).

وهنا يمكن القول أن لكي ينجح التلميذ لا بد قبل كل شيء أن يفهم محيطه، بينما هذا الأخير ليس فقط المسؤول الوحيد على نجاحه، حيث أنه وحسب هؤلاء الباحثين المدرسة تلعب دور مهم وصعب، وعليها أن تنقل لكل تلميذ المعارف الهامة والقيم الأساسية.

وأخيرا نجد **تعريف ريفيير Rivière 2002:** الذي يذهب إلى حد إنساب وإسناد الطابع الشخصي للنجاح، فحسبه النجاح لا يجب أن يكون هدف خارجي عن الذات، بل بالعكس النجاح الحقيقي هو الذي يساعد على الإبتهاج والسرور الشخصي. **(Rivière, 2002: 104).**

كما ذهب في نفس المعنى كل من الباحثين **Freize, Francis et Hanusa** (1983) وذلك بتفسير النجاح الدراسي على أنه ليس مجرد حدث يمكن إدراكه من الخارج، ولكن بالأحرى حالة نفسية متوقفة على الأهداف.

من خلال هذه التعاريف نستخلص أن هؤلاء الباحثين يدعمون أن النجاح يستطيع فقط أن يحدد بطريقة فردية أي حسب تصورات كل واحد. فكل هذه التعاريف تنتمي كثيراً لتيار التفكير الإنساني الذي سنتطرق إليه فيما بعد.

- التعريف الإحصائي:

فيما يخص التناول الإحصائي، نتكلم عن طفل ناجح في المدرسة الإبتدائية، عندما يمكن له أن يواصل دراسته، وذلك بالإنتقال من صف إلى صف دراسي أعلى. هذا الإرتقاء من قسم أعلى، هو العنصر الوحيد المستعمل في المقارنة بين كل الأطفال المتمدرسين من نفس السن.

حسب هذا المعيار والخاص بالإنتقال، يعتبر كل الأطفال الدارسين في الصفوف الموافقة لفئة سنهم في وضعية نجاح. **(جهيدة دريدي، 2008: 52-53).**

إذن الناجح في هذا المنظور، هو ذلك التلميذ الذي لا يعيد سنته الدراسية، يتغير هذا المعيار، أثناء المرحلة الثانوية، لأن معيار النجاح في هذه الفترة يتمثل في الحصول على شهادة تدل على نهاية هذه المرحلة.

- التعريف البيداغوجي للنجاح الدراسي:

تعتبر المدرسة من خلال التربية التي تمنحها للتلاميذ، أداة لتحضيرهم للمجتمع، وللإقتصاد وللحياة المهنية قبل أي شيء آخر.

وفي هذا السياق، رأى **جوفني Jouvenet** (1985): " أن النجاح الدراسي يحدث نتيجة لإجراءات تكوين مهمتها إدخال تغيرات على التلميذ، وإذن نتكلم عن نجاح دراسي، حين يتمكن هذا الأخير؛ من استيعاب إشارات ورموز ومعارف، ويتمكن من إدماجها في رصيده المعرفي، بحيث تكسبه إتجاهات، وسلوكات، و مهارات عقلية". بعد ذلك على التلميذ أن يبرهن أنه قد امتلك فعلا هذه المعارف، وأن له القدرة على استعمالها عمليا.

فمنه يتمكن كل تلميذ من النجاح، إذا كان يبذل الجهد في التكيف مع المهمة المدرسية، ويظهر علاقة إيجابية مع المعارف بواسطة الرغبة والمتعة في التعلم . **(جهيدة دريدي، 2008: 52 – 54).**

- يورد قاموس لاروس (Larousse) كلمة النجاح (Réussite) بمعنى الفوز والوصول إلى نتائج مرضية وجيدة.

وجاء 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.

- يعرف **جاماتي (Jamati)** التلميذ الناجح بأنه ذلك الذي تحصل في الوقت المحدد على المعلومات الجيدة والمهارات العملية المقدمة في المؤسسة التربوية تطبيقاً للبرامج الدراسية المعمولة بها.

- أما **بادي (Bady)** 2002 فيرى أن النجاح الدراسي يكون في بداية الطريق عبر الحصول على نقاط في كل مادة للمرور إلى مستوى أعلى، كما يكون في نهاية المرحلة بالحصول على شهادة نهاية الدراسة الثانوية (Diplôme de fin d'étude secondaire). فحسب **"بادي"** كلما عرف التلميذ فشلاً في بداية الطريق كلما كبرت لديه فكرة ترك المدرسة، وبالتالي عدم النجاح في نهاية الأمر.

- يذهب **بوشارد (Bouchard)** إلى أن مفهوم النجاح الدراسي يشير إلى وضعية الوصول إلى الأهداف المدرسية المرتبطة بالتحكم في المعارف المحددة، كما هو اكتساب التلميذ لبعض المعارف والقيم والاتجاهات والسلوكات باعتبارها التي تسمح له بالاندماج الاجتماعي والمشاركة الكاملة في التحولات الاجتماعية.

يلاحظ من خلال هذا التعريف أنه لا يحصر النجاح الدراسي فيما يتحصل عليه التلميذ من نقاط في مادة دراسية ما، وإنما يتعداه إلى المكتسبات المتعلقة بالقيم والسلوكات والاتجاهات باعتبارها مكونات أساسية لبناء الشخصية الايجابية القادرة على الاندماج في المجتمع.

- كما ترى الباحثة **لبوستول (Lapostolle)** أن النجاح الدراسي يسمح للتلميذ الذي تمكن من الحصول على متطلبات برنامج دراسي وتنمية كفاءاته بالترخيص ومتابعة دراساته العليا أو الاندماج في سوق العمل، وهو يقاس بالنتائج الدراسية والشهادات المحصل عليها في نهاية اكتساب البرامج.

- تعريف **موسكني (Mosconi)** 1998: يعرف النجاح الدراسي على أنه اكتساب؛ في أوقات محددة، لمعارف ومهارات جديدة متفق عليها من طرف مؤسسات التعليم طبقاُ لبرامج التدريس السارية المفعول في الاقليم أو مديرية التعليم. **(Sylvie Montreuil et autres, 2009 : 43).**

كما يوضح **موسكني (Mosconi)** 1998 أن الأدب السوسيولوجي في فرنسا يقترح مؤشرات عديدة للنجاح الدراسي، منها:

- النقاط التي يتحصل عليها التلاميذ خلال فترة الامتحانات؛
- الملاحظات العامة للأساتذة (تشمل النتائج المدرسية والسلوكات داخل القسم)؛
- النجاحات أو الإخفاقات في الامتحانات؛
- نسبة الرسوب أو التسرب؛
- التوجيهات (les orientations)؛
- الاختبارات المقننة (Tests standardisés). **(زقاوة أحمد، 2014: 44- 45).**

نلاحظ من خلال ما سبق من التعريفات أن لمصطلح النجاح الدراسي تعاريف مختلفة وهو مصطلح يتخذ معاني متعددة؛ فمن التعاريف من تركز على أنه عبارة عن قابلية ملاحظة وقياس النتائج المتحصل عليها من طرف المتعلم، ومنها من تنادي بأنه ناتج عن تصور مصطنع للنظام التربوي. كما نجد البعض قد تطرق لمصطلح النجاح من زاوية أنه عبارة عن اكتساب التلميذ بعض الاتجاهات والقيم وتطبيقها في أرض الواقع، كما أن النجاح

هو عبارة عن قدرة الفرد على فهم محيطه الذي يعيش فيه والتكيف معه، أما البعض الآخر فقد أنسب الطابع الذاتي والشخصي للنجاح.

كما نجد التعريف الإحصائي الذي تناول النجاح الدراسي من ناحية انتقال أو ارتقاء التلميذ من قسم إلى قسم أعلى، عكس التعريف البيداغوجي الذي ينظر إلى النجاح على أنه قدرة التلميذ على استيعاب رصيد فكري ومعرفي والتصرف فيه عمليا.

وهناك من التعاريف من ركزت على الجانب المعرفي للنجاح الذي يتمثل في إحداث تغييرات على المستوى المعرفي من أجل اكتساب معارف جديدة والقدرة على استعمالها في حياته اليومية. كما نجد البعض الآخر قد عرف النجاح الدراسي على أساس وصول التلميذ إلى مبتغاه والهدف الذي رصده لنفسه، أو أنه الحصول على تلك العلامات التي تسمح للتلميذ الانتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى والحصول على شهادة.

وهناك من التعاريف من تركز على البعد الاجتماعي للنجاح الدراسي الذي يتمثل في الاندماج الاجتماعي والقدرة على المشاركة في الحياة الاجتماعية وفي سوق العمل.

ب - المفاهيم المرتبطة بالنجاح الدراسي:

- التحصيل الدراسي: حسب عدة باحثين (**Bruyn, Dekovic, 2003, Dearing, (Kreider, Simpkins 2006**)، النجاح الدراسي ينحدر من القياس الموضوعي للتحصيل الدراسي. فمجموعة من المؤشرات الكمية قد تستعمل لتقييمه، كالعلامات المدرسية المتحصل عليها، الملاحظات العامة للمعلمين، النجاح او الفشل في ألامتحانات نسبة الرسوب أو الانقطاع الدراسيين، الاختبارات المقننة المطبقة على تلاميذ نفس المستوى الدراسي.

- المثابرة الدراسية: أما المثابرة الدراسية فيقصد بها الإطالة في التمدرس وتجسيد برنامج دراسي التزم فيه التلميذ. هذا المفهوم يأخذ معناه كلما تقدم التلميذ في مشواره الدراسي. والمثابرة تشمل الميولات المدرسية والاستثمار في وقت التلميذ، الذي يعتبر كفاعل محوري في مشواره الدراسي. وعليه فالتزامه الشخصي على مستوى التعلمات وقدرته على إثبات مواقفه اتجاه المدرسة، وعليه فهذه العناصر مهمة لنجاحه. ولكي يحافظ على التزامه وعليه اثبات مثابرته، يحتاج التلميذ لمساندة أوليائه معلميه و أعضاء مجتمعه.

- النجاح التربوي: فيمس بدوره، ليس فقط، نقل المعلومة والمعرفة، بل أيضا نمو المواقف والسلوكات والقيم.

- النجاح الاجتماعي: و بما أن المدرسة أصبحت مكانا للاندماج الاجتماعي والثقافي، فإن النجاح الاجتماعي، يكون بالتركيز على العلاقة بين التكوين في المدرسة والاندماج الاجتماعي والأسري والمهني، والتركيز على قوة الفهم والفعل اللذين ينميهما التلميذ في المدرسة في مواجهة الوضعيات المرتبطة بخارج المدرسة. وبذلك تصبح المدرسة مكانا متصلا بالحياة الحقيقية." **(محمد الراجي، 2011: 27).**

جـ - الفرق بين النجاح الدراسي والنجاح التربوي:

نلاحظ من خلال ما تم التطرق إليه في العنصر السابق أن مصطلح النجاح الدراسي قد تم تحليله بطريقة دقيقة في مختلف الأبعاد، ولكن بالمقابل صعب إيجاد تعاريف للنجاح التربوي.

يعتبر كل من **بوتان ودانو** **Boutin et Daneau** (2004) من بين اللذان ميزا بوضوح بين المصطلحين، حيث أن النجاح التربوي يشير إلى ذلك التقدم الذي توصل إليه التلميذ.

غير أن مصطلح النجاح التربوي يظهر لنا أنه أساسي، فبطبيعة الحال نتائج التلميذ تعكس في بعضها نجاحه أو فشله، ولكن يجب فهم هذه المصطلحات في معنى أوسع، فالتلميذ قد يكون منطوي، حزين ويعاني في جسده ولكن يتحصل رغم ذلك على نتائج جيدة. ففي هذه الحالة مثلا هل نستطيع أن نتكلم عن نجاح؟

ونتساءل أيضا هل النجاح لا يشمل مكونات أخرى كالراحة (Bien être) والإبتهاج (Epanouissement) وتطور روح النقد (Esprit critique) عند التلميذ؟ وللتوضيح أكثر نتعرض لتعريف مصطلح التربية لأن منه يتفرع الهدف التربوي.

حيث يؤكد **ليجوندر** **Legendre** (1993) على أن التربية يقصد بها "التطور المنسجم والديناميكي عند الكائن الإنساني لجميع قدراته (الإنفعالية، العقلية، الفكرية، الجسمية، الروحية.....الخ).

فحسبه تعبر التربية أيضا عن "تطور معنى الإستقلالية، المسؤولية، القرار، القيم الإنسانية والسعادة عند الفرد". **(Legendre, 1993: 435).**

كما يؤكد **ميلرت Mialaret** (2003) من جهته على أن مبدأ بيداغوجية النجاح لا تتحدد في البحث على رفع المستوى العام لجماعة التلاميذ. هذا النوع من البيداغوجيا يتمثل أكثر في تطوير"في كل فرد الميادين الخاصة التي يستطيع النجاح فيها أو إظهار النشاط أو الإبداع الشخصي".

فحسب هذا الباحث؛ وجدت المؤسسات المدرسية اليوم نفسها في أزمة خاصة بسبب تماثلها وتشابهها (Uniformité) وتنكرها لأي اختلاف.

كما يؤكد الباحث **ميلرت Mialaret** (2003) على أن عدد كبير من المدارس لا تترك أي مجال للتطور الخاص بكل فرد، فعلى هذا فهي تفقد حصة (نصيب) كبير من الرأسمال الإنساني. (Capital humain). **(Mialaret, 2003: 29).**

نلاحظ من خلال هذا أن النجاح التربوي أوسع من النجاح الدراسي، حيث إذا حدد النجاح الدراسي على أساس النتائج المتحصل عليها من طرف التلميذ في المدرسة والتي تسمح له بالإنتقال من مستوى دراسي إلى آخر، فإن النجاح التربوي يتعدى كل هذا؛ فهو يشمل جوانب أخرى من شخصية التلميذ نذكر منها؛ الشعور بالراحة النفسية، الإبتهاج، التحلي بالمسؤولية، الإستقلالية، القرار، وأخيرا السعادة النفسية والداخلية، ويضم نظرة واسعة للنجاح حيث يتجاوز ويتعدى الحدود المدرسية ليشمل بالإضافة إلى النجاح الدراسي، النجاح المهني، وهو يقاس من خلال مؤشرات كمية ونوعية.

2. الفشل الدراسي:

الفشل الدراسي مفهوم واسع جدا ومعقد بسبب نتائجه الواقعية التي يصعب الإحاطة بها، كل واحد يمكن أن يدل به على أشياء مختلفة عما دل به الآخر، وكل واحد حسب الزاوية التي ينظر منها إلى المشكل .ففي التعليم ذي الأنظمة المركزية مثل النموذج الفرنسي نجد أن النجاح أو الفشل مرتبطان بمقاييس التقييم، حيث ينظر إلى الفشل من جهة التلميذ الذي لم يكتسب المعارف، أو أنه لم يتمكن من الانتقال إلى المستوى الآخر، وقد ينتهي به الأمر إلى المغادرة، ويمكن القول أيضا أن لديه مشاكل سلوكية. **(محمد الراجي، 2011: 26).**

بما أن النجاح والفشل الدراسيين مفهومين لا يمكن الفصل بينهما، حيث أن في غياب أي مفهوم الآخر يفقد معناه، ولهذا يظهر لنا أنه من المهم التعرض الآن لتعريف مصطلح الفشل الدراسي.

فأولا نقوم بتقديم بعض التعاريف الهامة المقدمة من طرف الباحثين لهذا المصطلح، وبعدها نولي إهتماما خاصا لتطوره عبر الزمن.

أ - تعريف الفشل الدراسي:

إن مفهوم الفشل الدراسي صعب للغاية ويختلف فيه الباحثين والمختصين في ميدان التربية، من معلمين، بيداغوجيين، علماء النفس، وذلك قد يرجع إلى أن مفهومه يخضع لمتغير الثقافة والنظام التعليمي اين يحدث هذا الفشل وهذا المفهوم غير ثابت بل يخضع للسياق الاجتماعي و للفترة التاريخية.

لقد ظهرت هذه الكلمة في الستينات، والبعض يتكلم عن مصطلح الفشل الدراسي، بمعنى أن الفشل الدراسي عبارة عن بناء اجتماعي وبالأخص على مستوى الخطاب الاجتماعي، فحسب الباحث ازامبار **جماتي Isambert-Jamati** مفهوم الفشل الدراسي ليس علمي واضح، كما يوضح أيضا الباحث **Best** 1997 أن مفهوم الفشل الدراسي غير موجود بحد ذاته: "المفهوم يتغير حسب الفترة الاجتماعية- التاريخية وذلك حسب توقعات المجتمع اتجاه المدرسة والمدرسة بحد ذاتها اتجاه التلاميذ، وعلى هذا فالمفهوم بعيد عن الثبات".

يظهر لنا أن عبارة "الفشل الدراسي" تستطيع أن تجمع كل أنواع الصعوبات أو المشاكل التي للتلميذ معايشتها.

وعندما نسأل اليوم على كيفية شرح وترجمة الفشل الدراسي، نجد أن الاجابة هي الرسوب، وعند البعض هو تغيير التوجيه كالأقسام الخاصة، حيث يعتبر الرسوب مؤشر على الفشل الدراسي، ولكن يجب الإشارة إلى أنه ليس التأخر الدراسي هو الذي يؤدي إلى الفشل، حيث يعتبر الرسوب لوحده إشارة الخطر الذي له قيمة تنبؤ بالفشل الدراسي. **(MUGNY, Fiona, 2009 :14- 15).**

فرغم هذه الصعوبة في تحديد معايير الفشل الدراسي إلا أن بعض الباحثين قد حاولوا تعريف هذا المفهوم المعقد والغامض.

- تعريف الباحث **قود Good (1973):** يقتصر الفشل بالأحرى على الحصول على نتائج أقل من قدرات التلميذ (بعد ذاتي).

نلاحظ من خلال تعريف **قود** للفشل الدراسي على أنه إحراز التلميذ على علامات ونتائج تقل عن قدراته وإمكانياته الحقيقية. وهنا نتساءل عن كيفية التعرف على القدرات الذاتية للتلميذ؟

- **تعريف أفنزيني G. Avanzini (1991):** يتمثل الفشل في الحصول على علامات أقل من المتوسط (بعد موضوعي). **(Avanzini, Guy, 1991: 13).**

الفشل الدراسي حسب **أفزيني** هو حصول التلميذ على نتائج تحت المتوسط.

- تعريف كومبس Compas (1991): فلقد توصل هذا الباحث إلى أن عندما نضع أنفسنا في مكان الطفل، مفهوم الفشل يأخذ معنى جد مختلف من كل هذه التعريفات المعيارية. حيث أن بالنسبة للراشد "الفشل يقاس خصوصا حسب التأخر في السباق نحو النجاح، أو العزل في أقسام تمييزية وعنصرية، ويقيم حسب معيار ويختم عن طريق مكانة (Statut)".

(Compas,1991: 113).

حسب الباحث دائما يرى التلميذ فشله قبل كل شيء في نظرة معلمه وأحكامه، وبتعبير آخر يشهد على أنه "جيد" أو "سيء" حسب ما يقوله معلمه.

وكنتيجة يقدر ويثمن التلميذ قيمته الشخصية كشخص محبوب أو منبوذ من طرف معلمه، هذا ما يحدث الفرق بين موقف الأمل والإهمال إتجاه المؤسسة المدرسية.

فتعريف **كومبس Compas** (1991) يشير للمسؤولية الأساسية للمعلم، حيث يجب على هذا الأخير أن ينقل صورة إيجابية منه لجميع التلاميذ.

نلاحظ من خلال تعريف **كومبس** أن للمعلم مسؤولية كبيرة إتجاه تلاميذه فهو يعتبر كقوة من طرفهم وعلى هذا يجب أن يتصرف كذلك.

- تعريف أوتمشور Hutmacher (1992): يؤكد على عدم وجود الفشل، بما أن الفرد لا ينتظر نجاح، فحسب هذا الباحث الفشل يمثل إذن عدم تحقيق الأهداف التي رصدها الفرد.

(Hutmacher, Walo, 1992: 43- 48).

يمكن أن نستخلص من هذا التعريف أن التلميذ إذا لم يسطر هدف لا يستطيع أن يفشل، وفي هذه الأثناء نتساءل: هل عدم تسطير أي هدف لا يعتبر فشل في حد ذاته؟

- تعريف Inizan 1992: يقصد بالفشل الدراسي أن مستوى الاكتساب المدرسي للطفل أقل من المستوى المحدد من طرف الأهداف التعليمية لسنه. **(Angélique RAMBAUD, 2009 : 06).**

نلاحظ من خلال تعريف **Inizan** أن التلميذ هو في حالة فشل دراسي عندما يكون مستوى مهارته الحقيقي بعيد عن الأهداف المسطرة من طرف النظام التربوي.

- تعريف Landsheere 1992 يعتبر الفشل الدراسي على أنه وضعية أو هدف تربوي غير محقق، والذي يترجم في معظم الأحيان إلى رسوب. **(MUGNY, Fiona, 2009 : 15).**

- تعريف جيرار شوفو Gérard Chauveau 1996: كلمة الفشل الدراسي تجمع ستة أنواع من المشاكل وهي: مشكلات التكيف للمؤسسة، صعوبات التعلم، التوجيه السلبي (الرسوب)، عدم الانتقال للثانوية أو الجامعة، صعوبات الإدماج المهني والاجتماعي وانعدام الشهادة المدرسية.

- تعريف باست Best 1997: الفشل الدراسي يحدد من طرف معايير مدرسية، التأخر الناتج عن الرسوب، الخروج من النظام المدرسي بدون أي تأهيل، التوجيه إلى تربية خاصة النتائج المتحصل عليها في التقييمات الوطنية. **(Angélique RAMBAUD, 2009 : 06).**

من خلال ما سبق من التعريفات يمكن القول أن معاني الفشل الدراسي تختلف حسب السياق الذي يتم فيه تحديد معناه، فهناك من تطرق للفشل الدراسي من زاوية حصول التلميذ على علامات أو نتائج أقل من المتوسط أو أقل من قدراته أو إمكانياته الحقيقية، كما نجد من حدد الفشل الدراسي على أنه فشل التلميذ في تحقيق الأهداف التي رصدها مسبقاً. أما البعض فقدموا معنى للفشل الدراسي الذي يتمثل في عزل التلميذ في أقسام خاصة بالفاشلين أو ما يسمى الأقسام التمييزية. كما نجد بعض الباحثين ينسبون الفشل الدراسي إلى عدم القدرة على التوافق مع متطلبات المؤسسة التعليمية وعدم القدرة على الاندماج الاجتماعي.

ب- التطور التاريخي لمفهوم الفشل الدراسي:

لقد شهد مصطلح الفشل الدراسي تطوراً كبيراً منذ ظهوره في نهاية القرن 19 مع ظهور إجبارية التعليم. ففي 1882 قام الفرنسي **(Jules Ferry)** وهو آنذاك وزيراً للتعليم

(L'Instruction) بإصدار قانون متعلق بإجبارية وعلمانية التعليم؛ وعن طريق هذا القانون، أصبحت الدراسة إجبارية من 6 – 13 سنة، وللمصادقة على نهاية الدراسة يجب على التلاميذ أن يخضعوا إلى إمتحان يسمح لهم بالحصول على شهادة الدراسة الابتدائية.

وللأسف، تم حجز هذه الأخيرة بسرعة للنخبة، فحتى سنة 1900م فقط 25% إلى30% من التلاميذ يتحصلون على هذه الشهادة، فمجتمع الماضي لا يرى أي حرج في ذلك، وبالعكس فقد اعتبر ذلك طبيعي وأنه عادي أن عدد مهم من التلاميذ يجدون صعوبات ولا يذهبون بعيدا في مشوارهم الدراسي، فهذا لا يمارس أي تأثير سلبي على مستقبل هؤلاء الشباب. حيث يجد هؤلاء عندما يصبحون راشدين عملاً معترف به من طرف المجتمع. ولذا فالفشل الدراسي لا يؤدي إلى نتائج اجتماعية بارزة.

ففي الخمسينات؛ كان الفشل الدراسي يعزو إلى الضعف العقلي الخفيف أو إلى اللاتكيف المدرسي، حيث ظهر مفهوم الفشل الدراسي بالنسبة للتلاميذ الذين ننتظر نجاحهم في حين أنهم فشلوا ، ومع بداية الستينات و دمقرطة التعليم لغرض منح الفرص للجميع من أجل الدراسة، ظهرت رغبة في محاربة للفشل الدراسي و التفاوت والتمايز الاجتماعي.

حيث تتميز أهمية تطور مصطلح الفشل الدراسي في أن أسباب الفشل غير مرتبطة فقط بالتلميذ بحد ذاته، فحسب الباحث **Hutmacher** 1993 لقد تم اجتياز خطوة أخرى بعد تقديم قراءة لصعوبات التلاميذ بمعزل عن التوقعات الفردية التي نستطيع ان نكونها اتجاه التلاميذ. وهذا الرأي يؤيد ذلك التناقض الذي أشار إليه المختص في علم الاجتماع الفرنسي **بيار بورديو (Pierre BOURDIEU)** في 1966 الذي أشار بالضبط إلى أن المدرسة بمعالجتها لحالات التفاوت والتباين تنتج حتماً حالات عدم تكافؤ الفرص، وفي هذا الوقت بالضبط يقوم **بورديو** بنقد "ايديولوجية الموهبة"، وأن الفشل والنجاح غير مرتبطين بشدة بالذكاء، وأن هذا الأخير غير فطري.

وبفضل الفكر والتصور التقدمي أصبح التأخر والفشل المدرسين لا يعزون للمواهب و التفسيرات الحتمية.

و يظهر حسب الباحث **كراهاي Crahay** 2007 القلق من الفشل الدراسي إلى فرض النجاح الدراسي للجميع نفسه، وذلك يرجع إلى أن هذا الأخير تفرضه الحياة الاجتماعية لأنه السبيل الوحيد للفرد لكي يندمج في مجتمعه ويشارك بصفة طبيعية في الحياة الاجتماعية

وخاصة المهنية، حيث أن في الستينات الحاجة إلى توظيف أفراد أكفاء ومكونين قد زادت، هذا ما أدى بتحول الفشل الدراسي إلى مشكل اجتماعي **(MUGNY, Fiona, 2009 : 14- 15).**

وفي تميزت الستينات بالقطيعة الجسيمة الناتجة عن حدثين هامين:

إصلاح **Berthoin** (1959) الذي قام بتثبيت الدراسة الإجبارية عند 16 سنة، وإنشاء مدارس التعليم الثانوي في (1963) من طرف **Christian Fouchet** آنذاك وزيراً للتربية الفرنسية.

حيث ساهم قرار **Fouchet** فتح أبواب التعليم الثانوي لجميع طبقات المجتمع، وتحول الدراسة بعد الإبتدائي إلى معيار، حيث أصبح الفشل الدراسي رهان إجتماعي أساسي وحتى "مشكل" وطني في العديد من الدول. **(Chauveau et Rogovas Chauveau, 1996: 7)**

فقد وجدت الأنظمة المدرسية نفسها مضطرة لتقلد وظيفة جديدة، وإلى حد الآن مدرسة **Jules Ferry** تركز خاصة على التربية الأخلاقية والمدنية (Civique) لتلاميذها بهدف تكوين مواطنين صالحين، فأولويتها كانت ذات طابع عمومي، غير أن منذ سنة 1960 تحتم على المؤسسة المدرسية التكفل بمهمة ذات طابع إقتصادي وذلك بتأمين الإدماج المهني لتلاميذها.

ففي نهاية السبعينات وبداية الثمانينات تغيرت إشكالية الفشل الدراسي من جديد فقد تأثرت كثيراً بالأزمة الإقتصادية والإجتماعية، حيث أن "التلميذ الفاشل لا يعتبر كضحية جور أو ظلم إجتماعي ولكن كفرد مكلف فيما يخص برامج الإسترجاع (Récupération) والإدماج (Insertion)، وكمواطن مستقبلي أقل إنتاجاً"، فالفشل المدرسي أعتبر إذن كإهدار و تبذير إقتصادي. **(Charlot, 1990: 13).**

وكنتيجة، عندما الكفاءة المدرسية – تبدأ في الطغي- على الكفاءة الإجتماعية، الفشل الدراسي يصبح إنشغال رئيسي في مجتمعاتنا، فكما سبق أن تعرضنا إليه في الأسطر السابقة هذا المفهوم يحمل أحيانا معنى جد مختلف حسب الموقف الإجتماعي، الإقتصادي والسياسي في ذلك الحين.

كذلك يساند **Chauveau et Rogovas Chauveau** (1996) أن "الفشل الدراسي ليس له وجود في حد ذاته في الحقيقة (Absolu)، ولكن حسب سياق سوسيو- تاريخي محدد". **(Chauveau et Rogovas Chauveau, 1996: 8 - 12).**

حيث يجب الإشارة إلى ان التقييم يساهم في احداث تباين وتفاوت وبدون هذا الأخير فلكان الفشل أقل تأثير على حياة التلاميذ والعائلات و سير وعمل المدرسة، وعليه فالتقييم يضيف للتفاوت وعدم المساواة قدرات حقيقية. حيث أن تحويل نتائج التلميذ إلى أرقام يؤدي دائماً إلى خلق غموض بين النتائج والكفايات، وبعدها بين الكفايات المفترضة والقيمة الملاحظة للتلميذ، حيث أن استخدام الشائع لعبارة "أنا ضعيف" تلخص جداً ذلك اللبس بين القياس والقيمة. **(Dorothée Dumeur, 2006 : 21).**

نلاحظ مما سبق أن مفهوم الفشل الدراسي قد مر من خلال عدة مراحل، حيث بعدما كانت الدراسة مخصصة فقط لفئة محددة في المجتمع لم يكن لمفهوم الفشل الدراسي أي معنى لأن فئة المتمدرسين كانت قليلة جدا، غير أن مسألة الفشل الدراسي تحولت إلى إشكالية إجتماعية وإقتصادية حقيقية بعد تحديد سن إجبارية التعليم وفتح أبواب المدارس لجميع فئات المجتمع، وتحول التلميذ الفاشل دراسيا إلى عائق إجتماعي وإقتصادي للمجتمع وعنصر مكلف أيضا لأفراده.

1. أهم التيارات الفكرية المفسرة للنجاح والفشل الدراسيين:

من الغير الوارد تدقيق النظر في معاني وعلاقات مصطلحات النجاح و الفشل بدون الأخذ بعين الإعتبار التأثير الذي تقوم به مجموعة التيارات الفكرية على المصطلحين، فبعد قراءاتنا توصلنا إلى أن تعاريف النجاح والفشل مرتبطة بمدرسة التفكير التي ينتمي إليها الباحث وكذا الإطار النظري الذي يعتمد عليه.

حيث نقوم الآن بالتطرق إلى تصورات التعلم والشخص التي تنقلها المدرسة السلوكية، حيث أن حسب السلوكيون النجاح يتمثل في تعديل سلوكه حسب مثير المحيط. وعلى هذا فحسب هذه المقاربة يعتبر التلميذ في حالة فشل إذا كان قابل لتأثير العالم الخارجي، وإذا إستمر في تبني نفس السلوك في كل مراحل دراسته، وليس له القدرة للقرار، التلميذ يعتبر كعجين يجب على المعلم أن يشكله و يكيفه.

وخلاصة القول؛ هذا التصور للتعلم لا يترك أي مجال للعفوية والتلقائية " الكل في المحيط التربوي هو (...) مخطط، محدد مسبقاً: الأهداف، وسائل التعزيز، التقويم... الخ".

.(Boutin et Truchot, 1997: 4)

وكرد فعل للسلوكيين الذين يعتمدون على أساساً على ردود أفعال الفرد، تطور المعرفيون تدريجيا، حيث أنهم على العكس تطلعوا إلى الدخول في "العلبة السوداء" لكل فرد للفهم الجيد للعمليات العقلية مصدر السلوك. وهذه المقاربة تهتم خاصة بعمل و سير المخ مصدر المعارف والإستراتيجيات المستعملة للإحتفاظ وإعادة إستثمار هذه المعارف، حيث أن حسب هذا التيار التلميذ ينجح إذا إختار المعلومات القيمة والحكيمة لأداء مهمة.

غير أن من المحتمل جدا أن يفشل إذا كان الفرق بين الموارد المعرفية والمهمات المقترحة كبير وهام، أو أيضا إذا كانت القنوات الإدراكية مشبعة (Saturés) بكمية كبيرة من المعلومات. ففي التصور المعرفي المعلم هو المسؤول الأول على نجاح وفشل تلاميذه، ومحاولة منهم الإبتعاد بأي ثمن من النموذج السلوكي؛ المعرفيون يحتفظون مع ذلك بميراث معين. ومنه درجة إستقلالية التلميذ في إكتساب معارفه تبقى منخفضة.

نجد أيضا أنصار المدرسة البنائية الذين إعتبروا من طرف العديد من المؤلفين على أنه إمتداد للمعرفيين قد فرضوا أنفسهم كرد فعل لنظريات السلوكيين، فحسب **جون بياجي**؛ وهو من رواد هذا التيار، الطفل يتطور عبر التفاعل مع محيطه، وبتعبير آخر، كل نشاط يقوم المحيط يؤدي إلى فعل هذا الأخير، على شكل صعوبات، نجاح، مقاومة ...الخ.

هذه الإجابة من طرف المحيط تؤدي إلى تعديل البنيات المعرفية للتلميذ، هذا ما يؤثر على التصرفات والسلوكات المقبلة التي يقوم بها على محيطه.

هكذا ينجح التلميذ إذا قام هو بذاته ببناء معارفه عن طريق القيام بعلاقات وصلات دائمة بين إكتساباته الجديدة ومعارفه السابقة. فالنجاح يختصر إذن في تطور القدرات والمهارات المعرفية وغير المعرفية.

هذا التيار التفكيري يقدم إستقلالية كبيرة للتلميذ، حيث يعتبره سيد تعلمه، ومن جهته المعلم له دور ثانوي مسهل أو وسيط بين التلميذ و المحيط.

للتيار السوسيو- بنائي علاقة بالتيار البنائي، فقد إهتم بدور التفاعلات الإجتماعية في بناء المعارف. حيث يعتبر **فيجوفسكي Vygotsky** (1979) من الوجوه المعروفة لهذا التيار الفكري، حيث يعتبر أن الطفل يتطور اعتماداً على التفاعلات الكثيرة مع محيطه، حيث أن هذا الأخير يستبطن بالتدرج ما يدركه مع الآخر، وفي هذا المنظور أشار **براون وكوبيون**

Brown et Campione (1995) إلى الجانب الثقافي للمعارف، بما أنها تمثل ثمرة التبادلات بين الأفراد.

كنتيجة في هذا التيار الفكري، التلميذ الجيد يتفاعل بدون انقطاع مع المحيط بهدف تطوير فكره والعيش بانسجام وتوافق مع الأفراد والأشخاص المحيطين به.

أخيراً تعرض علم النفس الإنساني إلى تطور الشخص و تحقيق الذات، فالإنسانية تتموضع على مسلمة أن كل كائن إنساني يتطور إيجابياً إذا تواجد في شروط الثقة والإحترام.

فقد كتب **كارل روجرز Carl Rogers** (1972) وهو أحد رواد هذا التيار الفكري: "في بيئة نفسية التي تسمح بالاختيارات والتطور، لم أعرف أبدا الفرد الذي اختار الحماقة أو أن يكون أبله أو اختار مسلك مخرب أو مدمر، فالاختيار يكون دائما نحو حسن المعاشرة والمخالطة، ونحو تحسين العلاقات مع الغير". **(Rogers, Carl.R, 1972: 76).**

فحسب أصحاب المدرسة الإنسانية كل فرد له القدرة على تقرير المصير، وبتعبير آخر؛ كل شخص له القدرة على اتخاذ القرار في حياته وفي التطور الخاص به، وكنتيجة مفهوم الفشل ليس له معنى بما أن حسب **ماسلو Maslow** (1972) و **روجرز Rogers** (1972) كل تلميذ يملك في نفسه الوسائل اللازمة ليتطور إذن لينجح.

فحسب هذا الأخير الشخص وحده هو الذي يستطيع أن يحكم و يقضي على نجاحاته أو صعوباته.

وتوضح لنا جيدا الفقرات السابقة إلى أي حد مفهومي النجاح و الفشل الدراسيين تستطيع أن تفهم بأشكال مختلفة؛ و لتوضيح العناصر الأساسية لهذه التيارات المختلفة؛ نقترح في الجدول الآتي تصوراتها للتعلم والفرد.

الجدول رقم (5):

تصورات التعلم و الفرد حسب التيارات الفكرية الرئيسية.

التيار الفكري	تصورات التعلم	تصور الفرد
السلوكي	تعديل السلوك	تنبيه الجسم
المعرفي	معالجة المعلومات	عاقل ومثقف
البنائي	بناء علاقات ما بين المكتسبات الجديدة والمعارف السابقة.	متمتع بالإستقلالية
السوسيو- بنائي	التفاعل مع محيطه	أن يكون في علاقة
الإنساني	تحقيق الذات	أن يكون مبدع ومستقل.

(Veronica LEUPRECHT, 2007: 16).

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أن تصورات التعلم وتصور هذا التعلم تختلف بإختلاف التيارات التربوية؛ فحسب التيار السلوكي التعلم عبارة عن تعديل سلوك الفرد وذلك عن طريق تنبيه الجسم، أما بالنسبة للتيار المعرفي فله نظرة مخالفة للتعلم فهو عبار ة عن معالجة المعلومات، أما تصور الفرد حسب هذا التيار فهو عاقل ومثقف.

فيما يخص التيار البنائي التعلم هو عبارة عن بناء علاقات بين المكتسبات الجديدة والمعارف السابقة، أما الفرد المتعلم حسبه فهو المتمتع بالمسؤولية، وهناك تيار فكري يرى أن التعلم هو عبارة عن تفاعل الفرد مع محيطه، ولكي يحدث التعلم يجب أن الفرد في علاقة وهو التيار السوسيو-بنائي. وفي الأخير نجد التيار الإنساني الذي ينظر للتعلم على أنه تحقيق للذات والفرد المتعلم يجب أن يكون مبدع ومستقل.

IV- أسباب النجاح والفشل الدراسيين:

إن النجاح والفشل الدراسيين متعلقين بعوامل مختلفة، نذكر منها العوامل الفردية، سياقية، والدية، عائلية وبيئية، وبما أن هذه العوامل دائما في تفاعل فيما بينها فالتلميذ مجبر على التعامل مع مختلف المجالات لكي يتوصل إلى مستوى النجاح الدراسي.

حسب الباحث **(Crahay)** 1996 "ليس الفشل بحد ذاته هو الذي يسبب أضراراً عاطفية، وإنما طبيعة الأسباب التي يعزو إليها التلميذ فشله". **(Marcel Crahay, 1996: 217).**

وعلى هذا فمن المهم اكتشاف وفهم هذه الأسباب، وهي تسمح حسب **أفزيني Avanzini** (1991) بتحطيم حتمية الفشل الدراسي، كما يركز **بوتان ودانو Boutin et Daneau** (2004) و **ليجوندر Legendre** (2002) على أهمية عدم فهم الفشل من منظور سبب واحد، ولكن عن طريق تفاعل مجموعة من العوامل، فيقترح هؤلاء الباحثين مقاربة تهدف إلى دراسة ظاهرة معقدة في شموليتها، هذا ما يجنب التركيز المفرط على بعد واحد. وبالرجوع إلى "تقرير الإستنتاج لمجموعة المناقشة لوزارة التربية " 2003؛ توصلنا إلى ستة (6) عوامل رئيسية وراء الفشل الدراسي وهي: العوامل الفردية، بين الفردية، العائلية، المحيطية، البيداغوجية والمؤسساتية، وسنقوم بالتعرض لكل هذه العوامل والأسباب على حدىَ.

- الظاهرة الاجتماعية: يعتبر الانتماء الاجتماعي للتلاميذ من بين الأسباب التي تذكر للفشل الدراسي، فقد وضح ذلك عالم الاجتماع الفرنسي **بيار بورديو Pierre Bourdieu** منذ 1966، حيث أبرز تلك العلاقة بين الأصول الاجتماعية للتلميذ وفرصه للنجاح في المدرسة، وقد تم التأكد من هذه العلاقة عدة مرات وهي ذات أهمية ليومنا هذا. وبالإشارة إلى النقص في المحيط العائلي (الإعاقة الاجتماعية- الثقافية)، ويمكن تلخيص هذا العامل في النقاط التالية:

- الميراث الثقافي (الاهتمام بالقراءة والنشاطات العقلية...الخ)في بعض الحالات جد بعيد من القيم المدرسية.

- الفرق بين لغة المدرسة ولغة المنزل في بعض الحالات هام، خاصة عندما تكون لغة الأم مختلفة، وكذا عندما يكون معجم العائلة فقير.

- نظام قيم العائلة يحدد اتجاه التلميذ نحو المدرسة، فبعض الأولياء يساندون تمدرس أولادهم، والبعض الآخر يجهل أو أنهم يحدق بسبب الحواجز المادية (النشاط المهني، المهمات المنزلية) أو الرمزية (ماضي دراسي صعب). وبالمقابل بعض الأولياء ونظرا لالتزامهم يعيقون رغبة أولادهم.

وعليه يظهر أن بعض الأطفال ونظراً لأصولهم العائلية مجبرون على القيام بعمل التكيف والتعلم أكثر من غيرهم فيما يخص المدرسة، اللغة، الرموز والقيم. وقد أكد **Jacques Lévine** على ذلك الثقل الكبير للصعوبات العائلية (البطالة، اللااستقرار، سوء التفاهم)، فمن الشائع

رؤية الأطفال الذين تجتاحهم المشاكل العائلية يصلون إلى القسم وأذهانهم خارجه وليست جاهزة للتعلم. **(Aliette FUXET, 2004 : 06).**

كما قام الباحثان **Bourdieu et Passeron** 1970 بتقديم طرح آخر يتمثل في مسؤولية المؤسسة المدرسية في انتاج وتوليد التفاوت الاجتماعي. فنظرية الانتاج ترى بأن المدرسة له مهمة انتاج التفاوت ألاجتماعي وذلك عن طريق تقديم وبطريقة تعسفية ثقافة الطبقة المسيطرة كثقافة شاملة وعالمية، وعليه فالمدرسة تلعب دور نشيط في انتاج التفاوت الاجتماعي. حيث أن اقتناع تلاميذ الطبقات الشعبية بأن فشلهم سببه نقائصهم الشخصية يجعلهم يتوجهون إلى شعب أقل أهمية.

ونجد أيضا الباحث **Perrenoud** الذي ساند بأن المدرسة تنتج التفاوت الاجتماعي و تساعد على تفاقم التفاوت، حيث عرض ثلاثة ميكانيزمات صنع هذا الفشل:

- محتوى البرامج، أي عندما تكون موجهة للنخبة بطريقة عبثية.
- اللامبالاة للاختلاف.
- فترة وكيفية التقييم، ما قد يؤدي إلى خلق التفاوت والتباين أو صنع التباين وذلك عن طريق إظهار الفرق. **(Aliette FUXET, 2004 : 06 - 07).**

1. العوامل الفردية:

حسب مختلف المصادر القدرات و المهارات المعرفية، الخلل والنقص العضوي والخصائص والمميزات النفس- العاطفية (الشعورية) للتلاميذ تلعب تأثيراً أساسياً على نجاحهم.

أ - المهارات المعرفية:

يعتبر التلميذ هو العامل الأول للنجاح حيث يتأثر بالدرجة الأولى بنمو الذكاء والقدرات العقلية الأخرى كالذاكرة والتخيل والتفكير، وهي قدرات تلعب دوراً في تفعيل الأداء الدراسي للتلميذ. **(زقاوة أحمد، 2014: 46).**

من الأوائل الذين اهتموا بهذا الموضوع **بيني Binet** الذي عمل على تقنية لكشف اختلافات الذكاء عند الأطفال سنة 1904م، وظهر في سنة 1911 الشكل النهائي لسلم **بيني وسيمون Binet et Simon** لقياس الذكاء. **(جهيدة دريدي، 2008: 57).** فالبعض يقيمون ارتباط ما

بين النتائج الدراسية للتلميذ و قدراته المعرفية التي تم قياسها عن طريق مقياس الذكاء (Q.I).

وقد بينت الدراسات وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء والنجاح الدراسي، وهذا ما توصل إليه تيلور من خلال جمعه لعدد من الدراسات التي دارت حول الذكاء والنجاح الدراسي، حيث وجد ان هناك ارتباط يتراوح بين 0،40 و 0،60 بين الذكاء والنجاح، حيث أن الطفل الذي يكون ذكاؤه أقل من 80 لا يستطيع أن يتقدم بصفة طبيعية ويأخذ في أكثر الأوقات سنتين من التأخر على الأقل. **(زقاوة أحمد، 2014: 46).** فحسب بحوث وأعمال **بيني Binet (Binet, 1903 ; Binet Simon, 1905)** الذكاء اعتبر لفترة طويلة كعامل أساسي في النجاح الدراسي، حيث أن تم إعادة النظر في أهميته تدريجيا بعد الأخذ بالاعتبار بعوامل أخرى، حيث ان غيرت هذه الفكرة الساذجة بالتصور المتعدد العوامل . **(Stéphane Frenkel & Hélène Déforge, sans date : 88).**

فهكذا التلميذ الذي له مستوى ذكاء عالي له فرص أكثر للنجاح في الدراسة، فحسب أصحاب هذه النظرية كل فرد يلد بقدرات عقلية مختلفة؛ ففرص نجاح التلاميذ غير متساوية منذ الصغر، فهو منظور جد حتمي.

ب- النقص العضوي:

أما الباحثين الآخرين فيبررون الفشل الدراسي عن طريق وجود نقص عضوي أو خلل عصبي. فحسب هؤلاء الباحثين تؤدي كل منطقة في المخ وظائف عقلية خاصة؛ فوظيفة اللغة محددة في الفص الجانبي للنصف اليساري، أما النصف اليميني فهو عبارة عن مخزن للإنفعالات، التخيل والوعي المكاني، فإذا تعرضت أي منطقة من المنطقتين لتلف فسوف تعاني القدرات العقلية. **(B. Paul, 1861: 330).**

فيمكن أن نلاحظ من خلال هذه المقاربة أن ليس للتلاميذ نفس الفرص للنجاح الدراسي، فعند بعض الفئات من ذوي إعاقات أو خلل في الجهاز العصبي الفشل الدراسي هو عبارة عن حتمية لا يمكن الهروب منها، غير أن الواقع قد أثبت العكس في بعض الحالات.

جـ- العواطف:

حسب **كاهن و موتون Cahn et Mouton** (1967) و **Bettelheim** (1979) العاطفة هي محرك لنشاطاتنا، وبتعبير آخر تأثر مشاعر التلميذ بصفة معتبرة على سلوكه، فتقدير ذات الطالب يلعب دور هام.

حيث تؤدي الثقة القوية بالنفس ليس فقط إلى أداء دراسي مرتفع، ولكن أيضا إلى تطوير العلاقات الشخصية المنسجمة وكذا الأمل بالمستقبل المزدهر. فمن جهته يركز **Pierehumbert** (1992) على العلاقة المتبادلة بين تقدير ذات التلميذ و نتائجه الدراسية، فهذا الباحث يساند فكرة أن تدهور تقدير ذات التلميذ قد يكون سبب أو نتيجة لصعوبات التعلم. حيث أكد على أن الفشل قد يستطيع أن يكون نتيجة لانخفاض تقدير الذات.

. (Pierehumbert, Blaise, 1992: 177)

كما تلعب الدافعية والإحساس بمعنى التعلم أيضا دور وأثر أساسي على نجاح التلميذ **.(Bouffard et Bordeleau, 1997: 23)**

فلقد توصل **Fortin et al** (2005) في دراستهم إلى أن وجود مشاعر اكتئاب عند الطفل يمثل المتغير المشترك عند التلاميذ المعرضين للانقطاع. الفشل يعتبر إذن نتيجة حبس أو حصر عاطفي، الفوبيات المدرسية، إضطرابات علائقية و/ أو نقص الدافعية.

يظهر لنا من خلال هذا العامل؛ العلاقة الوطيدة بين تقدير الذات والنجاح الدراسي للتلميذ، حيث أن عدد كبير من الدراسات في ميدان النجاح والفشل الدراسيين أكدت على أن شعور التلميذ بتقدير ذات مرتفع يساعده على المثابرة وبالتالي النجاح في المشوار الدراسي وحتى المهني في المستقبل.

د- الإلتزام في الدراسة:

يساعد الوقت المخصص للدراسة و الواجبات أيضا نجاح التلميذ (CTREQ, 2004) (مركز التحويل للنجاح التربوي الكندي)، وقد أكدا **بوتان ودانو Boutin et Daneau** 2004 في دراستهم على أهمية الإرتياد المدرسي المنتظم، فهو شرط ضروري للنجاح. كما تطرقوا أيضا إلى صعوبة التوفيق بين الدراسة و العمل الذي قد يؤثر سلبا على النتائج الدراسية.

فالعديد من التلاميذ، خاصة الذكور منهم، يجب أن يبدؤوا في العمل منذ الصغر لمساعدة عائلاتهم، وعلى هذا؛ فحسب هذين الباحثان يجب تحديد و تقصير عدد ساعات

عمل التلاميذ وإيجاد طرق ووسائل أخرى لمساعدة العائلات المحتاجة.

(Boutin et Daneau, 2004: 35).

يمكن القول أن سر النجاح في أي نشاط في الحياة يتطلب نوع من الجدية والرزانة، وكذا الإستمرارية والمثابرة، وهذا ينطبق بصفة وثيقة على الدراسة، حيث ترجع المسؤولية للأولياء لمتابعة تمدرس أبنائهم، والعمل على تحقيق كل الحاجيات الضرورية من أجل تمدرس أبنائهم.

ه- صورة الذات المدرسية:

يعتبر بعض الباحثين صورة الذات الإيجابية من أحد عوامل النجاح الدراسي، في حين يرى البعض الآخر أنها نتيجة له.

بالنسبة لـ **بركاي Purkey** (1970)، **شيرار وكرانت Scherreir & Krant** (1979) تمكن صورة الذات الجيدة الطفل من النجاح الدراسي.

وكشف **بريشور وفيال Precheur et Vial** (1998) عن وجود اختلاف بسيط في تقدير الذات بين مجموعتين من التلاميذ، إحداهما مكونة من نجباء والأخرى مشكلة من تلاميذ يواجهون صعوبات دراسية. وفسرت هذه النتيجة بميل التلاميذ ذوي الصعوبات الدراسية إلى تقدير ذواتهم بطريقة إيجابية من أجل تخفيض الضغوطات المدرسية التي يعيشونها.

(Bouteyre, 2004: 58-60).

نلاحظ من كل هذا الأهمية القصوى لصورة الذات في سيرورة النجاح والفشل الدراسيين، فكما لاحظنا سابقا فتقدير وصورة الذات عند التلميذ أهمية كبرى في تحقيق نتائج إيجابية في الدراسة.

2. العوامل بين الفردية:

يساند العديد من الباحثين أمثال **Potvin, 2003, Ministère de l'Education Fallu et al, 2005, 2005** أن العلاقات التي يقيمها التلميذ مع أقرانه، والتي نسجها مع معلمه تلعب أثر أساسي على الموقف المدرسي، كما لا يلتزم حسب هؤلاء الباحثين التلميذ كليا في المهمات المدرسية إذا كان يعيش علاقات نزاع مع محيطه.

أ - العلاقات مع الأقران:

تؤدي العلاقات التي يقيمها التلميذ مع أقرانه أثر أساسي على نجاحه، وهذا حسب تقرير الإستنتاج لجماعة المناقشة (Ministère de l'éducation) (2003) و **Fortin** (2005). حيث إذا أحس بأنه منبوذ أو مرفوض من طرف بعض زملائه واجتمع مع ذوي صعوبات، نجاحه يكون في خطر.

وحسب **Guay et al** (2004) كلما أبعد التلميذ من طرف أقرانه كلما أحس بشعور الوحدة العميقة، وكلما أصبح الإحساس مجتاحاً، كلما حكم على التلميذ بأنه غير قادر؛ ما يؤدي إلى انخفاض هام في نتائجه الدراسية.

كما يؤكد **Woods et al** (2004) على أن التلاميذ ضحايا التخويف والتهديد في مدرستهم معرضين أكثر من ثلاث مرات للحصول على تحصيل دراسي أقل من المتوسط، كما أن العلاقات الدافئة والمنسجمة مع زملائه تمثل عوامل الحماية والدافعية الهامة.

.(Veronica LEUPRECHT, 2007: 26)

نستنتج من خلال ما سبق أن العلاقات الإيجابية التي تربط بين التلميذ وزملائه في المدرسة؛ تلعب دور هام في تحقيق التكيف بين التلميذ والمحيط المدرسي، هذا ما ينعكس إيجابا على النتائج الدراسية للتلميذ.

ب- العلاقات مع المعلم:

كما أثبتت طبيعة العلاقة "معلم- تلميذ" أنها جد هامة بالنسبة للتلميذ، حيث أنها مرتبطة مع نجاحه وإلتزامه في النشاطات المدرسية. **(Fortin, 2005: 51-64).**

يعتبر **Fallu et al** (2003) العلاقات النزاعية بين التلاميذ والمعلمين عامل خطر هام ومعتبر لجميع التلاميذ. و لشرح وفهم الأسباب التي دفعتهم إلى مغادرة المدرسة؛ يذكر الشباب المتسربين العلاقات الصعبة مع معلميهم في المرتبة الأولى، وكذا الطابع العنيد والمتعصب للمعلمين.

يشتك هؤلاء التلاميذ أيضا من نقص الإهتمام الذي يوليه بعض الأساتذة نحوهم وقلة المساعدة التي يتلقونها. **(Potvin, 2005: 109- 118).**

فعلى غرار أهمية العلاقة بين التلميذ وزملائه على التكيف المدرسي والنتائج الدراسية؛ فالعلاقة بين التلميذ ومعلمه تأثر بصفة واضحة على سير العملية التعليمية-التعلمية، كما أن العملية البيداغوجية تتأثر بنوع العلاقة السائدة بين التلميذ والمعلم.

3. العوامل الأسرية:

يظهر أن العوامل الأسرية كالتاريخ المدرسي للوالدين، توقعاتهم وتقييمهم لنتائج أطفالهم الدراسية تلعب أيضا دور مهم. كما يساند مجموعة من الباحثين أن البناء المحيطي الأسرى وكذا العلاقات داخل الأسرة تأثر بالإيجاب على نجاح التلميذ.

أ - التاريخ المدرسي للوالدين:

حسب **بوتان ودانو Boutin et Daneau** (2004) الأطفال مدفوعين إلى استرجاع اتجاهات وممارسات أوليائهم اتجاه المدرسة والعالم الفكري بصفة عامة، وبتعبير آخر، إذا كان للوالدين مستوى دراسي منخفض، أو سبق وأن واجهوا صعوبات هامة أثناء دراستهم و/ أو يشعرون بكثير من الاستياء والحقد اتجاه المؤسسة المدرسية؛ فأطفالهم معرضين أكثر لمعرفة صعوبات دراسية.**(Boutin et Daneau, 2004: 38).**

يشارك حسب **ديسلوند Deslandes** (2005) أطفال الأمهات الأكثر تمدرسا في القسم بصفة أحسن، ويظهرون استقلالية أكثر ويتفاهمون أحسن مع أقرانهم من ذوي أمهات أقل تمدرسا. **(Deslandes, 2005: 226).**

كما يؤكد **بوتيير Bouteyre** (2004) من جهته؛ على أن مستوى التعليم العالي للوالدين يؤثر إيجاباً على نجاح أطفالهم، لكن هذا ليس ضروري، حيث يستطيع جداً حسب هذا الباحث؛ الأولياء جلب أطفالهم نحو النجاح بدون أن يكونوا قد تابعوا الدراسة، وذلك إذا كانت لديهم القدرة على "التعبير على أحلام النجاح". **(Bouteyre, 2004: 79).**

ونظراً لأهمية الدور الوالدي ذهبت الكثير من الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين المستوى التعليمي للأسرة والنجاح الدراسي أو التحصيل الجيد للتلميذ، من ذلك الدراسة الاستكشافية التي قام بها **جيرار وكلارك (Jirard et Clarc)** التي شملت 2100 تلميذا فرنسيا،

وتوصلا الباحثان إلى وجود علاقة موجبة قوية بين التحصيل الدراسي والمستوى التعليمي للأولياء. **(زقاوة أحمد، 2014: 48).**

تبين من خلال ما سبق أن الذكريات المدرسية للأولياء تلعب دور في تحديد تصور الأبناء للمؤسسة المدرسية، كما أن مستوى التعليم للأولياء يلعب دور إيجابي على تمدرس الأبناء، وذلك قد يرجع إلى مساعدة الوالدين المتعلمين لأبنائهم في فهم المواد الدراسية، غير أن الواقع قد يظهر عكس ذلك خاصة في السنوات الأخيرة أين نجد أن معظم التلاميذ ذوي مستوى دراسي عالي ينتمون لعائلات لا يتمتع بها الوالدين بمستوى دراسي عالي.

ب- توقعات الأولياء و تقييمهم فيما يخص أداء أبنائهم:

تمارس توقعات الأولياء حسب الباحثين **Englund, Lucker, Whaleyet et Egeland** (2004) تأثيرا كبيرا على النتائج الدراسية لأولادهم، كما يؤثر تقدير الوالدين فيما يخص أداء أولادهم مباشرة على تقدير التلميذ لمهاراته.

كما يساند الباحثين **Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli** (1996) فكرة أن فعالية الوالدين وطموحاتهم التربوية تلعب دور جد هام في حياة طفلهم. وبتعبير آخر؛ إذا إقتنع الأولياء بقدرتهم على الإسهام والمشاركة في التطوير الفكري لإبنهم، هذا الأخير سيحس بأنه قادر في المجال المدرسي.

كما أن كلما كان شعور فعالية الوالدين قوي، كلما كانت طموحات هؤلاء مرتفعة فيما يخص تربية إبنهم، هذا ما يحدث أثر جد إيجابي على نجاح هذا الأخير. ما يسمح أيضا لإبنهم الصمود وتحمل الضغط السلبي لزملائه. **(Veronica LEUPRECHT, 2007: 28).**

نستخلص مما سبق أن الحياة الدراسية للتلميذ تتأثر أيضا وبصفة كبيرة بطموحات وتوقعات الأولياء فيما يخص المشوار الدراسي لإبنهم، حيث إذا وجد التلميذ المساندة النفسية من طرف أوليائه؛ سيساعده ذلك على المثابرة والطموح في الدراسة، هذا ما قد يسمح له بتحقيق النجاح في دراسته.

جـ- بناء البيئة الأسرية:

يعتبر المناخ الأسري عاملاً مهماً في تحقيق النجاح الدراسي للأبناء فانعدام الاستقرار داخل الأسرة وتفككها وغياب العلاقات العاطفية يؤدي إلى نتائج سيئة على المستقبل

الدراسي للأبناء. وعندما تسود أجواء الأسرة مشاعر الكراهية والصراع والقسوة، فإن ذلك ينعكس على شخصية الطفل بصورة سلبية وتقلل إلى حد كبير من فرص نجاحه وتفوقه الاجتماعي والنفسي. **(زقاوة أحمد، 2014: 49).** حيث أكد **بوتيير Bouteyre** (2004) و **Bouchard et St-Amand** (1999) أن لبناء البيئة الأسرية أثر هام على نجاح ورفاهية وسعادة الطفل، حيث إذا كان البناء ضعيف هذا ما يعني أن الطفل يعيش في محيط جد متسامح. طلبات الوالدين لا يمكن التنبؤ بها وغير منتظرة عندئذ، لأن لا توجد قاعدة موضوعة من قبل.

وفي المقابل، يستطيع بناء المحيط الأسري أن يكون صارم ومتعصب، وفي هذه الحالة القاعدة لها طابع غير متغير وأبدي، وطاعة الطفل يجب أن تكون كلية؛ هذا ما يترك للطفل قليلا من الإستقلالية.

فمن الممكن أن ينسجم المحيط الأسري وينطبق مع البنية المرنة جداً. هذا النموذج يتمركز أكثر على الطفل أكثر منه على الوالد، فوضع القواعد وتعديلها تكون عن طريق مناقشة جماعية. هذا النوع من المحيط يساعد أكثر على نجاح التلميذ، بما أنه يستطيع أن يطور إستقلاليته ومفهومه للمسؤولية؛ هذا ما يمارس أثر إيجابي على ثقته بالنفس.

كما يؤثر كل من التفكك الأسري، عزلة الأسرة والعلاقات الصعبة بين الأولياء والأولاد سلباً على نجاح التلميذ، وفي المقابل إذا تبنت الأم اتجاه دافئ نحو أولادها وتقدم لهم التشجيع والإيعاز هذا ما يطور الثقة بالنفس عند الولد، غير أن التدخل المفرط للأم مضر جداً.
.(Bouteyre, 2004: 81)

يشير عدد كبير من الباحثين أمثال **هول Hohl** (1996) و**موتاندون Montandon** (1996) لأهمية طبيعة العلاقات التي تقيمها الأسرة مع المدرسة والجماعة.
.(Hohl, Janine, 1996: 51-62)

يمكن القول مما سبق أن إصابة الأسرة بالتصدع أو التفكك أو ما يسمى بصراع الأدوار قد يؤدي ذلك إلى عدم قيامها بواجباتها اتجاه الأولاد، وحتى عدم تمكنها من ضمان الوظائف الاجتماعية المطلوبة منها أو حتى المنشأة من اجلها كوظيفة التنشئة الاجتماعية وتقلد الأدوار الأساسية والمكانة ألاجتماعية حيث تعد الأسرة أهم مؤسسة تسهم في بناء الفرد

وتؤثر في شخصية الطفل وتشكلها، فعدم شعور التلميذ بالأمن النفسي والراحة النفسية في الأسرة قد ينعكس ذلك سلباً على حياته الدراسية وبالتالي على نتائجه الدراسية.

د- الوساطة:

يتوقف نجاح التلميذ؛ حسب البيداغوجي الإسرائيلي **Feuerstein** (1979) خاصة على الوساطة التي يقدمها الكبار الذين يحيطون به. فالوسيط يتمثل في ذلك الشخص الذي يتوسط بين الطفل والعالم، ويساعد الطفل على ترجمة تجاربه وبناء المثيرات التي تواجهه، هذا ما يسميه **Feuerstein** (Mediated learning experiences) أي "تجارب وسيط التعلم".

حسب هذا الباحث تبنى أثناء تجارب التعلم المعتبرة الهوية الثقافية والشعور بالقيمة الشخصية للطفل، كما أن نقص التطور الفكري يفسر بالعكس عن طريق ندرة أو غياب الوساطة الإنسانية. حيث يؤكد هذا الباحث على أن الصعوبات المدرسية للطفل ناتجة عن والديه الذين لم ينجحوا في إعطاء معنى للتجارب التي يعيشها هذا الأخير، وعلى هذا يجد نفسه مطلوب من طرف مجموعة من المثيرات التي لا يستطيع فهمها وترتيبها أو تنسيقها. **(Veronica LEUPRECHT, 2007: 29-30).**

من خلال ما سبق يمكن أن نلاحظ مدى أهمية تلك الوساطة التي قد يمارسها أفراد الأسرة أو المحيطين بالتلميذ من الكبار؛ بين هذا الأخير والتجارب التي قد تصادفه في حياته بصفة عامة، ومشواره الدراسي بصفة خاصة، حيث يعتبر الراشدين من المحيطين بالتلميذ كجسر بينه وبين حياته الدراسية المستقبلية، حيث تساعده هذه الوساطة على فهم معنى التجارب التي قد تواجهه في مشواره، وخاصة مساعدته على فهمها والإستفادة منها، وكذا وإعطاء معنى لها.

4. العوامل المحيطية:

فيما يخص العوامل البيئية؛ يشير العديد من الباحثين **Boudon, 1989, Boutin et Daneau, 2004, Ministère de l'éducation et du loisir et du Sport, 2005, Schetagne, 1999** إلى الوضعية السوسيو- إقتصادية الصعبة والتأثير السلبي لوسائل الإعلام لتفسير هذه الصعوبات.

أ - الوضعية السوسيو- إقتصادية:

تعتبر الوضعية الاجتماعية- الاقتصادية احد أهم العوامل المؤثرة على النجاح الدراسي، حيث يعتبر الفقر عامل بيئي يستند إليه مجموعة من الباحثين في تفسير المشوار الدراسي للتلاميذ، حيث أن التلميذ المنحدر من محيط سوسيو- إقتصادي محروم يملك فرص أقل من النجاح في الدراسة مقارنة مع طفل ينتمي لمحيط ميسور.

ما يلاحظ هو أن نتائج هذه الدراسات متناقضة، فالبعض منها يبرهن أن التلاميذ الذين ينتمون إلى أوساط إجتماعية – إقتصادية محرومة أقل حظا في تحقيق النجاح الدراسي من التلاميذ الذين ينتمون إلى أوساط ميسورة. **(جهيدة دريدي، 2008: 66- 67).**

حيث أكد أن الدخل العائلي الضعيف يشكل عامل فعال للفشل أو الانقطاع الدراسيين، حيث لاحظ الباحث **Deslandes وزملائه** في 1999 أن مستوى الانقطاع عن الدراسة جد هام في البيئات المحرومة، بما أن الدخل المنخفض يعتبر متغير جد مؤثر على المثابرة المدرسية. **(Sylvie Montreuil, 2011: 45).**

لقد أوضح الباحثين الأمريكيين **شنوف A.Chanouf وبي J.Py وصونات Sonnat** (1995) أن المستوى التعليمي للأولياء في الولايات المتحدة الأمريكية يعد أكثر تحديداً للنجاح الدراسي لأبنائهم، وذلك فيما يخص فئة العرق الأبيض، وأن المستوى الاقتصادي هو الذي كان أكثر تأثيراً لدى فئة العرق الأسود.

لقد أكد **كولمان J.s. Coleman** (1966) عبر تحقيق كبير شمل عينة متكونة من حوالي ستمائة وخمسون ألف (650.000) تلميذ، بالولايات المتحدة الأمريكية أن الطبقة الإجتماعية وبصفة فعالة أكثر تحديدا للنجاح الدراسي من أي متغير آخر.

أوضحت كل **بودولو و استبلات C. Baudolot & R. Establet** (1971) أنه ومنذ المدرسة الابتدائية يظهر مسار ابتدائي مهني موجه لأبناء المحيط الشعبي، ومسار ثانوي عالي مخصص لأبناء الطبقة البرجوازية، وكان هذا إثر دراسة سوسيولوجية وصفت من خلالها المدرسة الاشتراكية بفرنسا.

في نفس السياق، استنتج **ألتوسر L.Althusser** أن التخصصات الدراسية ما هي إلا انعكاس لانقسام المجتمع إلى طبقات، وموجهة إلى الحفاظ على هذه الطبقية. **(جهيدة دريدي، 2008: 66- 67).**

غير أن **قيلار Guellar** (1989) يؤكد على أن المحيط السوسيو– إقتصادي للتلميذ لا يمثل عامل هام لنجاحه، فالباحثة توصلت إلى هذه النتيجة من خلال إستجواب ثمانية عشرة (18) تلميذ مكسيكي في الثالثة، الرابعة، الخامسة والسادسة من العمر من المدرسة الإبتدائية لكاليفورنيا (Ventra County). هؤلاء التلاميذ يعيشون في وضعية سوسيو – إقتصادية محرومة، حيث أن الدخل المتوسط لأوليائهم يتراوح تحت مؤشر الفقر، فالأولياء يشتغلون كعمال موسميين في الحقول الكاليفورنية؛ فالتهجير والانتقال المتكرر الذي يستلزمه هذا النوع من العمل يمثل عائق كبير للأطفال.

رغم كل هذه الظروف الصعبة، يتحصل التلاميذ الثمانية عشرة (18) ليس فقط على نتائج جيدة من أقرانهم ذوي الأصول الأمريكية، ولكن أيضا هم جد واعين بنجاحهم، كما يؤكدون على رضاهم بأنفسهم وعلى عدم الرغبة في تغيير أي شيء في شخصيتهم.

كما تحققت الباحث **(Guellar)** 1989 من أن كل هؤلاء التلاميذ لديهم علاقات متناسقة مع أقرانهم، ويشعرون أنهم مساندون من طرف عائلاتهم. **(V. LEUPRECHT, 2007: 32- 33).**

نستخلص مما تم ذكره الإختلاف السائد بين العلماء والباحثين فيما يخص أثر العوامل السوسيولوجية- الإقتصادية على سير وتطور الحياة الدراسية للتلميذ، فهناك من الباحثين من أكدوا على أن التلاميذ المنحدرين من عائلات وأسر ميسورة وغنية يتمتعون بفرص أكبر وأفر لتحقيق النجاح والذهاب بعيدا في حياتهم المدرسية، وقد يرجع ذلك للوسائل التي قد تتاح لهذه الفئة مقارنة بغيرها، غير أن البعض الآخر وحتى الواقع يبرهن عكس ذلك، فيكفي أن نلاحظ فئة التلاميذ الذين حققوا نجاحا دراسيا، لنقتنع أنهم ينتمون لعائلات بسيطة وحتى محرومة في بعضها، ففي بعض الحالات يتحول ذلك النقص الذي يعاني به هذه الفئة إلى دافع لتحقيق ما لم يسع لأوليائهم تحقيقه في الماضي، وذلك إعتماداً على الدراسة والنجاح فيها.

ب- تأثير وسائل الإعلام الجماهيرية:

لقد أشار عدد كبير من الباحثين ومنهم **بودون Boudon** (1989) و **بوتان ودانو Boutin & Daneau** (2004) إلى المسؤولية الهامة لوسائل الإعلام الضخمة في تغفيل وإضعاف الفكر النقدي وتشويه الثقافة.

وبما أن وسائل الإعلام تحتل وتسيطر على محيطنا وخاصة محيط الأطفال؛ المدرسة تجد نفسها مجبرة على إبتكار طرق للإتصال والتفاعل مع التلاميذ والتي تشابه إلى حد بعيد طرق وسائل الإعلام. فهذا مشكل لأن وسائل الإعلام الضخمة تستعمل "لغةً ركيكة، منحطة وفقيرة". **(Boutin & Daneau, 2004: 149).**

ولأن الأطفال يتعلمون عن طريق التقليد، فعلى هذا؛ حسب هذان الباحثان يجب على وسائل الإعلام الضخمة القيام بالتحليل النقدي لطرق العمل.

يظهر لنا من خلال هذا أن وسائل الإعلام أيضاً تلعب دوراً هاماً في تكوين شخصية التلميذ وتوسيع أفكاره ومعارفه، غير أن بعض هذه الوسائل قد تؤثر سلبا على إكتساب التلميذ لبعض المعارف والقواعد اللغوية الغير الصحيحة، فلا يجب أيضاً أن ننسى أن بعض أصحاب وسائل الإعلام ينتمون لتيارات ثقافية وسياسية، وبالتالي يستعملون هذه الوسائل لأغراض تخدم الإيديولوجية التي يدافعون عليها.

5. العوامل البيداغوجية:

يبدو أن المقاربات المنشودة، الأهداف البيداغوجية وإتجاه المعلم تلعب أيضا أثر هام على سلوك التلميذ. كما أن نتائج هذا الأخير تتأثر بنوع التقويم الذي يتبناه المعلم.

أ - المقاربات والأهداف البيداغوجية:

أولا فإنه من المهم الرجوع إلى مقاربات بيداغوجية متعددة ومتكاملة، وهذا من بهدف إستثارة الإهتمام والدافعية عند التلاميذ. **(Boutin & Daneau, 2004: 125).**

فحسب الباحث **ليجوندر Legendre** (2002)؛ من غير الممكن أن تعمل مقاربة بيداغوجية واحدة؛ إجتماعية- بنائية كانت أو بديلة، إستراتيجية أو متعاونة على تطوير أو تحسين نجاح كل التلاميذ بصفة معتبرة. **(Legendre, 2002 : 163-164).**

كما توصلت **هول Hohl** (1996) إلى أن المعلمين يولون أهمية أكثر فأكثر لأهداف إشراك (Socialisation) المدرسة على حساب الأهداف التثقيفية والتكوينية.

فحسب هذه الباحثة؛ من الضروري أن لا تقتصر الأهداف التربوية للمعلم فقط على مجال معين؛ لكن تتركز أيضا على المجالات العاطفية، الحركية والعقلية. **(Hohl, 1996: 54).**

نلاحظ أنه من الأفضل والأحسن وحتى الضروري على المعلم إنتهاج أكثر من مقاربة بيداغوجية في تدريس تلاميذه، حيث تختلف القدرات والكفاءات والمهارات عند التلاميذ، هذا ما يستوجب التنويع في الطرق المنتهجة في التعليم، كما يجب على المدرسة التفتح على مجالات الحياة الأخرى وعدم التقصير على مجال محدد، وإنما التنويع في الأهداف.

ب- التقويم:

كما يمارس التقويم أثر بليغ على أداء التلاميذ **(Legendre, 2002 : 164)**، وعلى هذا، يجب على المعلم تقويم أعمال تلاميذه عن طريق قواعد ومعايير واضحة ومعروفة من طرف هؤلاء.

فعلى هذا، فمن الضروري أن يتأكد المعلم على أن كل التلاميذ بدون إستثناء قد فهموا جيداً أهداف ومحتوى التقويمات.

كما أنه من المهم أن تكون هذه الأخيرة متنوعة، متعددة، مستمرة وسريعة، وهذا من أجل ضمان متابعة لكل تلميذ وتنمية نجاحه.

.(Veronica LEUPRECHT, 2007: 34-35)

يعتبر موضوع التقويم من بين المواضيع الهامة في العملية التعليمية- التعلمية، حيث يلعب دور كبير في تحديد المسار الدراسي للتلميذ، وعلى هذا قامت الإدارة المدرسية بالتأكيد على ضرورة توحيد طرق التقويم على جميع التلاميذ، كما سلطت دراسات عديدة الضوء على أهمية وأثر موضوع التقويم في الحياة الدراسية للتلاميذ، حيث أصر المهتمين بالشؤون التربوية على ضرورة إستيعاب جميع التلاميذ لمعايير وقواعد المتبعة في التقويم وذلك من أجل تحقيق ما يسمى "بتكافؤ الفرص" عند كل التلاميذ.

ج- إتجاه المعلم:

يجب حسب **بان Pain** (2003) أن يكون المعلم قبل أي شيء مربي، هذا الباحث يفضح الوضعية في فرنسا؛ أين حسبه، المعلمين لهم أحسن تكوين لحفظ النظام وتأديب تلاميذهم، ولكن ضعفاء جدا في البيداغوجيا.

فبالنسبة لهذا الباحث دائما، يجب على المعلمين التركيز حتما على العلاقة البيداغوجية، وتوعية جماعة القسم، والإهتمام بمشاكل علم النفس الإجتماعي في القسم كالتفاعل الصفي مثلا.

وعلى هذا، فمن الضروري على المعلمين الإهتمام بكل تلاميذهم والإستماع إليهم، حيث يقترح هذا الباحث تخصيص ثمانية (8) أيام في بداية الموسم الدراسي لإستقبال التلاميذ، وأثناء هذه الفترة يتم تقديم الكلمة للتلاميذ، وقياس حصرهم. وكل هذا من أجل معرفتهم أكثر؛ فحسب الباحث؛ هذا هو المربي، "معرفة تضييع الوقت من أجل ربحه فيما بعد"، كما قال البيداغوجي الفرنسي **فريني Freinet** (1896- 1966)، في 1925.

(Pain, 2003: 104-105).

ويمكن أن نستنتج من خلال كل هذا أنه على المعلم لعب دور المختص النفساني وذلك من أجل مساعدة تلاميذه على النجاح.

كما ذهب **بيرون Perron** (1991) في نفس المعنى؛ حيث استخلص في أبحاثه أن رغبة العلاقة العاطفية المميزة التي يشعر بها كل طفل؛ يجب أن تأخذ بعين الاعتبار م ن طرف المعلم، لأن عليها تبنى الدافعية للعمل الدراسي. **(Roger Perron, 1991: 115)**.

فكلما برهن المعلم على الإحترام، روح التفتح والإصغاء التقمصي يكون له حظوظ أفر لقيادة تلاميذه نحو النجاح.

ومن المهم أيضا حسب **Henchey** (2001) أيضا أن يتبنى المعلم موقف جد إيجابي اتجاه جميع التلاميذ.

فحسب أعمال **روزنتال وجاكبسون Rensenthal & Jacobson** (1968)، وأبحاث جد حديثة للباحث **بوتفان Potvin** (2005) يعامل المعلمون باختلاف التلاميذ المجتهدين والكسلاء. حيث أن موقفهم جد إيجابي نحو التلاميذ الذين يتحصلون على نتائج دراسية جيدة، عكس الذين يواجهون صعوبات.

يدعم **بوتفان Potvin** (2005) على أن هذا الفرق في الموقف يفسر خاصةً على أن التلميذ ذوي صعوبات لا يلعب دوره كمتعلم، هذا ما يجعل دور المعلم أكثر تعقيداً. **(Potvin, 2005: 109-118).**

حسب **بيرون R. Perron** 1991 إذا تبنى المعلم موقف أكثر إيجاباً نحو التلاميذ المجتهدين فهذا أيضا لأن هؤلاء يبررون مهمته كمعلم ودور تلك المؤسسة.

وكنتيجة، بما أن إتجاهات ومواقف المعلم تأثر بصفة معتبرة على سلوك وتوقعات التلاميذ فيما يخص أدائهم الدراسي، فمن الضروري أن يثق هذا الأخير في كل تلميذ، وفي قدرته على التعلم والنجاح .**(Boutin et Daneau, 2004: 127)**.

كما يتقبل التلميذ أخطائه بسهولة إذا شعر أنه معترف به وله قيمة، ويدرك فشله كما وأنه فشل مؤقت، ويحتفظ خاصة بالثقة فيما يخص نجاحاته المستقبلية.

أخيراً، من المهم العلم أن المعلمين الذين لديهم مشاعر إيجابية إتجاه عملهم ينجحون أحسن في إدماج أولياء التلاميذ في المدرسة وفي قسمهم.

ويلخص **Henchey** (2001) إلى أن المدارس التي تجلب الكثير من التلاميذ نحو النجاح هي تلك أين المعلمين يتعاونون فيما بينهم بهدف ضمان استمرارية تعلم تلاميذهم.
(Henchey, 2001: 36).

وخلاصة القول، يشير العديد من الباحثين ومنهم **ليجوندر Legendre (Dezutter 2002)** (2005) و على أهمية التكوين المتواصل لمختلف المتدخلين، فكلما كان تكوين المعلمين واستعلامهم جيدا كلما كان لذلك أثر إيجابي على النتائج الدراسية. **(Dezutter, 2005: 168).**

يمكن أن نستنتج من خلال كل هذا أن للمعلم دور أساسي في قيادة تلاميذه نحو النجاح أو الفشل، ولكي يقوم المعلم بالدور المرجو منه، يجب أن يتلقى التكوين الضروري لذلك، ويعتبر مشكل تكوين المعلمين من بين المعضلات التي يعيشها قطاع التربية والتكوين، حيث لا يكفي تكوين المعلم في الجوانب العلمية وفقط وإنما يجب التركيز على الجوانب البيداغوجية والنفسية أيضا، فمعلم القرن الواحد والعشرون تتعدى مهامه؛ من مهام علمية تربوية إلى مهام نفسية عاطفية. حيث تلعب صورة المعلم عند التلميذ دور هام في تحفيزه ودفعه للعمل أو الخمول، كما أنه يجب على المعلمين الحذر في التعامل مع تعاملاتهم مع تلاميذهم وعدم التفرقة فيما بينهم لأن ذلك قد يؤثر سلبا على نفسية التلاميذ ويؤدي بهم إلى

نفور القسم والمواد الدراسية. وعلى هذا نقترح على مدارس تكوين المعلمين الإهتمام بالتكوين النفسي- البيداغوجي على غرار التكوين العلمي.

6. العوامل المؤسساتية:

يرجع العديد من الباحثين مسؤولية وضعية التلاميذ للنظام الدراسي، فحسب **بيرون Perron** (1991) إذا كان النظام الدراسي هو الذي يخلق، يعقد أو يكشف العجز واللاقيمة التي يحس بها عدد معتبر من الأطفال، فإليه يجب الرجوع لإعادة الثقة لهذه الفئة. **(R. Perron, 1991: 13).**

يؤكد بعض الباحثين وبطريقة واضحة على أن الجو السائد في المدرسة وكذا الإصلاحات والبرامج الدراسية تأثر على نجاح التلميذ. كما يتفق باحثين آخرين للقول على أنه يجب العمل في مختلف المؤسسات التربوية في تعاون لجلب التلاميذ نحو النجاح. كما أنه من المهم أن تقدم المدرسة للتلاميذ نشاطات خارجة عن البرنامج الدراسي كالنشاطات الترفيهية.

أ - الجو المدرسي:

تشمل العوامل المؤسساتية لاسيما التنظيم الإجتماعي والجو الذي يسود المدرسة، كما أن جو العنف أو الإحساس بالأمن قد يؤدي بأضرار معتبرة على قدرات إنتباه وتركيز بعض التلاميذ، كما يمكن أن يسبب أيضا الضغط والقلق. حيث أن التلميذ الذي يشعر بالتهديد يغادر غالبا المدرسة بعد الدروس مباشرة ولا يستفيد من خدمات المساعدة و/أو النشاطات المدرسية. **(Boutin & Daneau, 2004: 129)**.

كثيراً ما يلعب نوع الجو السائد في المدرسة تأثيراً هاماً على تمدرس التلميذ، فكما سبق وأن صرحنا سابقاً شعور التلميذ بالراحة والأمن النفسي في المدرسة أو عدمه ينعكس إيجاباً أو سلباً على حياته المدرسية ودافعيته للتعلم، ومنه على نتائجه الدراسية.

ب- التشاور بين مختلف الهيئات التربوية:

لقد أظهر **ليجوندر Legendre** 2002 للعيان ثغرة أخرى في النظام الدراسي، حيث يدين الباحث نقص التشاور بين مختلف الهيئات التربوية، فحسبه؛ من المهم أن تعمل وزارة التربية، الترفيه والرياضة بالتعاون أكثر مع محيط الممارسة والجامعة.

كما يجب إدماج المعلمين بأي ثمن في إتخاذ القرارات وذلك بأخذ بعين الإعتبار آرائهم، فغياب القصد المشترك والإتفاق بين مختلف جماعات الضغط يؤثر سلباً على الموقف الدراسي. فحسب **أفزيني Avanzini** (1991) " يؤدي الاختلاف إلى الجمود". **(Avanzini, 1991: 8)**.

مما لا شك فيه يعتبر نقص التعاون والتشاور بين الجهات المسؤولة بالقطاع التربوي نقطة سوداء أمام تطوير وتحسين المستوى الدراسي للتلاميذ، فعدم تسطير أهداف مشتركة يعمل الجميع جاداً على تحقيقها يؤثر بصفة غير مباشرة على تعلم التلاميذ. كما أن غياب التنسيق بين المسؤولين في الأطوار الدراسية المختلفة والمؤسسات الإجتماعية الأخرى قد يؤدي إلى عدم نجاح بعض الإصلاحات التي طبقت في المجال الدراسي.

جـ- النشاطات غير الدراسية (Extrascolaires):

تبين وتوضح أبحاث **هيرت Hirtt** (2004) أن تلاميذ الابتدائي يتحصلون على نتائج دراسية أحسن إذا التزموا في النشاطات غير المدرسية، بينما ونظراً لغلائها؛ سوى فئة أولاد الأحياء السوسيو- اقتصادية الميسورة تستطيع أن تستفيد من هذه النشاطات، وعلى هذا، حسب **هيرت Hirtt** (2004)؛ من الضروري أن تقوم المؤسسة المدرسية بتنظيم نشاطات رياضية، ثقافية و/أو ذات علاقة باللعب مجاناً للسماح لعدد كبير من التلاميذ من مختلف المستويات الإجتماعية الاستفادة منها. **(Hirtt, 2004: 1)**.

نستنتج من خلال ما ذكر أن على المدرسة التوفيق والتنويع بين النشاطات العلمية والترفيهية وذلك للسماح للتلاميذ بالإسترخاء بعد فترة من التركيز والعمل الجاد، كما أن هذا التنويع يساعد على تعويد وحب التلاميذ للمدرسة.

د- الهياكل المنتجة للتباين الإجتماعي:

يساند عدد كبير من الباحثين من **بورديو و باسرون Bourdieu et Passeron** (1968) إلى **أفزيني Avanzini** (1991) أن المدرسة تحتفظ وتبقى على الطبقات الإجتماعية والبنيات السوسيو- سياسية.

ففي سنة 1968 كتب كل من **بورديو و باسرون Bourdieu et Passeron** أن "المدرسة لم تصل إلى تعويض النقص الذي يعاني منه منذ البداية التلاميذ ذوي الأصول الثقافية المتواضعة". **(Bourdieu & Passeron, 1968: 3)**.

ودائما حسب الباحثين **بورديو و باسرون** **Bourdieu et Passeron** (1964، 1968) عملية الانتقاء والاختيار المعمول بها في الامتحانات والمسابقات تسمح بتبرير (في أعين الغير وحتى الفاعلين نفسهم) الوضعيات والمواقف الدراسية وثم الاجتماعية لكل واحد، حيث أن المسابقات تسمح بترجمة ذلك الامتياز الاجتماعي والثقافي إلى الاستحقاق والجدارة. **(Elise TENRET, 2008 : 71).**

فقد حاول الباحثين والسياسيين مع مرور الوقت تفسير هذا التباين والتفاوت في النتائج الدراسية عن طريق إستحضار المواهب.

كما أن حسب **هيرستان** **Herrstein** (1968- 1973) **وموراي** **Murray** (1965) المولعين والممثلين لهذه الإيديولوجية، النجاح الدراسي ناتج من القدرات الفطرية و المواهب.

غير أن العديد من الباحثين أمثال **أفزيني** **Avanzini** (1991)، **Chauveau et Rogovas Chauveau** (1996) وكذا **قيلار** **Guellar** (1989) أدانوا هذه الأقوال الغير المبنية. وفي الأخير يؤكد **هيرت** **Hirtt** (2004) على أنه يجب على المدرسة أن تبقى عمومية، واحدة وإجبارية على الأقل حتى سن السادسة عشر(16) من العمر وذلك بهدف تجنب إنتاج وتكرار اللامساواة الإجتماعية. **(Hirtt, 2004: 1).**

وعليه فمن المهم وضع حد لكل البنيات والهياكل التي تسبب التباين والتفاوت في الحصول على المعارف: كالمواد المتدرجة أو المتسلسلة، الإختصاصية، المنافسة بين المدارس وحرية إختيار الأولياء لمدرسة إبنهم.

من خلال كل ما سبق نستطيع الحكم بتعدد وكثرة العوامل التي تساهم في النجاح الدراسي والتي قد تسبب الفشل الدراسي، كما نلاحظ من خلال عرضنا لمختلف هذه العوامل المسببة للنجاح والفشل الدراسيين؛ أن الموقف الدراسي متشابك ومعقد تشترك فيه جميع الشرائح الممثلة للمجتمع، وقد يستطيع النجاح/ الفشل الدراسي أن يكون ناتج عن عوامل فردية لها علاقة بالتلميذ المتمدرس ونجد منها؛ المهارات المعرفية التي قد تلعب دور جد هام في تحقيق نتائج إيجابية أو سلبية في المجال الدراسي، وكذا النقص العضوي أو الخلل العصبي الذي قد يصيب التلميذ ويؤثر بصفة مباشرة على تمدرسه ومسألة الحالة النفسية للتلميذ مثل تقدير الذات الذي يشكل عامل هام وأساسي في تحديد المشوار الدراسي

للتلميذ حيث أن التقدير الإيجابي أو السلبي للذات يحدد بصفة مهمة النتائج الدراسية للتلاميذ، وفي الأخير نجد عامل الإلتزام والمثابرة في الدراسة من طرف التلميذ والصورة الذاتية للمدرسة عنده اللذان لهما دور في تحديد نوعية النتائج. إضافة إلى ذلك نلاحظ أن النجاح والفشل الدراسيين هما ثمرة لتلك العلاقات التي قد يربطها التلميذ مع زملائه في الدراسة وعلاقاته مع معلمه، حيث يظهر من خلال الدراسات أن العلاقات المشحونة بين التلميذ ومعلمه قد تؤدي في معظم الأحيان إلى كره المادة وبالتالي الحصول على نتائج سلبية تؤثر بصفة مباشرة على مشواره الدراسي.

ومن العوامل المؤدية للنجاح والفشل الدراسيين نذكر العوامل الأسرية؛ والتي تتمثل في التاريخ المدرسي للوالدين؛ والذي يتمثل في الإتجاهات والتصورات التي ينقلها الأولياء لأبنائهم المتمدرسين حول المدرسة وتوقعاتهم وتثمينهم لأداء أولادهم. كما أن لبناء البيئة الأسرية للتلميذ ونوع العلاقات السائدة في أسرته دور في تحديد نتائجه الدراسية، حيث أن شعور التلميذ بالأمن والراحة النفسية في أسرته وعلاقاته الدافئة مع أفراد العائلة ينعكس إيجاباً على نتائجه الدراسية. وبالإضافة إلى ذلك نجد العوامل المحيطية والمتمثلة في الوضعية الإجتماعية- الإقتصادية للتلميذ، حيث أكدت بعض الدراسات كدراسة الباحث **كولمان** 1966 على الدور المهم والإيجابي الذي قد تلعبه الإمكانيات الإجتماعية والإقتصادية على الحياة المدرسية للتلميذ، غير أنه وفي المقابل بينت دراسات أخرى مثل دراسة الباحث **قيلار** 1989 عكس ذلك. ومن العوامل المحيطية أيضا نذكر أثر وسائل الإعلام الضخمة على ذلك الإكتساب الركيك للغة من طرف التلميذ، كما أن هذه الوسائل قد تلعب دور سلبي في تثقيف التلميذ وإكسابه لمعلومات تخدم إيديولوجيات وأفكار معينة ما قد يؤثر على الإكتساب العلمي التلميذ.

أما العوامل الأخرى التي قد تؤدي للنجاح والفشل الدراسيين، فنجد العوامل البيداغوجية؛ التي تتمثل في تلك المقاربات والأهداف البيداغوجية، حيث أنه من الضروري على المعلمين إتباع مقاربات متعددة ومتنوعة وكذا تسطير أهداف تثقيفية وتكوينية بالإضافة للأهداف العلمية، كما نذكر أيضا من بين العوامل البيداغوجية؛ تأثير عملية التقويم وإتجاهات المعلم نحو تلاميذه على تحديد النتائج الدراسية لهؤلاء.

وفي الأخير نجد العوامل المؤسساتية؛ أي التي لها علاقة بالمؤسسة المدرسية، وفيها يمكن ذكر الجو المدرسي الذي يسود المدرسة ونوعية الصلات الموجودة بين الهيئات التربوية المشكلة للنظام التربوي، حيث أن نقص التشاور بين هذه الهيئات قد يؤدي إلى عدم نجاح الإصلاحات المطبقة في المجال التربوي ما يؤثر سلباً على المشوار الدراسي للتلاميذ، كما أن تسطير برامج ونشاطات خارج البرنامج الأكاديمي يساعد التلاميذ على الإسترجاع وحب المدرسة، ما قد يساعدهم على الحصول على نتائج دراسية إيجابية.

خلاصة:

يظهر من خلال ما تقدم أن النجاح والفشل الدراسيين مصطلحين معقدين ومتشابكان فيما بينهما، فلا نستطيع أن نتكلم عن النجاح في غياب الفشل ولا العكس، كما أن المصطلحين شهدا تطوراً مسايراً للتطور الحاصل في المجال التربوي والدراسي.

كما يظهر أثر كل من النجاح والفشل الدراسيين على نفسية وسلوك الفرد، حيث يساهم النجاح في رفع الثقة بالنفس والشعور بتقدي ر ذات عالي، بينما يؤدي الفشل الدراسي إلى شعور التلميذ بالخزي وإنخفاض تقدير الذات؛ هذا ما قد ينعكس سلبا على مشواره الدراسي وحتى على حياته بصفة عامة.

الفصل الخامس:

الدافعية للتعلم.

تمهيد

1. **تعريف الدافعية.**
2. **تعريف الدافعية للتعلم.**
3. **عوامل الدافعية في المجال الدراسي.**
4. **مؤشرات الدافعية للتعلم.**
5. **محددات الدافعية للتعلم.**
6. **مكونات دافعية التعلم.**
7. **العوامل التي تؤثر في الدافعية للتعلم.**
8. **نظرية العزو للانفعالات والدافعية لـ "برنار واينر" 1979.**

خلاصة

- تمهيد:

تعتبر الدافعية للتعلم من بين المواضيع التي أثارت اهتمام الباحثين في عدة مجالات مختلفة، فقد اهتم كل من المختصين في علوم التربية، وعلماء النفس المدرسي بهذا المصطلح لما له من دور في تحديد نوعية النتائج الدراسية التي يتحصل عليها التلميذ في مختلف المستويات، حيث تلعب الدافعية للتعلم دور كبير في تفسير تلك النتائج التي يتحصل عليها التلاميذ في مشوارهم الدراسي.

ولغرض تحديد المصطلح بنوع من الدقة والموضوعية، تطرقنا في هذا الفصل مجموعة من التعاريف للدافعية، تعريف الدافعية للتعلم، عوامل الدافعية في المجال الدراسي، مؤشرات ومحددات وكذا مكونات الدافعية للتعلم، العوامل المؤثرة عليها، وفي الأخير نظرية العزو للانفعالات والدافعية لـ **"برنار واينر " Bernard WEINER** 1979، وختمنا الفصل بخلاصة.

1. تعريف الدافعية:

إن مصطلح الدافعية صعب التعريف والتحديد، ونظرا للأهمية المقدمة له في الدراسات التربوية، قام مجموعة من الباحثين والعلماء بمحاولة التعريف الدقيق للمصطلح، حيث نجدهم متفقون كلهم على فكرة أن الدافعية توجه السلوك. حيث يعتبر هذه المصطلح حديث ظهر في 1845، أما فعل Motiver فهو يرجع إلى 1721. **(Jacques MIGNON, 2012 : 28)**.

من أشهر التعريفات التي اعتمد أصحابها على عنصري الاستثارة وتوجيه السلوك والذين لديهم مقاربة معرفية اجتماعية للدافعية؛ يمكن ذكر التعاريف التالية:

- **تعريف (Ball, 1983):** الدافعية هي العملية التي تتضمن إثارة وتوجيه السلوك والإبقاء عليه.

- **تعريف (Markovo, 1990):** الدافعية هي تركيبة متكاملة من العناصر تتضمن الأسباب، الأهداف والانفعالات العاطفية.

- **تعريف يسرى مصطفى السيد (2002):** الدافعية هي مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة وهي ضرورية أساسية لحدوث التعلم. **(أحمد دوقة وآخرون، 2011: 11- 12).**

- **تعرف الدافعية Motivation** عموماً بأنها: حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. **(عبد الباسط القني، 2007: 50).**

- **تعريف (Vallerand et Thill, 1993):** مصطلح الدافعية يمثل البناء الافتراضي المستخدم لغرض وصف القوى الداخلية و/أو الخارجية المولدة للاندفاع، الاتجاه، الشدة والإصرار في السلوك.

- **تعريف و اينر (Weiner, 1992):** الهدف من علم النفس الدافعي (motivationnelle) هو تطوير كلام، نظام تفسير، تصور، أو ما يسمى عادة نظرية، قادرة للتطبيق على مجموعة من المجالات السلوكية والتي تفسر لماذا صدر السلوك ودعم وغير ذلك.

- **تعريف (Ford, 1992):** الدافعية هي بناء متكامل (intégratif) الذي يمثل الاتجاه الذي يسلكه الفرد، الطاقة الانفعالية والخبرة العاطفية المدعمة أو الكابحة للحركة الذاهبة في هذا الاتجاه، وجميع التوقعات التي قد يملكها الفرد للوصول بطريقة نهائية إلى هذا المقصد.

- **تعريف (Campbell et al, 1970):** الدافعية الفردية لها علاقة (1) باتجاه السلوك أو بما الفرد يختار فعله عندما يكون له خيارات متعددة ممكنة؛ (2) بجسامة وقوة الإجابة (الجهد) عندما القيام بالاختيار؛ (3) وبإصرار السلوك أو بالطريقة التي دعم بها.

- **تعريف (Heckhausen et Heckhausen, 2008):** علم نفس الدافعية يبحث على تفسير الاتجاه، الإصرار وشدة السلوكات الموجهة نحو الأهداف. **(Julien MASSON, 2011 : 18).**

- **من الناحية الحرفية** ؛ الدافعية هي مجموعة من الدواعي والأسباب التي تفسر الفعل، وبالتحديد "الأسباب، المنفعة (الفائدة)، القوى التي تدفع أي فرد في نشاطه؛ وهي أن يكون لدى الفرد دافع للتصرف".

- **في علم النفس** ، الدافعية هي " السياق الفيزيولوجي والنفسي المسؤول عن انطلاق وإصرار و توقف السلوك.

- الدافعية أيضا تشير إلى القوى التي تؤثر عل الشخص ودفعه على التصرف بطريقة خاصة، وموجهة نحو الهدف، الغاية (الغرض)، أي نتيجة التي يريد التوصل إليها.

- كما نجد أيضا مفهوم الجهد والصورة الذاتية، الدافعية تعمل على خلق الجهد للانتقال من نية إلى نشاط، وتكرار الجهد حتى تحقيق الهدف، وتقوم بالاستعانة بمجموعة من أبعاد علم النفس الفردي، ومنها بعد أساسي وهو صورة الذات.

- وفي الأخير نستطيع مقارنة الدافعية بمخزون الطاقة، وفي هذا الإطار الدافعية تظهر عن طريق التحمس، المواظبة والمثابرة.

ومن خلال هذا يظهر أن هناك اختلاف في صياغة التعاريف؛ غير أن الباحثين اتفقوا على الاحتفاظ بتعريف **Vallerand et Thill:**

"مصطلح الدافعية يمثل البناء الافتراضي المستخدم لغرض وصف القوى الداخلية و/أو الخارجية المولدة للاندفاع، الاتجاه، الشدة والإصرار في السلوك".

- وهذا التعريف يظهر جلياً صعوبة الملاحظة المباشرة لدافعية الشخص، فهي بناء افتراضي، نوع من السلوك من المفروض كل فرد يستطيع تطويره. وهو سياق يثيره نشاط قوة دافعية سفلى التي تخضع للخصائص والمميزات الشخصية كالحاجات، الدوافع، الغريزة وسمات الشخصية. هذا السياق يستطيع أن يثار عن طريق القوة الدافعية الخارجية التي تخضع للوضعية أو الموقف، محيط العمل، طبيعة الوظيفة، ونموذج تسيير المسؤولين. **(Fabrice LEDOUX, 2009 : 24- 25).**

- الدافع هو الرغبة والإرادة التي تدفع الفرد لإنجاز عمل معين أو تحديد هدف مرتبط بحاجة معينة، وهو يعني القدرات التي تدفع الفرد للاستجابة.

- هي عملية إثارة وتوجيه والمحافظة على سلوك الإنسان الموجه لغرض معين.

- هي عبارة عن العوامل التي ترتبط بالمثيرات المؤدية إلى الاستجابة وذلك لبلوغ الهدف المحدد.

- الدافع أو الدافعية كتكوين نفسي عبارة عن حالة ناشئة في نشاط الكائن الحي، تتميز بالاستثارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف معين.

- من قاموس Le petit Robert (1996): الدافعية هي نشاط قوى شعورية تحدد السلوك، كما يمكن اعتبار الدوافع العميقة للفرد أنها تمثل الدوافع شعورية أو لا شعورية.

- تعريف Alain Lieury (2004): "توجيه السلوك نحو هدف يثير الانتباه أو تفادي ذلك الهدف لأنه لا يثير الانتباه مع دوام ذلك السلوك بمرور الوقت.

- **تعريف Dictionnaire de Psychologie:** "الدافعية عبارة عن مجموعة من العوامل الدينامية التي تحدد سلوك الفرد.

- **تعريف Kagan:** "الدافع عبارة عن تمثيلات معرفية مرغوبة أو مفضلة، تنتظم بشكل متدرج وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام".

- **يرى P. Drucker** أن الدافعية شخصية حيث أن الفرد هو الذي يدفع نفسه على فعل ما انطلاقاً مما هو مقدم له في المحيط.

- **تعريف Moray:** الدافعية "تحقيق الفرد لشيء صعب، أو أن ينافس الآخرين ويتفوق عليهم، وأن يتغلب على العقبات ويبلغ مستوى عالي". **(سميرة شبراك زوجة منصور، 2008: 45- 46).**

تشير التعاريف المختلفة للدافعية بأنها مفهوم افتراضي يشير إلى مجموع القوى (داخلية أو خارجية) تثير السلوك أو تحافظ على استمراريته أو تعمل على تغييره لتحقيق هدف أو إشباع حاجة، وفيما يلي نموذج لهذه التعريفات:

- إن أصل مصطلح الدافعية يرجع للنموذج الهوميوزتازي (لإعادة التوازن) الخاص بالجانب الفيزيولوجي، والتي تعرف على أنها السيرورات الفيزيولوجية المتناسقة التي تبقى بأغلب الحالات ثابتة في العضوية، وهي محصلة تفاعل قوة الجذب الكامنة بين الفوائد التي يحصل عليها الفرد ودرجة التوقع لتحقيق هذه الفوائد كنتيجة للأداء.

- **تعريف قاموس Larousse (1999):** الدافعية هي السيرورة النفسية والفسيولوجية المسؤولة عن إثارة واستمرارية السلوك.

يشير مصطلح الدافعية إلى مجموع الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل فهي بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية.

- **تعريف Fenouillet (1997)** "الدافعية مجموعة من الميكانيزمات البيولوجية والسيكولوجية التي تسمح بانطلاق السلوك.

- **تعريف العتوم (2005):** الدافعية تشير إلى مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك الفرد لسد نقص أو حاجة معينة سواء كانت بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية لذلك جاء مفهوم الدافع مرتبطا بمفهوم الحاجة (Need) وتسعى إلى إزالة التوتر والقلق والتي تحدثها الحاجة وبذلك يحدث حالة من التوازن والتكيف وأن وظيفة الدوافع كحالة سيكولوجية داخلية هي إشباع حاجات الفرد والمحافظة على توازنه.

- **تعريف عياصرة (2006):** الدافعية قوى داخلية تنطلق من ذاتية الفرد وتثير فيه الرغبة في الحصول على شيء أو تحقيق هدف معين وتعمل على توجيه تصرفاته ومسلكه في سبيل تحقيق هذا الشيء.

- **تعريف غانم (2002):** الحالة التي تساعد في تحريك السلوك و استمراريته حتى يتحقق الهدف، وبدونها يصعب القيام بالأعمال.

يقصد بالدافعية - باختلاف تصور الباحثون- أنها توجه نشاط الفرد، تقدم الطاقة الضرورية وذلك بتعبئة الوسائل الناجعة للتصرف لغاية إشباع حاجاته. حيث تتفق وجهات نظرهم على أن الدافعية هي إجابة لرغبة.

- فالباحث **A. MUCCHIELLI** يعرف الرغبة على أنها حالة توتر غير محقق متعلق بضرورة (بيولوجية، نفسية أو اجتماعية) أساسية، موجهة نحو فئة من الأشياء المرضية التي تدفع الفرد على البحث على حالة توازن أكثر تحقيقاً عن طريق الوصول إلى الأشياء التي تنتمي إلى مجموعة ما. **(Céline DUTOUT, 2002 : 10).**

ونجد أن **Fenouillet** (2009) قد ضبط أربعة خصائص للدافعية:

- **الاتجاه:** الدافعية عبارة عن قوة توجه الفرد نحو بعض الغايات، حيث أن لفهم سلوك الفرد لا بد من الأخذ بعين الاعتبار غاية السلوك، "لماذا".

- **الانطلاق:** فهو الأثر الأكثر ظهوراً للدافعية، ويعبر عن تعديل السلوك (مثلاً الدافعية تفسر لماذا الفرد ينتقل من الراحة إلى النشاط.

- **الإصرار:** المثابرة على المدة في سلوكه قد يفسر عن أن الفرد يحافظ بطريقة تطوعية بعض القوة لإطالة النشاط.

- **الشدة:** نجد هنا مفهوم القوة التي تفسر إنتاج الجهد. **(Julien MASSON, 2011 : 19- 20)**.

فالدافعية إذن تشير إلى قوة داخلية ذاتية أو محرك داخلي في الفرد تقوم ولها وظيفة الحفاظ والسعي للوصول إلى التوازن الحيوي تبعث فيه شعوراً بالرغبة والإلحاح في القيام وأداء عمل ما وأمؤ معين، وهي تعمل على توليد واستثارة السلوك وتوجيهه وتبعث فيه الطاقة اللازمة للاستمرار نحو تحيق هذا الهدف (الحفاظ على التوازن) والوصول إلى الأعمال المسطرة إلى حين الانتهاء من أدائه فيخفف هذا الإلحاح والرغبة الملحة. **(بن يوسف آمال، 2008: 28- 30).**

- كما تعرف الدافعية على أنها قدرة الالتزام وتعبئة وسائلنا الفردية اتجاه موقف، وهو أساس السلوك الإنساني.

لقد تعددت تعاريف الدافعية من باحث لآخر وذلك بتعدد النظريات التي ينتمي إليها هؤلاء الباحثين، وسنعرض بعض هذه النظريات التي تناولت مصطلح الدافعية:

- **وجهة نظرة المدرسة السلوكية:**

فحسب المختص النفساني الأمريكي **Clark Leonard Hull (1884- 1952)** الذي ينتمي إلى المدرسة السلوكية في علم النفس؛ أنشأت الدافعية من الحاجة (أو حالة نقص) زيادة عن التعزيز (أو العادة)، وهذا حسب قانون التعزيز. و تلخص هذه النظرية الدافعية على أن " التعلم هو تعديل السلوك".

ودائما حسب هذه النظرية فالتعزيز السلبي لسلوك ما يقلل من الدافعية ويؤدي إلى الشعور بالفشل و تخفيض قيمة الذات الذي هو دائماً سبب التخلي الأول عن السلوك. أما التعزيز

الإيجابي فهو يعتبر بمحرك دافعي أساسي. وعلى هذا فنلاحظ بأن إهمال التلاميذ عبارة عن تعزيز سلبي.

ويؤكد أصحاب النظرية السلوكية على أنه يكفي تنظيم الاحتمالات الخارجية للتعزيز لكي يتعلم الأفراد.

- نقد النظرية السلوكية:

- الإنسان وبحكم قدراته العقلية يستطيع استباق وتوقع التعزيز؛ ما قد يؤدي بالشعور بالملل أثناء النشاطات المقترحة.

- يعارض بشدة مجموعة كبيرة من المنظرين طرائق تفسير المدرسة السلوكية للسلوك الإنساني وفهم الدافعية، حيث يظنون أن الفرد يتصرف حسب حاجاتهم ورغباتهم، ويقوم بتسطير أهداف التي يحاول بلوغها، كما أن تفسيرهم للسلوك الإنساني مبني على ما نسميه المتغيرات الداخلية: الرغبات، الحاجات، التصورات أو بصفة عامة الداوافع.

وسنطرق الآن لوجهة نظر مدرسة الحاجات للمختص النفسي الأمريكي "أبراهام ماسلو" حول الدافعية:

- **وجهة نظرة مدرسة الحاجات لماسلو:**

- لقد تكونت وجهة نظر أبراهام ماسلو في ظل النظريات الإنسانية التي تقدم حجة أن كل كائن بشري يتوجه بطريقة عفوية وتلقائية إلى تحقيق الرفاهية، ففي الفكر الإنساني؛ كل فرد له رغبة شعورية للنجاح الشخصي، ولكن هذه الرغبة لا تظهر ولا تنكشف حتى انخفاض بعض الرغبات الأكثر أساسية.

- فحسب هذه النظرية دائماً الحاجات تدفع للنشاط لأنها تنشأ صراعات فيزيولوجية، نفسية و/أو اجتماعية التي يريد الفرد تخفيضها أو حذفها (إزالتها)، وعلى هذا قام ماسلو بترتيب الحاجات ترتيباً تسلسلياً وذلك في هرم الحاجات لماسلو (1943)، ويمكن أن نذكر هذه

الحاجات باختصار:- الحاجات الفيزيولوجية- حاجات الأمن- الحاجات الاجتماعية- الحاجة إلى تقدير الذات- حاجات تحقيق الذات.

حيث أن عدم تحقيق الحاجة الأولى يستحيل الانتقال للمستوى التالي.

- وحسب النفساني الأمريكي **Henry Murray** (1893- 1988) الحاجة للنجاح هو الرغبة في تحقيق شيء ذو أهمية بالغة والسيطرة على الأداء/الإنجاز أو الأفكار، والتحكم وتحقيق المستوى الأعلى بسرعة.

- نقد نظرية الحاجات:

- يبقى تصنيف وترتيب ماسلو اعتباطي وتعسفي لأن هذه الحاجات في الحقيقة مضبوطة بطريقة شاملة (universelle)، كما أن هذا الترتيب يفرض عدم تحقيق حاجة بشرط تحقيق الحاجات الأخرى، فمثلاً حاجة تقدير الذات قد تؤدي إلى إهمال حاجات الأمن خلال النشاطات الرياضية التي تعتبر خطيرة ولكنها لها قيمة اجتماعياً. فهنا قام ماسلو بتجاوز وتدرج الحاجات التي تتفاعل وتتبادل عند الفرد، حيث أن الإنسان ليس جسم فيزيائي الذي نضيف له الذكاء والوجدان. حيث يظهر ماسلو انه لا يفرق بين المتطلبات الطبيعية والاختيار الواعي الذي يقوم به الفرد.

- **وجهة نظرة المدرسة الاجتماعية- المعرفية:**

لفهم الدافعية استوحى علماء الاجتماع من تصنيف ماسلو، حيث كان تصنيفهم أكثر عملي ويسمح بأكثر تكييف لمختلف المجتمعات وذلك حسب منبع ومصدر الحاجة:

- الحاجات الأولية: وهي ضرورية للحياة والبقاء؛ وهي حاجات حيوية فيزيولوجية (الأكل، النوم...) والتي نجدها في كل المجتمعات.

- الحاجات الثانوية: فهي مفيدة ونافعة ولكن ليست ضرورية للحياة والبقاء؛ وهي حاجات اجتماعية مهمة للحياة الاجتماعية.

- حاجات من المرتبة الثالثة: زائدة وغير ضرورية؛ وهي حاجات شخصية كالشعور بالراحة أو المزاج الجيد.

فحسب علماء الاجتماع؛ الحاجات هي ثمرة التفاعل بين الفرد ومحيطه، وهي مرتبطة أساساً بالمجتمع (الحاجات الثانوية وحاجات المرتبة الثالثة)، إلى الحاجات الاجتماعية والنفسية نضيف حاجة هي أساسية والتي تتمثل في الأسئلة الوجودية التي يطرحها الإنسان. فالحاجات التي هي "اجتماعية" والرغبات التي تحدثها قد تبدو في مركز ظهور وبروز الدوافع الإنسانية، فالإنسان ينشأ الرغبة في علاقته مع الغير.

وعلى هذا يجب اعتبار الدافعية الإنسانية أنها متكونة من الحاجات والرغبات التي تجد مصدرها في علاقتنا مع الغير وكذا في تصور أنفسنا. وعليه فالإطار المرجعي لنظريات الدافعية قد تكون المقاربة الاجتماعية- المعرفية.

حيث تقترح النظريات الاجتماعية المعرفية ببناء دراسة الظواهر الإنسانية على التفاعل الموجود بين سلوكات الشخص، خصائصه الفردية والبيئة التي ينمو فيها، وكل كائن بشري له القدرة على ضبط و تفسير وسطه ومحيطه وذلك بالرجوع للماضي واستباق المستقبل، الذكريات والطموحات التي يستحضرها هي أصل دينامية الدافعية.

القوى التي تدفع للنشاط تبقى متعددة وقليل السيطرة عليها، فالبعض يقولون حول هذا أن الدافعية تعني لفظ غرفة المهملات (fourre-tout) وحتى "مفهوم مريب ومشكوك" كما سماها الباحث **Philippe PERRENOUD** في كتابه المعنون « Métier d'élève et sens du travail scolaire »، بما أن مجال النشاط كبير وغير محدود. إن ظهور الدافعية في سياق التعلم يمس بعدين من الكائن البشري: عقلانيته ووجدانه. **(Mathieu ROBERT, 2006 : 02- 10).**

- تعريف Not (1987): مصطلح الدافعية يشمل البواعث والدواعي الشعورية والدوافع اللاشعورية، الحاجات والهزوات (pulsions) ذات المنشأ البيولوجي، وردود الأفعال العاطفية والوجدانية للمثيرات المنحدرة من الوسط أو من ذات الفرد، كل نشاط يحتاج إلى ديناميكية-

التي تسبق الدوافع- وهذه الأخيرة تحدد وتعرف على أنها طاقة واتجاه. **(JARDOU Ali, 2010 : 19).**

- تعريف Fenouillel: الدافعية هي عبارة عن نشاط القوى الشعورية واللاشعورية التي تحدد السلوك.

- تعريف Nuttin: تعتبر الدافعية كجانب ديناميكي لذلك الدخول في علاقة بين الفرد والعالم، فالدافعية تعني الاتجاه النشيط للسلوك نحو بعض الفئات التفضيلية للمواقف أو الأشياء.

- تعريف Ker (1988): الدافعية عبارة عن مصدر الطاقة النفسية الضرورية للنشاط. **(JARDOU Ali, 2010 : 20).**

2. تعريف الدافعية للتعلم:

- يقال أن الرغبة تلد وتنشأ من الإرادة، ولكن العكس؛ من الرغبة تلد الإرادة. **(Denis DIDEROT).**

لقد قدم التقليد المدرسي دائما مكانة هامة للدافعية، حيث يجمع المعلمون والبيداغوجيون على أنه لكي تكون المدرسة ملائمة للتعلمات يجب عليها معرفة كيفية ترسيخ الدافعية في نفوس تلاميذها. حيث من بين الرهانات التي تسعى إليها المدرسة على غرار تربية وتكوين التلاميذ للسماح لهم بالتحكم في تعلمهم، يجب أن يشعر التلاميذ بنوع من الاهتمام للذهاب إلى المدرسة وكذا قضاء أوقات طيبة مع الزملاء، حيث أن جميع الأنظمة التربوية تنادي بضرورة اقتراح نشاطات ومعارف للاكتساب متطابقة مع اهتمام التلاميذ. **(DESIRE Magali et VERDIGLIONE, 2006 : 04).**

إن أهم صعوبة واجهت الباحثين وعلماء النفس والتربويين المهتمين بموضوع الدافعية؛ هو إيجاد وتحديد مفهوم محدد وواضح لها، فنجد أنها عرفت مفاهيم و تعاريف مختلفة باختلاف المعرفيين لها ونظرياتهم ومنطقاتهم الفكرية.

عندما يتكلم المعلم على الدافعية يستدعي دائماً تحقيق الهدف بالنسبة لتلاميذته، وذلك بجعلهم يلتزمون بسيرورة التعلم، حيث ينظر للدافعية كوسيلة سهلة الاكتساب، غير أنها شرط للتعلم يصعب دائماً تطبيقها في الميدان. **(Mathieu ROBERT, 2006 : 02).**

- **تعتبر الدافعية للتعلم أو الدافعية المدرسية** على أنها حالة مميزة من الدافعية العامة وهي خاصة بالموقف التعليمي.

- **والدافعية للتعلم** تشير إلى حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمرار السلوك، فهي رغبة تحثه على التعلم وتوجهه تصرفاتهم وسلوكه نحو تحقيق التعلم وطلب المزيد.

- فهي تشير إلى درجة إقبال التلاميذ على النشاطات الدراسية قصد الوصول إلى تحقيق التعلم والتغيير، وتشمل الرغبة في القيام بالعمل المدرسي والرغبة في حدوث التعلم، وتتميز بالطموح والاستمتاع بمواقف المنافسة والرغبة الجامحة في التمييز والتفوق.

- **تعريف فيو Roland Viau (1997):** الدافعية حالة داخلية تحرك سلوك الأفراد ومعارف المتعلم ورغبته وانتباهه وتحثه على مواصلة سلوكه إلى غاية تحقيق التوازن المعرفي.

- **وقد عرف Tardif (1992)** الدافعية للتعلم بأنها ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة بحيث يكون مصدر ذلك السلوك داخلياً أو خارجياً، فهي ناجمة عن التصور والإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف التي يتوقعها ويرجوها منذ التحاقه بالمدرسة، وعن قيمة تلك النشاطات التي تقدمها.

- **وأما Zimmerman 1990** فعرفها على أنها حالة ديناميكية لها أصولها في إدراك المتعلم لنفسه ولكل ما يحيط به، فالدافعية للتعلم تحث وتدفع المتعلم لاختيار النشاط التعلمي وتحثه على الإقبال والتوجه نحوه، والاستمرار في أدائه لتحقيق هدف أو غاية معينة.

- **تعريف الشحيمي (1994):** الدافعية للتعلم هي تلك القوى التي تثير حماسة التلميذ للتحصيل ومواصلته والتفوق عليه حتمية يستثمر قدراته ويكون التحصيل وافر بقدر ما يكون الدافع قوياً.

من خلال التعاريف السابقة الذكر والتي تتفق حول أن الدافعية للتعلم هي تلك القوة الداخلية أو الخارجية التي تقوم باستثارة سلوك المتعلم، وتقوم بتوجيهه نحو تحقيق هدف التعلم والرغبة في الحصول على أكبر قدر من المعرفة، ثم تقوم بإعطاء الطاقة والباعث للاستمرار في الأداء من أجل الوصول إلى الهدف المرجو ألا وهو السعي نحو التعلم.

- **تعريف قطامي يوسف (1998):** الدافعية حتمية إذ لا سلوك بدون دافع وهي توجه انتباه المتعلم، وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والسعي نحو التعلم ويعتمد التعلم على حالة المتعلم واتجاهاته نحو التعلم. **(بن يوسف آمال، 2008: 29).**

- **تعريف خليل المعايطة ونادر فهمي الزيود وآخرون (1993):** يعرف هؤلاء الباحثون الدافعية للتعلم على أنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في كل موقف تعليمي يشترك فيه قصد إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته.

- **تعريف (Tardif, 1992):** الدافعية للتعلم هي ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علماً بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخلياً أو خارجياً، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيمة النشاطات التي يقوم بها التلميذ والقدرة على التحكم في تلك النشاطات إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة واتجاه المحيط التربوي بصفة عامة.

- **تعريف (Zimmerman, 1990):** الدافعية للتعلم هي حالة ديناميكية لها أصولها في إدراكات المتعلم لنفسه ومحيطه والتي تحثه على اختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستمرار في أدائه من أجل تحقيق هدف معين.

- **تعريف (R. Viau, 1997):** الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه وتحثه على مواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي. **(أحمد دوقة وآخرون، 2011: 12).**

- **تعريف رولون فيو Roland Viau (2007) للدافعية في المجال الدراسي:** الدافعية في المجال الدراسي عبارة عن حالة ديناميكية التي تجد مصدرها ومنشأها في تصورات التلميذ

لنفسه وبيئته، والتي تحثه على اختيار النشاط والتزامه ومثابرته في إنجازه لغرض تحقيق هدف.

ويمكن أن نلخص تعريف **Roland Viau** إلى ما يلي:

- الحالة الديناميكية؛ والتي يقصد بها أن الدافعية تتغير باستمرار.
- تصور التلميذ يرجع إلى الصورة التي يملكها عن نفسه.
- تصور المحيط هو الاستدعاء البصري الخارجي.
- الهدف المراد الوصول إليه هو قصد التلميذ.

هذا التعريف يظهر التحليل العميق الذي يهتم بتغير الدافعية وموقعها في سيرورة التعلم. فالدافعية هي حالة غير مستقرة والتي تحدد أيضا في المجال الوجداني والمعرفي، وهي تمثل ظاهرة معقدة، ذاتية، التي تضفي التصورات والقيم، ويظهر أنه من المهم التأكيد على لأن الدافعية هي حالة ناقصة وغير مستقرة (تخضع للتعب والمزاج).

- **فحسب R. Viau** لا نستطيع القول بأن هناك تلاميذ لهم دافعية في جميع المواقف وآخرين لا، فالدافعية دائماً مرتبطة بالنشاط بصفة خاصة، أي هي تقتضي منظور سياقي؛ ليس في كل وقت وكل زمان. **(JARDOU Ali, 2010 : 19).**

ونجد الباحث **R. Viau** يقترح دراسة ديناميكية الدافعية المدرسية، ويرفض بتقديم لها طبيعة اعتدالية أو حتى فطرية، و في نموذج **Viau** العوامل السلوكية (اختيار النشاط، الالتزام فيه والمثابرة في إنجازه) قد مثلت كمؤشرات الدافعية، بينما العوامل الداخلية (تصورات التلميذ عن نفسه وبيئته) والبيئية (القرائن الممثلة عن طريق النشاطات المدرسية التعليمية والتعلم، ولكن أيضا عن طريق المثير أو الحدث الذي يؤثر تصورات التلميذ عن نفسه) تمثل مصدر ومحددات. **(Thierry Huart, 2001 : 222).**

- **في المنظور الاجتماعي المعرفي،** الدافعية للتعلم تعتبر كحالة التي تجد مصدرها في إدراكات وتصورات التلميذ عن ذاته وبيئته، والذي يحثه الالتزام والمشاركة والإصرار في المهمة المدرسية.

هذا التعريف تظهر للوجود من جهة، محددات (الإدراكات والتصورات) التي هي أساس الدافعية المدرسية، ومن جهة أخرى؛ المؤشرات (الالتزام، المشاركة والإصرار) التي تسمح بالتعرف على التلميذ ذو دافعية أو تقييم درجة الدافعية.

فالدافعية للتعلم حسب هذا التعريف حالة مرتبطة بحدث، الذي هو جد هام، الذي ينشط أنظمة تصور وإدراك التلميذ. وكمثال التلميذ الذي يتحصل على نتيجة منخفضة في امتحان مهم؛ وبما أن الحدث أساسي وجوهري للنجاح في درسه؛ يقوم بتنشيط أنظمة تصور وإدراك التلميذ، وهذه الأنظمة بدورها تؤثر على دافعية التلميذ. وعليه فالتلميذ له دافعية أو لا على متابعة درسه أو دراسته.

فالدافعية غير ممكنة الإدراك مباشرة، فهي تظهر عن طريق مظاهر محددة كمؤشرات الدافعية للتعلم؛ أي الالتزام المعرفي، المشاركة والإصرار.

وعليه فالسلوك المدرسي للتلميذ لع علاقة مع مؤشرات الدافعية للتعلم، وعليه فإذا التزم التلميذ معرفياً في دروسه واستخدم مختلف استراتيجيات التوازن، هذا الالتزام واستخدام هذه الاستراتيجيات يؤثران إيجابياً على سلوكه المدرسي.

- وعليه فالدافعية للتعلم لها أصول في إدراكات التلميذ بنفسه، هذه الإدراكات قد تكون في تحول مستقر وتحت تأثير السياقات المعرفية، بحث، تنظيم، ترجمة، استرجاع المعلومات، اتخاذ القرارات...الخ التي تدخل في نشاط عندما يعيش التلميذ أحداث مختلفة.

السياقات المعرفية التي تؤثر إدراكات ذات التلميذ تستطيع أن تجمع في ثلاث فئات، سياقات ملاحظة الذات، سياقات تقييم الذات وسياقات مكافأة الذات.

الدافعية أيضا تجد جذورها؛ حسب هذا التعريف، في إدراكات التلميذ لمحيطه وبيئته. فالإدراكات المتعلقة بالبيئة تقابل بصفة خاصة التصور الذي يملكه التلميذ عن المحيط المدرسي، والذكاء والقدرات المتطلبة للنجاح في النظام المدرسي، أما تصوراته عن بيئته فهي مرتبطة خصوصاً بالوضعيات والمواقف المرتبطة بالتعلم والنتائج الدراسية على غرار المواقف المرتبطة بالعلاقات الغير الشخصية (الذاتية) **(Denise BARBEAU, 1995 : 24).**

- لقد تأثرت الأعمال التي تهتم بالدافعية منذ سنوات عديدة بنظريات **Hull** و سيغموند فرويد **(S. Freud)**، حيث كان ينظر إلى الدافعية آنذاك على أنها تأتي من الداخل وتأخذ شكل باعث "drive" بالنسبة لـ **Hull** وكنزوة فطرية حسب فرويد, غير أن عدد من المؤلفين آنذاك قد حكموا على أن هاتين النظريتين غير كاملتين وتحتاج لمناقشة.

وعلى هذا فنظرة الدافعية على هذا الأساس يؤدي للقول على أن التلميذ الذي لا يتمتع بالدافعية محتوم عليه البقاء على هذه الحالة بما أنه مستحيل عليه التصرف في دافعيته، هذا ما يفسر لماذا هذه النظريات لها تأثير قليل اليوم مقارنة بالنظريات المستوحية بالمقاربة الاجتماعية- معرفية, حيث أن هذا المنظور يرى الدافعية على أنها بناء إنساني الذي يطور حسب تجاربه، وتنتج بصفة كبيرة من التفاعلات مع العوامل الاجتماعية للبيئة، وخاصة مع الآباء عند الصغار ثم المعلمين عندما يبدأ الطفل الذهاب للمدرسة.

إن الدافعية وحدة مجردة، حيث أن وجودها ونوعيتها تترجم عن طريق (valence) علاقات (إيجابية أو أقل إيجابية) اتجاهات التلميذ أمام المهمة أو النشاط، عن طريق طبيعة (ايجابية أو سلبية) الالتزام في تحقيقها، عن طريق درجة (مرتفعة أو منخفضة) صعوبة الأهداف والتحديات التي يقدمها، المثابرة التي يعبر عليها عند ظهور العقبات.

كما أن هذه الدافعية معرضة للتغير ومتوقفة عن مختلف العوامل ومن بين هذه العوامل الأكثر أهمية نجد تصور التلميذ وكفايته، أهداف التعلم التي يتبناها والقيمة التي يقدمها للمواد.

3- عوامل الدافعية في المجال الدراسي:

تبنى دافعية تعلم التلميذ على عوامل مختلفة والتي تنظم بصفة خاصة عند كل تلميذ، بعض العوامل هي أكثر أهمية من غيرها بما لهم من تأثير مباشر وآني على اتجاهات وسلوكات وتوازن التلميذ.

وتتمثل العوامل التي اعتبرت ذات أهمية في نظرة سير وتحصيل التلميذ في تصورات الكفاية، أهداف التعلم الذي يتبعه والقيمة التي يقدمها للمواد والنشاطات الدراسية. هذه الأبعاد الثلاث للجانب الدافعي للتلاميذ هي أولاً محددة وموضوعة في علاقة مع النجاح الدراسي.

أ- إدراكات الأداء/الإنجاز: مثله مثل باقي الأشخاص، لكي يلتزم التلميذ بنشاط في مهمة يجب أن يثق في قدرته على تحقيقها، حكم التلميذ على قدرته يسمى شعور الفعالية الذاتية من طرف **باندورا Bandura** (1986)، وتصور القدرة عن طريق **Harter** (1982). إن اختلاف البناءين يكمن في أصل الموضوع الذي يقع عليه الحكم، بصفة عامة عن تصور القدرة (المادة، مجال الدراسة) وبصفة خاصة عن شعور الفعالية الذاتية (المهمة خاصة)، حيث يحددان ويعرفان بصفة متشابهة نسبياً، حيث أنه من الشائع استعمالهما بطريقة غير متميزة.

في المجال الدراسي، تصورات الأداء هو حكم يصدره التلميذ حول قدرته على تعبئة الوسائل والمهارات الضرورية للنجاح في مهمة ويستعملها بطريقة تسمح للوصول إلى أهدافه. هذا الاعتقاد في قدراته عبارة عن حكم ذاتي الذي هو ضروري متوافق ومناسب مع قدراته الحقيقية.

كلما كان تصور التلميذ عن أداءه/إنجازه مرتفع بالنسبة لمهمة ما كلما قدم طاقة أكثر، وكلما ثابر في حالة وجود صعوبات كلما كان الفشل مؤذ وضار بالنسبة لدافعيته المستقبلية.

ب- أهداف التعلم: أهداف التعلم تسمح بتحديد ما يدفع التلميذ على التعلم وكذا فهم كيفية التعامل مع المواقف التعليمية، ومنذ بدايات البحوث الأولى حول هذا الجانب من طابع (profil) الدافعي للتلاميذ خمسة وعشرون سنة تقريباً، تميز أساساً نوعين من الأهداف، فرغم أن الباحثين لم يتفقوا على تسمية هذه الأهداف، إلا أن مصطلحي "أهداف الأداء/الإنجاز وأهداف الإتقان. هما الأكثر استعمالاً، حيث أنهما يتميزان بالبواعث التي تفسر التزام التلميذ في نشاط أكاديمي. ففيما يخص من يتبنى أهداف الإتقان فهو يريد اكتساب معارف جديدة أو مهارات، وعليه فهو يعتبر القرائن التعلمية كفرص لتحقيق ذلك، وبالنسبة له التعلمات تتطلب استثمار الجهود، وعليه فالأخطاء تعتبر كجزء من السيرورة وينظر إليها كفرص للتحسن. وبالمقابل من يتبنى أهداف الأداء/الإنجاز يلتزم في نشاط التعلم مع نية إبراز أيضا للآخرين أنه له الكفاءة والقدرة والذكاء لتحقيقها، وعنده الجهود الضرورية لإنجازه مهمة أو نشاط ينظر إليها كعلامات وإشارات لنقص الأداء، كما أن فشله وأخطائه تثير القلق ووهن العزم

لأنها تأول وتفسر كدليل أن الشخص ليس له المهارات والقدرات الضرورية، وفي بعض الأحيان حتى أنه له قدرات منخفضة مقارنة بالآخرين. فنظرية الأهداف قد أثارت نشاط حي من البحث خاصة في الوسط المدرسي.

وفي الأخير، فإذا كان من الصدق أن إدراكات الأداء و أهداف الإتقان والبحث عن الأداء الجيد لهم تأثير على التزام وتحصيل التلاميذ، هذا التأثير خاضع إلى أن التلميذ يقدم قيمة للتعلمات.

جـ- القيمة المقدمة للمادة: لقد طور **Eccles وزملائه** نموذج يسمى توقعات-قيمة لتفسير ما يدفع التلميذ إلى الالتزام في مهمة. فالقيمة المقدمة لأي مادة أو نشاط هو انعكاس أهميته بالنسبة للتلميذ. فالقيمة تؤثر مباشرة احتمال لالتزام التلميذ: التلميذ الذي يقدم قيمة كبيرة لمادة، يقوم بطريقة شعورية أو غير شعورية باختيارات تساهم في اشتراكه في النشاطات المتعلقة بهذه المادة. ودائماً حسب **Eccles وزملائه** القيمة هي بناء متعدد الأبعاد، البعد الأول هو المدلول والدلالة الشخصية التي تتسم بها المهمة بالنسبة لصورة الذات، وهكذا فسينظر للمهمة بأهمية أكبر عندما يكون للتلميذ شعور أن الفعل الجيد في هذه المهمة سينعكس أو سيسمح له بالتعبير عن جوانب من هويته (مثلاً هويته كتلميذ كفؤ). المتغير الثاني هو المنفعة أو الفائدة؛ أي الرغبة المسبقة أو الحاضرة في تحقيق أنشطة التعلم المرتبطة بالمادة.

4- مؤشرات الدافعية للتعلم:

سنتعرض من خلال هذا العنصر إلى المؤشرات التي تسمح بقياس مستوى دافعية التلاميذ.

- اختيار الالتزام (Le choix de s'engager): التلميذ ذو دافعية يلتزم في نشاط وذلك باستخدام استراتيجيات التعلم، بينما التلميذ المتدني الدافعية يتبنى سلوكات تجنب- ما قد يفسر عن طريق الخوف من النتائج النفسية للفشل **(Pierre POTVIN et autres, sans date : 08).** فالتلميذ ذو دافعية يلتزم وذلك بتقديم اختياراته لنشاط تعلمي، أما التلميذ ذو تدني الدافعية فيتمنى تجنب الالتزام (التورط) فيقوم بوضع استراتيجيات التجنب (Stratégies d'évitement. **(POINTET Sonia, 2006 : 10).**

- **المثابرة (La persévérance):** المعنى المحتفظ به هو الإصرار، وهي مشتركة مع مدة العمل المبذول، بينما العمل المبذول يجب أن يكون فعال مقارنة بالوقت المار. **(POINTET Sonia, 2006 : 09- 10).** تلاحظ المثابرة عن طريق الوقت الكافي والمهم المخصص من طرف التلميذ لنشاطاته المدرسية لكي يسمح له بإنجازها. فالبعض منهم لهم الميل للحماس، والبعض يسفف العمل، حيث أن لكل واحد إيقاع، حيث أن المدة لوحدها ليست بمعيار كافي، فيجب أيضاً اعتبار نوعية الوقت، فمثلاً، وجود أو غياب التسليات المختلفة أثناء أداء النشاط.

- **الالتزام (L'engagement):** التلاميذ ذو دافعية يستخدمون نوعين من الاستراتيجيات؛ استراتيجيات التعلم؛ مثل تقنيات الاستذكار (تكرار، تنظيم المادة...الخ) أو الإعداد (العلاقات بين المصطلحات، المقارنات...الخ)، التي تسمح لهم باكتساب، ودمج وتذكر المادة المقدمة في القسم، والاستراتيجيات المعرفية التي تسمى بالانتظام الذاتي (autorégulation)، ويفهمون الاستراتيجيات الميتامعرفية (métacognitives) (تخطيط النشاط، التقييم الذاتي إلى غير ذلك)، استراتيجيات التسيير (تنظيم عمله) واستراتيجيات الدافعية (تحديد الأهداف القريبة المدى، التعويض عند نهاية العمل مثلاً).

- **الأداء/الإنجاز (performance):** التلميذ ذو دافعية معرض أكثر للقيام باختيار الالتزام في نشاط، والمثابرة واستخدام استراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي ما يؤثر إيجابياً على نجاحه، غير أن من المعروف أن بعض التلاميذ ينجحون ولو لهم دافعية متدنية أو منعدمة للالتزام. وعلى هذا فمن المهم جداً عدم استعمال مستوى أداء/إنجاز التلميذ كمؤشر لدافعيته. **(Pierre POTVIN et autres, sans date : 08).** وهي النتائج التي نستطيع تحديدها بالتعاقب مع الملاحظة أثناء وقت التعلم. **(POINTET Sonia, 2006 : 09- 10).**

ولمعرفة مدى توفر التلميذ على الدافعية للتعلم لا بد من توفر المؤشرات المذكورة، فلا دافعية للتعلم بدون اختيار الالتزام التلميذ في دراسته بمحو إرادته، وذلك الاختيار برغبته يؤدي به إلى المثابرة في النشاط المدرسي وبالتالي الالتزام وكنتيجة حتمية لكل هذه المراحل يتوصل التلميذ إلى الأداء الجيد وإنجاز المهمة المدرسية.

5- محددات الدافعية للتعلم:

وتتمثل بالدافعية التي أثر عليها من طرف البيئة التي ينشأ فيها التلميذ، وتنقسم المحددات إلى أربعة أنواع من تصورات التلميذ:

- **إدراك الذات:** إدراك الذات هي تلك المعرفة التي يملكها الشخص عن نفسه، فالشخص يستطيع أن يتصرف من هذا التصور حسب الأحداث المعاشة، كما نجد أيضا مصطلح "التمثيل العقلي".

- **إدراك قيمة النشاط:** وهي تلك النظرة التي يملكها التلميذ حول أهمية النشاط، ويقدم قيمة للنشاط حسب الغرض الذي يسعى إليه.

- **إدراك أداء الإنجاز:** وهو تقدير التلميذ لأدائه لإنجاز النشاط، والتلميذ يملك درجة من الشك والتردد أو الثقة نوعاً ما أقل شدة حسب فشله أو نجاحه.

- **إدراك التحكم من النشاط:** وهي القدرة على التحكم في حدوث ونتائج النشاط.

(POINTET Sonia, 2006 : 09- 10).

كما نجد **Viau** قد تطرق إلى مسألة مكونات الدافعية للتعلم، وذلك عن طريق التطرق إلى محددات الدافعية للتعلم التي تتمثل في: إدراكات قيمة النشاط، وقدرته على أداء النشاط والتحكم في هذا الأخير، و مؤشرات الالتزام المعرفي (الذي يتميز بتطبيق استراتيجيات الانتظام الذاتي).

- **إدراك قيمة النشاط:** حسب **Viau** (1997) يتشكل هذا الإدراك عن طريق الحكم الذي يحمله التلميذ لأهمية النشاط فيما يخص الأهداف التي يسعى إليها. وعليه فعنصرين يتدخلان في سيرورة تقييم المهمة التي سيتم انجازها: المنفعة والفائدة المنتظرة و الأهداف المنتظرة، وهما بعدين مرتبطين بشدة، بما أن هي الأهداف التي تقدم للمهمة منفعتها. ولقد تم بصفة خاصة دراسة الأهداف المنتظرة من طرف الباحثين الذين قدموا كموضوع إدراك قيمة النشاط. ومن بين هؤلاء الباحثين نجد **Wentzel** (1992) الذي يقترح التمييز بين الأغراض

الاجتماعية والأغراض المدرسية. فالأغراض الاجتماعية تتمثل مثلاً في نية وقصد الإثبات فيما يخص تلاميذ الجنس الآخر أو الإدماج الجيد في جماعة لتسلية القسم والزملاء كلما سمحت الفرصة، وكهذه الأهداف غير كافية لالتزام التلميذ في مهمة، وعليه نفهم لماذا الدراسات حول الدافعية للتعلم قد ركزت على الأهداف المدرسية بشكل خاص التي يسعى إليها المتعلم.

ومن بين التمييز الشهير نجد ذلك الذي قام به **Dweck** (1989) بين أغراض الأداء وأغراض التعلم، فهذه الأخيرة يسعى إليها المتعلم الذي يحكم على قيمة النشاط حسب المعارف الجديدة التي تسمح له باكتسابها، وبعض المؤلفين يسمون هذا النوع من الأغراض بالدافعية الباطنية أو الداخلية. أما أغراض الأداء فهي تتميز في السعي إلى أهداف الاعتراف الاجتماعي: الحصول على علامات جيدة لكسب رضا المعلم، الحصول على جائزة أو مكافأة...الخ، و التوجه نحو نوع من أنواع الأغراض والأهداف له أصوله في مختلف إدراكات التلميذ، فمثلاً **Dweck** (1986) قد أظهر تأثير نظريات الذكاء المعتمدة من طرف المتعلم بقوله: "الأطفال الذين يضنون أن الذكاء هي صفة ثابتة يسعون إلى الرغبة في الحصول على أحكام مؤيدة من هذه الصفة (أغراض الأداء)، بينما الأطفال الذين يرون الذكاء كطبيعة سلسة ولينة فيسعون للرغبة على تطوير هذه الطبيعة (أهداف وأغراض التعلم).

وقد أظهر البحث للعيان العلاقة بين متابعة أهداف التعلم و طابع (profil) الدافعي أكثر تطابقاً للتعلمات المدرسية في الابتدائي والمتوسط. هذه الصلة ترجع لاسيما إلى أن متابعة أهداف الأداء تأتي بتكافؤ مع إرادة تجنب الأحكام السيئة، وكنتيجة هؤلاء الأطفال لا يتجرؤون على طلب المساعدة والعون عندما يشعرون بالرغبة وذلك خوفاً من الإبداء باللاكفاءة وقصور في المعرفة.

- إدراك قدراته:

أ- الإدراكات العامة والخاصة:

إدراك أدائه (self-efficacy) مفهوم محوري في نظرية **باندورا** (1986): الإدراك الذي يصونه الشخص فيما يخص قدراته تحدد بقسط كبير نمطه السلوكي.

يميز **Viau** (1997) الإدراكات العامة للذات من الإدراكات الخاصة، ففيما يخص الأولى، يعتبر **Harter** (1990) على أنها تخص خمسة مجالات: المدرسة، الأنشطة الرياضية، العلاقات الاجتماعية، المظهر الجسمي والسلوك الاجتماعي، وحسب هذا المؤلف هذه الإدراكات في الذات تنمو باستمرار ولكن من النادر أن تتغير في العمق، ومع مرور السنوات تتبلور في إدراكات ثابتة في أداءاته. وفي دراسة أجريت في مدينة Liège ببلجيكا للكشف عن الإدراكات العامة للأداء المتعلق بالمدرسة: كتقدير نفسه على أنه تلميذ جيد يتعلم بطريقة فعالة إلى غير ذلك، الإدراكات الخاصة تمس لإدراكات التلميذ عن ذاته فيما يخص مختلف المواد الدراسية، وفي هذه الدراسة تم التركيز على الإدراكات الخاصة المتعلقة بالرياضيات واللغة الفرنسية.

وقد كانت النتائج بالإجماع فيما يخص أهمية إدراك أدائه (self-efficacy) في ديناميكية الدافعية، فمثلاً **Dweck** (1989) قد بين على أن تلاميذ الابتدائي الذين يشعرون بالكفاية في مهمة يختارون الالتزام فيها ويقومون بالمثابرة في إنجازها، وبنفس الطريقة؛ فتحليل **Pintrich** (1999) أظهر على لأن في بداية المتوسط مثل الجامعة إدراك الأداء في درس مرتبط إيجابياً بالالتزام المعرفي (يقاس عن طريق استخدام استراتيجيات التعلم).

ب- القلق من مواقف التقييم: فحسب **باندورا** **Bandura** القلق من التقييم (anxiety) test مصدر مهم لإدراك الأداء في الوسط المدرسي، فقلق التقييم (L'angoisse de testing) غير معتبر بكثرة في نموذج **Viau** (1997)، كما بالنسبة للانفعالات بصفة عامة، فتأثيرها على سيرورة الدافعية يظهر معتبر، كما تبين أيضا دراسة طولية لـ **Hill & Sarason** (1966) فكلما كبر الطفل، يأخذ قلق التقييم حصة أكبر أهمية في أداءاته. فإذا كانت العلاقة منخفضة

في الابتدائي فستصبح مرتفعة ومعتبرة أكبر في مستوى السادس، والصلة السلبية بين الكفايات والقلق المدرسي قد وجدت في مرات عديدة.

- **إدراك التحكم في المهمة:** لقد أجاز معظم المؤلفين على أن إدراك التحكم (درجة التحكم) التي يضن التلميذ أنه يملك على المهمة التي سينجزها) يبرز من نوعين آخرين من التصورات: النوع الأول الذي سبق عرضه،ونتقيد هنا على دراسة العزوات السببية، ويعتبر **Heider** (1958) أول من تطرق إلى هذا الموضوع، فحسب هذا المختص النفسي، الإنسان يحاول تقديم معنى لمحيطه لكي يستطيع تفسيره، ثم يستبق ويتحكم بما يحدث له. ومن بين النظريات التي أنجبتها أفكار **Heider** نجد النظرية العزوية لـ **واينر Weiner** (1983، 1985) لأنها انحدرت من أعمال في القرائن المدرسية: المتعلم هو بحث عن معنى لنتائجه. لم يتوقف عمل واينر ومختصين نفسيين آخرين عند الإثبات، وإنما كان هدفهم كشف وإظهار بنية العزوات السببية، أي نصب وإيقاف نموذجية الأسباب تذرع بها الأفراد أمام الفشل أو النجاح. وقد تم تحديد ثلاثة أبعاد في نظرية العزو لواينر والتي سنقوم بعرضها في الفصل المتعلق بالخلفية النظرية للعزو السببي.

أ- دور العزو في الدافعية حسب واينر Weiner:

لقد وضع **واينر Weiner** (1985) في مركز وقلب الدافعية إدراكات الأسباب للتعزيز (النجاح أو الفشل)، وهي تحدد بطريقة حصرية الاتجاه والشدة، من خلال إدراكات الذات وأيضا من خلال الانفعالات التي تؤدي إليها العزو المستخدم. فيما يخص إدراكات الذات، بعد الداخلية- الخارجية هو في علاقة مباشرة ووحيدة مع البناء العاطفي لتقدير الذات، حيث قال واينر: "عزو النجاح إلى عوامل خارجية يرفع من قيمة الذات (self-worth)، بينما مثل هذا العزو في حالة الفشل ينقص من تقدير الذات". غير أن، حسب الباحث العزو لأسباب خارجية لا يؤثر على هذا التقدير؛ غير أننا نستطيع أن نتخيل أن هذا التفسير العزوي يؤثر عليه (التقدير) في بعض الحالات بما أنها تصونها وتحفظها من التغير. فبعد الثبات، التي؛ هي متعلقة فقط بالتوقعات، وقد قال **واينر** (1985) في هذا الصدد:" إذا اعتبرت الشروط

(وجود أو غياب الأسباب) على أنها ثابتة فقد نرجو نتائج مشابهة ومتطابقة مع ما عشناه سابقاً". بالمقابل إذا تم عزو إلى أسباب عابرة كالحظ، لا توجد أي نتيجة خاصة منتظرة.

وحسبنا هذه الاعتبارات مختلفة، حيث أن إذا كان الحظ متطابق مع أقواله، السبب العابر ولكن يمكن التحكم منه مثل الجهد الذي هو غير ذلك، بما أن هذه الجهود قد بذلت، الفرد له الحق انتظار نتائج إيجابية إذا كانت نفس الحالة في السابق. حيث أن نظرية العزو تعاني من هذا التوافق والانسجام الظاهر بين الأبعاد والتبعات النفسية.

ومن حداثة نظرية **واينر** أنه قام بإدخال الانفعالات؛ التي يسميها أيضا الاستجابات العاطفية، في الديناميكية الدافعية: بالإضافة تقدير الذات (self-esteem) يتدخل الاعتزاز والفخر، الأمل أو فقدان الأمل (hopelessness) (حيث يجب التفريق بين هذا المفهوم وذلك الذي أدخله **Séligman** تحت اسم عجز المتعلم (learned helplessness)، هذه المتلازمة هي إجلاء التحكم المحسوس بطريقة شاملة هي نتيجة لعزو منتظم للفشل لأسباب داخلية، ثابتة ويمكن التحكم فيه. ففقدان الأمل حسب **واينر** (1985) لا يقوم بإدخال أسباب داخلية خاصة ولا أيضا لتلك التي يمكن التحكم فيه: فهو ناتج " لعزو حدث سلبي لأسباب ثابتة، فإذا نظر إلى المستقبل ورآه أنه يبقى أيضا سلبي كالماضي، حينئذ يكون فقدان الأمل)، الخزي و الذنب، بالإضافة للانفعالات التي يشعر بها الغير (الغضب والشفقة). وعليه فكل من هذه الانفعالات مرتبطة بواحدة من الأبعاد العزوية. فمثلاً عزو فشل الآخر لسبب يرجع له يولد شعور بالاحتقار والغضب اتجاه هذا الشخص، ونفس العزو بالنسبة لفشل شخصي يسبب شعور بالذنب، بينما تضرع سبب لا يمكن التحكم به يؤدي إلى الخزي. وبالضبط، فحسب **واينر** (1985) "العواطف المرتبطة بالخزي (العار، التضايق، و/أو الإذلال) هي مرتبطة لفشل مسبب من طرف كفاءات منخفضة، بينما تلك المتعلقة بالذنب (الندم و/أو التأنيب) فهي مشتركة بفشل مسبب لنقص المجهود".

ومن وجهة نظر عواقب الدافعية، الذنب يثير تفعيل السلوك المتطابق، بينما الخزي يسبب الكف وسلوكات الانسحاب.

حيث نجد أن نموذج **Viau** لم يأخذ الانفعالات كمحددات للدافعية، فحسب ه (1985) " الانفعالات تلعب دور ثانوي في ديناميكية الدافعية لأن في معظم الحالات، تأثير الانفعالات أكثر أهمية على السلوكات التي تحدث مباشرة بعد الحدث الذي أدى لحدوثها منه على السلوكات عند المدى المتوسط والمدى البعيد". **(Thierry Huart, 2001 : 222- 228- 230).**

- المواقف الطبيعية: الدافعية والنجاح الدراسي:

إذا كانت العلاقة بين الدافعية للنجاح الدراسي والأداء لم تدرس في بعض تجارب المخبر، فالنتائج هي أقل اختلاف عندما يكون معيار الأداء هو النجاح المدرسي أو المهني.

6- مكونات دافعية التعلم:

إن الدراسة التي أجريت من طرف الباحثة **Thérèse BOUFFARD** وفرقتها التي تهدف إلى معرفة دور المعلمة والمعلم في تطوير دافعية التلاميذ، والتي تلعب دور حاسم في التزامه، تحصيله ونجاحه الدراسي، وكذا التحقق في العلاقة بين الأحكام التي يحملها التلاميذ على الاستراتيجيات المستعملة من طرف معلمتهم أو معلمهم لدفعهم ومكونات دافعيتهم، فللدافعية مكونات عديدة، ومن أهمها للالتزام والنجاح المدرسي نجد: الإحساس بالفعالية الذاتية للتلاميذ، الأهداف التي يقدمها لتعلماته والقيمة التي يوليه لمختلف المواد الدراسية.

- شعور الفعالية الذاتية للتلاميذ، أغراضهم في تعلماتهم والقيمة التي يولونها للمادة هي منخفضة عند التلاميذ الأكبر سناً مقارنة بالتلاميذ الأقل سناً، وهذه الاختلافات تظهر في كل مادة.

- الإتقان والأداء هي أغراض يتبعها أكثر التلاميذ الأقل سناً والإناث، ولكن للجميع فهو نفس الحالة في الرياضيات منه في الفرنسية.

- القيمة المقدمة للمادة هي أكثر انخفاض عند التلاميذ الأكبر سنا منه عند التلاميذ الأقل سناً. الذكور يولون قيمة أكبر للرياضيات عن الفرنسية، بينما الإناث لا يفرقون. **(Thérèse BOUFFARD et autres, 2005 : 08).**

- تؤثر الطريقة التي يدرك بها التلميذ نفسه أمام الأنشطة التعليمية التعلمية على اختياره الالتزام معرفياً في هذه الأنشطة والمثابرة فيها حتى إنجازها، أما فيما يخص العلاقة بين الالتزام المعرفي والأداءات، فحسب **Viau** فقد أكد **Zimmerman** و **Martinez- Pons** (1992) على أن بصفة عامة؛ كلما التزم وثابر التلميذ في نشاط تعلمي كلما كان أدائه جيد. **(Thierry HUART, 2001 : 223).**

7- العوامل التي تؤثر على الدافعية للتعلم:

لقد ذكر **Rolland Viau** في مقابلته مع **Jean- Michel Zakhartchouk** خمسة عوامل لديها تأثير أكبر من غيرها في تطور الدافعية للتعلمات المدرسية وتتمثل في:

- **النشاطات البيداغوجية:** تسمح مجموعة من الشروط بتشجيع الدافعية في التعلمات، وقد حصى الباحث الكندي **Rolland Viau** عشرة شروط لها علاقة بالنشاطات البيداغوجية التي تشجع دافعية التلاميذ في تعلمهم، وهي:

- **نشاط التعلم يجب أن يسمح للتلميذ القيام باختيارات والتحلي بالمسؤولية:** التورط في النشاط يعني القدرة على الاختيار، والتحلي بالمسؤولية في نشاطاته، وعليه الانتقال من "هو" إلى "نحن"، ولكي يتحكم التلميذ في تعلمه يجب أن نترك له حرية اختيار اختياراته، هذا البعد مرتبط مع مصطلح تصور تحكم النشاط.

- **نشاط التعلم يجب أن متعلقة بالخطط الاجتماعية والشخصية:** أنه من الضروري أن يعطي التلميذ قيمة للنشاط الذي سيقوم به، لأن كلما أحي التلميذ نشاطه كلما لديه دافعية للقيام به. حيث يجب أن تكون النشاطات تنسجم مع رغبات، وثقافة الطفل وطموحاته المهنية في حالة ما لديه طموحات، هذا البعد مرتبط بمصطلح تصور قيمة النشاط.

- **نشاط التعلم يجب أن يكون ملتزم ومتشدد معرفياً:** يجب أن يستدعي النشاط استراتيجيات التعلم الخاصة لحله، والهدف هو تحسين نظرة أداء التلميذ، وعلى هذا الحاجز أو المانع يجب أن يكون صعب بما فيه الكفاية لكي يصل التلميذ إلى النجاح. إنجاز النشاط يزود وجهة نظر رفيعة لقيمة الأداء، هذا البعد مرتبط بتصور أدائه بإنجاز النشاط.

- **نشاط التعلم يجب أن يكون متعدد التخصصات:** يصل التلميذ في أنشطة التعلم لتعلم مصطلح أفضل إذا أدرك مثلاً من وجهة نظر فيزيائية وإذا أدرك من وجهة نظر بيولوجية عندما يكون ذلك ممكن، هذا التفاعل بين التخصصات يسمح بسياق آخر. (contextualisation).

- **نشاط التعلم يجب أن يكون متنوع ويندمج مع النشاطات الأخرى:** من المهم تسجيل نشاط التعلم في تعاقب منطقي وعلى هذا فمن الضروري بناء مشهد تعلمي يحتوي جميع المراحل من أجل السير الحسن للتعلم.

- **نشاط التعلم يجب أن يكون منتجة:** يجب أن يؤدي نشاط التعلم إلى ميلاد منتوج نهائي لإظهار التتويج (aboutissement)، ولكن أيضا لكي نرى أن هناك أهمية للأعمال المدرسية.

- **نشاط التعلم يجب أن يمثل تحدي بالنسبة للتلميذ:** يعتبر التحدي دائماً رهن الاختلاف والتنوع في الأنشطة المدرسية، لا يوجد أكثر ما يؤدي إلى تدني الدافعية من التطرق لنفس الأنشطة. الألعاب البيداغوجية قد تثير دافعية التلاميذ وتطوير المهارات الضرورية للنجاح.

- **نشاط التعلم يجب أن يسمح للتلاميذ بالتبادل والتفاعل:** التعاون بين التلاميذ ليس نشاط سهل بذاته لأن يجب على التلاميذ الاتفاق وإيجاد تسوية، غير أن هذا تمرين العمل بفرق يسمح للتلاميذ بتطوير أدائهم من خلال المعرفة العلمية، حيث بحكم المناقشة مع الزملاء يساهم على تحسين الدافعية.

- **نشاط التعلم يجب أن يجرى في فترة كافية من الوقت:** التعلم يطلب الوقت والصبر، ولذا التلاميذ يحتاجون لوقت محدد وكافي لإنجاز أنشطتهم التعلمية.

- **نشاط التعلم يجب احتمال توضيحات وتفسيرات واضحة:** التلاميذ يريدون معرفة ما نرجو منهم بدقة، حيث يجب من الأحسن تقديم التوضيحات والتفسيرات بأشكال مختلفة (بصرية، حسية حركية وسمعية) لكي نسهل تسجيلها واستيعابها.

- **نماذج التقييم:** إن التقييم يجب أن يوجه على سيرورات التعلمات وليس على النتائج، وأخطاء التلاميذ يجب أن تكون ضمن السيرورات، والهدف هو مساعدة التلاميذ للتقدم من أجل الوعي بتقدمهم.

- **نظام الامتيازات و الجزاء:** الجزاء السلبي يجب أن يمثل بالسلوكات الاجتماعية السيئة وليس بأخطاء التعلم، وفيما يخص المكافآت يجب اليقظ من أثر "التبرير المفرط" الذي يميل إلى تقديم نقاط أكثر من اللازم لتشغيل التلاميذ.

- **الجو في القسم:** لكي تكون لهم دافعية للتعلم التلاميذ يجب أن يحسوا بالأمن وليس في بيئة أين الأفضل هو الذي سينجح، وهكذا روح التعاون أنفع ومفيد للدافعية من روح المنافسة.

- **المعلم بذاته:** يجب أن يكون الراشدين الأوائل على إظهار المثل بالشعور باللذة في التعلم، وقد قال **J.M Zakhartchouk** في مقاله Motiver, qu'est ce- que cela veut dire ? "لكي نثير الرغبة في التعلم، يجب على التلاميذ أن يرون معلميهم يتعلمون وخاصة يحبون أن يفعلوا ذلك". حيث يظهر لنا أنه من الضروري إعادة ذكر شأن البيداغوجي في ارتقاء الدافعية لدى التلميذ، وفي هذا السياق يؤكد **Raoul Pantanella** على أن "لكي نثير الدافعية لدى الآخر، يجب أن نشعر نحن بأنفسنا بالدافعية، وهذا منطقي، لعب المرآة motivant/motivé"، وعن طريق هذا المنطق، نلاحظ أن المعلم له تأثير على دافعية التلميذ, فأطفال المرحلة الابتدائية يتقمصون دائماً للمعلمين. يتكلم الفيلسوف **René Girard** عن "التقليد أو المحاكاة". والكل يحدث في العلاقة الإنسانية أين الصغار يحبون تقليد الكبار، وعليه فالاتجاهات فيما يخص الدافعية البيداغوجية تحدد دافعية التلاميذ في تعلمهم. **(POINTET Sonia, 2006 : 11- 12- 14).**

8- نظرية العزو للانفعالات والدافعية لـ "برنار واينر" Bernard Weiner 1979:

يعتبر المختص النفساني الأمريكي **برنار واينر (1986) وزملائه** الأوائل الذين طوروا نظرية العزو لتفسير الدافعية في المجال الدراسي، حيث أن نظرية الدافعية لواينر (1986) تظهر للعيان الدافعية التي تدفع كل فرد للرغبة على فهم والتحكم والسيطرة على محيطه. فحسب هذا الباحث؛ من بين نتائج هذه الدافعية هي أن كل الأفراد سيحاولون تحديد سبب

الأحداث، فمثلاً في المجال الدراسي؛ الأحداث الأكثر أهمية هي دائماً النجاحات أو الفشل، ففي دراساته العديدة، أوضح **واينر** (1986) أن إدراكات التلاميذ هي أسباب خفية لنجاحهم أو فشلهم الدراسيين (عزواتهم) وسيكون لها نتائج مهمة على إدراكاتهم التوقعية، وعلى أيضاً نشاطاتهم او دافعيتهم المستقبلية.

لقد قسم **واينر** (1986) العوامل التي تبرر النجاح والفشل الدراسيين إلى فئتين؛ العوامل الشخصية والعوامل القرينية والمجالية (contextuels)، فالعوامل القرينية (المجالية) التي تستطيع تأثير عزوات الأفراد في المجال الدراسي هي المعلومة الخاصة، القيم الاجتماعية، إضافة إلى خصائص أخرى موقفية، فالمعلم الذي يقول للتلميذ أنه لم يعمل بكثرة هو مثال **عن** المعلومة الخاصة. أما صعوبة المهمة التي يجب تحقيقها فهي مثال عن القيمة الاجتماعية، فمثلاً إذا فشل معظم التلاميذ في الامتحان، فالتلميذ يستطيع التفكير على أن الامتحان كان صعب.

تتكون الخصائص الموقفية من الموافقة (consensus)، التناسق (cohérence) و تمايز (distinctivité) العناصر التي تسمح للتلميذ بتكوين العزو، فالموافقة تكون حاضرة عندما تكون هناك موافقة جلية وواضحة بين الأفراد بالنسبة لحدث، وعلى سبيل المثال عندما يفكر التلاميذ أن امتحانات هذا المعلم هي دائماً صعبة، هناك موافقة. أما التمايز فنجده عندما يستطيع الأفراد التمييز بين وضعيتين مختلفتين عند استجابتهم لهذه الوضعيتين، فمثلاً يضن التلاميذ أن التربية الأخلاقية هي مادة سهلة بينما الكيمياء هي صعبة، فاستجابتهم بعد النتائج السلبية للكيمياء مختلفة باستجابتهم اتجاه نتائج سلبية للتربية الأخلاقية، و أخيراً التناسق قد تظهر تباعاً للوقت والوضعية.

فالعوامل الشخصية التي تستطيع التأثير على عزوات وإسنادات التلاميذ هي التصميم (الرسم) (schéma) السببي، الميل للمجاملة العزوي (les biais attributionnels)، التجربة السابقة والفروق الفردية، كل هذه العوامل التي لها علاقة بادراكات التلاميذ عن أنفسهم أو بالمهمة التي يعملون على تحقيقها تستطيع أن تؤثر وتصنع العزوات اتجاه النجاح أو الفشل الدراسيين.

تحتوي التصاميم أو القواعد السببية مختلف المبادئ والاعتقادات الراسخة التي لدى الأفراد عندما يعبرون عن الأسباب أو العزوات لتفسير نجاحهم أو فشلهم الدراسيين، فهذه القواعد أو التصاميم هي دائما متعلمة، وتستطيع أن تنشط عن طريق مختلف الوضعيات.

أما المعرفة السابقة فتجمع معرفة التلميذ التي لها علاقة بأدائه السابق وكذا معرفته العامة للمهمة التي سيؤديها، الفروق الفردية تعبر عن مختلف الأساليب العزوية للتلاميذ التي هي عامة ثابتة عبر مختلف الوضعيات، فمثلاً نتائج دراسات عديدة **لواينر** (1992) تؤكد أن بعض التلاميذ لهم أسلوب عزوي ثابت لأن عزواتهم هي دائماً مرتبطة بأسباب داخلية، مستقرة و شاملة.

بالإضافة للعوامل المجالية (contextuels) والشخصية التي يستطيع أن يكون لها أثر على عزوات واسنادات التلاميذ، يشير **واينر** (1986) أن في بعض المجالات التلاميذ يميلون إلى تعبير عن عزوات مقارنة عن مجالات أخرى. بحيث يبدو وجود مختلف الوضعيات أو المواقف أين العزوات ليست بالضرورة للتلاميذ، والدافعية تكون بالتالي أكثر ارتباطاً بادراك فعاليتهم أو اعتقاداتهم الراسخة اتجاه المهمة.

إذا كان الموقف أو الوضعية جديدة نوعاً ما بالنسبة للتلاميذ، احتمال صياغة عزوات لتفسير أدائهم يرتفع. ودائما حسب **واينر** (1992) النتيجة الغير المتوقعة تساهم بالضرورة في صياغة عزوات لتبرير أو تفسير الأداء، فمثلاً إذا فشل التلميذ الذي يتحصل عادة على نتائج جيدة في الرياضيات في امتحان، يميل إلى صياغة عزوات لمحاولة تفسير أسباب أدائه. احتمال صياغة العزو هو أكبر عندما تكون النتيجة الغير المتوقعة سلبية. و أخيراً إذا كان الحدث مهم بالنسبة للتلميذ، يكون بوجه الاحتمال أكثر لصياغة عزوات.

خلاصة:

نستخلص مما سبق أن موضوع الدافعية للتعلم من بين المواضيع التي تطرق إليها الباحثين في علوم التربية وعلم النفس المدرسي، وذلك نظراً لأهمية المصطلح ودوره في تفسير وفهم تلك الصعوبات المدرسية التي تواجه التلاميذ في مختلف المستويات التعليمية، كما نلاحظ بأن الدافعية للتعلم مرتبطة بمجموعة من العوامل التي تحددها، فهي نتيجة لذلك التفاعل الذي يحدث بين كل عناصر العملية التعليمية التعلمية، ما يجعل التحكم فيها معقد ويستدعي تضافر كل جهود الفاعلين والقائمين على العملية التربوية من أجل التحكم فيها وغرسها في نفوس التلاميذ والمتعلمين.

الفصل السادس:

مرحلة المراهقة والتعليم الثانوي.

تمهيد

I. مرحلة المراهقة.

1. تعريف مرحلة المراهقة.
2. تحديد الفترة الزمنية لمرحلة المراهقة.
3. خصائص النمو في مرحلة المراهقة.
4. مشكلات مرحلة المراهقة.

II. التعليم الثانوي.

1. مفهوم التعليم الثانوي.
2. مهام التعليم الثانوي التكنولوجي والعام.
3. أهداف التعليم الثانوي.
4. مبادئ التعليم الثانوي في الجزائر.
5. الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي في الجزائر.
6. علاقة المراهقة بالتعليم الثانوي.

خلاصة.

تمهيد:

يغطي التعليم الثانوي فترةً حرجةً من حياة النشء، هي فترة المراهقة بما يصاحبها من تغيرات جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية، وما يتبعها من متطلبات أساسية؛ لتكوين شخصية المراهق، وتحديد سلوكه وعلاقاته، وتعد مرحلة المراهقة من أهم مراحل النمو في حياة الفرد - إن لم تكن أهمها على الإطلاق - حتى إنَّ بعض علماء النفس يعدونها ميلاداً للفرد، ومن هنا فإنَّ التعليم الثانوي يغطّي مرحلةً مهمة من مراحل النضج الفكري والجسدي، وبلورة الآمال والطموحات، وتمايز الميول والقدرات، والبحث الجاد عن التخصص في مجال معين يحقِّق الاستقرار النفسي والاقتصادي، كما أنه دعامة مهمة لمساعدة التلاميذ على تفهمهم لذاتهم، وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتنمية المهارات اللازمة للمواطنة الناضجة بأبعادها المختلفة. (**إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010: 91).**

وقد قسم هذا الفصل إلى جزأين خدمة لموضوع الدراسة، ففي الجزء الأول المتمثل في مرحلة المراهقة تناولنا مجموعة من العناصر المتمثلة في تعريف و تحديد الفترة الزمنية لمرحلة المراهقة، خصائص النمو في هذه المرحلة، مشكلاتها، وأما الجزء الثاني والذي سمي بالتعليم الثانوي فقد تطرقنا فيه إلى مفهوم التعليم الثانوي، مهام التعليم الثانوي التكنولوجي والعام، أهدافه ومبادئه في الجزائر، الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي في الجزائر وفي الأخير علاقة المراهقة بالتعليم الثانوي.

I. مرحلة المراهقة:

1. تعريف مرحلة المراهقة:

أ - لغة:

كما ورد في لغة العرب جاء من الفعل "راهق" الذي يعني الاقتراب من الشيء، أو الدنو من الحلم، وبذلك يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى في قولهم: رهق بمعنى غشي، أو لحق أو دنا من، ويشير ذلك الثعابني " فإذا كاد يبلغ الحلم أو بلغه فهو يافع ومراهق". **(كمال حسن مصطفى تنيره، 2010: 09).**

رهن من قارب سن الرشد.**(الجيلالي بن الحاج يحي وآخرون، 2003: 465).**

قال ابن منظور في (لسان العرب) في مادة رهق ": ومنه قولهم :غلام مراهق، أي: مقارب للحلم، وراهق الحلم قاربه. وفي حديث موسى والخضر: فلو أنه أدرك أبويه لأرهقهما طغيانا وكفرا. أي :أغشاهما وأعجلهما. ويقال : طلبت فلانا حتى رهقته، أي: حتى دنوت منه، فربما أخذه وربما لم يأخذه، ورهق شخص فلان أي دنا وأزف وأفد. والرهق :العظمة، والرهق: العيب، والرهق: الظلم.

ويعني هذا أن المراهقة كلمة مشتقة من فعل رهق، بمعنى قارب فترة الحلم والبلوغ.

وقد تدل المراهقة على العظمة والقوة والظلم.

ومن جهة أخرى، تعني المراهقة (Adolescence) في المعاجم الغربية، الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة. ومن ثم، فهي مسافة زمنية فاصلة بين عهدين أو بين فترتي 12و 11 سنة. وتعني المراهقة، في قاموس لاروس (Larousse) الفرنسي، تلك الفترة الزمنية الفاصلة بين حياة الطفولة وحياة الرجولة، وتتميز بخاصية البلوغ. ومن ثم، تبدأ المراهقة في فرنسا من السنة العاشرة عند البنات، وفي السنة الثانية عشرة عند الذكور. **(جميل حمداوي، بدون سنة: 05).**

مصطلح المراهقة مشتقة من الفعل اللاتيني Adolescers ومعناه التدرج نحو النضج البدني، الجنسي، الانفعالي والعقلي، أي النمو إلى النضج.**(أحمد أوزي، 1993: 16).**

- إن المعنى اللغوي للمراهقة فهو المقاربة، فرهقته معناها أدركته وأرهقته تعني دانيته، ورهقت الصلاة رهوقا تعني دخل، فراهق الشيء معناه قاربه، وراهق البلوغ معناها قارب سن البلوغ. وهنا يتضح الفرق بين كلمة مراهقة (Adolescence) وكلمة بلوغ (Puberty)؛ فالأخيرة يقتصر معناها على ناحية واحدة من نواحي النمو، ألا وهي الناحية الجنسية. **(خليل ميخائيل معوض، 2004: 23-24).**

ب- اصطلاحا:

تنوعت وتعددت التعاريف المتناولة للمراهقة بتنوع الاتجاهات والمدارس التي ينتمي إليها الباحثين، ومن أهم التعريفات المقدمة نجد:

- تعريف **ريمز 1961**: أنها المرحلة التي تتوسط الطفولة من جانب واكتمال النضج من جانب آخر، وهي المرحلة التي يبدو فيها الفرد طفلاً وهو في الوقت نفسه لا يبدو رجلاً ناضجاً أو امرأة ناضجة.

- تعريف **أحمد سهير كامل (1994):** المراهقة هي مرحلة نمو بين البلوغ الجنسي، و اكتمال الشباب تكتنفها أزمات من جهة عن التغيرات الفيزيولوجية المؤدية إلى النضج الجنسي، و من جهة أخرى عن الضغوط الاجتماعية في الحضارات المتطورة. فالباحث أرجع الأزمات التي تميز مرحلة المراهقة إلى تأثير العامل الفيزيولوجي و الضغوط الاجتماعية التي تمارس على المراهق، وقد حدد فترتها من البلوغ إلى اكتمال الشباب. **(أحمد سهير كامل، 1994: 123).**

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن مرحلة المراهقة عبارة عن مرحلة نمو تلي مرحلة البلوغ الجنسي، وفيها يعيش المراهق نوع من الصراعات الفيزيولوجية والاجتماعية.

- أما تعريف **Norbert Sillamy (1999):** المراهقة هي مرحلة من المراحل العمرية تقع بين مرحلة الطفولة و مرحلة الرشد، تتميز بتغيرات جسمية و نفسية تبدأ من حوالي سن الثانية عشر و تنتهي ما بين ثمانية عشر وعشرين سنة، إلا أنها من

الصعب تحديد فترة المراهقة، فهي تختلف من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر تبعاً للجنس و السلالة و البيئة الجغرافية.**(Norbert Sillamy, 1994 : 8).**

- تعريف **كتاني (2007):** الفترة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي باكتمال الرشد، وهي مرحلة انتقالية تجمع بين خصائص الطفولة وسمات الرجولة، فالمراهقة عملية تغير في الجوانب البيولوجية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية. **(سليمان ريحاني، 2009: 217).**

ما يمكن استخلاصه من هذا التعريف أن مرحلة المراهقة مرحلة نمو تتوسط مرحلة الطفولة و مرحلة الرشد، تمتد من حوالي (12 – 20سنة)، وتميزها مجموعة من التغيرات الجسمية و النفسية وهي تختلف من شخص إلى آخر.

من خلال كل هذه التعريفات المقدمة للمراهقة نستخلص أنها مرحلة يمرّ بها كل فرد، تسمح له بالانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، حيث تبدأ بالبلوغ الجنسي وتنتهي بالنضج في جميع النواحي الجسمية، الفيزيولوجي ة، الانفعالية والاجتماعية، وهناك من يصفها بأزمة المراهقة نظراً لما يمرّ به المراهق من توترات وصراعات بسبب عدم تكيفه النفسي الاجتماعي خلال تلك المرحلة الحساسة والحرجة في نفس الوقت.

2. تحديد الفترة الزمنية لمرحلة المراهقة:

لم يتفق المختصون النفسانيون على فترة عمرية دقيقة تبدأ و تنتهي فيها المراهقة والمراحل التي تقسم إليها، نظرا لاختلاف سن البلوغ المحددة لبدايتها بين الجنسين وبين أفراد الجنس الواحد، أيضاً ودخول سن الرشد الذي يتقدم ويتأخر في كل حسب ما يستقطبه من خبرات وما يتعرض له من مثيرات ومؤثرات والذي يحدد نهايتها، والمراهقة تمتد في مجالها الزمني أو تتقلص تبعاً للمعايير الاجتماعية والمقاييس الحضارية التي يحيا في أرجائها المراهق.

(Jack TINUS, 2000 : 233).

وقد اختلف علماء النفس في تحديد هذه المرحلة عل سبيل المثال:

- تحديد الباحثة **إليزابيث هارلوك**، من (12- 21) سنة.

- تحديد الباحث **لولاكول**، من (13-21) سنة.

- تحديد الباحث **لاندز**، من (12-24) سنة.

- تحديد الباحث **جيرزلد**، من (12-20) سنة.

وكما قد جرى تقسيم مراحل نمو الإنسان، فقد قام العلماء بتقسيم مرحلة المراهقة واختلفوا أيضا في ذلك حسب ما يلي:

- التقسيم الثنائي:

- المراهقة المبكرة وتبدأ من (12- 14- 15 أو 16) سنة.
- المراهقة المتأخرة وتبدأ من (17- 21) سنة، وهي التي تقابل مرحلة التعليم الثانوي.

- التقسيم الثلاثي:

- ما قبل المراهقة، وتبدأ من (10- 12) سنة، ويطلق عليها مرحلة التحفز أو المقاومة أو مرحلة ما قبل البلوغ.
- المراهقة المبكرة، وتبدأ من (12- 16) سنة، وبطلق عليها مرحة البلوغ.
- المراهقة المتأخرة، وتبدأ من (17- 21) سنة، ويطلق عليها ما قبل البلوغ، وتقابل المرحلة الثانوية.

وقد اختار، الباحثين **هرمز وإبراهيم**، (1988) التقسيم التالي:

- المراهقة المبكرة، من (12- 14) سنة.

- المراهقة الوسطى، من (14- 17) سنة.
- المراهقة المتأخرة، من (18- 21) سنة. **(محمد بن علي محمد فقيهي، 2009: 28).**

وخلاصة القول أن بداية مرحلة المراهقة ونهايتها تختلف من فرد لآخر ومن نوع لآخر ومن سلالة لأخرى، ومن جنس لآخر ومن مجتمع لآخر.

3. خصائص النمو في مرحلة المراهقة:

هناك مجموعة من التحولات التي تنتاب المراهق أثناء انتقاله من عالم الطفولة إلى عالم النضج والرجولة، وتتمثل في التحولات البيولوجية والفيزيولوجية، والتحولات النفسية، والتحولات الجنسية، والتحولات العقلية، والتحولات الانفعالية، والتحولات الاجتماعية.

ويستند نمو الفرد إلى مجموعة من العوامل الأساسية هي :عامل الوراثة، والتكوينات العضوية، والغذاء، وعامل البيئة والمجتمع والثقافة. وهذه العوامل هي التي تتحكم في المراهقة بشكل من الأشكال.

أ - الخصائص النمائية والعضوية:

تتميز مرحلة المراهقة بـمجموعة من التحولات العضوية و الفيزيولوجية التي تغير بنية المراهق جذريا، إذ تنقله من فترة الطفولة إلى فترة الرجولة، وتمس هذه التحولات البنية الجسدية، والبنية التناسلية، وبنية الوجه، والبنية الدماغية والعصبية.

ومن بين التحولات العضوية التي تلحق بالمراهق سرعة النمو العضوي والجسدي الذي يشبه نمو الطفل خلال التسعة أشهر الأولى بعد ميلاده. ويلاحظ أن هذا النمو يتحقق قبل سنة من فترة البلوغ، باتساع الكتفين والمنكبين، وظهور شعر الذقن واللحية والعانة والإبط، وتغير الصوت من الرقة إلى الغلظة، وتغير ملامح الوجه بالتخلص من الملامح الطفولية والأنثوية، واكتساب الملامح الذكورية، واتساع الجبهة والفكين، وانتفاخ الأنف، وامتداد القامة والساقين والأطراف والعضلات بشكل سريع، وانجذاب الهيكل العظمي نحو الأعلى، ونمو جهازه

التناسلي، ونضج الخصيتين، وبداية الإفرازات المنوية. وبالتالي، قدرة المراهق على التناسل والإخصاب والإنجاب؛ والسبب في ذلك يعود إلى نشاط الغدة النخامية والغدة الجنسية، إضافة إلى ميله إلى الخفة والسرعة في الحركة.

أما فيما يخص البنت المراهقة، فهي أطول قامة وأثقل وزنا مقارنة بالذكور، ويتحقق ذلك من السن الحادية عشرة إلى الرابعة عشرة .كما يتجسد عندها البلوغ في وقت مبكر مقارنة بالذكر، إذ تتميز مراهقتها بالطمث أو الدورة الشهرية أو وجود دم الحيض .وتبدأ العادة الشهرية بنزول دم الحيض حوالي السن الثالثة عشرة، ثم انقطاعه مؤقتا، ليبدأ مسار الدورة بشكل عاد وطبيعي .كما تتميز مراهقة البنت باطراد نموها السريع جسديا وعضويا، واتساع أردافها وأعلى الفخذين، واستدارة حوضها، وقابليتها للإخصاب والحمل، وتناوب المبيضين على إفراز البويضة، وبروز الثديين ونتوئهما، والتميز بالملامح الأنثوية.

ب- الخصائص النفسية:

تحدث التحولات العضوية والفيسيولوجية -لدى المراهق بصفة عامة- مجموعة من التغيرات النفسية الشعورية واللاشعوية، كالإحساس بنوع من الشعور الغامض والمضطرب واللامتوازن؛ بسبب عدم فهم تلك التغيرات فهما حقيقيا، والشعور كذلك بتغير ذاته فيزيولوجيا وعضويا؛ مما يؤثر ذلك في نفسيته إيجابا أو سلبا، ناهيك عن الاضطراب الذي تحدثه أثناء إدراك المراهق لذاته وجسده؛ مما يولد لديه، في كثير من الأحيان، حالات التوتر والصراع والانقباض والتهيج الانفعالي، والشعور بالنقص. **(جميل حمداوي، بدون سنة: 39- 40).**

جـ- الخصائص العقلية:

لقد قسم الباحث السويسري "جون بياجي" التطور المعرفي والذهني والذكائي لدى الإنسان إلى أربع مراحل أساسية، تبدأ من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، وقد حددها في: المرحلة الحسية – الحركية (من فترة الميلاد إلى السنتين)، ومرحلة ما قبل العمليات الحسية (من السنتين إلى سبع سنوات)، ومرحلة العمليات المشخصة (من سبع إلى اثنتي عشرة سنة)، ومرحلة العمليات الصورية (من اثنتي عشرة سنة إلى ما فوق).

وتتميز مرحلة المراهقة - عند جون بياجي - بخاصية التجريد، والميل نحو العمليات المنطقية، والابتعاد عن الفكر الحسي الملموس المجرد (Concret)، ويعني هذا أن الذكاء المنطقي والرياضي - عند المراهق -ينتقل من مرحلة العمليات المشخصة نحو البناء الصوري المنطقي، أو ينتقل من الطابع الحسي نحو الطابع الرمزي المجرد. ويعود ذلك إلى السيرورة الطبيعية للنمو الذهني والمعرفي الذي يتماثل- بنيويا -مع النمو البيولوجي، وتطور المحيط والبيئة. وبتعبير آخر، يتطور الذكاء عند المراهق باستخدام لغة الرموز والذكاء المنطقي، وإيجاد الحلول المناسبة للوضعيات التي يطرحها المحيط الخارجي.

كما أن يكتسب الطفل في هذه المرحلة آليات الاستدلال والبرهنة والافتراض استقراء واستنباطا، ويحل الوضعيات الرياضية والمنطقية المعقدة، ويميل إلى التفكير الفلسفي والنسقي. ويجعله هذا كله في توازن تام مع الطبيعة أو البيئة التي تحيط به، مستخدما في ذلك مجموعة من العمليات، مثل: التكيف، والتأقلم، والمماثلة، والاستيعاب، والتوافق، والمواءمة، والانسجام.

كما تتميز مرحلة المراهقة بميل المراهق إلى الانتباه من حيث المدة والطول والعمق، وكذا قدرته على التخيل والتذكر والإبداع والابتكار، والميل إلى الشرود وأحلام اليقظة، والإكثار من الرحلات وحب المغامرة والاستطلاع، والتحرر من البرامج الدراسية، والميل إلى القراءة الحرة، ولاسيما قراءة الكتب العلمية والدينية، وقراءة شعر الغزل، وسماع الأغاني الشبابية لدى الذكور، أو سماع الأغاني الرومانسية عند الإناث.

ويمكن القول أن مرحلة المراهقة بقوة الإدراك والملاحظة عند المراهق، ونمو قدراته العقلية والمعرفية، واتساع دماغه الذهني والعصبي و الذكائي، وقدرته على التمثل والاستيعاب والحفظ والبرهنة والتجريب والتخييل والإبداع والتجريد. **(جميل حمداوي، نفس المرجع السابق: 46- 49).**

د- الخصائص الانفعالية:

تتصف الانفعالات في هذه المرحلة بأنها انفعالات عنيفة منطلقة متهورة لا تتناسب مع مثيراتها، ولا يستطيع المراهق التحكم فيها، ولا في المظاهر الخارجية لها .ويظهر التذبذب الانفعالي في سطحية الانفعال، وفي تقلب سلوكه بين سلوك الأطفال وتصرفات الكبار .وقد يلاحظ التناقض الانفعالي كما يحدث حين يتذبذب الانفعال بين الحب والكره، والشجاعة والخوف، وحين يتذبذب المراهق بين الانشراح والاكتئاب، وبين التدين والإلحاد، وبين الانعزالية والاجتماعية، وبين الحماس واللامبالاة .وقد يلاحظ الخجل والميول الانطوائية والتمركز حول الذات نتيجة للتغيرات الجسمية المفاجئة، وقد يلاحظ التردد نتيجة عدم الثقة بالنفس في بداية هذه المرحلة. **(حامد عبد السلام زهران، 1972: 315).**

تتميز فترة المراهقة بالقلق والاضطراب والتوتر الشديد؛ بسبب التغيرات التي تنتاب المراهق على المستوى العضوي، والنفسي، والاجتماعي .ويكون كثير التشنج حينما لا يجد الرعاية المناسبة أو الاهتمام الكافي من الأسرة والمدرسة والمجتمع، حيث اعتبرت هذه الفترة بأنها مرحلة أزمة وانفعال وثورة وعنف، ولاسيما إذا كان المراهق يعيش في مجتمع تقليدي، لا يراعي متطلبات المراهق وحاجياته وميوله واتجاهاته النفسية، ولا يعنى برغباته المادية والمعنوية والعاطفية. **(جميل حمداوي، نفس المرجع السابق: 50).**

جـ- الخصائص الجنسية:

يعتبر النمو الجنسي من الملامح النمائية البارزة والواضحة في مرحلة المراهقة، وعلامة بارزة للانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة .ويعتبر النمو الجنسي في مرحلة المراهقة نتيجة منطقية لمجموعة التغيرات البيوكيميائية في هذه المرحلة .وعندما تبدأ مرحلة المراهقة ويحدث البلوغ نلاحظ أنه يطرأ على الأعضاء الجنسية تغيير في الحجم والشكل وتنمو الغدد الجنسية المسؤولة. **(عبد الرحمان عيسوي، 1984: 81).**

تتميز مرحلة المراهقة بخاصية البلوغ الجنسي، وازدياد قوة الفحولة لدى المراهق، بقدرته على التناسل والإخصاب والممارسة الجنسية .ويعني هذا أن المراهق قادر على الزواج

والإنجاب وبناء الأسرة .وإذا كانت الغريزة الجنسية قد اكتسبها الطفل من قبل بمص الثديين، واللعب بالقضيب، والاستمتاع بالقبلة والاستمناء. فالمراهقة هي فترة التناسل والإخصاب والجنس، وفي هذا الصدد يقول سيغموند فرويد: " إن ما يستيقظ في نفوسهم (المراهقون) بالفعل في هذه السن هي الوظيفة التناسلية التي تستخدم بلوغ غايتها جهازا جسميا ونفسيا يوجد من قبل، فأنتم تخطئون إذ تخلطون بين الجنسية والتناسل". **(سيغموند فرويد- أحمد عزت راجح، 1966: 343).**

د- الخصائص الاجتماعية:

يتخلى المراهق عن التمركز الذاتي نحو اللاتمركز باتساع علاقاته الاجتماعية .أي: لا يكتفي المراهق بتلك العلاقات الأبوية التي كانت تربطه بالأسرة، أو بعلاقات الصداقة والزمالة التي كانت تشده إلى المدرسة، بل يدخل في علاقات حميمة مع الغير، ويندمج في المجتمع، ويحضر بجسده في هذا العالم بتجاربه الذاتية والموضوعية، حيث يربط المراهق علاقات كثيرة مع أبناء جنسه أو مع الجنس الآخر .وتكون علاقاته بأصدقائه ورفاقه وزملائه إما علاقة حميمة إيجابية قوامها المحبة والصداقة والتعاون، وإما علاقة عدوانية قائمة على التطرف والعنف والحقد، حسب تنشئته الاجتماعية، وميوله النفسية. **(جميل حمداوي، نفس المرجع السابق: 53- 54).**

تتميز العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة بأنها أكثر تمايزا وأكثر اتساعا وشمولا . وباتساع دائرة العلاقات الاجتماعية يتخلص المراهق من بعض جوانب الإثارة والأنانية التي تطبع سلوكه في مرحلة الطفولة وأثناء تفاعله تتأكد لديه مظاهر الثقة بالنفس وتأكيد الذات ويتولد لديه شعور بالانتماء والولاء لجماعة الرفاق .ويتصف النمو الاجتماعي في المراهقة بمظاهر وخصائص أهمها:

-الثقة وتأكيد الذات من سيطرة الأسرة ويؤكد شخصيته ويشعر بمكانته.

-اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي، فيدرك حقوقه وواجباته ويتخلص من أنانيته، ويقترب سلوكه من معايير الناس، ويتعاون معهم في نشاطه ومظاهر حياته الاجتماعية. **(رواية هلال أحمد شتا، 2006: 90).**

4. مشكلات مرحلة المراهقة:

تصادف المراهق في هذه المرحلة عدة عواقب وذلك نظرا لتسارع النمو في هذه الفترة ومن بين هذه المشكلات ما يلي:

أ - المشكلات النفسية:

تعتبر الحياة النفسية للمراهق مسرحاً للانفعالات العنيفة الثائرة التي تجعله عرضة للوساوس والأوهام، وقد يكون ذلك سبباً لما نراه من تقلب وعدم استقرار المزاج، فقد يتعرض في بعض الظروف إلى الحزن واليأس والآلام، نتيجة لما يتلقاه من إحباط بسبب تقاليد المجتمع التي تحول دون تحقيق أمنيته. **(أحمد كمال أحمد وسليمان عدلي، 1976: 45).**كما يلعب الجو الأسري للمراهق دور كبير في تحقيق الأمن والراحة النفسية أو العكس.**(بول منسي وآخرون، 1986: 468).**

ومن أهم ما يعتري المراهق من حالات اليأس والحزن التي لا يعرف لها سبب، فالمراهق طريد مجتمع الكبار والصغار، فإذا تصرف كطفل سخر منه الكبار، وإذا تصرف كرجل سخر منه الأقران وانتقدوه، ونتج عن ذلك شعور المراهق بالقلق والتوتر والنقص، والارتباك ونقص القدرة على تحمل المسؤولية وكذا الثقة بالنفس، الخوف من النقد، العناد، ونقص الاستقرار.**(عبد الفتاح دويدار، بدون سنة: 455).**

نستخلص من خلال كل هذا أن من بين الصعوبات الرئيسية التي يواجهها المراهق في هذه المرحلة تلك المتعلقة بالجانب النفسي، حيث أن يشهد المراهق صراعات نفسية قد تؤثر على حياته المستقبلية كراشد.

ب- المشكلات الأسرية:

كما أشرنا من قبل، فهناك تداخل بين المشكلات النفسية والمشكلات الأسرية فهذا المراهق يحتاج للرعاية والحب والتقبل والأمن والتقدير، ويحتاج إلى جو أسري مفعم بالعلاقات الدافئة.

لكن الأسرة قد تغفل عن هذا الجانب، وتملي أوامر وضوابط وقيود على المراهق، مما قد يدفعه إلى التمرد والعصيان. فحين يقع الأبناء في مشاكل، فلا يتوفر لدى جميع الآباء الأهلية اللازمة لحلها بالشكل السليم والاهتداء إلى الحل المعقول، ذلك أنه يتوفر لكل العائلات المقومات اللازمة التي تشيع في العائلة جو المتعة والآمان حين التعامل بين أفرادها وإقامة العلاقات الودية فيما بينهم. **(محمد عبد الرحيم عدس، 2000: 61).**

وكثيرا ما تراود المراهق نزعة للهروب، خاصة في الأسر المتشددة والمتساهلة، فهروب المراهق في الأسر المتشددة يعتبر تمرد عن القيود المفروضة عليه في هذه الأسرة، أما في الأسر المتساهلة فيعتبر ثورة ضد التساهل في تحميله المسؤولية التي تنتظره في الحياة الرجولية. **(عبد الفتاح دويدار، 1993: 227-228).**

يعتبر الجو الأسري جد حساس في حياة المراهق، حيث فيه تتحدد معظم السلوكات والاستجابات والتصرفات التي تشكل شخصيته فيما بعد، كما تلعب نوع التربية الأسرية دور كبير في توجيه وامتصاص طاقة المراهق.

جـ- المشكلات المدرسية:

تمثل سلطة المدرسة امتداد السلطة الأسرة، والمدرسة كمؤسسة دورها السهر على التربية والتعليم، وتدعيم التنظيم الاجتماعي والعمل على استقرار السلطة، الأمر الذي يمس بشكل واضح شعور المراهق، ويحد من حريته ويشعره بالضيق والخضوع.

يأخذ المراهق مظهرا سالبا للتعبير في ثورته، كالاصطناع الغرور والوقار المتكلف أو الاستهانة بالدرس، أو قد تصل به الثورة أحيانا لدرجة التمرد والخروج على السلطة

المدرسية بوجه عام، وعلى المدرسة بوجه خاص لدرجة قد تصل إلى العدوانية. وتمرد المراهق على السلطة المدرسية، يزيده قربا من رفاقه في المدرسة لأن هؤلاء الرفاق إنما هم امتداد لذاته، فهم يحسون بإحساسه ويشعرون بنفس شعوره، وتبادل هذه الأحاسيس والرغبات يشعر المراهق بأن ما يقوم به من مقاومة للسلطة المدرسية، أو تمرد عليها ليس فيه أي إحساس بالذنب، أو أي شذوذ، لأنه يفعل ذلك وهو ليس وحيد، بل في ظل رفاقه وشلته.**(عبد الفتاح دويدار، 1993: 227-228).**

نلاحظ من خلال هذا أن التلميذ المراهق يواجه جملة من الصعوبات والعقبات في المحيط المدرسي، وترجع هذه الصعوبات للسلطة والقيود التي تفرضها المدرسة عليه، حيث توجد عند التلميذ في هذه الفترة نزعة التمرد على كل رموز السلطة بما فيها المؤسسة المدرسية.

د- المشكلات الاجتماعية:

تتمثل في الخوف من ارتكاب الأخطاء الاجتماعية، الخوف من مقابلة الناس، قلة الأصدقاء، نقص القدرة على إقامة علاقات جديدة، نقص القدرة على مواجهة وتسوية المواقف الاجتماعية العالقة في حياته، عدم فهم الآخرين، الوحدة ونقص الشعبية، التعصب الاجتماعي وعدم التسامح.**(رمضان محمّد القذافي، 1997: 347).**

نستنتج من خلال هذا أن الفرد في مرحلة المراهقة يقوم باكتشاف العلاقات التي تدور بين أفراد المجتمع وتلك التفاعلات الاجتماعية التي تحدث فيما بينهما، غير أنه في هذه المرحلة ليس مستعد بصفة جيدة إلى أداء الدور الاجتماعي المرجو منه، وهذا بسبب فترة اللاإستقرار التي يتواجد فيها، وانشغاله بتحقيق الاستقلالية وإبراز الذات، هذا ما قد يعوق تكيفه الاجتماعي في هذه المرحلة.

ه- المشكلات الجنسية العاطفية:

يرجع اهتمام المراهقين بالمسائل الجنسية والعاطفية إلى نموهم الجسمي والفيزيولوجي والجنسي واكتمال الوظائف التناسلية في مطلع مرحلة المراهقة، وما يصاحب ذلك من

تغيرات جسمية، تشمل الأعضاء الجنسية الأولية، والتغيرات الثانوية التي تؤدي إلى تغيير جسم المراهق تغيرا يحوله من طفل إلى رجل.

يعتبر الجانب الجنسي والعاطفي عند المراهق من بين المسائل الصعبة والشائكة التي تعصف بالمراهق في هذه الفترة، حيث يؤدي ذلك النمو الذي يشهده في هذا الجانب إلى تغيير نظرة الآخرين إليه ونظرته نحو نفسه، وهي تلك النظرة التي ليس المراهق مستعد لتقبلها، هذا ما يسبب نوع من المشاكل النفسية والعاطفية.

II. مرحلة التعليم الثانوي:

يحتل التعليم الثانوي أهمية كبيرة في البناء العام للأنظمة التربوية فهو حلقة أساسية بين عدة قطاعات : التعليم و التكوين العالي ، التكوين المهني و عالم الشغل حيث يرى خبراء البنك العالمي أن "العلاقة بين البعد الأكاديمي و الأبعاد المهنية للتعليم الثانوي في كل بلدان العالم جاءت بوصف تفصيلي للأوليات السياسية و الأهداف العامة لقطاع التربية كاملة " **(وزارة التربية الوطنية، 2005: 01).** و بناء على ذلك فيمكن اعتبار هذه المرحلة كمنظم أساسي لسير النظام التربوي .

كما يعتبر التعليم الثانوي من أهم مراحل التعليم وهو حلقة وصل بين التعليم العالي من جهة، وعالم الشغل من جهة أخرى. يضم هذا النوع من التعليم؛ التلميذ المتخرجين من الإكماليات بنجاح؛ أي التلميذ الذين تحصلوا على شهادة التعليم المتوسط.

1. مفهوم التعليم الثانوي:

- تعريف منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة UNESCO:

"التعليم الثانوي يعني البرامج التعليمية الخاصة بالمستويين الثاني و الثالث، من تصنيف الدول، تخصص المرحلة الأولى من هذا التعليم [التصنيف مستوى 2]عادة لإكمال البرامج الأساسية من التعليم الابتدائي لكن تدريس المواد المقررة في هذه المرحلة يستدعي اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا و غالبا تتزامن هذه المرحلة مع السنة الأخير من التعليم الإلزامي،

أما في المرحلة الثانية من التعليم في كثير من البلدان، فإن التدريس فيها شديد التخصص الأمر الذي يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تأهيلاً وتخصصا كما هو عليه الأمر في المستوى الثاني من التصنيف الدولي. **(Institut de statistique de l'UNESCO, 2005 : 154).**

من خلال هذا التعريف نتوصل إلى أن منظمة الأمم المتحدة قد قسم التعليم الثانوي إلى قسمين؛ المستوى الثاني والمستوى الثالث، حيث يقابل المستوى الثاني في النظام التربوي الجزائري مرحلة التعليم المتوسط، أما المستوى الثالث فهو يقابل مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، غير أن هذا التعريف لم يحدد الفئة العمرية لهذه المرحلة.

- تعريف المنظمة العربية للثقافة والتربية:

التعليم الثانوي هو المرحلة التي تقود التلاميذ إلى الدراسة الجامعية المخصصة أو إلى سوق العمل وتدوم الدراسة فيه 03 سنوات بحيث تكون السنة الأولى جذع مشترك. **(المنظمة العربية للثقافة والتربية، 1985: 15).**

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن التعليم الثانوي حسب المنظمة العربية للثقافة يتوافق ما هو معمول به في النظام التربوي الجزائري خاصة فيما يخص سنوات التدريس.

- تعريف وزارة التربية الوطنية:

التعليم الثانوي حلقة وصل بين التعليم الإلزامي أي التعليم المتوسط من جهة والتعليم العالي والتكوين المهني من جهة أخرى، وتدوم المرحلة ثلاثة سنوات، السنة الأولى ثانوي، الثانية ثانوي والثالثة ثانوي. **(وزارة التربية الوطنية، 10 ماي 2005).**

يعتبر التعليم الثانوي حسب هذا التعريف تلك الحلقة التي تربط بين التعليم المتوسط من جهة والتعليم العالي والمهني من جهة أخرى، وتمتد الدراسة فيه إلى ثلاث سنوات.

- تعريف متولي 2008:

تعتبر المرحلة الثانوية التي تشغل قمة سلم التعليم العام، ويلتحق الطلبة والطالبات الذين أتموا الدراسة بالمرحلة المتوسطة بنجاح، وتمتد الدراسة بها على مدى ثلاث سنوات،

ويدرس الطلاب بهذه المرحلة مواد أكثر تخصصاً تتيح لهم قدراً أوفى من التثقيف العام وتؤهّلهم للالتحاق بالجامعات، وتضم فروعاً مختلفة يلتحق بها حاملو الشهادة المتوسطة وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة فتشمل الثانوية العامة، وثانوية المعاهد العلمية ودار التوحيد والمعاهد المهنية بأنواعها المختلفة (زراعية، وصناعية، وتجارية) والمعاهد الفنية والرياضية، وما يستحدث في هذا المستوى. **(إبراهيم بن عبد الله الحسينان، 2010: 90).**

فمن خلال هذا التعريف نستخلص أن المرحلة الثانوية هي تلك المرحلة اللاحقة للمرحلة المتوسطة، وهي التي تهيأ التلميذ للالتحاق بالتعليم الجامعي وذلك حسب التخصص المدروس، وهي مرحلة تدوم ثلاث سنوات.

- تعريف الباحثة فنتازي كريمة 2011: تمتد هذه المرحلة غالبا من الثالثة عشر إلى نهاية الثامنة عشر من عمر التلميذ، و هي تمثل مرحلة المراهقة عند الفرد الإنسان، و يتم فيها إعداد التلاميذ إعدادا ثقافيا، مهنيا، وأخلاقيا ضمانا لدخولهم الدراسات العليا أو معترك الحياة و الإفادة من قدراتهم الفكرية والعلمية و الحصول على المراكز الاجتماعية كل حسب قدراته و استعداداته وميوله، ليستفيد المجتمع من مواهب كل فرد. **(فنتازي كريمة، 2011: 136).**

نستنتج من خلال هذا التعريف أن الباحثة قامت بتعريف المرحلة الثانوية وفق لسن التلاميذ الذي يتلاءم مع مرحلة المراهقة، التي تعتبر من أصعب المراحل النمائية، كما أنها تعتبر مرحلة تعليمية تهدف إلى تحضير التلميذ لمواجهة الحياة والاندماج في المجتمع.

- تعريف " جون ديوي" : يرى أن التعليم الثانوي عبارة عن مؤسسة اجتماعية تسعى إلى تحقيق أهداف اجتماعية، وتعد التلاميذ إعدادا ثقافيا ومهنيا عاما يساعدهم على انتخاب مهنة لسد حاجاتهم الأساسية. **(بوحفص طارق، 2015: 159).**

نلاحظ من خلال تعريف **"جودي ديوي"** أن الهدف الأساسي للتعليم الثانوي يكمن في إعداد الفرد للقيام بدوره كعضو فعال في المجتمع.

2. مهام التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

إن الإصلاحات الأخيرة التي أجريت في النظام التربوي الجزائري ابتداء من الموسم الدراسي 2006/2005، وذلك نتيجة التوجهات العالمية الحديثة للتربية والاقتصاد استلزمت إصلاحات انطلاقاً من الغايات والأهداف وصولاً إلى تنظيم الجذوع والشعب، ومن بين النتائج التي أفرزتها هذه الإصلاحات تقسيم التعليم الثانوي إلى مسارين كبيرين ينسجمان مع أنماط التعليم أو التكوين، وهما:

- مسلك ذو طابع ما قبل الجامعي ممثل ب:التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

-مسلك ذو طابع مهني ممثل بـ :التعليم المهني و التكوين المهني.

وبما أن موضوع دراستنا يدرس عينة تلاميذ المسلك الأول ذو طابع ما قبل الجامعي، والمتمثل في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، فنركز على مهام هذا الأخير.

في إطار الغايات المسطرة فان مهام التعليم الثانوي العام و التكنولوجي تتمثل في:

- تحضير التلاميذ لمتابعة دراسات جامعية ذات مستوى عال.
- تطوير المواقف التي تسمح باكتساب المعارف و إدماجها.
- تطوير القدرة على التحليل و التقويم و الحكم على أفكار الغير و حل المشاكل.
- جعل التلاميذ يتمتعون بالاستقلالية الذاتية في الحكم.
- دعم روح الانتماء إلى امة و حضارة عريقة و تنمية حب الوطن.
- اكتساب المهارات و المواقف الضرورية لتلبية متطلبات الدراسات الجامعية ذات مستوى عالي.
- تلقين و غرس حب العمل المتقن و البحث عن الدقة و ذوق الإتقان.
- تطوير الحس المدني و احترام الممتلكات العمومية و المحيط.

- تطوير سلوكات الاحترام نحو كل ما هو مخالف. **(فنطازي كريمة، 2011: 148).**

3. أهداف التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي حلقة مهمة في سلسلة المراحل التعليمية، وذلك نظراً لتلك المكانة التي يحتلها في العملية التعليمية، فهو موقعاً وسطا بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، وما يميز هذه المرحلة التعليمية عن المراحل الأخرى كونها تنطبق مع مرحلة المراهقة التي تتميز بمجموعة من الخصائص والمميزات، ومن أهم أهداف التعليم الثانوي نذكر:

- أهداف تتعلق باحتياجات الفرد متطلباته وتشمل هذه الأهداف، مساعدة الفرد على اكتشاف ميوله، وقابليته، وتنمية مواهبه، وصقل شخصيته، وإثراء مدركاته بشكل متكامل ومتوازن، من النواحي الثقافية، العلمية الروحية ،الجسدية و النفسية.

- أهداف تتعلق باحتياجات المجتمع ومتطلباته بوصفه مجتمعا إسلاميا عربيا ديمقراطيا. و تشمل إعداد المواطن الصالح الذي يساهم ايجابيا في بناء مجتمعه و تطويره. كما تشمل احتياجات المواطن الصالح الذي يساهم ايجابيا في بناء مجتمعه و تطويره. كما تشمل احتياجات المجتمع من القوي العاملة المدربة والمؤهلة لمختلف مجالات العمل ومستوياته وذلك لضمان توافر العنصر البشري الملائم لخطط التنمية الاقتصادية و الاجتماعية.

- أهداف تتعلق بالمعرفة الإنسانية و تشتمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل للمحافظة على التراث الإنساني من الضياع و الاندثار.

- أهداف تتعلق بالاتجاهات التربوية المعاصرة، بما يسود فيها من فكر تربوي، و بما تتميز به من تقدم علمي تقني و معرفي، وتغيير متتابع و اتصال سريع، و بما يتسم به هذا العصر من التخصص العلمي و الابتكار و التعليم الجيد و الثقافة المنتشرة وما تنشره وسائل الإعلام المختلفة.

حيث وضعت الجزائر خطة شاملة للعمل التربوي ترمي في مجملها إلى تحقيق أهداف منها:

- ديمقراطية التعليم فقد جاء في المادة 3 من أمرية 1876 أن النظام التربوي يكفل تلقين التلاميذ مبدأ العالة والمساواة بين المواطنين وإعدادهم لمكافحة كل أشكال التفرقة والتمييز.

- وضع سياسة تربوية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

- إعداد الأولوية للعلوم والتقنيات لإعداد الأفراد المجتمع لمتطلبات التطور الاقتصادي والتكنولوجي.

- الاستجابة للمطلب الاجتماعي للتربية والتعليم وذلك بواسطة الديمقراطية.

- ربط التعليم باحتياجات التنمية الاقتصادية.

- جعل التعليم اجتماعيا. **(لخضر دغول، 2009: 208).**

وعليه فإن هذه الأهداف المسطرة للمرحلة الثانوية في معظم المنظومات التربوية .ينظر إليها على أنها مرحلة متميزة باعتبارها تظم الشباب في طور من أطوار النمو الحرجة ألا و هي المراهقة ،التي تتسم بتحولات كبرى تتمثل في تغييرات فيزيولوجية جسمية، عقلية و انفعالية تجعل الشباب في حالة صعبة تستدعي أن تقدم له يد المساعدة و التفهم و النصح، من أجل أحداث التكيف مع نفسه و الآخرين.

4. مبادئ التعليم الثانوي في الجزائر:

أ- مبدأ وحدة النظام:

و تتمثل هذه الوحدة في استمرارية بعض الأهداف و الروابط المشتركة، بين أنواع التعليم كله (متوسط، ثانوي، عالي) أي الربط بين مدخلات الطور الثانوي ومخرجاته، و ذلك بغية الربط بين التعليم الثانوي والعالي الذي تم إصلاحه سنة 1971 والتعليم الأساسي الذي تلاه سنة 1980، بينما بقي التعليم الثانوي على حالته منذ الاستقلال مما جعل النظام التربوي يتطور طورا بعد، طور، وهذا معناه إن مبدأ الوحدة بين فروع التعليم الثانوي لم يكن مأخوذا بعين الاعتبار، و لهذا السبب ظل التعليم الثانوي يعيش تناقضات في مدخل الطور أثناءه و في نهايته. ففي مدخل الطور مثلا لا يوجد التناسق بين ملمح الخروج من التعليم

الأساسي وبرامج التعليم الثانوي ومنهجياته، ولا يخفى ما في هذه الحالة من صعوبات لمتابعة الدراسة بالنسبة للتلاميذ وعلى نوعية التعليم ومردود يته، وكان من نتيجة هذا الوضع بروز نظامين في التعليم الثانوي منفصلين، أحدهما تعليم عام و آخر تعليم تقني، مع أن التفوق كان دائما لحساب التعليم العام، أما بالنسبة للتعليم العالي فهناك نقص ملحوظ بينه و بين التعليم الثانوي من حيث الانسجام و التواصل و الامتداد، هو ما يؤكد أن مبدأ الوحدة لم يتحقق بعد في كل النظام التربوي سواء من حيث الطريقة التربوية أو من حيث الأساليب و التنظيم.

ب- مبدأ التوافق:

إن مبدأ التوافق بين نظام التعليم الثانوي و بين الحاجات الاجتماعية و الاقتصادية الناجمة عن تطور التنمية، يبدو غير واضح في وثائق وزارة التربية، بحيث لا يعثر الباحث على أي مكتب مكلف بالتنسيق بين وزارة التربية و المؤسسات الاقتصادية، يوجه عن طريق الطلبة الذين أنهوا المرحلة الثانوية إلى ميدان العمل و الإنتاج في هذه المؤسسات.

بالإضافة إلى عدم العناية بالتعليم التقني الذي يحضر لعالم الشغل نظرا لتكاليفه الباهظة، ورجوح الأهداف المعرفية على الأهداف المسلكية، مما تسبب في عدم التوافق بين ميول التلاميذ و رغباتهم و حاجات التنمية الاجتماعية و الاقتصادية.

جـ- مبدأ التناسق:

ويتمثل هذا المبدأ في التكامل و الاقتصاد في التنظيم العام للنظام التربوي كله، والتعليم الثانوي خصوصا و ما يحتوي عليه من أنظمة فرعية. و يتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف و المحتويات و المناهج المتبعة لكل نظام فرعي على حدة، كما يتجلى في إتباع خطة للتقويم و التوجيه حسب مراحل التعليم وكيفية التدرج بينها، والتي تبدو في الأساليب المعتمدة التي تضمن لكل بنية مردوديتها، حتى يكون التعليم وطنيا في إبعاده و ديمقراطيا في مبادئه.

وهذا يتطلب العمل على تقليص نسبة الإهدار الكبير المسجلة في التعليم الثانوي، و التكرار و التباعد الموجود بين أنماط التخرج من التعليم الثانوي ومقتضيات الحياة العملية، كما يتطلب التقليل من الثنائية المتناقضة الموجودة بين التعليم العام والتعليم التقني و الحواجز الملحوظة بين الشعب في كلا النوعين من التعليم، مما يقلص من أساليب التوجيه السيئ للتلاميذ، و يفتح المجال لنمو المواهب والاستعدادات، ويضع حدا للإهدار التربوي.

5. الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي في الجزائر:

لقد مر النظام التربوي الجزائري بعدة إصلاحات وكان آخرها سنة 2003، وتمت فيه إعادة هيكلة كل مراحل التعليم الثانوي، وقد جاءت هذه الهيكلة على النحو التالي:

أ- جذع مشترك آداب: فهو بشعبتين اثنتين في السنة الثالثة ثانوي، وتتمثل في:

- لغات أجنبية.

- آداب وفلسفة.

ب- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا: وتشمل أربعة شعب في السنة الثانية ثانوي:

- رياضيات.

- تسيير واقتصاد.

جـ- تقني رياضي:

-هندسة كهربائية.

-هندسة مدنية.

-هندسة ميكانيكية.

-هندسة تقنية. **(أبو بكر بن بوزيد، 2009: 218).**

- الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي حسب الشعب ومعاملات المواد المدروسة في السنة الثانية ثانوي:

- شعبة العلوم التجريبية:

- الجدول رقم (06): يمثل معاملات المواد المدروسة في شعبة العلوم التجريبية:

المعامل	02	05	05	02	05	02	02	02	02	01	01	02
المادة المدروسة	اللغة العربية	رياضيات	علوم فيزيائية	علوم الطبيعة والحياة	علوم إسلامية	تاريخ وجغرافيا	الفرنسية	الإنجليزية	التربية البدنية	التربية الفنية	الأمازيغية

- شعبة الرياضيات:

- الجدول رقم (07): يمثل معاملات المواد المدروسة في شعبة الرياضيات:

المعامل	02	07	06	02	02	02	02	02	01	01	02
المادة المدروسة	اللغة العربية	رياضيات	علوم فيزيائية	علوم الطبيعة والحياة	علوم إسلامية	تاريخ وجغرافيا	الفرنسية	الإنجليزية	التربية البدنية	التربية الفنية	الأمازيغية

- الجدول رقم (08): يمثل معاملات المواد المدروسة في شعبة تقني رياضي:

المعامل	02	06	05	06	02	02	02	02	01	02
المادة المدروسة	اللغة العربية	رياضيات	علوم فيزيائية	تكنولوجيا	علوم إسلامية	تاريخ وجغرافيا	الفرنسية	الإنجليزية	التربية البدنية	الأمازيغية

- الجدول رقم (09): يمثل معاملات المواد المدروسة في شعبة التسيير والاقتصاد:

المعامل	02	05	05	05	02	02	02	02	01	01	02	02
المادة المدروسة	اللغة العربية	رياضيات	علوم فيزيائية	علوم الطبيعة والحياة	علوم إسلامية	تاريخ وجغرافيا	الفرنسية	الإنجليزية	التربية البدنية	التربية الفنية	الأمازيغية	علوم إسلامية

- الجدول رقم (10): يمثل معاملات المواد المدروسة في شعبة آداب وفلسفة:

المعامل	05	05	02	02	02	04	03	03	01	01	02
المادة المدروسة	اللغة العربية	فلسفة	علوم فيزيائية	رياضيات	علوم إسلامية	تاريخ وجغرافيا	الفرنسية	الإنجليزية	التربية البدنية	التربية الفنية	الأمازيغية

- الجدول رقم (11): يمثل معاملات المواد المدروسة في شعبة آداب ولغات أجنبية:

المعامل	04	04	02	02	04	04	04	01	01	02
المادة المدروسة	اللغة العربية	اللغة الأجنبية الثالثة	رياضيات	علوم إسلامية	تاريخ وجغرافيا	الفرنسية	الإنجليزية	التربية البدنية	الأمازيغية	التربية الفنية

(وزارة التربية الوطنية، قرار رقم 196 المؤرخ في 2006/03/23).

6. علاقة المراهقة بالتعليم الثانوي:

إن التغيرات التي طرأت على مرحلة التعليم الثانوي يمكن لها أن تفتح المجال أمام فئة المراهقين من أجل اكتشاف مواهبهم واستغلال قدراتهم العقلية والفكرية وذلك بتوجيههم نحو التخصصات تخدم قدراتهم الذهنية، ويبقى تحقيق الأهداف التربوية للتعليم الثانوي مهمة تقع على عاتق جميع أفراد المؤسسات التعليمية من أجل رفع مستوى التعليم، لكن تبقى مرحلة المراهقة مليئة بالصعاب والمشكلات ولقد أشار " كارسون " إلى أنها مشكلات كثيرة ومتنوعة يستلزم تشخيصها بغية اتخاذ الإجراءات المناسبة بصددها، ففي المجال التعليمي يمكن تصنيف مشكلات المراهقين في:

- الخوف من الامتحانات، ضعف التركيز والانتباه أثناء القراءة لانشغالهم بالأفكار الخاصة.

- كثرة العلاقات بين المراهق وزملائه ومدرسيه مما يؤدي إلى تشوش الأفكار لديه.

- صعوبة بعض المناهج الدراسية.

وبناء على ما تقدم يمكن القول أن هذه التغيرات التي تطرأ على المراهق في مرحلة التعليم الثانوي تجعله يعاني من مشكلات وضغوطات نفسية تهدد مستقبله وتؤثر على خبراته وسلوكاته مما يؤثر على علاقاته وطموحاته المستقبلية وهذا من الناحية السلبية. **(بوحفص طارق، 2015: 167).**

ومن خلال ما تم ذكره نستطيع القول أن مرحلة التعليم الثانوي من بين المراحل التعليمية التي تتفاقم فيها مشاكل المراهق، وذلك نظراً لتلك المسؤولية التي تستدعيها هذه المرحلة وكذا متطلباتها التعليمية، خاصة لتميز هذه المرحلة بالأهمية الكبيرة في حياة المراهق لأنه فيها نجد الامتحان المصيري الذي يحدد الحياة المستقبلية للمراهق، ألا وهو امتحان البكالوريا.

خلاصة:

وعليه فمرحلة المراهقة تعد من أصعب وأعقد مراحل النمو لما يميزها عن غيرها من المراحل من تغيرات في كل مجالات النمو، ونظرها لأنها تعتبر مرحلة انتقالية بين مرحلة الطفولة والرشد، ما يجعلها تتحمل مشكلات المرحلتين، خاصة أن هذه المرحلة تتلائم مع أهم المراحل التعليمية التي تستدعي من المراهق أن يكون في كامل قدراته الجسدية والفكرية، وهذه المرحلة التعليمية تتمثل في مرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر أيضا من بين المراحل التعليمية الحاسمة في الحياة الدراسية للمراهق، حيث تعتبر الجسر الذي يسمح للمراهق من الانتقال إلى الجامعة أو الحياة المهنية، ما يستدعي من الفاعلين التربويين التعامل بنوع من الحذر والصبر مع المراهق المتمدرس في الثانوية.

الجانب التطبيقي

الفصل السابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد

1. **التذكير بفرضيات الدراسة.**
2. **الدراسة الاستطلاعية.**
3. **منهج الدراسة.**
4. **مجتمع الدراسة.**
5. **عينة الدراسة.**
6. **الأدوات المستعملة في جمع البيانات.**
7. **إجراءات تطبيق أدوات الدراسة.**
8. **إجراءات تفريغ البيانات عن طريق الحاسوب الآلي.**

تمهيد:

نعرض في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في إجراء الدراسة الميدانية، وفيها نجد التذكير بفرضيات الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، المنهج العلمي المستخدم في الدراسة، كما نعرض مجتمع وعينة الدراسة، وكذلك الأدوات والتقنيات المستعملة في جمع المعلومات والبيانات، عرض إجراءات الدراسة وفي الأخير إجراءات تفريغ البيانات عن طريق الحاسوب الآلي ، وفيما يلي عرض لذلك.

1. التذكير بفرضيات الدراسة:

ا- الفرضية الرئيسية الأولى:

توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية الآتية:

- الفرضية الجزئية الأولى:

توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

ب- الفرضية الرئيسية الثانية:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وتتفرع من هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

- الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

ب- الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

جـ- الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

جـ- الفرضية الرئيسية الثالثة:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وتتفرع من هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

- الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أهم خطوات البحث وأول خطوة قام بها الباحث، وذلك بهدف التأكد من وجود أفراد العينة المعنيين بالدراسة، وإلى جانب ذلك التأكد من الفهم اللغوي من طرف التلاميذ المعنيين بالدراسة لبنود وفقرات المقاييس المستعملة في البحث الميداني، حيث تم الشروع في الدراسة الاستطلاعية في بداية شهر جانفي 2017 الموافق للفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية 2016-2017، حيث تم التقرب من المؤسسات التعليمية المعنية بالدراسة والموجودة على مستوى تراب ولاية تيزي وزو، وتم مقابلة مديري هذه المؤسسات الذين أبدوا الموافقة على إجراء هذه الدراسة في مؤسساتهم، وعليه طلبوا منا التقرب من مستشاري التوجيه لهذه المؤسسات، وفعلا تمت مقابلات مع مستشاري التوجيه المدرسي العاملين بذات المؤسسات و تم توضيح وشرح الهدف من الدراسة والخطوات المراد إتباعها في تطبيق أدوات الدراسة، وخاصة التلاميذ المعنيين بهذه الدراسة، وإلى جانب ذلك قام مستشاري التوجيه ببرمجة مقابلات مع بعض التلاميذ المعنيين؛ حيث تم شرح الهدف من دراستنا والسبل التي سيتم إتباعها لتحقيق الأهداف العلمية والعملية للدراسة، وقد أبدى التلاميذ استعدادهم للمشاركة في الدراسة.

قمنا بتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس العزو السببي لـ **"ليفكورت"**، ومقياس عزو النجاح والفشل الدراسيين بصورتيه (صورة عزو النجاح الدراسي- صورة عزو الفشل الدراسي) لصاحبه **"عبد الله بن طه الصافي"** ، وفي الأخير مقياس الدافعية للتعلم لـ **"أحمد دوقة وآخرون"** ، وذلك على عينة أولية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في ثانوية شيهاني بشير بعزازقة، وتبلغ حجم العينة الأولية 12 تلميذ، حيث قمنا بالاستعانة بمستشار التوجيه لتقسيم التلاميذ إلى تلاميذ ناجحين وتلاميذ فاشلين وذلك وفق نتائج ومعدلات الفصل الأول من العام الدراسي 2016-2017، حيث تم توزيع نسخ من مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" وزملائه، وكذا مقياس العزو السببي للنجاح ومقياس الدافعية للتعلم "لأحمد دوقة وزملائه" على عينة من التلاميذ الفاشلين والتي تبلغ 06 تلاميذ، وذلك لحصولهم على المعدل المحدد للفشل الدراسي وهو 20/8 أو أقل، و نسخ من مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" وزملائه، مقياس الفشل الدراسي ومقياس الدافعية للتعلم "لأحمد دوقة وزملائه"

على عينة متكونة من 06 تلاميذ آخرين في حالة نجاح، حسب المعيار المحدد للنجاح الدراسي في الدراسة، وكان ذلك بمساعدة مستشاري التوجيه بذات الثانويتين، فأثناء التطبيق طلبنا من هؤلاء التلاميذ تسجيل مدى فهم ووضوح لغة تعليمة المقياس، ومدى فهم بنود وفقرات المقاييس والصياغة المستعملة في إعداد هذه العبارات. وكان الهدف من هذا التطبيق أيضا حساب صدق وثبات المقاييس المستعملة في الدراسة.

3. منهج الدراسة:

إن الدراسات والبحوث السيكولوجية تفرض على الباحث اختيار المنهج الملائم لها، والمعيار الأساسي في استخدام منهج معين للدراسة؛ هو ما إذا كان هذا المنهج يوفر للباحث الإجابة على تساؤلات الدراسة و يوصل للنتائج الصحيحة والموضوعية.

ويختلف أسلوب الدراسة باختلاف الظواهر المراد دراستها وكذا اختلاف طبيعتها والهدف من هذه الدراسة.

من أجل تحقيق أغراض الدراسة والإجابة عن الأسئلة التي قد سبق وأن طرحتها والتحقق من فرضياتها، وبما أن موضوع دراستنا موضوع نفسي واجتماعي؛ وأن موضوع الدراسة هو الذي يحدد المنهج المناسب لها اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره، كما أنه يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الواقع والحقائق، ولا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها ولكنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات، كما أن المنهج الوصفي هو "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". **(عمار بوحوش، محمود الذنيبات، 1995: 130).**

وسعيا منا لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الطالب الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على جمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة وتحليلها وتفسيرها وتحديد مدى وجود علاقة بين متغيرات الدراسة، عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين من جهة والدافعية للتعلم من جهة أخرى.

4. مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ القسم النهائي الذين هم في صدد تحضير امتحان شهادة البكالوريا في الثانويات الواقعة بولاية تيزي وزو، حيث سنوضح في الجدول الآتي الثانويات الممثلة لمجتمع الدراسة.

الجدول رقم (12): يوضح أفراد مجتمع الدراسة:

أسماء الثانويات ومكان تواجدها	عدد تلاميذ الطور الثانوي
ثانوية الإخوة أتباطة - تيميزار.	409
ثانوية شيهاني بشير - عزازقة.	357
ثانوية سماعيلي علي وأبنائه- مقلع	153
الثانوية الجديدة- مقلع	186
ثانوية بصالح- تيقزيرت	256
ثانوية وارزدين عاشور- تيزي غنيف	559
ثانوية المتعددة الاختصاصات- تيزي غنيف	893
المجموع	2813

ويبلغ عدد تلاميذ هذه الثانويات (2813) تلميذ في الفترة التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية.

5. عينة الدراسة:

يتكون حجم عينة دراستنا من 209 تلميذ، فالأولى خاصة بالتلاميذ الناجحين وتقدر بـ 117 تلميذ والثانية خاصة بالتلاميذ الفاشلين وتقدر بـ 92 تلميذ.

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية (المقصودة، المقيدة)، والتي يقصد بها انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة، ويتم اللجوء لهذا

النوع من العينات في حالة توافر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة محددة من مجتمع الدراسة الأصلي. **(محمد عبيدات وآخرون، 1999: 109)**. وعلى هذا الأساس تم اختيار التلاميذ الذين يعانون من الفشل الدراسي و الذين يشهدون النجاح الدراسي، وذلك وفقا للمعيار المحدد في التعريف الإجرائي لكل من النجاح والفشل الدراسيين، وقد تم اختيار أفراد العينة بعد الإطلاع على النتائج الدراسية للتلاميذ أثناء الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016. حيث يوضح الجدول التالي حجم أفراد العينة والنسب المئوية التي تمثلها:

الجدول رقم (13): يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات التعليمية:

اسم المؤسسة	تقسيم المجموعة	عدد الأفراد	العدد الإجمالي	الجنس		التخصص		النسبة المئوية
				ذكور	إناث	علمي	أدبي	
ثانوية الإخوة أتباطة - تيميزار.	ناجحين	11	21	06	15	11	10	%10.04
	فاشلين	10						
ثانوية شيهاني بشير- عزازقة.	ناجحين	14	30	10	20	10	20	%14.35
	فاشلين	16						
ثانوية سماعيلي علي وأبنائه- مقلع.	ناجحين	13	55	20	35	29	26	%26.31
	فاشلين	42						
الثانوية الجديدة- مقلع.	ناجحين	07	22	07	15	11	11	%10.52
	فاشلين	15						
ثانوية بصالح- تيقزيرت.	ناجحين	16	24	08	16	08	16	%11.48
	فاشلين	08						
ثانوية وارزدين عاشور- تيزي غنيف.	ناجحين	18	29	15	14	22	07	%13.87
	فاشلين	11						
ثانوية المتعددة الاختصاصات- تيزي غنيف.	ناجحين	14	28	11	17	22	06	%13.39
	فاشلين	14						
المجموع			**209**	**77**	**132**	**113**	**96**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن عدد التلاميذ في ثانوية سماعيلي علي وأبنائه يقدر بـ 55 تلميذ وهي تمثل أكبر نسبة 26.31%؛ 29 منهم في التخصصات العلمية، و 26 منهم في التخصصات الأدبية. ويليها ثانوية شيهاني بشير التي يقدر عدد التلاميذ فيها بـ 30

تلميذ بنسبة 14.35% ، 20 منهم في التخصصات الأدبية، و 10 منهم في التخصصات العلمية.

وفي ثانوية ثانوية وارزدين عاشور- تيزي غنيف- فيقدر عدد التلاميذ بـ 29 تلميذ بنسبة 13.87%؛ 22 منهم في التخصصات العلمية، و 07 منهم في التخصصات الأدبية. أما في ثانوية ثانوية المتعددة الاختصاصات- تيزي غنيف- فيبلغ عدد التلاميذ فيها 28 تلميذ بنسبة 13.39%؛ 22 تلميذ في التخصصات العلمية، و 06 منهم في التخصصات الأدبية.

أما في ثانوية تيقزيرت فيقدر عدد التلاميذ فيها 24 تلميذ بنسبة 11.48%؛ 08 تلميذ في التخصصات العلمية، و 16 منهم في التخصصات الأدبية. و في الثانوية الجديدة الواقعة بـمقلع فيقدر عدد التلاميذ فيها بـ 22 تلميذ بنسبة 10.52%؛ 11 تلميذ في التخصصات العلمية، ونفس الحجم في التخصصات الأدبية.

وتمثل ثانوية الإخوة أتباطة بتيميزار أصغر فئة من التلاميذ وذلك بـ 21 تلميذ بنسبة تقدر بـ 10.04%؛ 11 تلميذ في التخصصات العلمية، و 10 تلاميذ في التخصصات الأدبية. و من خلال هذا نستنتج أن العدد الإجمالي لأفراد العينة يقدر بـ 209 تلميذ، 117 تلميذ يدرسون في التخصصات العلمية و 92 تلميذ يدرسون ضمن التخصصات الأدبية، ويظهر في عينتنا أن عدد التلاميذ المتمدرسين في التخصصات العلمية أكبر من عدد التلاميذ المتمدرسين في التخصصات الأدبية.

الجدول رقم (14): يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير الحالة الدراسية:

الحالة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
الناجحين	117	%55.98
الفاشلين	92	%44.01
المجموع	**209**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن عينة التلاميذ الناجحين تمثل أكبر فئة من مجموع أفراد عينة الدراسة وذلك بنسبة 55.98% وتليها فئة التلاميذ الفاشلين وذلك بنسبة 44.01% من المجموع الكلي لعينة الدراسة.

الجدول رقم (15): يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	77	%36.84
أنثى	132	%63.15
المجموع	**209**	**%100**

يظهر من خلال الجدول رقم (15) أن فئة الإناث تمثل أكبر حجم من العينة الكلية للدراسة وذلك بنسبة 63.15% وتليها فئة الذكور بنسبة تقدر بـ 36.84% من المجموع الكلي للعينة.

الجدول رقم (16): يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير السن:

السن	التكرار	النسبة المئوية
[16- 18 سنة [	129	%61.72
]19- 21 سنة [	66	%31.57
]22 سنة وما فوق	14	%6.69
المجموع	**209**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن فئة التلاميذ البالغين من العمر [16- 18 سنة [تمثل أكبر نسبة من إجمالي أفراد عينة الدراسة وذلك بنسبة **61.72%**، وتليها فئة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين 19 و 21 سنة وذلك بنسبة 31.57% وفي الأخير نجد فئة التلاميذ الذين تبلغ أعمارهم 22 سنة وما فوق وهي أقل نسبة من عينة الدراسة.

الجدول رقم (17): يمثل توزيع أفراد العينة وفق متغير التخصص الدراسي:

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	113	**%55.98**
أدبي	96	**%45.93**
المجموع	**209**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن تلاميذ الأقسام العلمية يمثلون أكبر حجم من عينة الدراسة وذلك بنسبة 55.98% ويليها فئة تلاميذ الأقسام الأدبية وذلك بنسبة 45.93% من المجموع الكلي لعينة الدراسة.

6. الأدوات المستعملة في جمع البيانات:

بناءا على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، والوقت المسموح له، والإمكانات المادية المتاحة، وجد الباحث الطالب أن الأدوات الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي المقاييس التالية:

6 -1- مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" وزملائه:

لقد اعتمدنا في دراستنا هذه على مقياس العزو السببي لـ **" ليفكورت" «Lefcurt »** **وزملائه** المكيف على البيئة الأردنية من قبل (أبو السميد) 1992. وقد بني المقياس بصورته الأصلية ليتناسب مع نظرية **واينر Weiner** في العزو السببي، ويتكون المقياس من 24فقرة؛ 12 فقرة تقيس العزو السببي لخبرات النجاح ببعديه (الداخلي والخارجي)، و12 فقرة تقيس العزو السببي لخبرات الفشل ببعديه (الثابت وغير الثابت).

6 2 - الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ - صدق المقياس:

لقد ارتأى الباحثون استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس وذلك للتأكد من مدى صدقه، حيث استخرجت دلالة صدق المحتوى من خلال عرضه على عشرة متخصصين في مجال التربية وعلم النفس، و أخذت ملاحظاتهم و أجري التعديل المناسب عليه حتى خرج بشكله الحالي.

ب- ثبات المقياس:

استخدم الباحثون طريقتين للتأكد من ثبات المقياس، وهما:

- طريقة ثبات إعادة التطبيق على عينة مكونة من 30 طالباً من طلبة الجامعة من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مدته عشرة أيام بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، والجدول رقم (17) يبين معامل الاستقرار لكل بعد من أبعاد المقياس.

- كما طبق الباحثون أيضاً معادلة (كرونباخ ألفا) على استجابات أفراد الدراسة على المقياس، ويبين الجدول التالي قيم ألفا لكل بعد من الأبعاد المشكلة للمقياس.

الجدول رقم (18): قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لفقرات مجالات المقياس:

الخبرات	البعد	ثبات الإعادة	معامل الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
النجاح	داخلي الموقع	0.70	0.89	6
	خارجي الموقع	0.76	0.56	6
الفشل	غير مستقر	0.73	0.83	6
	مستقر	0.77	0.90	6

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع القيم المتعلقة بثبات الإعادة والاتساق الداخلي ملائمة لتطبيق المقياس.

جـ- طريقة تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من 24 فقرة موزعة على أربع مجالات، وكل فقرة لها تدريج من فئتين (موافق، غير موافق)، وتراوحت قيم الفقرات من 0 إلى 1 على الفقرات الإيجابية لبعد العزو الداخلي للنجاح وهي (5، 6، 13، 14، 21، 22)، حيث تشير العلامة 0 إلى (غير موافق)، والعلامة 1 إلى (موافق).

أما فقرات العزو الخارجي للنجاح، فقد تراوحت من 0 إلى 1 (على الفقرات (3،4،11،12،19،20) السلبية حيث تشير العلامة 1 إلى (غير موافق)، والعلامة 0 إلى (موافق).

وفيما يتعلق بفقرات عزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة وهي (1،8 ،9، 16، 17، 24) فقد كانت الفقرات إيجابية، وتراوحت قيمها من 0 إلى1، وتشير العلامة 0 إلى (غير موافق)، والعلامة 1 إلى (موافق).

وبخصوص عزو الفشل إلى عوامل مستقرة فقد تراوحت من 0 إلى 1 على الفقرات (2، 7، 10، 15، 18، 23) وهي فقرات سلبية، حيث تشير العلامة 1 إلى (غير موافق)، والعلامة 0 إلى (موافق).

- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وفقاً لعينة دراستنا:

أ- صدق المحكمين:

ولحساب صدق وثبات مقياس العزو السببي لـ **"ليفكورت" وزملائه** وفق عينة بحثنا، قمنا بعرض المقياس على عدد مكون من إحدى عشر (11) محكم من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في مجال علم النفس وعلوم التربية بجامعة تيزي وزو، جامعة سعيدة وجامعة سطيف، والذين حكموا على المقياس من حيث الجوانب التالية:

- مدى مناسبة عبارات المقياس للخاصية المراد قياسها.

- مدى وضوح عبارات المقياس.

- حذف أو تعديل أي عبارة من العبارات.

حيث قام الباحث بتحليل بيانات أراء الأساتذة المحكمين للمقياس، وتم تحديد نسب اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس، ويوضح الجدول رقم (15) نسب اتفاق المحكمين على مقياس "ليفكورت" للعزو السببي:

الجدول رقم(19): يوضح نسب اتفاق المحكمين على مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت":

الفقرات	رأي المحكمين في فقرات المقياس			
	القبول		الرفض والتعديل	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
01	09	81.81	02	18.18
02	11	100	00	00
03	05	45.45	06	54.54
04	11	100	00	00
05	10	90.90	01	09.09
06	11	100	00	00
07	01	09.09	10	90.90
08	09	81.81	02	18.18
09	02	18.18	09	81.81
10	04	36.36	07	63.63
11	10	90.90	01	09.09
12	11	100	00	00

13	10	90.90	01	09.09
14	09	81.81	02	18.18
15	10	90.90	01	09.09
16	10	90.90	01	09.09
17	09	81.81	02	18.18
18	04	36.36	07	63.63
19	10	90.90	01	09.09
20	11	100	00	00
21	03	27.27	08	72.72
22	04	36.36	07	63.63
23	09	81.81	02	18.18
24	03	27.27	08	72.72

كما قام الباحث بإعادة صياغة بعض العبارات وفقا لأراء الأساتذة المحكمين، ويوضح الجدول رقم (20) العبارات التي تم تعديلها أو إعادة صياغتها بناءا على اقتراحات المحكمين:

الجدول رقم (20): يوضح العبارات التي تم تعديلها بناءا على آراء المحكمين (مقياس "ليفكورت" للعزو السببي):

مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت"		
رقم البند	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	عندما أحصل على درجة متدنية في أي مادة، فإنني أشعر بأن السبب الرئيس هو عدم دراستي بشكل كاف.	عندما أحصل على علامة متدنية في أي مادة، فإنني أشعر بأن السبب الرئيس هو عدم دراستي بشكل كاف.
02	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في أي مادة، أتساءل عن قدراتي الدراسية.	إذا حدث وحصلت على علامة متدنية في أي مادة، أتساءل عن قدراتي الدراسية.
03	إذا حصلت على درجة مرتفعة في مادة ما، فإن ذلك يعود إلى تساهل المدرس في تقدير العلامات بعد تأدية الامتحان.	إذا حصلت على علامة مرتفعة في مادة ما، فإن ذلك يعود إلى تساهل المعلم في تنقيط الامتحان.
05	الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة هي دائماً نتيجة مباشرة للجهود التي أبذلها.	العلامات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة هي دائماً نتيجة مباشرة للجهود التي أبذلها.
06	العامل المهم في حصولي على درجات مرتفعة في أي مادة هو قدراتي الدراسية.	العامل المهم في حصولي على علامات مرتفعة في أي مادة هو قدراتي الدراسية.
07	إذا كوّن المدرس فكرة سيئة عني، فإنه على الأرجح	إذا كوّن المعلم فكرة سيئة عني، فإنه سيمنح لي

	سيضع لي درجات على أي عمل أقدمه أقل من الدرجات التي يعطيها لطالب آخر إذا قدم العمل نفسه.	علامات أقل عن أي عمل أقوم به مقارنة بتلميذ آخر يقوم بنفس العمل.
08	معظم الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في مادة ما تعود إلى الأخطاء غير المقصودة.	معظم العلامات المتدنية التي أحصل عليها في مادة ما تعود إلى أخطاء غير مقصودة.
09	عندما أفشل في جعل أدائي في الجامعة في أي مادة كما هو متوقع مني فإنني أعزو ذلك غالباً إلى قلة الجهد المبذول.	غالبا ما أرجع فشلي في أداء عملي كما هو متوقع مني إلى الجهد المبذول.
10	إذا رسبت في مادة ما، فالسبب يعود لعدم امتلاكي المهارات اللازمة لها.	يعود السبب إذا ما رسبت في مادة ما إلى عدم امتلاكي للمهارات اللازمة لهذه المادة.
11	إن بعض الدرجات المرتفعة التي حصلت عليها في الاختبارات تعني أن هذه الاختبارات أسهل من غيرها.	إن بعض العلامات المرتفعة التي حصلت عليها في الاختبارات تعني أن هذه الاختبارات أسهل من غيرها.
12	أشعر بأن الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها في أي امتحان ترجع بشكل كبير إلى عوامل الصدفة، كأن تأتي أسئلة الامتحان من الأسئلة التي أتوقعها.	أشعر بأن العلامات المرتفعة التي أحصل عليها في أي امتحان ترجع بشكل كبير إلى عوامل الصدفة، كأن تأتي أسئلة الامتحان حسب ما توقعته.
13	عندما أحصل على درجة مرتفعة في أي مادة، فذلك راجع إلى أنني درست تلك المادة بجدية.	عندما أحصل على علامة مرتفعة في أي مادة، فذلك راجع إلى أنني درست تلك المادة بجدية.
14	الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة تعطيني صورة جيدة عن قدراتي الدراسية.	العلامات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة تعطيني صورة جيدة عن قدراتي الدراسية.
15	الدرجات الأقل التي أحصل عليها في مادة ما ترجع إلى عدم نجاح المدرس في تقديمها.	العلامات الأقل التي أحصل عليها في مادة ما ترجع إلى عدم نجاح المدرس في تقديمها.
16	الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة، تجعلني أعتقد بأنني شخص غير محظوظ تماماً.	العلامات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة، تجعلني أعتقد بأنني شخص غير محظوظ تماماً.
17	الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تخبرني بأنني لم أدرس المادة بشكل جاد وكاف.	العلامات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تخبرني بأنني لم أدرس المادة بشكل جاد وكاف.
18	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في مادة ما سوف أفترض بأنني لا أمتلك القدرة على النجاح.	أفترض إذا ما حدث وحصلت على علامة متدنية في مادة ما بأنني لا أمتلك القدرة على النجاح.
19	أحياناً أحصل على درجات مرتفعة في الموضوعات العلمية التي أدرسها؛ لأن تعلمها كان سهلاً.	أحياناً أحصل على علامات مرتفعة في الموضوعات العلمية التي أدرسها؛ لأن تعلمها كان سهلاً.
20	يؤدي الحظ دوراً كبيراً في حصولي على درجات مرتفعة في كثير من المواد.	يؤدي الحظ دوراً كبيراً في حصولي على علامات مرتفعة في كثير من المواد.
21	استطيع أن أجتاز الصعوبات كلها التي تحول دون نجاحي إذا بذلت جهدا كافيا لذلك.	إذا بذلت جهدا كافيا، أستطيع أن أجتاز كل الصعوبات التي تقف وراء فشلي.
22	عندما أحصل على درجات منخفضة، فإن سبب ذلك يعود إلى استراتيجيات الدراسية التي استخدمها.	عندما أحصل على علامات منخفضة، فإن سبب ذلك يعود إلى الطريقة الدراسية التي استخدمها.
23	بعض الدرجات المتدنية التي حصلت عليها تعكس تشدد المعلم في وضع العلامات.	بعض العلامات المتدنية التي حصلت عليها تعكس تشدد المعلم في تقديم العلامات.
24	إن بعض الدرجات المنخفضة التي أحصل عليها قد تكون لسوء حظي، كأن أدرس المادة في وقت غير ملائم.	إن بعض العلامات المنخفضة التي أحصل عليها قد تكون لسوء حظي.

وفي ضوء نتائج التحكيم، نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن الملاحظات والتعديلات التي اقترحت من طرف الأساتذة المحكمين متعلقة في معظمها بالصياغة اللغوية، حيث ركزت مختلف ملاحظات الأساتذة على إعادة البناء اللغوي لبض الفقرات والبنود، وذلك قد يرجع إلى اختلاف بعض الكلمات عن البيئة الأولى التي طبق عليها المقياس، فمثلاً اقترح معظم المحكمين تغيير كلمة "الدرجات" التي نجدها في معظم البنود بـ كلمة "العلامات" نظراً إلى أنها الكلمة المستخدمة في النظام التربوي الجزائري.

كما اقترح الأساتذة المحكمين زيادة في عدد اقتراحات الإجابة من اقتراحين إلى أربعة اقتراحات، فبعدما كان المقياس يتكون من اقتراحين فقط وهما (غير موافق، موافق)، أصبح المقياس بعد التعديل يشمل أربعة اقتراحات وهي: (موافق تماماً، موافق، موافق أحياناُ، غير موافق)، ما استدعى بالضرورة تعديل مفتاح التصحيح ليتلاءم مع عدد الاقتراحات. وعليه أصبح مفتاح التصحيح كما يظهره الجدول رقم (21).

الجدول رقم (21): يمثل طريقة تصحيح مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" بعد التعديل:

اقتراحات الإجابة / البنود حسب الأبعاد	موافق تماما	موافق	موافق احيانا	غير موافق
1، 8، 9، 16، 17، 24 عزو الفشل لعوامل غير مستقرة	3	2	1	0
2، 7، 10، 15، 18، 23 عزو الفشل لعوامل مستقرة	0	1	2	3
3، 4، 11، 12، 19، 20 عزو النجاح لعوامل خارجية	0	1	2	3
5، 6، 13، 14، 21، 22 عزو النجاح لعوامل داخلية	0	1	2	3

ب- ثبات المقياس:

أما فيما يخص ثبات مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" وفق عينة دراستنا فقد قمنا بتطبيق المقياس على عينة من تلاميذ الأقسام النهائية الناجحين والفاشلين، ويبلغ عددهم 06 تلميذ لكل مجموعة، أي بمجموع 12 تلميذ لكلتا المجموعتين. وبعد تفريغ البيانات على برنامج (SPSS) وفق معايير تنقيط المقياس، جاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (22): يوضح قيمة ثبات مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" حسب قانون ألفا كرونباخ:

العينة	عدد الأفراد	ثبات المقياس
عينة التلاميذ الناجحين	06	0.97
عينة التلاميذ الفاشلين	06	0.71

نلاحظ من الجدول أعلاه أن معاملات الثبات لمقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" أكبر من الحد الأدنى للقيمة المقبولة والمقدرة بـ (0.60)، و بالتالي يمكن القول أن هذا المقياس ثابت بمعنى المبحوثين يفهمون بنوده بنفس الطريقة وكما يقصدها الباحث، وعليه يمكن اعتماده في هذه الدراسة.

6 3 - مقياس العزو بصورتيه (عزو النجاح الدراسي / عزو الفشل الدراسي):

يعتبر المقياس من إعداد الباحث **"عبد الله بن طه الصافي"** ، ولقد تضمن بناء المقياس عددا من الخطوات نذكر منها:

تم تحديد الهدف من المقياس على أساس إعداد صورتين، إحداهما: تقيس الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتفوقون دراسيا نجاحهم وتفوقهم الدراسي. والصورة الأخرى تقيس الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتأخرون دراسيا تأخرهم وفشلهم الدراسي.

تم إعداد استمارة لاستطلاع رأي الطلاب بكليات "جامعة الملك خالد" وطلاب كليات المعلمين على عينة بلغ قوامها (185) طالبا عن عزو المتفوقين والمتأخرين دراسيا للنجاح والفشل الدراسيين.

تم تحليل بعض المقاييس الأجنبية في مجال عزو النجاح و الفشل الدراسيين، ومنها نذكر مثلا:

- مقياس سيمون و فيذر 1973 (Simon & Feather).
- مقياس العزو من إعداد محمد مصطفي أبو عليا 1989.
- مقياس سليجمان وآخرون 1990 (Slegman et all).

- اختبار الأسلوب العزوي لـ شرير 1990 (Sherer).

حيث قام الباحث بوضع عدد من المفردات بناء على التعريف الإجرائي لكل جانب عزوي مستعينا بالمقاييس والدراسات السابقة. وقد بلغ عددها 50 مفردة.

6 4 - الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ - صدق المحكمين: حيث قام الباحث بعرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس التربوي، والصحة النفسية بجامعة أبها، وتم تعديل المقياس وحذف 3 مفردات و أصبح يتكون من 47 مفردة.

ب - الصدق الظاهري: قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا يبلغ عددهم 50 طالبا، وبعد مراجعة المفردات تم حذف 5 منها وأصبح المقياس يتكون من 41 مفردة لصورة عزو النجاح و42 مفردة لصورة عزو الفشل.

جـ - الصدق المرتبط بالمحك: تمت الاستعانة بمقياس العزو من إعداد "محمد مصطفى أبو عليا" 1989 كمحك خارجي للمقياس الحالي. وتم حساب معاملات الارتباط بين المقياسين:

- معامل الارتباط (لمقياس عزو النجاح) = 0.87.

- معامل الارتباط (لمقياس عزو الفشل) = 0.75.

كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس بصورتيه؛ فبطريقة إعادة المقياس بفاصل زمني قدره 20 يوما، تحصل على معامل الارتباط بين الدرجات في المرة الأولى والدرجات في المرة الثانية هو: - معامل الارتباط (لمقياس عزو النجاح) = 0.81.

- معامل الارتباط (لمقياس عزو الفشل) = 0.77 . دال عند 0.01 لكليهما.

- المقياس في صورته النهائية: يتكون مقياس العزو بصورتيه (عزو النجاح- عزو الفشل) من 42 مفردة، ويوضح الجدول رقم (23) جوانب مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي وكذلك عدد وأرقام مفردات كل جانب من جوانب المقياس، أما طريقة الإجابة على المقياس بصورتيه فكانت بتصميم ورقة إجابة خاصة على طريقة "ليكرت" (تنطبق تماما، تنطبق،

تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق إطلاقا)، ويوضح الجدولان رقم (23) و (24) اتجاهات المفردات على مقياس العزو بصورتيه.

الجدول رقم (23):

يوضح جوانب مقياس العزو بصورتيه وعدد وأرقام المفردات في كل جانب من جوانب العزو:

جوانب العزو	عدد المفردات	أرقام المفردات
القدرة	07	01، 13، 23، 25، 30، 35، 39.
الجهد	07	02، 07، 12، 14، 26، 31، 32.
المواد الدراسية والاختبار	07	03، 08، 15، 21، 27، 34، 40.
المعلم	07	04، 09، 16، 22، 28، 37، 42.
الحظ	07	06، 11، 18، 20، 24، 33، 38.
المزاج	07	05، 10، 17، 19، 29، 36، 41.

الجدول رقم (24): يوضح اتجاهات المفردات على مقياس عزو النجاح:

تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق تماما
1	2	3	4	5

الجدول رقم (25): يوضح اتجاهات المفردات على مقياس عزو الفشل:

تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق تماما
5	4	3	2	1

- حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وفقاً لعينة دراستنا:

أ - صدق المحكمين:

ولحساب صدق وثبات المقياس وفق عينة بحثنا قمنا بعرض المقياس على عدد مكون من إحدى عشر (11) محكم من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في مجال علم النفس وعلوم التربية بجامعة تيزي وزو، جامعة سعيدة وأساتذة من جامعة سطيف، والذين حكموا على المقياس من حيث الجوانب التالية:

- مدى مناسبة عبارات المقياس للخاصية المراد قياسها.

- مدى وضوح عبارات المقياس.

- حذف أو تعديل أي عبارة من العبارات.

حيث قام الباحث بتحليل بيانات أراء الأساتذة المحكمين للمقياس، وتم تحديد نسب اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس، ويوضح الجدول رقم (25) و (26) نسب اتفاق المحكمين على المقياس بصورتيه؛ عزو النجاح الدراسي وعزو الفشل الدراسي:

الجدول رقم (26):

يوضح نسب اتفاق المحكمين على مقياس عزو النجاح الدراسي:

رقم العبارة	نسب الاتفاق	رقم العبارة	نسب الاتفاق	رقم العبارة	نسب الاتفاق
01	%70	15	%90	29	%90
02	%70	16	%70	30	%100
03	%100	17	%100	31	%100
04	%100	18	%100	32	%70
05	%100	19	%90	33	%100
06	%90	20	%100	34	%100
07	%90	21	%100	35	%70
08	%100	22	%100	36	%100
09	%90	23	%100	37	%100
10	%70	24	%100	38	%70
11	%100	25	%100	39	%90
12	%100	26	%100	40	%100
13	%100	27	%90	41	%100
14	%90	28	%100		

يتضح من خلال الجدول رقم (26) أن عبارات المقياس قد حصلت على نسب اتفاق تراوحت بين (70% و100%)، وقد حدد الباحث نسبة (80%) كنسبة اتفاق مقبولة لاستبقاء العبارة، على أن يتم استبعاد العبارات التي حصلت على نسب اتفاق أقل من (80%)، وبناءا على ذلك تم استبعاد أو إعادة صياغة ثمانية عبارات وهي ذوات الأرقام { 1، 2، 16، 21، 32، 33، 35، 38}.

الجدول رقم : (27): يوضح نسب اتفاق المحكمين على مقياس عزو الفشل الدراسي:

رقم العبارة	نسب الاتفاق	رقم العبارة	نسب الاتفاق	رقم العبارة	نسب الاتفاق
01	%70	15	%100	29	%100
02	%70	16	%70	30	%100
03	%100	17	%100	31	%100
04	%100	18	%100	32	%70
05	%100	19	%100	33	%100
06	%90	20	%100	34	%70
07	%100	21	%90	35	%100
08	%100	22	%100	36	%70
09	%100	23	%100	37	%100
10	%70	24	%90	38	%90
11	%100	25	%100	39	%70
12	%100	26	%100	40	%100
13	%100	27	%100	41	%100
14	%90	28	%100	42	%100

يظهر من خلال الجدول رقم (27) أن عبارات المقياس قد حصلت على نسب اتفاق تراوحت بين (70% و100%)، وقد حدد الباحث نسبة (80%) كنسبة اتفاق مقبولة لاستبقاء

العبارة، على أن يتم استبعاد العبارات التي حصلت على نسب اتفاق أقل من (80%)، وبناءا على ذلك تم استبعاد عشرة عبارات ذوات الأرقام { 1، 2، 10، 16، 21، 24، 32، 33، 35، 39}.

كما قام الباحث بإعادة صياغة بعض العبارات وفقا لأراء الأساتذة المحكمين، ويوضح الجدول رقم (28) العبارات التي تم تعديلها أو إعادة صياغتها في كل من الصورتين؛ بناءا على اقتراحات المحكمين:

الجدول رقم (28): يوضح العبارات التي تم تعديلها بناءا على آراء المحكمين (مقياس عزو النجاح والفشل):

مقياس عزو النجاح الدراسي		
رقم البند	**العبارة قبل التعديل**	**العبارة بعد التعديل**
01	لقد نجحت في دراستي بسبب عدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم.	لقد نجحت في دراستي بسبب قدرتي الكبيرة على الفهم.
02	الجهد الكبير الذي بذلته طوال العام الدراسي.	يرجع نجاحي إلى الجهد الذي أبذله طوال العام الدراسي.
10	لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مذاكرة دروسي.	لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مراجعة دروسي.
16	بسبب موضوعية الأستاذ في تقدير الدرجات.	بسبب موضوعية الأستاذ في تقييم العلامات.
32	لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مذاكرة دروسي.	بسبب شعوري بالارتياح والسعادة عند مراجعة دروسي.
35	لأني أحرص على المذاكرة بحيوية ونشاط وانتظام.	لأني أحرص على المراجعة بحيوية ونشاط وانتظام.
38	بسبب قدرتي على عدم النسيان.	بسبب قدرة ذاكرتي.
مقياس عزو الفشل الدراسي.		
01	لقد رسبت في دراستي بسبب عدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم.	لقد رسبت في دراستي بسبب عدم قدرتي الكبيرة على الفهم.
02	قلة الجهد الذي بذلته طوال العام الدراسي.	يرجع فشلي إلى قلة الجهد الذي بذلته طوال العام

		الدراسي.
10	أشعر بالضيق والملل عند مذاكرة دروسي.	أشعر بالضيق والملل عند مراجعة دروسي.
16	عدم موضوعية أساتذتي في تقدير الدرجات.	عدم موضوعية أساتذتي في تقييم العلامات.
32	بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مذاكرة دروسي.	بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مراجعة دروسي.
34	بسبب عدم نفع المواد الدراسية لي.	لأن المواد الدراسية لا تنفعني.
36	لا أحرص على استذكار دروسي بانتظام.	لا أحرص على مراجعة دروسي بانتظام.
39	بسبب قدرتي على النسيان.	بسبب عدم قدرة ذاكرتي.

وفي ضوء نتائج التحكيم، فقد أصبح المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم يتكون من (38) بند بالنسبة لصورة عزو النجاح الدراسي؛ وذلك بعد حذف العبارات ذوات الأرقام (21) و (24) و (33) نظرا لتكرارها في البنود الأخرى؛ و إعادة صياغة العبارات التي تحمل الأرقام: (01)، (02)، (10)، (16)، (32)، (35) و(38) وذلك بناءاً على آراء المحكمين؛ والجدول التالي يوضح أرقام البنود بعد تعديلها:

الجدول رقم (29):

يوضح جوانب صورة عزو النجاح وعدد وأرقام المفردات في كل جانب من جوانب العزو بعد التعديل:

جوانب العزو	عدد المفردات	أرقام المفردات
القدرة	07	01، 13، 22، 23، 28، 31، 35.
الجهد	07	02، 07، 12، 14، 24، 29، 32.
المواد الدراسية والاختبار	05	03، 08، 15، 25، 36.
المعلم	07	04، 09، 16، 21، 26، 33، 38.
الحظ	05	06، 11، 18، 20، 34.
المزاج	07	05، 10، 17، 19، 27، 30، 37.

أما صورة عزو الفشل الدراسي فقد أصبحت تتكون من (39) بند بعدما كانت تتكون من (42) بند، حيث حذفت منها العبارات ذوات الأرقام (21) و (24) و (33) وهذا يرجع

لتكرارها؛ وإعادة صياغة العبارات ذوات الأرقام التالية: (01)، (02)، (10)، (16)، (32)، (35) و(38) استنادا دائماً لآراء المحكمين؛ والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (30):

يوضح جوانب صورة عزو الفشل وعدد وأرقام المفردات في كل جانب من جوانب العزو بعد التعديل:

جوانب العزو	عدد المفردات	أرقام المفردات
القدرة	07	01، 13، 22، 23، 28، 32، 36.
الجهد	07	02، 07، 12، 14، 24، 29، 33.
المواد الدراسية والاختبار	06	03، 08، 15، 25، 31، 37.
المعلم	07	04، 09، 16، 21، 26، 34، 39.
الحظ	05	06، 11، 18، 20، 35.
المزاج	07	05، 10، 17، 19، 27، 30، 38.

ب- ثبات المقياس:

أما فيما يخص ثبات المقياس وفقا لعينة بحثنا، فقد قمنا بتطبيق المقياس بصورتيه على عينة من تلاميذ الأقسام النهائية الناجحين والفاشلين ويبلغ عددهم 06 تلميذ لكل مجموعة، أي بمجموع 12 تلميذ لكلتا المجموعتين. وبعد تفريغ البيانات على برنامج **(SPSS)** وفقا للمعيار السابق ذكره في التنقيط، قمنا بحساب ثبات المقياس بصورتيه (صورة عزو النجاح الدراسي- صورة عزو الفشل الدراسي) على عينتنا المتكونة من 12 تلميذ، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (31): يوضح قيمة ثبات مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي حسب قانون ألفا كرونباخ:

صورة المقياس	عدد الأفراد	ثبات المقياس
صورة عزو النجاح الدراسي	06	0.76
صورة عزو الفشل الدراسي	06	0.95

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن المقياس بصورتيه يتميز بثبات عالي وفق لعينتنا، غير أن مقياس عزو الفشل يتميز بثبات عالي (0.95) مقارنة بمقياس عزو الفشل النجاح (0.76)، ويمكن القول أن ثبات المقياس بصورتيه جد قريب من ثبات عينة صاحب المقياس "عبد الله بن طه الصافي" وحتى أعلى فيما يخص مقياس عزو الفشل الدراسي.

جـ- مقياس الدافعية للتعلم "لأحمد دوقة": يتكون هذا المقياس من 50 عبارة.

- طريقة الإجابة: يتم الإجابة على هذا المقياس بوضع علامة (×) أمام الاقتراح الذي يراه التلميذ مناسب لإجابته.

- بدائل المقياس وتنقيطه:

الجدول رقم (32): يمثل بدائل وتنقيط مقياس الدافعية للتعلم:

البدائل	صحيح تماماً	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
التنقيط	2	2	1	0

حيث أن من تحصل على درجة تتراوح ما بين (101- 150) فيصنف ضمن التلاميذ ذوي الدافعية المرتفعة، ومن تحصل على درجة أقل من (100) يصنف ضمن التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة.

- صدق وثبات المقياس: المقياس مكون من (50 بنداً) وهو عدد غير زوجي، والطريقة الملائمة لحساب صدقه وثباته هي "طريقة التجزئة النصفية"، حيث تم تقسيم البنود إلى قسمين: قسم للبنود الفردية وقسم للبنود الزوجية، وبعد جمع الدرجات التي تحصل عليها كل كل فرد على كل بند من بنود القسمين كل على حدىَ، تم حساب الثبات بالاعتماد على معامل بيرسون للارتباط والذي قدرت قيمته بـ 0.87، أما صدقه فيساوي 0.93.

وهذا يدل على أن المقياس يمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات.

- ثبات المقياس وفق عينة دراستنا:

الجدول رقم (33): يوضح قيمة ثبات مقياس الدافعية للتعلم حسب قانون ألفا كرونباخ:

العينة	عدد الأفراد	ثبات المقياس
عينة التلاميذ الناجحين	06	0.75
عينة التلاميذ الفاشلين	06	0.86

نلاحظ من الجدول رقم (33) أن معاملات الثبات لمقياس الدافعية للتعلم أكبر من الحد الأدنى للقيمة المقبولة والمقدرة بـ (0.60)، وبالتالي يمكن القول أن هذا المقياس ثابت بمعنى المبحوثين يفهمون بنوده بنفس الطريقة وكما يقصدها الباحث، وعليه يمكن اعتماده في هذه الدراسة.

7 -إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

بعد التأكد من صدق وثبات الأدوات المستعملة والمتمثلة في مقياس العزو السببي لـ **"ليفكورت"**، مقياس عزو النجاح والفشل الدراسي بصورتيه ومقياس الدافعية **"لأحمد دوقة وزملائه"**، قمنا بتحديد الثانويات التي ستجرى فيها الدراسة الأساسية والمتواجدة على تراب ولاية تيزي وزو، ومن أجل السير الحسن لعملية التطبيق كان لزاما علينا احترام وإتباع مجموعة من الخطوات المتمثلة في:

- الحصول على إرسال من طرف جامعة تيزي وزو وبالتحديد من طرف قسم علم النفس موجه إلى مدير التربية لولاية تيزي وزو، يفيد ارتباط الطالب بتحضير رسالة الدكتوراه وذلك من أجل السماح له بإجراء بحثه الميداني في المؤسسات التعليمية (الثانويات) الواقعة على أرض ولاية تيزي وزو، نظراً إلى أن جامعة تيزي وزو قد أمضت اتفاق مع مديرية التربية لولاية تيزي وزو، وقد كان تاريخ الإرسال موافق لـ 2016/11/24.

- الحصول على رخصة من مديرية التربية لولاية تيزي وزو، وذلك من أجل السماح لنا من الولوج للمؤسسات التعليمية المعنية بالدراسة (الثانويات)، ومقابلة طاقمها الإداري ومستشاري التوجيه المدرسي العاملين فيها، وقد كان تاريخ حصولنا على هذه الرخصة موافق لـ 2016/11/29.

- قام الطالب الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة، وذلك بعد مقابلة المسؤولين في الثانويات والتنسيق معهم لاختيار الوقت المناسب لتطبيقها، وقد كانت فترة التطبيق خلال الفترة الممتدة ما بين **07 فيفري و 10 مارس 2017**، وقد أشرفنا على عملية تطبيق الأدوات وكان ذلك بمساعدة مستشاري التوجيه المدرسي لكل مؤسسة؛ واستلزم منا، بمساعدة مستشاري التوجيه؛ توضيح العبارات الغامضة والتي وجد التلاميذ صعوبة للإجابة عليها في بعض الحالات.

- لقد تم تطبيق أدوات الدراسة على التلاميذ وكان ذلك بصورة جماعية داخل قسم، وكان ذلك بعد اختيار التلاميذ المعنيين بالدراسة وذلك بعد الحصول على علامات الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016، حيث قمنا بشرح طريقة الإجابة على بنود المقاييس المستعملة في الدراسة وذلك بالاستعانة بتعليمات المقاييس الثلاثة.

8 -إجراءات تفريغ البيانات عن طريق الحاسوب الآلي:

ونظرا لكبر عينة دراستنا والمقدرة بـ 209 تلميذ (117 لعينة الناجحين – 92 لعينة الفاشلين) وتعدد متغيرات دراستنا، عملنا على جمع بيانات الدراسة عن طريق إجابات أفراد العينة على عبارات المقاييس المستخدمة، وقمنا بإدخال البيانات المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة في الحاسوب الآلي لتحليلها، حيث تمت معالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) « Statistical Package for Social Sciences » أي "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"، وتم القيام بمجموعة من الأساليب الإحصائية بغرض إعطاء معنى للأرقام والبيانات المتحصل عليها.

الفصل الثامن:
عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية.

تمهيد.

I - عرض بيانات الدراسة الميدانية.

1- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى.

2- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية.

3- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة.

4- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة.

5- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الخامسة.

6- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية السادسة.

7- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية السابعة.

تمهيد:

سنقوم في هذا الفصل بإلقاء الضوء بنوع من التفصيل على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، وفيه نقوم بعرض وتحليل النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة، وذلك من أجل المحاولة على الإجابة على الفرضيات المطروحة في إشكالية الدراسة، وكذا تفسير ومناقشة النتائج المتوصل إليها وذلك بالاعتماد على معامل الارتباط "بيرسون" لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، واختبار (T) لدراسة الفروق بين المتغيرات الأخرى.

1- عرض بيانات الدراسة الميدانية:

بعد تطبيق أدوات البحث المتمثلة في : مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت"، مقياس العزو السببي بصورتيه (صورة عزو النجاح- صورة عزو الفشل) ومقياس الدافعية للتعلم على عينة من تلاميذ السنة ثالثة ثانوي المتمدرسين في ثانويات تراب ولاية تيزي وزو، والذي يبلغ عددهم مئتي وتسعة (209) تلميذ، مقسمين على عينتين: عينة التلاميذ الناجحين والتي يبلغ حجمها (117) تلميذ، وعينة التلاميذ الفاشلين التي يقدر حجمها بـ (92) تلميذ، وبعد التحصل على مجموعة من المعطيات والبيانات؛ قمنا بفرزها تبعا للنموذج المنهجي المعمول به في مثل هذه الدراسات، وتم تبويبها في مجموعة من الجداول بغرض تسهيل عملية تحليلها.

- الفرضية الرئيسية الأولى:

توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

أ- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى والتي مفادها:

توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- الجدول رقم (34): يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة للناجحين والدافعية للتعلم.

العوامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل غير مستقرة / الدافعية للتعلم	0.03	0.05	0.72	غير دال

نلاحظ من خلال الجدول رقم (34) أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل لعوامل غير مستقرة (الجهد، الحظ ومساعدة الآخرين) (على مقياس ليفكورت) للناجحين والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (0.03) وهو غير دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.72)، وقد يرجع ذلك إلى أن عزو فئة التلاميذ الناجحين لفشلهم لعوامل مستقرة هو عزو ظرفي فقط وأنه في حالة بذلهم لجهد أكبر

يستطيعون تغيير نتائجهم الدراسية، كما نجد أن معظم التلاميذ الناجحين يولون أهمية للعمل الجماعي وخاصة المراجعة الجماعية ويعتبرون الغير عنصر هام يساعدهم في فهم بعض الأمور الغامضة في بعض المواد، وعليه لا توجد علاقة بين عزو الفشل لهذه العوامل الغير المستقرة والدافعية للتعلم.

- الجدول رقم (35): يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي للعوامل المستقرة للناجحين والدافعية للتعلم.

العوامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل مستقرة / الدافعية للتعلم	0.02	0.05	0.82	غير دال (لا توجد علاقة)

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل لعوامل مستقرة (القدرة المتدنية، تحيز المعلم وصعوبة المهمة) (على مقياس ليفكورت) للناجحين والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (0.02) وهو غير دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.82)، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن التلاميذ الناجحين في حالة الفشل يحاولون إسناد وعزو ذلك الفشل إلى بعض العوامل التي تخرج عن سيطرتهم مثل (تحيز المعلم وصعوبة المهمة)، وذلك من أجل الحفاظ على تقدير ذاتهم وإيمانهم بإمكانية تحقيق النجاح في المستقبل في حالة التحكم في هذه العوامل، وعليه لا نجدهم جد متوترين ومتخوفين من هذه النتائج الدراسية، وذلك لإدراكهم بأنهم يستطيعون تحقيق النجاح في المهمات المدرسية الأخرى، وعليه لا توجد أي علاقة تذكر بين عزو فشلهم في بعض المهمات للعوامل المستقرة ودافعيتهم للتعلم.

- الجدول رقم (36): يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية لدى الناجحين والدافعية للتعلم.

العوامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو النجاح لعوامل خارجية / الدافعية للتعلم	-0.01	0.05	0.89	غير دال (لا توجد علاقة)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (36) أنه لا توجد علاقة بين عزو النجاح لعوامل خارجية (تحيز المعلم، سهولة المادة والحظ الجيد) (على مقياس ليفكورت) للناجحين والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (0.01-) وهو غير دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.89)، و ذلك قد يفسر على أساس أن فئة التلاميذ الناجحين قد يعزون نجاحهم في بعض المهمات المدرسية لعوامل خارجة عن سيطرتهم مثل (تحيز المعلم، سهولة المادة والحظ الجيد)؛ وهو اعتقاد قد نجده عند بعض التلاميذ الناجحين لظنهم أن نتائجهم الدراسية الجيدة ترجع في بعض الحالات إلى ذلك الاحترام والمودة التي يدلي بهما المعلم اتجاههم بسبب نتائجهم الدراسية الجيدة، وكذا الحظ الجيد الذي يتمتعون به في بعض المواقف المدرسية، كما قد نجد بعض أفراد هذه الفئة يرون أن المادة العلمية المقدمة في بعض المواد سهلة للاكتساب وذلك بسبب تمتعهم بقدرات مرتفعة مقارنة بالآخرين، مما يسمح لنا بالقول أن هذا الأسلوب العزوي الذي قد نجده عند الفئة ليس له أية علاقة بدافعيتهم للتعلم.

- الجدول رقم (37): يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية لدى الناجحين والدافعية للتعلم.

العوامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو النجاح لعوامل داخلية / الدافعية للتعلم	-0.19*	0.05	0.03	دال (توجد علاقة عكسية)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (37) أنه توجد علاقة عكسية قوية بين عزو النجاح لعوامل داخلية (القدرة والجهد) (على مقياس ليفكورت) للناجحين والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (0.19-) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.03)، وذلك قد يكون راجع إلى أن معظم التلاميذ الناجحين لهم الميل إلى عزو نجاحهم في إنجاز بعض المهمات الدراسية إلى عوامل شخصية، ذاتية وداخلية وهذا هو الأسلوب العزوي الشائع لدى هذه الفئة من التلاميذ، غير أنه قد يؤدي في بعض الأحيان إلى شعور التلميذ بنوع من الغرور والثقة المفرطة في النفس، ما قد يؤدي

إلى نقص في الدافعية للتعلم وإهمال العوامل والعناصر الأخرى التي تلعب دور في تحفيز ودعم التلميذ في دراسته.

- الجدول رقم (38): يوضح علاقة العزو السببي لـ "ليفكورت" للناجحين بالدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل غير مستقرة	0.03	0.05	0.72	غير دال (لا توجد علاقة)
عزو الفشل لعوامل مستقرة	0.02		0.82	غير دال (لا توجد علاقة)
عزو النجاح لعوامل خارجية	-0.01		0.89	غير دال (لا توجد علاقة)
عزو النجاح لعوامل داخلية	-0.19*		0.03	دال (توجد علاقة عكسية قوية)
المجموع (العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt))	-0.08		0.35	غير دال (لا توجد علاقة)

يبين هذا الجدول أعلاه العلاقة الموجودة بين العزو السببي لـ "ليفكورت" للناجحين بالدافعية للتعلم بمحاوره الأربعة، فبصفة عامة لا توجد علاقة بين العزو السببي لـ "ليفكورت" للناجحين بالدافعية للتعلم وهو ما تؤكدها قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-0.08) وهو غير دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.35)، وهو ما يعني أنه لا توجد علاقة بين علاقة العزو السببي لـ "ليفكورت" للناجحين بالدافعية للتعلم.

أما حسب محاور العزو السببي لـ "ليفكورت" فنجد أنه لا توجد علاقة بين كل من: عزو الفشل لعوامل غير مستقرة وعزو الفشل لعوامل مستقرة وعزو النجاح لعوامل خارجية بالدافعية للتعلم لدى الناجحين، وما يؤكد ذلك هي قيمة معامل الارتباط لهذه المحاور المقدرة

على التوالي بـ (0.03) و(0.02) و(0.01-) وكلها غير دالة عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره على التوالي (0.72) و(0.82) و(0.89).

في حين توجد علاقة عكسية بين محور عزو النجاح لعوامل داخلية ودافعية التعلم لدى الناجحين وقدرت قيمته بـ (0.19-) وهي دالة عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.03).

وعليه نستنتج أنه بصفة عامة **لا توجد علاقة بين العزو السببي لـ "ليفكورت"ودافعية التعلم لدى الناجحين** خاصة ما يتعلق بعزو الفشل لعوامل غير مستقرة وعزو الفشل لعوامل مستقرة وعزو النجاح لعوامل خارجية، في حين **توجد علاقة عكسية بين محور عزو النجاح لعوامل داخلية والدافعية للتعلم لدى الناجحين.**

- الجدول رقم (39): يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل القدرة والدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
القدرة / الدافعية للتعلم	-,352**	0.05	0.00	دال (توجد علاقة عكسية)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (39) أنه توجد علاقة عكسية قوية بين عزو النجاح للعامل الداخلي المتمثل في "القدرة" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,352) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.00)، وقد يرجع ذلك إلى أن عزو أفراد هذه الفئة لنجاحهم إلى عامل القدرة لوحده قد يؤدي بهم إلى نوع من الارتباك والخوف من هذه الحتمية التي مفادها أن معظم النتائج الدراسية السابقة والمستقبلية مرتبطة ارتباطاً وثيقا بقدرتهم على تحقيقها، وفي حالة الفشل في تحقيق هذا النجاح فهم فقط المسئولين عن ذلك، وهذا قد يكون له علاقة قوية مع النقص في الدافعية للتعلم لدى هذه الفئة، لأن كما هو معروف النجاح في مهمة مدرسية قد يكون نتيجة لتداخل مجموعة من العوامل، والدافعية للتعلم هي نتيجة لعوامل عدة ومتعددة.

- الجدول رقم (40): يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل الجهد والدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
الجهد / الدافعية للتعلم	-,391**	0.05	0.00	دال (توجد علاقة عكسية)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (40) أنه توجد علاقة عكسية بين عزو النجاح للعامل الداخلي المتمثل في "الجهد" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,391) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.00)، وقد يعزى ذلك إلى أن عزو النجاح للعامل الداخلي الشخصي المتمثل في "الجهد" يجعل من أفراد هذه الفئة أكثر وعياً بمسؤوليتهم في نوعية النتائج الدراسية المحققة؛ ما قد يمارس عليهم نوع من الضغط بسبب إدراكهم ووعيهم بأن نجاحهم في أداء مهمة مدرسية ما هو فقط إلا نتيجة لذلك الجهد المبذول من طرفهم، وعليه فالمسؤولية الملقاة على عاتقهم قد تؤدي إلى تلك العلاقة العكسية بين هذا الأسلوب العزوي والدافعية للتعلم، كما قد تكون هناك عوامل وعناصر أخرى لها علاقة بالدافعية للتعلم لدى أفراد هذه الفئة.

- الجدول رقم (41): يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل المواد الدراسية والاختبار والدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المواد الدراسية والاختبار / الدافعية للتعلم	-,390**	0.05	0.00	دال (توجد علاقة عكسية)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (41) أنه توجد علاقة عكسية قوية بين عزو النجاح للعامل الخارجي المتمثل في "المواد الدراسية والاختبار" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,390) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.00)، وقد يعود ذلك إلى أن عزو تلاميذ هذه الفئة لنجاحهم الدراسي أو نجاحهم في أداء مهمة دراسية إلى العامل الخارجي المتمثل في المواد الدراسية والاختبار

يجعلهم غير مسؤولين بكثرة بهذا النجاح بما أنه ثمرة عوامل خارجة عن نطاق تحكم التلميذ، ففي حالة صعوبة المواد الدراسية وأسئلة الامتحان يصبح التلاميذ غير قادرين على التنبؤ بالنتائج الدراسية المستقبلية وبالتالي تصبح دافعيتهم للتعلم غير مستقرة، ما أدى إلى العلاقة العكسية بين هذا النمط العزوي والدافعية للتعلم عند هذه الفئة.

- الجدول رقم(42): يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل المعلم والدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المعلم / الدافعية للتعلم	-,394**	0.05	0.00	دال (توجد علاقة عكسية)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (42) أنه توجد علاقة عكسية بين عزو النجاح للعامل الخارجي المتمثل في "المعلم" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,394) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.00)، وقد نفسر ذلك على أساس أن التلاميذ أصحاب هذا الأسلوب العزوي الذي يكمن في عزو النجاح الدراسي للعامل الخارجي المتمثل في المعلم يعتقدون أن المعلم أو المدرس هو من يقف وراء نجاحهم الدراسي، حيث نجد هذا الأسلوب العزوي جد شائع في أوساط التلاميذ وحتى الأولياء، وذلك لاعتقادهم أن النتائج الدراسية مرتبطة ارتبطا وثيقا بهذا العنصر الهام في العملية التعليمية المتمثل في المعلم، غير أن عزو وانساب النتائج الدراسية الجيدة لهذا العنصر له علاقة عكسية بالدافعية للتعلم، حيث أن التلاميذ الذين يقومون بهذا النوع من العزو يحاولون بطريقة واعية أو غير واعية تحميل المعلم المسؤولية الكاملة في النتائج الدراسية المتحصل عليها، ما يفسر تلك العلاقة العكسية بين هذا النوع من العزو والدافعية للتعلم عند هذه الفئة من التلاميذ.

- الجدول رقم(43): يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل الحظ والدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
الحظ / الدافعية للتعلم	*-,188	0.05	0.00	دال (توجد علاقة عكسية)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (43) أنه توجد علاقة عكسية بين عزو النجاح للعامل الخارجي المتمثل في "الحظ" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,188) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.00)، وذلك قد يعود إلى أن عزو النجاح الدراسي إلى العامل الخارجي المتمثل في "الحظ"؛ وهو عامل خارج عن نطاق تحكم التلميذ إلى عدم اقتناع التلميذ بذلك النجاح المحقق، وهذا النمط العزوي نجده لدى فئة كبيرة من التلاميذ وخاصة في بعض المواد الدراسية، ومن خلاله يحاول التلميذ تفسير بعض النتائج الدراسية الغير المنتظرة من طرفه، وكذا تعليل بعض الإنجازات الجيدة في بعض المواد التي لم يعرف للتلميذ تألقه فيها، ولهذا النوع العزوي علاقة عكسية جداً بالدافعية للتعلم عند هذه الفئة من التلاميذ.

- الجدول رقم (44): يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعامل المزاج والدافعية للتعلم:

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المزاج / الدافعية للتعلم	**-,427	0.05	0.00	دال (توجد علاقة عكسية)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (44) أنه توجد علاقة عكسية بين عزو النجاح للعامل الخارجي المتمثل في "المزاج" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,427) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.00)، وقد يرجع ذلك إلى عدم إمكانية إنكار تلاميذ هذه الفئة دور الحالة المزاجية في تلك النتائج

الدراسية المحققة، وخاصة تلك النتائج الجيدة، كما نجد أن الطبيعة المزاجية للتلميذ أهمية لا يستهان بها في تحقيق النجاح في المواد الدراسية، غير أن عزو النجاح الدراسي لهذا العامل قد يضع التلميذ في موقف ضعف أمام التحديات المدرسية التي تنتظره وذلك بسبب خاصية هذا العامل المتمثل في "المزاج"، والذي يتميز بعدم قدرة التلميذ التحكم فيه أو حتى توجيهه في المسار الذي يريده، وعليه قد يؤدي إلى علاقة سلبية بينه وبين الدافعية للتعلم لدى هذه الفئة، وهو ما تؤكده العلاقة العكسية جداً بينه وبين الدافعية للتعلم لدى أصحاب هذا النمط العزوي.

الجدول رقم (45): يوضح علاقة عزو النجاح الدراسي بالدافعية للتعلم.

العوامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
القدرة	-,352**	0.05	0.00	دال (توجد علاقة عكسية)
الجهد	-,391**		0.00	دال (توجد علاقة عكسية)
مجموع العوامل الداخلية	-,438**		0.00	دال (توجد علاقة عكسية)
المواد الدراسية والاختبار	-,390**		0.00	دال (توجد علاقة عكسية)
المعلم	-,394**		0.00	دال (توجد علاقة عكسية)
الحظ	-,188*		0.04	دال (توجد علاقة عكسية)
المزاج	-,427**		0.00	دال (توجد علاقة عكسية)
مجموع العوامل الخارجية	-,460**		0.00	دال (توجد علاقة عكسية)
المجموع (عزو النجاح)	-,483**		0.00	دال (توجد علاقة عكسية)

يبين الجدول رقم (45) العلاقة الموجودة بين عزو النجاح بالدافعية للتعلم بمحاوره الأربعة، فبصفة عامة توجد علاقة عكسية بين عزو النجاح الدراسي بالدافعية للتعلم، وهو ما تؤكدها قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (483,-) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.00)، وهو ما يعني أنه توجد علاقة بين عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى فئة التلاميذ الناجحين.

أما حسب محاور مقياس عزو النجاح الدراسي فنجد أنه توجد علاقة بين كل المحاور بالدافعية للتعلم لدى الناجحين، وما يؤكد ذلك هي قيمة معامل الارتباط لهذه المحاور المقدرة على التوالي بـ (352,-) و(391,-) و(438,-) و(390,-) و(394,-) و(188,-) و(427,-) و(460,-) وكلها دالة عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.00)، وماعدا محور الحظ بـ (0.04)، وهذا ما يؤكد على وجود علاقة عكسية بين كل من: القدرة والجهد (العوامل الداخلية)، المواد الدراسية والاختبار، المعلم، المزاج (العوامل الخارجية) وبين دافعية التعلم لدى الناجحين وعلاقة عكسية بين الحظ ودافعية التعلم.

وعليه نستنتج أنه بصفة عامة **توجد علاقة بين عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى الناجحين بمختلف محاوره،** فتأتي في الدرجة الأولى العوامل الخارجية ثم العوامل الداخلية ويليها المزاج ثم المعلم فالجهد وبعدها المواد الدراسية والاختبار ثم القدرة وأخيرا الحظ.

ب| -عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية، والتي مفادها:

توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- الجدول رقم (46): يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة للفاشلين والدافعية للتعلم.

العوامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل غير مستقرة / الدافعية للتعلم	,204	0.05	0.05	دال (توجد علاقة طردية متوسطة القوة)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (46) أنه توجد علاقة طردية متوسطة القوة بين عزو الفشل لعوامل غير مستقرة (الجهد، الحظ ومساعدة الآخرين) (على مقياس ليفكورت) للفاشلين بالدافعية للتعلم، وهو ما تؤكدها قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (204,-) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.05)، وقد يفسر هذا الإنساب والعزو للفشل الدراسي عند هذه الفئة من التلاميذ في رغبتهم في تعليل وتبرير هذا الفشل في تحقيق النتائج الإيجابية في سوء الحظ وعدم مساعدة الآخرين لهم من أولياء، معلمين وزملاء، والغرض من هذا النوع العزوي هو الحفاظ على تقدير ذاتهم وتجنب الشعور بالذنب والمسؤولية في ذلك الفشل، وبالتالي تفادي الوقوع فيما يسمى بعجز المتعلم، والذي يتمثل في فقدانهم لكل آمال النجاح في المستقبل في دراستهم، وهو ما أدى بهم إلى عزو هذا الفشل إلى عوامل غير مستقرة، أي عوامل قد تتغير لصالحهم في المستقبل أو في التحديات المدرسية السابقة ما يساعدهم على الحفاظ على دافعيتهم للتعلم، وأحسن دليل على ذلك هو إرجاعهم لنتائجهم الدراسية لأحد العوامل الغير المستقرة المتمثل في الجهد، ما يسمح لنا بالقول بأن تلاميذ هذه الفئة لا يرجعون فقط أسباب فشلهم في تحقيق نتائج دراسية إيجابية لعوامل خارجة عن تحكمهم وإنما هم واعين بمسؤوليتهم في تغيير هذا الموقف، وهو ما تؤكده تلك العلاقة الطردية بين عزو هذه الفئة لفشلهم والدافعية للتعلم عند نفس الفئة.

- الجدول رقم (47): يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة للفاشلين والدافعية للتعلم.

العوامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل مستقرة / الدافعية للتعلم	-,156	0.05	0.13	غير دال (لا توجد علاقة)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (47) أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل لعوامل مستقرة (القدرة المتدنية، تحيز المعلم وصعوبة المهمة) للفاشلين بالدافعية للتعلم، وهو ما تؤكدها قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,156) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.13)، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة العوامل الغير المستقرة التي هي في معظمها عوامل خارجة عن تحكم وسيطرة التلميذ، وعليه فالتلاميذ ذوي هذا النمط العزوي يحاولون ورائه إبعاد مسؤولية هذا الفشل، فعزو الفشل مثلاً لعامل "تحيز المعلم" يهدف من ورائه التلميذ إلى تحميل المعلم مسؤولية النتائج الدراسية السيئة ما يبرر التلميذ من هذا الفشل ويساعده على الرفع من تقدير ذاته، كما أن إسناد فشله لصعوبة المهمة قد يعني منه إمكانية تغيير هذا الوضع في حالة عرض مهمة مدرسية أقل صعوبة من المهمة السالفة، أما فيما يخص العامل المستقر الثالث المتمثل في " القدرة المتدنية" فتلاميذ هذه الفئة قد يتحملون نوعاً ما قسط من مسؤولية هذا الفشل، ذلك ما يسمح لنا بالقول بوجود عوامل أخرى قد تكون لها علاقة بالدافعية للتعلم لدى هذه الفئة من التلاميذ.

- الجدول رقم (48): يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية للفاشلين والدافعية للتعلم.

العوامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو النجاح لعوامل خارجية / الدافعية للتعلم	-,056	0.05	0.59	غير دال (لا توجد علاقة)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (48) أنه لا توجد علاقة بين عزو النجاح لعوامل خارجية (تحيز المعلم، سهولة المادة والحظ الجيد) (على مقياس ليفكورت) للفاشلين بالدافعية للتعلم، وهو ما تؤكدها قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,056) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.59)، وقد يفسر ذلك على أساس أن فئة التلاميذ الفاشلين لهم الميل إلى عزو وإنساب نجاحهم في بعض المواد الدراسية إلى عوامل خارجية لا يمكن التحكم فيها وذلك لعدم قدرتهم على تفسير ذلك النجاح، خاصة وأن هذه الفئة من التلاميذ غير معتادين على تلك النتائج الدراسية الجيدة.

- الجدول رقم (49): يوضح العلاقة بين عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية للفاشلين والدافعية للتعلم.

العوامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو النجاح لعوامل داخلية / الدافعية للتعلم	**-,384	0.05	0.00	دال (توجد علاقة عكسية)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (49) أنه توجد علاقة عكسية جداً بين عزو النجاح لعوامل داخلية (القدرة والجهد) (على مقياس ليفكورت) للفاشلين بالدافعية للتعلم، وهو ما تؤكدها قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,384) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.00)، وقد يرجع ذلك إلى فئة التلاميذ الفاشلين يتميزون في معظم الحالات بأسلوب العزو الخارجي غير أن في حالة عزوهم لنجاحهم ونتائجهم الدراسية الجيدة في بعض المواد للعوامل الداخلية يثير فيهم نوع من الخوف والتردد في المستقبل وذلك لعلمهم أنه في حالة تحملهم مسئولية هذا النجاح يجدون أنفسهم مضطرين على تحمل مسئولية النتائج الدراسية المستقبلية، وهذا التردد قد تكون له علاقة بدافعيتهم للتعلم.

الجدول رقم (50): يوضح علاقة العزو السببي لـ "ليفكورت" للفاشلين بالدافعية للتعلم.

العوامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل غير مستقرة	,204	0.05	0.05	دال (توجد علاقة طردية)
عزو الفشل لعوامل مستقرة	-,156		0.13	غير دال (لا توجد علاقة)
عزو النجاح لعوامل خارجية	-,056		0.59	غير دال (لا توجد علاقة)
عزو النجاح لعوامل داخلية	**-,384		0.00	دال (توجد علاقة عكسية)
المجموع (العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt))	-,202		0.05	دال (توجد علاقة عكسية)

يبين الجدول رقم (50) العلاقة الموجودة بين العزو السببي لـ "ليفكورت" للفاشلين بالدافعية للتعلم بمحاوره الأربعة، فبصفة عامة توجد علاقة عكسية بين العزو السببي لـ

"ليفكورت" للفاشلين بالدافعية للتعلم وهو ما تؤكدها قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,202) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.05)، وهو ما يعني أنه توجد علاقة بين علاقة العزو السببي لـ "ليفكورت" للفاشلين بالدافعية للتعلم.

أما حسب محاور العزو السببي لـ "ليفكورت" فنجد أنه توجد علاقة بين كل من: عزو الفشل لعوامل غير مستقرة وعزو النجاح لعوامل الداخلية بالدافعية للتعلم لدى للفاشلين وما يؤكد ذلك هي قيمة معامل الارتباط لهذه المحاور المقدرة على التوالي بـ (204,) و(-384,) وكلها غير دالة عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره على التوالي (0.05) و(0.00)، وهذا يعني أنه توجد علاقة توجد علاقة طردية بين عزو الفشل لعوامل غير مستقرة والدافعية للتعلم لدى الفاشلين، في حين توجد علاقة عكسية بن عزو النجاح لعوامل داخلية ودافعية التعلم للفاشلين.

في حين لا توجد علاقة بين كل من: عزو الفشل لعوامل مستقرة وعزو النجاح لعوامل خارجية بالدافعية للتعلم لدى للفاشلين وما يؤكد ذلك هي قيمة معامل الارتباط لهذه المحاور المقدرة على التوالي بـ (156,-) و(056,-) وهي غير دالة عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره على التوالي (0.13) و(0.59).

في حين توجد علاقة عكسية قوية بين محور عزو النجاح لعوامل داخلية ودافعية التعلم لدى للفاشلين وقدرت قيمته بـ (0.19-) وهي دالة عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.03).

وعليه نستنتج أنه بصفة عامة توجد علاقة بين العزو السببي لـ "ليفكورت"ودافعية التعلم لدى للفاشلين خاصة ما يتعلق بعزو الفشل لعوامل غير مستقرة وعزو النجاح لعوامل داخلية، في حين لا توجد علاقة بين كل من عزو الفشل لعوامل مستقرة وعزو النجاح لعوامل خارجية والدافعية للتعلم لدى الناجحين.

- الجدول رقم (51): يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل القدرة والدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
القدرة / الدافعية للتعلم	-,058	0.05	0.58	غير دال (لا توجد علاقة)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (51) أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل للعامل الداخلي المتمثل في "القدرة" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,058) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.58)، وقد يعود ذلك إلى أن النمط العزوي الذي تتميز به هذه الفئة من التلاميذ يتمثل في عزوهم لنتائجهم الدراسية للعوامل الخارجية وذلك بهدف تفاديهم تحمل مسئولية ذلك الفشل في الحصول على نتائج جيدة، وتحميل الغير مسؤولية تلك النتائج، وعليه ففي حالة إرجاعهم لفشلهم إلى عوامل داخلية قد يكون ذلك عبارة فقط لعزو ظرفي أو مؤقت أو عزو فقط لفشل في بعض المواد، وهو ليس له علاقة بدافعيتهم للتعلم.

- الجدول رقم (52): يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل الجهد والدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
الجهد / الدافعية للتعلم	,040	0.05	0.70	غير دال (لا توجد علاقة)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (52) أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل للعامل الداخلي المتمثل في "الجهد" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,040) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.70)، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن التلاميذ الفاشلين نادراً ما يعزون فشلهم في الحصول على نتائج

دراسية جيدة لعامل الجهد وذلك من أجل الحفاظ على تقدير ذاتهم وبالتالي دافعيتهم للتعلم، غير أنه قد نجد هذا النمط من العزو عند بعض تلاميذ هذه الفئة، غير أن عند هؤلاء التلاميذ من أفراد عينة الدراسة لا توجد أي علاقة تذكر بين هذا النمط والدافعية للتعلم.

- الجدول رقم (53): يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل المواد الدراسية والاختبار والدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المواد الدراسية والاختبار / الدافعية للتعلم	-,098	0.05	0.35	غير دال (لا توجد علاقة)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (53) أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل للعامل الخارجي المتمثل في "المواد الدراسية والاختبار" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,098) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.35)، وذلك قد يكون راجع إلى أن هذه الفئة من التلاميذ لهم الميل لعزو وإرجاع فشلهم في تحقيق نتائج دراسية جيدة إلى تلك العوامل التي لا يستطيعون التحكم فيها ومن بينها "المواد الدراسية والاختبار" ما قد يساعدهم على تبرير ذلك الفشل لدى الآخرين، غير ان هذا النمط العزوي ليس له أي علاقة تذكر مع دافعيتهم للتعلم.

- الجدول رقم (54): يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل المعلم والدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المعلم / الدافعية للتعلم	-,128	0.05	0.22	غير دال (لا توجد علاقة)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (54) أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل للعامل الخارجي المتمثل في "المعلم" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,128) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.22)، وقد يرجع ذلك إلى أن معظم فئة التلاميذ الفاشلين لهم الميل إلى تحميل المعلم مسئولية فشلهم في تحقيق نتائج دراسية جيدة، أو على الأرجح دوره الهام في طبيعة النتائج التي قد يحصلون عليها،

وبما أن هذا الأسلوب العزوي جد شائع لدى هذه الفئة من التلاميذ لا نجد أي علاقة تذكر بينه وبين الدافعية للتعلم لدى هذه الفئة من التلاميذ.

- الجدول رقم(55): يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل الحظ والدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
الحظ / الدافعية للتعلم	,052	0.05	0.62	غير دال (لا توجد علاقة)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (55) أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل للعامل الخارجي المتمثل في "الحظ" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,052) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.62)، وهو ما يعني أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل للحظ والدافعية للتعلم، وقد نعلل ذلك بطبيعة هذا العامل الذي يسند ويعزو إليه معظم التلاميذ؛ خاصة في هذا المستوى، نتائجهم الدراسية، وخاصة فئة التلاميذ الفاشلين الذين يعتمدون كثيراً على هذا العامل والسبب لتعليل نتائجهم الدراسية المنخفضة، وذلك نظراً إلى أن هذا العامل يعتبر سبب مشترك بين كل التلاميذ في تفسير النتائج الدراسية، غير أن فئة التلاميذ الفاشلين لهم وعي بأن تأثير هذا العامل على نتائجهم جد ضئيل ما يؤدي إلى انعدام العلاقة بينه وبين الدافعية للتعلم لديهم.

- الجدول رقم(56): يوضح العلاقة بين عزو الفشل الدراسي لعامل المزاج والدافعية للتعلم.

العامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المزاج / الدافعية للتعلم	,098	0.05	0.35	غير دال (لا توجد علاقة)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (56) أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل للعامل الخارجي المتمثل في "المزاج" والدافعية للتعلم، وهو ما تؤكده قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة بـ (-,098) وهو دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.35)، وهو ما يعني أنه لا توجد علاقة بين عزو الفشل للمزاج والدافعية للتعلم، وذلك قد يكمن تفسيره بذلك

الدور الذي لا يستهان به للمزاج في تحديد طبيعة بعض النتائج الدراسية، وخاصة أثناء الامتحانات الفصلية، غير أن هذا النوع العزوي نجده أيضا شائع لدى هذه الفئة من التلاميذ، وذلك قد يرجع إلى مكانة هذا العامل في الأوساط المدرسية واعتراف معظم الفاعلين التربويين بدوره في تحديد طبيعة النتائج الدراسية، وعليه نجد تلاميذ هذه الفئة يغتنمون الفرصة للفرار من تحمل مسؤولية نتائجهم الدراسية، ما قد يؤدي إلى عدم التوصل إلى أي علاقة بين هذا العزو والدافعية للتعلم لدى هذه الشريحة.

الجدول رقم (57): يوضح علاقة عزو الفشل الدراسي بالدافعية للتعلم.

العوامل	قيمة معامل الارتباط	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
القدرة	-,058	0.05	0.58	غير دال (لا توجد علاقة)
الجهد	,040		0.70	غير دال (لا توجد علاقة)
مجموع العوامل الداخلية	-,013		0.90	غير دال (لا توجد علاقة)
المواد الدراسية والاختبار	-,098		0.35	غير دال (لا توجد علاقة)
المعلم	-,128		0.22	غير دال (لا توجد علاقة)
الحظ	,052		0.62	غير دال (لا توجد علاقة)
المزاج	,098		0.35	غير دال (لا توجد علاقة)
مجموع العوامل الخارجية	-,025		0.81	غير دال (لا توجد علاقة)
المجموع (عزو الفشل)	-,022		0.83	غير دال (لا توجد علاقة)

يبين الجدول رقم (57) العلاقة الموجودة بين عزو الفشل بالدافعية للتعلم بمحاوره الأربعة، فبصفة عامة لا توجد علاقة بين عزو الفشل بالدافعية للتعلم وهو ما تؤكدها قيمة معامل الارتباط بينهما المقدرة ب - (022,-) وهو غير دال عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.83)، وهو ما يعني أنه لا توجد علاقة بين علاقة عزو الفشل بالدافعية للتعلم لدى الفاشلين.

أما حسب محاور عزو الفشل فنجد أنه لا توجد علاقة بين كل المحاور بالدافعية للتعلم لدى الفاشلين وما يؤكد ذلك هي قيمة معامل الارتباط لهذه المحاور المقدرة على التوالي ب - (058,-) و(040,) و(013,-) و(098,-) و(128,-) و(052,) و(098,) و(025,-) وكلها غير دالة عند مستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدره (0.58) و(0.70) و(0.90) و(0.35) و(0.22) و(0.62) و(0.35) و(0.81) على التوالي، وهذا ما يؤكد على عدم وجود علاقة بين كل من: القدرة والجهد (العوامل الداخلية)، المواد الدراسية والاختبار، المعلم، الحظ، المزاج (العوامل الخارجية) وبين دافعية التعلم لدى الفاشلين.

وعليه نستنتج أنه بصفة عامة توجد علاقة بين عزو الفشل ودافعية التعلم لدى الناجحين بمختلف محاوره.

- الفرضية الرئيسية الثانية:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

جـ - عرض وتحليل النتائج الخاصة الفرضية الجزئية الثالثة، والتي مفادها:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

الجدول رقم (58): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للناجحين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل غير مستقرة	علمي	8,68	2,51	1,66	115	0.05	0.09	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	7,86	2,78					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (58) أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة (الجهد، الحظ ومساعدة الآخرين) على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (8.68) بانحراف معياري قدره (2.51) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (7.86) بانحراف معياري قدره (2.78)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للناجحين حسب التخصص الدراسي، وقد يكمن تعليل ذلك على أساس أن فئة التلاميذ الناجحين على اختلاف تخصصهم الدراسي يميلون إلى أسلوب عزوي مشترك، خاصة فيما يتعلق بعامل "الحظ" و "مساعدة الآخرين" اللذين يعتبران كأسباب جد مشتركة بين تلاميذ التخصصين، كما نجد أن هذه العوامل معترف بدورها في أوساط المجتمع في تفسير النتائج الدراسية المنخفضة وعليه نجد التلاميذ على اختلاف تخصصهم الدراسي يعتمدون عليها في تفسير نتائجهم الدراسية.

الجدول رقم (59): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للناجحين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل مستقرة	علمي	12.01	2.45	1.26	115	0.05	0.20	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	11.39	2.85					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (59) أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة (القدرة المتدنية، تحيز المعلم وصعوبة المهمة) على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (12.01) بانحراف معياري قدره (2.45) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (11.39) بانحراف معياري قدره (2.85)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للناجحين حسب التخصص الدراسي، وقد نعلل ذلك على أساس طبيعة هذه العوامل، حيث يعتمد التلاميذ باختلاف تخصصهم الدراسي على تفسير فشلهم في تحقيق النتائج الدراسية الجيدة بذلك السلوك الذي ينتهجه المعلم اتجاههم، حيث يعتبر هذا العامل من بين العوامل التي يولى لها فئة التلاميذ الناجحين باختلاف تخصصهم الدراسي أهمية، وذلك قد يكون راجع لأهمية نظرة المعلم اتجاههم، كما نجد أيضا بأن عامل "صعوبة المهمة" من بين الأسباب التي يسند إليها تلاميذ الفئتين فشلهم في تحقيق النتائج الجيدة خاصة في هذا المستوى التعليمي، وعليه فطبيعة هذه العوامل قد أدت إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ الناجحين باختلاف التخصص (العلمي والأدبي) في عزو نتائجهم الدراسية.

الجدول رقم (60): يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للناجحين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو النجاح لعوامل خارجية	علمي	13.74	2.45	0.63	115	0.05	0.52	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	13.41	3.21					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (60) أن المتوسط الحسابي لعزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية (تحيز المعلم، سهولة المادة والحظ الجيد) على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (13.74) بانحراف معياري قدره (2.45) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (13.41) بانحراف معياري قدره (3.21)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للناجحين حسب التخصص الدراسي، وقد يفسر ذلك على أساس أن التلاميذ الناجحين باختلاف تخصصهم الدراسي يميلون في بعض الأحيان إلى إسناد وإرجاع نتائجهم الدراسية الجيدة إلى عوامل خارجة عن أنفسهم خاصة في بعض المواد الدراسية التي لم يرجو فيها التلاميذ تحصيل نتائج جيدة، أما فيما يخص العوامل الأخرى مثل "تحيز المعلم" و"الحظ الجيد" فهي عوامل جد شائعة في أوساط التلاميذ باختلاف تخصصهم الدراسي، وذلك لتلك المكانة التي تحتلها هذه العوامل في أذهان التلاميذ وحتى الأولياء وأفراد المجتمع بصفة خاصة.

الجدول رقم (61): يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للناجحين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو النجاح لعوامل داخلية	علمي	3.54	2.67	-1.53	115	0.05	0.12	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	4.35	2.99					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية (القدرة والجهد) على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (13.74) بانحراف معياري قدره (2.45) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (13.41) بانحراف معياري قدره (3.21)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) حسب التخصص الدراسي، وقد يرجع ذلك إلى النمط العزوي الذي نجده بكثرة عند فئة التلاميذ الناجحين بصفة عامة، حيث نجدهم يميلون إلى عزو نجاحهم في تحقيق النتائج الدراسية الجيدة لعوامل داخلية يمكن التحكم فيها وذلك من أجل الرفع من تقدير ذاتهم ما يجعلهم يتحملون كلياً مسؤولية ذلك النجاح، وهذا الأسلوب العزوي نجده عند معظم التلاميذ باختلاف تخصصهم التعليمي خاصة وأن الأساليب العزوية تتداول بين أفراد التلاميذ الذين ينتمون إلى نفس النظام التربوي وحتى المجتمع الواحد.

الجدول رقم (62): يوضح الفروق في العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) للناجحين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل غير مستقرة	علمي	8,68	2,51	1,66	115	0.05	0.09	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	7,86	2,78					
عزو الفشل لعوامل مستقرة	علمي	12,01	2,45	1,26			0.20	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	11,39	2,85					
عزو النجاح لعوامل خارجية	علمي	13,74	2,45	0.63			0.52	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	13,41	3,21					
عزو النجاح لعوامل داخلية	علمي	3,54	2,67	-1,53			0.12	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	4,35	2,99					
المجموع	علمي	37,98	4,77	1,01			0.31	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	37,01	5,44					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (62) أن المتوسط الحسابي العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) بصفة عامة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (37,98) بانحراف معياري قدره (4,77) وهو قريب جدا من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية المقدر بـ (37,01) بانحراف معياري قدره (5,44)، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) حسب التخصص.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (1,01) وهي غير دالة عند درجات الحرية (115) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.31).

أما حسب المحاور فكل المتوسطات الحسابية لتلاميذ الأقسام العلمية قريب جدا من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية ، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل محاور العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) حسب التخصص.

وما يؤكد ذلك هي قيم "ت" المحسوبة لكل من عزو الفشل لعوامل غير مستقرة وعزو الفشل لعوامل مستقرة وعزو النجاح لعوامل خارجية وعزو النجاح لعوامل داخلية والمقدرة على التوالي بـ (1,66) و(1,26) و(0.63) و(1,53-) وهي غير دالة عند درجات الحرية (115) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.09) و(0.20) و(0.52) و(0.12) على التوالي.

إذا يمكن القول أنه لا توجد فروق في العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية بصفة عامة وفي كل المحاور من عزو الفشل لعوامل غير مستقرة وعزو الفشل لعوامل مستقرة وعزو النجاح لعوامل خارجية وعزو النجاح لعوامل داخلية.

الجدول رقم (63): يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للقدرة حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
القدرة	علمي	18.34	4.11	-0.59	115	0.05	0.55	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	18.80	4.02					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعزو النجاح الدراسي للعامل الداخلي المتمثل في "القدرة" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (18.34) بانحراف معياري قدره (4.11) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (18.80) بانحراف معياري قدره (4.02)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق في عزو النجاح الدراسي للقدرة حسب التخصص الدراسي، وقد يمكن تفسير ذلك على أساس أن

معظم التلاميذ في مختلف التخصصات الدراسية يحبذون إرجاع مسؤولية نجاحهم الدراسي للعامل الداخلي المتمثل في القدرة، وذلك من أجل الرفع من تقدير ذاتهم وكذا إظهار دورهم الرئيس في هذا النجاح، وعليه فباختلاف التخصصات الدراسية وحتى الأعمار نجد أن هذا النمط العزوي جد شائع عند معظم التلاميذ، لأنه يسمح للتلميذ بشعوره بمسؤولية النجاح وقدرته على تحقيق نفس النتائج الدراسية في المهمات الأخرى.

الجدول رقم (64): يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للجهد حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
الجهد	علمي	13.81	3.72	-2.16	115	0.05	0.03	دال (توجد فروق لصالح الأدبيين)
	أدبي	15.37	4.01					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (64) أن المتوسط الحسابي لعزو النجاح الدراسي للعامل الداخلي المتمثل في "الجهد" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (13.81) بانحراف معياري قدره (3.72) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (15.37) بانحراف معياري قدره (4.01)، هذا ما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح الدراسي للجهد لصالح الأدبيين، وقد يرجع ذلك إلى أهمية هذا العامل في الحياة النفسية للتلاميذ بصفة عامة، فالتلميذ من خلال عزوه لنجاحه لعامل الجهد يساهم ذلك في تحمل المسؤولية الكاملة لذلك النجاح، ويساعده ذلك في المستقبل على الإيمان بقدرته في النجاح مجدداً كلما قام ببذل مجهود أكبر، غير أن طبيعة المواد الدراسية في التخصص الأدبي قد تجعل تلاميذ هذا التخصص يولون أهمية أكبر لهذا العامل أثناء تفسير نجاحهم، خاصة وأن بعض المواد الدراسية عند الأدبيين تستدعي مراجعة وجهد أكبر نظراً لطبيعتها، ما أدى إلى وجود فروق بين تلاميذ التخصصين في العزو لهذا العامل.

الجدول رقم (65): يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للمواد الدراسية والاختبار حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المواد الدراسية والاختبار	علمي	10.51	2.47	-1.39	115	0.05	0.16	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	11.19	2.79					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (65) أن المتوسط الحسابي لعزو النجاح الدراسي للعامل الخارجي المتمثل في "المواد الدراسية والاختبار" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (13.81) بانحراف معياري قدره (3.72) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (15.37) بانحراف معياري قدره (4.01)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح الدراسي للمواد الدراسية والاختبار حسب التخصص، وقد نعلل ذلك بطبيعة العامل المتمثل في المواد الدراسية والاختبار، حيث أن معظم التلاميذ المتمدرسين في مختلف الأطوار يولون أهمية كبيره لهذا العامل، و تلاميذ المرحلة الثانوية ونظراً لأهمية السنة الدراسية يلجئون لهذا العامل لتفسير نتائجهم الدراسية، وذلك قد يكون نتيجة لكثرة المواد الدراسية وتنوعها في هذه السنة، ما يجعل التلاميذ باختلاف تخصصهم يفضلون بعض المواد مقارنة بأخرى، حتى أن بعضهم يركز على بعضها مقارنة بأخرى خاصة تلك التي لها معامل أكبر، كما نجد أن نوعية الاختبار له دور في عزو التلاميذ لنتائجهم الدراسية خاصة الجيدة، غير أنه لا توجد فروق تذكر بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في عزو نجاحهم إلى هذا العامل.

الجدول رقم (66): يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للمعلم حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المعلم	علمي	17.46	4.29	-0.89	115	0.05	0.37	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	18.19	4.38					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه المتوسط الحسابي لعزو النجاح الدراسي للعامل الخارجي المتمثل في "المعلم" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (13.81) بانحراف معياري قدره (3.72) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (15.37) بانحراف معياري قدره (4.01)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح الدراسي للمعلم حسب التخصص، وقد يعود ذلك إلى تلك النظرة التي يوليها التلاميذ باختلاف تخصصهم لدور المعلم في تحديد طبيعة نتائجهم الدراسية، وعليه نجد معظم هؤلاء التلاميذ يأخذون بعين الاعتبار هذا العامل أثناء محاولة تفسيرهم لنتائجهم الدراسية الجيدة، غير أنه لا نجد فروق بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في عزو النتائج الدراسية الجيدة للمعلم.

الجدول رقم (67): يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للحظ حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
الحظ	علمي	15.46	3.16	0.42	115	0.05	0.67	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	15.21	3.34					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (67) أن المتوسط الحسابي لعزو النجاح الدراسي للعامل الخارجي المتمثل في "الحظ" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (15.46) بانحراف معياري قدره (3.16) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (15.21) بانحراف معياري قدره (3.34)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح الدراسي للحظ حسب التخصص، وقد نقوم بتفسير ذلك على أساس أن عامل الحظ له دور كبير في أذهان التلاميذ باختلاف تخصصهم الدراسي في تفسير نتائجهم الدراسية، وهذا النوع العزوي نجده جد شائع في أوساط التلاميذ بمختلف المستويات، غير أنه نجده بقوة عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بسبب أهمية الامتحان الذي ينتظرهم، فلا توجد أي فروق دالة تظهر بين التلاميذ حسب التخصص.

الجدول رقم (68): يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي للمزاج حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المزاج	علمي	17.75	4.52	-1.21	115	0.05	0.22	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	18.82	4.92					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعزو النجاح الدراسي للعامل الخارجي المتمثل في "المزاج" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (17.75) بانحراف معياري قدره (4.52) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (18.82) بانحراف معياري قدره (4.92)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح الدراسي للمزاج حسب التخصص، وقد يكون ذلك راجع إلى طبيعة هذا العامل الذي لا يستطيع التلاميذ باختلاف تخصصهم إنكار دوره في تفسير وتعليل نتائجهم الدراسية، حيث نجده غير مرتبط بطبيعة التخصص الدراسي المدروس،

وعليه يلجأ إليه مختلف التلاميذ لمحاولة تفسير النتائج الدراسية المتحصل عليها، وعليه فلا توجد فروق دالة تذكر في عزو النجاح الدراسي بين تلاميذ التخصصين العلمي والأدبي.

الجدول رقم (69): يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي حسب التخصص.

عزو النجاح	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
القدرة	علمي	18,34	4,11	-0.59	115	0.05	0.55	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	18,80	4,02					
الجهد	علمي	13,81	3,72	-2,16			0.03	دال (توجد فروق لصالح الأدبيين)
	أدبي	15,37	4,01					
العوامل الداخلية	علمي	32,16	6,61	-1,60			0.11	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	34,17	6,84					
المواد الدراسية والاختبار	علمي	10,51	2,47	-1,39			0.16	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	11,19	2,79					
المعلم	علمي	17,46	4,29	-0.89			0.37	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	18,19	4,38					
الحظ	علمي	15,46	3,16	0.42			0.67	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	15,21	3,34					
المزاج	علمي	17,75	4,52	-1,21			0.22	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	18,82	4,92					
العوامل الخارجية	علمي	61,21	11,55	-1,02			0.30	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	63,43	11,74					
المجموع	علمي	93,37	17,10	-1,32			0.18	غير دال (لا توجد فروق)

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي عزو النجاح بصفة عامة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (93,37) بانحراف معياري قدره (17,1) وهو قريب جدا من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية المقدر بـ (97,60) بانحراف معياري قدره (17,19)، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح حسب التخصص.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (1,32-) وهي غير دالة عند درجات الحرية (115) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.18).

أما حسب المحاور فكل المتوسطات الحسابية لتلاميذ الأقسام العلمية قريب جدا من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل محاور عزو النجاح حسب التخصص ما عد محور الجهد.

وما يؤكد ذلك هي قيم "ت" المحسوبة لكل من القدرة والعوامل الداخلية والمواد الدراسية والاختبار والمعلم والحظ والمزاج والعوامل الخارجي والمقدرة على التوالي بـ(0.59-) و(1,60-) و(1,39-)و(0.89-) و(0.42) و(1,21-) و(1,02-) وهي غير دالة عند درجات الحرية (115) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.55) و(0.11) و(0.16)و(0.37) و(0.67) و(0.22) و(0.30) على التوالي.

في حين قدرت قيمة "ت" المحسوبة لمحور الجهد بـ(2,16-)- وهي دالة عند درجات الحرية (115) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.03)، وهو ما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجهد كبعد لعزو النجاح حسب التخصص لصالح تلاميذ الأقسام الأدبية.

إذا يمكن القول أنه لا توجد فروق في عزو النجاح بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية بصفة عامة وفي كل المحاور من القدرة والعوامل الداخلية والمواد الدراسية والاختبار والمعلم والحظ والمزاج والعوامل الخارجي، ما عدا محور الجهد الذي سُجلت فيه فروق لصالح تلاميذ الأقسام الأدبية.

د - عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة، والتي مفادها:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

الجدول رقم (70): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل غير مستقرة	علمي	10.08	3.17	-1,09	90	0.05	0.27	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	10.82	3.27					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (70) أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة (الجهد، الحظ ومساعدة الآخرين) على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (10.08) بانحراف معياري قدره (3.17) قريب جداً من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (10.82) بانحراف معياري قدره (3.27)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) حسب التخصص الدراسي، وقد يمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة هذه العوامل الغير المستقرة كالحظ ومساعدة الآخرين، حيث تعتبر عوامل وأسباب لا يستطيع التلاميذ باختلاف تخصصهم الدراسي الاستغناء عليها أثناء محاولة تعليل وتفسير فشلهم الدراسي أو فشلهم في أداء مهمة دراسية ما، فهي عوامل موجودة في التخيل الجماعي للأفراد، وذلك من أجل محاولة فئة التلاميذ الفاشلين البحث عن أسباب فشلهم خارج شخصيتهم بهدف الرفع من تقدير ذاتهم، وهي عوامل يعتمد عليها التلاميذ بغض النظر عن تخصصهم الدراسي.

الجدول رقم (71): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل مستقرة	علمي	9,68	3,68	0.66	90	0.05	0.50	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	9,15	3,89					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (71) أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة (القدرة المتدنية، تحيز المعلم وصعوبة المهمة) على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (9.68) بانحراف معياري قدره (3.68) قريب جداً من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (9.15) بانحراف معياري قدره (3.89)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) حسب التخصص الدراسي، وقد يكون ذلك راجع إلى تلك النظرة للذات التي نجدها عند فئة التلاميذ الفاشلين باختلاف تخصصهم الدراسي، فبعض أفراد هذه الفئة يرجعون ذلك الفشل إلى نقص القدرة في تحقيق نتائج جيدة خاصة في بعض المواد الدراسية التي قد يضفي التلميذ صفة الصعوبة عليها لتفسير ذلك الفشل، إضافة إلى تلك الرؤية السلبية التي قد نجدها لدى تلاميذ هذه الفئة فيما يخص سلوكات المعلم في بعض الحالات وذلك لاعتقادهم بأنهم غير محبوبين من طرف المعلم نظراً لنتائجهم الدراسية السيئة، غير أن عزو الفشل للعوامل المستقرة المذكورة ليس له فروق بين تلاميذ التخصصين العلمي والأدبي.

الجدول رقم (72): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل خارجية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل خارجية	علمي	11.29	3.98	0.63	90	0.05	0.52	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	10.73	4.52					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (72) أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي لعوامل خارجية (تحيز المعلم، سهولة المادة والحظ الجيد) على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (11.29) بانحراف معياري قدره (3.98) قريب جداً من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (10.73) بانحراف معياري قدره (4.52)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي لعوامل خارجية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) حسب التخصص الدراسي، وقد نفسر ذلك بالأسلوب العزوي الذي يميز فئة التلاميذ الفاشلين باختلاف تخصصهم الدراسي، والذي يتمثل في معظم الحالات بتفسير وإنساب فشلهم في تحقيق نتائج دراسية جيدة بالعوامل الخارجة عن شخصيتهم وفي بعض الحالات ليس لهم القدرة في التحكم بها مثل سهولة المادة الدراسية و الحظ، وعليه هذا الأسلوب ليس خاص بتخصص دراسي ما، وهو ما تؤكده نتائج هذا الجدول.

الجدول رقم (73): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل داخلية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل داخلية	علمي	11.29	3.98	0.63	90	0.05	0.52	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	10.73	4.52					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي لعوامل داخلية (القدرة والجهد) على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (11.29) بانحراف معياري قدره (3.98) قريب جداً من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (10.73) بانحراف معياري قدره (4.52)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي لعوامل داخلية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) حسب التخصص الدراسي، وقد يعود ذلك إلى ذلك العجز واليأس الذي ينتاب هذه الفئة من التلاميذ باختلاف تخصصهم الدراسي، وذلك بإيمانهم بعدم قدرتهم على التغلب على وضعية الفشل التي تزاولهم طوال فترة، كما نجد أن عزو الفشل إلى هذه العوامل الداخلية المذكورة قد تكون إستراتيجية ينتهجها بعض تلاميذ هذه الفئة من أجل الصد لبعض الانتقادات التي توجه لهم، فالاعتراف بعدم قدرتهم على تحقيق النجاح يعفيهم من ذلك التوبيخ الذي قد يوجه لهم، وبالمقابل اعترافهم بعدم بذل جهد كافي لتحقيق نتائج أفضل يفتح الباب أما توقع نجاح في حالة بذل ذلك الجهد، غير أنه لا توجد فروق بين تلاميذ التخصصين في عزو النتائج الدراسية السيئة إلى هذه العوامل.

الجدول رقم (74): يوضح الفروق في العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل غير مستقرة	علمي	10,08	3,17	-1,09	90	0.05	0.27	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	10,82	3,27					
عزو الفشل لعوامل مستقرة	علمي	9,68	3,68	0.66			0.50	غير دال (لا توجد فروق لصالح العلميين)
	أدبي	9,15	3,89					
عزو النجاح لعوامل خارجية	علمي	11,29	3,98	0.63			0.52	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	10,73	4,52					
عزو النجاح لعوامل داخلية	علمي	5,19	3,79	0.35			0.72	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	4,93	3,20					
المجموع	علمي	36,29	6,94	0.42			0.67	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	35,64	7,96					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين بصفة عامة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (36,29) بانحراف معياري قدره (6,94) وهو قريب جدا من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية المقدر بـ (35,64) بانحراف معياري قدره (0.42)، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (0.42) وهي غير دالة عند درجات الحرية (90) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.67).

أما حسب المحاور فكل المتوسطات الحسابية لتلاميذ الأقسام العلمية قريب جدا من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل محاور العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص. وما يؤكد ذلك هي قيم "ت" المحسوبة للمحاور عزو الفشل لعوامل غير مستقرة وعزو الفشل لعوامل مستقرة وعزو النجاح لعوامل خارجية وعزو النجاح لعوامل داخلية المقدرة على التوالي بـ (1,09-) و(0.66) و(0.63) و(0.35) وهي غير دالة عند درجات الحرية (90) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.27)و(0.50) و(0.52) و(0.72)على التوالي. إذا يمكن القول أنه لا توجد فروق في العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية بصفة عامة وفي كل المحاور.

الجدول رقم (75): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للقدرة حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
القدرة	علمي	21.89	5.84	1.05	90	0.05	0.29	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	20.44	7.23					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (75) أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي للعامل الداخلي المتمثل في "القدرة" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (21.89) بانحراف معياري قدره (5.84) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (20.44) بانحراف معياري قدره (7.23)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي للقدرة حسب التخصص، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة نفسية فئة التلاميذ الفاشلين الذين قد يستسلمون لذلك الفشل في الحصول على نتائج دراسية جيدة، خاصة في حالة ما إذا كان ذلك الفشل مستمر لفترة ما، ما قد يجعل هذه الفئة فريسة عجز المتعلم والذي يتمثل في إدراكهم باستحالة تحقيق أي نجاح، غير أن هذه السمة قد تخص كل التلاميذ باختلاف تخصصهم الدراسي، وهو ما تؤكده النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه.

الجدول رقم (76): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للجهد حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
الجهد	علمي	24.36	5.39	1.36	90	0.05	0.17	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	22.68	6.32					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (76) أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي للعامل الداخلي المتمثل في "الجهد" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (24.36) بانحراف معياري قدره (5.39) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (22.68) بانحراف معياري قدره (6.32)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي للجهد حسب التخصص، وقد يمكن تعليل ذلك على أساس أن بعض التلاميذ المنتمون إلى فئة التلاميذ الفاشلين وباختلاف تخصصهم يلجئون إلى عزو وإنساب فشلهم في بعض المهمات المدرسية إلى عامل "الجهد" الذي يعتبر عامل داخلي يستطيع التلميذ التحكم فيه، فقد يكون هذا النوع العزوي نتيجة إلى إدراك هؤلاء التلاميذ بمسؤوليتهم في هذا الفشل وبإمكانيتهم تغيير هذه النتائج في حالة بذلهم لمجهود أكبر، وعليه فهذا الأسلوب غير مقيد بالتخصص الدراسي المدروس.

الجدول رقم (77): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للمواد الدراسية والاختبار حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المواد الدراسية والاختبار	علمي	18.48	4.94	-0.08	90	0.05	0.17	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	18.57	4.63					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (77) أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي للعامل الخارجي المتمثل في "المواد الدراسية والاختبار" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ

(18.48) بانحراف معياري قدره (4.94) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (18.57) بانحراف معياري قدره (4.63)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي للمواد الدراسية والاختبار حسب التخصص، وقد نستطيع تبرير ذلك بطبيعة هذا العامل؛ حيث نجد بأن معظم التلاميذ باختلاف المستويات والتخصصات الدراسية يقدمون أهمية كبيرة لهذا السبب خاصة لتفسير حالات الفشل الدراسي، فقد يرجع ذلك من جهة إلى إدراكهم بعدم قدرتهم على التحكم بهذا العامل والخروج عن سيطرتهم، ومن جهة أخرى؛ لعلمهم لمكانة هذا العامل في ذهن وأوساط المجتمع، ما يعفيهم في تحمل كل مسؤولية النتائج الدراسية المتحصل عليها، غير أنه لا توجد فروق دالة بين تلاميذ التخصصين المدروسين في هذه الدراسة (علمي/ أدبي).

الجدول رقم (78): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للمعلم حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المعلم	علمي	20.82	7.28	1.13	90	0.05	0.25	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	19.11	7.23					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي للعامل الخارجي المتمثل في "المعلم" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (20.82) بانحراف معياري قدره (7.28) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (19.11) بانحراف معياري قدره (7.23)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي للمعلم حسب التخصص، وقد نفسر ذلك بتلك المكانة الهامة التي يحتلها المعلم في أذهان المتمدرسين على اختلاف تخصصهم التعليمي، حيث نجدهم في معظم الحالات يستندون بهذا العامل عند محاولتهم تفسير وتعليل تلك النتائج الدراسية المتحصل عليها، وهذا النمط العزوي الذي نجده لدى هذه الفئة من التلاميذ باختلاف التخصص الدراسي ربما يكون ناتج لتلك التصورات الاجتماعية حول المعلم كعامل جد هام في تفسير فشل أو نجاح التلاميذ.

الجدول رقم (79): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للحظ حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
الحظ	علمي	14.21	4.91	-,009	90	0.05	0.99	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	14.22	5.05					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (79) أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي للعامل الخارجي المتمثل في "الحظ" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (14.21) بانحراف معياري قدره (4.91) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (14.22) بانحراف معياري قدره (5.05)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي للحظ حسب التخصص، وقد نجد ذلك راجع لطبيعة ونوعية هذا العامل المتمثل في "الحظ"، وهو عامل يشترك فيه كل التلاميذ بغض النظر عن التخصص الدراسي أو حتى المستوى الدراسي، حيث يلجأ إلى التلاميذ في معظم الحالات لتبرير نتائجهم الدراسية السيئة، وقد يساهم في تعزيز دور هذا العامل كل أفراد المجتمع من معلمين، أولياء وتلاميذ، حتى أن في بعض الحالات يعزز في المحيط المدرسي والعائلي، وعليه لا توجد أي فروق تذكر بين تلاميذ التخصصين علمي/ أدبي في عزو فشلهم إليه.

الجدول رقم (80): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي للمزاج حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
المزاج	علمي	23.95	6.06	1.37	90	0.05	0.17	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	22.04	7.22					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (80) أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي للعامل الخارجي المتمثل في "المزاج" بالنسبة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (23.95) بانحراف

معياري قدره (6.06) قريب من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية الذي يقدر بـ (22.04) بانحراف معياري قدره (7.22)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي للمزاج حسب التخصص، وقد يشترك تلاميذ التخصص العلمي والأدبي في مجموعة من العوامل والأسباب عند محاولة تفسير النتائج الدراسية، ومن بين هذه الأسباب نجد عامل "المزاج" الذي يعتبر من بين الأسباب التي يعزى إليها الفشل الدراسي عند كلاً من تلاميذ التخصصين.

الجدول رقم (81): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي حسب التخصص.

عزو الفشل	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
القدرة	علمي	21,89	5,84	1,05	90	0.05	0.29	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	20,44	7,23					
الجهد	علمي	24,36	5,39	1,36			0.17	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	22,68	6,32					
العوامل الداخلية	علمي	46,25	9,51	1,37			0.17	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	43,13	12,20					
المواد الدراسية والاختبار	علمي	18,48	4,94	-0.08			0.93	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	18,57	4,63					
المعلم	علمي	20,82	7,28	1,13			0.25	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	19,11	7,23					
الحظ	علمي	14,21	4,91	-,009			0.99	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	14,22	5,05					
المزاج	علمي	23,95	6,06	1,37			0.17	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	22,04	7,22					
العوامل الخارجية	علمي	77,48	18,42	0.86			0.38	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	73,95	20,56					
المجموع	علمي	123,74	25,96	1,11			0.27	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	117,08	31,36					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (81) أن المتوسط الحسابي عزو الفشل بصفة عامة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (123,74) بانحراف معياري قدره (25,96) وهو قريب جدا من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية المقدر بـ (117,08) بانحراف معياري قدره (31,36)، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل حسب التخصص.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (1,11) وهي غير دالة عند درجات الحرية (90) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.27).

أما حسب المحاور فكل المتوسطات الحسابية لتلاميذ الأقسام العلمية قريب جدا من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل محاور عزو الفشل حسب التخصص.

وما يؤكد ذلك هي قيم "ت" المحسوبة لكل من القدرة والجهد، العوامل الداخلية، المواد الدراسية والاختبار والمعلم، الحظ، المزاج والعوامل الخارجي والمقدرة على التوالي بـ(1,05) و(1,36) و(1,37) و(0.08-) و(1,13) و(009,-) و(1,37) و(0.86) وهي غير دالة عند درجات الحرية (90) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.29) و(0.17) و(0.17) و(0.93) و(0.25) و(0.99) و(0.17) و(0.38) على التوالي.

إذا يمكن القول أنه لا توجد فروق في عزو الفشل بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية بصفة عامة وفي كل المحاور من القدرة والجهد (العوامل الداخلية) والمواد الدراسية والاختبار والمعلم والحظ والمزاج (العوامل الخارجية).

ه - عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الخامسة، والتي مفادها:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

الجدول رقم (82): يوضح الفروق في دافعية التعلم لدى الناجحين حسب التخصص.

	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
دافعية التعلم	علمي	91,68	7,77	0.79	115	0.05	0.43	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	90,54	7,57					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (82) أن المتوسط الحسابي للدافعية التعلم لدى الناجحين بصفة عامة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـ (91,68) بانحراف معياري قدره (7,77) وهو قريب جدا من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية المقدر بـ (90,54) بانحراف معياري قدره (7,57)، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى الناجحين حسب التخصص.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (0.79) وهي غير دالة عند درجات الحرية (115) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.43).

إذا يمكن القول أنه لا توجد فروق في دافعية التعلم لدى الناجحين بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية، وقد يرجع ذلك إلى التأثير الإيجابي للنجاح في نفسية التلاميذ على اختلاف تخصصهم الدراسي، حيث قد يؤدي تحقيق نتائج دراسية جيدة إلى الشعور بنوع من تقدير ذات مرتفع والإيمان بالقدرة على تحقيق نجاح في المستقبل، وعليه يمكن القول بعدم وجود فروق في الشعور بالرغبة والدافعية للتعلم بين تلاميذ التخصصين العلمي والأدبي.

الجدول رقم(83): يوضح الفروق في دافعية التعلم لدى الفاشلين حسب التخصص.

	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
دافعية التعلم	علمي	82,10	17,25	-0.17	90	0.05	0.86	غير دال (لا توجد فروق)
	أدبي	82,71	15,48					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (83) أن المتوسط الحسابي لدافعية التعلم لدى الفاشلين بصفة عامة لتلاميذ الأقسام العلمية يقدر بـــ (82,10) بانحراف معياري قدره (17,25) وهو قريب جدا من المتوسط الحسابي لتلاميذ الأقسام الأدبية المقدر بـــ (82,71) بانحراف معياري قدره (15,48)، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى الفاشلين حسب التخصص.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـــ (0.17-) وهي غير دالة عند درجات الحرية (90) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.86).

إذا يمكن القول أنه لا توجد فروق في دافعية التعلم لدى الفاشلين بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية، وقد يعود ذلك إلى النتائج النفسية للفشل الدراسي باختلاف التخصص الدراسي للتلميذ، فبصفة عامة لا توجد أي فروق تذكر في الدافعية للتعلم لدى فئة التلاميذ الفاشلين باختلاف التخصص المدروس علمي/ أدبي.

- الفرضية الرئيسية الثالثة:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

و- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية السادسة، والتي مفادها:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

الجدول رقم (84): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل غير مستقرة	الناجحين	8.32	2.65	5.21	207	0.05	0.00	دال (توجد فروق لصالح الفاشلين)
	الفاشلين	10.44	3.22					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة (الجهد، الحظ ومساعدة الآخرين) على مقياس "ليفكورت " (Lefcurt) بالنسبة لفئة التلاميذ الناجحين يقدر بـ (8.32) بانحراف معياري قدره (2.65) قريب جداً من المتوسط الحسابي لفئة التلاميذ الفاشلين الذي يقدر بـ (10.44) بانحراف معياري قدره (3.22)، هذا ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي لعوامل غير مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) لصالح التلاميذ الفاشلين، وقد نعلل ذلك بطبيعة هذه العوامل خاصة تلك المتمثلة في الحظ ومساعدة الآخرين خاصة عند فئة التلاميذ الفاشلين، حيث تعتبر هذه العوامل وباختلاف التخصصات الدراسية من أهم الأسباب التي يعتمد عليها معظم التلاميذ في تفسير فشلهم الدراسي وذلك قد يكون راجع لتلك الاعتقادات والتصورات الاجتماعية للفشل والنجاح الدراسيين، غير أن هذا الأسلوب العزوي مشترك بين تلاميذ التخصصين العلمي والأدبي.

الجدول رقم (85): يوضح الفروق في عزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل مستقرة	الناجحين	11.74	2.64	5.21	207	0.05	0.00	دال (توجد فروق لصالح الناجحين)
	الفاشلين	9.42	3.77					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (85) أن المتوسط الحسابي لعزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة (القدرة المتدنية، تحيز المعلم وصعوبة المهمة) على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بالنسبة لفئة التلاميذ الناجحين يقدر بـ (11.74) بانحراف معياري قدره (2.64) قريب جداً من المتوسط الحسابي لفئة التلاميذ الناجحين الذي يقدر بـ (9.42) بانحراف معياري قدره (3.77)، هذا ما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو الفشل الدراسي لعوامل مستقرة على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) لصالح التلاميذ الناجحين، وقد برجع ذلك أن معظم التلاميذ وباختلاف تخصصهم يولون أهمية لتصرفات المعلم اتجاههم، حيث يرى معظم تلاميذ فئة الفاشلين بأن المعلم له الميل للتعامل أكثر مع التلاميذ المجتهدين والذين يتحصلون على نتائج دراسية جيدة وإهمال الآخرين، كما نجد بأن التلاميذ ذوي نتائج سيئة وباختلاف تخصصهم ينسبون تلك النتائج لطبيعة المهمة الدراسية أي سهولتها أو صعوبتها.

الجدول رقم (86): يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو النجاح لعوامل خارجية	الناجحين	13.59	2.80	5.26	207	0.05	0.00	دال (توجد فروق لصالح الناجحين)
	الفاشلين	11.02	4.24					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (86) أن المتوسط الحسابي لعزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية (تحيز المعلم، سهولة المادة والحظ الجيد) على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بالنسبة لفئة التلاميذ الناجحين يقدر بـ (13.59) بانحراف معياري قدره (2.80) قريب جداً من المتوسط الحسابي لفئة التلاميذ الفاشلين الذي يقدر بـ (11.02) بانحراف معياري قدره (4.24)، هذا ما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح الدراسي لعوامل خارجية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) لصالح التلاميذ الناجحين، وقد يفسر ذلك بطبيعة هذه العوامل التي يعتمد عليها معظم التلاميذ لتفسير وتعليل نجاحهم في تحقيق نتائج دراسية جيدة، كما قد نستطيع تفسير تلك الفروق الدالة لصالح الناجحين على أساس أن تقدير الذات المرتفع لفئة التلاميذ الناجحين يؤدي بهم أن التفكير بأن المعلم يتحيز إليهم بسبب نتائجهم الدراسية الجيدة، وكذا يسمح لهم بالاعتقاد بسهولة المواد الدراسية والحظ الجيد لصالحهم، ما يفسر هذه الفروق لصالحهم.

الجدول رقم (87): يوضح الفروق في عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو النجاح لعوامل داخلية	الناجحين	3.89	2.83	-2,66	207	0.05	0.00	دال (توجد فروق لصالح الفاشلين)
	الفاشلين	5.06	3.50					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (87) أن المتوسط الحسابي لعزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية (القدرة والجهد) على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بالنسبة لفئة التلاميذ الناجحين يقدر بـ (3.89) بانحراف معياري قدره (2.83) قريب جداً من المتوسط الحسابي لفئة التلاميذ الفاشلين الذي يقدر بـ (5.06) بانحراف معياري قدره (3.50)، هذا ما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) لصالح التلاميذ الفاشلين، وقد يعلل ذلك بالطبيعة النفسية لفئة التلاميذ الفاشلين الذين لهم الميل إلى عزو ذلك النجاح لعوامل داخلية لغرض الرفع من تقدير الذات وتجاوز تلك النظرة السيئة التي تطاردهم، وعليه فتحمل مسؤولية نجاح ما في مادة دراسية معينة يساعدهم على الشعور بنوع من الثقة، هو ما يفسر تلك الفروق الدالة لصالحهم في عزو النجاح الدراسي لعوامل داخلية.

الجدول رقم (88): يوضح الفروق في العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين حسب التخصص.

العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
عزو الفشل لعوامل غير مستقرة	الناجحين	8,32	2,65	-5,21	207	0.05	0.00	دال (توجد فروق لصالح الفاشلين)
	الفاشلين	10,44	3,22					
عزو الفشل لعوامل مستقرة	الناجحين	11,74	2,64	5,21			0.00	دال (توجد فروق لصالح الناجحين)
	الفاشلين	9,42	3,77					
عزو النجاح لعوامل خارجية	الناجحين	13,59	2,80	5,26			0.00	دال (توجد فروق لصالح الناجحين)
	الفاشلين	11,02	4,24					
عزو النجاح لعوامل داخلية	الناجحين	3,89	2,83	-2,66			0.00	دال (توجد فروق لصالح الفاشلين)
	الفاشلين	5,06	3,50					
المجموع	الناجحين	37,56	5,07	1,82			0.06	غير دال (لا توجد فروق)
	الفاشلين	35,97	7,42					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (88) أن المتوسط الحسابي العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) بصفة عامة للتلاميذ الناجحين يقدر بـ (37,56) بانحراف معياري قدره (5,07) وهو قريب جدا من المتوسط الحسابي للتلاميذ الفاشلين المقدر بـ (35,97) بانحراف

معياري قدره (7,42)، وهو ما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) بين التلاميذ الناجحين والتلاميذ الفاشلين.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ (1,82) وهي غير دالة عند درجات الحرية (207) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.06).

أما حسب المحاور فجاءت منقسمة إلى قسمين منها ما كانت المتوسطات الحسابية للتلاميذ الناجحين أكبر من التلاميذ الفاشلين وبالتالي سُجلت فيه فروق لصالح التلاميذ الناجحين على غرار عزو الفشل لعوامل مستقرة وعزو النجاح لعوامل داخلية حيث قدرة قيم "ت" المحسوبة لها على التوالي بـ (5,21) و(5,26) وهي دالة عند درجات الحرية (207) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.00).

ومنها ما كانت المتوسطات الحسابية للتلاميذ الفاشلين أكبر من التلاميذ الناجحين وبالتالي سُجلت فيه فروق لصالح التلاميذ الفاشلين على غرار عزو الفشل لعوامل غير مستقرة وعزو النجاح لعوامل خارجية حيث قدرة قيم "ت" المحسوبة لها على التوالي بـ (5,21-) و(2,66-) وهي دالة عند درجات الحرية (207) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.00).

إذا يمكن القول أنه توجد فروق في عزو الفشل لعوامل مستقرة وعزو النجاح لعوامل داخلية لصالح التلاميذ الناجحين، وفي عزو الفشل لعوامل غير مستقرة وعزو النجاح لعوامل خارجية لصالح التلاميذ الفاشلين.

لذلك لم تسجل أية فروق في العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) ككل بين تلاميذ التلاميذ الناجحين والتلاميذ الفاشلين.

ي - عرض النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية السابعة، والتي مفادها:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

الجدول رقم (89): يوضح الفروق في دافعية التعلم حسب التخصص.

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
دافعية التعلم	الناجحين	91,18	7,67	5,14	207	0.05	0.00	دال (توجد فروق لصالح الناجحين)
	الفاشلين	82,40	16,32					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (81) أن المتوسط الحسابي لدافعية التعلم بصفة عامة للتلاميذ الناجحين يقدر بـ (91,18) بانحراف معياري قدره (7,67) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للتلاميذ الفاشلين المقدر بـ(82,40) بانحراف معياري قدره (16,32)، وهو ما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم حسب التخصص.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـ(5,14) وهي غير دالة عند درجات الحرية (207) ومستوى الخطأ (0.05) بمستوى دلالة قدرة (0.00).

إذا يمكن القول أنه توجد فروق في دافعية التعلم بين التلاميذ الناجحين والفاشلين لصالح التلاميذ الناجحين، أي أن التلاميذ الناجحين هم الذين يملكون دافعية للتعلم أكثر من التلاميذ الفاشلين.

الفصل التاسع:

مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

1.مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

أ- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى.

ب- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية.

جـ- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة.

د- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الرابعة.

ه- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الخامسة.

و-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئيةالسادسة.

ي- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية السابعة.

الاستنتاج العام.

خاتمة.

1. مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

بعد عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية، سنحاول مناقشتها في ضوء الفرضيات (كل على حدىَ) للوقوف على درجة تحققها أو بطلانها.

- الفرضية الرئيسية الأولى:

توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وسيتم مناقشة هذه الفرضية العامة في إطار الفرضيات الجزئية التي تفرعت منها، وهي:

أ - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى، والتي مفادها: **" توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو"** ، حيث تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى وجود علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو، حيث نجد أنه توجد علاقة عكسية قوية بين عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم فيما يخص الأبعاد الأربعة لمقياس "ليفكورت" للعزو السببي، وهو ما تؤكده دراسة **نور الدين خالد (1998)** حول "أنماط الإنساب والنجاح المدرسي" التي أبرزت أن الفئة الناجحة من التلاميذ تنسب نجاحها بمعدل أكبر إلى العوامل السببية الداخلية الثابتة النوعية والشاملة؛ وهي عوامل القدرة والمهارة، كما تؤكد نفس الدراسة على أن نسب وعزو النجاح إلى عامل يكمن التحكم فيه ذاتياً أي إلى سبب داخلي ثابت كالجهد مثلاً يمكن أن ينقص من مشاعر الإحساس بالذنب وبالتالي يرفع من قيمة الذات، والتي بدورها يمكن أن تلعب دور في ذلك التصور الذي يكونه في ذهنه حول مشواره الدراسي.

ويدل دائما حسب **نور الدين خالد** الإنساب الثابت للنجاح على الثقة والتأكد من تحقيق نفس النتيجة مستقبلا، فانساب النجاح إلى المهارة أو القدرة التي هي عامل سببي ثابت أو ميزة شخصية سيسمح بالطموح إلى نجاح جديد في الإنجازات المستقبلية، أما نسب النجاح إلى الجهد فسيجعل النجاحات تابعة للزيادة أو النقصان في الجهد، كما توصل **نور الدين خالد**

(1998) في دراسته إلى أن الأفراد الذين نسبوا نجاحهم إلى النمط الإنسابي الداخلي الثابت الشامل والنوعي؛ قد حققوا نجاحا في البكالوريا، أي أنهم حافظوا على نجاحهم، أو أنهم تمكنوا من تغيير نوعية نتيجة الامتحان نحو الاتجاه الإيجابي. **(نور الدين خالد، 1998: 26- 29).**

وهذا ما تؤكد دراسة **عبد الله بن طه الصافي (2000)** حول عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز "دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها"؛ أي أن الطلاب المتفوقين يعزون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: الجهد- القدرة- المواد الدراسية والاختبار- المزاج- المعلم وأخيرا الحظ **(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 97)**.

ومن خلال هذه النتائج التي توصل إليها الباحث في دراسته يتضح إلى أن التلاميذ الناجحين لهم الميل إلى عزو نجاحهم وتفوقهم الدراسي للعوامل والأسباب الداخلية (الجهد والقدرة)، فالجهد عامل داخلي غير مستقر ويمكن التحكم فيه من قبل التلاميذ، حيث يكفي مثلا مضاعفة أوقات المراجعة وبذل مزيد من الجهد في استذكار وتحصيل دروسهم طوال العام الدراسي لتحقيق النجاح، كما أن عزو وإنساب النجاح لعامل داخلي كالجهد يرفع من قيمة الذات وشأن الفرد، حيث أن النجاح الذي يرجع للجهد المبذول من طرف التلميذ يرفع من قيمة هذا الأخير عند أفراد الأسرة والمحيطين به.

ويلي الجهد "القدرة" وتشير إلى الفهم والتركيز والانتباه ومهارة الطالب في ترتيب أفكاره والربط بين موضوعات المنهج واستخلاص النقاط المهمة وهو دليل على كفاءته في أداءه للاختبار، وهذا خير دليل على انضباط التلميذ في دراسته وتحليه بروح المثابرة وبذل الجهود لتحقيق النجاح؛ وهذا يكفي بأن يجعل التلميذ يثق في نفسه وفي قدراته في المستقبل ويرفع من شأنه وثقته بنفسه مستقبلا. **(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 97).**

وفي دراسة **فرونيك لوبروشت V. LEUPRECHT (*2007*)** حول "العزوات السببية للتلاميذ المهاجرين فيما يخص نجاحهم وصعوباتهم الدراسية"؛ توصلت إلى أن التلاميذ يعزون نجاحهم أساساً إلى العوامل الداخلية والمستقرة، حيث أن بفضل العزو للبعد الداخلي؛

التلاميذ يشعرون بمسؤوليتهم في النجاح، هذا ما يعزز تقديرهم لذاتهم، وفي نفس السياق يعزو التلاميذ أساساً إلى العوامل الداخلية والمستقرة.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **ماير Mayer (1997)** والتي توصلت إلى أن مجموعة الطلاب الناجحين يعزون نجاحهم لعوامل داخلية مقارنة بالطلاب الراسبين الذي يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية.

وفي نفس السياق نجد دراسة **"شيرور" Sherer (1990)** التي تؤكد على نفس سيرورة العزو، حيث أن التلاميذ الناجحين يعزون نجاحهم لأساليب العزو الداخلية المستقرة (مثل القدرة). **(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 86).**

و يعتبر الجهد حسب دراسات الباحثين أمثال **بورنولت ومولر Bornholt et Moller (2003)** و **Bouffard et Bordeleau (1997)** من بين العوامل الأكثر شيوعا التي يشير إليها التلاميذ، فحسب هؤلاء الباحثين هذا النوع من العزو يعزز ويدعم ليس فقط تقدير الذات وإنما أيضا توقعات فيما يخص النجاح المستقبلي، حيث أن بفضل هذا العزو يشعر التلاميذ أن نتائجهم الدراسية الإيجابية تتوقف عليهم ، فهم المسؤولين على هذا النجاح. وفي نفس الصدد تشير **" قراهام" Graham (1991)** إلى أن التلاميذ يعتبرون دائما أن عاملي الجهد والمهارة أسباب تعويضية.

وفيما يخص عامل القدرة فقد جاءت العلاقة ضعيفة، وهذا قد يرجع إلى أن التلميذ الذي يقوم ببذل مجهود كبير هو أقل قدرة؛ وعلى هذا فهو يستثمر مجهود كبير في دراسته وذلك من أجل تعويض النقص في قدرته. ونفس الشيء عند التلميذ الذي يتمتع بالقدرة يبذل مجهود أقل في عمله، وحسب الباحثة هذا ما يبرر لجوء التلاميذ بصفة قليلة إلى عزو نجاحهم أو فشلهم في آن واحد إلى هذين العاملين. (**Veronica LEUPRECHT, 2007 : 115-116**).

ففي نفس الصدد تذهب **(2007 V. LEUPRECHT)** إلى إن عزو التلميذ نجاحه الدراسي لعوامل خارجية فهو يحاول من خلال ذلك الاحتفاظ على هذا النجاح مستقبلا، أي أن النجاح كان نتيجة لعوامل خارجة عن تحكمه وبالتالي له فرص كبيرة أن يحقق هذا النجاح مرة أخرى وذلك بدون بذل جهد كبير، كما يمثل عامل "صعوبة المهمة" وهو عامل خارجي مستقر،

وغير قابل للتحكم؛ السبب الأول الذي يشغل بال التلاميذ حيث أنهم يفضلون الأبعاد الخارجية والغير القابلة للتحكم، وذلك لأنهم يحمون من خلال ذلك تقدير ذاتهم، غير أن الطابع المستقر لهذا السبب قد يفسد توقعاتهم فيما يخص نجاحهم في المستقبل.

وفي نفس السياق التلاميذ يفسرون نجاحهم قبل كل شيء عن طريق حب المادة وهو عامل خارجي؛ وعلى هذا نجد دراسة **(Jacobs and al) (2002)** التي أكدت على أن تصورات قدرات التلميذ تؤثر على حب وتقدير المهمة، كما أن حب المادة يلعب دور إيجابي على شعور القدرة عند التلميذ.

وأكدت دراسة **(2007 V. LEUPRECHT)** دائما على أن عدد قليل من التلاميذ يفسرون نجاحهم عند طريق الجهد الذي هو عامل داخلي. واعتبرت **(Graham 1991)** في دراستها أن التلاميذ يعتبرون دائما القدرة أو المهارة والجهد كأسباب تعويضية. **(Veronica LEUPRECHT, 2007: 116).**

كما تبين دراسة **(2007 V. LEUPRECHT)** أن فيما يخص بعد الثبات نجد التلاميذ يرجعون وينسبون بصفة خاصة نجاحهم لعوامل ثابتة؛ مثل صعوبة المهمة الذي هو عامل خارجي ثابت، حيث أن هذا النوع العزوي يلعب دور إيجابي على توقعات التلاميذ، وعليه فتفسير وإرجاع نجاحهم لعوامل ثابتة يدل ذلك على أن التلاميذ ينتظرون النجاح مجدداً، وعليه فلهم نظرة للمستقبل تتميز بنوع من الثقة والتفاؤل، وعليه يكون تقدير ذاتهم إيجابي. وأما فيما يخص بعد القدرة على التحكم، فنجد التلاميذ يستعينون بالعوامل القابلة للتحكم والغير القابلة للتحكم.

أما دراسة **نور الدين خالد (1998)** فقد أكدت على أن الإنساب الثابت للنجاح يدل على الثقة من تحقيق نفس النتيجة مستقبلاً. والثبات كبعد مميز للعوامل السببية التي نسب إليها النجاح يزيد من توقعات النجاح، وهذا لا يؤثر فقط على التوقع، بل ينقص من مشاعر القلق والتشاؤم. **(نور الدين خالد، 1998: 27).**

ففي نفس الصدد يذهب **ليتورنو** (Létourneau 1992) في دراسته حول "أهمية العوامل وراء النجاح والفشل الدراسي والأبعاد السببية"، حين توصل إلى أن التلاميذ يفسرون نجاحهم وتفوقهم بأسباب وعوامل مختلفة، فتارة يرجعون النجاح لأسباب داخلية وتارة أخرى لعوامل خارجية، ونفس الشيء يحدث في حالة الفشل. **(Veronica LEUPRECHT, 2007 : 61).**

ويؤكد **عبد الله بن طه الصافي (2000)** على أن عزو التلاميذ نجاحهم وتفوقهم للعوامل الخارجية غير المستقرة والتي لا يمكن التحكم فيها يعتبر ميكانيزماً دفاعيا للحفاظ على الذات.**(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 97).**

ب - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية ال ثانية، والتي مفادها: **" توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو ال فشل الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو"** ، حيث تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى عدم وجود علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو، وفي هذا الصدد تذهب دراسة **(V.LEUPRECHT 2007)** بقولها أن فيما يخص الأبعاد السببية في تفسير الفشل؛ التلاميذ يرجعون صعوباتهم لعوامل داخلية، وعليه فالتلاميذ لا يتحملون فقط مسؤولية نجاحهم وإنما أيضا مسؤولية فشلهم.**(Veronica LEURECHT, 2007: 124)**

غير أن عزو مسؤولية النجاح لنفسه وإنكار مسؤولية الفشل لا يسمح للتلميذ الاستفادة من أخطائه السابقة، حيث أن تقبل الفشل يعتبر وسيلة لمحاولة إيجاد إستراتيجيات للتقدم، فوسيلة الميل للمجاملة لا تساعد على تحسين صورة الذات. **(Delphine MARTINOT, 2001: 492).** ونجد من بين نتائج دراسة الباحث **نور الدين خالد 1998** أن النمط الإنسابي السائد في إنساب الفشل يتمثل في العوامل الداخلية غير الثابتة النوعية و الشاملة كقول بعض التلاميذ "لو حضرت نفسي جيدا للامتحانات"؛ وهو ما يدل على تحمل التلميذ مسؤولية فشله وتحديد مصدر الفشل، ففي المستقبل قد يعمل على تحضير الامتحان بشكل جيد و أحسن هذا ما قد يؤدي إلى النجاح، وقوله أيضا: "لم أكرس وقتا كافيا لدراستي"؛ ما يدل على نقص

الجهد المبذول (عامل داخلي) من طرف التلميذ من أجل النجاح وتجاوز الفشل، وكلما قلت درجة هذا الفشل كان الإنساب إلى الداخلي غير الثابت وهي الحالة الأكثر تكرارا **(نور الدين خالد، 1998: 27، 37)**. كما يؤثر هذا النوع العزوي حسب **واينر (Weiner 1994)** الذي يهدف إلى تحمل مسؤولية الفشل سلبا وينقص من تقدير الذات عند التلميذ ويعزز؛ بالعكس لديه مشاعر الخزي والذنب.

وتظهر دراسة **(2007 V. LEUPRECHT)** أن التلاميذ لهم الميل إلى اعتبار أن صعوباتهم سوف تستمر في المستقبل وأن فشلهم سيتكرر، وعليه فهم يحسون أنهم غير قادرين اتجاه مستقبلهم، وعلى هذا الأساس فهم يحاولون تقبل هذا الفشل لحماية تقدير ذاتهم، ونتائج هذه الدراسة تنطبق مع دراسة **(Weiner et Freize) 1971** التي تؤكد على أن التاريخ المدرسي للتلاميذ يؤثر بصفة معتبرة على عزوهم، كما أكدت **(V. LEUPRECHT) 2007** على أن التلاميذ يرجعون وينسبون صعوباتهم للعوامل الغير القابلة للتحكم.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لأغلب الدراسات المنجزة في هذا الميدان، ونذكر من بين هذه الدراسات دراسة **عبد الله بن الصافي 2000** التي أسفرت نتائجها على أن التلاميذ المتأخرين أو الفاشلين يعزون فشلهم لعوامل خارجية أي أنهم يبعدون مسؤولية هذا الفشل عن أنفسهم. **(عبد الله بن الصافي، 2000: 97).** وهو أيضا ما أكدته نتائج دراسة **نور الدين خالد 1998** حيث أن التلاميذ الفاشلين الذين ينسبون ويرجعون فشلهم لعوامل داخلية فهم يعززون المشاعر الذاتية السلبية وخاصة في حالة ما إذا قام التلميذ بعزو فشله الدراسي لعامل القدرة وهو عامل داخلي **(نور الدين خالد، 1998: 34- 35)**. أما في دراسة **واينر وآخرون 1976** فقد أكدت على أن عزو الفشل بدرجة كبيرة لضعف الجهد فإن توقع النجاح يكون عاليا، كما يرتفع الأداء في حالة عزو الفشل بدرجة عالية لضعف الجهد كعامل داخلي والحظ السيئ كعامل خارجي. وهذا ما تؤكده أيضا دراسة **نور الدين خالد 1998** حول أساليب الإنساب والنجاح المدرسي" أين توصل إلى أن إنساب التلاميذ صعوباتهم ونتائجهم السلبية بنفس الأهمية إلى العوامل الخارجية يعزز ظهور المشاعر الاجتماعية السلبية، وبالطبع فوضعية كهذه لا تستبعد الشعور بالخيبة والقلق والحزن والذل

والغضب والخجل؛ وكل هذه المشاعر تأثراً سلبا على تقدير ذاته، هذا ما يؤكد على أن عزو الفشل الدراسي لعوامل داخلية قد يؤثر بالسلب على تقدير الذات لدى التلميذ.

وفي هذا الصدد تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة **عبد الله بن طه الصافي** (2000) التي أسفرت على أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يعزون فشلهم وتأخرهم الدراسي إلى الجوانب التالية بالترتيب: المعلم- الحظ- المواد الدراسية والاختبار- المزاج (وهي عوامل خارجية) وفي الأخير تأتي العوامل الداخلية القدرة والجهد، والسبب وراء ذلك يكمن في الحفاظ على الذات، كما يعزو التلاميذ فشلهم إلى عوامل خارجية مستقرة أو غير مستقرة، يمكن التحكم فيها أو لا يمكن التحكم فيها، والسبب يكمن في أن هؤلاء التلاميذ يحاولون عزو فشلهم بعيدا عن أنفسهم، حيث يعزون فشلهم وصعوباتهم إلى المعلم ثم الحظ ثم المواد الدراسية والاختبار؛ وكلها عوامل خارجية، كميكانيزم دفاعي يبررون فيه فشلهم بهدف تعزيز الذات وحمايتها. **(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 97).**

وتذهب دراسة **نور الدين خالد 1998** في نفس السياق حيث بينما يكون التلميذ فاشلاً بقدر ما يكون إنسابه للفشل خارجياً (ثابت وغير ثابت)، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة الباحث، فبخصوص إنسابه للفشل فقد نسبه إلى أسباب خارجية ثابتة متعلقة بصعوبة المادة كقوله: "من المستحيل تقريبا النجاح في هذه المواد" أو نسبها إلى صرامة الأساتذة في التنقيط (المعلم وهو عامل خارجي)، كما نسبها أيضا إلى الحظ كقوله: "لم يحالفني الحظ هذه المرة" مع ملاحظة أن فشله سجل في كل من مادة الرياضيات والفيزياء، والتاريخ والجغرافيا وهي مواد لها دورها الهام في الحصول على البكالوريا. **(نور الدين خالد، 1998: 31، 37).**

كما تؤكد دراسة **(V. LEUPRECHT) 2007** على أن عزو التلميذ صعوباته وفشله الدراسي إلى عامل خارجي ثابت وغير قابل للتحكم، التلاميذ يحافظون على تقدير ذاتهم. ويعتبر عامل نقص تقدير المهمة (وهو عامل خارجي) من بين العوامل الشائعة عند التلاميذ في تفسير فشلهم الدراسي. وحسب نفس الدراسة دائما يؤكد **(Eccles-Parsons et al) 1982** في دراستهم إلى أن إسناد وإنساب التلميذ فشله إلى عامل نقص تقدير المهمة الذي هو عامل

خارجي؛ يعتبر حفاظاً على تقدير الذات. وفي نفس السياق أفرزت نتائج دراسة **(LEUPRECHT V.) 2007** على أن عامل صعوبة المهمة الذي بدوره عامل خارجي من بين العوامل الشائعة التي يعزو إليها التلاميذ فشلهم، هذا ما يسانده نتائج دراسات مجموعة من الباحثين ومنهم **(Bouffard et Bordeleau)** 1997 ودراسة **(Létourneau) 1992** وكذا دراسة **(Wigfield**1988**)**، حيث تظهر نتائج دراساتهم أن التلاميذ يفسرون أساسا فشلهم عن طريق صعوبة المهمة وهو عامل خارجي، ثابت وغير قابل للتحكم لتفسير فشلهم، والهدف من ذلك حماية تقدير ذاتهم، ولكن في المقابل؛ طبيعة ثبات السبب عبر الوقت يؤثر سلبا على توقعات التلاميذ فيما يخص نجاحهم في المستقبل. **(V. LEURECHT, 2007 : 122- 123.)**.

**** مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرئيسية الأولى:** والتي مفادها **" توجد علاقة دالة إحصائياً بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو "**، تشير نتائج الدراسة الميدانية التي تم عرضها في مناقشة الفرضيات الجزئية إلى:

- توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- لا توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

مما سبق نستنتج أنه لا توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- الفرضية الرئيسية الثانية:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وسيتم مناقشة هذه الفرضية العامة في إطار الفرضيات الجزئية التي تفرعت منها وهي:

جـ - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية ال ثالثة، والتي مفادها: **"توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو"** ، حيث تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى عدم وجود فروق في عزو النجاح بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية بصفة عامة وفي كل المحاور من: القدرة (عامل داخلي) والمواد الدراسية والاختبار والمعلم والحظ والمزاج (العوامل الخارجية)، ما عدا محور الجهد الذي سُجلت فيه فروق لصالح تلاميذ الأقسام الأدبية، كما نجد أنه لا توجد فروق في العزو السببي على مقياس "ليفكورت" (Lefcurt) بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية بصفة عامة وفي كل المحاور من عزو الفشل لعوامل غير مستقرة وعزو الفشل لعوامل مستقرة وعزو النجاح لعوامل خارجية وعزو النجاح لعوامل داخلية ، ولعل ما يفسر عدم وجود فرق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح الدراسي هو أوجه التشابه بين العينتين؛ من حيث السن، وانتمائهم لنفس الثانويات، كما أن غياب الفروق بين العينتين قد يرجع إلى أن التلاميذ العلميين والأدبيين لهم نفس التصورات فيما يخص النجاح الدراسي، وعلى هذا الأساس فهم يقومون بعزو هذا النجاح لنفس العوامل والأسباب.

وتختلف نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة **عبد الله بن طه الصافي (2000)**؛ فحسبه طلاب الأقسام العلمية المتفوقين دراسيا أكثر عزواً للنجاح إلى القدرة والجهد والمواد الدراسية والاختبار وبالتالي فهم يتمتعون بقدرة عالية ويعتمدون عليها اعتمادا كبيراً وخاصة في أداء مهامهم الدراسية، وهم أيضا قادرون على التركيز والانتباه ويتمتعون بقدرة كبيرة على الفهم واستخلاص النقاط المهمة، وترتيب أفكارهم بصورة جيدة ويبدون اتجاها إيجابيا نحو تحصيل المواد الدراسية، وفي نفس السياق؛ وفي دراسته دائما توصل نفس الباحث إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الأقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية المتفوقين دراسيا في جوانب: القدرة والجهد والمواد الدراسية والاختبار لعزو النجاح لصالح طلاب الأقسام العلمية المتفوقين دراسيا (المتوسط الأكبر)، وعليه فقد أثبتت دراسة **عبد الله بن الصافي** على أن الطلاب المتفوقين دراسيا أكثر استقرارا ويمكن

التحكم فيها من قبل التلميذ، وهؤلاء التلاميذ المتفوقون دراسياً يقومون ببذل مزيد من الجهد في استذكار وتحصيل دروسهم طوال العام الدراسي.

د - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الرابعة، والتي مفادها: **"توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو"،** حيث تشير نتائج الدراسة الميدانية أنه لا توجد فروق في عزو الفشل بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية بصفة عامة، وفي كل المحاور من القدرة والجهد (العوامل الداخلية) والمواد الدراسية والاختبار والمعلم والحظ والمزاج (العوامل الخارجية).

وهو ما تؤكده دراسة **ثائر غباري وزملائه 2009-2010** بعنوان أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية التخصص والتي هدفت إلى استقصاء العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب العزو السببي للنجاح الداخلي والخارجي، والفشل لعوامل مستقرة تعزى إلى متغير الحرية في اختيار التخصص. كما جاءت نتائج الفرضية مخالفة لدراسة **عبد الله بن طه الصافي** (2000)؛ والمتمثلة في أن طلاب الأقسام الأدبية المتأخرون دراسياً يعزون فشلهم وتأخرهم الدراسي لعوامل خارجية مستقرة أو غير مستقرة، يمكن التحكم فيها أو لا يمكن التحكم فيها، حيث أنهم بعزوهم تأخرهم الدراسي إلى المزاج فهم يعانون من عدم الاستقرار الانفعالي ويكونون أكثر قلقا من طلاب الأقسام العلمية سواء في المراجعة أو أثناء الاختبار، كما أنهم عزوا فشلهم إلى المعلم وهو عامل خارجي فيتهمون المعلم بالتحيز لبعض التلاميذ ويكونون اتجاهات سلبية نحو معلميهم، مما قد يؤثر على استذكار ومراجعة دروسهم وعدم حبهم للدراسة، وذلك لسبب اعتقادهم أنهم مهملين من طرف المعلم، كما أنهم يعزون فشلهم إلى الحظ وهو جانب خارجي غير مستقر ولا يمكن التحكم فيه لأنهم أكثر توقعا للفشل من طلاب الأقسام العلمية، حيث يتميز تلاميذ الأقسام الأدبية بشعورهم بأن فشلهم يرجع إلى الحظ السيئ.**(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 98).**

كما تختلف أيضا نتائج فرضيتنا مع ما جاءت به دراسة **غسان الصالح 2001** تحت عنوان "الأسباب التي يعزي إليها صعوبات التعلم (دراسة ميدانية على عينة من طلبة مدارس مدينة دمشق)، والتي أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الثاني ثانوي علمي وبين طلاب الأدبي في تفسير أسباب صعوبات التعلم التي يواجهونها، ومعلوم أن متطلبات الدراسة في التخصص العلمي من حيث الوقت والجهد، صعوبة المهمة، المهارات الدراسية والمواظبة على الدوام وتنظيم الوقت بشكل جيد، تختلف إلى حد ما (على الأقل على ما هو شائع بين الطلبة) على متطلبات الدراسة في التخصص الأدبي، وهذا ما يشعر التلاميذ العلمي بكثرة الأعباء وشدة الضغوط وضيق الوقت. حيث يظهر وبشكل واضح عندما يعبرون على أن صعوبة المهمة هي أحد الأسباب وراء صعوبة التعلم والفشل وبفروق دالة إحصائيا مقارنة مع تلاميذ الأدبي، كما نجد هذا الفرق أيضا في البعد الأول المتعلق بضعف القدرة وعدم بذل الجهد، حيث يقر تلاميذ العلمي وأمام صعوبة المنهاج وكثرة المهام التي يتطلبها بعجزهم وعدم قدرتهم على مواجهتها مقارنة بتلاميذ التخصص الأدبي. كما يحتل الاتجاه السلبي للمعلم دورا بارزاً في صعوبات التعلم لدى طلاب التخصص العلمي وبفروق دالة إحصائياً مقارنة مع طلاب الأدبي. ويمكن أن نعزو ذلك إلى أن صعوبة المنهاج وكثرة المقررات وكبر حجمها بالنسبة للطلاب العلمي تتطلب تدخلا فعالاً من قبل المدرس الذي يفترض أن يقوم بشرح المعلومات وتوضيحها وتبسيطها، وأن يتبع في ذلك أسلوباً شيقا وطرائق مناسبة، وأن يتعامل بمودة، والغرض من كل هذا تسهيل استيعاب المعلومات وفهمها من قبل الطلاب. ولذلك وأمام الصعوبة المفترضة للمناهج من قبل طلاب التخصص العلمي (والتي قد تكون حقيقية) يؤدي المدرس دوراً أساسياً في إزالة العقبات والعراقيل وتذليل الصعوبات، ولهذا عندما يعجز التلميذ عن القيام بكل المهام المطلوبة منه يمكن أن يلقي اللوم على المعلم ويعده مسؤولاً عن الصعوبات التي يواجهها لاعتقاده بعدم قيام المدرس بدوره بشكل جيد. **(غسان الصالح، 2003: 34-35).**

ومن خلال ما سبق نستنتج أن نتائج دراسة **عبد الله بن طه الصافي 2000** و دراسة **غسان الصالح 2001** مخالفة تماماً لما جاءت به نتائج فرضية دراستنا، حيث أن نفس الفرضية تحققت في دراسة الباحثان ولم تتحقق في دراستنا نحن، وذلك قد يرجع إلى

اختلاف المجتمع الأصلي الذي أخذت منه العينتين في كلتا الدراستين وكذا البيئة التي أجريت فيها الدراسة، وهذا ما قد يتطلب إجراء عدد من الدراسات النفسية التي تعالج إشكالية عزو النجاح والفشل الدراسيين وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والمعرفية والاجتماعية في الوطن العربي عامة والجزائر خاصة، لأن هناك ندرة في معالجة هذا الموضوع؛ وذلك حتى يتسنى لنا معالجة أسباب الفشل الدراسي لدى الراسبين والمتأخرين دراسيا في جميع المراحل التعليمية، والاستفادة من نتائج هذه الدراسات في إعداد برامج علاجية عزوية تقوم على العلاج النفسي الحديث وخاصة بالنسبة للعوامل العزوية التي نستطيع أن نتحكم فيها ونغيرها لدى التلاميذ الراسبين والفاشلين دراسيا.

غير أن ذلك لا يؤثر على ما توصلت إليه دراستنا؛ وعليه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية غير محققة، وبالتالي رفضها وقبول الفرض الصفري القائل أنه لا توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو الفشل لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ه - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية ال خامسة، والتي مفادها: **" توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو"،** حيث تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى عدم وجود فروق في دافعية التعلم بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية، وهو ما تؤكده دراسة **قطامي 1991** التي تناولت بحث أثر كل من متغير الجنس، و الصف، ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، والدافعية للتعلم على الضبط الداخلي، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجات مستوى الضبط الداخلي للعينة تبعاً لمتغيرات الصف، ومستوى الدافعية للتعلم، والجنس لصالح الذكور موازنة بالإناث، ولذوي مستوى الدافعية الأعلى مقارنة بذوي مستوى الدافعية الأولى. **(خالد محمود أبو ندي، 2004: 74).** وتختلف نتائج فرضيتنا إلى ما تشير إليه نتائج دراسة **عبد الله بن طه الصافي 2000** إلى أن تلاميذ الأقسام العلمية المتفوقين دراسياً أكثراً عزوا للنجاح إلى القدرة والجهد والمواد الدراسية والاختبار، حيث يعتبر الجهد والقدرة عاملان داخليان فعزو

النجاح لهما إذا دل على شيء فإنه يدل على إرجاع تلاميذ هذه الفئة لنجاحهم لأنفسهم ما يساعدهم على الرفع من تقدير والشعور بالفخر والاعتزاز ما يساهم في الرفع من دافعية تعلمهم، أما طلاب الأقسام الأدبية المتأخرون دراسياً فقد عزوا فشلهم وتأخرهم الدراسي إلى المزاج والمعلم وهي عوامل خارجة غير مستقرة وخارجة عن تحكم التلميذ وعليه فتلاميذ هذه الفئة يحاولون عن طريق هذا النمط العزوي الهروب والعزوف على تحمل مسؤولية النتائج الدراسية السيئة. **(عبد الله بن طه الصافي، 2000: 80).**

***** مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرئيسية الثانية:** والتي مفادها " **توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو"**، تشير نتائج الدراسة الميدانية التي تم عرضها في مناقشة الفرضيات الجزئية إلى:

- عدم وجود فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- عدم وجود فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- عدم وجود فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

مما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- **الفرضية الرئيسية الثالثة:**

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وسيتم مناقشة هذه الفرضية العامة في إطار الفرضيات الجزئية التي تفرعت منها وهي:

و- مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية ال سادسة، والتي مفادها: **" توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو"**، حيث تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى عدم وجود فروق في العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) ككل بين تلاميذ التلاميذ الناجحين والتلاميذ الفاشلين، وذلك رغم تسجيل فروق حسب أبعاد ومحاور مقياس "ليفكورت"، حيث سجلت فروق في عزو الفشل لعوامل غير مستقرة وذلك قد يرجع إلى طبيعة العوامل الغير المستقرة المتمثلة في (الجهد، الحظ ومساعدة الآخرين)، وهو ما تؤكده دراسة **ثائر غباري وآخرون 2010** التي أكدت على أن عزو التلاميذ الفاشلين لفشلهم لعوامل مستقرة يعتبر جانب إيجابي، حيث يجعلهم يقتنعون بأن بإمكانيتهم تغيير أسباب الفشل. **(ثائر غباري، 2012: 212).** وهو أيضا ما تؤكده دراسة **عبد الله بن طه الصافي 2000** التي أكدت أن التلاميذ المتفوقين دراسياً قد عزوا نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى الجهد (عامل داخلي، غير مستقر ويمكن التحكم فيه) ثم القدرة (عامل داخلي، مستقر ولا يمكن التحكم فيه) والمواد الدراسية والاختبار ويلي ذلك المزاج والحظ (عوامل خارجية، غير مستقرة ولا يمكن التحكم فيها)، بينما عزا التلاميذ المتأخرون دراسياً فشلهم الدراسي إلى المعلم ثم المزاج، والحظ (وهي عوامل خارجية، غير مستقرة ولا يمكن التحكم فيها)، ويلي ذلك القدرة، المواد الدراسية والاختبار وأخيرا الجهد **. (عبد الله بن طه الصافي، 2000: 80).** كما سجلت فروق في عزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة وقد يفسر ذلك على أساس أن في حالة تحقيق نتائج دراسية سيئة يلجأ أفراد عينة التلاميذ الناجحين إلى إرجاع ذلك إلى عوامل مستقرة وربما يرجع ذلك لطبيعة بعض العوامل المستقرة مثل "تحيز المعلم وصعوبة المهمة" وذلك لغرض السعي إلى عدم تحمل هذا الفشل الذي قد يؤثر سلبا على نفسية هؤلاء التلاميذ.

ي - مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية ال سابعة، والتي مفادها: **" توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو"**، حيث تشير نتائج الدراسة الميدانية إلى وجود فروق في دافعية التعلم بين التلاميذ الناجحين والفاشلين لصالح التلاميذ الناجحين، أي أن التلاميذ الناجحين هم الذين يملكون دافعية للتعلم أكثر من التلاميذ الفاشلين، وهو ما تؤكده دراسة مورقان **(Morgan)** التي تؤكد على وجود علاقة ارتباطية جيدة بين الأداء والدافع للانجاز في الأعمال المدرسية وأن الأفراد مرتفعي الدافع للانجاز يؤدون أعمالهم بصورة أفضل من منخفضي الدافع للانجاز، ويرى أن هذه النتيجة متوقعة لأن الدافع للانجاز القوي يدفع الأفراد إلى زيادة معارفهم ومهاراتهم. **(مصطفى حسين باهي و آمينة شلبي، 1999 : 27).**

- النتائج العامة للدراسة:

بعد عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية ومناقشتها في ضوء الفرضيات، توصلت هذه الدراسة إلى جملة من الحقائق المتعلقة بالعلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي التي أجريت ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

**** لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو،** وذلك من خلال:

* توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

* لا توجد علاقة بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

**** لا توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو**، وذلك بناءاً على نتائج الفرضيات الجزئية التالية:

* عدم وجود فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية و وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

* عدم وجود فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية و وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

* عدم وجود فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية و وتلاميذ الأقسام الأدبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

**** لا توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو**، وذلك بناءاً على نتائج الفرضيات التالية:

* لا توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

* توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

الاستنتاج العام:

انطلقنا في دراستنا هذه من مجموعة من الفرضيات الرئيسية؛ فالفرضية الرئيسية الأولى مفادها توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو، والثانية توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو، وأما الثالثة فتتمثل في توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو، ومن أجل الإجابة على هذه الفرضيات قمنا بتقسيمها إلى سبعة فرضيات جزئية، فرضيتين جزئيتي ن بالنسبة للفرضية الرئيسية الأولى، ثلاث فرضيات جزئية خاصة بالفرضية الرئيسية الثانية، وفي الأخير فرضيتين بالنسبة للفرضية الرئيسية الثالثة. وكان الغرض من كل هذه الفرضيات معرفة مدى وجود علاقة بين عوامل عزو النتائج الدراسية المتحصل عليها والدافعية للتعلم، وكذا مدى وجود فروق في العزو السببي والدافعية للتعلم حسب النتائج الدراسية والتخصص المدروس.

ومن أجل جمع البيانات التي ساعدنا على الإجابة على كل هذه الفرضيات، اعتمدنا في دراستنا هذه على أربعة مقاييس مقننة تم تطبيقها على عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ الأقسام النهائية باختلاف تخصصها الدراسي؛ وتتمثل هذه الأدوات المستعملة في: مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت"، مقياس عزو النجاح والفشل الدراسيين "لعبد الله الصافي"؛ الذي ينقسم بدوره إلى صورتين: مقياس عزو النجاح الدراسي ومقياس عزو الفشل الدراسي، وفي الأخير نجد مقياس الدافعية للتعلم "لأحمد دوقة وآخرون".

وبعد عرض البيانات المتحصل عليها في الدراسة الميدانية وتحليلها ومناقشتها، توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي بدوها سمحت إلى بالإجابة على الفرضيات المطروحة، ومن بين هذه النتائج نذكر:

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- لا توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- لا توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

خاتمة:

من خلال اختيار موضوع دراستنا هذه المتمثل في؛ العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية لتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حاولنا الإجابة على الفرضيات الأساسية المطروحة وذلك اعتمادا على آراء المعنيين بالأمر؛ وهم تلاميذ الطور النهائي المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، وقد تم اختيار عينة البحث خدمة للأغراض العلمية، حيث يرجع سبب الاختيار إلى أهمية المهمة المنجزة وهي تحضير اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، حيث أن النجاح والفشل في هذه المرحلة الانتقالية من الثانوية إلى الجامعة تعتبر مصيرية، ومن أهم شروط تحقيق النجاح في هذه المهمة التوفر على نوع من القدرة على تحمل المسؤولية الفردية، وكذا الوصول إلى مستوى معين من النضج المعرفي النفسي والانفعالي من طرف التلميذ.

وعلى إثر النتائج المتحصل عليها يمكن الحكم على تحقق أربعة فرضيات جزئية، والمتمثلة في الفرضيات للفرضية العامة، هذا ما يسمح لنا الحكم على وجود علاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. غير أن الفرضيات الفرعية للفرضية العامة الثانية لم تتحقق، ومنه نحكم على أن الفرضية العامة الثانية القائلة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالرفض، وذلك رغم تسجيل بعض الفروق الطفيفة في العوامل التي يعزو إليها التلاميذ (الناجحين والفاشلين) نجاحهم وفشلهم.

فرغم محاولتنا في هذه الدراسة هذه السيطرة على المتغيرات الكثيرة؛ إلا أن نتائج هذه الدراسة تبقى محدودة نظرا لحجم العينة والأدوات المستعملة، حيث لم توفقنا الإمكانيات والوقت للاعتماد على عينة أوسع كتلاميذ الطورين الابتدائي والمتوسط، وكذا الاعتماد على أدوات أخرى كالمقابلة الفردية للتلاميذ لغرض حصر الأسباب المؤدية إلى عزو النجاح أو الفشل إلى عوامل ما غير أخرى. كما لم نتمكن من التطرق في دراستنا إلى الفروق بين الذكور والإناث فيما يخص عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم، وهي فرضية قد تكون موضوع دراسة من طرف باحثين آخرين في المستقبل.

قائمة المراجع

- قائمة المراجع:

أ- الكتب باللغة العربية:

1- أبو بكر بن بوزيد، (2009)، **إصلاح التربية في الجزائر**، دار القصبة للنشر، الجزائر.

2- أحمد أزري، (1993)، **المراهقة والعلاقات المدرسية** ، الشركة المغربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب.

3- أحمد عزت راجع، (1979)، **أصول علم النفس**، دار المعارف، الطبعة الثانية.

4- أحمد سهيل كامل، (1994)، **سيكولوجية نمو الطفل** ، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى.

5- بول منسي وآخرون، (1986)، **أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة** ، ترجمة عبد العزيز سلامة، مكتب الكويت، الطبعة الأولى، الكويت.

6- بدوي عبد الرحمن، (1977)، **مناهج البحث العلمي**، وكالة المطبوعات، الكويت.

7- تركي رابح، (1990)، **أصول التربية و التعليم"، الطبعة الثانية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

8- جميل حمداوي، (بدون سنة)، **المراهقة- خصائصهاومشاكلها وحلولها**، شبكة الألوكة.

9- حامد عبد السلام زهران، (1972)، **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتاب، القاهرة، مصر.

10- حامد عبد السلام زهران، (2001)، **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة** ، الطبعة الخامسة، القاهرة، مصر.

11- حامد عبد السلام، (1977)، **علم النفس الطفولة والمراهقة**، القاهرة، الطبعة الرابعة.

12- حافظ الجمالي، (1967)، **علم النفس الاجتماعي**، مترجم منشورة، الطبعة الثانية، دار المكتبة الحياة، بيروت، لبنان.

13- روبرت مكلفين ورتشارد غروس، (2002)، **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي** ، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى.

14- رواية هلال أحمد شتا، (2006)، **حاجات المراهقين الثقافية والإعلامية**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

15- سامي محمد ملحم، (2007)، **مبادئ التوجيه و الإرشاد النفسي**، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

16- سيجموند فرويد- أحمد عزت راجح، (1966)، **محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية.

17- سيد خير الله، (1981)، **مفهوم الذات، أسسه النظرية والتطبيقية** ، بدون طبعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

18- سيغر وميليمان، (1999)، **سيكولوجية الطفولة والمراهقة** ، مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها، ترجمة سعيد حسن العزة، الطبعة الثانية، مركز غنيم للتصميم والطباعة، الأردن.

19- عبد الرحمان عيسوي، (1984)، **معالم علم النفس**، دار النهضة، بيروت، لبنان.

20- عبد الفتاح محمد دويدار، (1992)، **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات** ، دار المعرفة الجامعية، الأزايطة، القاهرة، مصر.

21- عبد المنعم حنفي، (1976)، **موسوعة علم نفس تحليل نفسي** ، دار الملايين، الطبعة الثانية.

22- عبد الهادي، عبدو فاروق السيد (2002)، **القياس والاختبارات النفسية (أسس وأدوات)**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

23- عبد الفتاح دويدار، (1993)، **سيكولوجية النمو والارتقاء** ، بدون طبعة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

24- عز الدين جميل عطية، (1999)، **تفسير الناس للسلوك والمواقف: من منظور علم النفس المعاصر**، الطبعة الأولى، عالم الكتب.

25- علي الباز، (2002)، **العلاقات العامة والعلاقات الإنسانية والرأي العام مع دراسة تطبيقية للعلاقات العامة لأجهزة الشرطة**، بدون طبعة، مكتبة ومطبعة الإشهار الفنية.

26- عمار بوحوش، (1995)، **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث** ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

27- غسان الصالح (2003)، **الأسباب التي تعزي إليها صعوبات التعلم- دراسة ميدانية على عينة من مدارس مدينة دمشق**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 19، العدد الأول.

28- الجيلالي بن الحاج يحي وآخرون، (2003)، **القاموس المدرسي** ، بدون سنة، دار سراس للنشر، تونس.

29- فيوليت فؤاد إبراهيم عبد الرحمن سليمان، (1998)، **دراسات في سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، بدون طيعة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

30- محمد مصطفى زيدان، بدون سنة، **علم النفس الاجتماعي** ، بدون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية.

31- محمد الشناوي وآخرون، (2000)، **التنشئة الاجتماعية** ، الطبعة الأولى، دار الصفاء للتوزيع، الأردن.

32- محمد عبيدات وآخرون، (1999)، **منهجية البحث العلمي؛ القواعد والمراحل والتطبيقات**، الطبعة الثانية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

33- مصطفى فهمي، (1987)، **الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف** ، بدون طبعة، مطبعة مدبولي، القاهرة، مصر.

34- مصطفى حسين باهي و آمينة شلبي ، **1999، الدافعية- نظريات وتطبيقات** ، ط 1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة،

35- ناديا هايل السرور، (2005)، **تعليم التفكير في المنهج المدرسي** ، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.

36- يوسف مصطفى القاضي وآخرون، (1981)، **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي** ، الطبعة الأولى، دار المريخ، الرياض.

ب- الكتب باللغة الفرنسية:

37- Avanzini, Guy, (1991), **l'échec à l'école : problématique**, Association se former, Lyon, France.

38- Bouteyre, E, (2004**), réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants**, Dunod, Paris, France.

39- Boutin, Gérald et Véronique Truchot, **Les représentations : ancrages pour l'éducation aux droits de l'homme**. Collection thématique, n° 5.

40- Chauveau, Gérard et Eliane Rogovas- Chauveau, (1996), **l'échec scolaire existe-t-il ?** Migrants-Formation, n°104.

41- Compas, YVES, (1991), **représentations de soi et réussite scolaire, in Les représentations de soi**. Développements, Dynamiques, Conflits, sous la dir. de Roger Perron, Edition Prival, Toulouse, France.

42- Crahay, MARCEL, (1996), **peut-on lutter contre l'échec scolaire ?** De Boeck, Bruxelles, Belgique.

43- Conseil supérieur de l'éducation, (1996), **intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté**. Mise en garde du Conseil, Québec.

44- Philippe Carré et autres, (2009**), traité de psychologie de la motivation,** Dunod, Paris, France.

45- Gayet, D, (1997), **les performances scolaires - comment les expliquer ?** L'harmathan.

46- Henchey, Norman, (2001), **des écoles qui font une différence** : Rapport final, Kelowna (Colombie-Britannique) : Société pour la poursuite de l'excellence en éducation.

47- HIRRT, Nico, (2002), **les nouveaux maitres de l'école : l'enseignement européen sous la coupe des marchés**. Anvers (Belgique) : EPO.

48- Legendre, RONALD, (1993), **dictionnaire actuel de l'éducation**, Guérin, Montréal.

49- Mialaret, GASTON, (2003), **propos impertinents sur l'éducation actuelle**, Puf, Paris, France.

50- Ministère de l'éducation, (1999**), politique de l'adaptation scolaire, une école à tous ses élèves**, Québec.

51- Norbert Sillamy, (1994), **dictionnaire de psychologie**, édition française, nouvelle édition, Paris, France.

جـ- الرسائل الجامعية والمجلات باللغة العربية:

52- إبراهيم بن عبد الله الحسينان، (2010)، **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل**

للتعلم- دراسة على طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في منطقتي الرياض والقصيم- دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

53- إبراهيم الحسن ألحكيمي، **أثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة أم القرى فرع الطائف**، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد السادس عشر، العدد الأول، يناير 2004.

54- بن يوسف آمال، (2008)، **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر.

55- بوحفص طارق، (2015)، **دور الكفالة النفسية في التخفيف من تفاقم ظاهرة العنف المدرسي لدى المتمدرس الجزائري**، أطروحة مقدمة لنيل مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

56- ثائر غباري وآخرون، **أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد السادس والعشرون (26)، 2012.

57- جهيدة دريدي، (2008)، **التصورات الاجتماعية للنجاح المدرسي لدى تلامذة الأقسام النهائية وعلاقتها بنتائجهم الدراسية** ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر، الجزائر.

58- جوادي التجاني، (2007)، **مركز التحكم والاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الابتدائية**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر، الجزائر.

59- خالد محمود أبو ندي، (2004)، **التفكير الإبداعي وعلاقته بكلٍ من العزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

60- خالد نور الدين وآخرون، (1998)، **أنماط الإنساب والنجاح المدرسي** ، الجمعية الجزائرية للبحث في علم النفس، العدد 7، الجزائر.

61- زقاوة أحمد، **محددات النجاح الدراسي: مقاربة سوسيو- سيكولوجية** ، دراسات نفسية تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 12، جوان 2014.

62- سميرة شبراك زوجة منصور، (2008)، **علاقة العمل الجماعي بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.

63- شريفي هناء، (2002)، **إستراتيجيات المقارنة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري دراسة مقارنة** ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة الجزائر، الجزائر.

64- شهر زاد بنت أحمد صالح باحكيم، (2003)، **علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة المكرمة** ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى- بمكة المكرمة، السعودية.

65- عبد الباسط القني، (2007)، **القيم و علاقتها بدافعية التعلم عند طلبة سنة ثالثة ثانوي**، مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس التربوي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

66- عبد الله بن طه الصافي، (2000)، **عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز (دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا**

بمدينة أبها)، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني.

67- فنتازي كريمة، (2001)، **العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس- دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي بولاية قسنطينة-** دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة الإخوة منتوري - قسنطينة- الجزائر.

68- فهد علي عتيق العتيبي، (2010)، أساليب العزو لدى المتعاطين وغير المتعاطين، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاجتماعية، تخصص الرعاية والصحة النفسية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

69- لخضر غول، (2009)، التعليم ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، الجزائر.

70- محمد بن علي محمد فقيهي، (1428)، **المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السعودية (دراسة مسحية على المقيمين في دور التربية الاجتماعية من البنين في المرحلتين المتوسطة والثانوية)** ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الرعاية والصحة النفسية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

71- محمد الراجي، (2011)، **المعاملة الوالدية والفشل الدراسي وعلاقة كل واحد منهما بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المستويين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي،** رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الطفل، الأكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي، المغرب.

72- مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، 2000.

73- محمد جسام عرب وآخرون، (2011)، **العزو السببي وعلاقته بسمة الثقة الرياضية لدى لاعبي المنتخبات الرياضية بجامعة بغداد للألعاب الفردية والفرقية**.

74- نزيم صرداوي، (2008)، **المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتورة في علوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.

د- الرسائل الجامعية والمجلات باللغة الأجنبية:

75- Aliette FUXET, (2004), **échec scolaire et pédagogie différenciée**, mémoire professionnel, Institut Universitaire de Formation des Maitres de l'académie d'Aix- Marseille, site d'Aix-en- Provence.

76- Ali JARDOU, (2010), **La motivation, la langue et la culture étrangère : vers une motivation interculturelle plus efficace dans les manuels de FLE en Syrie,** mémoire réalisé pour l'obtention de Master 2 Recherche, spécialité: Français Langue Étrangère, Université Stendhal- Grenoble, France.

77- Angélique RAMBAUD, (2009), **les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maitrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : Suivi longitudinal**, thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en psychologie, option développement, UFR de psychologie, laboratoire « Education, Cognition, Développement », Université de Nantes, France.

78- AZOH François, (1987), **attributions parentales de la responsabilité et performances scolaires des élèves**, thèse présentée pour l'obtention du doctorat de 3 ème cycle, université de Provence.

79- Bouffard, Thérèse et Luce Bordeleau, (1997), **perspectives métacognitive et motivationnelle de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage**. Apprentissage et socialisation, vol 18, n°1 et 2.

80- Céline DUTOT, (2002), **La motivation en contexte scolaire,** mémoire pour l'obtention de la certification du diplôme de Professeur des Ecoles, institut universitaire de formation des maîtres de Basse-Normandie, centre de Caen.

81- Charlot, Bernard, **Penser l'échec comme événement, Penser l'immigration comme histoire**. Migrants-Formation, n°81.

82- Delphine MARTINOT, (2001), **connaissance du soi et estime du soi : Ingrédients pour la réussite scolaire**, revue des sciences de l'éducation, vol. XXVII, n°3.

83- Denise BARBEAU, **la motivation, l'élève et l'étude,** actes du 11e colloque annuel de l'association québécoise de pédagogie collégiale, Hôtel Delta, Sherbrooke, 05, 06 et 07 juin 1991.

84- Denise BARBEAU, **Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires,** revue de pédagogie collégiale, septembre 1991, volume 05, numéro 01.

85- Denise BARBEAU**, analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial,** tiré des actes du colloque 1995 de l'association de la recherche au collégial (ARC), copie numérique autorisée disponible sur le serveur Web du centre de documentation collégial (CDC)-

http//www.cdc.qc.ca_arc/1995/barbeau_actes_ARC_1995, pdf, 14 pages.

86- Deslandes, Rolland, (2005), **réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille**, In La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir, sous la dir. de Lucie DeBlois, en collaboration avec Denyse Lamothe, Les presse de l'université Laval.

87- Dorothée DUMEUR, (2006), **Médecin (scolaire) et échec (scolaire), Missions, Responsabilités, Perspectives,** mémoire réalisé pour l'obtention de diplôme universitaire en développement cognitif : Aspects fondamentaux, pathologie et traitement, UFR médicale Paris-Ile- de France Ouest, Université de Versailles Saint- Quentin-en-Yvelines.

88- Elise TENRET, (2008), **l'école et la croyance en méritocratie,** thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en sociologie, Institut de recherche sur l'éducation IREDU- CNRS, École doctorale LISIT, Faculté de Lettres et Sciences Humaines, Université de Bourgogne, France.

89- Fabrice LEDOUX, (2009), **quel management pour favoriser la motivation des équipes soignantes ?** Mémoire réalisé pour l'obtention de diplôme de cadre de santé, Institut de formation des cadres de santé, centre psychothérapique de Nancy- Laxou, France.

90- Fiona MUGNY, (2009), **lutter contre l'échec scolaire : étude des représentions de quelques enseignants et futures enseignants à**

propos de la réussite et de l'échec à l'école, Maitrise, Université de Genève, Suisse.

91- Fortin et autres, (2005), **Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires**. In La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir, sous la dir. de Lucie DeBlois, en collaboration avec Denyse Lamothe, Les presses de l'université Laval.

92- Françoise MARTEL, (2009), **perception des enseignants en formation professionnelle au sujet de la réussite et de l'échec scolaires des élèves**, mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en éducation, Université de Québec à Rimouski, Canada.

93- HOHL, Janine, (1996), **Qui sont « les parents » ?** Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. Lien social et politique, n°35.

94- Hutmacher, Walo**, l'école peut-elle se considérer partie du problème de l'échec ?** In Echec à l'école : Echec de l'école ?, sous la dir. de Blaise Pierehumbert (Ed) Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

95- Julien MASSON, (2011), **buts d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'écoles primaire ?** Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre- La Défense, France.

96- Louise LEBEL, (1986), **relation entre les styles d'attribution et le type de personnalité**, mémoire présenté comme exigence partielle

de la maitrise en psychologie, Université des Trois- Rivières à Québec, Canada.

97- Mathieu ROBERT, (2006), **la motivation**, mémoire du diplôme d'état de professeur d'enseignement artistique, Cefedem Bretagne/ Pays de la Loire, France.

98- Nathalie RUEST, (2009), **le décrochage scolaire a l'école secondaire : Les attributions causales des élèves et celles de leurs parents en fonction du type de décrocheurs et le lien entre les attributions des élèves et de leurs parents**, mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en éducation, université de Québec à Montréal.

99- Nicole DUBOIS, (1987), **la psychologie du contrôle « les croyances internes et externes »**, presse universitaire de Grenoble, France.

100- Odette Poitras- Bernier, (1995), **les effets sur l'évaluation formative et des facteurs attributionnels sur la réussite scolaire,** essai présenté en vue de l'obtention de la Maitrise en enseignement, faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada.

101- Pain, Jacques, (2003), **Penser la pédagogie**, Vigneux, Matrice.

102- Paul, BROCA, **Remarque sur le siège de la faculté du langage articulé, suivies d'une observation d'aphémie**, Bull, Soc, Anat.vol. 36.

103- Perron, R, (1991), **La valeur de soi**. In Les représentation de soi. Développements, Dynamiques, Conflits, sous la dir. de Roger Perron, Edition Prival, Toulouse, France.

104- Pierrehumbert, Blaise, **J'aimerais aimer l'école…Quelques donnés sur les images et les idéaux des élèves en difficulté scolaire**, In L'échec à l'école : échec de l'école, sous la dir. de Blaise Pierrehumbert, Neuchâtel (Suisse) : Delachaux & Niestlé.

105- Pierre POTVIN et autres, **la motivation et les engrenages de la réussite,** 2e Rencontre nationale des organismes communautaires de lutte au décrochage – ROCQLD, p.07-10.

106- Potvin, Pierre, (2005), **La relation maitre-élève et l'élève en difficulté scolaire**, In La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir, sous la dir de Lucie DeBlois en collaboration avec Denyse Lamothe, Les presse de l'université Laval.

107- POINTET Sonia, (2006), **le projet interdisciplinaire : un moyen pour favoriser la motivation des élèves dans leurs apprentissages,** mémoire en vue d'obtention du CAPE-Enseignement privé sous contrat, institut supérieur de formation pédagogique, France.

108- Rivière. B, avec la collaboration de JOSE Jaques, (2002), **les jeunes et la représentation sociale de la réussite**, les éditions Logiques, Québec.

109- Rogers, Carl, (1972), **liberté pour apprendre**, Paris : Dunod, traduit de l'anglais par D. le Bon, Freedom to learn. Columbus. C.E ? Merrill.

110- Serge MOSCOVICI, (1984), **psychologie sociale**, presse universitaire de France, Puf, 1ère édition.

111- Stéphane Frenkel & Hélène Déforge, (sans date), **métacognition et réussite scolaire : Perspectives théoriques.**

112- Susanne KAISER, Université de Genève, 5 avril 2006.

113- Sylvie MONTREUIL, (2011), **l'incidence du travail des parents sur la réussite éducative et le bien être des enfants**, rapport de recherche, recherche financée par : La fondation André et Lucie Chagnon, Université de Laval, Canada.

114- Thérèse BOUFFARD et autres, **la motivation des élèves au primaire : Un élément essentiel de la réussite scolaire**, une recherche conjointe entre fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

115- Thierry Huart, (2001), **un éclairage théorique sur la motivation scolaire : Un concept éclaté en multiples facettes,** Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale - Université de Liège - 7-8/2001, 221- 240.

116- VALLERAND, Robert J et BOUFFARD, Léandre, (1986), **concepts et théories en attribution**, revue québécoise de psychologie, vol. 6, n°2, 1986.

117- Veronica LEUPRECHT, (2007), **attributions causales d'élèves immigrants concernant leurs réussites et leurs difficultés**, mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en éducation, université de Québec à Montréal.

118- Weiner, B, (1972), **causal ascriptions and achievement lochavior: a conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control**, in journal of personality and social psychology, n°21.

119- Yvan PAQUET, (2005), **notion de contrôle dans les phénomènes de stress- élaboration d'un modèle et application au domaine sportif**, thèse présentée pour l'accession au grade de doctorat, université de Reims Champagne Ardenne, France.

د- المناشير الوزارية:

120- وزارة التربية الوطنية، قرار رقم 196 المؤرخ في 2006/03/29.

121- وزارة التربية الوطنية، 10 ماي 2005.

الملاحق

الصورة الأولية لمقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt)

أختي التلميذة، أخي التلميذ ، في إطار إنجاز بحث علمي حول الدافعية للتعلم في الطور النهائي. نرجو منكم ملأ هذه الاستمارة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة. وذلك بكل حرية. ونعلمكم أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة.

ملاحظة: تأكد من أن هذه المعلومات لا تستخدم إلا لغرض علمي بحت.

2-5- المعلومات الشخصية الخاصة بالتلميذ:

ذكر ☐ أنثى ☐

2 – السن: .....

3 – الشعبة: .....

4- السنة الدراسية: .....

5- المعدل: .....

6- اسم الثانوية: .....

رقم البند	فقرات المقياس	الاقتراحات	
		موافق	غير موافق
01	عندما أحصل على درجة متدنية في أي مادة، فإنني أشعر بأن السبب الرئيس هو عدم دراستي بشكل كاف.		
02	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في أي مادة، أتساءل عن قدراتي الدراسية.		
03	إذا حصلت على درجة مرتفعة في مادة ما، فإن ذلك يعود إلى تساهل المدرس في تقدير العلامات بعد تأدية الامتحان.		
04	يعتمد نجاحي في أي مادة على حظي الجيد في الامتحانات.		
05	الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة هي دائماً نتيجة مباشرة للجهود التي أبذلها.		
06	العامل المهم في حصولي على درجات مرتفعة في أي مادة هو قدراتي الدراسية.		
07	إذا كوّن المدرس فكرة سيئة عني، فإنه على الأرجح سيضع لي درجات على أي عمل أقدمه أقل من الدرجات التي يعطيها لطالب آخر إذا قدم العمل نفسه.		
08	معظم الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في مادة ما تعود إلى الأخطاء غير المقصودة.		
09	عندما أفشل في جعل أدائي في الجامعة في أي مادة كما هو متوقع مني فإنني أعزو ذلك غالباً إلى قلة الجهد المبذول.		
10	إذا رسبت في مادة ما، فالسبب يعود لعدم امتلاكي المهارات اللازمة لها.		
11	إن بعض الدرجات المرتفعة التي حصلت عليها في الاختبارات تعني أن هذه الاختبارات أسهل من غيرها.		
12	أشعر بأن العلامات المرتفعة التي أحصل عليها في أي امتحان ترجع بشكل كبير إلى عوامل الصدفة، كأن تأتي أسئلة الامتحان من الأسئلة التي أتوقعها.		
13	عندما أحصل على علامة مرتفعة في أي مادة، فذلك راجع إلى أنني درست تلك المادة بجدية.		
14	الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة تعطيني صورة جيدة عن قدراتي الدراسية.		
15	الدرجات الأقل التي أحصل عليها في مادة ما ترجع إلى عدم نجاح المدرس في تقديمها.		
16	العلامات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة، تجعلني أعتقد بأنني شخص غير محظوظ تماماً.		
17	الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تخبرني بأنني لم أدرس المادة بشكل جاد وكاف.		
18	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في مادة ما سوف أفترض بأنني لا أمتلك القدرة على النجاح.		

19	أحياناً أحصل على درجات مرتفعة في الموضوعات العلمية التي أدرسها؛ لأن تعلمها كان سهلاً.		
20	يؤدي الحظ دوراً كبيراً في حصولي على علامات مرتفعة في كثير من المواد.		
21	أستطيع أن أجتاز الصعوبات كلها التي تحول دون نجاحي إذا بذلت جهداً كافياً لذلك.		
22	عندما أحصل على درجات مرتفعة، فإن سبب ذلك يعود إلى استراتيجيات الدراسية التي استخدمها.		
23	بعض الدرجات المتدنية التي حصلت عليها تعكس تشدد المعلم في وضع العلامات.		
24	إن بعض الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها قد تكون لسوء حظي، كأن أدرس المادة في وقت غير ملائم.		

الصورة الأولية لمقياس عزو النجاح الدراسي.

النوع: ذكر ـــ أنثى ـــ العمر ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ

التخصص الدراسي: علمي ـــ أدبي ـــ السنة الدراسية ـــــــــــ المعدل ـــــــ

القسم لطلاب الثانوي ـــــــــــــــــــــ القسم لطلاب الجامعة ـــــــــــــــــــــ

نقوم بإجراء دراسة علمية عن أسباب النجاح الدراسي، وفيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن هذه الأسباب، المرجو قراءة كل عبارة منها بدقة، وضع علامة (×) في أحد الأعمدة الأربعة التي أمام كل عبارة، كما في المثال التالي:

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	نجحت في دراستي بسبب قدرتي على الفهم					
2	نجحت في دراستي لأن الأسئلة غامضة					

نرجو أن يأتي اختيارك هذا معبرا عن حالتك أنت فقط، فليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، وأن لا يطلع على إجابتك هذه أحد، فهي سرية، ولن تستخدم بيانات هذه الاستبانة إلا لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنه ليس مطلوبا منك كتابة اسمك.

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	لقد نجحت في دراستي بسبب تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم.					
2	الجهد الكبير الذي بذلته طوال العام الدراسي.					
3	لأنني أحب المواد التي أدرسها.					
4	مساعدة أساتذتي لي في فهم الدروس الصعبة.					
5	لأنني أثق في نفسي في أثناء أدائي للاختبار.					
6	لأنني أتوصل للإجابة.					
7	لأنني أمضي ساعات طويلة في استذكار دروسي.					
8	بسبب وضوح أسئلة الاختبار.					
9	يشجعني أساتذتي على التفكير وإثارة الأسئلة.					
10	لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مذاكرة دروسي.					
11	لأنني من المحظوظين.					
12	لاستمراري في بذل الجهد والمثابرة.					
13	لأنني قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار.					
14	بسبب الجهد والمثابرة.					
15	لأنني أجد سهولة في فهم المواد التي أدرسها.					
16	بسبب موضوعية الأستاذ في تقدير الدرجات.					
17	لا أشعر بالقلق والتوتر أثناء أداء الاختبار.					
18	لأسباب لا أستطيع تحديدها.					
19	بسبب تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الاختبار.					
20	لأن النجاح يعتمد على الحظ الجيد.					
22	أساتذتي يعاملونني معاملة طيبة.					

23	لأنني أثق في قدرتي على التحصيل.					
24	بسبب حسن الحظ.					
25	لدي القدرة على تحقيق النجاح.					
26	لأنني أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به.					
27	لأنني أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.					
28	عدم تحيز الأساتذة لبعض الطلاب.					
29	لأنني لم أكن عصبيا أثناء أداء الاختبار.					
30	لأنني عادة ما أنجز اختباراتي بكفاءة.					
31	لأنني أبذل كل جهد لكي أكون في مقدمة زملائي.					
32	بسبب شعوري بالسعادة في أثناء مذاكرة دروسي.					
33	بسبب توافر الحظ لي.					
34	لأنني أشعر بالثقة في قدراتي العقلية.					
35	لأني أحرص على المذاكرة بحيوية ونشاط وانتظام.					
36	بسبب كفاءة أساتذتي.					
37	لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ الجيد.					
38	بسبب قدرتي على عدم النسيان.					
39	لأن أسلوب عرض المواد الدراسية جيد.					
40	لأنني لا أشعر بالقلق عندما يجيء موعد الاختبار.					
41	بسبب اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب ومشكلاتهم الدراسية.					

الصورة الأولية لمقياس عزو الفشل الدراسي.

النوع: ذكر ـــ أنثى ـــ العمر ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ

التخصص الدراسي: علمي ـــ أدبي ـــ السنة الدراسية ـــــــــــ المعدل ـــــــ

القسم لطلاب الثانوي ـــــــــــــــــــــــــ القسم لطلاب الجامعة ـــــــــــــــــــــــ

نقوم بإجراء دراسة علمية عن أسباب الفشل الدراسي، وفيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن هذه الأسباب، المرجو قراءة كل عبارة منها بدقة، وضع علامة (x) في أحد الأعمدة الأربعة التي أمام كل عبارة، كما في المثال التالي:

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	لقد رسبت لعدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم					
2	لقد رسبت لأنني لست من المحظوظين					

نرجو أن يأتي اختيارك هذا معبرا عن حالتك أنت فقط، فليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، وأن لا يطلع على إجابتك هذه أحد، فهي سرية، ولن تستخدم بيانات هذه الاستبانة إلا لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنه ليس مطلوبا منك كتابة اسمك.

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	لقد رسبت في دراستي بسبب عدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم.					
2	قلة الجهد الذي بذلته طوال العام الدراسي.					
3	لأنني لا أحب المواد التي أدرسها.					
4	لأن أساتذتي لم يساعدونني في فهم الدروس الصعبة.					
5	ليس لدي ثقة في نفسي أثناء أدائي للاختبار.					
6	لأنني لا أتوصل إلى الإجابة الصحيحة إلا بالمصادفة.					
7	لقلة الساعات التي أمضيها في استذكار دروسي.					
8	غموض أسئلة الاختبار.					
9	أساتذتي لا يشجعونني على إلقاء الأسئلة.					
10	أشعر بالضيق والملل عند مذاكرة دروسي.					
11	لست من المحظوظين.					
12	عدم استمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح.					
13	غير قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار.					
14	بسبب قلة الجهد والمثابرة طوال العام الدراسي.					
15	لأنني أجد صعوبة في فهم المواد التي أدرسها.					
16	عدم موضوعية أساتذتي في تقدير الدرجات.					
17	أشعر دائما بالقلق والتوتر.					
18	لأسباب لا أستطيع تحديدها.					
19	بسبب عدم تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الاختبار.					
20	لأن الفشل يعتمد على الحظ السيئ.					
21	بسبب غموض الأسئلة.					
22	أساتذتي يعاملونني معاملة غير طيبة.					

23	لا أثق في قدرتي على التحصيل.					
24	بسبب سوء الحظ.					
25	ليس لدي القدرة على تحقيق النجاح.					
26	لا أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به.					
27	أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.					
28	تحيز أساتذتي لبعض الطلاب.					
29	لأنني أصبح عصبيا أثناء الاختبار.					
30	لا أنجز اختباراتي بكفاءة.					
31	لأنني لا أحاول أن أبذل جهدا كبيرا في استذكار دروسي.					
32	بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مذاكرة دروسي.					
33	بسبب عدم توافر الحظ لي.					
34	لأن عدم نفع المواد الدراسية لي.					
35	لأنني لا أشعر بالثقة في قدراتي.					
36	لا أحرص على استذكار دروسي بانتظام.					
37	بسبب عدم كفاءة أساتذتي.					
38	لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ السيئ.					
39	بسبب قدرتي على النسيان.					
40	لأن أسلوب عرض المواد الدراسية سيئ.					
41	لأنني أشعر بالقلق عندما يجيء موعد الاختبار.					
42	بسبب عدم اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب ومشكلاتهم الدراسية.					

مقياس الدافعية للتعلم.

عزيزي التلميذ:

قصد القيام بدراسة علمية حول موضوع اهتمام التلميذ ورغبته في الدراسة، نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين منك إبداء رأيك بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة لإجاباتك، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة ونشكرك علة تعاونك معنا.

تقبل منا فائق التقدير والاحترام.

- البيانات الشخصية:

اللقب: **الاسم:**

السن: **الجنس:**

اسم الثانوية: **السنة الدراسية:**

الرقم	العبارات	صحيح تماماً	صحيح نوعاً ما	غير صحيح	لا أدري
01	لدي القدرة على النجاح.				
02	التعليم يحقق لي أمنياتي.				
03	لدي القدرة على العمل أكثر.				
04	التعليم يحقق لي مستقبلاً زاهراً.				
05	لدي القدرة على التفوق على زملائي.				
06	التعليم يوصلني إلى مراتب أكبر.				
07	لدي القدرة على مواصلة الدراسة.				
08	فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة.				
09	التعليم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد.				
10	لدي القدرة على مراجعة كل الدروس.				
11	أوليائي يحرصون على نجاحي في الدراسة.				
12	التعليم يضمن لي النجاح في الحياة.				
13	لي القدرة على الحفظ وتذكر كل الدروس.				
14	المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة.				
15	التعليم يحقق لي مهنة محترمة.				
16	لدي القدرة على فهم كل الدروس.				
17	البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة				
18	التعليم يكسبني احترام الآخرين.				
19	لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي.				
20	لدي القدرة على متابعة الدروس بسهولة.				
21	التعليم يضمن لي مكانا مهماً في المجتمع.				
22	لدي القدرة على التعليم والتحصيل الجيد.				
23	التعليم يجعلني قادراً على التحدث مع الآخرين.				
24	لدي القدرة على الإجابة عندما أسئل من طرف الأستاذ.				
25	التعليم يمكنني من الحصول على علامات جيدة.				
26	لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها الأستاذ.				
27	التعليم يجعلني أتفوق على زملائي.				
28	لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم.				
29	زملائي يساعدونني عندما لا أفهم.				
30	المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة.				
31	لدي القدرة على الصعود إلى الصبورة عندما يطلب مني ذلك.				
32	التعليم يحقق لي رغباتي.				
33	معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ				
34	لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي.				
35	المراجعة مع زملائي مفيدة.				

36	لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له.				
37	لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه.				
38	لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية.				
39	المواد الجديدة مفيدة جداً.				
40	كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني.				
41	أوليائي يهمهم الالتقاء مع أساتذتي.				
42	الكتب المدرسية سهلة الفهم و المراجعة.				
43	معظم الأساتذة يحترمون آراء التلاميذ.				
44	وجود الأساتذة المشوشين في القسم لا يضايقني.				
45	هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي.				
46	أوليائي يوفرون جو ملائم للدراسة.				
47	معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة جيدة.				
48	معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط.				
49	معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ.				
50	هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني.				

جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية ملحق رقم- 5-

قسم علم النفس

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الإمضاء

استمارة خاصة بتحكيم مقياس العزو السببي

أستاذي الكريم:

في إطار التحضير لانجاز رسالة دكتوراه علوم تخصص علم النفس المدرسي بعنوان: "العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي" نرجو منكم إفادتنا بخبرتكم ومسيرتكم التعليمية والعلمية، بتحكيم هذا المقياس بما يتناسب مع موضوع بحثنا وهذا من حيث:

_ مدى ملائمة المقياس للدراسة؛

_ مدى ملائمة الفقرات المقياس؛

_ وضوح وشمول الفقرات؛

_ شمول البيانات الشخصية؛

_ ملائمة البدائل المقترحة؛

_ طريقة التنقيط والدرجات المعيارية.

وذلك بإبداء رأيكم بكل حرية وفقا لهذه المقترحات.

ملاحظة: تأكدوا أن هذه المعلومات لا تستعمل إلا لغرض علمي.

الباحث: حمامة كريم.

ملخص مشروع الهراسة:

1- تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا:

1 1 - العزو السببي: يقصد به إسناد أو إرجاع التلميذ نجاحه أو فشله الدراسي إلى مجموعة من الأسباب و العوامل، والتي قد تكون أسباب أو عوامل داخلية أو خارجية، فالعوامل الداخلية تتعلق بالقدرة والجهد، وأما الخارجية فتتعلق بتحيز المعلم وسهولة المهمة، مساعدة الآخرين والحظ الجيد إلى غير ذلك من العوامل، وذلك حسب نوعية النتائج المتحصل عليها من طرف هذا الأخير، وهي تلك الدرجات التي يتحصل عليها أفراد العينة على مقياس العزو السببي **"ليفكورت" (Lefcurt).**

أ- العزو الداخلي للنجاح: هو عزو وإرجاع التلميذ لنجاحه إلى عوامل داخلية تتعلق بالقدرة والجهد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الفقرات الايجابية لذلك البعد من مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد لـ **ليفكورت (Lefcurt)**، وهي الفقرات (05، 06، 13، 14، 21، 22)، وتتراوح علاماتهم في هذه الدراسة بين (6- 1).

ب- العزو الخارجي للنجاح: هو عزو وإرجاع التلميذ لنجاحه إلى عوامل خارجية كتحيز المعلم وسهولة المادة والحظ الجيد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الفقرات الايجابية لذلك البعد من المقياس وهي الفقرات (03، 04، 11، 12، 19، 20)، وتتراوح علاماتهم في هذه الدراسة (6- 1).

جـ عزو الفشل لعوامل غير مستقرة: وهو قيام التلميذ بعزو فشله في المهمات المختلفة إلى أسباب قابلة للتغير: كالجهد، والحظ، ومساعدة الآخرين، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الفقرات الايجابية لذلك البعد من المقياس وهي الفقرات (01، 08، 09، 16، 17، 24)، وتتراوح علاماتهم في هذه الدراسة بين (6- 1).

د- عزو الفشل لعوامل مستقرة: وهو قيام التلميذ بعزو فشله في المهمات المختلفة إلى أسباب غير قابلة للتغير: كالقدرة المتدنية، تحيز المعلم، صعوبة المهمة, ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الفقرات السلبية لذلك البعد من المقياس، وهي الفقرات (02، 07، 10، 15، 18، 23)، وتتراوح علاماتهم في هذه الدراسة بين (6- 1).

1-2: النجاح الدراسي: يقصد بالنجاح الدراسي في دراستنا هذه حصول تلميذ أفراد عينة الدراسة على معدل فصلي يتراوح ما بين 20/12 أو أكثر، وعلى أحد التقديرات التالية (لوحة شرف، تشجيع، تهنئة) في الفصل الأول من السنة الدراسية 2015/ 2016.

1-3: الفشل الدراسي: يقصد بالفشل الدراسي في دراستنا هذه حصول التلميذ على معدل 20/08 أو أقل وعلى أحد التقديرات التالية (إنذار، توبيخ) في الفصل الأول من السنة الدراسية 2016/ 2017.

1-4: الدافعية للتعلم: هو الميل للبحث عن نشاطات تعليمية ذات معنى مع بذل أقصى طاقة للاستفادة منها وهي ما يقيسه مقياس الدافعية للتعلم **"لأحمد دوقة".**

2- الأهداف العلمية للدراسة:

- البحث على مدى وجود علاقة بين عزو النجاح والفشل والدافعية للتعلم لدى أفراد عينة الدراسة.

- توضيح مدى وجود فروق في عزو النجاح والفشل بين تلاميذ التخصصات العلمية وغيرهم من التخصصات الأدبية.

- البحث على مدى وجود فروق في الدافعية للتعلم بين تلاميذ التخصص العلمي والأدبي.

- الكشف على مدى وجود فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي، وكذا مدى وجود فروق بين نفس المجموعتين في الدافعية للتعلم.

- الكشف عن الأسباب والعوامل التي تقف وراء نجاح أو فشل التلاميذ، خاصة في امتحان شهادة البكالوريا.

- معرفة أثر ذلك العزو الذي يقوم به أفراد عينة البحث على نفسيتهم وبالتالي على دافعيتهم في المثابرة في دراستهم.

- مساعدة المعلمين والأولياء على فهم السيرورة النفسية لتلاميذ هذه المرحلة، وذلك ليتسنى لهم مساعدتهم في تجاوز بعض الاعتقادات الخاطئة التي قد تؤثر سلباً على مشوارهم وحياتهم المدرسية.

3- إشكالية الدراسة:

في حياتنا اليومية، في الإعلام، في العمل وكذا في حياتنا الشخصية، التساؤل عن سبب الحوادث التي تحدث لنا أو للآخرين، تصرفاتنا أو تصرفات الغير يبقى دائما مطروح. حيث يحتل قسط كبير من حديثنا اليومي، كما يوجه تفاعلنا مع الآخرين، وهو جزء من إدراكنا للحقيقة الفيزيائية والاجتماعية؛ هذه الظاهرة الطبيعية والتلقائية، هو ما يسمى بنظريات العزو. وللعزو السببي أثر على انفعالات الفرد، فهو يؤثر على دافعية التلاميذ، وفي هذا الشأن، يقترح **واينر Weiner** (2000) نموذجين من الدافعية أين يلعب العزو دور على دافعية الفرد. النموذج الأول يتعلق بدافعية الإنجاز (accomplissement) وهي داخل الفرد، و"تتمثل في المجالات التي يحاول فيها الفرد النجاح. احتمال الذي يعتبره الفرد لتحقيق الهدف (التوقع) والانفعال المصاحب لتحقيق الهدف (القيمة) هما عاملان للدافعية. وعلى هذا اقترح **واينر Weiner** (1985) نسق ونمط سببي يفسر تكوين الانفعالات و"الأثر الناتج على الدافعية".

ومن بين العوامل والاعتبارات التي ساعدتنا على الإحساس بهذه المشكلة نذكر على سبيل المثال أن معظم التلاميذ الراسبين يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية مثل الحظ أو المعلم أو المواد الدراسية والاختبارات باعتبارها عوامل لا يمكن التحكم فيها أو إلى عوامل داخلية مستقرة ولا يمكن التحكم فيها مثل القدرة والتي لا يمكن تغييرها و هذا ما قد يؤثر على دافعيتهم للتعلم بالتالي قد يستسلمون للفشل إذا اعتقدوا أنهم لا يملكون القدرة اللازمة لتحقيق النجاح، كما أن التلاميذ الناجحين لهم الميل لعزو نجاحهم لعوامل داخلية كالجهد والقدرة هذا ما قد يرفع من معنوياتهم و يساهم في رفع دافعيتهم للتعلم ويساعدهم في النجاح مستقبلا. ومن هذا المنطلق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح و الفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟

ومن خلال هذا التساؤل يمكن طرح تساؤلات فرعية أخرى، والمتمثلة في:

هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟

- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟

- هل توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟

- هل توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟

- هل توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟

- هل توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟

- هل توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو؟

4- فرضيات الدراسة:

وللإجابة على التساؤلات السابقة قمنا بصياغة الفرضيات الآتية:

ا- الفرضية الرئيسية الأولى:

توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية الآتية:

- الفرضية الجزئية الأولى:

توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو النجاح الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة دالة إحصائيا بين عوامل عزو الفشل الدراسي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

ب- الفرضية الرئيسية الثانية:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وتتفرع من هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

- الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

ب- الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

جـ الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

جـ الفرضية الرئيسية الثالثة:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

وتتفرع من هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

- الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

5- التعريف بالمقياس:

تتمثل أداة الدراسة في مقياس العزو السببي لـ" ليفكورت" «Lefcurt » وزملائه المكيف على البيئة الأردنية من قبل (أبو السميد) 1992. وقد عدلت الفقرات لتتناسب صياغتها مع طلبة الجامعة، حيث استبدلت كلمة مدرسة بجامعة مثلاً، وقد بني المقياس بصورته الأصلية ليتناسب مع نظرية واينرWeiner في العزو السببي، ويتكون المقياس من 24 فقرة، 12 فقرة تقيس العزو السببي لخبرات النجاح ببعديه (الداخلي والخارجي)، و12 فقرة تقيس العزو السببي لخبرات الفشل ببعديه (الثابت وغير الثابت).

أ- صدق الأداة:

لأن الخصائص السيكومترية للمقياس الموائم للبيئة الأردنية حسبت مسبقاً من خلال تطبيقه على طلبة الصفين السادس والتاسع من المرحلة الأساسية عام 1992، فقد ارتأى الباحثون استخراج الخصائص السيكومترية له مرة أخرى للتأكد من مدى صدقه، حيث استخرجت دلالة صدق المحتوى من خلال عرضه على عشرة متخصصين في مجال التربية وعلم النفس، و أخذت ملاحظاتهم و أجري التعديل المناسب عليه حتى خرج بشكله الحالي، وقد استبدلت الكلمات التي تدل على الطلبة في الجامعة بالتلاميذ، والكلمات التي تدل على أعضاء هيئة التدريس بالمعلم، وغيرت الكلمات التي تشير إلى الجامعة بالمدرسة.

ب- ثبات الأداة:

استخدام الباحثون طريقتين للتأكد من ثبات المقياس، وهما:

- طريقة ثبات إعادة التطبيق على عينة مكونة من 30 تلميذ من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مدته عشرة أيام بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، والجدول (2) يبين معامل الاستقرار لكل بعد من أبعاد المقياس.

- كما طبق الباحثون أيضاً معادلة (كرونباخ ألفا) على استجابات أفراد الدراسة على المقياس ويبين الجدول 2 قيم ألفا لكل بعد من الأبعاد المشكلة للمقياس.

جدول يمثل قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لفقرات مجالات الاستبانة.

الخبرات	البعد	ثبات الإعادة	معامل الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
النجاح	داخلي الموقع	0.70	0.89	6
	خارجي الموقع	0.76	0.56	6
الفشل	غير مستقر	0.73	0.83	6
	مستقر	0.77	0.90	6

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع القيم المتعلقة بثبات الإعادة والاتساق الداخلي ملائمة لتطبيق المقياس.

جـ- بدائل المقياس:

- جدول يمثل البدائل الخاصة بالمقياس :

البدائل	موافق	غير موافق
تنقيط العبارات الايجابية	1	0
تنقيط العبارات السلبية	0	1
رأي المحكم		

د- طريقة تصحيح الأداة:

تكونت الاستبانة من 24 فقرة موزعة على أربع مجالات، وكل فقرة لها تدريج من فئتين(موافق، غير موافق)، وتراوحت قيم الفقرات من 0 إلى 3 على الفقرات الإيجابية لبعد العزو الداخلي للنجاح وهي (5، 6 ، 13 ، 14 ، 21 ، 22)، حيث تشير العلامة 0 إلى (غير موافق)، والعلامة 1 إلى(موافق).

أما فقرات العزو الخارجي للنجاح، فقد تراوحت من 0 إلى 1 على الفقرات السلبية (3،4، 11، 12، 19،20) حيث تشير العلامة 1 إلى (غير موافق)، والعلامة 0 إلى (موافق).

وفيما يتعلق بفقرات عزو الفشل إلى عوامل غير مستقرة وهي (1،8 ،9، 16، 17، 24) فقد كانت الفقرات إيجابية، وتراوحت قيمها من 0 إلى 3، وتشير العلامة 0 إلى (غير موافق)، والعلامة 1 إلى(موافق).

وبخصوص عزو الفشل إلى عوامل مستقرة فقد تراوحت من 3 إلى 0 على الفقرات (2، 7، 10، 15، 18، 23) وهي فقرات سلبية، حيث تشير العلامة 1 إلى(غير موافق)، والعلامة 0 إلى (موافق).

5-1- تعليمة المقياس:

أختي التلميذة، أخي التلميذ. في إطار إنجاز بحث علمي حول الدافعية للتعلم في الطور النهائي. نرجو منكم ملأ هذه الاستمارة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة. وذلك بكل حرية. ونعلمكم أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة.

ملاحظة: تأكد من أن هذه المعلومات لا تستخدم إلا لغرض علمي بحت.

5-2- المعلومات الشخصية الخاصة بالتلميذ:

– الجنس: ذكر ☐ أنثى 1 ☐

2 – السن: .....

3 – الشعبة: .....

4- السنة الدراسية: .....

5- المعدل: .....

6- إسم الثانوية: .....

ملاحظة : إذا كانت اقتراحات للتعديل يمكن إضافتها في ظهر الورقة مع ذكر الترقيم الخاص بالعنصر المراد تعديله أو بالفقرة الخاصة بالمقياس.

رقم البند	فقرات المقياس	رأي المحكم		
		مقبولة	مرفوضة	تعدل

01	عندما أحصل على درجة متدنية في أي مادة، فإنني أشعر بأن السبب الرئيس هو عدم دراستي بشكل كاف.			
02	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في أي مادة، أتساءل عن قدراتي الدراسية.			
03	إذا حصلت على درجة مرتفعة في مادة ما، فإن ذلك يعود إلى تساهل المدرس في تقدير العلامات بعد تأدية الامتحان.			
04	يعتمد نجاحي في أي مادة على حظي الجيد في الامتحانات.			
05	الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة هي دائماً نتيجة مباشرة للجهود التي أبذلها.			
06	العامل المهم في حصولي على درجات مرتفعة في أي مادة هو قدراتي الدراسية.			
07	إذا كوّن المدرس فكرة سيئة عني، فإنه على الأرجح سيضع لي درجات على أي عمل أقدمه أقل من الدرجات التي يعطيها لطالب آخر إذا قدم العمل نفسه.			
08	معظم الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في مادة ما تعود إلى الأخطاء غير المقصودة.			
09	عندما أفشل في جعل أدائي في الجامعة في أي مادة كما هو متوقع مني فإنني أعزو ذلك غالباً إلى قلة الجهد المبذول.			
10	إذا رسبت في مادة ما، فالسبب يعود لعدم امتلاكي المهارات اللازمة لها.			
11	إن بعض الدرجات المرتفعة التي حصلت عليها في الاختبارات تعني أن هذه الاختبارات أسهل من غيرها.			
12	أشعر بأن العلامات المرتفعة التي أحصل عليها في أي امتحان ترجع بشكل كبير إلى عوامل الصدفة، كأن تأتي أسئلة الامتحان من الأسئلة التي أتوقعها.			
13	عندما أحصل على علامة مرتفعة في أي مادة، فذلك راجع إلى أنني درست تلك المادة بجدية.			
14	الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة تعطيني صورة جيدة عن قدراتي الدراسية.			
15	الدرجات الأقل التي أحصل عليها في مادة ما ترجع إلى عدم نجاح المدرس في تقديمها.			
16	العلامات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة، تجعلني أعتقد بأنني شخص غير محظوظ تماماً.			
17	الدرجات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تخبرني بأنني لم أدرس المادة بشكل جاد وكاف.			
18	إذا حدث وحصلت على درجة متدنية في مادة ما سوف أفترض بأنني لا أمتلك القدرة على النجاح.			
19	أحياناً أحصل على درجات مرتفعة في الموضوعات العلمية التي أدرسها؛ لأن تعلمها كان سهلاً.			
20	يؤدي الحظ دوراً كبيراً في حصولي على علامات مرتفعة في كثير من المواد.			
21	أستطيع أن أجتاز الصعوبات كلها التي تحول دون نجاحي إذا بذلت جهداً كافياً لذلك.			
22	عندما أحصل على درجات مرتفعة، فإن سبب ذلك يعود إلى استراتيجيات			

	الدراسية التي استخدمها.			
23	بعض الدرجات المتدنية التي حصلت عليها تعكس تشدد المعلم في وضع العلامات.			
24	إن بعض الدرجات المرتفعة التي أحصل عليها قد تكون لسوء حظي، كأن أدرس المادة في وقت غير ملائم.			

ملحق رقم: 06.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي.

الأستاذ: _____
التخصص: _____
الدرجة العلمية:_____

مقياس التحكيم

السلام عليكم
أستاذنا الفاضل، أنا طالب في السنة الثانية ماجستير علم النفس المدرسي، بصدد إنجاز رسالة تخرج بعنوان: العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
نضع بين أيديكم هذا المقياس من أجل إبداء رأيكم حول مدى صدق الفقرات وملائمتها لموضوع دراستنا المذكور أعلاه، وذلك بإقتراح بعض الملاحظات حول البنود التي ترونها غير واضحة أو غير ملائمة لموضوع بحثنا هذا.

- التعريف الإجرائي لعزو النجاح والفشل:

يقصد الطالب الباحث بعزو النجاح والفشل في هذه الدراسة؛ قيام التلميذ بأنساب نجاحه أو فشله الدراسي إلى جانب أو أكثر من الجوانب التالية: القدرة- الجهد- المواد الدراسية والاختبار- الحظ- المعلم – المزاج ، ويقاس باستجابة التلميذ على هذا المقياس.

- وصف المقياس:

يعتبر القياس بصورتيه من إعداد الباحث "د/عبد الله بن طه الصافي"، حيث تم تحديد الهدف من المقياس على أساس إعداد صورتين، تقيس الأولى الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتفوقون دراسيا نجاحهم وتفوقهم الدراسي، والصورة الثانية تقيس الجوانب التي يعزو إليها الطلاب المتأخرون دراسيا تأخرهم وفشلهم الدراسي. فقد تم إعداد استمارة لاستطلاع رأي الطلاب بكليات "جامعة الملك خالد" وطلاب كليات المعلمين على عينة قوامها 185 طالبا عن عزو المتفوقين والمتأخرون دراسيا للنجاح والفشل الدراسي، كما قام بتحليل بعض المقاييس الأجنبية في مجال عزو النجاح والفشل الدراسي ونذكر منها: مقياس سيمون وفيذر 1973، مقياس العزو لمحمد مصطفى أبو عليا 1989، مقياس سليجمان وآخرون 1990 وكذا اختبار الأسلوب العزوي لشرير 1990.
يتكون مقياس العزو بصورتيه (عزو النجاح - عزو الفشل) من 42 مفردة، أما طريقة الإجابة على المقياس بصورتيه فكانت بتصميم ورقة إجابة خاصة على طريقة "ليكرت" (تنطبق تماما، تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق، لا تنطبق إطلاقا).

- فرضيات الدراسة:

- الفرضية العامة الأولى:

1- توجد علاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.

- الفرضية العامة الثانية:

2- توجد فروق بين تلاميذ الأقسام العلمية وتلاميذ الأقسام الأدبية في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسيين والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

- الفرضية العامة الثالثة:

توجد فروق بين التلاميذ الناجحين والفاشلين في عوامل العزو السببي لـ "ليفكورت" والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

مقياس عزو النجاح الدراسي.

النوع: ذكر ـــ أنثى ـــ العمر _____

التخصص الدراسي: علمي ـــ أدبي ـــ السنة الدراسية _____ المعدل _____

القسم لطلاب الثانوي _____ القسم لطلاب الجامعة _____

نقوم بإجراء دراسة علمية عن أسباب النجاح الدراسي، وفيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن هذه الأسباب، المرجو قراءة كل عبارة منها بدقة، وضع علامة (×) في أحد الأعمدة الأربعة التي أمام كل عبارة، كما في المثال التالي:

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	نجحت في دراستي بسبب قدرتي على الفهم					
2	نجحت في دراستي لأن الأسئلة غامضة					

نرجو أن يأتي اختيارك هذا معبرا عن حالتك أنت فقط، فليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، وأن لا يطلع على إجابتك هذه أحد، فهي سرية، ولن تستخدم بيانات هذه الاستبانة إلا لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنه ليس مطلوبا منك كتابة اسمك.

م	هذه العبارة تنطبق علي	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
1	لقد نجحت في دراستي بسبب تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم.					
2	الجهد الكبير الذي بذلته طوال العام الدراسي.					
3	لأنني أحب المواد التي أدرسها.					
4	مساعدة أساتذتي لي في فهم الدروس الصعبة.					
5	لأنني أثق في نفسي أثناء أداء الاختبار.					
6	لأنني أتوصل للإجابة.					
7	لأنني أمضي ساعات طويلة في استذكار دروسي.					
8	بسبب وضوح أسئلة الاختبار.					
9	يشجعني أساتذتي على التفكير وإثارة الأسئلة.					
10	لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مذاكرة دروسي.					
11	لأنني من المحظوظين.					
12	لاستمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح.					
13	لأنني قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار.					
14	بسبب الجهد والمثابرة.					
15	لأنني أجد سهولة في فهم المواد التي أدرسها.					
16	بسبب موضوعية الأستاذ في تقدير الدرجات.					
17	لا أشعر بالقلق والتوتر أثناء أداء الاختبار.					
18	لأسباب لا أستطيع تحديدها.					
19	بسبب تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الاختبار.					
20	لأن النجاح يعتمد على الحظ الجيد.					
21	بسبب وضوح أسئلة الاختبار.					
22	أساتذتي يعاملونني معاملة طيبة.					
23	لأنني أثق في قدرتي على التحصيل.					
24	بسبب حسن الحظ.					
25	لدي القدرة على تحقيق النجاح.					
26	لأنني أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به.					
27	لأنني أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.					
28	عدم تحيز الأساتذة لبعض الطلاب.					
29	لأنني لم أكن عصبيا أثناء أداء الاختبار.					
30	لأنني عادة ما أنجز اختباراتي بكفاءة.					

31	لأنني أبذل كل جهد لكي أكون في مقدمة					

	زملائي.					
32	بسبب شعوري بالسعادة أثناء مذاكرة دروسي.					
33	بسبب توافر الحظ لي.					
34	لأنني أشعر بالثقة في قدراتي العقلية.					
35	لأني أحرص على المذاكرة بحيوية ونشاط وانتظام.					
36	بسبب كفاءة أساتذتي.					
37	لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ الجيد.					
38	بسبب قدرتي على عدم النسيان.					
39	لأن أسلوب عرض المواد الدراسية جيد.					
40	لأنني لا أشعر بالقلق عندما يجيء موعد الاختبار.					
41	بسبب اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب ومشكلاتهم الدراسية.					

مقياس عزو الفشل الدراسي

النوع: ذكر ــــ أنثى ــــ العمر ــــــــــــــــــــــــــــــــــ

التخصص الدراسي: علمي ــــ أدبي ــــ السنة الدراسية ــــــــ المعدل ــــــ

القسم لطلاب الثانوي ــــــــــــــــ القسم لطلاب الجامعة ــــــــــــــــ

نقوم بإجراء دراسة علمية عن أسباب الفشل الدراسي، وفيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن هذه الأسباب، المرجو قراءة كل عبارة منها بدقة، وضع علامة (×) في أحد الأعمدة الأربعة التي أمام كل عبارة، كما في المثال التالي:

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	لقد رسبت لعدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم					
2	لقد رسبت لأنني لست من المحظوظين					

نرجو أن يأتي اختيارك هذا معبرا عن حالتك أنت فقط، فليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، وأن لا يطلع على إجابتك هذه أحد، فهي سرية، ولن تستخدم بيانات هذه الاستبانة إلا لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنه ليس مطلوبا منك كتابة أسمك.

م	العبارة	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	

1	لقد رسبت في دراستي بسبب عدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم.					
2	قلة الجهد الذي بذلته طوال العام الدراسي.					
3	لأنني لا أحب المواد التي أدرسها.					
4	لأن أساتذتي لم يساعدونني في فهم الدروس الصعبة.					
5	ليس لدي ثقة في نفسي أثناء أدائي للاختبار.					
6	لأنني لا أتوصل إلى الإجابة الصحيحة إلا بالمصادفة.					
7	لقلة الساعات التي أمضيتها في استذكار دروسي					
8	غموض أسئلة الاختبار.					
9	أساتذتي لا يشجعونني على إلقاء الأسئلة.					
10	أشعر بالضيق والملل عند مذاكرة دروسي.					
11	لست من المحظوظين.					
12	عدم استمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح.					
13	غير قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار.					
14	بسبب قلة الجهد والمثابرة طوال العام الدراسي.					
15	لأنني أجد صعوبة في فهم المواد التي أدرسها.					
16	عدم موضوعية أساتذتي في تقدير الدرجات.					
17	أشعر دائما بالقلق والتوتر.					
18	لأسباب لا أستطيع تحديدها.					
19	بسبب عدم تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الاختبار.					
20	لأن الفشل يعتمد على الحظ السيئ.					
21	بسبب غموض الأسئلة.					
22	أساتذتي يعاملونني معاملة غير طيبة.					
23	لا أثق في قدرتي على التحصيل.					
24	بسبب سوء الحظ.					
25	ليس لدي القدرة على تحقيق النجاح.					
26	لا أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به.					
27	أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.					
28	تحيز أساتذتي لبعض الطلاب.					
29	لأنني أصبح عصبيا أثناء الاختبار.					
30	لا أنجز اختباراتي بكفاءة.					
31	لأنني لا أحاول أن أبذل جهدا كبيرا في استذكار دروسي.					
32	بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مذاكرة دروسي.					
33	بسبب عدم توافر الحظ لي.					
34	بسبب عدم نفع المواد الدراسية لي.					
35	لأنني لا أشعر بالثقة في قدراتي.					
36	لا أحرص على استذكار دروسي بانتظام.					
37	بسبب عدم كفاءة أساتذتي.					
38	لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ السيئ.					

م	هذه العبارة تنطبق علي	مدى مناسبة العبارة		مدى وضوح العبارة		ملاحظات
		مناسبة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	

39	بسبب قدرتي على النسيان.					
40	لأن أسلوب عرض المواد الدراسية سيئ.					
41	لأنني أشعر بالقلق عندما يجئ موعد الاختبار.					
42	بسبب عدم اهتمام الأساتذة بحاجات الطلاب ومشكلاتهم الدراسية.					

الصورة النهائية لمقياس العزو السببي

إعداد الباحث ليفكورت « Lefcurt » وزملائه.

أختي التلميذة، أخي التلميذ،

في إطار إنجاز بحث علمي حول عوامل العزو السببي في المجال الدراسي، نرجو منكم ملأ هذه الاستمارة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة. وذلك بكل حرية. ونعلمكم أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة.

ملاحظة: تأكد من أن هذه المعلومات لا تستخدم إلا لغرض علمي بحت.

تقبل منا فائق التقدير والاحترام.

- البيانات الشخصية:

1 – الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2 – السن: .....

3 – الشعبة: ..... 4- السنة الدراسية: .....

5- معدل الفصل الأول: .....

رقم البند	فقرات المقياس	موافق تماماً	موافق	موافق أحيانا	غير موافق
01	عندما أحصل على علامة متدنية في أي مادة، فإنني أشعر بأن السبب الرئيس هو عدم دراستي بشكل كاف.				
02	إذا حدث وحصلت على علامة متدنية في أي مادة، أتساءل عن قدراتي الدراسية.				
03	إذا حصلت على علامة مرتفعة في مادة ما، فإن ذلك يعود إلى تساهل المدرس في تقدير العلامات بعد تأدية الامتحان.				
04	يعتمد نجاحي في أي مادة على حظي الجيد في الامتحانات.				
05	العلامات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة هي دائماً نتيجة مباشرة للجهود التي أبذلها.				
06	العامل المهم في حصولي على علامات مرتفعة في أي مادة هو قدراتي الدراسية.				
07	إذا كوّن المدرس فكرة سيئة عني، فإنه على الأرجح سيضع لي علامات على أي عمل أقدمه أقل من العلامات التي يعطيها لتلميذ آخر إذا قدم العمل نفسه.				
08	معظم العلامات المتدنية التي أحصل عليها في مادة ما تعود إلى الأخطاء غير المقصودة.				
09	عندما أفشل في جعل أدائي في الثانوية في أي مادة كما هو متوقع مني فإنني أعزو ذلك غالباً إلى قلة الجهد المبذول.				
10	إذا رسبت في مادة ما، فالسبب يعود لعدم امتلاكي المهارات اللازمة لها.				
11	إن بعض العلامات المرتفعة التي حصلت عليها في الاختبارات تعني أن هذه الاختبارات أسهل من غيرها.				
12	أشعر بأن العلامات المرتفعة التي أحصل عليها في أي امتحان ترجع بشكل كبير إلى عوامل الصدفة، كأن تأتي أسئلة الامتحان من الأسئلة التي أتوقعها.				
13	عندما أحصل على علامة مرتفعة في أي مادة، فذلك راجع إلى أنني درست تلك المادة بجدية.				
14	العلامات المرتفعة التي أحصل عليها في أي مادة تعطيني صورة جيدة عن قدراتي الدراسية.				
15	العلامات الأقل التي أحصل عليها في مادة ما ترجع إلى عدم نجاح المدرس في تقديمها.				
16	العلامات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة، تجعلني أعتقد بأنني شخص غير محظوظ تماماً.				
17	العلامات المتدنية التي أحصل عليها في أي مادة تخبرني بأنني لم أدرس المادة بشكل جاد وكاف.				
18	إذا حدث وحصلت على علامة متدنية في مادة ما سوف أفترض بأنني لا أمتلك القدرة على النجاح.				
19	أحياناً أحصل على علامات مرتفعة في الموضوعات العلمية التي أدرسها؛ لأن تعلمها كان سهلاً.				
20	يؤدي الحظ دوراً كبيراً في حصولي على علامات مرتفعة في كثير من المواد.				
21	أستطيع أن أجتاز الصعوبات كلها التي تحول دون نجاحي إذا بذلت جهداً كافياً لذلك.				
22	عندما أحصل على علامات مرتفعة، فإن سبب ذلك يعود إلى الاستراتيجيات الدراسية التي استخدمها.				

23	بعض العلامات المتدنية التي حصلت عليها تعكس تشدد المعلم في وضع العلامات.				
24	إن بعض العلامات المرتفعة التي أحصل عليها قد تكون لسوء حظي، كأن أدرس المادة في وقت غير ملائم.				

الصورة النهائية مقياس عزو النجاح الدراسي.

عزيزي التلميذ:

نقوم بإجراء دراسة علمية عن أسباب النجاح الدراسي، وفيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن هذه الأسباب، المرجو قراءة كل عبارة منها بدقة، وضع علامة (×) في أحد الأعمدة الأربعة التي أمام كل عبارة، كما في المثال التالي:

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	نجحت في دراستي بسبب قدرتي على الفهم					
2	نجحت في دراستي لأن الأسئلة غامضة					

نرجو أن يأتي اختيارك هذا معبرا عن حالتك أنت فقط، فليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، وأن لا يطلع على إجابتك هذه أحد، فهي سرية، ولن تستخدم بيانات هذه الاستبانة إلا لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنه ليس مطلوبا منك كتابة اسمك.

- البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ـــ أنثى ـــ العمر ـــــــــــــــــــــــــــــــ

التخصص الدراسي: علمي ـــ أدبي ـــ معدل الفصل الأول ـــــــــــــــــــــــ

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	بسبب قدرتي الكبيرة على الفهم.					
2	يرجع نجاحي إلى الجهد الكبير الذي أبذله طوال العام الدراسي.					
3	لأنني أحب المواد التي أدرسها.					
4	مساعدة أساتذتي لي في فهم الدروس الصعبة.					
5	لأنني أثق في نفسي في أثناء أدائي للاختبار.					
6	لأنني أتوصل للإجابة.					
7	لأنني أمضي ساعات طويلة في استذكار دروسي.					
8	بسبب وضوح أسئلة الاختبار.					
9	يشجعني أساتذتي على التفكير وإثارة الأسئلة.					
10	لأنني أشعر بالارتياح والسعادة عند مذاكرة دروسي.					
11	لأنني من المحظوظين.					
12	لاستمراري في بذل الجهد والمثابرة.					
13	لأنني قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار.					
14	بسبب الجهد والمثابرة.					
15	لأنني أجد سهولة في فهم المواد التي أدرسها.					
16	بسبب موضوعية الأستاذ في تقييم العلامات.					
17	لا أشعر بالقلق والتوتر أثناء أداء الاختبار.					
18	لأسباب لا أستطيع تحديدها.					
19	بسبب تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الاختبار.					
20	لأن النجاح يعتمد على الحظ الجيد.					
21	أساتذتي يعاملونني معاملة طيبة.					

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
22	لأنني أثق في قدرتي على التحصيل.					
23	بسبب حسن الحظ.					
24	لدي القدرة على تحقيق النجاح.					
25	لأنني أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به.					
26	لأنني أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.					
27	عدم تحيز الأساتذة لبعض الطلاب.					
28	لأنني لم أكن عصبيا أثناء أداء الاختبار.					
29	لأنني عادة ما أنجز اختباراتي بكفاءة.					
30	لأنني أبذل كل جهد لكي أكون في مقدمة زملائي.					
31	بسبب شعوري بالسعادة في أثناء مراجعة دروسي.					
32	لأنني أشعر بالثقة في قدراتي العقلية.					
33	لأني أحرص على المراجعة بحيوية ونشاط وانتظام.					
34	بسبب كفاءة أساتذتي.					
35	لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ الجيد.					
36	بسبب قدرة ذاكرتي.					
37	لأن أسلوب عرض المواد الدراسية جيد.					
38	لأنني لا أشعر بالقلق عندما يجيء موعد الاختبار.					
39	بسبب اهتمام الأساتذة بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم الدراسية.					

الصورة النهائية لمقياس عزو الفشل الدراسي.

عزيزي التلميذ؛

نقوم بإجراء دراسة علمية عن أسباب الفشل الدراسي، وفيما يلي مجموعة من العبارات تعبر عن هذه الأسباب، المرجو قراءة كل عبارة منها بدقة، وضع علامة (X) في أحد الأعمدة الأربعة التي أمام كل عبارة، كما في المثال التالي:

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	لقد رسبت لعدم تمتعي بقدرة كبيرة على الفهم					
2	لقد رسبت لأنني لست من المحظوظين					

نرجو أن يأتي اختيارك هذا معبرا عن حالتك أنت فقط، فليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، نرجو منك الإجابة بأمانة، وأن لا يطلع على إجابتك هذه أحد، فهي سرية، ولن تستخدم بيانات هذه الاستبانة إلا لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنه ليس مطلوبا منك كتابة اسمك.

- البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر ـــ أنثى ـــ العمر ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ

التخصص الدراسي: علمي ـــ أدبي ـــ معدل الفصل الأول ـــــــــــــــــــــــــــــــ

م	هذه العبارة تنطبق علي	تنطبق تماما	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق	لا تنطبق إطلاقا
1	لقد رسبت في دراستي بسبب عدم قدرتي الكبيرة على الفهم.					
2	يرجع فشلي إلى قلة الجهد الذي أبذله طوال العام الدراسي.					
3	لأنني لا أحب المواد التي أدرسها.					
4	لأن أساتذتي لم يساعدونني في فهم الدروس الصعبة.					
5	ليس لدي ثقة في نفسي أثناء أدائي للاختبار.					
6	لأنني لا أتوصل إلى الإجابة الصحيحة إلا بالمصادفة.					
7	لقلة الساعات التي أمضيها في استذكار دروسي.					
8	غموض أسئلة الاختبار.					
9	أساتذتي لا يشجعونني على إلقاء الأسئلة.					
10	أشعر بالضيق والملل عند مذاكرة دروسي.					
11	لست من المحظوظين.					
12	عدم استمراري في بذل الجهد للوصول إلى النجاح.					
13	غير قادر على التركيز والانتباه أثناء الاختبار.					
14	بسبب قلة الجهد والمثابرة طوال العام الدراسي.					
15	لأنني أجد صعوبة في فهم المواد التي أدرسها.					
16	عدم موضوعية أساتذتي في تقييم العلامات.					
17	أشعر دائما بالقلق والتوتر.					
18	لأسباب لا أستطيع تحديدها.					
19	بسبب عدم تمتعي بحالة مزاجية جيدة أثناء الاختبار.					
20	لأن الفشل يعتمد على الحظ السيئ.					
21	أساتذتي يعاملونني معاملة غير طيبة.					

22	لا أثق في قدرتي على التحصيل.					
23	ليس لدي القدرة على تحقيق النجاح.					
24	لا أحاول أن أتقن العمل الذي أقوم به.					
25	أعاني من كثرة المواد التي أدرسها.					
26	تحيز أساتذتي لبعض التلاميذ.					
27	لأنني أصبح عصبيا أثناء الاختبار.					
28	لا أنجز اختباراتي بكفاءة.					
29	لأنني لا أحاول أن أبذل جهدا كبيرا في استذكار دروسي.					
30	بسبب عدم شعوري بالسعادة أثناء مراجعة دروسي.					
31	لأن المواد الدراسية لا تنفعني.					
32	لأنني لا أشعر بالثقة في قدراتي.					
33	لا أحرص على استذكار دروسي بانتظام.					
34	بسبب عدم كفاءة أساتذتي.					
35	لأن طريق الإجابة يعتمد على الحظ السيئ.					
36	بسبب قدرتي على النسيان.					
37	لأن أسلوب عرض المواد الدراسية سيئ.					
38	لأنني أشعر بالقلق عندما يجيء موعد الاختبار.					
39	بسبب عدم اهتمام الأساتذة بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم الدراسية.					

ثبات الدراسة الاستطلاعية باستعمال مقياس ألفا وكرمنباخ

ثبات مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) للناجحين (الدراسة الاستطلاعية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	12	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	12	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,974	24

ثبات مقياس عزو النجاح السببي (الدراسة الاستطلاعية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	12	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	12	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,764	39

ثبات مقياس الدافعية للتعلم للناجحين (الدراسة الاستطلاعية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	12	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	12	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,758	50

ثبات مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين (الدراسة الاستطلاعية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	10	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	10	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,717	24

ثبات مقياس عزو الفشل (الدراسة الاستطلاعية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	10	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	10	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,951	39

ثبات مقياس الدافعية للتعلم للفاشلين (الدراسة الاستطلاعية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	10	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	10	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,861	50

ثبات الدراسة الميدانية (النهائية) باستعمال مقياس ألفا وكرونباخ

ثبات مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) للناجحين (الدراسة الميدانية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	117	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	117	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,970	24

ثبات مقياس عزو النجاح (الدراسة الميدانية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	117	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	117	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,879	39

ثبات مقياس الدافعية للتعلم للناجحين (الدراسة الميدانية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	117	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	117	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,828	50

ثبات مقياس العزو السببي لـ "ليفكورت" (Lefcurt) للفاشلين (الدراسة الميدانية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	92	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	92	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,777	24

ثبات مقياس عزو الفشل (الدراسة الميدانية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

ثبات مقياس الدافعية للتعلم للفاشلين (الدراسة الميدانية)

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	92	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	92	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,943	50

- الملحق رقم - 11 -

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
مصلحة التكوين و التفتيش

تيزي وزو في : 2016/11/28

مديـر التربيـة
إلـى

السيدات و السادة
مديري ثانويات ولاية تيزي وزو

الموضـوع: استقبال طالب جامعي للقيام ببحث ميداني.
المرجـــع: مراسلة مراسلة السيـــد رئيس كليـــة العلوم الإنسانيـــة و الاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو.

بنـــاء علـــى الإرســـال المشـار إليـه فـي المرجـع أعـلاه و المتضـمن التمـاس الموافقـة على استقبال الطالب **حمامـة كريـم** بصفته طالب جامعي بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة مولود معمري تيزي وزو للقيام بتربـص ميداني فـي تخصصـه، يشرفني أن أطلب منكم استقبال الطالب المعني اعتبارا من 2016/11/29 علـــى أن يخضـع المعنـي خـلال فترتـه التربصـية إلى الضوابط القانونية التي تحكم سير المؤسسة والموظفين العاملين بها.

و إننـي علـى يقـين مـن أنكـم لـن تـدخروا وسـعا مـن أجـل تسـهيل مهمـة الطالـب بمـده بالمساعدات و الوسائل اللازمـة .

مديـــر التربيـــة

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيسة مصلحة التكوين و التفتيش
ورد (كمال)

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية تيزي وزو

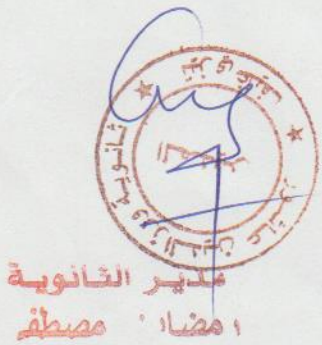
ملحق رقم: ( )

اللقب: حمامة
الإسم: كريم

جامعة عبد القاسم الشابي- الجزائر
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

قائمة الثانويات التي أجريت فيها الدراسة الميدانية وإمضاءات مدرائها.

الرقم	أسماء الثانويات	الإمضاء
01	ثانوية الإخوة أتباطة - تيميزار.	تيميزار 2017/05/13
02	ثانوية شيهاني بشير- عزازقة.	
03	ثانوية الإسماعيلي وأبنائه- مقلع	
04	الثانوية الجديدة- مقلع	

04	ثانوية بصالح- تيقزيرت	
05	ثانوية وارزدين عاشور- تيزي غنيف	
06	ثانوية المتعددة الاختصاصات- تيزي غنيف	

-ملحق رقم-13-

أسماء وإمضاء الأساتذة المحكمين

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء
[illegible]	[illegible]	منذ 2001	

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء
[illegible]	MCA	12 ans	

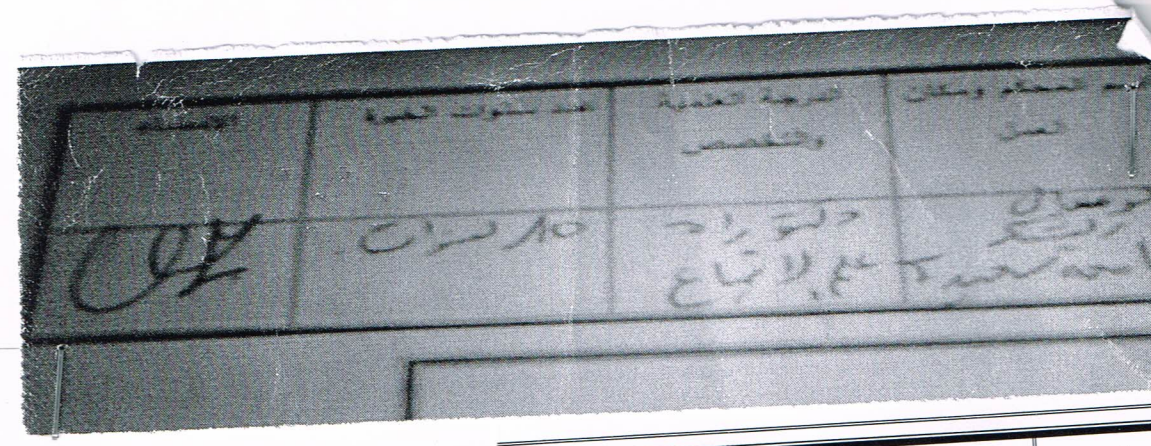
اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء
[illegible]	أستاذة محاضرة ضف. ج.	منذ 16	

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء
[illegible]	أستاذ محاضر علم النفس	منذ 22 سنة	

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء
[illegible]	أستاذة محاضرة ج. علم النفس المدرسي	6 سنوات	

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء
[illegible]	[illegible]	[illegible]	

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الامضاء
[illegible]	[illegible]	[illegible]	



اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الإمضاء

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الإمضاء
يعلى عاروق سطيف	صحافة وعلوم الاتصال	١٥ سنوات	

اسم المحكم ومكان العمل	الدرجة العلمية والتخصص	عدد سنوات الخبرة	الإمضاء
	محاضر أ علم النفس المدرسي	8 سنوات	