

تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رفح

د. رائدة عطية أبو عبيد

كلية التربية - جامعة الأقصى

غزة- فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم، كذلك التحقق من دور تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة رفح. اشتملت عينة الدراسة على 540 طالباً وطالبة، من المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة رفح، تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية العنقودية. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل (القدرة والجهد) والعجز المتعلم، بينما كانت العلاقة موجبة ودالة إحصائياً بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل (الحظ ومادة التعلم) والعجز المتعلم، كما كشفت النتائج أن تقدير الذات يتوسط جزئياً العلاقة بين القدرة والجهد والعجز المتعلم، ويتوسط كلياً العلاقة بين الحظ ومادة التعلم، والعجز المتعلم.

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات، أنماط العزو السببي للنجاح والفشل، العجز المتعلم.

مقدمة

يمثل تقدير الذات Self-Esteem أحد الركائز الأساسية في القوى الداخلية للشخصية القادرة على أن تدفع الفرد نحو قيامه بالنشاطات الإنسانية، ويسهم في حسن التصرف أمام تحديات الحياة وصعوباتها؛ مما يشكل عاملاً في بناء الشخصية القادرة على استثمار فرص النجاح وتحقيق الأهداف والإنجاز والإبداع. ويعرف تقدير الذات بأنه التقويم الذي يضعه الفرد لذاته وكما يدركه الآخرون من

وجهة نظره هو، فتقدير الذات المرتفع هو أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية، أما تقدير الذات المنخفض هو عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفض الذات أو احتقار الذات (أحمد، 2010: 31). ويرتبط تقدير الذات بالتحصيل الأكاديمي، كما يرتبط أداء الفرد بكيفية تفسير الأحداث الداخلية أو الخارجية في حياته (Obochi, 2011)، حيث إن هناك علاقة بين تقدير الذات وتوقعات النجاح والفشل، التي يمكن السيطرة عليها عن طريق تعزيز الذات (Chandler, Lee & Pengilly, 1997).

وقد أشار واينر Weiner إلى أن العزو السببي يؤثر على توقع النتائج في المستقبل، وترى نظرية العجز المتعلم أن العجز يؤثر على كل من توقع الفرد وأدائه في المستقبل، ودعم (Dweck & Reppucci) هذا الافتراض، وأكد أن الفشل المدرك يجعل الأفراد يميلون إلى عزو فشلهم إلى القدرة ونجاحهم إلى الحظ، والعكس فإن الأفراد الذين يدركون الفشل بشكل أقل يميلون إلى عزو أدائهم إلى الجهد (السيد والزهراني وإبراهيم، 2015). وقد برز متغير أساليب العزو (Attribution Styles) كواحد من المتغيرات وثيقة الصلة في نظرية سيلجمان (Selegman) في العجز المتعلم، وضمن النموذج المعدل لهذه النظرية بشكل خاص، ويستند سيلجمان إلى الافتراض بأن أسلوب التفسير أو (العزو) الذي يتبناه الفرد في تحليل ما يمر به من مواقف، وما يخبره من نتائج، هو الذي يحدد من ناحية مبدئية ما إذا كان سيتعرض لحالة العجز المتعلم أم لا (حواشين، 2005).

وتقوم فكرة العجز المتعلم على أن الأفراد يتعلمون التخلي عن أنفسهم بعد خبرة الفشل أو خيبة الأمل، ويطورون عقلية ترى أن التغيير غير ممكن، وعجز عاطفي يتغلب عليهم (Marla Meadow)، فالأفراد عندما يتعرضون إلى الأحداث السلبية المتكررة فإنهم يتعلمون أن التغلب عليها أمر مستحيل وغير ممكن (Rivers & Arvai, 2007).

وتشكل متغيرات تقدير الذات والعزو السببي للنجاح والفشل متغيرات شخصية ذات أهمية بالغة قد تؤثر على العجز المتعلم؛ لذا جاءت الدراسة الحالية لفحص العلاقات المشتركة بين العجز المتعلم، وتقدير الذات والعزو السببي للنجاح

والفشل، بهدف استكشاف طبيعة هذه العلاقة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، وتتوقع الدراسة أن تُظهر النتائج أن تقدير الذات يقوم بدور الوسيط بين متغيري أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم، الذي تم اقتراحه في ضوء نتائج الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة التي أكدت على وجود علاقات ارتباطية نظرية بين متغيرات الدراسة بشكل مباشر أو غير مباشر، إلا أن الدراسة الحالية تناولت هذه المتغيرات للكشف عن دور تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط العزو السببي والعجز المتعلم.

مشكلة الدراسة

يُشكل العجز المتعلم خطورة بالغة على العملية التعليمية؛ كونه يخلق بيئة نفسية خصبة لإنتاج الأفكار السلبية التي تُشعر الطلبة بحالة من الإحباط وقلة الحيلة، وانعدام القدرة على التحكم بالذات، وفقدان الدافعية وضعف الثقة بالنفس، والاستسلام واللامبالاة، وعدم القدرة على تحمل المواقف الضاغطة؛ مما يعيق التعلم. وفي ضوء التأثير السلبي للعجز المتعلم باعتباره أحد المعوقات النفسية والتعليمية التي تقف حجر عثرة أمام قدرة المتعلم على التحكم بمجريات الأحداث، والمثابرة، وبذل المزيد من الجهد وقدرته على التحكم بفاعلية في النتائج؛ بل يعبر عن حالة من انهزامية للذات ويؤثر سلباً على الأداء التعليمي ومستوى التحصيل الدراسي، وهذا يستدعي ضرورة فهم العجز المتعلم بعمق، والالتفات إلى مصادره ومسبباته الشخصية والبيئية التي تسهم في حدوثه. ويرى (محمود، 2010) أن مصدر العجز المتعلم قد يكون العالم الخارجي، حيث يواجه الإنسان ظروفاً من الصعب التغلب عليها، ويصبح الإنسان رهناً لهذه الظروف ويضطر للاستسلام لها، وهذا الإنسان لا يعرف منذ طفولته روح المقاومة، أو فكرة المحاولة والمواجهة، وقد يكون العجز مصدره الذات نفسها، وفي هذه الحالة تعجز الذات عن تحقيق ما تريد الوصول إليه، وإذا فشلنا في تحقيق أهدافنا يشعر الإنسان بالتمزق والضياع؛ لذا تُعد دراسة مصادر ومدخلات العجز المتعلم لدى الطلبة أمراً في غاية الأهمية وضرورة ملحة لتحسين جودة العملية التعليمية، بهدف التأثير على أداء الطلبة، وبناء قدراتهم وتعزيز الامكانيات لتحسين مخرجات النظام التعليمي.

إن الاهتمام بدراسة منبئات العجز المتعلم المرتبطة بالقوى الداخلية للشخصية، مثل تقدير الذات والعزو السببي للنجاح وال فشل -كونهما يعبران عن الدافعية- يُمثل أساساً في فهم ظاهرة العجز المتعلم بعمق، والوقوف على جوانبها المرتبطة بقصور الشعور بالكفاءة الذاتية وعدم بذل الجهد الكافي وغياب المثابرة، والتفسير الخاطئ للأحداث؛ مما يشكل حالة من الفتور في أداء المهمة وعائقاً أمام التعلم بهمة ونشاط.

ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم، والدور الذي يلعبه تقدير الذات كمتغير وسيط Mediating بين هذين المتغيرين. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1 - هل تسهم أنماط العزو السببي للنجاح والفشل في التنبؤ بالعجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة رفح؟
- 2 - هل يعتبر تقدير الذات متغير وسيط في العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى اسهام أنماط العزو السببي للنجاح والفشل في التنبؤ بالعجز المتعلم، كذلك معرفة دور تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم.

أهمية الدراسة

تأتي الأهمية النظرية للدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، المتمثل في العجز المتعلم لما له من تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي وتحصيل الطلبة، ويحد من الوصول إلى أهدافهم وتحقيق طموحاتهم في المستقبل، كما تنبع أهمية الدراسة كونها تتناول متغيرات نفسية على قدر كبير من الأهمية منها تقدير الذات كأحد

المميزات الرئيسة في الشخصية في توجيه سلوكيات الطلبة ولاسيما تلك المرتبطة بالتحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي.

كما تكتسب الدراسة أهميتها في تناولها متغير العزو السببي للنجاح وال فشل لما له من تأثير على كيفية تفسير وفهم معتقدات الطلبة للأحداث والمواقف التي تفسر نجاحهم أو فشلهم سواء كانت داخلية أم خارجية. كما تنبع الدراسة أهميتها؛ كونها تتناول فئة من الطلبة في المرحلة الأساسية العليا الذين يشكلون عماد الحاضر والمستقبل؛ الأمر الذي يتطلب الاهتمام بكفاءتهم الشخصية والدراسية والسعي الدؤوب نحو تطويرهم؛ لاستثمار طاقاتهم، لتحقيق أفضل المستويات في الأداء الدراسي. كما تكمن أهمية الدراسة التطبيقية فيما تسفر عنه من نتائج يمكن توظيفها في إعداد وتنفيذ البرامج الإرشادية التي تتصدى لخفض سلوكيات العجز المتعلم لدى الطلبة، وذلك من خلال تحسين تقدير الذات. كما تسهم الدراسة الحالية في توفير أدوات قياس للعاملين مع الطلبة المراهقين في المدارس من المرشدين والأخصائيين لتقديم أفضل الخدمات النفسية والتربوية.

الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، ومنها دراسة (Obochi, 2011) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين تقدير الذات والعزو السببي للنجاح والفشل والتحصيل الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من 191 طالباً تضم 90 من الذكور و101 إناث من خمس مدارس ثانوية لمجلس منطقة بوارى في نيجيريا، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين تقدير الذات والعزو الداخلي للنجاح والتحصيل الدراسي، وأنه لا يوجد فروق بين الجنسين في تقدير الذات والعزو السببي للنجاح والفشل.

وقام كريم (2011) بدراسة العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل للدراسيين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوية في ولاية تيزي أوزو، إذ تكونت عينة الدراسة من مجموعة التلاميذ الناجحين والفاشلين بلغ عدد كل منهما

112 تلميذ. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين العوامل الداخلية والخارجية لعزو النجاح والفشل الدراسي، وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي.

وأجرى غباري وأبو شندي وأبو شعيرة وجرادات (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء أنماط العزو السببي لخبرات النجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس ومدى الحرية في اختيار التخصص، وتكونت عينة الدراسة من 498 طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، واختيرت 15 شعبة عشوائياً تغطي متغيرات الدراسة، وبينت 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 الداخلي والخارجي، والفشل لعوامل مستقرة تعزى إلى متغير الحرية في اختيار التخصص.

وفي مصر قامت خاطر (2012) بدراسة العجز المتعلم وعلاقته بتقدير الذات والاكتئاب لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من 300 طالباً من جامعة المنصورة حيث تم تقسيمهم من حيث الجنس إلى 150 طالباً من الذكور و150 طالبة، ومن حيث التخصص 150 طالباً من الكليات النظرية (الآداب - التجارة) و150 من الكليات العملية (العلوم - طب الأسنان) وذلك بالفرق الأربع، وقد تراوحت أعمارهم بين 18-23 عاماً، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين العجز المتعلم وتقدير الذات لدى طلاب الجامعة.

وهدف دراسة (Farid & Iqbal, 2012) إلى تعرف الإغراءات السببية للنجاح والفشل لدى طلبة المدارس الثانوية، حيث تكونت عينة الدراسة من 396 طالباً تم اختيارهم من مقاطعات البنجات، وشمل المقياس ثمانية أنواع من المعتقدات: القدرة والجهد والحظ، وصعوبة المهمة، والاستراتيجية، والفائدة، وتأثير الأسرة وتأثير المعلم. وأظهرت النتائج أن الطلاب أكدوا على جميع الأسباب كأسباب محتملة لنجاحهم وفشلهم، وأن الآباء والمعلمين أكثر سبب للنجاح من الفشل.

وقام سعودي وعبد الوهاب (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، وقد طبق البحث على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة على أداء التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير الذات الأكاديمي، والتحصيل الدراسي.

وقام (Farid, Akhtar & Qamar, 2014) بدراسة العزو السببي للنجاح وال فشل لدى طلبة الجامعات في باكستان. وتصنيف ثمانية عوامل للعزو السببي منها (أربعة داخلية وأربع صفات خارجية) لتفسير العزو السببي حول معتقدات النجاح والفشل. وتكونت عينة الدراسة من 161 طالباً وطالبة في أربع فئات مختلفة من تخصصات تنمية اللغة وأدب الأطفال، تدريس اللغة الإنجليزية، تدريس الرياضيات. وأظهرت النتائج أن الطلبة أيدوا بقوة جميع الأسباب كأسباب محتملة لنجاحهم، كما أظهرت النتائج عن وجود علاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل وتقدير الذات.

وتناولت دراسة (Ekechukwu & Isiguzo, 2015) العوامل النفسية المرتبطة بالعجز المتعلم لدى المراهقين في ولاية ريفرز في نيجيريا، حيث تكونت الدراسة من 200 مراهقاً. وأظهرت نتائج الدراسة أن من العوامل النفسية المرتبطة بالعجز المتعلم لدى المراهقين الاكتئاب، مركز السيطرة ومفهوم الذات، ويجب على المعلمين والآخرين مراقبة مشاعر أطفالهم وسلوكياتهم وعلامات الاكتئاب ومفهوم الذات المتدني، وينبغي تأهيل المرشدين من أجل تثقيف المراهقين على الحفاظ على التكيف.

وقامت اعديلي والزغلول (2015) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقات السببية بين العزو السببي والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي، من خلال نمذجة

سببية مقترحة تستند إلى أسس معرفية اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير التوافق الأكاديمي، ولتحقيق ذلك، فقد اشتملت عينة الدراسة على 350 طالباً وطالبة من جامعة اليرموك حيث اعتمدت على بناء مقياس للعجز المتعلم وآخر للتوافق الأكاديمي وتطبيق مقياس (Leffcourt, 1979) للعزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة، وقد كانت مجالات التوافق الأكاديمي ذات مستوى مرتفع، أما بُعد العزو الخارجي وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين وهو أحد مجالات العجز المتعلم فقد صنفت ضمن المستوى المنخفض. كما تم اعتماد النموذج السببي الأمثل بناء على أعلى قيمة تفسيرية له 0.81 وكان النموذج الافتراضي.

وقامت (Elkadri, 2016) بدراسة استكشافية حول العجز المتعلم لدى الطلبة المراهقين من ذوي التحصيل المتدني في إحدى المدارس الخاصة في الشارقة. وتحت الدراسة الجوانب الجوهرية للعجز المتعلم وعلاقته بالتحصيل المتدني، وأعراضه وسبل المساعدة، وجمعت البيانات عبر تحليل الوثائق، والاستبيان الذاتي، والمقابلات شبه المنظمة؛ لاستخلاص وجهات النظر من الطلبة والمعلمين والمشرفين المشاركين حول قضية العجز المتعلم لدى ذوي التحصيل المتدني، وقد أظهرت نتائج الدراسة اللافاعلية واللامبالاة، وضعف استراتيجيات الدراسة والافتقار إلى المعونة تطابقاً مع الجانب النظري والعرض الأدبي لقضية العجز المتعلم.

وهدف دراسة (Aydodan, 2016) إلى التحقق من تأثير العجز المتعلم ومركز السيطرة على النجاح الأكاديمي العام، وكذلك على درجات اللغة الإنجليزية، وتألفت العينة من 159 طالباً في مستوى التعليم العالي في البلقان، وكشفت النتائج أن الطلاب لديهم مستويات منخفضة من العجز المتعلم، ومركز السيطرة الخارجي، وكانت مواقفهم تجاه اللغة الإنجليزية إيجابية. وأن الطلاب الذين لديهم مستويات منخفضة من العجز المتعلم، ومركز الضبط الداخلي أفضل من متوسط الدرجات أيضاً كما الصفوف في اللغة الإنجليزية كمدرسة ثانوية / جامعة الموضوع.

وقامت السباعي (2016) بدراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين العجز المتعلم وتقدير الذات وتحمل الغموض والطموح لدى عينة من المراهقين المكفوفين.

وتكونت عينة البحث من 30 طالباً من المكفوفين بالمرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب بين العجز المتعلم وتقدير الذات، ووجود علاقة طردية بين العجز المتعلم وعدم تحمل الغموض، وأخيراً وجود علاقة سلبية بين العجز المتعلم والطموح لدى المراهقين المكفوفين. وتوصل البحث إلى أن المكفوف يتسم بمستوى عالي من العجز المتعلم ومستوى عالي من عدم تحمل الغموض ومستوى منخفض لتقدير الذات والطموح.

وأجرت شاهين (2016) دراسة منبئات العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها 297 طالباً وطالبة بالدرجة الجامعية الأولى، والدراسات العليا بكلية التربية جامعة عين شمس، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد العجز المتعلم ودرجته الكلية وبين الأبعاد الخمسة: الغضب، وخيبة الأمل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعدائية.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن هناك دراسات تناولت العزو السببي للنجاح والفشل وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية، منها دراسة كل من (غباري وآخرون، 2012)، (Farid & Iqbal, 2012)، أو علاقته بتقدير الذات منها دراسة كريم (2011). كما ربطت دراسات بين العزو السببي والعجز المتعلم منها (اعديلي والزغلول، 2015)، بينما اهتمت دراسات بمنبئات العجز المتعلم منها دراسة شاهين (2016)، أو علاقته بتقدير الذات منها دراسة كل من السباعي (2016) وخاطر (2012). واتفقت الدراسات على أن العجز المتعلم يؤثر سلباً على الأداء والتحصيل الأكاديمي منها دراسة كل من القادري (Elkadri, 2016)، و (Aydğan, 2016). بينما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة سعودي وعبد الوهاب (2013) في استخدام المنهج التجريبي بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي. وتميزت الدراسة الحالية أنها تناولت متغيرات الدراسة معاً ولاسيما في البيئة الفلسطينية، حيث لم تعثر الباحثة على دراسة تناولت المتغيرات الثلاثة مجتمعة؛ لذا فإن هذه الدراسة جاءت إستجابة لقلّة الدراسات المحلية، ولسد النقص في هذا الجانب من الدراسات التي تُعني بالعجز المتعلم لدى الطلبة في المرحلة

الأساسية العليا، حيث تفحص الدراسة فيما إذا كان تقدير الذات يتوسط العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم، وهذا ما لم تقم به الدراسات السابقة؛ مما يعد بمثابة إضافة جديدة في مجال علم النفس التربوي. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وأهدافها، واختيار أدوات الدراسة وتحليل النتائج وتفسيرها.

فروض الدراسة

في ضوء الدراسات السابقة والأطر النظرية يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

- 1 - تُسهم أنماط العزو السببي للنجاح والفشل في التنبؤ بالعجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية بمحافظة رفح.
- 2 - يؤدي تقدير الذات دور الوسيط في العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

تقدير الذات Esteem-Self: حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه أو معتقداته عنها، وهو بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة (الديني وسلامة وكامل، د-ت) ويقاس إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص لمستويات تقدير الذات على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

العزو السببي للنجاح والفشل Causal Attribution for Success and Failure: تفسير أو عزو الطلبة نجاحاتهم وفشلهم إلى عوامل مرتبطة بالقدرة، الجهد، الحظ، مادة التعلم ويعرف إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص على مقياس أنماط العزو السببي للنجاح والفشل المستخدم في الدراسة الحالية.

العجز المتعلم Learned helplessness: المدركات السلبية التي يكتسبها الفرد من خلال مواقف الفشل المتكررة لديه، التي تؤدي بدورها إلى خفض الدافع لديه

والاستسلام وفقدان السيطرة على التحكم في الأحداث والمواقف؛ مما يجعله يشعر بالدونية ولوم الذات (الرشيدي ومحمد، 2013: 185). ويعرف إجرائياً تبعاً للدرجة التي يسجلها المفحوص لمستويات العجز المتعلم لديه التي تشير إلى مجموع درجات المفحوص على المقياس الكلي وأبعاده الأربعة المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري

يشتمل الإطار النظري على المتغيرات الآتية:

أولاً- تقدير الذات:

يعتبر تقدير الذات ميزة أساسية في شخصية الفرد، فهو يؤثر على سلوكنا، وعلى أحاسيسنا وعلى قدراتنا التكيفية، وتظهر الحاجة إلى التقدير الإيجابي للذات من الحاجات الحيوية للفرد، وأي قصور في هذه الحاجة يترتب عنه مشكلات نفسية كثيرة (ديب، 2014). وتقدير الذات هو اتجاه الفرد نحو نفسه وعلاقته بالمعتقدات الشخصية حول المهارات والقدرات والعلاقات الاجتماعية ونتائج المستقبل (Jekwu Audu & Pur, 2016)، ويعد أحد أهم عمليات التطور في المراهقة (Sirin & Rogers-Sirin, 2004). ويوضح (Rosenberg, 1965) المشار إليه في (صرداوي، 2011) أن تقدير الذات العالي يدل على أن الفرد يحترم نفسه، ويعتبر أنه ذو جدارة، ولا يعتبر نفسه أفضل أو أقل من الآخرين، وهو لا يشعر أنه في قمة الكمال، بل يعرف نواحي قصوره، ويتوقع النمو والتحسين.

وتشير نتائج الدراسات إلى العلاقة بين تقدير الذات والأداء الأكاديمي (Arshad, Zaidi & Mahmood, 2015; Aryana, 2010; Audu et al., 2016; Saadat, Ghasemzadeh & Soleimani, 2012). كما يرتبط تقدير الذات بالطموح الأكاديمي (أحمد، 2010).

ثانياً- العزو السببي للنجاح والفشل:

يرجع مفهوم العزو إلى العالم (Heider, 1958) في تحديد عوامل للتفسيرات

السببية لسلوك الأفراد (Houston, 2016)، وتلعب الإغزاعات السببية دوراً محورياً في السلوك الإنساني، وتشكل فهم الفرد للهيكل السببي للعالم، وبالتالي المحددات الهامة لتفاعله مع هذا العالم (Kelley & Michela, 1980). وقدم واينر (1976) أربعة عوامل لتفسير هذه الإغزاعات السببية مثل القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة والحظ، وأن الأفراد في الغالب يعززون النجاح إلى جهدهم الخاص أو القدرة والفضل يرتبط الحظ أو بعض العوامل البيئية الأخرى (Hunter & Barker, 1986). ويميز واينر (Weiner, 1986) المشار إليه في (أحمد، 2002: 100) بين نوعين من العوامل التي يمكن أن يعزو لها الشخص نجاحه أو فشله في مواقف الإنجاز، وهما عوامل شخصية داخلية ترجع إلى الشخص نفسه مثل القدرة والجهد، وعوامل بيئية خارجية ليس للشخص دخل فيها، مثل الحظ وصعوبة المهمة أو سهولتها. وتعتبر القدرة وصعوبة أو سهولة المهمة عوامل مستقرة نسبياً، بينما الجهد والحظ عوامل غير مستقرة.

وتزايد الاهتمام بالإغزاعات السببية لمواقف النجاح والفضل لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، لما لها من أهمية في تفسير سلوك الفرد ومعرفة أسبابه. فقد أوضحت الدراسات وجود علاقة دالة بين الإغزاعات السببية للنجاح والفضل الأكاديمي، والأداء الأكاديمي (Solar, 2015; Houston, 2016; Braunwell, 2016). وقد حدد (Weiner, 1992) المشار إليه في (التل والحربي، 2014: 52) ثلاثة أبعاد للعزو السببي الخاص بنمط العجز هي: 1- لو كان العزو السببي ثابتاً، فإن العجز سيستمر. 2- لو كان العزو السببي شاملاً، فإنه سيدمر كل شيء التفكير التشاؤمي. 3- لو كان العجز السببي داخلياً وليس خارجياً، فإن العجز سيكون بفقدان للذات.

ثالثاً-العجز المتعلم:

عرف (Seligman, 1975) العجز المتعلم بأنه عزوف الفرد عن بذل الجهد، وإجراء المحاولات عند تعرضه للعقبات في مواقف تعليمية، أو عندما يواجه مواقف ضاغطة، حيث تعكس هذه الحالة تدنياً شديداً في الدافعية. ويقسم سيلجمان العجز

المتعلم إلى أربعة أنواع أساسية وهي: عجز دافعي (Motivational Deficits) وهو انخفاض دافعية الفرد في التحكم بالأحداث، وعجز معرفي (Cognitive Deficits) وهو ضعف قدرة الفرد على التعلم من خبراته السابقة، وعجز انفعالي (Emotional Deficits) يتمثل في ظهر انفعالات سلبية مثل القلق والغضب والاكتئاب وعجز سلوكي (Behavioral Deficits) يتمثل في تصرفات الفرد السلبية كالكسل وفقدان الهمّة (الضامن وسمور، 2017: 172). ويذكر (توميني، 1996) أنه استناداً إلى أبحاث سيلجمان المبكرة، يرى الباحثون أنه عندما يتعرض الأفراد لأحداث لا يمكن السيطرة عليها يرجع ذلك إلى فشل في إقامة علاقة معرفية بين السلوك والنتيجة (McDowell, 2009).

ويُعرف العجز المتعلم بأنه سلوك سلبي، ويتصف الطلبة بعدم القدرة على التعلم، مما قد يؤثر على النجاح الأكاديمي لديهم، على العكس من ذلك الطلبة الذين يظهرون مهارات الدافعية والتفاؤل والمثابرة أكثر تركيزاً على أداء المهام بإتقان (Sorrenti, Filippello, Costa & Buzzai, 2015). ومن أعراض العجز المتعلم لدى المراهقين الافتقار إلى الجهود المعرفية، وقلة الثقة في مهاراتهم، وعدم القدرة على اتخاذ المبادرات، وإظهار السلبيّة والعزلة الاجتماعية، وعدم وجود حافز للتعلم، وانخفاض تقدير الذات وضعف مهارات التكيف (Verma & Gera, 2014). وطبقاً لـ Sekman يسبب العجز المتعلم فقدان الشجاعة لمحاولة أخرى إذا اختبر المتعلم العديد من الفشل في المحاولات المتعددة، وهذا الوضع يؤدي إلى الرأي بأن شيئاً لن يتغير، وأن الأحداث خارج السيطرة (Yaman, Esen, & Derku, 2011)، وعليه يتوقع هؤلاء الأفراد أن أفعالهم غير مجدية في التأثير على النتائج المستقبلية، لذا يتخلون عنها (Sayani, 2017).

ويُمثل العجز المتعلم ظاهرة سلبية لها انعكاسات بالغة على المجال الدافعي والمعرفي والانفعالي والسلوكي، والتكيف الشخصي للفرد؛ ففي حال الإنجاز الأكاديمي يشكل تقدير الفرد لجهوده ومدى كفاءته في التحكم في نتائج السلوك ودافعيته للإنجاز عاملاً مهماً للتفوق والنجاح. وفي مجال التكيف النفسي، فإن خبرة الفرد الفاشلة

المتكررة والمؤلمة، وإدراكه المشوه لذاته يقوده إلى سوء تكيفه مع نفسه من جهة، ومع الآخرين من جهة أخرى (التل والحربي، 2014: 52)، أي يخلق العجز المتعلم قصورا في ثلاثة جوانب أساسية لدى المراهقين، هي: المعرفية والانفعالية والتحفيزية ويؤدي القصور التحفيزي إلى الاكتئاب وتدني تقدير الذات (Ekechukwu & Isiguzo, 2015). وتجمع الدراسات العديدة على السمات الدافعية لذوي العجز المتعلم أنهم أقل مثابرة في وجه الفشل، وأقل مبادرة وأكثر كسلاً، ويتوجهون لهدف الدرجة والأداء أكثر من توجهاتهم لهدف التمكن والتعلم، وأقل استخداماً للاستراتيجيات الفعالة، وأكثر سلبية عند تعاملهم مع المشكلات (محمود، 2010). ومن جانب آخر يرتبط العجز المتعلم بالقصور الأكاديمي والاجتماعي لدى الطلبة (Sutherland, Singh, Sutherland, Conroy & Stichter, 2004)، حيث إن هناك علاقة عكسية بين العجز المتعلم والتحصيل الأكاديمي (Yaman et al., 2011).

تقدير الذات كمتغير وسيط:

يمثل تقدير الذات مطلباً ملحاً لبناء شخصية قادرة على تحقيق التفوق، وإحراز النجاح والانجاز، ولاسيما في هذا العصر - عصر التنافسية - الذي يتسم بالتعقيد الشديد، ويتطلب من الأفراد مواجهة التحديات؛ "أي أن التقدير المرتفع للذات يساعدنا على مواجهة صعوبات الحياة، ويجعلنا قادرين على تحقيق نواتنا في المجالات المختلفة المهنية والعاطفية والاجتماعية" (ديب، 2014).

كما يُعد تقدير الذات وما يشتمل عليه من أحكام وتقييمات واتجاهات تفاعلية توجه دوافع الفرد وسلوكه مجالاً خصباً لمواجهة العجز المتعلم، وقيمة تنبؤية وعلاجية ذات دلالة في الشعور بالثقة، والكفاءة، والقدرة على التأثير، واتساع الحيلة، لدعم الجهود (محمود وجاب الله، 2010)؛ وذلك لأن العجز المتعلم يتأثر بتقدير الذات (خاطر، 2012)، كما يُظهر ذوو العجز المتعلم تدني في تقدير الذات (Valás, 2001a)، وعليه يمثل العجز المتعلم العدو الرئيس لتقدير الذات (Yaman et al., 2011)، كما يرى (Frankel & Snyder, 1978) المشار إليه في (Witkowski & Stiensmeier Pelster, 1998) أن دراسات العجز المتعلم أظهرت أن العجز في الأداء

يرجع إلى رغبة الأفراد في حماية أو تعزيز تقدير الذات لديهم. وفي نفس السياق يعتبر العجز المتعلم ذا بنية عاملية ثلاثية، مكونة من هزيمة الذات التي تمثل الميل إلى تبني أفكار ومعتقدات ذات دلالة تنم عن مشاعر هزيمة الذات، والتفشيل حيث يعكس الإنسان ضعف ثقته بنفسه، والتوجه السلبي التشاؤمي نحو الحياة، والاعتمادية وتجنب المبادرة وتفضيل عدم تحمل المسؤولية تجنباً للفشل أو الإحباط أو الحرج (شاهين، 2016).

ومن جانب آخر تُعد نظرية العجز السببي أهم نقطة في تاريخ تطور مفهوم العجز المتعلم، وتحدد النظرية كيفية تأثير الأحداث على سلوك الفرد، والتنبؤ بما إذا كان الفرد قابلاً للعجز المتعلم أم لا (التل والحربي، 2014: 52). ويشير بعض الباحثين. (Kaya, 2005) إلى أن الطلبة الذين سجلوا درجات مرتفعة من العجز المتعلم يعززون الفشل إلى عوامل داخلية مقارنة ممن سجلوا درجات متدنية (Ulus & Duy, 2013)، فالطلاب الذين يعتقدون أن جهدهم الأكاديمي غير مجدي، وبالتالي، لا يؤدي إلى النتائج التعليمية الإيجابية يكونون عرضة للعجز المتعلم، وهم سلبيون ويعتقدون أن كل شيء تقريباً يمكن أن يُعزى إلى العوامل الخارجية (توقعات الآباء والمعلمين، فرصة، حظ أو مصير)، وتبعاً لذلك، يحصلون على درجات دراسية ضعيفة (Aydoğan, 2016).

كما أن نمط العزو السببي للنجاح والفشل يُؤثر في السلوك المستقبلي للأفراد وخصوصاً إن كان نمط ذلك العزو داخلياً، حيث ينعكس ذلك على تقدير الذات بالنسبة للأفراد؛ مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، وأقدر على اتخاذ قرارات شخصية في مختلف مناحي الحياة (غباري وأبو شعيرة، وأبو شندي، وجرادات، 2012)، لذا فإن الأطفال ذوي الاعتداد بالذات جعلوا من الصفات الداخلية أكثر استقراراً، وأعلى في السيطرة الشخصية والدنيا في الرقابة الخارجية أكثر من الأطفال الذين يعانون من انخفاض في تقدير الذات، وقدمت هذه النتائج الدعم لنهج الاتساق الذاتي لتقدير الذات (Weiss, Mcauley, Ebbeck & Wiese, 1990)، أي هناك علاقة بين تقدير الذات والعزو السببي للنجاح والفشل والتحصيل الأكاديمي

(Obochi, 2011). وكانت دراسات مبكرة قديمة قام بها (Fitch, 1970) توصل إلى أن تأثير تقدير الذات المرتفع على العزو السببي الداخلي للنجاح، بينما أظهرت نتائج دراسة (Federoff & Harvey, 1976) دور تقدير الذات في العزو السببي. وكشفت دراسات أن تصورات الأفراد في الفشل في أداء المهمة لأسباب داخلية من شأنه أن يضر بتقدير الذات (Sinha & Gupta, 2006).

حدود الدراسة

تحدد الدراسة بالآتي:

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة رفح.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2017.

الحدود البشرية: طلبة المرحلة الأساسية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2017.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية من العام الدراسي 2016/2017، البالغ عددهم 2553 منهم 1221 طالباً و1332 طالبة وفق الإحصائيات المتوافرة من مركز التخطيط في مديرية التربية والتعليم في محافظة رفح.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 540 طالباً وطالبة منهم 270 طالباً و270 طالبة تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية العنقودية متعددة المراحل، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى مجموعات حسب خصائص مجتمع الدراسة، وتم اختيار عينة من المدارس عشوائياً، ثم عينة من الصفوف، ثم عينة من الطلبة،

وبين الجدول رقم 1 توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والصف الدراسي.

جدول رقم 1

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي والصف الدراسي

المتغيرات	البيان	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	270	50%
	أنثى	270	50%
	المجموع	540	100%
الصف الدراسي	سابع	194	35.9
	ثامن	192	35.6
	تاسع	154	28.5
	المجموع	540	100%

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

مقياس تقدير الذات (إعداد: الدريني وسلامة وكامل، د-ت):

يتكون المقياس من 30 فقرة، تدور حول مدى فهم الفرد لنفسه وفهم الآخرين، وأن يفهمه الآخرون، ويصحح المقياس بأن يحصل المستجيب على 3 إذا وضع علامة تحت غالباً، 2 إذا وضع علامة تحت أحياناً، 1 إذا وضع علامة تحت لا أبداً، وذلك بالنسبة لجميع الوحدات فيما عدا الوحدات الآتية إذ أن تقديرها معكوساً: 1-4-5-6-14-16-20-23-25-28 هذه الوحدات إذا وضع المستجيب علامة تحت غالباً يحصل على 1، وإذا وضع علامة تحت أحياناً يحصل على 2. وإذا وضع علامة تحت لا أبداً يحصل على 3.

حساب ثبات الاختبار: استخدمت طريقة التجزئة النصفية وكان الثبات قبل

التصحيح هو 61 وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون 0.76 (ن= 122) وهو معامل ثبات مرتفع ودال.

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية: تم التأكد من صدق البناء لمقياس تقدير الذات من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة، والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينة قوامها 30 طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم 2

قيم معاملات الارتباط لفقرات مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.62	11	**0.76	21	**0.86
2	**0.59	12	**0.69	22	**0.67
3	**0.74	13	**0.76	23	**0.85
4	**0.63	14	**0.69	24	**0.71
5	**0.65	15	**0.71	25	**0.76
6	**0.69	16	**0.82	26	**0.79
7	**0.67	17	**0.64	27	**0.69
8	**0.75	18	**0.55	28	**0.85
9	**0.69	19	**0.66	29	**0.67
10	**0.75	20	**0.67	30	**0.78

(**) قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 2-30 تساوي 0.561

يتبين من الجدول رقم 2 أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

كما تم حساب الثبات الكلي لمقياس تقدير الذات عن طريق حساب معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha حيث بلغت 0.86 وهي قيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

مقياس العجز المتعلم (إعداد الرشيدى ومحمد، 2013):

وصف الأداة: يتكون المقياس في صورته النهائية من 56 فقرة تقيس العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وذلك تبعاً لأربعة أبعاد البعد الأول: توقع الفشل ويتكون من 15 فقرة: وهي 3، 6، 9، 12، 16، 20 - 23، 26، 30، 34، 38، 42، 50، 53، 54 والبعد الثاني: الاحباط من أول فشل (انخفاض الدافع)، ويتكون من 14 فقرة: وهي 2، 8، 11، 13، 15، 19، 22، 25، 29، 33، 37، 41، 45، 49، ويتكون البعد الثالث: انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث من 15 فقرة: وهي 5، 10، 14، 18، 24، 28، 32، 36، 40، 44، 46، 48، 52، 55، 56، البعد الرابع: الدونية وانخفاض تقدير الذات ويتكون من 12 فقرة: وهي 1، 4، 7، 17، 21، 27، 31، 35، 39، 43، 47، 51.

تصحيح الأداة: يصحح المقياس بوضع درجة لكل عبارة تتراوح من 1 إلى 5 درجات، وذلك كالتالي: دائماً = 5، غالباً = 4، أحياناً = 3، نادراً = 2، لا ينطبق = 1؛ وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين 56 إلى 280، وتدل الدرجة المرتفعة على الشعور بالعجز المتعلم، والدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى الشعور بالعجز المتعلم.

الصدق العاملي: للتأكد من صدق مقياس العجز المتعلم، قام واضع المقياس بإجراء تحليل عاملي بطريقة المكونات الأساسية على 171 تلميذاً، وتم الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

صدق البناء: تم التأكد من صدق البناء لمقياس العجز المتعلم من خلال حساب معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة قوامها 30 طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم 3

معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
الدونية		انخفاض القدرة على التحكم		الإحباط من أول فشل		توقع الفشل	
**0.73	1	**0.73	5	**0.62	2	**0.54	3
**0.79	4	**0.69	10	**0.56	8	**0.47	6
**0.73	7	**0.58	14	**0.69	11	**0.69	9
**0.81	17	**0.64	18	**0.74	13	**0.58	12
**0.78	21	**0.77	24	**0.67	15	**0.64	16
**0.73	27	**0.73	28	**0.71	19	**0.77	20
**0.53	31	**0.53	32	**0.58	22	**0.55	23
**0.57	35	**0.62	36	**0.78	25	**0.58	26
**0.54	39	*0.54	40	**0.77	29	**0.65	30
**0.61	43	**0.71	44	**0.69	33	**0.57	34
**0.71	47	**0.74	46	**0.71	37	**0.55	38
**0.69	51	**0.62	48	**0.71	41	**0.58	42
**0.76	53	**0.45	52	**0.68	45	**0.65	50
**0.73	56	**0.66	54	**0.79	55	**0.74	49

(**) قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 30 - 2 تساوي 0.496

يتضح من الجدول رقم 3 أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس العجز المتعلم، مع الدرجة الكلية للمقياس، إذ بلغت معاملات الارتباط لأبعاد توقع الفشل 0.71، الإحباط من أول فشل 0.69، انخفاض القدرة على التحكم 0.68، الدونية 0.63، وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بالصدق الداخلي. كما تم حساب ثبات المقياس؛ بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) إذ بلغت معاملات الارتباط

لأبعاد توقع الفشل 0.85، الإحباط من أول فشل 0.74، انخفاض القدرة على التحكم 0.76، الدونية 0.77، والدرجة الكلية للمقياس بلغت 0.84 ؛ وهي قيم مناسبة لأغراض إجراء الدراسة.

مقياس العزو السببي للنجاح والفشل:

قامت الباحثة بتطوير فقرات مقياس العزو السببي للنجاح والفشل من إعداد (غباري وأبو شعيرة، وأبو شندي، وجردات، 2012) بعد الرجوع إلى المقاييس العربية والأجنبية منها (أحمد، 2002)، مقياس ليفكورت Lefcort المنشور في عام 1979، وفي ضوء ذلك تم الإبقاء على أبعاد المقياس حيث جاءت في أربعة أنماط من العزو هي: القدرة، والجهد، والحظ، ومادة التعلم. كما تم إضافة فقرات في كل بعد؛ حيث اشتمل المقياس بصورته الأولية على 36 فقرة، وقد حددت بدائل الاستجابة بنعم ولا وتعطى تقديرات على النحو التالي: (نعم=1 درجة، لا (صفر).

الصدق Validity: للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرضه على سبعة محكمين من أساتذة علم النفس في جامعة الأقصى، وهم (أ.د. نظمي أبو مصطفى، أ. د. نعمات علوان، أ.د. عطف أبو غالي، أ. د. يحيى النجار، أ.د. عايدة صالح، د. محمد صادق ود. خالد أبو ندى)، وبالتالي تم حذف أربع فقرات اتفق عليها 85% من المحكمين. وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية 32 فقرة لأربعة أنماط هي: القدرة من 1-8 والجهد 9-16 والحظ من 17-24 ومادة التعلم من 25-32.

صدق البناء: تم التأكد من صدق البناء لمقياس العزو السببي للنجاح والفشل من خلال حساب معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على عينة قوامها 30 طالب وطالبة من خارج عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول رقم 4

معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
القدرة		الجهد		الحظ		مادة التعلم	
0.857**	1	0.55**	9	0.65**	17	0.85**	25
0.79**	2	0.88**	10	0.79**	18	0.78**	26
0.83**	3	0.58**	11	0.59**	19	0.69**	27
0.77**	4	0.84**	12	0.79**	20	0.80**	28
0.79**	5	0.78**	13	0.74**	21	0.78**	29
0.74**	6	0.82**	14	0.68**	22	0.85**	30
0.76**	7	0.55**	15	0.74**	23	0.69**	31
0.59**	8	0.81**	16	0.65**	24	0.74**	32

(**) قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية 30 - 2 تساوي 0.496

يتضح من الجدول رقم 4 أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

كما تم حساب ثبات المقياس؛ بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) إذ بلغت معاملات الارتباط لأبعاد القدرة 0.80، الجهد 0.79، الحظ 0.84، مادة التعلم 0.75؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بالثبات. كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون 21 (KR21) والذي بلغ بالنسبة للقدرة 0.85، الجهد 0.79، الحظ 0.84، مادة التعلم 0.81، وهذه القيم مناسبة لاستخدام المقياس لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

صممت الدراسة بحيث تشمل المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: أنماط العزو السببي للنجاح والفشل: الجهد، القدرة، الحظ، مادة التعلم.

المتغير التابع : العجز المتعلم.

المتغير الوسيط : تقدير الذات.

منهجية الدراسة: تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية الارتباطية التنبؤية؛ إذ تهدف إلى الكشف عن مدى إسهام المتغير المستقل في التنبؤ بالمتغير التابع، ومدى إسهام المتغير الوسيط في تحديد طبيعة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

المعالجة الإحصائية للبيانات

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ ألفا، طريقة كودر-ريتشاردسون 21 معادلة الانحدار البسيط والانحدار المتعدد.

تحليل الارتباطات بين متغيرات الدراسة : يوضح الجدول رقم 5 قيمة معامل ارتباط بيرسون لجميع متغيرات الدراسة.

جدول رقم 5

معاملات الارتباط بيرسون بين تقدير الذات، وأنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم

المجال	تقدير الذات	القدرة	الجهد	الحظ	مادة التعلم	العجز المتعلم
تقدير الذات	1					
القدرة	**0.56	1				
الجهد	**0.66	**0.71	1			
الحظ	**0.58-	**0.66-	**0.59-	1		
مادة التعلم	**0.49-	**0.58-	**0.68-	**0.58	1	
العجز المتعلم	**0.62-	**0.73-	**0.52-	**0.65	**0.75	1

نتائج الدراسة وعرضها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالفرض الأول: للتحقق من صحة الفرض، تم استخدام معادلة الانحدار البسيط للاختبار، والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول رقم 6

معادلة الانحدار: العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم

أنماط العزو السببي	B	الخطأ المعياري	β بيتا	T	Sig	R	R^2	Adj - R^2	Durbin Watson
الثابت	0.47	0.23	2.14	8.75	0.00	0.62	0.36	0.74	1.52
القدرة	0.62	0.1	1.21	9.68	0.002	-0.411	0.169	0.63	1.76
الجهد	0.66	0.85	0.36	6.36	0.001	-0.490	0.242	0.152	1.26
الحظ	0.58	0.69	1.25	7.56	0.00	0.318	0.101	0.886	1.82
مادة التعلم	0.62	0.78	0.96	11.7	0.001	0.398	0.158	0.80	1.03

تحليل التباين ANOVA

قيمة اختبار F	163.8	القيمة الاحتمالية	0.00
قيمة معامل التفسير المعدل R^2	0.824	القيمة الاحتمالية لمعامل التفسير	0.000

يتضح من الجدول رقم 6 أن نتائج إجراء اختبار الانحدار البسيط أن قيمة المحسوبة 9.68 أكبر من قيمتها الجدولية 1.96 وبمستوى معنوية أقل من 0.01، ويوضح الجدول قيمة معامل الارتباط (R) للقدرة تساوي -0.411 وتشير قيمة معامل التحديد (R^2) أن القدرة تفسر ما يقارب 16.9% من التباين في المتغير التابع العجز المتعلم، وتوضح قيمة (T) 9.68 التي كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 أن العلاقة بين القدرة والعجز المتعلم هي علاقة خطية سلبية تشير إلى صلاحية النموذج للتنبؤ بالتباين في المتغير التابع.

كما يتضح من الجدول رقم 6 أن نتائج إجراء اختبار الانحدار البسيط تشير إلى أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية 1.96 وبمستوى معنوية أقل من 0.01، ويوضح الجدول قيمة معامل الارتباط (R) للجهد تساوي -0.492،

وتشير قيمة معامل التحديد (R^2) أن الجهد يفسر ما يقارب 24.2% من التباين في المتغير التابع العجز المتعلم، وتوضح قيمة (T) 6.36 التي كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 أن العلاقة بين الجهد والعجز المتعلم هي علاقة خطية سلبية تشير إلى صلاحية النموذج بالتنبؤ بالتباين في المتغير التابع.

كذلك يتضح من الجدول رقم 6 أن نتائج إجراء اختبار الانحدار البسيط أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية 1.96 وبمستوى معنوية أقل من 0.01، ويوضح الجدول قيمة معامل الارتباط (R) للحظ تساوي 0.318، وتشير قيمة معامل التحديد (R^2) أن الحظ يفسر ما يقارب 10% من التباين في المتغير التابع (العجز المتعلم)، وتوضح قيمة (T) 7.56 التي كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 أن العلاقة بين الحظ والعجز المتعلم هي علاقة خطية موجبة تشير إلى صلاحية النموذج بالتنبؤ بالتباين في المتغير التابع.

ويتضح من الجدول رقم 6 أن نتائج إجراء اختبار الانحدار البسيط أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية 1.96 وبمستوى معنوية أقل من 0.01، ويوضح الجدول قيمة معامل الارتباط (R) لمادة التعلم تساوي 0.398 وتشير قيمة معامل التحديد (R^2) أن مادة التعلم تفسر ما يقارب 15.8% من التباين في المتغير التابع العجز المتعلم، وتوضح قيمة (T) 11.7 التي كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 أن العلاقة بين مادة التعلم والعجز المتعلم هي علاقة خطية موجبة تشير إلى صلاحية النموذج للتنبؤ بالتباين في المتغير التابع.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: لبحث أثر المتغير الوسيط في العلاقة بين العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم تم استخدام الانحدار المتعدد على ثلاث مراحل، المرحلة الأولى: يتم فيها قياس أثر المتغير المستقل على المتغير الوسيط، والمرحلة الثانية: يتم قياس تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، والمرحلة الثالثة: يتم ادخال المتغير الوسيط في نموذج الانحدار المتعدد لقياس تأثير المتغير الوسيط على العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع. بمعنى آخر؛ يكون بناء نموذج نظري يوضح العلاقة التي تحدث بين الأثر والنتيجة؛ لأن تحليل المتغير الوسيط يتطلب فهم التأثير على المتغير التابع من خلال التأثيرات المباشرة (المسار

المباشر) من المتغير المستقل للمتغير التابع، والتأثيرات غير المباشرة (المسار غير المباشر) من المتغير المستقل للمتغير التابع من خلال المرور بالمتغير الوسيط. ويلاحظ أن تأثير المتغير الوسيط على العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع لن يتحقق إلا بوجود تأثير للمتغير المستقل على الوسيط، ثم تأثير للمتغير المستقل على التابع. وعند إدخال المتغير الوسيط في نموذج الانحدار يُحتمل حدوث أحد الأمرين: أولهما قد يكون التوسط كاملاً وذلك عندما تنعدم العلاقة تماماً أو يقترب من الصفر، ويصبح الارتباط غير دال إحصائياً يسمى توسط كامل (Perfect Mediation)، أو ينخفض الارتباط ولكن يظل دال إحصائياً فيعتبر توسط جزئي (Partial Mediation).

جدول رقم 7

معادلة الانحدار المتعدد : العلاقة بين القدرة والعجز المتعلم : تقدير الذات متغير وسيط

المتغير الوسيط	B بيتا	الخطأ المعياري	β	R^2	R	T	Sig	F-value	SIG-F	Durbin Watson
الخطوة 1										
القدرة	0.565	0.84	0.84	0.395	0.628	12.9	0.00	10.3	**	1.01
الخطوة 2										
النموذج الأول - القدرة - العجز المتعلم	0.612	0.78	0.84	0.169	-0.411	9.68	0.002	13.6	**	1.19
الخطوة 3										
النموذج الثاني - القدرة - العجز المتعلم - تقدير الذات	2.02	0.69	0.66	0.050	-0.225	3.11	0.002	8.42	**	1.31

يتضح من الجدول رقم 7 ما يأتي:

الخطوة الأولى: تبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتعلقة بتأثير متغير القدرة على تقدير الذات، وجود الارتباط الإيجابي $R=0.628$ بين القدرة وتقدير الذات، وأن مربع معامل الارتباط بلغ $R^2=0.385$.

الخطوة الثانية: أن النموذج الأول تأثير المتغير المستقل (القدرة) على المتغير

التابع (العجز المتعلم) بدون إدخال المتغير الوسيط في العلاقة، وتبين من النموذج أن معامل التحديد دال إحصائياً عند مستوى معنوية 0.01، وكانت العلاقة بين المتغيرين علاقة سالبة حيث $Beta = 0.612$ ، $t = sig = 0.002$

الخطوة الثالثة: بعد إدراج تقدير الذات في معادلة الانحدار كما هو موضح في النموذج الثالث فإنه يتضح أن قوة الارتباط بين المتغيرين المستقل (القدرة) والمتغير التابع (العجز المتعلم) انخفضت حيث أصبحت $Beta = 0.200$ ومعامل التحديد انخفض من 0.169 ليصبح 0.050 عند مستوى معنوية 0.01 والتغير في قيمة (F) كان دالاً إحصائياً، مشيراً إلى تحسن قدره 11.9% في تفسير التباين في المتغير التابع، وحيث إن معامل الارتباط انخفض ولكن ما زال دال إحصائياً، فهذا يدل على أن تقدير الذات يتوسط جزئياً (Partial Mediation) العلاقة بين القدرة والعجز المتعلم.

جدول رقم 8

معادلة الانحدار المتعدد: العلاقة بين الجهد والعجز المتعلم: تقدير الذات متغير وسيط

المتغير الوسيط	B بيتا	الخطأ المعياري	β	R^2	R	T	Sig	F-value	SIG-F	Durbin Watson
الخطوة 1										
الجهد	0.383	0.85	0.88	0.136	0.369	7.05	0.00	6.98	**	1.25
الخطوة 2										
النموذج الأول - الجهد - العجز المتعلم	0.425	0.69	0.54	0.242	-0.490	6.36	0.001	7.65	**	1.35
الخطوة 3										
النموذج الثاني - الجهد - العجز المتعلم - تقدير الذات	0.365	0.95	0.84	0.057	-0.239	4.25	0.00	8.95	**	1.11
	0.337					6.84	0.00	0.337		

يتبين من الجدول رقم 8

الخطوة الأولى: تبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتعلقة بتأثير متغير (الجهد) على تقدير الذات، وجود الارتباط الإيجابي $R = 0.369$ بين الجهد وتقدير الذات، وأن مربع معامل الارتباط بلغ $R^2 = 0.136$.

الخطوة الثانية: يوضح النموذج الأول تأثير المتغير المستقل (الجهد) على المتغير التابع (العجز المتعلم) بدون إدخال المتغير الوسيط في العلاقة، وتبين من النموذج أن معامل التحديد دال إحصائياً عند مستوى معنوية 0.01، وكانت العلاقة بين المتغيرين علاقة سالبة حيث $Beta = 0.425$ ، $t = 6.36$ ، $sig = 0.001$

الخطوة الثالثة: بعد إدراج تقدير الذات في معادلة الانحدار كما هو موضح في النموذج الثاني فإنه يتضح أن قوة الارتباط بين المتغيرين المستقل (الجهد) والمتغير التابع (العجز المتعلم) انخفضت حيث أصبحت $Beta = 0.365$ ومعامل التحديد انخفض من 0.242 ليصبح 0.057 عند مستوى معنوية 0.00 والتغير في قيمة (F) كان دال إحصائياً، مشيراً إلى تحسن قدره 18.5% في تفسير التباين في المتغير التابع، وحيث إن معامل الارتباط انخفض ولكن ما زال دالاً إحصائياً، فهذا يدل على أن تقدير الذات يتوسط جزئياً Partial Mediation العلاقة بين الجهد والعجز المتعلم.

جدول رقم 9

معادلة الانحدار المتعدد: العلاقة بين الحظ والعجز المتعلم: تقدير الذات متغير وسيط

المتغير الوسيط	B بيتا	الخطأ المعياري	β	R^2	R	T	Sig	F-value	SIG-F	Durbin Watson
الخطوة 1										
الحظ	1.58	0.85	0.85	0.289	-0.538	14.8	0.00	16.9	**	1.69
الخطوة 2										
النموذج الأول - الحظ -العجز المتعلم	0.414	0.69	0.89	0.101	0.318	7.56	0.00	11.95	**	1.06
الخطوة 3										
النموذج الثاني - الحظ - العجز المتعلم- تقدير الذات	0.262					0.68	0.39	0.262		
	0.45	0.84	0.040	0.201	1.01	0.63	0.36	**	1.58	

كما يتبين من الجدول رقم 9

الخطوة الأولى: تبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتعلقة بتأثير متغير

(الحظ) على تقدير الذات، وجود الارتباط سلبي $R = 0.538$ بين الحظ وتقدير الذات، وأن مربع معامل الارتباط بلغ $R^2 = 0.289$.

الخطوة الثانية: يوضح النموذج الأول تأثير المتغير المستقل (الحظ) على المتغير التابع (العجز المتعلم) بدون إدخال المتغير الوسيط في العلاقة، وتبين من النموذج أن معامل التحديد دال إحصائياً عند مستوى معنوية 0.01، وكانت العلاقة بين المتغيرين علاقة موجبة حيث $Beta = 0.414$ ، $t = 7.56$ ، $sig = 0.00$.

الخطوة الثالثة: بعد إدراج تقدير الذات في معادلة الانحدار كما هو موضح في النموذج الثاني فإنه يتضح أن قوة الارتباط بين المتغيرين المستقل (الحظ) والمتغير التابع (العجز المتعلم) انخفضت حيث أصبحت $Beta = 0.125$ ومعامل التحديد انخفض من 0.101 ليصبح 0.040 عند مستوى معنوية 0.63 والتغير في قيمة (F) كان غير دال إحصائياً، وحيث إن معامل الارتباط انخفض وأصبح غير دال إحصائياً، فهذا يدل على أن تقدير الذات ذو توسط كامل Full Mediation.

جدول رقم 10

معادلة الانحدار المتعدد العلاقة بين مادة التعلم والعجز المتعلم: تقدير الذات متغير وسيط

المتغير الوسيط	B بيتا	الخطأ المعياري	β	R^2	R	T	Sig	F-value	SIG-F	Durbin Watson
الخطوة 1										
مادة التعلم	1.58	0.56	0.82	0.404	-0.636	3.42	0.001	11.75	**	1.02
الخطوة 2										
النموذج الأول - مادة التعلم - العجز المتعلم	0.356	0.96	0.46	0.158	0.398	11.7	0.00	12.9	**	1.62
الخطوة 3										
النموذج الثاني - مادة التعلم - العجز المتعلم - تقدير الذات	0.136	0.78	0.82	0.039	0.199	0.971	0.334	0.55	**	1.32

كما يتضح من الجدول رقم 10

الخطوة الأولى: تبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتعلقة بتأثير متغير (مادة التعلم) على تقدير الذات، ووجود الارتباط سلبى ي $R=0.636$ بين مادة التعلم وتقدير الذات، وأن مربع معامل الارتباط بلغ $R^2=0.404$.

الخطوة الثانية: يوضح النموذج الأول تأثير المتغير المستقل (مادة التعلم) على المتغير التابع (العجز المتعلم) بدون إدخال المتغير الوسيط في العلاقة، وتبين من النموذج أن معامل التحديد دال إحصائياً عند مستوى معنوية 0.01، وكانت العلاقة بين المتغيرين علاقة موجبة حيث $Beta = 0.356$ ، $t = 11.7$ ، $sig = 0.00$.

الخطوة الثالثة: بعد إدراج تقدير الذات في معادلة الانحدار كما هو موضح في النموذج الثاني فإنه يتضح أن قوة الارتباط بين المتغيرين المستقل مادة التعلم والمتغير التابع العجز المتعلم انخفضت حيث أصبحت $Beta = 0.136$ ومعامل التحديد انخفض من 0.199 ليصبح 0.039 عند مستوى معنوية 0.971 والتغير في قيمة (F) كان غير دال إحصائياً، وحيث إن معامل الارتباط انخفض وأصبح غير دال إحصائياً، فهذا يدل على أن تقدير الذات ذو توسط كامل Full Mediation.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية ودالة إحصائياً بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل (القدرة والجهد)، والعجز المتعلم، بينما هناك علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل (الحظ ومادة التعلم) والعجز المتعلم، وهذا يعني أنه كلما زادت أنماط العزو السببي للنجاح والفشل (الجهد، القدرة) قل العجز المتعلم، في حين أنه كلما زادت أنماط العزو السببي للنجاح والفشل (الحظ، مادة التعلم) زاد العجز المتعلم، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (اعديلي والزغلول، 2015) التي أظهرت أن العزو الخارجي كالحظ يرتبط إيجابياً بالعجز المتعلم، بينما يرتبط العزو الداخلي مثل الجهد والقدرة سلبياً بالعجز المتعلم. ويمكن تفسير ذلك أن الأفراد الذين يعززون النجاح والفشل إلى

القدرة والجهد لديهم ثقة بأنفسهم وبقدراتهم، ويؤمنون بها، ويمتلكون دافعية لمواصلة المهام، وتوقعاتهم إيجابية نحوها؛ لأنهم يدركون أن ما لديهم من القدرات والإمكانات من شأنها أن تمكنهم من السيطرة على البيئة، والتحكم بمجريات الأحداث وتبث بداخلهم الشعور بالإصرار والمثابرة، وبالتالي لأمجال لمشاعر الإحباط والاستسلام خلال القيام بالمهام؛ لأنهم قرروا المضي قدماً نحو تحقيق أهدافهم، في المقابل الأفراد الذين يعززون النجاح والفشل إلى الحظ ومادة التعلم يعتقدون أنهم غير قادرين على التحكم أو تغيير مجريات الأمور؛ لأن الحظ قد لا يحالفهم أو لصعوبة مادة التعلم وتوقعاتهم تشاؤمية حول أدائهم ولا يتحملون المسؤولية، ومترددون؛ مما يولد لديهم مشاعر الاستسلام والخوف والإحباط والعجز المتعلم.

وفي هذا الصدد يؤكد الرشيدى ومحمد (2013) أن الطلاب ذوي العجز المتعلم يدركون أن التحديات والصعوبات تفوق قدراتهم، ولا يمكن التغلب عليها؛ وأن بذل المزيد من الجهد سيكون غير مثمر وبلا جدوى، وأن فشلهم خارج إرادتهم ونتيجة لعجزهم عن مواجهة الأحداث، فهم يتوقعون دائماً أنه لا قدرة لهم على التأثير في الأمور وأن الواجبات التعليمية غير ذات جدوى لهم. "أي أن الأفراد الذين يعززون النجاح والفشل إلى عوامل داخلية مقابل الأفراد الذين يعززون النجاح والفشل إلى عوامل خارجية يعتقدون أن لهم السيطرة على النتيجة ولديهم الدافعية لتحقيق النتائج المرجوة" (McDowel, 2009:9). كما يؤكد (محمود، 2010) على دور العوامل الداخلية التي يمكن التحكم فيها حيث تعد من الأسباب المسؤولة عن الأداء، ومن الضروري أن يشجع المعلم تلاميذه على إعادة العزو بعزو الفشل إلى عوامل يمكن التحكم فيها كالجهد، لأن ذلك يعمل على تسهيل سبل الأداء كما يستحث المثابرة لمواجهة الفشل. وذلك لأن ذوي العجز المتعلم يتميزون بالتوقعات السلبية المتعلقة بالنتائج، وعدم الثقة بقدراتهم ولديهم تفسيرات مزيفة للأحداث بسبب معتقداتهم غير العقلانية على وجه التحديد، ويعززون اخفاقاتهم إلى عدم كفاية الشخصية مستشهدين بشكل عفوي بقصور الذكاء والذاكرة أو القدرة على حل المشكلات كأسباب لفشلهم (Sorrenti et al., 2015).

كما كشفت النتائج أن تقدير الذات يتوسط جزئياً العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل (الجهد، القدرة) والعجز المتعلم، ويتوسط كلياً العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل (الحظ، مادة التعلم) والعجز المتعلم. وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية في ضوء طبيعة تقدير الذات ووظائفها التي تعني بإدراك الأفراد ومعتقداتهم الشخصية حول قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم، وأهمية ذلك في تحقيق المثابرة والنجاح، وذلك لأن الشعور بتقدير الذات المرتفع يمنح المتعلم الدافعية والإصرار والقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، والتحكم في مجريات الأحداث، والتفاعل الإيجابي، والتشجيع على الأداء والقوة، ويدفع الأفراد نحو الابتكار والعمل والاستقلالية، ومواجهة الإحباط والاستسلام ومشاعر التهديد، وبالتالي الاستمرار في المهام الدراسية مهما واجه من تحديات ومشكلات وعقبات فإنه قادر على تذليلها؛ مما يقلل الشعور بالعجز المتعلم.

إن تضمين تقدير الذات في العلاقة بين العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم ساهم في إبراز أهمية وخصائص أنماط العزو الداخلي (الجهد والقدرة) في تعزيز الدافعية لدى المتعلمين من خلال الشعور بأهمية قدراتهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم نحو ذواتهم في مواجهة التحديات واستكمال المهام والتحكم بمجريات الأمور، والسيطرة على الموقف والإصرار على بذل الجهد دون تردد، أو الشعور بالفعالية والجدارة الذاتية والهمة العالية، والبعد عن مشاعر الإحباط؛ مما ينعكس إيجابياً على الاستمرار في أداء المهام. وجاءت هذه النتائج متسقة مع نظرية الدافعية حيث تشير نتائج الدراسات أن نظرية العزو لها تأثير قوي على الدافعية (McDowell, 2009)، كما تلعب نظرية الدافعية دوراً رئيسياً في تفسير الإغزاعات السببية للنجاح والفشل (Weiner, 1985).

من جانب آخر أشار (ناصر، 1994: 105) إلى أن أكثر المجالات تأثراً بخبرة النجاح والفشل، أو الحالة النفسية للفرد هي حالة تقدير الذات. فالأفراد الذين لديهم أنماط العزو السببي للنجاح والفشل (القدرة والجهد) يمتلكون الإحساس بجدارة الذات الناتجة عن تقييم ذواتهم بوعي وإدراك لقدراتهم وإمكانياتهم

ويشعرون بأهميتها ويتقبلون نواتهم، وهذا بدوره يشكل عاملاً جوهرياً في تحديد درجة التحكم في دوافعهم واتجاهاتهم وسلوكهم؛ مما يدعم ويعزز تقدير الأفراد لذواتهم وهذا بدوره يعمل على تقليل العجز المتعلم، وقد أظهرت العديد من الدراسات أن تقدير الذات يمكن أن يتأثر بالنجاح وبالفشل (Crocker, Sommers & Luhtanen, 2002; Brown & Dutton, 1995). وجاءت هذه النتائج منسجمة مع نتائج دراسات سابقة منها دراسة أوبتشي (Obochi, 2011) التي أظهرت أن هناك علاقة إيجابية بين تقدير الذات والعزو الداخلي للنجاح والتحصيل الدراسي، ونتائج دراسة كريم (2011) التي تناولت العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل وتقدير الذات، ونتائج دراسة (Farid et al., 2014) التي أظهرت النتائج عن وجود علاقة أنماط العزو السببي للنجاح والفشل وتقدير الذات.

وفي نفس السياق فإن تقدير الذات يتمخض عن وعي ورؤية سليمة موضوعية عن الذات (كامل، 1989)، ويؤثر على البيئة، ويرتبط بالمعتقدات الشخصية حول المهارات والقدرات (Farid & Akhtar, 2013b)، كما يؤثر في العديد من الأفعال وردود الأفعال التي تحدث في الظروف المختلفة (O'Brien, 2013)، وذلك لأن تقدير الذات يشتمل على مصادر نفسية تساعد الأشخاص لإدارة الأحداث الضاغطة واستجاباتهم نحوها (Taylor et al., 2010)، وعليه يلعب دوراً هاماً في توجيه الاستجابات العاطفية للأفراد ذات الصلة بالنتائج السلبية (Brown & Dutton, 1995)، وله دور في تعزيز المبادرة والمشاعر الممتعة (Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs, 2003)، كما يساعد تقدير الذات المرتفع الأفراد ليروا أنفسهم نشطين وقادرين لتعزيز التغيرات من خلال الجهد ومجموعة الأهداف التي تسبب لتعلم أشياء جديدة (Saadat et al., 2012)، وعليه فإن مستوى تقدير الذات للأفراد يتوسط تأثيرات التركيز على الانتباه على الاعضاء السببية (Nadler, 1983). في المقابل تقدير الذات المنخفض يرتبط بالإحباط المرتبط بالأفكار والسلوكيات (Fisher, 2014).

ويرى شافيلسون (1982) ومارش (1983) أن تقدير الذات يمثل عاملاً

رئيساً للنجاح في مختلف حياة الفرد (كامل، 1989)؛ لذا فإن تقدير الذات يزيد من دافعية الفرد في الإقبال على الأعمال، وفي القدرة على إنجاز الواجبات المدرسية للطلبة، والقدرة على التحصيل الدراسي (الألوسي، 2014)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة سعودي وعبد الوهاب (2013) التي أظهرت دور استثارة الدافعية الداخلية في تحسين التحصيل لذوي العجز المتعلم.

وعليه يؤدي تقدير الذات المرتفع إلى زيادة الدافعية والنجاح الأكاديمي (French, 2012)، ويسهل المثابرة (Baumeister, Campbell, Arshad et al., 2015; Krueger & Vohs, 2003)، وأن هناك علاقة قوية بين تقدير الذات، واستعداد الطلبة للاندماج في المهام الأكاديمية والاجتماعية (Kalouti-Mekky, 2012)، وعلاقة سلبية بن الدافعية والعجز المتعلم (Sayani, 2017)، وأن العجز في الأداء غالباً نتيجة للدافعية المتدنية التي تعود إلى المعتقدات بأن الفرد غير قادر على التحكم أو السيطرة (Witkowski & Stiensmeier-Pelster, 1998). ومن هنا يبرز أهمية تعزيز مستوى تقدير الذات لدى الطالب حيث إنه هدف انساني يساهم في بناء شخصية سوية للطلبة، والأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يطورون وينمون ويحسنون الإصرار عندما يواجهون الفشل، ولديهم رغبة أكثر في اختيار استراتيجيات خاصة بهم (Farid & Akhtar, 2013b). وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (Dickhauser, Reinhard & Englert, 2011) من أن مستوى الأداء المتوقع، فضلاً عن اليقين من المتوقع لهما تأثير مشترك على معتقدات الفرد وسلوكه، وأن هذه التوقعات تؤثر على المثابرة والأداء اللاحق، وجاءت هذه النتائج منسجمة مع نتائج دراسة كل من خاطر (2012)، والسباعي (2016) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين العجز المتعلم و تقدير الذات، مع نتائج دراسة (Wojtyna, 2011) التي أظهرت أن تدني تقدير الذات يساعد على تصعيد العجز المتعلم ومع نتائج (Witkowski & Stienseier-Pelster, 1998) التي أظهرت علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والعجز المتعلم).

كما كشفت النتائج أن تقدير الذات يتوسط كلياً بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل (الحظ، مادة التعلم) والعجز المتعلم؛ وهذه النتيجة منطقية لأن

الأفراد الذين لديهم أنماط العزو السببي للنجاح والفشل (الحظ أو مادة التعلم) لا يدركون جوانب القوة في شخصياتهم، ولا يؤمنون بذواتهم، ولا يسعون للبحث عن دورهم لتأكيد وجودهم أو التعبير عن كفاءتهم، أو إمكانياتهم، أو قدراتهم في حل المشكلات، ومواجهة الأحداث والمواقف المفاجئة غير المتوقعة، والأخذ بزمام المبادرة والرغبة في النجاح، فهم سلبيون، غير نشطين، غير مباليين ويتسمون بالتردد والتبعية والاستسلام لمجريات الأحداث؛ مما يحول دون تحقيق النجاح والإنجاز. وكلما كان الأفراد يؤمنون بالضبط الخارجي ولديهم معتقدات أنهم لا يمتلكون الإرادة والقدرات في التحكم بالأحداث قد تتنبأ بالعجز المتعلم. وتتسق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Sukariyah & Assaad, 2015) التي أظهرت أن التحصيل الدراسي يعزى إلى الجهد والقدرة وليس إلى الحظ وصعوبة المهمة. وهذا ما تؤكدته (التل والحربي، 2014: 52) عن الاستسلام للعقبات المتكررة التي تواجه الفرد، وعدم وجود محاولة للتغيير يتعلق بقناعة الفرد بأنه غير قادر على التحكم في مجريات الأمور، لانخفاض الكفاءة الذاتية لديه. وتتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة في المواقف الأكاديمية يعزو الأطفال من ذوي تقدير الذات المرتفع أكثر من ذوي تقدير الذات المنخفض نجاحهم إلى القدرة وفشلهم إلى قلة الجهد وسوء الحظ (Fielstein et al., 1985).

وبذلك فإن تقدير الذات يعبر عن التقييم الإيجابي والبناء للذات الذي يقوم به الفرد بنفسه لذاته فالأفراد من ذوي تقدير الذات المرتفع يؤمنون بقدراتهم ومهاراتهم وإمكانياتهم وأكثر تقبلاً لذواتهم وقادرين على الضبط الذاتي، وهذا يُمثل جانباً هاماً في امتلاكهم نظرة تفاؤلية وواقعية ومنطقية وبناءة في تفسير النجاح والفشل، ولديهم قناعات أن لذواتهم الغلبة في السيطرة على المواقف، والأحداث، ولديهم قناعات تكيفية بأن بذل المثابرة وبذل الجهد هو السبيل لتحقيق الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه وإنجازاته، ويقللون من شأن الحظ والصدفة و مصادر الضبط الخارجي. وعليه فإنهم يعززون نجاحهم لأنهم بذلوا الجهد الكافي؛ مما ساهم في السيطرة على البيئة، وما فيها من معوقات تحول دون تحقيق الأهداف والإنجاز، وفي حال فشلهم فإنهم يعززون ذلك أنهم لم يبذلوا الجهد الكافي، وأن نتائجهم تتأثر بكمية الجهد المبذول، لذا لابد من بذل مزيداً من الجهد لتحقيق الأهداف.

في المقابل فإن الأفراد من ذوي تقدير الذات المنخفض لديهم تقييم مشوه للذات

سلبين، ويمتلكون نظرة تشاؤمية غير واقعية حول ذواتهم في تفسير عوامل النجاح والفشل، وهؤلاء غير متقبلين لذواتهم، لا يؤمنون بإمكانياتهم وقدراتهم فيهربون إلى الإيمان بالحظ والصدفة والادعاء بصعوبة المهمة لحماية ذواتهم وتبرير فشلهم دون تحميل أنفسهم أدنى مسؤولية تجاه هذا الفشل؛ لذا فإن قناعاتهم السلبية تقودهم إلى الاستسلام للفشل، والعجز المتعلم، وعدم القدرة على مواصلة المهام. لذا ينبغي تحسين تقدير الذات وتنميتها؛ لما لها من أثر كبير في تفسير المبركات لعوامل النجاح والفشل؛ وعليه لابد من مساعدة الطلبة على تنمية تقدير الذات والتدريب على تبني استراتيجيات منطقية وإيجابية وتكيفية لأنماط العزو السببي قادرة على التحكم في الأحداث من خلال بذل الجهد الكافي نظراً لخطورة تجاهل الأفراد للمثابرة والجد وبذل أقصى جهد ممكن بالاعتماد على الحظ والصدفة؛ مما يقلل لديهم الدافعية وتحمل المسؤولية نحو المهام التي يقومون بها.

التوصيات

- في ضوء النتائج، تقدم الدراسة التوصيات الآتية:
- توظيف المرشدين التربويين البرامج التدريبية المستندة على زيادة تقدير الذات لخفض العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.
- تطوير المعلمين الأساليب والاستراتيجيات التعليمية، لزيادة تقدير الذات لدى الطلبة كمدخل لخفض العجز المتعلم.
- تقديم برامج إرشادية بتعديل المعتقدات اللاعقلانية في تفسير الأحداث، لتبني أنماط العزو الداخلي.
- بحوث مقترحة:
- فاعلية برنامج إرشادي في تنمية تقدير الذات لخفض العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية.
- فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في تعديل أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لخفض العجز المتعلم لدى الطلبة المراهقين.

Self-Esteem as a Mediator in the Relation between Casual Attribution Types of Success, Failure, and Learned Helplessness among High Elementary Stage Students in Rafah Governorate

Dr. Raeda A. Abu Abead

College of Education - Al - Aqsa University
Gaza - Palestine

Abstract

The Study aims at recognizing the nature of relationship between casual attribution types of success, failure, and learned helplessness, as well as investigating self-esteem as a mediator in relation between success, failure, and helplessness among elementary stage students in Rafah Governorate. The study sample consists of 540 students selected randomly from all government elementary school students. Results showed the existence of a negative relationship between casual types of (Success & Failure) (Ability & Effort), and a statistically significant positive relationship between casula attribution types of success and failure (Luck & Learning Subject) and learned helplessness. Results also revealed the self-esteem partially mediates the relation between ability, labor, and learned helplessness, and fully mediates the relation between luck, learning subject, and learned helplessness.

Keywords: Self-esteem, Casual attribution types of success, Failure, Learned helplessness

المراجع

- أحمد، إبراهيم (2002). الإعزاءات السببية للنجاح والفشل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الإعدادية: دراسة مقارنة، *مجلة كلية التربية، عين شمس، مصر*، 26(2)، 93-137.
- أحمد، هدى عبد الرحمن (2010). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طالبات كلية المعلمات بجدة. *دراسات تربوية واجتماعية، مصر*، 16(1)، 11-60.
- اعديلي، نداء والزعلول، رافع (2015). نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والتوافق الأكاديمي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 11(3)، 331-343.
- الألوسي، وفاء طاهر (2014). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق*، 104، 456-485.
- التل، شادية أحمد والحربي، نشمية عبد الله (2014). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 9(1)، 48-69.
- حواشين، مفيد نجيب عبد الله (2005). العلاقة بين العزو السببي للنجاح والفشل والمجال الإدراكي لطلبة الصف التاسع. *إربد للبحوث والدراسات - الأردن*، 8(2)، 173-199.
- خاطر، هبة الله السيد (2012). العجز المتعلم وعلاقته بتقدير الذات والاكنتاب لدى طلاب الجامعة. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنصورة، كلية الآداب.
- ديب، فتيحة (2014). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 17، 17-24.

- الدريني، حسين عبد العزيز وسلامة، محمد أحمد وكامل، عبد الوهاب (بدون تاريخ). *مقياس تقدير الذات (كراسة التعليمات)*، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الرشدي، عبد الله سالم ومحمد، محمد درويش (2013). قياس وتشخيص العجز المتعلم. *مجلة رابطة التربية الحديثة - مصر*، 6(18)، 201-183.
- السيد، منى حسن والزهراني، نجمة عبد الله وإبراهيم، أماني سعيدة (2015). العلاقة بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. *مجلة العلوم التربوية*، 23 (2)، 554-519.
- السباعي، شيماء أحمد (2016). العجز المتعلم وعلاقته بتقدير الذات وتحمل الغموض والطموح لدى عينة من المراهقين المكفوفين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل - مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل - مصر*، 4(14)، 102-72.
- سعودي، محمد محمود وعبد الوهاب، داليا (2013). أثر برنامج تدريبي لاستشارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي و التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية*، 37(1)، 170-117.
- شاهين، إيمان فوزي (2016). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين. *مجلة الارشاد النفسي - مصر*، 4، 51-1.
- صرداوي، نزي (2011). دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي جامعة تيزي وزو الجزائر. *دراسات نفسية وتربوية*، 6، 345-300.
- الضامن، صلاح الدين وسمور، قاسم (2017). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرنّة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 13(2)، 191-171.
- غباري، ثائر أحمد وجردات، نادر وأيوشعيرة، خالد وأبوشندي، يوسف عبد القادر (2012). أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في

- ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - فلسطين، 26، 189-212.
- كامل، عبد الوهاب محمد (1989). المكونات العملية لتقدير الذات. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 7، 79-95.
- كريم، حمادة (2011). العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية بثانويات ولاية تيزي أوزو [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تيزي وزو، الجزائر.
- محمود، الفرحاتي السيد (2010). العجز المتعلم: إدراك اللا قوة في المواقف المختلفة، المؤتمر السنوي الخامس عشر (الارشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة) مصر، القاهرة، مركز الارشاد النفسي جامعة عين شمس، أكتوبر، 2، 941-968.
- محمود، الفرحاتي السيد وجاب الله، منال (2010). العجز المتعلم: سياقاته وقضاياها التربوية والاجتماعية. مجلة كلية التربية، بنها، 21(85)، 315-321.
- محمود، عبد الله جاد (2004). بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم. مجلة بحوث التربية النوعية-مصر، 4، 2-42.
- ناصر، أيمن غريب قطب (1994). حالة تقدير الذات وعلاقتها بمركز الضبط المدرك. علم النفس، 8، 31، 94-105.
- Adili, N. & Al-Zaghloul, R. (2015). Causal model of the relationship between causal attribution behavior of learned helplessness and academic adjustment (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 11 (3), 331-343.
- Ahmed, H. A.(2010). Self-esteem and its relationship to the level of ambition for a sample of female students from the teachers college in Jeddah (in Arabic). *Educational and Social Studies, Egypt*, 16 (1), 11-60.
- Ahmed, I.(2002). Causal attributions to academic success and failure among those with learning difficulties and ordinary middle school students: a comparative study (in Arabic). *Journal of the College of Education, Ain Shams, Egypt*, 26(2), 93-137.

- Al-Alousi, W. T. (2014). Self-esteem and its relationship to academic achievement (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, Iraq*, 104, 456, -485.
- Al-Damen, S., & Sammour, Q. (2017). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program on reducing learned helplessness and improving resilience among abused children (in Arabic). *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 13(2), 171-191.
- Al-Derini, H. A., Salama, M. A. & Kamel, A. (n/d). *Self-Esteem Scale (Instruction Manual)* (in Arabic). Cairo, Dar elfikr el-Arabi.
- Al-Tel, S. A., & Al-Harbi, N. Ab. (2014). School violence and its relation to learned helplessness behaviors in girls secondary schools in Al Madinah Al-Monowarah in light of some variables (in Arabic). *Journal for Educational Sciences, Taibah University* 9 (1), 48-69.
- Al-Sayed, M. H., Al-Zahrani, N. A., & Ibrahim, A. S. (2015). The relationship between attribution of learned helplessness, goal orientations and academic achievement among a sample of female students at Taif University (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 23 (2), 519-554.
- Al-Sebaei, S. A. (2016). Learned helplessness and its relationship to self-esteem and tolerance of ambiguity and ambition in a sample of blind adolescents (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation - Institution of Special Education and Rehabilitation - Egypt*, 4 (14), 102-72.
- Al-Rashidi, A, S., & Muhammad, M.D. (2013). Measurement and diagnosis of learned helplessness (in Arabic). *Modern Education Association Journal - Egypt*, 6 (18), 183-201.
- Arshad, M., Zaidi, S. M. & Mahmood, K. (2015). Self-esteem & academic performance among University students. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 156-162.
- Aryana, M. (2010). Relationship between self-esteem and academic achievement amongst Pre- University students in Qaemshahr, Iran. *Journal of Applied Sciences*, 10(20), 2474-2477.
- Audu, A., Jekwu, O., & Pur, H. (2016). Self-Esteem and Academic Performance among Undergraduate Students in the University of Maiduguri: Im-

- plication for Counseling. *International Journal of Operational Research in Management, Social Sciences & Education*, 2,(1), 2536-6521.
- Aydodan, H. (2016). The relations of learned helplessness, locus of control, and attitudes toward English with academic success, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 177-183.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1 - 44.
- Braunwell, N. D. V. (2016). *Connection between effort and academic success in learning disabled students identified with learned helplessness*. (Unpublished Master Thesis), Rowan University.
- Brown, J.D. & Dutton, K.A. (1995). The thrill of victory, the complexity of defeat: Self-esteem and people's emotional reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 712-722.
- Chandler, T. A., Lee, M. S., & Pengilly, J. W. (1997). Self-esteem and causal attributions. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123, 479-491.
- Crocker, J., Sommers, S. R., & Luhtanen, R. K. (2002). Hopes Dashed and Dreams Fulfilled: Contingencies of self-Worth and Graduate School Admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1275-1286.
- Deeb, F. (2014). The importance of self-esteem in an individual's life (in Arabic). *Journal of the Humanities and Social Sciences*, 17, 17-24.
- Dickhauser, O., Reinhard, M.-A., & Englert, C. (2011). "Of course I will... ": The combined effect of certainty and level of expectancies on persistence and performance. *Social Psychology of Education*, 4, 519-528.
- Ekechukwu, R. & Isiguzo, B.C. (2015). Psychological factors associated with learned helplessness among adolescents in rivers state. *European Journal of Research and Reflection in Educational Science*, 3(4), 89-96
- Elkadri, H.(2016). *Learned Helplessness, an exploratory study in underachieving adolescents*. (Unpublished Master Thesis), The British University in Dubai Faculty of Education.

- Farid, M. F. & Iqbal, H. M. (2012). Causal attribution beliefs among school students in Pakistan. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(2), 411-424.
- Farid, M.F. & Akhtar, M. (2013b). Self-Esteem of Secondary School Students in Pakistan. *Middle-East Journal of Scientific Research* 14 (10), 1325-1330.
- Farid, M. F., Akhtar, M. & Qamar, S. (2014). Relationship Between Causal Attributions and Self-Esteem. *World Applied Sciences Journal*, 32 (3), 386-391.
- Federoff, N. A. & Harvey, J. H. (1976). Focus of attention, self-esteem, and the attribution of causality. *Journal of Research in Personality*, 10(3), 336-345.
- Fielstein, E. et al. (1985). Self-esteem and causal attributions for success and failure in children. *Cognitive Therapy and Research*, 9(4), 381-398.
- Fitch, G. (1970). Effects of self-esteem, perceived performance, and choice on causal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 311-315.
- Fisher, K. L. (2014). *Exploring the meaning of low self-esteem that is inherent in depression, an interpretive phenomenological study* (Unpublished Doctoral dissertation), University of Adelaide.
- French, J. E. (2012). *Overcoming failure: An exploration of psychosocial characteristics and interventions that best help students succeed after academic failure* (Master Thesis). Ohio University.
- Ghobari, T. A., Jaradat, N., Abu Sha'ira, K. & Abu Shendi, Y.A. (2012). Patterns of causal attribution of success and failure among university students in light of the variables of sex and the freedom to choose the major (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies - Palestine*, 26, 189-212.
- Hawashin, M. N. (2005). The relationship between the causal attribution of success and failure and the cognitive domain of ninth grade students (in Arabic). *Irbid for Research and Studies - Jordan*, 8 (2), 173-199.
- Houston, D. M. (2016). Revisiting the relationship between attributional style

- and academic performance. *Journal of applied social psychology*, 46(3), 192-200.
- Hunter, M. & Barker, G. (1987). If at first...: attribution theory in the classroom, *Educational Leadership*, 50-53.
- Kalouti, R. H. (2012). *The relationship between self-esteem and academic achievement of grade six pupils in private schools in Jerusalem districts*. (Unpublished Master Thesis), Birzeit University- Palestine.
- Kamel, Abd al-Wahhab M. (1989). The Factors components of self-esteem (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Tanta University*, 7, 79-95.
- Karim, H. (2011). *The relationship between factors attributing academic success and failure and self-esteem of third-year secondary school students: field study in Tizi Ouzou state high schools* (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis), Tizi Ouzou University, Algeria.
- Kelley, H.H., & Michela, J.L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Khater, H. (2012). *Learned Helplessness and its relationship to self-esteem and depression among university students* (in Arabic). (Unpublished PhD dissertation), Mansoura University, Faculty of Arts, Psychology
- Mahmoud, Al-Farhati Al-Sayed (2010). learned helplessness: Perceiving Power in Different Situations (in Arabic). *The Fifteenth Annual Conference (- Family Counseling and Community Development Toward Broad Horizons of Guidance) Egypt, 2, Cairo, Psychological Counseling Center, Ain Shams University, October*, 941-968.
- Mahmoud, A. G. (2004). Some psychological determinants of learned helplessness (in Arabic). *Journal of Specific Education Research - Egypt*, 4, 2-42.
- Mahmoud, F. S. (2010). Learned helplessness, its contexts, educational and social issues (in Arabic). *Journal of the College of Education, Banha*, 21 (85), 315-321.
- McDowell, J. (2009). *The impact of attribution retraining for increasing student motivation*. (Unpublished Master Thesis), Michigan University.
- Nadler, A. (1983). Objective self-awareness, self-esteem and causal attributions for success and failure. *Personality and Individual Differences*, 4(1), 9-15.

- Nasser, A. G. Q. (1994). The state of self-esteem and its relationship to the perceived control center (in Arabic). *Psychology*, 8, (31), 94-105.
- O'Brien, N.(2003). The Effects of Self-Esteem on Attribution Making in Close versus Casual Relationships. All Volumes (2001-2008). Paper 101
- Obochi, H. N. (2011). *Relationships between self-esteem, causal attributions and academic achievement among secondary school students in Bwari Area Council, Federal Capital Territory*. (Unpublished M.Ed. Thesis) Ahmadu Bello University, Zaria.
- Saadat, M., Ghasemzadeh, A., & Soleimani, M. (2012). Self-esteem in Iranian university students and its relationship with academic achievement. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31, 10-14.
- Sardawi, N. (2011). Motivation of achievement, self-esteem and their relationship to academic achievement among secondary school students, Tizi Ouzou University (in Arabic). *Algeria Psychological and Educational Studies*, 6, 300-345.
- Saudi, M. M.,& Abdel-Wahab, D.(2013). The effect of a training program for internal academic motivation counseling on academic self-esteem and academic achievement among a sample of middle school students with helplessness learner in the city of Taif (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia*, 37(1), 117-170.
- Sayani, M. (2017). Learned Helplessness, International Conference on Humanities, Social Sciences and Education (HSSE'17) London (UK) March 20-21, 2017.
- Shaheen, I. F. (2016). Predictors of learned helplessness in a sample of undergraduate students (in Arabic). *Journal of Psychological Counseling - Egypt*, 4, 1-51.
- Sinha, S. P., & Gupta, S. (2006). State self- esteem and causal attribution in reattribution training among self worth protective students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 145-151.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35(3), 323-340.
- Solar, N. J. B. (2015). Attributions of Academic Performance among Third

- Year and Fourth Year Biology Major Students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(3).31-38.
- Sorrenti, L., Filippello, P., Costa, S., & Buzzai, C. (2015). A psychometric examination of the Learned Helplessness Questionnaire in a sample of Italian school students. *Psychology in the Schools*, 52(9), 923-941
- Sukariyah, M. B., & Assaad, G. (2015). The Effect of Attribution Retraining on the Academic Achievement of High School Students in Mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 345-351.
- Sutherland, K. S., Singh, N. N., Sutherland, K. S., Conroy, M., & Stichter, J. P. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, 29(2), 169-181.
- Taylor, S. E., Seeman, T. E., Eisenberger, N. I., Kozanian, T. A., Moore, A. N., & Moons, W. G. (2010). Effects of a supportive or an unsupportive audience on biological and psychological responses to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(1), 47-56.
- Ribeiro Nunes Lages, S. M., Ferreira Emygdio, R., Sampaio Irene Monte, A., & Alchieri, J. C. (2015). Motivation and self-esteem in university students' adherence to physical activity. *Revista de Salud P17*(5), 677-688.
- Rivers, L. & Arvai, J. (2007). Win some, Lose some: The effect of chronic losses on decision making. *Journal of Risk Research*, 10(8), 1085-1099.
- Ulusoy, Y., & Duy, B. (2013). Effectiveness of a Psycho-Education Program on Learned Helplessness and Irrational Beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1440-1446.
- Valås, H. (2001a). Learned helplessness and psychological adjustment II: Effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 101-114.
- Verma, S., & Gera, M. (2014). Learned Helplessness in Adolescents., *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 3(7), 930-932.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiss, M. R., Mcauley, E., Ebbeck, V., & Wiese, D. M. (1990). Self-Esteem

- and Causal Attributions for Children's Physical and Social Competence in Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 21-36.
- Witkowski, T., & Stiensmeier Pelster, J. (1998). Performance deficits following failure: Learned helplessness or selfesteem protection?. *British Journal of Social Psychology*, 37(1), 59-71.
- Wojtyna, E (2011). The therapist's low self-esteem as a factor that sustains the learned helplessness of the patient with depression. *The supervision case report European Psychiatry*, 26(1), 1335.
- Yaman, S., Esen, G., & Derkus. S. (2011). A study on the liaison between learned helplessness and academic language achievement, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 20, Say 2, 2011, Sayfa 457-470.

