المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 4، 2015، 539- 554

العجز المتعلَّم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء

رفعه حسن تايه * ورافع الزغول**

تاريخ تسلم البحث 2015/3/21 تاريخ قبوله 2015/8/2

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة العجز المتعلَّم بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء، وقد تم تطبيق مقاييس العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية، والنظرية الضمنية للذكاء على عينة من طلبة جامعة اليرموك بلغت (348) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أن مستوى العجز المتعلم كان منخفضا، ومستوى أهداف تمكن وأداء تجنب مرتفعا، أما مستوى أهداف أداء اقدام والذكاء الثابت فكان متوسطا، في حين كان الذكاء المتغير مرتفعا. كما ظهر عدم وجود أثر دالّ للجنس في العجز المتعلم، ووجود أثر دالّ للكلّية لصالح الكلّيات الإنسانية. ووجود أثر دالّ للجنس في أهداف تمكن وأداء_ تجنّب، لصالح الإناث، ووجود أثر دالّ في أهداف أداء_إقدام، والذكاء الثابت وفق الكلّية لصالح الكلّيات الإنسانية. وعدم وجود أثر دالّ للجنس في الذكاء الثابت والمتغير. كما وجدت علاقة عكسية بين العجز المتعلم، وأهداف تمكن، وأداء- إقدام، والذكاء المتغير، وعلاقة طردية بين العجز المتعلم، وأهداف أداء- تجنب والذكاء الثابت.

الكلمات المفتاحية: العجز المتعلَّم، التوجهات الهدفية، النظرية الضمنية للذكاء.

Learned Helplessness and Its Relationship to Goal Orientations and Implicit Theory of Intelligence

Refaeh Taieh, *Ministry of Education.*
Rafe Zghoul, *Yarmouk University.*

Abstract: This study aimed to investigate learned helplessness and its relationship to goal orientations and implicit theory of intelligence. To achieve the study goals, learned helplessness, goal orientation and implicit theory of intelligence scales were used on a sample consisting of 348 male and female students from Yarmouk University. The results showed that learned helplessness level was low, goal orientation: master, and performance-avoidence levels were high, while performance-approach, and fixed intelligence levels were moderate , and incremental intelligence level was high. It also showed no significant differences due to sex in learned helplessness, while there were significant differences due to college in the favor of humanity colleges, and significant differences due to sex in mastery and performance-avoidance goal orientation in favor of females. And it revealed significant differences in performance approach goals and fixed intelligence due to college in favor of humanity colleges. There were no significant differences due to sex in fixed and incremental intelligence. A negative relationship was found between learned helplessness, mastery and performance approach goal orientation and incremental theory of intelligence, while there is a positive relationship between learned helplessness, performance avoidance goals, and fixed intelligence.

Keywords: Learned Helplessness, Goal Orientation, The Implicit Theory of Intelligence.

مقدمة: يشعر بعض الطلبة باليأس وفقدان الأمل والإحباط بسبب تدني علاماتهم في الجامعة أو رسوبهم، فيلجؤون إلى تغيير تخصصهم أو ترك الجامعة أو الالتحاق بجامعة أخرى. وقد يشعرون بذلك؛ بسبب فشلهم في علاقاتهم الاجتماعية، أو صعوبة تأمين متطلبات حياتهم اليومية؛ لأنهم غير قادرين على تحقيق الأهداف التي يطمحون لها، ويسمّى هذا القلق أو اليأس والإحباط العجز المتعلم.

وقد أكد أبو عليا وكذلك ورثمان ولوفتوس في دراستين منفصلتين ذلك، فبينوا أن المتعلمين قد يتراجعون في الدراسة، ويتعرضون لخبرات فشل على نحو متكرر، لإهمال أو لعدم مبالاة، أو لظروف غير ملائمة، فيولد لديهم حالة إدراكية انفعالية تسمّى العجز المتعلَّم. ويعتقد هؤلاء بأنهم غير قادرين على الإنجاز مع أنّ القدرات التي تمكنهم من القيام بالعمل المطلوب منهم متوافرة (أبوعليا، 2000؛ Worthman & Loftus, 1992).

ووضع سيلجمان وماير (Seligman& Maier, 1967) المعطيات الأولى لنظرية العجز المتعلَّم، وأثبتا ذلك بتطبيق تصميم تجريبي ثلاثي على مجموعة من الكلاب، فبيّنت النتائج أنّ المجموعة الأولى استسلمت ولم تحاول الهرب في المرات اللاحقة حتى عندما كانت الفرصة سانحة لها، والسبب هو اعتقادها بعدم الجدوى من محاولات التخلص من المثير المؤذي، ولذا بقيت تتحمل الصدمات الكهربائية مدة من الزمن، ولهذا استنتج سيلجمان أن الكائنات الحية تشعر بعجزها عندما تتعرّض لخبرة عدم القدرة على التحكم في المثيرات المؤذية.

وقد وُجّهت انتقادات لهذا النموذج؛ ثم ظهر النموذج المعدل. وأشارت هذه الانتقادات إلى أن النموذج الأصلي لم يراع الفروق الفردية، إذ أثبتت بعض الدراسات أنّ تعرض الفرد لحالة استقلال الاستجابة عن التعزيز لا يقود حتمًا إلى حالة تعميم هذا الاستقلال إلى مواقف لاحقة مستقبلًا ثم إلى العجز المتعلَّم، فالفرد يبقى في حالة من التفاؤل برغم حالات الإحباط والفشل التي يتعرّض لها، ولذلك كان لا بدّ لمنظري هذه النظرية وزملائهم من إعادة صياغتها. وقد قامت إبرامسون وتيزدل وسيلجمان في عام 1978

* وزارة التربية والتعليم.
** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

بإعادة صياغة النظرية، وذلك بإضافة جانب معرفي (Roth, 1980). وقد أعادت الصياغة الجديدة للعجز المتعلّم توضيح أسباب اختلاف الأفراد في تفسيرهم لحالة استقلال الاستجابة عن التعزيز، وذلك بإشراك العزو؛ ممّا أفاد في تفسير الفروق بين الأفراد في العجز المتعلّم، فتعرُّض الفرد إلى نتائج غير مسيطَر عليها قد لا يُنتج الإخفاقات المصاحبة للعجز، ولكن عند توقعه فقدان السيطرة عليها مستقبلًا، وتعميم الفشل فإنه يعزو فشله إلى عوامل داخلية ومستقرة وشاملة ويؤدي به إلى العجز (Silver, Wortman& Klos, 1982). وتحدّث فوجل (Fogle, 1978) عن العجز المتعلّم فبين أنه ردّ فعل غير تكيّفي، وهذا واضح في الظروف المتعددة، مثل التأتأة والأرق، وحتى الاكتئاب. والعجز المتعلّم يجبر الطالب على التوقف عن أيّ جهد يبذله للهروب من واقعه حين يتعرّض لعقبات في المواقف التعليمية، أو حين يواجه مواقف صعبة، ممّا يسبب تدنيًا شديدًا في الدافعية، وهو يرتبط بالأهداف التي يتبناها الطلبة (Seligman, 1975). وقد أشار الأدب النظري المتعلق بالعجز المتعلم أن له ثلاثة مكونات، هي: مكونات معرفية وتتضمن (توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة)، ومكونات دافعية وتتضمن (صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين)، ومكونات انفعالية وتتضمن (لوم الذات) (Setlle,1996؛Kolotkin,1994 ؛ أبو عليا، 2000).

وتوضح الأهدافُ الطريق للطلاب، وتوجّه سلوكهم المعرفي والوجداني في أثناء انشغالهم بالعمل الأكاديمي، وتجعلهم يختارون من بين البدائل المتاحة؛ ممّا يقودهم إلى تحقيقها (غباري ومحاسنة، 2013). ويعرّف الزغول (2006) الهدف بأنه: نظرة مستقبلية يرغب الفرد والمجموعة في الوصول إليه، ويبذل قصارى جهده لتحقيقه، ويشكّل قيمةً تَحكُم سلوك الأفراد والمجموعات، ويتضمن مهامَّ يسعى الفرد إلى إنجازها، وأغراضًا يحاول الوصول إليها، ومعايير يأمل في تحقيقها.

وقد ركزت الأبحاث في التوجهات الهدفية على نمطين من الأهداف، كأعمال إليوت ودويك (Elliot& Dweck, 1988)، إذ افترضا وجود أهداف تعلّم، وتشير إلى توجه الفرد إلى التعلّم من أجل التعلّم وتحسين القدرات وإتقان المهارات، وأهداف أداء توجه صاحبها إلى محاولة إظهار قدراته أمام الآخرين، وتجنب الأحكام السلبية في الكفاءة (Nicholls, 1984). وقد تبنى إليوت وزملاؤه هذه الفكرة، ووسّعوا مفهوم أهداف الأداء، وأشاروا إلى أنها تتكون من بُعدَي الإقدام والتجنب. وبهذا يصبح تصنيفها في ثلاث فئات، هي: أهداف تمكن، وأهداف أداء-إقدام، وأهداف أداء تجنب. فمن يضع لنفسه أهدافَ تمكُّن فإنه يحاول تطوير ذاته، ومن يتبنى أهداف أداء-إقدام يكون همّه منافسة الآخرين والتفوق عليهم، أو نيل استحسانهم، ومن كانت أهدافه أداء- تجنب فإنه يركز على تجنب الظهور بمظهر غير الكفؤ، ويتجنب المهمات الصعبة خوفًا من الفشل (Elliot, McGregor& Gable, 1999)، ويرتبط العجز المتعلم كذلك بنظرة الفرد إلى ذكائه هل هي ثابتة أم متغيرة.

وقد يختلف الطلبة في نظرتهم إلى طبيعة الذكاء، فبعضهم يعتقد بأنه ثابت، وبعضهم يرى أنه متغير، وقد أطلق الباحثون على ذلك، الاعتقادات النظرية الضمنية للذكاء. وعرّفتها عبدالله (Abdullah, 2008) بأنها المعتقدات حول الطبيعة الأساسية للذكاء. ووجد الباحثون أنّ المعتقدات الضمنية للذكاء لها تصنيفان: نظرية الكيان (الذكاء الثابت)، والنظرية التزايدية (الذكاء المتغير).

وتعدّ النظرية الضمنية للذكاء مهمة، وخاصة في السياقات التعليمية؛ لأنّ الطلبة الذين يؤمنون بأنّ الذكاء شيء يمكن تغييره يكون أداؤهم الأكاديمي أفضل من الطلاب الذين يعتقدون أنه ثابت ولا يمكن تغييره، أمّا الذين يعتقدون أن الذكاء ثابت (نظرية الكيان) فيؤمنون بأنّ البشر يولدون بمستوى محدد من الذكاء، وأنّ مستوى ذكائهم ثابت ولا يتغير؛ لذا فإنهم لا يبذلون مزيدًا من الجهد، وتكون أهدافهم قليلة، وقدراتهم محدودة (Jones, Bryant, Snyder, & Malone, 2012). أمّا أصحاب النظرية التزايدية، أي الذين يعتقدون بأنّ القدرات يمكن زيادتها فإنهم يبذلون مزيدا من الجهد، وتكون لديهم أهدافا أكبر، ويرون أنّ مستوى الذكاء يمكن زيادته وتحسينه بالدراسة والتعلم (Dweck& Leggest, 1988).

ومن الدراسات التي تناولت العجز المتعلم، دراسة إيردلي، ولوميز، وكين ودوماس هينز(Erdley, Loomis, Cain& Dumas-Hines, 1997) التي هدفت إلى كشف العلاقة بين الأهداف الاجتماعية لطلبة الصف الرابع والخامس وأثرها في الفشل الاجتماعي. أوضحت النتائج أنّ الطلبة الذين ركزوا على أهداف الأداء أدّى بهم إلى العجز، أمّا الطلبة الذين ركزوا على أهداف التعلم فقد توجهوا نحو التمكن.

وأجرى روزيل وغانديرسين (Rozell& Gundersen, 1998) دراسة هدفت إلى فحص أثر كلّ من جنس الفاحص وجنس الطالب في العجز المتعلّم، واشتملت عينة الدراسة على (38) طالبًا و(46) طالبة من طلبة إدارة أعمال تعرضوا لظروف مختلفة من المهام الصعبة. أوضحت النتائج أنه لم يكن لجنس الطالب أثر في كل من العجز، ولكن كان لجنس الباحث أثر ذو دلالة في العجز، فعندما كان جنس الباحث ذكرًا كان العجز أقلّ لدى جميع الطلبة.

ومن ناحية أخرى قام أبو عليا (2000) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة شيوع حالة العجز المتعلّم بين طلبة السابع إلى العاشر في الزرقاء، ومعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات في الشعور بالعجز، وتكونت العينة من (132) طالبة و(142) طالبا. أظهرت النتائج أن درجة شيوع حالات العجز بين الطلبة بلغت 14.2%، وأن معاناة الذكور من حالة العجز كانت أكثر من الإناث.

وهدفت دراسة روبنز وبولز (Robins& Pals, 2002) إلى الكشف عن النظريات الضمنية للذات في المجال الأكاديمي، وآثار التوجهات الهدفية في تقدير الذات، إذ تكونت عينة الدراسة من (508) من طلبة المرحلة الجامعية البريطانيين. أظهرت النتائج أنّ

الأفراد ذوي نظرية الكيان (الذكاء الثابت) تبنّوا أهداف أداء، وكان تقدير الذات لديهم منخفضا واتسموا بالعجز، وأنّ الأفراد ذوي النظرية التزادية (الذكاء المتغير) تبنّوا أهداف تمكن وأدى بهم إلى زيادة في تقدير الذات، وكانت ردود فعلهم إيجابية.

وهدفت دراسة لزيهس، وبيمشات، وجيمينز وباولي (Zuihuis, Bempechat, Jimenez,& Boulay, 2002) إلى الكشف عن النظرية الضمنية للذكاء في المجالات الأكاديمية للمكسيكيين، وكيف يتكلم الطلبة عن قدراتهم. استخدمت الاستبانة لتقييم نظريات الذكاء والمقابلة الشخصية ليرى كيف يفهم ويتكلم الطلبة عن معتقداتهم الضمنية في (4) مجالات أكاديمية: القدرة العامة، والرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية، وتكونت العينة من (22) طالبا و(35) طالبة من المدارس الاعدادية في جنوب كليفورنيا. أظهرت النتائج أنّ الطلبة الذين يتبنّون نظرية الكيان، يرفضون التحديات، ويتشجعون للمهام التي فيها نجاح أكيد، ويميلون إلى الاستسلام والعجز المتعلم، أمّا الذين يتبنّون النظرية التزايدية فهم يثقون بقدراتهم ويختارون المهام التي فيها تحدٌ حتى عندما تكون ثقتهم بأنفسهم ضعيفة.

وسعت دراسة فاليه وآخرون (Valle, et al., 2003) إلى الكشف عن الأهداف الأكاديمية التي يتبناها طلاب جامعة أوفيدو بأسبانيا، إذ تكونت العينة من(906) من طلبة تخصصات مختلفة، فأظهرت النتائج أنّ معظم الطلاب يتبنّون أهدافًا متعددة بالدرجة الأولى، ثم أهداف أداء، يليها أهداف تعلم.

وفي سياق آخر هدفت دراسة إيدنز (Edens, 2006) إلى استقصاء أثر بعض المتغيرات المستقلة كنمط الأهداف (تعلم، أداء) والجنس (ذكر وأنثى) في بعض المتغيرات التابعة، مثل التحصيل ومستوى القلق، وطبقت الدراسة على (120) طالبا وطالبة من طلبة علم النفس من جامعة ساوث كالورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، درسوا مساقا محوسبا في علم النفس. فأظهرت النتائج أن نمط الأهداف لم يؤثر في المتغيرات التابعة (مستوى القلق، التحصيل)، وبينت كذلك أنّ الطلاب الذكور تبنّوا أهداف أداء، أمّا الإناث فقد تبنّين أهداف تعلم (تمكن).

وأجرى ديفز وبورنت وأليسون وستون (Davis, Burnett, Allison,& Stone, 2010) دراسة تناولت أثر التفاعل بين النظرية الضمنية في القدرة الرياضية (متزايدة، ثابتة)، ووضع الطالب التنافسي (رابح، خاسر) في العجز المتعلم والفاعلية الذاتية الرياضية. شارك في الدراسة (165) من طلبة البكالوريوس الأمريكيين. أظهرت النتائج أن النظرية الضمنية ترتبط سلبا بالشعور بالعجز، وأن الطلبة الذين ينتمون إلى المجموعة الخاسرة في الموقف التنافسي يستفيدون من الاعتقاد بأن القدرة الرياضية متزايدة، ويكونون أقل شعورا بالعجز.

وكذلك قام بيرناردو (Bernardo, 2012) بدراسة هدفت إلى معرفة التعلم الجيد والتعلم السيء باستخدام الاتجاه اللغوي في النظرية الضمنية للذكاء، وعُرّف الطلبة بأنهم إما مع النظرية التزايدية وإما نظرية الكيان، وحللت كتاباتهم وخصائصهم اللغوية، وأجريت مقارنات بينهم، فأظهرت النتائج أنّ الطلاب المصنفين ضمن نظرية الكيان استخدموا أسماء وصفات أكثر من الأفعال والإشارات السياقية في وصفهم للمتعلّمين الجيدين والضعيفين دراسيًا، وهذا ما يعرف بالعجز المتعلم. أمّا الطلاب المصنفون بأنهم مع النظرية التزايدية فقد أظهروا استخداما أكثر للأفعال والتحليل والتجريد في كتاباتهم وتحليلهم للموضوعات.

وقام بورنيت، وأوبويل، وفان إيبز وبولاك (Burnette, O Boyle, VanEpps& Pollack,2013) بدراسة نوعية بطريقة ما وراء التحليل هدفت إلى تطوير إطار نظري للبحث في علاقة النظريات الضمنية بالتنظيم الذاتي. وقد تم تعريف التنظيم الذاتي وفق ثلاث عمليات، هي: صياغة الأهداف (أداء، تعلم)، وإدارة الأهداف (استراتيجيات عجز، واستراتيجيات تمكن)، ومراقبة الأهداف (انفعالات سالبة، توقعات)، وكان من أبرز نتائجها أن النظرية التزايدية تتنبأ سلبا بأهداف الأداء وإيجابا بأهداف التعلم، كما أنها تتنبا سلبا بالتوجه نحو العجز وإيجابا باستراتيجيات التمكن، وكذلك تتنبا سلبا بالانفعالات السالبة وإيجابا بالتوقعات بعكس النظريات التي ترى أن الذكاء ثابت.

وأجرى غباري، ضمرة ونصار(Ghbari, Damra& Nassar, 2014) دراسة تناولت أثر العجز المتعلم في تغيير التوجهات الهدفية لدى الطلبة الجامعيين. طبقت الدراسة على (282) من طلبة الجامعة الهاشمية موزعين على مجموعة تجريبة وأخرى ضابطة. وقد تعرضت المجموعة التجريبية إلى خبرات فشل متكررة قادت إلى شعور أفرادها بالعجز. أظهرت النتائج أن تشكل حالة العجز المتعلم لديهم أدت إلى تغيير في ترتيب التوجهات الهدفية، فبعد أن كان ترتيب التوجهات الهدفية قبل خبرات الفشل، أهداف إتقان ثم أهداف أداء- إقدام وأهداف أداء- تجنب، تغير الترتيب لتصبح أهدافهم أهداف أداء- إقدام ثم أهداف تجنب وأخيراً أهداف اتقان.

وأجرى لو (Lou, 2014) دراسة تناولت دور نظرية الذكاء الضمنية في تعلم اللغة الثانية والتوجهات الهدفية والاستجابات في مواقف الفشل (تمكن، عجز، قلق، خوف من الفشل)، بلغت العينة (150) طالبا، تم تقسيم أفرادها إلى مجموعتين تجريبيتين، تم تدريب كل مجموعة على تبني نوع من أنواع النظرية الضمنية للذكاء (تزايدي، ثابت). أظهرت النتائج أن أفراد المجموعة الذين دربوا على الذكاء المتزايد وضعوا لأنفسهم أهدافا من مستوى مرتفع، وأظهروا استجابات تمكن في مواقف الفشل، بينما الذين دربوا على الذكاء الثابت كانوا أكثر خوفا من الفشل، وأن أهداف التعلم ترتبط بالعجز المتعلم ارتباطا سالبا، في حين أن أهداف أداء- تجنب ترتبط بالعجز المتعلم ارتباطا موجبا.

كما أجرى سورنتي وفيليبلو وكوستا وبوزي (Sorrenti, Filipello,&Buzzai, 2014) دراسة هدفت إلى بناء مقياس للعجز المتعلم والتوجه نحو التمكن، تكونت عينة الدراسة من (114) من

طلبة المرحلة المتوسطة في إيطاليا، وكان من نتائجها المتعلقة بهذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العجز المتعلم والتوجه نحو التمكن، إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (32.-).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها تناولت العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. أما الدراسات التي تناولت علاقة العجز المتعلم بالتوجهات الهدفية فكانت نادرة باللغة الإنجليزية وغير موجودة باللغة العربية، وكذلك الدراسات التي تناولت علاقة العجز المتعلم والنظرية الضمنية للذكاء كانت نادرة باللغة الإنجليزية ولم يتطرق إليها أحد باللغة العربية. وما يميز هذه الدراسة من غيرها أنها أخذت بالاعتبار الجنس والكلية. لذا هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بدأت ظاهرة العجز المتعلم تنتشر بين طلبة الجامعات؛ إما لفشل متكرر في الدراسة، وإما لظروف أسرية صعبة، فيدخل الطلبة الجامعة وهم يحملون أهدافًا يسعون إلى تحقيقها، ولكنهم يختلفون في ذلك، فمنهم من يرغب في التفوق، ومنهم من يريد النجاح فقط، ومنهم من يتعلم لاكتساب العلم والتزود به، ويمكن ملاحظة ذلك أثناء التعامل مع الطلبة وتدريسهم، وقد ترتبط بعض هذه الأنماط بالعجز المتعلَّم، فنمط الأهداف يحدد للطالب اختياره للمساقات التي يريد دراستها، وهل يتمتع بثقة عالية بنفسه تساعده وتجعله يسعى إلى تطوير الذات واكتساب المهارات واستغلال فرص النمو. أم إنه يركز على ذاته ويخاف من أن يبدو غير قادر أو فاشل، فتحبطه مناسبات الفشل وتجعله يشعر بالعجز. أمّا نظرة الفرد إلى الذكاء وهل هو ثابت أم متغير فإنها قد تؤثر في اختياره وقراراته، فإذا تعرض الطالب للفشل وكان يعتقد أنّ الذكاء ثابت، فربما لا يبذل أيّ جهد من أجل الوصول إلى نتيجة أفضل، وهذا قد يؤدي به إلى العجز المتعلَّم، أمّا الطالب الذي يعتقد أنّ الذكاء متغير فإنه قد يبذل مزيدًا من الجهد في المرات القادمة ليحصل على نتيجة أفضل.

ويلاحظ ندرة الدراسات في البيئة العربية والأردنية على وجه الخصوص التي تناولت علاقة العجز المتعلم بكل من التوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء، ولم يُعثَر على أيّ دراسة عربية تناولت متغير النظرية الضمنية للذكاء، ولذا جاءت هذه الدراسة لتسد النقص في هذا المجال، بالإضافة إلى أنّ الاختلاف في نتائج الدراسات الأجنبية كان مبررًا لإجراء هذه الدراسة.

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العجز المتعلَّم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء، وذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى العجز المتعلَّم لدى طلبة جامعة اليرموك؟

2- ما مستوى التوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

3- ما نوع الذكاء السائد وفق النظرية الضمنية للذكاء لدى طلبة جامعة اليرموك؟

4- هل يختلف العجز المتعلَّم والتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء تبعًا لاختلاف الجنس والكلّية لدى طلبة جامعة اليرموك عند مستوى الدلالة (α= 0.05)؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α= (0.05) بين العجز المتعلَّم والتوجهات الهدفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

6- هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α= (0.05) بين العجز المتعلَّم والنظرية الضمنية للذكاء لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في أنها تلقي الضوء على أحد المجالات المهمّة في علم النفس التربوي؛ وهو العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية، والنظرية الضمنية للذكاء، وتكشف عن العلاقة بين العجز المتعلَّم والتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء، فنمط الأهداف الذي يختاره الطالب يؤثّر في نجاحه أو فشله مستقبلًا، وكذلك نظرة الفرد المدركة للذكاء تؤثّر في طريقة تفكيره مستقبلًا، فهي إمّا أن تؤدي به إلى العجز المتعلَّم، وإمّا أن تدفعه إلى بذل الجهد والمثابرة والإصرار. وتكمن الأهمية النظرية، لهذه الدراسة في أنها توفر مقياسًا باللغة العربية للعجز المتعلم، وتكشف عن العلاقات الارتباطية بين العجز المتعلَّم وكل من أنماط الأهداف، والنظرية الضمنية للذكاء (هل هو ثابت أم متغير). أمّا من الناحية التطبيقية فإنّ نتائج هذه الدراسة قد تساعد العاملين في مجال التربية على وضع البرامج التدريبية والأساليب الإرشادية التي تعين الطلبة على تبني أهداف تمكن، وتعديل نظرتهم المدركة للذكاء حتى لا يصل بهم الأمر إلى العجز المتعلَّم.

محددات الدراسة: حددت نتائج الدراسة بعينتها إذ اقتصرت على طلبة جامعة اليرموك في العام الدراسي (2013/ 2014م)، وحددت بأدواتها التي تتمثل في مقاييس العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية، والنظرية الضمنية للذكاء.

التعريفات الإجرائية: ورد في هذه الدراسة مفاهيم تُعرَّف إجرائيًا على النحو الآتي:

العجز المتعلَّم: هو إدراك الفرد بأنه غير قادر على الإنجاز مهما حاول وبذل من جهد؛ ولذا فإنه لن يستطيع تجنب الفشل، ممّا يؤدي به إلى الشعور بالذنب. ومن الناحية الإجرائية يقصد به الدرجة الكلّية التي يحصل عليها الطالب على مقياس العجز المتعلَّم الذي أُعِد لأغراض هذه الدراسة.

التوجهات الهدفية: بناء يتضمن اتجاهات وسلوكات مرتبطة بمواقف الإنجاز، ويصف المناحي التي يتبناها الأفراد لتحقيق الأهداف، ويتكون من ثلاثة أبعاد: تمكن، وأداء_ إقدام، وأداء_

تجنب. ويقصد به من الناحية الإجرائية الدرجة الكلّية التي يحصل عليها الطالب. ويقاس في هذه الدراسة بمقياس أنماط الأهداف لإليوت وتشيرتش (Elliot& Church,1997) الذي عربه الزغول (2006).

النظرية الضمنية للذكاء: اعتقادات الفرد المتعلقة بقدراته العقلية (الذكاء) من حيث كونها ثابتة أو متغيرة. ويقصد بها من الناحية الإجرائية الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس النظرية الضمنية للذكاء في بعديه الثابت والمتغير المستخدم في الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: تكّون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2014/2013 المسجلين في مرحلة البكالوريوس، والبالغ عددهم (36203) طالبًا وطالبة، بواقع (15126) طالبًا، و(21077) طالبة، وتم التحقق من ذلك بالرجوع إلى الإحصاءات المتوافرة في دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، واختيرت الشعب من متطلبات الجامعة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (348) طالبًا وطالبة بعد استبعاد (13) استبانة بسبب عدم اكتمال البيانات، بواقع (116) طالبًا و(232) طالبة، منهم (156) من طلبة الكلّيات العلمية و(192)، من طلبة الكلّيات الإنسانية، وقد اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في المساقات الإجبارية من اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم العسكرية في مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2013/ 2014 م.

منهجية الدراسة: استُخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق الأهداف المطلوبة.

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت ثلاثة مقاييس كما يأتي:

أولاً: مقياس العجز المتعلَّم: بعد الاطلاع على مقياس روتر (Rotters-Escale) في دراسة كولتكن (Kolotkin, 1994)، ومقياس أبو عليا (2000)، وبعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة في موضوع العجز المتعلم، كدراسة روزيل وغانديرسين (Rozel& Gundersen, 1998) وبالملاحظة الميدانية، حُصرت المؤشرات السلوكية التي يتصف بها الطلبة الذين يتّسمون بحالة العجز المتعلم. وفي ضوء ذلك بُني مقياس العجز المتعلم لأغراض الدراسة الحالية، وتكون من ثلاثة مجالات، هي: توقّع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، ولوم الذات. وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (33) فقرة موزعة على هذه المجالات.

وللتأكد من صدق المقياس تم عرضه على (10) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية، وأُخذ بملاحظاتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف، أو انتماء الفقرات إلى المجالات المحددة، وقد كان محك استبقاء الفقرات (0.80)، وعدلت كل فقرة لم يتوافر فيها هذا المحك أو غيرت، فأصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية (30) فقرة موزعة على مجالاته الثلاثة بالتساوي.

واستُخرج مؤشر صدق البناء للمقياس بحساب معاملات الارتباط المعدل بين درجة كلّ فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت بين (0.425- 0.586) لمجال توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وبين (0.367- 0.646) لمجال صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، وبين (0.366- 0.656) لمجال لوم الذات، وحسبت معاملات الارتباط المعدل بين درجة كلّ فقرة والدرجة الكلّية للمقياس ككل، وقد تراوحت بين (0.26- 0.64)، ويلاحظ أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها والفقرات بالدرجة الكلّية لمقياس العجز المتعلَّم جميعها أعلى من القيمة (0.30)، ولذا تعدّ قيما مناسبة، وهذا يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بدلالات صدق بناء مرتفعة. أما بالنسبة إلى ثبات المقياس، فقد تم التحقق منه باستخراجه بطريقة إعادة الاختبار (test- retest) إذ طُبّق على (32) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وحسب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين نتائج التطبيقين. وحُسِب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس على درجات التطبيق الأول، فكان معامل ثبات الإعادة لمجالات مقياس العجز المتعلَّم (0.83، 0.70، 0.69) لمجالات توقّع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، ولوم الذات على الترتيب، أما ثبات الدرجة الكلية للمقياس فبلغ (0.89). وكان معامل ثبات الاتساق الداخلي لمجالات توقّع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، ولوم الذات (0.82، 0.81، 0.78) على الترتيب، وللدرجة الكلية للمقياس (0.91) وتعد هذه المعاملات مناسبة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لتصحيح المقياس فقد اعتمد تدريج ليكرت الخماسي إذ أعطيت: بدرجة عالية جدًا (5) درجات، بدرجة عالية (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (درجتين)، بدرجة قليلة جدًا (درجة واحدة). وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة مجالات أساسية، هي: توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة: تقيسه الفقرات (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28)، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين: تقيسه الفقرات (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29)؛ ولوم الذات: تقيسه الفقرات (3، 6، 9، 12، 15، 18،21، 24، 27، 30). وبذا تتراوح علامات كل مجال بين (10-50) درجة. أما الدرجة الكلية للعجز المتعلم فتتراوح بين (30-150) درجة. وقد قسمت الدرجات إلى ثلاثة مستويات وفق سلم الإجابة كما يأتي:

عُدَّت فئتا الاجابة بدرجة قليلة وبدرجة قليلة جدا مستوى منخفضًا، وفئة الإجابة بدرجة متوسطة مستوى متوسطا، وفئتا الإجابة بدرجة عالية جدًا وبدرجة عالية مستوى مرتفعًا. وبناء على ذلك صنف الطلبة وفق كل مجال من المجالات إلى ثلاثة مستويات باستخدام حدود الفئة الدنيا والعليا، هي:(25) فأقل منخفض، أكثر من (25-35) متوسط؛ أكثر من (35) مرتفع. أما مستويات الدرجة الكلية فكانت كما يلي: (75) فأقل منخفض، أكثر من (75-105) متوسط، أكثرمن (105) مرتفع.

ثانيًا: مقياس التوجهات الهدفية: أعدّ المقياس إليوت وتشيرتش (Elliot& Church, 1997)، وعربّه الزغول (2006)، ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية، هي: بُعد أهداف التمكن، وبعد أهداف (أداء_إقدام)، وبعد أهداف (أداء_ تجنب)، وهو من نوع ليكرت الخماسي، ويتراوح سلم الإجابة عنه بين أوافق بشدة ولا أوافق بشدة.

يتمتع المقياس بصورته الأجنبية بمعاملات صدق وثبات مناسبة، إذ أعد في ضوء أساس نظري يوفر له مؤشرًا قويًا على صدق البناء، وخضع لإجراءات الصدق العاملي، وزادت تشبعات جميع فقراته على العوامل التي تنتمي إليها على (0.40)، أما معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ الفا لجميع أبعاده فقد بلغت (0.77) أو أعلى.

وقام الزغول (2006) بتعريب المقياس، وأضاف إلى كل بعد من أبعاده فقرتين، واستخرج له صدق محكمين، واتفق المحكمون على أن الفقرات واضحة، وتنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها. وأُخضع المقياس لإجراءات الصدق العاملي، وأظهرت نتائجه أن البناء العاملي للمقياس المعرب يطابق البناء العاملي للمقياس الأصلي، إذ جاءت فقراته مصنفة وفق الأبعاد التي تنتمي إليها. وللتحقق من ثبات مقياس التوجهات الهدفية قام الزغول (2006) بتطبيق المقياس على عينة من الطلبة بلغت (73) طالبًا وطالبة من طلبة مساق علم النفس، وتم التحقّق من ثبات المقياس عن طريق تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس، وكانت معاملات الثبات على النحو الآتي: (0.81، 0.87، 0.78) لأبعاد أهداف تمكن، وأهداف (أداء- إقدام)، وأهداف (أداء- تجنب) على التوالي، وهي معاملات ثبات مقبولة. وفي الدرسة الحالية تم التأكد من صدق المقياس بعرضه على (10) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية، وقد طُلِب منهم بيان مدى وضوح الفقرة، وانتمائها إلى البعد، وسلامة صياغتها اللغوية، وأيّ ملاحظات يرونها مناسبة، وقد كان محك استبقاء الفقرات (0.80)، وأي فقرة لم يتوافر فيها هذا المحك عُدلت أو غُيِّرت، ولم تُحذف أو تُضَف أو تعدّل أي فقرة وفق هذا المحك، فبقي عدد فقرات المقياس (24) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوي، هي: بعد أهداف التمكن، وبعد أهداف (أداء – إقدام)، وبعد أهداف (أداء – تجنب). واستُخرج للمقياس مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كلّ فقرة من جهة وكل من البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلّية للمقياس من جهة أخرى، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات أهداف تمكن بدرجة البعد الذي تنتمي إليه بين (0.542- 0.634)، وتراوحت أهداف (أداء- إقدام) بين (0.427- 0.593)، وأهداف (أداء- تجنب) بين (0.504- 0.698)، وجميعها أعلى من (0.30)، ولذا فهي قيم مناسبة، وتشير إلى أنّ الفقرة ترتبط ارتباطًا جيدًا بدرجة البعد، وتعدّ مؤشرًا إلى صدق بناء المقياس.

وللتحقق من ثبات المقياس فقد استخرج بطريقة الإعادة (test-retest) وطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا. ولحساب معامل ثبات الإعادة طبِّق بفاصل زمني على عينة قوامها (32) طالبًا وطالبة من جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأولي طبّق المقياس على العينة نفسها. وقد حسب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات على التطبيقين، وبلغت معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس: تمكن، و(أداء- إقدام)، و(أداء- تجنب) (0.63، 0.78، 0.77) بالترتيب. أما ثبات الاتساق الداخلي للمقياس فقد حسب باستخدام درجات التطبيق الأول، وبلغت هذه المعاملات لأبعاد المقياس: تمكن، و(أداء- إقدام)، و(أداء- تجنب) (0.86، 0.81، 0.87) بالترتيب، وهي معاملات ثبات مقبولة وقريبة من معاملات الثبات التي توصل إليها الزغول (2006)، وجميع هذه المعاملات مناسبة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

أما فيما يتعلق بتصحيح المقياس فقد اعتُمد مقياس خماسي وفقًا لتدريج ليكرت، كما يأتي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (3) درجات، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة). وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة أبعاد أساسية، هي: التمكن، وتقيسه الفقرات: (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22)؛ و(أداء –إقدام)، وتقيسه الفقرات: (2، 5، 8، 11، 14،17، 20، 23)؛ و(أداء- تجنب)، وتقيسه الفقرات: (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21،24). وبذلك تتراوح درجة الطالب في كل بعد بين (8-40). وقد قسمت الدرجات إلى ثلاثة مستويات وفق سلم الإجابة، كما يأتي: عُدَّت فئتا الإجابة لا أوافق ولا أوافق بشدة مستوى منخفضًا، وفئتا الإجابة أوافق وأوافق بشدة مستوى مرتفعًا، وما بينهما مستوى متوسطًا. وبناء على ذلك صُنّف الطلبة وفق كل بعد من الأبعاد وباستخدام حدود الفئة الدنيا والعليا إلى ثلاثة مستويات، هي: (20) فأقل منخفض؛ أكثر من (20-28) متوسط؛ أكثر من (28) مرتفع.

ثالثًا: مقياس النظرية الضمنية للذكاء: أعدّ المقياس عبد الفتاح وياتيس (Abd-El-Fattah& Yates, 2006)، وتكون في صورته الأصلية من (12) فقرة موزعة بالتساوي على بعدي المقياس. تُرجم المقياس من الإنجليزية إلى العربية، وعُرضت الترجمة على متخصص في اللغة الإنجليزية، وتُرجم كذلك ترجمة عكسية من العربية إلى الإنجليزية من متخصص آخر في اللغة

الإنجليزية؛ للتأكد من أنّ الفقرات حافظت على مضمونها، ثم أضيفت فقرتان على كلّ بُعد ليصبح عدد فقرات البعد ثماني فقرات، وعدد الفقرات الكلّي (16) فقرة.

استَخرج صاحبا المقياس الصدق العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، إذ أسفرت النتائج عن وجود عاملين أساسين للمقياس فسرا ما مجموعه (50.8%)، من التباين، هما: الذكاء الثابت الذي فسر(35.5%) من التباين الكلي للمقياس، والذكاء المتغير الذي فسر (15.3%) من التباين، وبلغ معامل الثبات للذكاء الثابت (0.83). أمّا معامل ثبات الذكاء المتغير فبلغ (0.75) وبلغ معامل الارتباط بين العاملين (0.33-). وتحقق الباحثان من صدق البناء العاملي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي، إذ بينت المؤشرات مطابقة نتائج التحليلين، أي إنّ المقياس يتكون من عاملين بينهما علاقة عكسية.

أما في الدراسة الحالية فقد تم التأكد من صدق محتوى المقياس بعرضه على (10) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية، وأخذ بملاحظاتهم من حيث التعديل أو الإضافة أو الحذف، وكذلك مدى انتماء الفقرات للمجالات المحددة، وقد كان محك استبقاء الفقرات (0.80)، وأي فقرة لم يتوافر فيها هذا المحك عدلت أو غيرت، ولم تحذف وفق هذا المعيار أي فقرة، فأصبح عدد فقرات الأداة بصورتها النهائية (16) فقرة موزعة على بعدين، هما: الاعتقاد بأن الذكاء ثابت، ويتكون من (8) فقرات، هي ذوات الأرقام (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15)، والاعتقاد بأن الذكاء متغير، ويتكون من (8) فقرات، هي ذوات الأرقام (2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16). واستُخرج كذلك مؤشر صدق البناء بحساب معاملات الارتباط المصححة بين درجة كلّ فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وتراوحت بين (0.676- 0.808) لبعد الذكاء الثابت، وبين (0.634- 0.811) لبعد الذكاء المتغير. ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الارتباط أعلى من القيمة (0.30)، وتعدّ قيمًا مناسبة، ومؤشرًا إلى صدق البناء للمقياس.

وللتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية فقد استُخرج بطريقتين، هما: طريقة الإعادة (test-retest) إذ طبّق على عينة قوامها (32) طالبًا وطالبة من جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة مرتين على العينة نفسها بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وحُسِب معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة الاستطلاعية على التطبيقين، وحُسب ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس بناء على نتائج التطبيق الأول. وقد كانت معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس (الذكاء الثابت، والذكاء المتغير) بالترتيب: (0.66، 0.70)، وبلغت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لهما بالترتيب: (0.92، 0.91). وجميع هذه المعاملات مناسبة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

أما فيما يتعلق بتصحيح المقياس فقد اعتُمِد مقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي، إذ أعطيت (أوافق بشدة:5 درجات)، و(أوافق:4 درجات)، و(محايد:3 درجات)، و(لا أوافق: درجتين)، و(لا أوافق بشدة: درجة واحدة). وبذلك تتراوح درجة الطالب في كل بعد بين (8-40). وقد قسمت الدرجات إلى ثلاثة مستويات وفق سلم الإجابة كما يأتي: عُدّت فئتا الإجابة: لا أوافق ولا أوافق بشدة مستوى منخفضًا، وفئتا الإجابة أوافق وأوافق بشدة مستوى مرتفعًا، وما بينهما _أي محايد_ مستوى متوسطًا، وبناء على ذلك صُنِّف الطلبة وفق كل بعد وباستخدام حدود الفئة الدنيا والعليا إلى ثلاثة مستويات، هي: (20) فأقل منخفض؛ ومن (20-28) متوسط؛ وأكثر من (28) مرتفع.

إجراءات الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة نفذت الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

- اعداد وبناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة، وذلك بالرجوع إلى المصادر الرسمية في جامعة اليرموك.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة، من أجل القيام بالتطبيق والحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.
- توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة وإعطاؤهم وقتًا كافيًا في الإجابة عن فقرات المقياس والطلب منهم الإجابة بصدق، وإخبارهم أن النتائج هي لغايات البحث فقط وستعامل بسرية تامة.
- جمع البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية، والنظرية الضمنية للذكاء، والجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى)، ونوع الكلّية، ولها فئتان، هما: (علمية، إنسانية).

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث استُخدِمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الرابع استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي المتعدد. وللإجابة عن السؤالين الخامس والسادس استخدم معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: للإجابة عن السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (1) يمثل ذلك.

الجدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات العجز المتعلّم

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
توقع الفشل	23.42	8.26	منخفض
صورة الطالب السلبية	27.01	8.13	متوسط
لوم الذات	20.08	7.42	منخفض
الدرجة الكلّية	70.51	20.78	منخفض

يتّضح من الجدول (1) أنّ المتوسطات الحسابية لمجالات العجز المتعلّم قد تراوحت بين (20.08-27.01)، وهي تشير إلى أنّ مستوى توقع الفشل ولوم الذات كانا ضمن المستوى المنخفض، أما صورة الطالب السلبية فكانت ضمن المستوى المتوسط، وقد بلغ متوسط الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلّم (70.51) بانحراف معياري (20.78)، أي ضمن المستوى المنخفض.

ويشير ذلك إلى أهمية دور توجيه السلوك الأكاديمي في التعامل مع التحديات التي يواجهها الطلبة من خلال طبيعة البرامج التي يدرسونها وخبرات النجاح والفشل التي يواجهونها، إلّا أنّ مستوى التحديات لم يصل إلى مستوى العجز، ولذا فإنّ فشلهم يمكن أن يُعزى إلى عوامل يمكن السيطرة عليها، فهم لم يصلوا إلى مرحلة الإحباط والعجز التام في السيطرة على أدائهم الأكاديمي.

إن المستوى المنخفض في الدرجة الكلية للعجز وفي بعدي توقع الفشل ولوم الذات من شأنه أن يعزز الفرصة أمام الطلبة للتعامل مع التحديات الأكاديمية بصورة صحية تخدمهم في تحقيق أهدافهم الأكاديمية. وأيضًا قد يعود السبب إلى التنشئة الأسرية، فالآباء في المرحلة الجامعية لا يستخدمون الأوامر والمعاملة القاسية، وكذلك المدرس الجامعي تتغير معاملته للطلبة، فيصبح كأنه أب لهم، وهذا ما يعزز شخصية الطلبة ويقلل إحساسهم بالعجز. واختلفت مع دراسة أبو عليا (2000)، التي أشارت إلى ارتفاع درجة شيوع العجز بين الطلاب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: للإجابة عن السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويبينها الجدول (2).

الجدول 2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات التوجهات الهدفية

أبعاد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
أهداف التمكن	8	40	31.33	5.8	مرتفع
اهداف أداء- إقدام	8	40	23.99	7.166	متوسط
اهداف أداء- تجنب	8	40	28.62	5.231	مرتفع

يتضح من الجدول (2) أنّ المتوسطات الحسابية لأبعاد التوجهات الهدفية: تمكن، وأداء إقدام، وأداء تجنب هي على التوالي: (31.33، 23.99، 28.62)، وهي ضمن المستوى المرتفع لبعدي التمكن وأداء- تجنب، ولكنها ضمن المستوى المتوسط لبعد أداء- إقدام.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ أهداف التمكن تعدّ من الدوافع الأساسية التي تفسر سلوك طلبة الجامعات؛ لأنّ إتقان الخبرات الأكاديمية وامتلاك المعرفة يعدّ هدفًا أساسيًا للطلبة الجامعيين؛ وذلك لارتباط المعرفة الأكاديمية بالمرحلة الجامعية والمتطلبات التي تفرضها طبيعة الأعمال في المستقبل.

ويمكن أن يعلّل ارتفاع التوجهات الهدفية للتجنب بأنّ تجنب الفشل يعدّ من العوامل المحركة لسلوك الإنسان، فقد يكون الأفراد مدفوعين للاستفادة من فرص التعلم ويرغبون في تنمية الذات، وهم في الوقت نفسه يسعون إلى تجنب الفشل للحفاظ على مكانتهم وسمعتهم ومكاسبهم، ويحاولون جاهدين تجنبه. أمّا ميول الطلبة نحو الحصول على علامات مرتفعة فقد جاء بمستوى متوسط في أداء- إقدام؛ لأنّ الطالب الجامعي في هذا العمر ناضج وراشد، ويهمه النجاح في الدراسة للحصول على عمل مستقبلًا. فليس الهدف المنافسة بحد ذاتها بقدر ما هو الحصول على علامات تؤهله للحصول على وظيفة، ولعل اقتراب عمر العينة من سن الرشد يجعلهم أكثر وعيًا لتبني أهداف تمكن. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الزغول (2006) التي أشارت نتائجها إلى أنّ طلبة الجامعة يتجهون في الغالب نحو أهداف التمكن، ثم أهداف أداء- تجنب، يليها أهداف أداء- إقدام. ولم تتفق مع دراسة فاليه وآخرين (Valle& et al, 2003) في أنّ معظم الطلاب أظهروا أهدافًا متعددة بالدرجة الأولى، ثم أهداف أداء، يليها أهداف تمكن.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: للإجابة عن السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما يبين الجدول (3).

الجدول 3: المتوسطان الحسابيان والانحرافان المعياريان ومستويا بعدي النظرية الضمنية للذكاء

الأبعاد	الحد الأدنى	الحد الأعلى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثابت	10.00	39.00	23.11	9.15
المتغير	11.00	40.00	28.01	8.55

يتضح من الجدول (3) أنّ المتوسطين الحسابيين لكلّ من الذكاء الثابت والمتغير بالترتيب هو:(23.11، 28.01)، ويلاحظ أنّ المتوسط الحسابي للذكاء المتغير كان أعلى من المتوسط الحسابي للذكاء الثابت، ولذلك يكون الذكاء المتغير هو السائد. ويفسر ذلك بأنّ النمط الأبرز للنظرية الضمنية كان الذكاء المتغير، إذ يعبّر هذا النوع من الذكاء عن المرونة في تناول المتغيرات المحيطة بطلبة الجامعة، وبما أنّ الطلاب مثقفون ولديهم الوعي الكافي بأنّ الحصول على الأفضل يتطلب جهدًا أكبر فإنهمّ يعتقدون أن ذكاءهم لا يقف عند حد معين، بل إنهم يستخدمون مختلف المهارات لتنميته وزيادته. أما بالنسبة إلى الذكاء الثابت فقد كان ضمن المستوى المتوسط، فمن الطلاب من يعتقد بأن الذكاء ثابت، ويعزو فشله إليه؛ ولذلك لا يبذل جهدًا لتحقيق ما يريد، فهو مستسلم لهذا الاعتقاد، ولكن هذه النسبة جاءت بدرجة متوسطة بين الطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: للإجابة عن السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العجز المتعلَّم، والتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء وفق الجنس والكلية.

أولا العجز المتعلم

للإجابة عن السؤال المتعلق بالعجز المتعلم حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العجز المتعلَّم للأبعاد والدرجات الكلية وتحليل التباين الثنائي المتعدد لدرجات الأبعاد وتحليل التباين الثنائي للدرجات الكلية، ويمثل النتائج المتعلقة بذلك الجداول (4،5،6).

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة جامعة اليرموك على مقياس العجز المتعلَّم تبعًا لمتغيرَي الجنس والكلّية

المجال	الجنس	علمية			الكلّية إنسانية			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
توقع الفشل	ذكور	23.00	9.82	38	25.25	8.56	77	24.50	9.01	115
	إناث	21.11	7.26	114	24.56	8.06	115	22.84	7.85	229
	المجموع	21.59	7.99	152	24.83	8.25	192	23.40	8.28	344
صورة الطالب السلبية	ذكور	26.13	9.13	38	27.40	7.62	77	26.98	8.13	115
	إناث	25.63	8.04	114	28.47	8.15	115	27.06	8.20	229
	المجموع	25.76	8.30	152	28.04	7.94	192	27.03	8.17	344
لوم الذات	ذكور	19.03	6.50	38	21.34	7.05	77	20.57	6.93	115
	إناث	18.84	6.93	114	20.83	8.22	115	19.84	7.65	229
	المجموع	18.89	6.80	152	21.03	7.75	192	20.08	7.42	344
الدرجة الكلّية	ذكور	68.16	24.32	38	73.99	20.03	77	72.06	21.61	115
	إناث	65.59	18.56	114	73.85	21.30	115	69.74	20.36	229
	المجموع	66.23	20.10	152	73.91	20.74	192	70.51	20.78	344

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات العجز المتعلم ناجمة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وللتحقق من جوهرية الفروق فقد حُسِبت معاملات الارتباط بين مجالات العجز متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية وفقًا للمتغيرات لتحديد التحليل الأنسب.

الجدول (5): نتائج اختبار(Bartlett) للكروية لمجالات مقياس العجز المتعلَّم

العلاقة وفقاً للمتغيرات:	توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة	صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين
صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين	.712	
لوم الذات	.691	.500

اختبار Bartlett للكروية		
كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
462.349	3	0.000

يتبين من الجدول (5) وجود علاقة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين مجالات العجز المتعلَّم؛ مما تطلب استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (بدون تفاعل) لمجالات العجز المتعلَّم وفقًا لمتغيرَي الجنس والكلية، وذلك كما في الجدول (6).

جدول6: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (بدون تفاعل) لمجالات العجز تبعًا لمتغيرَي الجنس والكلّية

	المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
هوتلنج لمتغير الجنس .016	توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة	الجنس	98.158	1		98.158	1.486	.224	.004
الدلالة .145		الكلية	781.691	1		781.691	11.830	.001	.034
هوتلنج لمتغير الكلية .035		الخطأ	22531.397	341		66.074			
الدلالة 0.008		الكلّي	23524.439	343					
	صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين	الجنس	16.377	1		16.377	.249	.618	.001
		الكلية	458.945	1		458.945	6.982	.009	.020
		الخطأ	22415.283	341		65.734			
		الكلّي	22874.648	343					
	لوم الذات	الجنس	11.149	1		11.149	.206	.650	.001
		الكلّية	359.382	1		359.382	6.639	.010	.019
		الخطأ	18459.762	341		54.134			
		الكلّي	18860.555	343					

* دالّة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

يتبين من الجدول (6) وجود فرق دالّ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لمجالات العجز المتعلَّم يعزى لمتغير (الكلّية) لصالح التخصصات الإنسانية مقارنة بالتخصصات العلمية كما يظهر من الجدول (4).

أمّا متغير الجنس فليس هناك فروق تعزى إليه. أما نتائج تحليل التباين الثنائي للدرجات الكلية للعجز المتعلَّم وفق متغيرَي الجنس والتخصص فيمثلها الجدول (7).

جدول7: نتائج تحليل التباين الثنائي للدرجات الكلية للعجز المتعلَّم وفق متغيرَي الجنس والكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الجنس	84.63	1	84.63	0.20	0.65	.001
الكلية	4670.23	1	4670.23	11.13	0.00	.032
الخطأ	143078.62	341	419.59			
الكلّي	148161.93	343				

يتضح من الجدول (7) أنّ قيمة الإحصائي (ف) بلغت (0.20، 11.13) لكلّ من متغيري الجنس والكلية على الترتيب، وأن قيمة (ف) لمتغير الكلية بلغت مستوى الدلالة، وبمراجعة الجدول (4) يتّبين أنّ المتوسطات لطلبة الكلّيات الإنسانية كانت أعلى من طلبة الكلّيات العلمية في مستوى العجز. وتشير هذه النتيجة إلى أنّ طلبة الكلّيات الإنسانية يزداد لديهم مستوى العجز، وذلك لأنّ مستويات دافعيتهم للتحصيل قد تكون منخفضة نسبيًا مقارنة بطلبة الكلّيات العلمية، وأنّ المهارات الدراسية لدى طلبة الكلّيات العلمية قد تكون أكثر استخدامًا نظرًا لطبيعة الخبرات الأكاديمية؛ ممّا يطور إحساسًا أعلى بالكفاءة ويقلل من مستوى الشعور بالعجز، على العكس من طلبة الكلّيات الإنسانية الذين قد يتأثرون بالتحديات بشكل أعلى؛ ممّا يعزز الإحساس بالعجز. أمّا متغير الجنس فليس هناك فروق في درجات العجز تعزى إليه. وتعلل هذه النتيجة بأنّ التحديات التي تواجه الطلبة تواجههم بغض النظر عن جنسهم، وهذا يشير إلى أنه لا يوجد نمط مفضل لدى أيّ من الجنسين للتعامل مع التحديات، وأنّ النجاح هدف لكلا الجنسين. وتتفق مع دراسة روزيل وغانديرسين (Rozell&Gundersen, 1998) في أنّه لا توجد علاقة لجنس الطالب بالعجز، وقد اختلفت مع دراسة أبو عليا (2000) في أنّ للجنس علاقة بالعجز.

ثانيًا: التوجهات الهدفية: ويمثل النتائج المتعلقة به الجداول (8، 9، 10) كما يأتي:

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة جامعة اليرموك على مقياس التوجهات الهدفية تبعًا لمتغيرَي الجنس والكلّية

المجال	الجنس	الكلّية: علمية - المتوسط الحسابي	علمية - الانحراف المعياري	علمية - العدد	الكلّية: إنسانية - المتوسط الحسابي	إنسانية - الانحراف المعياري	إنسانية - العدد	المجموع - المتوسط الحسابي	المجموع - الانحراف المعياري	العدد
أهداف التمكن	ذكور	30.64	6.78	39	30.23	5.82	77	30.37	6.13	116
	إناث	31.89	5.44	116	31.73	5.76	115	31.81	5.59	231
	المجموع	31.57	5.81	155	31.13	5.82	192	31.33	5.81	347
أهداف أداء- إقدام	ذكور	22.59	6.85	39	24.08	6.69	77	23.58	6.75	116
	إناث	23.44	7.14	116	24.96	7.55	115	24.19	7.37	231
	المجموع	23.23	7.06	155	24.60	7.21	192	23.99	7.17	347
أهداف أداء- تجنب	ذكور	28.18	5.46	39	27.47	4.79	77	27.71	5.01	116
	إناث	29.58	5.46	116	28.57	5.11	115	29.08	5.30	231
	المجموع	29.23	5.47	155	28.13	5.00	192	28.62	5.24	347

يتّضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد التوجهات الهدفية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات، وللتحقّق من جوهرية الفروق الظاهرية حُسِبت معاملات الارتباط بين أبعاد التوجهات، متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية وفقا للمتغيرات؛ لتحديد أنسب تحليل تباين ثنائي (تحليل تباين ثنائي متعدد، أم تحليل تباين ثنائي) – من دون تفاعل- توجب استخدامه.

الجدول (9): نتائج اختبار (Bartlett) للكروية لمجالات مقياس التوجهات الهدفية

العلاقة وفقًا للمتغيرات:	أداء التمكن	أداء إقدام
أداء إقدام	-.303*	
أداء تجنب	.455*	.053
اختبار Bartlett للكروية		
كا^2 التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
130.935	3	0.000

يتبين من الجدول (9) وجود علاقة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أبعاد التوجهات الهدفية: تمكن، وأداء- إقدام، وأداء تجنب. أمّا الارتباط بين أداء- التجنب وأداء- إقدام فلم يبلغ مستوى الدلالة، وتبين أنّ قيمة كا^2 من جهة أخرى بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، ممّا تطلّب استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (من دون تفاعل) لأبعاد التوجهات الهدفية (لأبعاد

التمكن، أداء- إقدام، أداء- تجنب) وفقًا للمتغيرات، وتبين وجود أثر دالّ لمتغير (الجنس والكلّية) عند مستوى الدلالة (α= 0.05) على أبعاد التوجهات الهدفية. ولتحديد أيٍّ من أبعاد التوجهات أثّر فيه متغير (الجنس) أُجري تحليل التباين الثنائي المتعدد، وذلك كما في الجدول (10).

الجدول 10: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (من دون تفاعل) لأبعاد التوجهات الهدفية تبعًا لمتغيرَي الجنس والكلّية

	المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
هوتلنج متغير الجنس 0.024	أهداف التمكن	الجنس	147.573	1	147.573	4.411	.036	.013
الدلالة 0.042		الكلّية	4.611	1	4.611	.138	.711	.000
هوتلنج لمتغير الكلية 0.024		الخطأ	11510.068	344	33.460			
الدلالة 0.044		الكلّي	11674.548	346				
	أهداف أداء- إقدام	الجنس	56.670	1	56.670	1.111	.293	.003
		الكلّية	190.192	1	190.192	3.729	.050	.011
		الخطأ	17546.343	344	51.007			
		الكلّي	17765.954	346				
	أهداف أداء- تجنب	الجنس	111.985	1	111.985	4.151	.042	.012
		الكلّية	69.775	1	69.775	2.586	.109	.007
		الخطأ	9280.857	344	26.979			
		الكلّي	9495.787	346				

* دالّة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

يتبين من الجدول (10) وجود فروق دالّة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد أهداف (التمكن أداء- تجنب) تبعًا لمتغير الجنس، فقد كانت الفروق لصالح الإناث مقارنة بالذكور، وتعلل هذه النتيجة بأنّ الإناث لديهن دافعية أكبر في التحصيل من الذكور، فهن أكثر صبرًا ويقضين وقتًا أطول في معالجة المهمات؛ ولهذا يتوجهن إلى الإتقان. أمّا الذكور فعلى الأغلب يعملون خارج المنزل لتأمين نفقات الدراسة والمصروف الشخصي أو لمساعدة ذويهم، فلا يهمهم الإتقان. وهذه النتائج تتفق مع داسة إيدنز (Edens, 2006) في أنّ الإناث يتبنّين أهداف تمكن. وبالنسبة إلى تفوق الإناث في أهداف تجنب الفشل فقد يكون سبب ذلك هو خوفهنّ من أن يوصفن بالفشل والعجز أمام الآخرين الذي يقلل من تقديرهن لأنفسهن، أمّا نجاحهنّ فهو دليل على ذكائهن والتزامهن سلوكيًا؛ وهذا الذي يدفعهنّ إلى التوجه نحو أهداف (أداء_ تجنب) أكثر من الذكور الذين لا يعيرون انتباهًا لرأي الآخرين.

وظهرت فروق دالّة على بعد أداء- إقدام تبعًا لمتغير الكلّية لصالح طلبة الكلّيات الإنسانية مقارنة بالعلمية، وهذا يعكس توجه الطلبة إلى محاولة إنجاز المهمات والنجاح فقط بغض النظر عن مستوى الإتقان، فما يهمهم هو النجاح والحصول على المؤهل الذي يمكنهم من الحصول على عمل لتوفير حياة كريمة في المستقبل والمحافظة على صورة جيدة أمام الآخرين، ومما يدعم توجهات الطلاب نحو تبني أنماط أهداف عدة هو اختلاف تخصصاتهم. فقد اشتملت عينة الدراسة على تخصصات علمية وإنسانية، ومن المعروف أن التخصصات العلمية تركز على النواحي التطبيقية وإتقان المهارات، وذلك على العكس من الكليات الإنسانية التي تركز على النواحي النظرية، فطبيعة المواد في الكلّيات الإنسانية تجعل طلابها يقضون وقتًا أطول معًا؛ ممّا يدفعهم إلى المنافسة، والمفاخرة أمام الأهل والزملاء بعلاماتهم.

ثالثًا: النظرية الضمنية للذكاء: ويمثل النتائج المتعلقة به الجداول (11، 12،13).

الجدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة جامعة اليرموك على مقياس النظرية الضمنية للذكاء تبعًا لمتغيري الجنس والكلّية

الأبعاد	الجنس	الكلّية							
		علمية			إنسانية		المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الذكاء الثابت	ذكور	22.05	7.77	39	25.51	9.56	75	24.32	9.10	114
	إناث	21.63	9.07	117	23.41	9.14	115	22.51	9.13	232
	المجموع	21.74	8.74	156	24.24	9.34	190	23.11	9.15	346
الذكاء المتغير	ذكور	28.64	7.27	39	25.87	8.65	75	26.82	8.27	114
	إناث	28.76	8.81	117	28.35	8.55	115	28.56	8.66	232
	المجموع	28.73	8.43	156	27.37	8.65	190	27.98	8.56	346

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الذكاء الثابت والذكاء المتغير ناتجة من اختلاف مستويات المتغيرات المستقلة، وللتحقق من جوهرية الفروق فقد حُسبت معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الثابت، والذكاء المتغير، متبوعة بإجراء اختبار (Bartlett) للكروية وفقًا للمتغيرات؛ لتحديد أنسب تحليل تباين ثنائي (تحليل تباين ثنائي متعدد، أم تحليل تباين ثنائي) – من دون تفاعل- توجب استخدامه.

وتبين وجود علاقة دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أبعاد الذكاء الثابت، والذكاء المتغير. وتبين أنّ قيمة **كا^2** بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، ممّا تطلّب استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (من دون تفاعل) لأبعاد الذكاء (الثابت، المتغير)، وفقًا للمتغيرات.

الجدول (12): اختبار (Bartlett) للكروية لمجالات مقياس النظرية الضمنية للذكاء

العلاقة وفقًا للمتغيرات:	الذكاء الثابت	الذكاء المتغير
الذكاء المتغير	0.886-	
اختبار Bartlett للكروية		
كا^2 التقريبية	**درجة الحرية**	**الدلالة الإحصائية**
528.96	1	0.000

يتبين من الجدول (12) وجود علاقة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين أبعاد الذكاء الثابت، والذكاء المتغير، وتبين أنّ قيمة كا^2 تربيع بلغت مستوى الدلالة الإحصائية، ممّا تطلّب استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (بدون تفاعل) لأبعاد الذكاء الثابت، والذكاء المتغير، وفقًا للمتغيرات، وتبين عدم وجود أثر دالّ إحصائيًا لمتغير الجنس ووجود أثر دالّ إحصائيًا لمتغير الكلّية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في أبعاد الذكاء الثابت والذكاء المتغير، ولتحديد أيٍّ من أبعاد الذكاء الثابت والذكاء المتغير أثّر فيه متغير الجنس فقد أُجري تحليل التباين الثنائي (من دون تفاعل) لأبعاد الذكاء الثابت والذكاء المتغير وفقًا للمتغيرين: الجنس والكلّية وذلك كما في الجدول (13).

الجدول 13: نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد (بدون تفاعل) لأبعاد الذكاء الثابت، والذكاء المتغير، تبعًا لمتغيرَي الجنس والكلّية

	المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
هوتلنج لمتغير الجنس 0.007 الدلالة	الذكاء الثابت	الجنس	154.779	1	154.779	1.885	.171	.005
		الكلّية	439.165	1	439.165	5.348	.021	.015
		الخطأ	28165.788	343	82.116			

0.29 هوتلنج لمتغير الكلية		الكلّي	28855.827	345			
0.025 الدلالة							
0.015	الجنس		180.676	1	180.676	2.482	.116	.007
	الذكاء المتغير	الكلّية	108.177	1	108.177	1.486	.224	.004
		الخطأ	24964.226	343	72.782			
		الكلّي	25303.896	345				

* دالّة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأبعاد الذكاء الثابت والمتغير تبعًا لمتغير الجنس. أمّا متغير الكلّية فقد ظهرت الفروق في مجال الذكاء الثابت فقط لصالح الكلّيات الإنسانية مقارنة بالكلّيات العلمية. وتعلّل هذه النتيجة بأنّ الطلبة على اختلاف جنسهم يتلقّون نفس التعليم في الجامعات، وأن الرسائل التي يرسلها الآباء فيما يتعلق بالذكاء وأهميته ذات مضمون موحد لأبنائهم (ذكور، إناث)، وكذلك الخبرات التعليمية التي يتلقونها في الجامعات والمدارس واحدة، لذلك لا يوجد سبب يجعل النظرية الضمنية للذكاء تختلف بين الذكور والإناث. أمّا متغير الكلّية فقد ظهرت الفروق في مجال الذكاء الثابت لصالح الكلّيات الإنسانية مقارنة بالتخصصات العلمية. وتعلل هذه النتيجة بأنّ مستوى الدراسة في الكلّيات العلمية يتطلب مستويات تفكير عليا؛ لذا يحتاج إلى مرونة وحرية تفكير وتعامل مع المتغيرات المحيطة بالمواقف التعلمية كلها، وقد تكون الكليات الإنسانية أسهل دراسيًا من الكليات العلمية، لذا يتجه أصحاب الذكاء الثابت إلى الأسهل؛ لأنه لا يتطلب بذل جهد كبير، أمّا أصحاب الذكاء المتغير فإنهم يتجهون إلى الكليات العلمية؛ لأنهم يعلمون أنّ النجاح لا يتحقق إلّا بالجهد والسهر وإتقان المهارات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشته: وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت معامل ارتباط بيرسون بين مجالات العجز المتعلّم، وأبعاد التوجهات الهدفية كما في الجدول (14).

الجدول 14: معامل ارتباط بيرسون بين مجالات العجز المتعلّم والتوجهات الهدفية

مجالات العجز المتعلم		التمكن	اداء- اقدام	اداء- تجنب
توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة	الارتباط	-.349**	-.175**	.320**
	الدلالة	.000	.001	.000
صورة الطالب السلبية في عيون الأخرين	الارتباط	-.463**	-.318**	.312**
	الدلالة	.000	.000	.000
لوم الذات	الارتباط	-.280**	-.127*	.320**
	الدلالة	.000	.018	.000
الدرجة الكلية	الارتباط	-.360**	-.214**	.312**
	الدلالة	.000	.000	.000

يتضح من الجدول (14) أنّ قيم معاملات الارتباط بين مجالات العجز المتعلّم والدرجة الكلية و(أهداف التمكن وأهداف أداء- إقدام) قد كانت عكسية ودالّة عند مستوى (0.05) فأقل، أمّا العلاقة بين مجالات العجز والدرجة الكلية وأهداف أداء- تجنب فقد كانت طردية ودالّة عند مستوى (0.05) فأقل. وتشير هذه النتيجة إلى أنّ ارتباط كلّ من أداء- إقدام والتمكن بالعجز كان سلبيًا، ممّا يشير إلى أنّ إتقان أهداف التعلم والسعي إلى تحقيقها يتطلب أن يقوم الطالب بفعل إيجابي ضمن موقف التعلم وتحمل المسؤولية والإصرار والمثابرة تجاه العمل. فالعجز يعطّل السبل والطرق لتحقيق الأهداف التي يسعى لتحقيقها أيّ متعلم، وكلما كان لدى الطالب تصميم وهدف للوصول إلى درجة الإتقان والرغبة في الظهور الجيد أمام الجميع فسيكون عنده تحدٍّ لمواجهة الصعاب التي تعترضه لأن له هدفًا يريد تحقيقه. وكذلك فإنّ العلاقة بين مجالات العجز، وأداء- تجنب كانت إيجابية؛ مما يشير إلى أنّ دوافع التجنب على الأغلب تنطلق من الإحساس بالقصور والعجز، ولذا فإنّ الدافع الإيجابي للسلوك متدنٍّ؛ وأن هناك مكوّنًا مشتركًا بين الإحساس بالعجز وأداء- تجنب، فالطالب الذي لديه أهداف تجنبية لا يريد إلّا النجاح فحسب لكي يتجنب السخرية من الآخرين، ولكنه إذا واجه صعابًا وتحديات تتطلب جهدًا فإنه سرعان ما يتعرض للإحباط والعجز. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة إيردلي وآخرين

(Erdley& et al., 1997) ودراسة لو (lou,2014) ودراسة غباري وآخرون (Ghbari& et al, 2014) في أنّ الطلبة الذين ركزوا على أهداف التمكن توجهوا نحو التمكن وأنّ الطلبة الذين ركزوا على أهداف أداء- تجنب أدى بهم إلى العجز. ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة إيدنز (Edens, 2006) في أنه لا علاقة بين نمط الأهداف والعجز.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ومناقشته: وللإجابة عن هذا السؤال حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد العجز المتعلم والنظرية الضمنية للذكاء كما في الجدول (15).

الجدول 15: معامل ارتباط بيرسون بين مجالات العجز المتعلَّم والنظرية الضمنية للذكاء

مجالات العجز المتعلم		الذكاء الثابت	الذكاء المتغير
توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة	الارتباط	.310**	-.280-**
	الدلالة	.000	.000
صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين	الارتباط	.295**	-.276-**
	الدلالة	.000	.000
لوم الذات	الارتباط	.278**	-.217-**
	الدلالة	.000	.000
الدرجة الكلية	الارتباط	0.282**	-0.251**
	الدلالة	.000	.000

يتضح من الجدول (15) أنّ قيم معاملات الارتباط بين مجالات العجز المتعلَّم والدرجة الكلية والذكاء الثابت كانت طردية ودالّة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل، أمّا العلاقة بين مجالات العجز المتعلَّم والدرجة الكلية والذكاء المتغير فقد كانت عكسية ودالّة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل.

وتعلل هذه النتيجة بارتباط العجز المتعلَّم في الأداء، ففي حالة الذكاء الثابت فإنّ الأداء يكون جامدًا، وقدرات الفرد لا تتطور؛ ولا يبذل مزيدًا من الجهد؛ ولذلك يشعر بالعجز، ويكون مقتنعًا بأنه لا أهمية لبذل الجهد وتعلم مهارات جديدة؛ لأنه يعتقد أنّ ذكاءه ثابت ولا يتغير. أمّا الطالب الذي يعتقد أن الذكاء متغير فإنّ عليه بذل مزيد من الجهد وتعلم المهارات اللازمة لتنفيذ المهام المراد إنجازها. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة روبنز وبولز (Robins& Pals, 2002)، ولزيهس وآخرين (Zuihuis& et al, 2002) وبيرناردو(Bernardo, 2012) وديفز وآخرون (Davis, 2010) ودراسة لو (lou,2014).

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

1. إعداد برامج تدريبية تهدف إلى مساعدة الطلبة في تبني أهداف تمكن والابتعاد عن أهداف أداء- تجنب؛ لأن ذلك قد يؤدي إلى تخفيض العجز المتعلم لديهم.
2. مساعدة الطلبة على تطوير نظرية تزايدية في الذكاء من خلال المحاضرات، والبرامج التدريبية، والمناقشات لارتباط ذلك عكسيا بالعجز المتعلم.
3. إجراء دراسات تجريبية تتناول أثر التوجهات الهدفية، ونظرية الذكاء الضمنية في العجز المتعلم.

المراجع:

أبو عليا، محمد. (2000). العجز المتعلّم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. **مؤتة للبحوث والدراسات**، 15(3)، 111-127.

الزغول، رافع. (2006). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 2 (3)، 115-127.

غباري، ثائر ومحاسنة، رندة. (2013). العلاقة ين أنماط الأهداف واستراتيجية حلّ المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 14 (3)، 242-273.

Abd-EL-Fattah, M., &Yates, Greg. (2006). Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. *Paper Presented at AARE Annual Conference, Adelaide*, 1-14.

Abdullah, Melissa. Ng Lee Yen. (2008). Childrens Implicit Theories of Intelligence: Its Relationships with Self-Efficacy, Goal Orientations, and Self-Regulated Learning. *The International Journal of Learning,15*(2), 1447-9494.

Bernardo, Allan. B.I. (2012*).* Talking About Good Goal And Bad Learners: Linguistic Dimension of Implicit Theories of Intelligence. *Electronic Journal of Research In Educational* P*sychology,10*(1), 195- 212.

Burnette, Jeni. L., O Boyle, Ernest. H., VanEpps, Eric. M., Pollack, Jeffrey. M.,& Finkel, Eli. J. (2013). Mind- Sets Matter: A Meta-Analytic Review of

Responses to Failure. Unpublished Master Thesis, Department of Psychology University of Alberta.

Nicholls,.J.(1984). Achievment Motivation: Conceptions of Abillity, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review, 91*(3), 328- 346.

Robins, Richard. W., & Pals, Jennifer. L. (2002) Implicit Self-Theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation Attribution, Affect, and Self-Esteem Change. *Self and Identity*,(1), 313-336.

Roth, Susan. (1980). Averised model of learned helplessness in human. *Journal of personality.48*(1).103-117.

Rozell ,I. E., &Gundersen, D. E. (1998). Gender differences in the factors affecting helpless behavior and performance. *Journal of social behavior and personality, 13(*2),265- 279.

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

Seligman, M.E.P., &Maier, S.F. (1967). Failure to Escape Traumatic shock. *Journal Experimental psychology,74*, 1-9.

Settle, S.A.(1996). Attribution and Social Persistence in school Identified Learning Disabled Boys and Girls. *DAI-B*.56/08,P.4593.

Silver, R. L. Wortman, C.B.,& Klos, D.S. (1982). Cognitions, and behavior following uncontrol able outcome: Arespons to current human helplessness research. *Journal personality, 50*,480-514.

Sorrenti, Luana., Filippello, Pina., Costa, Sebastiano., &Buzzai, Caterina. (2014). Preliminary evaluation of a self-report tool for Learned Helplessness and Mastery Orientation in Italian Students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology MJCP,11*(13), 1-14.

Valle, Antonio., Cabanach, Ramon., Nunez, Jose., Gonzalez- pienda., Rodrigues, Susana., & pineiro, Isabel. (2003). Multiple goal, motivation, and academic learning. *British Journal of Educational Psychology, 73*(1), 71-87.

Worthman,C.& Loftus, E. (1992). *Psychology*, New York: McGraw- Hill.

Zuihuis, Gisell., Bempechat, Janine., Jimenez, Norma. V., & Boulay, Beth. A.(2002). Implicit Theories of Intelligence Across Academic Domains: A Study of Mexican Descent. *New Directions For Child And Adolescent Development,(96*),87-100.

Implicit Theories and Self- Regulation. *Psychological Bulletin,139*(3),655-701.

Davis, Jody. L., Burnette, Jeni. L., Allison, Scott. T., &Stone, Heather. (2010). Against the odds: Academic Underdogs Benefit from Incremental Theories. *Soc Psycho Educ,14*, 331-346.

Dweck, C., & Leggest, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.

Edens, Kellah. M. (2006). The Interaction of Pedagogical Approach, Gender, Self-Regulation, and Goal Orientation Using Student Response System Technology. *Journal of Research on Technology in Education, 41*(2), 161-177.

Elliot, A. J., & Church, Marcy. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218-232.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement Goals, Study Strategies, and Exam Performance: A Meditational Analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 549-563.

Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievment. *Journal of Personality and Social Psycholog, 54*(1), 5-12.

Erdley, Cynthia. A., Loomis, Catherine. C., Cain, Kathleen. M. &Dumas-Hines, Frances.(1997). Relations Among Childrens Social Goals, Implicit Personality Theories, and Responses to Social Failure. *Developmental Psychology, 33* (2), 263-272. Retrieved July 4, 2013, from http://psycnet.apa.org/journals/dev/33/2/263.

Fogle, Dale. O.(1978). Learned Helplessness And Learned Restlessness. Psychotherapy: *Theory, Research And Practice, 15*(1), 39-47.

Ghbari, Thaer. A., Damra, Jalal. Kayed.,& Nassar, Yahya. H.(2014). The Effect of Learned Helplessness on Changing Goal Orientation Among Undergraduate Students. *Journal of Institutional Research in South East Asia,12*(1), 110-120.

Jones, Brett. D., Bryant, Lauren. H., Snyder, Jennifer. Dee., & Malone, David. (2012). Preservice and Inservice Teachers Implicit Theories of Intelligence. *Teacher Education Quarterly, 39*(2), 87-101.

Kolotkin, R.A., et al. (1994). Sex Differencess in Locus of Control, Helplessness, Hopelessness Depression. (*ERIC ED, 377421*).

Lou, Man-Tou. (2014). *The Role of Implicit Theories of L2 Intelligence for Goal Orientations and*