المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 3، 2015، 331-343

نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلَّم والتوافق الأكاديمي

نداء اعديلي* ورافع الزغول**

تاريخ تسلم البحث 2015/3/21 تاريخ قبوله 2015/6/20

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات السببية بين العزو السببي والعجز المتعلَم والتوافق الأكاديمي من خلال نمذجة سببية مقترحة تستند الى 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 المتعلَم وآخر للتوافق الأكاديمي وتطبيق مقياس (Lefcourt, 1979) للعزو السببي المكيف على البيئة الأردنية. وأشارت النتائج إلى أن أبعاد العزو السببي: العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة ومجالات التوافق الأكاديمي كانت ذات مستوى مرتفع، أما بعد العزو الخارجي وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين وهو أحد مجالات العجز المتعلَم: فقد صنفت ضمن المستوى المنخفض. كما تم اعتماد النموذج السببي الأمثل بناء على أعلى قيمة تفسيرية له (0.81) وكان النموذج الافتراضي.

الكلمات المفتاحية: العزو السببي، العجز المتعلَم، التوافق الأكاديمي.

Causal Model of the Relationship among Causal Attribution Behavior of Learned Helplessness and Academic Adjustment

Nadaa Iedaly, Ministry of Education.
Rafea Zghoul, Faculty of Education, Yarmouk University

Abstract: This study aimed at detecting the causal relations between causal attribution, learned helplessness and academic adjustment through a proposed model based on cognitive principles using Path Analysis to explain academic adjustment. To achieve this aim, a sample of (350) students from Yarmouk University were exposed to learned helplessness scale, academic adjustment scale, and (Lefcort, 1979) scale of causal attribution. The findings showed that the causal attribution for both internal and unstable reasons was high levels as well as the academic adjustment, while the external attribution and the negative impression of the student which is one of the learned helplessness have been classified as a low level. Also, the casual model that was chosen to be the best according to the highest explained value 0.81. was the hypothetical model.

Keywords: Causal Attribution, Learned Helplessness, Academic Adjustment.

مقدمة: تؤدي خبرات الفرد الحياتية والاجتماعية والأكاديمية دوراً محورياً في تشكيل مشاعره واعتقاداته وأفكاره وبنيته المعرفية وسلوكه. فخبرات النجاح المتكرر قد تولد لديه شعوراً بالثقة واحساساً بالسيطرة وأملاً بالمستقبل، وربطاً منطقياً وواقعياً بين النتائج والأسباب، ورضا عن الحياة والعلاقات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، وبالتالي شعورا بالفخر والسعادة لما حققه من أهداف. أما خبرات الفشل المتكرر وعدم قدرته على تجاوز العقبات التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه فقد تولد لديه مشاعر التشاؤم والاحباط وانعدام الثقة وانعدام القدرة على السيطرة على مجريات الامور، فيستسلم للنتائج السلبية ويتولد لديه الغضب وعدم الرضى عن حياته وعلاقاته ومسيرته الأكاديمية.

وتشكل متغيرات العزو السببي والعجز المتعلَم عمليات عقلية معرفية وأحاسيس وجدانية قد تؤثر في التوافق الأكاديمي للفرد، وقد أكدت الأبحاث أن خبرات الفرد الإيجابية تقلل من القلق وتدفعه إلى النجاح والرضا (Schunk,1985)، ويؤكد الطحان (1990) أن التوافق هو انسجام الفرد مع البيئة المحيطة به، في حين عرف ستون ونيل (Ston& Neal,1999) التوافق على أنه مجموعة من الأفكار والسلوكيات التي يمارسها الطالب بوعي وإدراك للسيطرة على المواقف التي يمر بها ويركز مفهوم التوافق الأكاديمي على درجة رضا الفرد عن تحصيله الأكاديمي وتوقعاته حول نجاحه أو فشله في الدراسة (البطاينة والمومني، 2007).

وأشار هايدر (Heider, 1958) إلى أن الأفراد يميلون لعزو الأحداث إما لعوامل داخلية تتعلق بحاجات وانفعالات الأفراد أو لعوامل خارجية مثل الحظ. ويرى عطية (1999)أن كل فرد لديه ميل فطري ليعزو نجاحه، أو فشله إلى أسباب متعددة. وقد فسر كرونباخ العزو السببي بأنه الفروق الداخلية التي توجه سلوك الأفراد وتشكل دوافعهم وانفعالاتهم (الفرحاتي، 2005) وأشار سوسان (Susan, 1984) إلى أهمية موقع الضبط؛ لأنه من المتغيرات المعرفية المهمة للتنبؤ بقدرة الفرد على التحكم في الأحداث السالبة.

واهتم واينر (Weiner, 1979) بتحديد ثلاثة أبعاد للتفسير السببي للسلوك وهي: الموقع والاستقرار والتحكم، فموقع الضبط يتعلق بإدراك المتعلم لموقع السبب وقد يكون داخلياً أو خارجياً، أما فيما يتعلق ببعد الاستقرار فقد يعزو الطالب النتائج إلى عوامل مستقرة ثابتة كالقدرة أو عوامل غير مستقرة كالجهد وأخيرًا بعد التحكم ويتعلق فيما إذا كانت أسباب العزو يمكن السيطرة عليها كالتخطيط والجهد أو لا يمكن السيطرة عليها كالقلق والحظ مثلاً.

* وزارة التربية والتعليم.
** كية التربية، جامعة اليرموك.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وقدم سوا وبوركس (Sowa& Burks,1983) نموذجاً لإعادة البناء المعرفي للعزو وهي مرحلة التعليم وتتضمن تعليم الطلبة العلاقة بين الأداء والأفكار ومرحلة التدريب التي تشتمل على العبارات السلبية المتعلقة بالطلبة ومواجهتها بعبارات إيجابية وأخيراً مرحلة التطبيق وتتضمن الطلب من الطلبة استخدام العبارات الإيجابية في مواقف صعبة دون وجود مدرب.

وقد اختَبرت العديد من الدراسات المواقف التي يتعرّض لها الفرد والطريقة التي يواجه بها تلك المواقف فأظهرت النتائج أنّ ذوي الضبط الداخلي يركزون على الجانب المعرفي في معالجة المشكلة، أمّا ذوو الضبط الخارجي فلديهم مواجهة غير تكيفية للاستجابة، ويرى أصحاب نظرية العجز المتعلّم أنّ العمليات المعرفية المتمثلة بالعزو تعدّ السبب الرئيسي للفشل أو العجز، (الحداد،1990). وقد تنبّه بوسنج إلى خطورة عدم قدرة الفرد على تحقيق أهدافه، وبخاصة إذا بذل جهدًا ثم تعرّض للفشل (الفرحاتي، 2005).

وفسر سيلجمان (Seligman, 1975) العجز المتعلَم على أنه عزوف الطالب عن أي محاولة أو بذل جهد حين تعرضه للمشاكل في المواقف التعليمية، كما وأشار هوكيسما وجيرجوس وسيلجمان (Hokisma, Girgus& Silegman, 1986) أنّ التنبؤ بنظرية العجز كان نتيجة لظهور حالة القلق ومشكلات في التوافق الأكاديمي لدى الأطفال، وأكّد الزاملي (2001) أنّ معرفة الفرد بشخصيته تشير إلى أنّ هناك تفاعلًا مهمًا بين الشعور بالعجز والبنية المعرفية للفرد، وأنّ فقدان سيطرته على الأحداث يؤدي إلى توابع وجدانية ومعرفية تكوّن مدركات خاطئة في علاقة السبب بالنتيجة. وأشار بترسون وماير وسيلجمان (Peterson, Maier& Seligman,1993) إلى أنّ أهمّ خاصية في العجز هي إدراك الطالب للفشل وطريقة عزوه، ثم توقّعه له، وقد أُطلق على هذا الأسلوب "أسلوب التفسير"

وقد توصلت العديد من الدراسات التي اختبرت العجز المتعلَم إلى أنّ تبني الفرد لأساليب عزو غير تكيفية للأحداث البيئية السالبة يكوّن اعتقادًا داخليًا لديه بعدم كفاءته، فالسمة الأساسية للعجز هي ميل الفرد للتقليل من درجة تقديره لذاته، وعند فشله ثانية تظهر عليه أعراض القلق (Dweck& Lich,1980)، وتهتم نظرية العزو بطريقة تفسير الفرد لنجاحه أو فشله؛ ممّا يؤثر في توقعاته حول تحصيله الأكاديمي، وقد أدى تحليل الحوافز إلى محاولة فهم نتائج توقعات الطالب وردود فعله وتفسير واقعيته لأداء المهمات.(Weiner,1980) وأشار بارنت (Barnett,1994) إلى أنّ خبرة الفرد الإيجابية في بعض الأدوار تقلّل من القلق الذي يواجهه. وقد لاقت هذه المفاهيم (العزو، والعجز،والتوافق) اهتمامًا متزايدًا من الدارسين في مجال علم النفس التربوي.

أجرت هاها (1994) دراسة تكونت عينتها من (654) من طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين وبينت نتائجها وجود ارتباط دال بين موقع الضبط للعوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها والتحصيل لصالح العزو لعوامل داخلية، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين استقرار تلك العوامل والمستوى الصفي والتحصيل، وفي سياق متصل أجرى قطامي (1994) دراسة تناولت (749) من طلبة صفوف المرحلة الأساسية (الخامس، السادس، السابع، الثامن) لمدارس محافظة عمان، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الضبط الداخلي وفق مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لصالح المجموعة ذات القدرة الأكاديمية العليا، ووجود فرق دال إحصائيا في الضبط الداخلي ومستوى دافعية التعلم لصالح ذوي دافعية التعلم الأعلى.

ومن ناحية أخرى أجرى منيزل والعبد اللات (1995) دراسة شملت عينة بلغت (309) من طلبة الصف العاشر في مديرية عمان وأشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين تحصيليا والعاديين على موقع الضبط وأبعاد التكيف الاجتماعي المدرسي لصالح المتفوقين تحصيليا. ودراسة جبريل (1996) التي هدفت للكشف عن علاقة مركز الضبط بكل من التحصيل والتكيف النفسي، وأجريت على (640) طالبا وطالبة من الصف الثاني الثانوي في محافظة عمان، وأظهرت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين مركزالضبط والتحصيل لصالح ذوي الضبط الداخلي ووجود علاقة بين مركز الضبط والتكيف النفسي لصالح ذوي الضبط الداخلي. وأجرى بارك وكيم (Park& Kim,1998) دراسة على طلبة من المرحلة الجامعية كان من أهدافها الكشف عن العلاقة بين العزو السببي والتحصيل الأكاديمي (مجموعة حصلت على منحة دراسية، وأخرى كانت تحت المراقبة). حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تلقوا منحة دراسية حصلوا على درجات أعلى في الضبط الداخلي والشعور بالثقة مقارنة بأولئك الذين كانوا تحت المراقبة، وعلى نحو مشابه أجرى بوس وتيلر (Boss& Taylor,2005) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والمستوى الأكاديمي، وبلغت عينتها (267) من طلبة المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج أن مستوى الطلبة في البرامج الأكاديمية المتقدمة أفضل في الضبط الداخلي مقارنة مع طلبة البرامج العامة، وفي سياق متصل أجرى يوجاك وتيرمان (Uguak& Turman, 2007)دراسة تناولت العلاقة بين مركز الضبط وأحد مكونات التكيف الأكاديمي (الرضا عن التحصيل الأكاديمي)، وطبقت الدراسة على (210) من طلبة ولاية أوريجون الأمريكية، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين مركز الضبط ورضا الطلبة عن تحصيلهم الأكاديمي.

ومن ناحية أخرى تناولت بعض الدراسات علاقة العزو السببي أو متغيرات ذات صلة بالعجز المتعلَم. إذ هدفت دراسة الأخرس (1991) الكشف عن علاقة مركز الضبط بالعجز المتعلم،وطبقت على (246) من طلبة الصف الخامس والسادس والسابع، وقد أظهرت النتائج أن ذوي التحكم الخارجي كانوا يعانون من بعض مظاهر العجز المتعلم فكانت اتجاهاتهم وتقديراتهم لأدائهم أقل إيجابية من ذوي التحكم الخارجي وبينت إن للمدرسة دورٌ أساسي في إحداث

العجز، أما دراسة روث وجودي (Ruth& Judy,1995) فكان من أهدافها دراسة علاقة نمط العزو ببعض المؤشرات السلبية للشعور بالعجز(أي الشعور بالفشل والقلق الأكاديمي)، وقد أجريت على (439) من طلبة المرحلة الابتدائية منخفضي الأداء وأظهرت النتائج أن مستوى الفشل والقلق الأكاديمي في الاختبارات لذوي العزو الداخلي أعلى من ذوي العزو الخارجي. وهدفت دراسة أوجو Ojo, (2011) الكشف عن علاقة العزو السببي بردود الفعل الانفعالية تجاه الفشل الأكاديمي، وقد أجريت على الطلبة الذين فشلوا في السنة الرابعة في جامعة نيجيريا، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة عزو الفشل الأكاديمي إلى بعض المؤشرات الدالة على العجز وهي المزاج السيء والقلق.

وعلى صعيد آخر تناولت بعض الدراسات علاقة العجز المتعلَم مع التوافق الأكاديمي ومنها دراسة هوكسيما وزملائه (Hokisma,et. all,1986) التي أجريت على (168) طالبا وطالبة من المرحلة الأساسية حيث أكدت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من القلق والعجز لديهم مشاكل في التحصيل والتوافق الأكاديمي. أما دراسة فرانك (Frank, 1989) فقد تناولت طلبة من الصف الثالث والخامس الأساسي بلغ عددهم (87) طالبا وطالبة، وأكدت النتائج وجود علاقة بين قلق الامتحان والعجز المتعلم والتحصيل الأكاديمي،، وكذلك أجرى فيرمن وهوانج (Firmin, Hwang,2004) دراسة تناولت أثرالفشل في الأداء على فقرات الاختبار في العجز المتعلم. أجريت الدراسة على (30) طالبًا وطالبة تراوحت أعمارهم بين (17-20) عامًا حيث أكدت النتائج أن الطلبة الذين بدؤوا في فقرات الاختبار الصعبة أصابهم الإحباط والعجز بسرعة وبالتالي لم يستطيعوا إجابة الأسئلة السهلة مقارنة بالطلبة الذين بدؤوا بالفقرات السهلة الذين لم تظهر لديهم مؤشرات العجز. أما دراسة كيم (Kim,2006) فقد أجريت على طلبة في مدرسة شيكاغو وهدفت إلى اكتشاف العلاقة بين العجز والنجاح حيث أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين العجز والنجاح الأكاديمي. وفي سياق متصل كان من أهداف دراسة سكاجلي (Scaglia,2008) الكشف عن علاقة العجز المتعلم بمركز الضبط لدى عينة من المتطوعين ممن ليس لديهم مأوى في جنوب كاليفورنيا حيث توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الضبط الخارجي وكل من العجز المتعلم وانخفاض التوافق الاجتماعي بين المشاركين.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن دراسة كل من قطامي (1994)، وهاها(1994)، والمنيزل والعبد اللات (1995)، وروث وجودي (Ruth& Judy1995)، ودراسة جبريل (1996)، وبارك وكيم (Park &Kim, 1998) وبوس وتيلر (Boss &taylor,2005)، ويوجاك وتيرمان (Uguak &Turman,2007)، وأوجو (Ojo,2011)، أظهرت وجود علاقة دالة إحصائيا بين متغيرات العزو ومستوى التحصيل والتوافق الأكاديمي، في حين أثبتت دراسة هوكيسيما وزملاؤه (Hokishma, et. al.,1986,)، وفرانك (Frank,1989)، والأخرس (1991)، وفيرمين وهوانج (Hwang,2004 Firmin,&)، وكيم (Kim, 2006)، وسكاجلي (Scaglia, 2008) وجود ارتباطات دالة إحصائيا باتجاه سلبي بين العجز المتعلم والتوافق الأكاديمي. في حين اختلفت نتائج بعض الدراسات عن النتائج السابقة من حيث إن بعضها تناول بعدا من أبعاد العزو السببي والمستوى الأكاديمي مثبتة عدم وجود علاقة دالة بين استقرار تلك العوامل التي عزا الطلبة فشلهم إليها والمستوى الصفي والتحصيل الأكاديمي كما جاء في دراسة هاها (1994).

كما يلاحظ من الدراسات السابقة أنها تناولت الظاهرة بشكل منفصل وتعاملت مع العزو والعجز على أنهما يرتبطان ارتباطا مباشرا مع التوافق، علما بأن العجز قد يكون متغيرا وسيطا بين العزو والتوافق كما جاء في هذه الدراسة، وعلاوة على ذلك تم وضع نموذج يتضمن العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين أنماط العزو والتوافق.

مشكلة الدراسة

يعاني الطلبة في الجامعات من مشكلات عديدة في سوء التوافق الأكاديمي ومن مظاهره انخفاض مستوى التحصيل، وتغيير التخصص والعزوف عن المشاركة في الأنشطة الجامعية، وانتشار ظاهرة العنف بين الطلبة في الجامعة، فقد لوحظ اختلاف الطريقة التي يعزو بها الطالب أسباب نجاحه أو فشله وهي من الدوافع الهامة في السلوك الإنساني، وربما يؤدي نوع العزو لدى الفرد إما لزيادة الدافعية على انجاز المهمات أو إلى الشعور بالاستسلام والشعور بالعجز عن تغيير النتائج السلبية.

وكل ذلك يؤثر في التوافق الأكاديمي للطلبة، وذلك يبرر الاهتمام بالطريقة التي يعزو بها الطالب أسباب سلوكياته وذلك من خلال نمذجة سببية للعلاقات بين العزو السببي والعجز المتعلَم والتوافق الأكاديمي. لذا تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرات ووضع نموذج سببي يوضح

العلاقة التوسطية للعجز المتعلَم بين العزو السببي والتوافق الأكاديمي. وبالتحديد هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى العزو السببي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2. ما مستوى العجز المتعلَم لدى طلبة جامعة اليرموك؟
3. ما مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
4. ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين متغيرات العزو السببي، والعجز المتعلَم، والتوافق الأكاديمي؟

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

العزو السببي: هو طريقة عزو الطلبة لنجاحهم أو فشلهم ويقاس في هذه الدراسة بدرجات أبعاد العزو التي يحصل عليها الطالب على مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد "ليفكورت".

العجز المتعلَّم: هو توقع الطالب عدم القدرة على إنجاز المهمة الموكلة إليه، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس العجز المتعلَّم المعد لغايات هذه الدراسة.

التوافق الأكاديمي: هو شعور الطالب بالرضا عن حياته في الجامعة وتحصيله الأكاديمي ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوافق الأكاديمي المعد لغايات هذه الدراسة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014/2013. حيث تضمنت الشعب متطلبات الجامعة للكليات العلمية والإنسانية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة طلبة جامعة اليرموك المسجلين في مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014/2013، البالغ عددهم (36203) طالبًا وطالبة (15126طالبًا، و21077طالبة)، وفق الإحصاءات المتوافرة في دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة

تكوّنت العينة من (350) طالبًا وطالبة (114 طالبًا و236 طالبة)، وهي عينة متيسرة إذ تم تحديد بعض الشعب التي يمكن جمع البيانات منها من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014/2013. حيث تضمنت الشعب متطلبات الجامعة للكليات العلمية والإنسانية. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيري الجنس والتخصص

الكلية / النوع الاجتماعي	علمي	انساني	المجموع
ذكور	33	81	114
إناث	25	211	236
المجموع	58	292	350

إجراءات الدراسة

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة من أجل التطبيق.
2. توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة وإعطائهم وقتًا كافيًا للإجابة عن فقرات المقياس.
3. حثّ الطلبة على صدق الاستجابة وإعلامهم بسرية البيانات وأنها لغايات البحث العلمي فقط.

أدوات الدراسة: استخدمت في الدراسة المقاييس الآتية:

1. مقياس العزو السببي المتعدد الأبعاد الذي وضعه ليفكورت، باير، وور ووككس (Lefcurt, Paeyer, Ware, and Cox, 1979). وقد أشار واضعوا الإختبار إلى أنه يتمتع بمعامل ثبات اتساق داخلي مرتفع يتراوح بين (0.58-0.80) لمقياس العزو الخارجي،وبين(0.50-) 0.77لمقاييس العزو الداخلي، وتراوحت معاملات ثبات إعادة الإختبار بين (0.52-0.61) أما بالنسبة لصدق الاختبار فقد أشارت دراسات ليفكورت إلى أن مقياس عزو التحصيل يرتبط ارتباط دالا إحصائيا بمقياس مركز الضبط. وقامت أبو السميد (1992) بتكييف المقياس على البيئة الأردنية، وقد كان معامل ثبات البعد الداخلي والخارجي (0.81)، أمّا البعد المستقر-غير المستقر فكان معامل الثبات (0.75)، وقد حكّمت الفقرات للتأكد من صدقها ومناسبة صياغتها لطلبة الجامعة.

وفي الدراسة الحالية تم إعادة استخراج الخصائص السيكوميترية للمقياس، لذا عُرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الاختصاصات النفسية والتربوية والقياس من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، وكان محك قبول الفقرة اتفاق (80%) من المحكمين على جميع الفقرات دون حذف أي منها، إلا أنهم قدموا ملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات ووضوحها، وقد استخرج مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كلّ فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.20-0.57)، وهي بذلك تعدّ مؤشرًا لصدق البناء الداخلي للمقياس.

واستُخرج معامل ثبات إعادة الاختبار (Test-Retest)، إذ طبّق المقياس مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعين على عينة مكونة من (32) طالبًا وطالبة من جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (person) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين التطبيقين وكانت معاملات ثبات الاعادة (0.71،0.75،0.72،0.70) لأبعاد العزو: الداخلي، وإلى عوامل غير مستقرة، الخارجي والعزو إلى عوامل مستقرة بالترتيب. كما تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ الفا لهذه الأبعاد باستخدام نتائج التطبيق الأول على عينة الثبات وكانت بالترتيب (0.64،0.63،0.62،0.65).

ويتكوّن مقياس العزو السببي من (24) فقرة، بواقع ست فقرات لكل بعد. إذ تقيس العزو الداخلي الفقرات (1، 2،3،13،14،15)، أمّا العزو الخارجي فتقيسه الفقرات (4، 5، 6، 16، 17،18)، وتقيس العزو إلى عوامل غير مستقرة الفقرات 7)، 8، 9، 19، 20، 21).أما العزو إلى عوامل مستقرة فتقيسه الفقرات (10، 11، 12، 22، 23، 24)، ولكلّ فقرة تدريج من فئتين (غير موافق: درجة واحدة، وموافق: درجتان)، وتتراوح درجة كلّ بعد بين (6-12) درجة. وقد قسمت أبعاد العزو إلى ثلاثة مستويات وفق سلم التدريج: مرتفع (10 فأكثر)، متوسط (أكثر من 8 وأقل من 10)، منخفض(8 فأقل).

2. **مقياس العجز المتعلّم.** بعد الاطّلاع على الدراسات السابقة التي تناولت العجز المتعلّم والمقاييس التي استخدمتها، مثل دراسة سكاجلي (Scaglia,2008)، ودراسة كيم (Kim,2006)، ومراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة وحصر مؤشرات العجز، تم تحديد ثلاثة مجالات أساسية للعجز هي: توقّع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، ولوم الذات. وقد استخرج صدق المحكمين، بعرض فقراته على عشرة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاصات النفسية والتربوية من أعضاء هيئة التدريس، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح صياغة الفقرات وسلامتها اللغوية وقياسها للمجال، وقد تم حذف خمس فقرات بسبب إجماع (80%) من المحكمين على عدم وضوحها وتمثيلها لقياس مفهوم العجز، بحيث أصبح المقياس يتكون من (30) فقرة.

واستُخرج مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كلّ فقرة والدرجة الكلّية للمقياس، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.310-0.836)، كانت جميعها أعلى من القيمة (0.30)، وهي بذلك تعدّ قيما مناسبة، وتشير إلى ارتباط جيّد للفقرة بمجالها، وتعد مؤشرًا لصدق البناء الداخلي للمقياس. أمّا معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلّية فقد كانت جميعها دالّة إحصائيًا عند مستوى (0.01) فأقل، ممّا يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بدلالات صدق داخلي مرتفعة. واستُخرج معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، إذ طبّق المقياس مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعين على عينة قوامها (32) طالبًا وطالبة من جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (person) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين التطبيقين، كما حُسِب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام نتائج التطبيق الأول على عينة الثبات. واتضح أنّ معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس وهي توقّع الفشل، وصورة الطالب السلبية، ولوم الذات كانت بالترتيب (0.87، 0.82، 0.83). وكذلك كانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لهذه الأبعاد بالترتيب (0.91، 0.84، 0.87) وهذه المعاملات تفي بأغراض الدراسة الحالية.

تكون مقياس العجز المتعلّم من (30) فقرة تقيس مواقف سلوكية تعكس هذه السمة. وكان سلم تدريج الفقرات خماسيا يمتد بين أوافق بشدة ولا أوافق بشدة، وتتراوح درجاته بين 5-1. وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة مجالات هي: توقّع الفشل وعدم القدرة على السيطرة وتقيسه الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 16، 17، 18، 19، 20)، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين وتقسيه الفقرات (6، 7، 8، 9، 10، 21، 22، 23، 24، 25)، ولوم الذات وتقيسه الفقرات (11، 12، 13، 14،15، 26، 27، 28، 29، 30)، وتتراوح درجة المجال بين (10-50)، أمّا الدرجة الكلّية للمقياس فتتراوح بين (30-150) وقد قسمت إلى ثلاثة مستويات وفق الحدود الاحصائية لسلم الاستجابة:(75 فأقلّ) منخفض، (أكثر من 75 وأقل من 105) متوسط،(105 فأكثر) مرتفع، وتم تقسيم مستويات مجالات المقياس إلى ثلاثة مستويات: (25 فأقلّ) منخفض، (أكثر من 25 وأقل من 35) متوسط، (35 فأكثر) مرتفع.

3. مقياس التوافق الأكاديمي. بعد الاطّلاع على الدراسات التي تناولت التوافق الأكاديمي والإفادة من المقاييس، فقد تمت مراجعة مقاييس دراسة ستون ونيل (Ston& Neal,1999)، دراسة الصباطي (1997)، ودراسة كي (Ke,2006)، ودراسة زايكوسكي(Zychowski, 2007)، ومراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة وحصر المؤشرات التي تظهر على الطلبة الذين يتسمون بحالة الرضا والتوافق الأكاديمي، تم تحديد ثلاثة مجالات لمقياس التوافق الأكاديمي هي: التكيّف الاجتماعي، والرضا عن الإنجاز الأكاديمي، والتكيّف الانفعالي، وتمت صياغة فقراته، وقد بلغت 38 فقرة.

وقد استُخرج صدق المحكّمين بعرض فقراته على (10) من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس والقياس النفسي، إذ طلب منهم تحديد مدى وضوح هذه الفقرات، وبيان مدى ملاءمتها لقياس مجالات التوافق الأكاديمي، وقد تم حذف (8) فقرات بسبب إجماع (80%) من المحكمين على عدم وضوحها، بحيث أصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة موزعة على أبعاد المقياس بالتساوي. واستُخرج مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كلّ فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.32- 0.75)، أمّا معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلّية فكانت جميعها أعلى من القيمة (0.30)، وهي قيم مناسبة، وتعدّ مؤشرًا لصدق البناء الداخلي للمقياس.

واستُخرج معامل الثبات لهذا المقياس بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، إذ طبّق المقياس مرتين بفاصل زمني أسبوعين على عينة قوامها (32) من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة، واستخدم معامل ارتباط (person) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين التطبيقين، وكانت معاملات ثبات الإعادة لمجالات المقياس: التكيّف الاجتماعي، والرضا عن الإنجاز الأكاديمي، والتكيّف الانفعالي (0.82، 0.84، 0.81) بالترتيب والثبات الكلي للمقياس (0.946). كما حُسب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام نتائج التطبيق الأول على عينة الثبات، وكانت معاملات ثبات مجالات المقياس بالترتيب (0.86، 0.84، 0.89)، وبلغ ثبات الاتساق الكلي للمقياس

(0.921). وقد كانت هذه المعاملات مناسبة لغايات الدراسة الحالية.

تكوّن مقياس التوافق من (30) فقرة تعكس مؤشراته السلوكية موزعة على ثلاثة مجالات يجاب عنها وفق سلم تدريج خماسي (موافق بشدة 5، موافق 4، لا أدري 3، غير موافق درجتان،غير موافق بشدة درجة واحدة)، وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة مجالات هي: التكيّف الاجتماعي، وتقيسه الفقرات (1،2، 3،4،5،6،16،17،18،19،20)، والرضا عن الإنجاز وتقيسه الفقرات (6،7،8، 9،10،21،22، 23، 24،25). والتكيّف الانفعالي،وتقيسه الفقرات (11، 12، 13، 14،15، 26، 27، 28، 29، 30)، وتتراوح درجة المجال بين (10-50)، والدرجة الكلّية للمقياس بين (30-150). وتم تقسيم مستويات مجالات المقياس وفق الحدود الإحصائية لسلم الاستجابة إلى ثلاثة مستويات فكانت: (25 فأقلّ) منخفض،(أكثر من 25 وأقل من 35) متوسط، (35 فأكثر) مرتفع.

أما مستويات العلامة الكلية فكانت: (75 فأقلّ) منخفض، (أكثر من 75 وأقل من 105) متوسط، (105فأكثر) مرتفع.

متغيرات الدراسة اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- العزو السببي، وله أربعة أبعاد: داخلي، وخارجي، ومستقر، وغير مستقر.
- العجز المتعلّم، وله ثلاثة مجالات: توقّع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، ولوم الذات.
- التوافق الأكاديمي، وله ثلاثة مجالات هي: التكيّف الاجتماعي، والرضا عن الإنجاز الأكاديمي، والتكيّف الانفعالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد العزو السببي وتحديد مستوياتها. والجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات أبعاد العزو السببي.

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
العزو الداخلي	350	10.72	1.60	مرتفع
العزو إلى عوامل غير مستقرة	350	10.23	1.44	مرتفع
العزو إلى عوامل مستقرة	350	8.14	1.63	متوسط
العزو الخارجي	350	7.93	1.53	منخفض

يتضح من الجدول (2) أنّ المتوسطات الحسابية لمقياس العزو السببي، تراوحت بين (7.93-10.72)، إذ كانت مستويات بعدي العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة مرتفعة، ومستوى العزو إلى عوامل مستقرة كان متوسطًا، أمّا الخارجي فقد كان منخفضًا.

وقد يعود ذلك إلى إدراكات الطلبة المتعلقة بقدراتهم والظروف البيئية في الجامعة، وهذان التوجهان (العزو الداخلي، العزو إلى عوامل غير مستقرة) يشيران إلى أنّ اعتماد الطلبة في العزو يرتكز إلى الجهود المبذولة، فالعزو الداخلي يرتبط بإيمان الشخص بجهده على تحصيل الأشياء ووضعها في إطار المسؤولية، فلا يركن إلى الحظ في تفسيرالنتائج وكذلك فإنّ العزو إلى عوامل غير مستقرة يعكس عزو الفرد إلى عدم قيامة بالجهد المطلوب لتحقيق النجاح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعوامل تتعلق بطبيعة الطلبة الذين يدرسون في الجامعة، إذ أنّ نظام القبول أساسه تنافسي مع الأخذ بعين الاعتبار أنه يوجد قبولات استثنائية وأخرى على البرنامج الموازي، وهو الذي يخضع له الطلبة بناء على تحصيلهم العلمي في مرحلة الثانوية، ففي الغالب يرجّح الطلبة سبب تحصيلهم العلمي وارتباطه بما يبذلونه من جهد في الدراسة بهدف تحقيق الرضا عن التحصيل المنشود، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ الجامعة تتبع نظامًا أكاديميًا يشجع الطلبة على رفع مستواهم، في حين كان مستوى العزو إلى عوامل مستقرة متوسطًا، أمّا الخارجي فقد كان منخفضًا، ويمكن تفسير ذلك إلى الطريقة السلبية التي يواجه بها الفرد الأحداث؛ ممّا يؤثر في قدرته على التحكم. وقد يعود ذلك إلى قوانين الجامعة التي لا تتساهل مع الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، إذ إنّ نظام الفصل من المواد والبرامج الدراسية يضع الطلبة أمام مسؤولياتهم في الحرص على أدائهم الأكاديمي بغية الاستمرار في الدراسة.

وهذا ما أكدته الدراسات ومنها: دراسة (هاها، 1994)، أكدت وجود ارتباط دالّ بين موقع الضبط والعوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها والتحصيل واختلفت جزئيًا، إذ لم يكن هناك علاقة دالّة بين استقرار تلك العوامل التي عزا الطلبة فشلهم إليها والتحصيل، وقد يعود ذلك إلى المرحلة العمرية التي أجريت عليها الدراسة نظرً إلى أنها مرحلة انتقالية يمر الطالب فيها بظروف خاصة. وأثبتت دراسة منيزل والعبد اللات، (1995) أنّ الطلبة المتفوقين تحصيليًا يتمتعون بضبط داخلي أكثر من الطلبة العاديين، وقد يعود ذلك إلى إدراك الطلبة أهمية الدراسة وأثرها في تنمية قدراتهم.

ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني: استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ مجال من مجالات العجز المتعلّم، وتم تحديد مستوياتها، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات مجالات العجز المتعلَّم.

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
توقّع الفشل وعدم القدرة على السيطرة	350	28.01	8.93	متوسط
لوم الذات	350	27.77	7.81	متوسط
صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين	350	22.62	10.47	منخفض
الدرجة الكلّية	350	78.4	9.07	متوسط

يتضح من الجدول (3) أنّ المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس العجز المتعلَّم، تراوحت بين (22.62-28.01)، ومجالات العجز المتعلم كانت ضمن المستوى المتوسط، أما صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين كانت ضمن المستوى المنخفض، والدرجة الكلّية بلغ متوسطها الحسابي (78.4) بانحراف معياري (9.07)، وكانت ضمن المستوى المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة لمجالات العجز المتعلم أنها قد تقع ضمن المستويات الدافعية للطلبة، مع أن الطلبة يواجهون التحديات الأكاديمية بحكم طبيعة البرامج التي يدرسونها إلّا أنهم لا يصلون إلى مرحلة الإحباط والعجز التام في السيطرة على أدائهم الأكاديمي. وهذا ما أكدته دراسة هوكسيما وزملائه (Hokisma, et. All.,1986)، إذ أكدت الدراسة أنّ الأطفال الذين يعانون من القلق والعجز المتعلَم يكون لديهم مشكلات أكاديمية.

وتوصلت دراسة كيم (Kim,2006) إلى أنّ العلاقة بين العجز والنجاح علاقة عكسية. وأكدت دراسة الأخرس (1991) أنّ للمدرسة دورًا أساسيًّا في إحداث العجز المتعلَّم، وقد يفسّر ذلك بطبيعة العلاقة بين المعلمين وطلبة الصف الخامس والسادس والسابع، إذ أنّ للمعلم أثرًا كبيرًا في إقناعهم وتوجيههم. وأثبتت دراسة فيرمن وهوانج (Firmin, Hwang,2004) أنّ الطلبة الذين بدؤوا بالاختبار الصعب قد أصابهم إحباط وعجز بسرعة، وبالتالي عدم قدرتهم على الإجابة عن الأسئلة السهلة مقارنة بالذين بدؤوا بالاختبار السهل، ممّا يدل على تأثرهم بالعجز المتعلَّم، ويمكن تفسير ذلك بطبيعة البرامج التي تقدم ووصفها بالمتحدية لقدرات الطلبة، ويمكن تجاوز ذلك باستثمار قدرات الطلبة وتفعيل المصادر التعليمية في الجامعة، مما يؤكد دور الجامعة في زيادة دافعية الطلبة (وهي أحد مؤشرات التوافق الأكاديمي)، وزيادة فرصة تنمية قدراتهم الأكاديمية.

ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ مجال من مجالات التوافق الأكاديمي وتم تحديد مستوياتها، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات مجالات التوافق الأكاديمي.

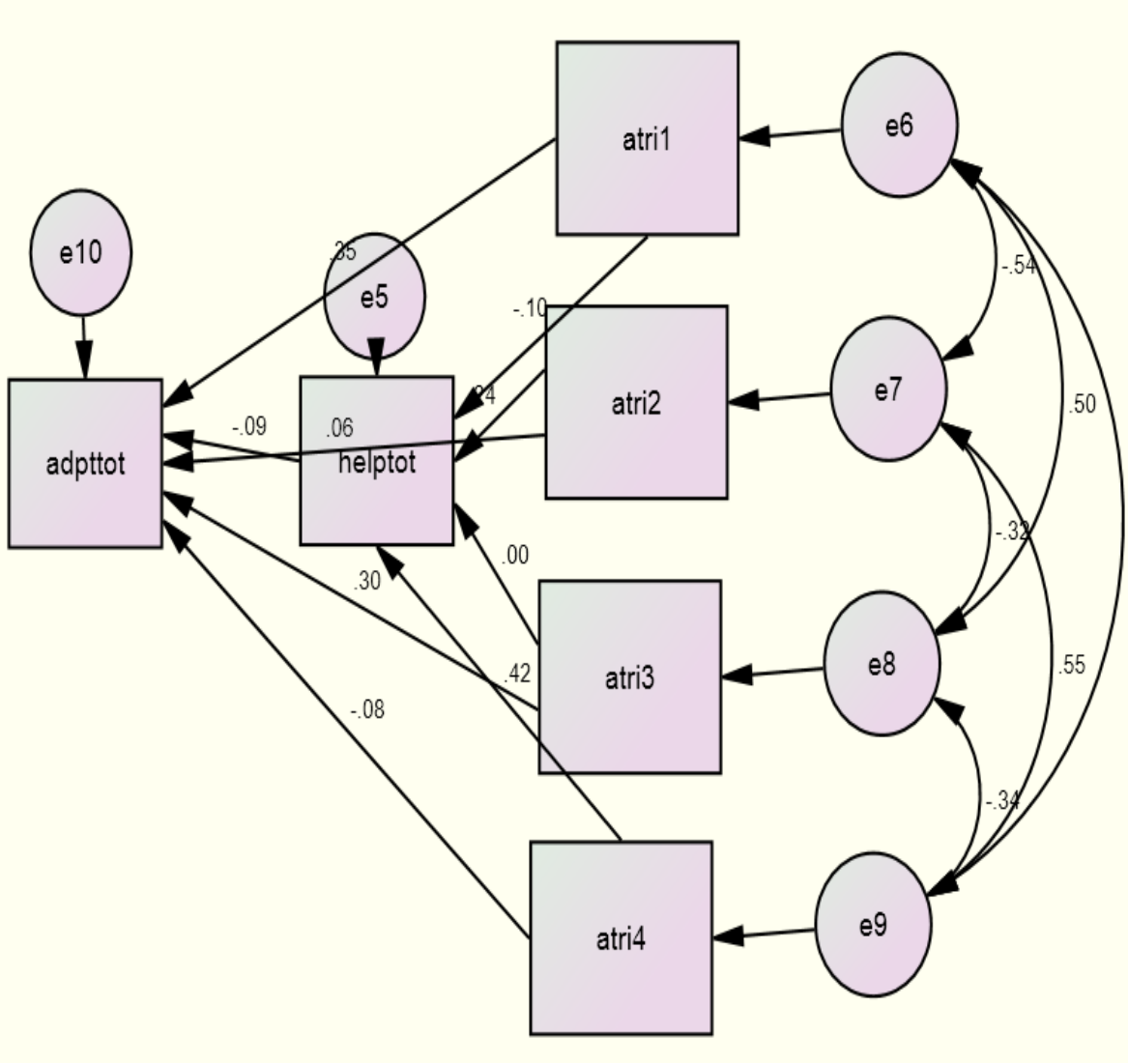
المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التكيّف الاجتماعي	350	39.29	6.38	مرتفع
التكيّف الانفعالي	350	39.14	6.92	مرتفع
الرضا عن الإنجاز الأكاديمي	350	38.16	6.22	مرتفع
الدرجة الكلّية	350	116.6	6.507	مرتفع

يتضح من الجدول (4) أنّ المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس التوافق الأكاديمي، تراوحت بين (38.16-39.29)، وأنّ جميع مجالات مقياس التوافق كانت ضمن المستوى المرتفع، وبلغ المتوسط الكلي (116.6)، بانحراف معياري (6.507)، وكان ضمن المستوى المرتفع.

قد تكون هذه النتيجة مرتبطة بطبيعة البيئة الأكاديمية التي تتوافر فيها الخدمات الأكاديمية المناسبة والتي تسهم في توفير مصادرالتوافق لدى الطلبة للتعامل مع التحديات الأكاديمية التي تواجههم، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ البيئة الأكاديمية قد يتوافر فيها مصادر للدعم الاجتماعي من قبل الطلبة أنفسهم عند مواجهتهم لهذه التحديات. وإنّ المدركات الإيجابية الموجودة لدى الطلبة ترتبط بإنجازهم الأكاديمي ممّا يعزز مفاهيم الكفاءة المدركة لديهم، وينعكس إيجابيًّا على مستويات التوافق الأكاديمي.

ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بخصائص شخصية يتمتع بها الطالب، إذ أنّ هنالك معايير خاصّة في جامعة اليرموك يختار الطلبة تخصصاتهم بناءً عليها، وكذلك فإنّ سمعة الجامعة الأكاديمية قد تسهم في تطوير توقعات الطلبة المقبلين على الدراسة، مما يهيِّئُهم نفسيًّا واجتماعيًّا وأكاديميًّا. وهذا ما أكدته دراسة روث وجودي (Ruth& Judy,1995) أنّ مستوى القلق في الاختبارات للمجموعة الأولى (العزو الداخلي) أعلى منه لدى المجموعة الثانية (العزو الخارجي)، وأكدت دراسة بارك وكيم (Park& Kim, 1998) أنّ الطلاب الذين تلقوا منحة دراسية حصلوا على درجات أعلى في الضبط الداخلي، وتمتعوا بحالة من الرضا والتكيف مقارنة بأولئك الذين كانوا تحت المراقبة، وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة.

رابعا: للإجابة عن السؤال الرابع استخدم برنامج تحليل المسار (Path Analysis) بالاعتماد على نموذج المعادلات البنائية، واختبار النموذج المقترح الذي يفترض أنّ التوافق يعدّ متغيرًا تابعًا في النموذج السببي البنائي، إذ تؤثر أبعاد العزو في مستوى التوافق على نحو مباشر لدى أفراد عينة الدراسة، وكذلك فإنّ النموذج يتضمن وجود مجموعة من مسارات التأثير غير المباشرة لتأثير أبعاد العزو في التوافق باعتبار العجز متغيرًا وسيطًا. ويوضح الشكل(1) الرسم التوضيحي للنموذج



الشكل (1): الرسم التوضيحي للنموذج الافتراضي للدراسة

ملحوظة: معامل الارتباط الذي يتراوح بين (0.15-0.25) دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). معامل الارتباط الذي يزيد عن (0.25) دال عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

مجموعة متغيرات النموذج الافتراضي للدراسة:

Adp التوافق، Help العجز المتعلّم، atri 1 الداخلي، atri 2 الخارجي، atri 3 العزو إلى عوامل غير مستقرة، atri 4 العزو إلى عوامل مستقرة، e(6-10) الأخطاء.

تم اختبار العلاقات المباشرة بين المتغيرات في النموذج الافتراضي كما يوضح جدول (5).

جدول 5: معاملات المسار المعيارية وقيم الإحصائي (ت) المقابلة لها ومستوى الدلالة

المتغيرات		الأبعاد	التقدير	معامل المسار المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العزو إلى عوامل مستقرة	<--	العجز	6.523	0.422	0.781	8.347	***
العزو إلى عوامل غير مستقرة	<--	العجز	0.035	0.002	0.831	0.042	0.967
العزو الخارجي	<--	العجز	3.986	0.242	0.865	4.611	***
العزو الداخلي	<--	العجز	-1.612	-0.102	0.847	-1.903	0.057
العجز	<--	التوافق	-0.066	-0.093	0.039	-1.695	0.09
العزو إلى عوامل مستقرة	<--	التوافق	-0.922	-0.084	0.623	-1.481	0.139
العزو إلى عوامل غير مستقرة	<--	التوافق	3.874	0.347	0.62	6.253	***
العزو الخارجي	<--	التوافق	0.715	0.061	0.648	1.103	0.27
العزو الداخلي	<--	التوافق	3.781	0.305	0.605	6.251	***

يتضح من الجدول (5) أنَ معامل المسار المعياري لتأثير أبعاد العزو السببي (الداخلي، الخارجي، العزو إلى عوامل غير مستقرة، العزو إلى عوامل مستقرة) على العجز والتي كانت (-0.102، 0.242، 0.002، 0.422) بالترتيب وأنَ قيمة (ت) الإحصائية لهم بلغت (1.903-، 4.611، 0.042،8.347) حيث أنَ كلا المتغيرين لأبعاد العزو)العزو إلى عوامل مستقرة، والخارجي) كان لهما تأثير دال على العجز، كما أنَ معاملات الأثر المباشر لمتغيرات العزو الى عوامل غير مستقرة، والعزو الداخلي على التوافق بلغت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05 حيث بلغت معاملات التأثير المباشرة على الترتيب 0.62، 0.60. وتم اختبار العلاقات غير المباشرة بين المتغيرات في النموذج الافتراضي ويوضح ذلك الجدول (6).

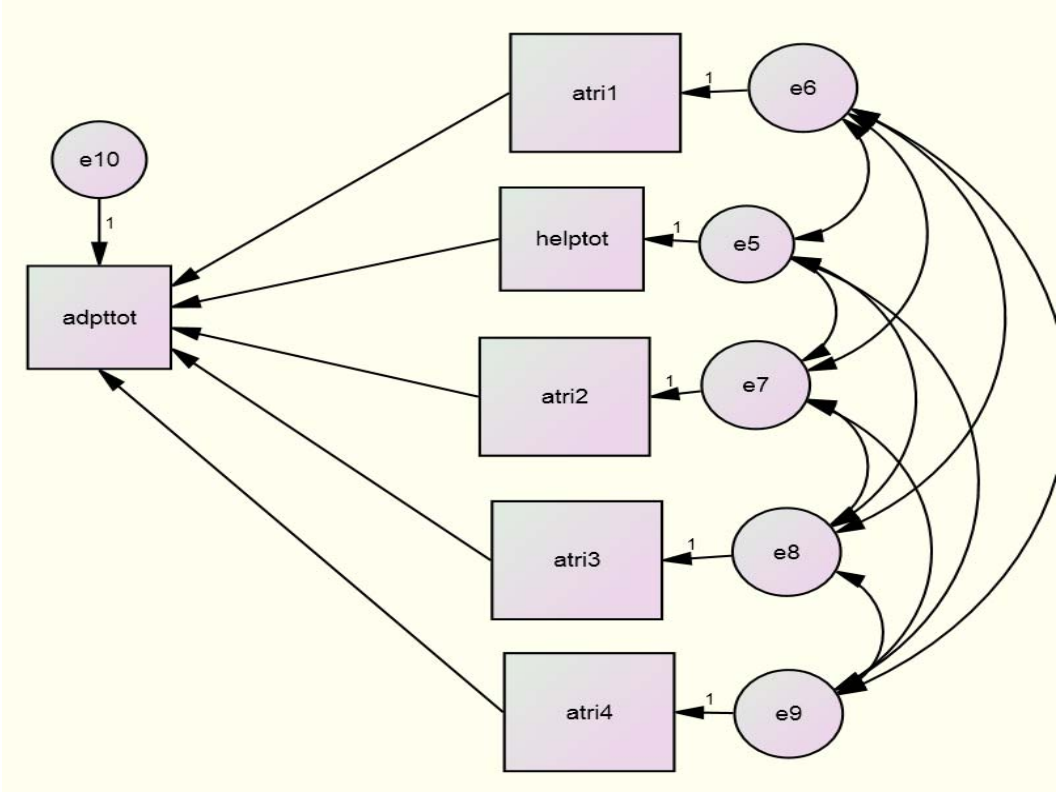
جدول 6: العلاقات غير المباشرة بين المتغيرات في النموذج الافتراضي

المتغيرات	التوافق الأكاديمي	العجز المتعلم
العجز المتعلَم	0.00	0.00
العزو إلى عوامل مستقرة	0.43-	0.00
العزو إلى عوامل غير مستقرة	0.002	0.00
العزو الخارجي	0.263-	0.00
العزو الداخلي	0.106	0.00

يتضح من الجدول (6) بأن المسارات غير المباشرة لتأثير أبعاد العزو على التوافق يتوسط المتغيرات (العزو، والتوافق) العجز، حيث كانت على التوالي (العزو إلى عوامل مستقرة، العزو إلى عوامل غير مستقرة، الخارجي، الداخلي) والتي كان معاملات المسار غير المباشرة لها على التوالي (0.43-، 0.002، 0.263-، 0.106) بالترتيب. أما المتغيرات التي ارتبطت بالمتغير التابع مباشرة نجد أنها كانت قيمها (صفر) والسبب أن المتغير التابع غير المباشر تكون قيمته (صفر) عندما لا يلعب دورا وسيطا(Frazier, Barron, 2004).

ثانيًا: اختبار النموذج المنافس: يفترض هذا النموذج أنَ التوافق يعدَ متغيرًا تابعًا في النموذج السببي البنائي، إذ تؤثر أبعاد العزو والعجز في مستوى التوافق على نحو مباشر لدى أفراد عينة الدراسة.

ويوضح الشكل (2) الرسم التوضيحي للنموذج المنافس:



الشكل (2): الرسم التوضيحي للنموذج المنافس

مجموعة متغيرات النموذج المنافس:

Adp التوافق، Help العجز، atri 1 الداخلي، atri 2 الخارجي، atri 3 العزو إلى عوامل غير مستقرة، atri 4 العزو إلى عوامل مستقرة، (6-10) e الأخطاء.

تم اختبار العلاقات بين المتغيرات في النموذج المنافس: واتضح أن معامل المسار المعياري لتأثير العجز وأبعاد العزو السببي (الداخلي، الخارجي، العزو إلى عوامل غير مستقرة، العزو إلى عوامل مستقرة) على التوافق كانت على التوالي (-3.781،0.066، 3.874،0.715، 0.922-) وأن قيمة (ت) الإحصائية المقابلة لهم بلغت (1.695-، 6.251-،1.103، 6.253، 1.481- (وأن مستوى الدلالة فقط كان لمتغيري العزو إلى عوامل غير مستقرة، والعزو الداخلي على التوافق الأكاديمي.

بعد اختبار النموذج الافتراضي والنموذج المنافس وملاءمة النموذجين للدراسة إلّا أنه اعتُمد على نسب التباين المفسرة لكلّ نموذج لتحديد أيها أفضل بناءا على القيمة التفسيرية له (Brown& Cudeck, 1993)، والقيمة التفسيرية الكلّية للنموذج الافتراضي قد بلغت (0.81)، وبلغت القيمة التفسيرية للنموذج المنافس (0.39)، لذا فإنّ أعلى قيمة تفسيرية كانت للنموذج الافتراضي والذي فسر أعلى نسبة تباين.

يتضح مما سبق أنّ معامل المسار المعياري لتأثير العجز المتعلّم في التوافق الأكاديمي كان ذو تأثير سلبي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه هوكيسما وزملاؤه (Hokisma, et. al.,1986)،إذ أشارت النتائج إلى أنّ الذين يعانون من العجز لديهم حالة من الاضطراب في التوافق الأكاديمي، إذ يمكن تفسير هذا الاضطراب بعوامل بيئية (كالأسرة والمدرسة والمجتمع). وتؤكد دراسة كيم (Kim,2006) أنّ العلاقة بين العجز والنجاح علاقة عكسية، وتعلّل هذه النتيجة بأنّ زيادة مستوى العجز لدى الطلبة من شأنه أن يعطل إمكاناتهم الذاتية والتعليمية، وهذا ينعكس سلبيًا على مستوى إنجازهم وتوافقهم الأكاديمي.

ويبين معامل المسار لأبعاد العزو السببي (الداخلي، والعزو إلى عوامل غير مستقرة) أنّ تأثيرهما في العجز كان تأثيرًا سلبيًا إلا أنه لم يكن دالا إحصائيا، أمّا اتجاه تاثير العزو الخارجي والعزو إلى عوامل مستقرة فقد كان إيجابيًا ودالا إحصائيا. وتعلل هذه النتيجة بأنّ العزو السببي من العوامل التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمدركات الفرد عن نفسه وقدراته على الإنجاز، لذا فإنّ العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة هما عاملان يعتمدان اعتمادًا كبيرًا على قناعات الطلبة، مثل الجهد والقدرة والتي تعزز استثمار الجهد في الأداء الأكاديمي؛ ممّا يسهم في تعزيز الإحساس بالقدرة على الإنجاز لدى الطلبة نتيجة لاعتماده على عناصر داخلية ضمن نطاق قدراته، لذا فإنّ تأثيرهما في العجز يكون سلبيًا.

ولكن عندما يعتمد الطالب عناصر ترتبط بعناصر خارجة عن نطاق سيطرته في التعلُم وهو ما تمثله أبعاد العزو الخارجي والعزو إلى عوامل مستقرة فإنّ تأثيرهما في العجز يكون إيجابيًا، ويمكن

تفسير هذه النتيجة بأنّ العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة يتمثّل في ما يبذله الطالب من جهد بهدف مواجهة المتطلبات والتحديات الأكاديمية، فالاعتماد على مصادر داخلية لدى الطلبة يعبر عن حالة من السيطرة الأكاديمية، ممّا ينعكس إيجابيًا على مستوى التوافق الأكاديمي.

ولكن عندما يعتمد الطالب في عزوه السببي عناصر خارجية مرتبطة بالصدفة والحظ فإنّ ذلك يكون له انعكاس سلبي على مستوى تكيفه الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات ومنها دراسة المنيزل والعبد اللات (1995) ودراسة يوجاك وتيرمان (Uguak& Turman, 2007) وسكاجلي (Scaglia,2008)، كما تتفق جزئيا مع دراسة هاها (1994).

وكذلك بينت النتائج أنّ المسارات غير المباشرة للعزو السببي كانت على التوالي (الداخلي، الخارجي، والعزو إلى عوامل غير مستقرة، والعزو إلى عوامل مستقرة) حيث أن أعلى قيمة للتأثير غير المباشر والتي كانت لتأثير العزو الداخلي في التوافق الأكاديمي عبر تأثير العجز المتعلّم، وهذا ما يشير إلى أنّ العزو يؤثر سلبيًا في التوافق الأكاديمي، والذي هو بالأصل ذو تأثير مباشر إيجابي في التوافق الأكاديمي إلّا أنّ توسط متغير العجز يعكس ما يشير إليه العجز من تأثير سلبي في التوافق الأكاديمي.

لذا يصبح تأثير متغيري العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة سلبيًا في التوافق الأكاديمي، وأنّ هناك معامل مسار غير مباشر ذي اتجاه سلبي؛ مما يؤكد وجود علاقة سلبية أثرت في أحد مسارات التأثير للمتغيرات الداخلة في المسار، وفي الدراسة الحالية فإنّ معامل التأثير السلبي كان العجز المتعلّم. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات ومنها نتائج دراسة كيم وهوكيسما وزملاؤه وفيرمن وهوانج (Hokisma, et. Firmin, Hwang,2004) (Kim,2006, al.,1986, أكدت أنه كلما زاد الشعور بالعجز والفشل قلت فرصة النجاح والتكيف.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية اقتُرحت التوصيات الآتية:

1. إجراء المزيد من الدراسات واختبار العديد من النماذج البنائية لإدخال متغيرات نفسية معرفية من شأنها أن تفسر التوافق الأكاديمي.
2. تقديم برامج تربوية مساندة تتضمن استراتيجيات للتعامل مع الإحباط والتحديات الأكاديمية.
3. تطوير الممارسات التدريسية والمحافظة عليها في البيئة الجامعية الداعمة للعزو السببي الداخلي.
4. إجراء دراسات لاختبار النموذج لدى المراحل الدراسية في مرحلة التعليم العام، ومقارنة النموذج بمرحلة التعليم الجامعي.

المراجع:

أبو السميد، زاهية. (1992). **أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على العزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الأساسيين**. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البطاينة، أسامة ومحمد، المومني. (2007). التحصيل المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن في ضوء بعض المتغيرات: **مجلة العربية للتربية الخاصة**، السعودية، 12 (3)، 151-169.

جبريل، موسى. (1996). العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين: **مجلة دراسات، العلوم التربوية** (2)، (370 -358).

الأخرس، نائل. (1991). **موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال**. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

الحداد، ياسمين. (1990). أساليب العزو وتقدير الذات والاكتئاب وارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية: الجامعة الأردنية، **مجلة دراسات**،7 (3)، 32-66.

الزاملي، جعفر. (2001). **أثر برنامج في خفض العجز المتعلم لدى الطلبة الراسبين في المرحلة المتوسطة وفي تحصيلهم الدراسي**، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.

الصباطي، إبراهيم. (1997). التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين: دراسة مقارنة. **المجلة التربوية**، 12(45)، 233-260.

الطحان، محمد. (1990). العلاقة بين العزو السببي وبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية: **مجلة جامعة دمشق**، 6(23)، 7-49.

عطية، عز الدين جميل. (1999). **تفسير الناس للسلوك والمواقف من منظورعلم النفس المعاصر**. عالم الكتب. القاهرة: جمهورية مصر العربية.

الفرحاتي، السيد. (2005). **سيكولوجية العجز المتعلم (مفاهيم – نظريات – تطبيقات)**. القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية. سلسلة إشراقات تربوية.

قطامي، يوسف. (1994). الضبط الداخلي لدى طلبة الصفوف الأساسية في مدينة عمان: **مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**، 2 (2)، 45-97.

المنيزل، عبد الله فلاح والعبداللات، سعاد. (1995). موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيليا والعاديين. **مجلة العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، 6، 235-275.

هاها، باهرة. (1994). **العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بالجنس والمستوى التعليمي الصفي والمستوى التحصيلي في العلوم**. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Barnett, R.C.(1994).Home-to-work spillover revisited, A study of full-time employed *women in dual-earner couples. Journal of Marriage an the family,56*, 645-656.

Boss, W. & Taylor,M. (2005). The Relationship between locus of control and Academic level and sex of secondary school students Contemporary Educational Psychology, *14* (4), 315-322.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen., & J.S.long.(Eds.),*Testing Structural Equation Models* (Pp. 136-162).Beverly Hills,CA: Sage.

Dweck, C., & Lich, B. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. In J. Garber.,& M. E. P. Seligman (Eds.),*Human Helplessness: Theory and Applications* (Pp. 197-221). New York: Academic press.

Firmin, M.& Hwang, C. (2004). *Learned Helplessness: The Effect of Failure on Test –Taking.* http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/ Learned Helplessness.

Frank, D. (1989). Learned Helplessness, Test Anxiety, and Academic Achievement Longitudinal Analysis. *Child Development*, *60*,138-145.

Frazier, P.A., Tix, A. P., & Barron, K.E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 51,*115-134.

Heider, F.(1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York: Wiley.

Hoeksema, Girgus,S., & Seligman, E.P. (1986). Learned Helplessness in Children: Longitudinal study of depression, Achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology.vol. 51*(2),435-442.

Ke, Z. (2006). The impact of adjustment problems on academic achievement of international undergraduates at West Virginia University. *MAL 45-03,P.1171.*

Kim. (2006). Rebounding From Learned Helplessness a measure of academic resilience using anagrams. *UMI Number 3287166.*

Lefcort, H.M., Von Paeyer, C.L.,Ware, E.E.& Cox, D.J. (1979). The Multidimensional- Multiattributional Causality Scale: The development of a goal specific locus of control scale, Canadian *Journal of Behavioral Science, 11* (4), 286-304.

Ojo. (2011). Causal Attributions and Affective Reactions to academic failure among undergraduates in the Nigerian premier university of education. *(ISSN 1450-216X Vol.52 No.3.Pp.406- 412).*

Park. & Kim. (1998). Locus of Control, attributional style, and Academic achievement: Comparative Analysis of Korean-Chinese, and Chinese Students. Asian. *Journal of Social Psychology, Vol,1,*Issue 2. 191-208.

Peterson, C. Maier, S. F. & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness A theory For The Age Of Personal Control*. New York. Oxford University Presses.

Ruth, H.,& Judy.(1995). A test of the cognitive diathesis- stress model of depression in children: academic stressors, attributional style, perceived competence and control, *Journal of Personality and Social Psychology, 69(*2), 370-380.

Scglia. (2008). Homelessness and Helplessness Correlation Learned Helplessness, Locus of control, and perceived social support with chronic homelessness.*UMI Number.3310699*.

SchunK, D.H. (1985). Self-Efficacy and school learning. *psychology In the schools.* 22, 208-223.

Seligman, M.E.P.(1975). *Helplessness Depression, Development, and Death Sanfrancisco.*W.H Freeman and company.

Sowa, C. J.& Burks, H. M. (1983). Comparison of cognitive restructuring and contingencay. Based instructional models for alleviation of learned helplessness. *Journal of Instructional psychology, 10.* 186-191.

Ston, A. & Neal,L. (1999). New Measure of daily coping development and preliminary risks. *Journal of Personality And Social Psychology, 46*(4) 892-893.

Suasn, F. (1984). Personal control and stress and coping processes. Atheoretical Analysis, *Journal of Personality and Social Psychology, 46(*4), 839-852.

Uguak, A. & Turiman, B. (2007). The in fluence of casual elements of locus of control on academic

achievement satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*,*34*(2),120-128.

Weiner, B. (1979). Atheory of motivation for classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71* (1), 3-25.

Weiner, B. (1980). *Human Motivation*, New York: Springer verlag.

Zychowski,L.A. (2007). Academic and social predictors of college adjustment among first-year students: Do high school friendships make a difference? *Dissertation Abstracts International, 68*(01), (UMINO. 324821).