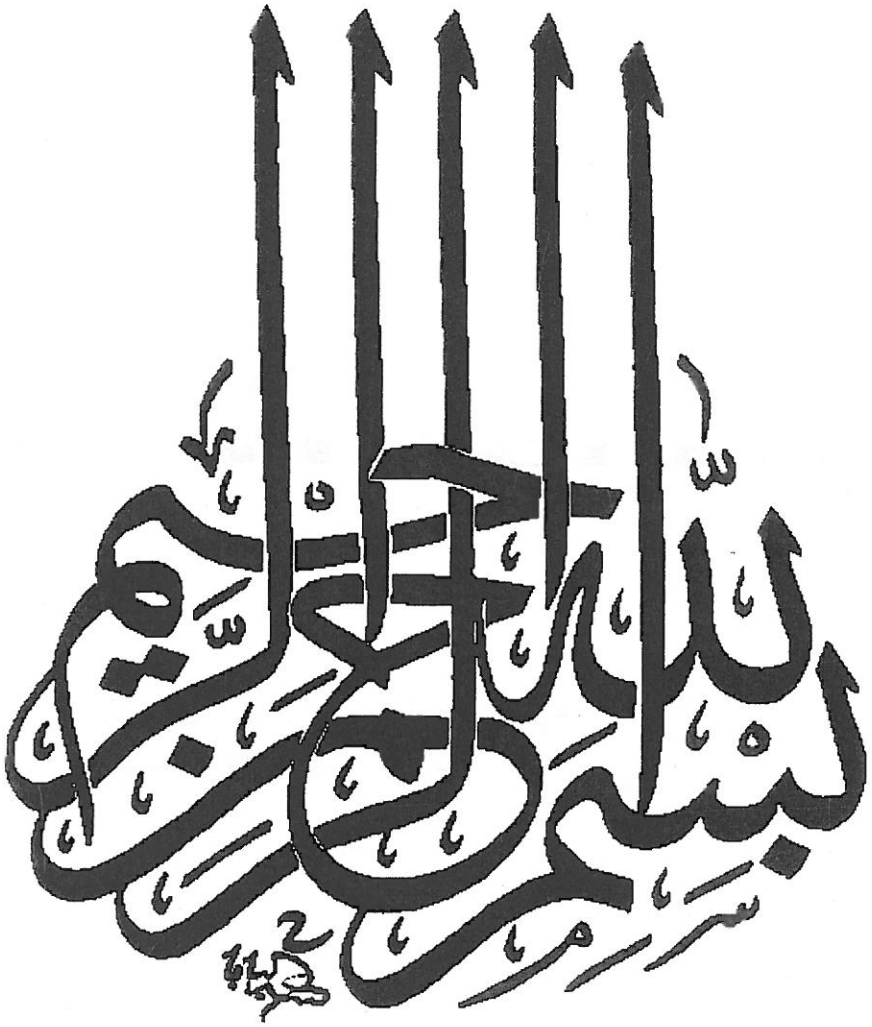
المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم علم النفس

علاقة العجز المتعلم وأساليب عزوه بمهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة

إعداد الطالبة
أشواق عبد العزيز جان

إشراف
الدكتورة/ انشراح بنت إبراهيم محمد المشرفي
أستاذ مشارك بكلية التربية-جامعة أم القرى

متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس-تخصص تعلم
الفصل الدراسي الثاني
١٤٣٣/١٤٣٢هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله ﷻ:

﴿ وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلاً ﴾

سورة الإسراء (٨٥)

ملخص الدراسة

العنوان : علاقة العجز المتعلم وأساليب عزوه بمهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الأهداف: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين العجز المتعلم ومهارة الفهم القرائي باختلاف أساليب العزو لدى طلاب وطالبات عينة الدراسة.

٢. الكشف عما إذا كانت هناك فروق في متوسط درجات العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

٣. الكشف عما إذا كانت هناك فروق في متوسط درجات أساليب عزو العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

٤. الكشف عما إذا كانت هناك فروق في متوسط درجات مهارة الفهم القرائي بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

العينة: طلاب وطالبات السنة الثالثة والرابعة من قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى بلغ عددهم (٣١٧) منهم (٨٧) طالباً و (٢٣٠) طالبة تمتد اعمارهم بين (١٩ – ٢٥) سنة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

الأدوات: إختبار الحظ اعداد هانا ليفينسون (١٩٨١) لقياس العجز المتعلم،مقياس أساليب عزو العجز المتعلم اعداد بترسون وآخرون (١٩٨٢)،إختبار الفهم القرائي الصامتة اعداد ويدرهولت وبلالوك (٢٠٠٠).

النتائج: بعد استخدام الأساليب الاحصائية التالية: اختبار(ت) لمعرفة الفروق بين أفراد العينة على متغيرات الدراسة،ومعامل الارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة بين المتغيرات،تم التوصل إلى النتائج التالية:

١. لا توجد علاقة دالة بين العجز المتعلم ومهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية،بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب عزو العجز المتعلم ومهارة الفهم القرائي لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية.

٢. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب عزو العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية في بعدي (الذاتية – الخارجية) و (الثبات – عدم الثبات)،بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (الشمولية – المحدودية) لصالح الطلاب.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم القرائي بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية لصالح الطالبات.

توصيات:

١. تقديم برامج تدريبية للطلاب والطالبات بقسم اللغة الانجليزية بشطريه بالتعاون مع قسم علم النفس لتدريبهم على التعامل مع معطيات كل موقف سلبي على حدة والتدريب على الاعزاءات الايجابية.

٢. استحداث "الزيارات الثقافية" من الصحافيين،والأطباء وغيرهم من المتحدثين الأصليين للُّغة لتوسيع مدارك الطلاب وتشجيعهم على تعلم المفردات بفاعلية وتأصيل اللغة والتشويق لها.

٣. زيادة سنوات الدراسة بقسم اللغة الانجليزية،وتعادل مباشرة درجة الماجستير للخريج بدرجة الامتياز،ودرجة البكالوريوس للخريج بدرجة جيد جداً وأقل.

Abstract

Title: Relation of Learned Helplessness and its Attributional Styles with English Reading Comprehension Regarding a sample of male and female students of the English Department at Umm Al-Qura University at Makkah Al-Mukarramah.

Objectives:

1-Identifying if there is a relation between attributional styles of learned helplessness and English reading comprehension skill among the sample students.

2- Identifying the differences in scores' mean in the learned helplessness among the male and female students of the English depart.

3-Identifying the differences in scores' mean in the attributional styles of learned helplessness among the male and female students of the English depart.

4- Identifying the differences in scores' mean in English reading comprehension skill among the male and female students of the English depart.

Sample: (317) students (87) male and (230) female aged (19-25) of the 3rd & 4th years of English department at Umm Al-Qura University at Makkah.

Tools: Levenson's (IPC) Locus of Control (1981) measuring Learned Helplessness + Attributional styles of Learned Helplessness (1982) + Gray Silent Reading Test (2000) measuring Reading Comprehension.

Results: applying statistical styles (T-Test) among the participants to determine differences between them on the study variables; Correlation Factor to discover the relations between variables. The results are as follows:

- There are statistical negative correlative relation between attributional styles of learned helplessness and reading comprehension for participants.
- There are no statistically significant differences in learned helplessness among male and female participants of the English depart.
- There are no statistically significant differences among males and females in the average degree in (internal-external) & (stable-unstable) dimensions.
- There are statistically significant differences among males in using (global-specific) dimension.
- There are statistically significant differences among females reading comprehension in the average degree.
- There are no statistical relation between learned helplessness and reading comprehension among participants.

Recommendations:

* Offering practice programs for both male and female students inside English dept. supervised by Psychology dept. training at handling problems and believe in their abilities and be more specific at handling facts of each negative experience solely.
* Invent "cultural visit" hosting journalists, and doctors, and announcers and football players...etc.
* Increasing two extra English studying years to polish and well qualified students in language and he who achieves "Excellence" degree would graduate with M.A. degree.

شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم.

أسجل امتناني وفخري بأستاذةٍ وأمٍ غمرتني برعايتها وتوجيهها وثقتها بي الأستاذة الدكتورة/ ليلى بنت عبدالله المزروع مشرفة رسالتي..يرحمها الله..أسأل الله أن يجعل العلم الذي علمتيه لي ولأجيال عديدة نافعاً لاينقطع عملك الصالح به وفي ميزان حسناتك،وأدعو الله أن يضيء لك قبرك إلى يوم تقوم الساعة..آمين.

أسجل شكري وتقديري لسعادة الدكتورة/ انشراح بنت إبراهيم المشرفي على تفضلها بمتابعة الاشراف على رسالتي،بتوجيهاتها السديدة ومساندتها وتشجيعها الدائم،واضافتها الواضحة لاخراج الرسالة بصورة علمية، فلها الشكر الجزيل.

كما وأتوجه بالشكر لسعادة الدكتورة/ مريم بنت حميد اللحياني،أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس،كلية الآداب والعلوم الإدارية للبنات، جامعة أم القرى، وسعادة الدكتورة/ سميرة بنت محارب العتيبي،أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس،كلية الآداب والعلوم الإدارية للبنات، جامعة أم القرى على تفضلهما بقبول مناقشة رسالتي،والأخذ من وقتهما الثمين،فجزاهما الله كل الخير،وأوجه شكري وتقديري لسعادة الدكتور/ هشام بن-محمد مخيمر،والأستاذ الدكتور/ ربيع بن سعيد طه على مناقشة خطة الرسالة وتقديم الملاحظات القيمة فجزاهما الله خيراً،وللأستاذ الدكتور/ كينيث وولستون بجامعة فاندربيلت للتمريض بالولايات المتحدة،كما أتقدم بخالص التقدير والاحترام لسعادة الدكتور/ حسين بن عبدالفتاح الغامدي على توجيهاته وتعاونه المعهود من بداية بحثي والأخذ من وقته الثمين..جعلها الله في ميزان حسناته..

ولا يفوتني تقديم خالص الشكر والعرفان لقسم علم النفس متمثلاً برئيسها سعادة الدكتور/ سالم بن محمد المفرجي،وعمادة الدراسات العليا في تسهيل الاجراءات الأكاديمية،والشكر موصولاً لقسم اللغة الانجليزية على التعاون الملموس وبخاصة سعادة الدكتورة/ محاسن بنت حسن أبو منصور على مساعدتي في تطبيق مقاييس الدراسة،والشكر الجزيل لسعادته الدكتور/ سلطان بن محمد الشريف على التطبيق شخصياً في شطر الطلاب. والشكر موصولاً لطلاب وطالبات عينة الدراسة على تعاونهم والأخذ من وقتهم في سبيل البحث العلمي.

كل الوفاء والشكر لأخواتي وزميلاتي اللاتي قدمن لي المساعدة في سبيل انجاز هذه الرسالة.

وختاماً ربنا لك الحمد والثناء الذي أنت أهل له ..

الباحثة

قائمة المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ب
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ح
الفصل الأول: المقدمة	
تمهيد	٢
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	٤
أهداف الدراسة	٦
أهمية الدراسة	٦
مفاهيم الدراسة	٨
حدود الدراسة	١٠
الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة	
الجزء الأول: الإطار النظري تمهيد	١٢
أولا:العجز المتعلم: مفهوم العجز المتعلم	١٢
-العجز المتعلم في البيئة التعليمية	١٦
-تطور نموذج العجز المتعلم	١٨
-أعراض العجز المتعلم	٢٣
العزو السببي:	٢٥
-نظرية العزو	٢٦
-العزو والثقافة	٢٨

-نماذج العجز المتعلم والعزو السببي	٢٩
-خلاصة النماذج السابقة	٣٤
ثانياً : أساليب عزو العجز المتعلم:	٣٤
ثالثاً: القراءة باللغة الانجليزية: -القراءة في إطار علم اللغة النفسي	٣٨
-مفهوم القراءة باللغة الانجليزية	٣٩
-مهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية	٤٢
-طرق تعلم القراءة	٤٣
-العلاقة بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة	٤٨
-العزو السببي ومهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية	٤٩
الجزء الثاني: الدراسات السابقة تمهيد	٥٠
أولاً: دراسات تناولت العجز المتعلم وأساليب عزو العجز المتعلم	٥٠
ثانياً: دراسات تناولت العجز المتعلم والعزو السببي في اللغة الانجليزية كلغة ثانية	٥٣
مدى التشابه والاختلاف بين الدراسات	٥٧
فروض الدراسة	٥٩
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
تمهيد	٦١
منهج الدراسة	٦١
مجتمع الدراسة	٦١
عينة الدراسة	٦٢
أدوات الدراسة	٦٢
المعالجة الإحصائية	٧٩
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها	
عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وتفسيرها	٨١
عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وتفسيرها	٨٢
عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وتفسيرها	٨٣

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وتفسيرها	٨٥
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
تمهيد	٨٨
أولاً:ملخص نتائج الدراسة	٨٨
ثانياً: مناقشة النتائج	٨٩
ثالثاً: التوصيات:	٩٣
-البحوث المقترحة	٩٣
-التوصيات الإجرائية	٩٣
مصادر ومراجع الدراسة	
أولاً: المصادر	٩٦
ثانياً: المراجع العربية	٩٦
ثالثاً: المراجع الأجنبية	٩٩
الملاحق	١٠٦

قائمة الجداول

رقم الجدول	العنوان	رقم الصفحة
١	نموذج العزو لوينر	٢٧
٢	احصائية طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية لعام١٤٣٠/١٤٣١هـ	٦٢
٣	توزيع أفراد العينة(طلاب وطالبات)	٦٢
٤	درجات الاستجابة على مقياس العجز المتعلم	٦٤
٥	معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي لمقياس العجز المتعلم	٦٧
٦	قيم معاملات ثبات مقياس الحظ	٦٨
٧	درجات الاستجابة على مقياس أساليب العجز المتعلم	٦٩
٨	معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي للأسلوب الذي تنتمي له	٧٢
٩	معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس بعضها البعض، وبين المجموع الكلي للأساليب	٧٣
١٠	قيم معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية المصحح بمعادلة جتمان للأساليب الثلاثة والدرجة الكلية	٧٣
١١	معاملات الارتباط بين درجة كل البنود ومجموع البعد الذي تنتمي له	٧٦
١٢	معاملات الارتباط بين ابعاد المقياس بعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس	٧٧
١٣	قيم معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية المصحح بمعادلة جتمان للقطع الثلاثة عشر والدرجة الكلية	٧٨
١٤	معاملات الارتباط بين كل من العجز المتعلم وأساليب عزوه ومهارة الفهم القرائي	٨١
١٥	الوصف الإحصائي لمتغير العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية	٨٢
١٦	دلالة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي الطلاب والطالبات في العجز المتعلم	٨٣
١٧	الوصف الإحصائي لمتغير أساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية	٨٣
١٨	نتائج اختبار (ت) للفرق في أساليب عزو العجز المتعلم بين الطلاب والطالبات	٨٤
١٩	الوصف الإحصائي لمهارة الفهم القرائي لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية	٨٥
٢٠	نتائج اختبار (ت) للفرق في مهارة الفهم القرائي بين الطلاب والطالبات	٨٥

الملاحـــق

العنوان	الصفحة
(١) قائمة أسماء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أبجدياً	١٠٨
(٢) مقياس الحظ اعداد هانا ليفينسون (١٩٨١)	١١٠
(٣) مقياس أساليب عزو العجز المتعلم اعداد بيترسون وآخرون (١٩٨٢)	١١٣
(٤) اختبار فهم القراءة الصامتة(GSRT) اعداد ويدرهولت وبلالوك (٢٠٠٠)	١١٨
(٥) الردود الالكترونية للأساتذة والمختصين	١٣٢

الفصل الأول

المقدمة

- تمهيد.
- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.
- أهداف الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- مفاهيم الدراسة.
- حدود الدراسة.

الفصل الأول

المقدمة

تمهيد:

للقراءة في ديننا الإسلامي شأن عظيم، فإن أول ما أنزله الله من قرآن على الرسول محمد صلى الله عليه وسلم قوله تعالى: "اقرأ" العلق (١). دلالة على أهمية القراءة والسعي لتعلمها، كون الخطاب بصيغة الأمر رغم كون المخاطب أمّيّ لا يعرف القراءة والكتابة.

وتعتبر القراءة منذ القدم من أهم وسائل التعلم الإنساني بل هي من أكثر مصادر العلم والمعرفة والأفكار التي يكتسبها الإنسان من خلالها،وهي التي تؤدي إلى تطوير الإنسان وتفتح أمامه آفاق جديدة (أبو ملوح، ٢٠١٠)،كما أنها عامل مهم في التكيف النفسي ومواجهة حالات الاحباط والانفعالات،وتساعد على التكيف الاجتماعي والتبادل الثقافي بين الحضارات والشعوب وصقل سلوكيات وأخلاق الفرد داخل مجتمعه (حنان بيزان،٢٠٠٩). لذلك حرصت الأمم المتقدمة على نشر العلم وتسهيل أسبابه وجعلت مفتاح ذلك بتشجيع القراءة والعمل على نشرها بين جميع فئات المجتمع.

واللغة الإنجليزية أكثر اللغات انتشاراً في العالم،فهي اللغة الرئيسة في التجمعات السياسية الدولية،وهي اللغة الرسمية لـ ٨٥% من المنظمات العالمية،وهي لغة الكثير من المؤتمرات الدولية،ولغة التداول الأولى في المجال التكنولوجي والتجاري والمصرفي والسياحي،ولغة غالبية الأبحاث العلمية والمراجع والمصطلحات والاقتصاد والأعمال،وكذلك الصحف المشهورة وبرامج التلفزيون والأفلام وشركات الطيران والشركات المتعددة الجنسيات والعمالة الأجنبية،كما أنها لغة ٩٠% من المادة الموجودة على الانترنت،مما جعل عدد الراغبين في تعلمها يزداد يوما بعد يوم،فلا توجد دولة في العالم لا تدرس اللغة الانجليزية في مدارسها وجامعاتها،حيث يبلغ عدد الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية في جميع أنحاء العالم نحو بليون طالب (Crystal, 2003).

وتحرص المملكة العربية السعودية على مواكبة كل ما من شأنه تطوير هذا الوطن العزيز في المجالات التكنولوجية والتجارية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية؛فقد اهتمت بتعليم اللغة الانجليزية لأبنائها كتعليم أساسي من المرحلة الابتدائية وصولاً إلى الجامعية.

إن مهارة القراءة سواء في تعلم اللغة الأولى أو الثانية تتطلب تفاعل عنصرين أساسيين وهما القاريء والنص،وينظر إلى عملية القراءة في اللغة الثانية بأنها أبطأ مما تتطلبه القراءة في اللغة الأولى،فقد وجد روملهارت(Rumelhart,1977) بأن القاريء في اللغة الانجليزية كلغة ثانية قد يستخدم عدة مهارات ابداعية لاتقان الفهم إلى أن يصل إلى درجة من اتقانها (Singhal,1998).

إن المواقف التعليمية التي لايستطيع الطالب أن يتحكم بها فيفشل بالرغم من محاولته تجاوزها قد تسبب لديه عجزاً تجاه أي موقف تعليمي آخر يصعب عليه؛فينقل إحساسه بالعجز إليها مما يجعله يتوقف عن المحاولة في بذل الجهد للنجاح،وتكون لديه مشاعر سلبية تحبطه (Alloy et al.,1984).

ولما كان عزو الطالب لنجاحه أو فشله يؤثر على تعلم مهارة الفهم القرائي فإن العزو إلى انعدام القدرة أو الحظ قد يؤدي إلى مشكلات نفسية حقيقية ومنها الإحساس بالعجز الذي يؤدي إلى الفشل أو إنجاز أضعف في القراءة (Weiner,1994).

وكنتيجة لما تقدم وجدت الباحثة ضرورة الكشف عن درجة شعور متعلمي اللغة الانجليزية بالعجز المتعلم وعلاقة الأساليب التي يعزون إليها أسباب نجاحهم أو فشلهم بفهم ما يقرأونه من نصوص باللغة الإنجليزية،وقد اختارت الباحثة المرحلة الجامعية على افتراض أنها المرحلة التي تؤهل الخريجين بكفاءة،فقد رغبت الباحثة بقياس مدى وصول الطلاب والطالبات إلى الإتقان المطلوب للغة الانجليزية،وما إذا كانوا يعانون من العجز المتعلم الذي قد يؤثر على فهمهم للمقروء باللغة الانجليزية.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

يعد العجز المتعلم مشكلة جدّيّة بحاجة إلى الدراسة والمعالجة والبحث،حيث إن الآثار الناجمة عنه تتمثل في انعدام الثقة بالنفس والضعف في مواجهة وحل المشكلات،مثل تشتت الانتباه والإحساس باليأس،وهي آثار ذات نتائج سلبية خطرة على النفس،وعلى المجتمع الذي يعيش فيه الفرد،فانعدام القدرة على التحكم في النفس يعيق التعلم في بعض المواقف،وهذه العقبات تجعل الطالب منخفض في مستواه الدراسي بالرغم من قدرته على النجاح،ومن الممكن أن ينتج عن ذلك استسلامه لمستوى دراسي منخفض غير المرضي لإحساسه بعدم القدرة على العطاء الناجح وربما تحول لمجالات أخرى قد تكون إيجابية (محمود،٢٠٠٥م).

إن طلاب اللغة الانجليزية من ذوي القدرات العادية ممن لايعانون صعوبات التعلم قد يتعلم بعضهم بفاعلية أكثر من غيرهم من الأقران (Williams et al., 2004)،وقد سجلت احصائية المركز الوطني للتربية (NCES) بالولايات المتحدة الأمريكية عام ٢٠٠٣ بأن ٧٢% من متعلمي اللغة الانجليزية كلغة ثانية يقرأون في مستوى أقل من الأساسي (Buttler & Hakuta, 2006) . ومن ذلك،ظهرت أبحاث ودراسات عديدة للوقوف على أفضل الطرق لتعلمها،فقد بينت دراسة جوتارد ومولر (Gottard & Mueller, 2009) أن عملية تعلم اللغة الانجليزية عملية مركبة تحتاج إلى العديد من المهارات،ومنها تعلم فك الرموز،وتعلم الكلمات،وتعلم التراكيب اللغوية، وصوتيات الحروف،ومهارة تعلم القراءة والتي تعتبر النموذج لتنمية الفهم القرائي.

وتتأثر مهارة الفهم القرائي واتقانها في اللغة الانجليزية بعوامل منها العزو السببي فقد أكدت دراسة أوسوليفان وهوي (O'Sullivan and Howe, 1996) بأن إعزاءات الطلاب هي من العوامل المهمة في التأثير على أدائهم في عملية القراءة،حيث إن الأسباب التي يعزو إليها الإنسان الأحداث الحاصلة له ومن حوله تؤثر بشكل كبير على حياته وإنجازاته،فالاعزاءات التي يقوم بها الطالب لتفسير مستوى أداؤه تؤثر على انجازه الأكاديمي؛والعزو يشير إلى طريقة الطالب في تفسير

نتائج دراسته من نجاح أو فشل،وقد رجح وينر (Weiner,1985) بأن أكثر الأسباب التي يعزو إليها الطلاب نتائجهم تتمركز حول القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ.

ورغبة في الوصول إلى اتقان كامل في تعلم اللغة في عصر أصبح فيه اتقانها متطلب أساسي لكل متعلم فإن الدراسة الحالية تركز على طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بالمرحلة الجامعية وبخاصة السنتين الثالثة والرابعة لقياس مستوى مهارة الفهم لديهم على افتراض أنها المرحلة التي تؤهل لدرجة اتقان اللغة المطلوبة.

واستناداً إلى أن طالب اللغة الانجليزية قد يواجه مشكلة العجز في تعلمه للغة وماقد يسببه ذلك من مشكلات إضافية من اضطرابات ينتقل أثرها لمواقف لاحقة قد تؤثر سلباً ليس فقط على تعلم الطالب بل على حياته الاجتماعية والنفسية،ونظراً لقلة البحوث العربية التي تناولت العجز المتعلم،وأساليب عزو الطلاب لها،ولأهمية هذا الموضوع،فإن الباحثة تسعى إلى الكشف عن مستوى مهارة الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الانجليزية والعجز المتعلم والأساليب التي يعزو إليها طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية نجاحهم أو فشلهم في فهم ما يقرأونه،ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما علاقة العجز المتعلم وأساليب عزوه بمهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد علاقة بين العجز المتعلم وأساليب عزوه ومهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند (٠,٠٥) أو أقل في العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند (٠,٠٥) أو أقل في أساليب عزو العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند (٠,٠٥) أو أقل في مهارة الفهم القرائي بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى ؟

أهداف الدراسة:

١- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين العجز المتعلم و مهارة الفهم القرائي باختلاف أساليب العزو لدى طلاب وطالبات عينة الدراسة.

٢- الكشف عن الفروق في متوسط درجات العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

٣- الكشف عن الفروق في متوسط درجات أساليب عزو العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

٤- الكشف عن الفروق في متوسط درجات مهارة الفهم القرائي بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

٥- معرفة أسباب المشكلة وإيجاد حلول علمية لها ودفع عجلة التقدم والنهضة بمجتمعنا في مجال تعلم وتعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين وهما:

أ- **الأهمية النظرية:**

- تتضح الأهمية النظرية في العلاقة بين متغيراتها من أجل الكشف عن الوضع النفسي الأكاديمي الذي يؤثر على تعلم الطالب للغة الانجليزية كلغة ثانية في المجتمع المحلي.

- تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات في مجال العجز المتعلم القليلة في البيئة العربية —على حد علم الباحثة- فإن هذه الدراسة قد تكون اثراء لهذا المجال الذي يمكن الاستفادة منه في معرفة بعض أسباب انخفاض مستوى الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى.

- تعتبر عينة الدراسة من طلاب وطالبات السنتين الأخيرة من مرحلة الجامعة هي الفئة المؤهلة للعمل والعطاء فكان مهماً التحقق من كفاءة تعلمهم للغة الانجليزية من أجل خدمة المجتمع وتعليم الأجيال القادمة.

- تبحث الدراسة في مجال اللغة الانجليزية التي تعتبر بوابة حضارة وتقدم المجتمع السياسي والاقتصادي والاجتماعي والدولي في هذا العصر الذي وجب على متعلميها إتقانها وإجادتها ووجب على التربويين حل صعوبات تعلمها.

- ركزت الدراسة على مهارة الفهم القرائي فهي وسيلة المعرفة واستقاء العلوم لكل تخصص وفن ولغة ولا تخلو حياة الانسان من القراءة في كل مجال فكان من الأهمية أن يفهم القارئ ما يقرؤه بشكل دقيق.

- إن البحث في الأسباب التي يشعر الطالب بأنها هي التي تؤثر على تعلمه واتقانه مهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية ذات اهمية بالغة؛حيث أنها قد تؤثر على سلوكه ايجاباً أو سلباً،مما قد يؤدي إلى مشكلات نفسية،ومعرفية،واجتماعية حقيقية يجب حلها أو الوقاية منها.

ب_ الأهمية التطبيقية:

- يعد البحث عن أسباب ضعف الفهم القرائي اللغة الانجليزية عند الطلاب في المرحلة الجامعية أمراً ذا أهمية بالغة حيث يمكن أن يساعد الأساتذة والمختصين في تصميم برامج

وطرق تدريبية للطلاب قبل الخدمة،ومعرفة مواطن القوة والضعف الأمر الذي ينعكس إيجاباً على أداء الطلاب وتحصيلهم الأكاديمي.

- تقدم الدراسة الحالية لمعلمي اللغة الانجليزية بعض الأفكار والأنشطة والموضوعات التي تعمل على تحسين الممارسات القرائية في مناهج اللغة الانجليزية.
- قد تساهم نتائج الدراسة في التغلب على بعض الصعوبات التي تعوق تنمية مهارة الفهم القرائي في مناهج اللغة الانجليزية.

مفاهيم الدراسة:

العجز المتعلم:

عرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA (٢٠٠٨) العجز المتعلم بأنه "نمط عام لعدم الاستجابة في وجود محفزات منفرة (ضارة)،والتي غالباً ماتتبع مواجهة الكائن الحي لمحفزات منفرة".

ويعرف محمود (٢٠٠٤: ٩) العجز المتعلم بأنه "حالة من انخفاض المثابرة والاستسلام السريع في مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة والاستجابة لتلك المواقف بمستوى أدنى مما تسمح به قدرات الفرد وتتكون هذه الحالة من اعتقاد الفرد بضعف قدراته في السيطرة على تلك المواقف وتوقعاته للفشل الذي يسبق توقعاته للنجاح".

و يمكن تعريف العجز المتعلم اجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة المتحصل عليها من إجابة أفراد عينة الدراسة على المقياس الفرعي(C) من مقياس ليفينسون لمركز التحكم Levenson's Locus of Control (IPC) .

العزو السببي:

عرفت الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA (٢٠٠٨) العزو السببي بأنه "طريقة معرفية إدراكية اجتماعية لوصف الطرق التي يستخدم فيها الفرد المعلومات لتوليد تفسيرات سببية".

وعرف وينر Weiner (2000) العزو السببي بأنه "يشير إلى الأسباب التي يفسر الأفراد من خلالها نتائج أعمالهم (النجاح أو الفشل)" (عبد المجيد،٢٠٠٨: ١٨٠).

أساليب عزو العجز المتعلم:

يعرف محمود (١٩٩٧) أساليب عزو العجز المتعلم بأنه " اعتقاد عام لدى الفرد بان هناك انفصالاً بين مايبذله من جهد،ومايتمتع به من قدرة،وبين الحصول على النتيجة (عدم الاقتران بين الأفعال والتصرفات والنتائج)" (صديق،١٤٣٠: ٨).

ويمكن تعريف أساليب عزو العجز المتعلم اجرائياً في هذه الدراسة بأنها (الدرجة المتحصل عليها من إجابة أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب عزو العجز المتعلم المستخدم في الدراسة).

عملية القراءة:

يعرف جراي Gray (1940:1) عملية القراءة بأنها "التعرف الدقيق والسلس للكلمات".

كما يعرفها جراي أيضاً بأنها "المعنى الواضح الذي تتضمنه الرموز المستخدمة" (Wiederholt & Blalock,2000:1)

مهارة الفهم القرائي:

يعرف الزيات (١٩٩٨) مهارة الفهم القرائي بأنها "عملية معرفية تعتمد على خبرات القاريء وخلفيته المعرفية أو بنائه المعرفي،وعلى المعرفة الملائمة للتراكيب اللغوية القائمة في النص موضوع القراءة".

ويعرف كلاً من بتلر وهاكوتا Buttler & Hakuta (2006: 3) مهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية بأنها" مستوى فهم النص أو الفقرة المقروءة بمعدل (٢٠٠-٢٢٠) كلمة/دقيقة للقراءة العادية،والذي يساوي ٧٥% من مستوى الفهم".

وتعرف مهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية كلغة ثانية اجرائياً في هذه الدراسة بأنها (الدرجة المتحصل عليها من إجابات أفراد العينة على اختبار جراي لفهم القراءة الصامتة (GSRT).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

١- **بمتغيراتها:** وهي العجز المتعلم وأساليب عزوه والفهم القرائي في اللغة الانجليزية.

٢- **عينة الدراسة:** وهي طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

٣- **السنة الدراسية:** الثالثة والرابعة.

٤- **أدوات الدراسة المستخدمة:**

أ. اختبار الحظ اعداد: هانا ليفينسون (١٩٨١) لقياس العجز المتعلم.

ب. مقياس أساليب عزو العجز المتعلم اعداد: بترسون وآخرون (١٩٨٢).

ج. اختبار فهم القراءة الصامتة اعداد: ويليام جراي(٢٠٠٠).

٥- **المكان:** جامعة أم القرى بمكة المكرمة،خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٠/ ١٤٣١هـ.

ومن هذا المنطلق فإن نتائجها تكون محددة بالمتغيرات السابقة (موضوع الدراسة ومجتمعها،ومكان وزمان تطبيقها).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الجزء الأول: الإطار النظري:

- تمهيد.

١- العجز المتعلم:

٢- أساليب عزو العجز المتعلم:

٣- القراءة باللغة الانجليزية:

الجزء الثاني: الدراسات السابقة.

فروض الدراسة.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

الجزء الأول: الاطار النظري:

تمهيد:

سوف تتناول الباحثة في هذا الفصل المباحث الأساسية للمفاهيم الواردة في الدراسة،من تحديد المفهوم ومكوناته والنماذج الموضحة له،وأعراضه،وأساليبه،وهذه المباحث هي العجز المتعلم،وأساليب عزو العجز المتعلم،والقراءة باللغة الانجليزية.

أولاً: العجز المتعلم (Learned Helplessness):

مفهوم العجز المتعلم:

العجز المتعلم هو يقين الشخص بأن أفعاله ليس لها تأثير إيجابي على نتائج سلوكه وهو تصور ادراكي مكتسب من الحياة العادية كما أنه عرض لعملية عامة تؤدي إلى العديد من الأعراض المختلفة مثل: الاكتئاب،وإدراك الفشل،ونقص تقدير الذات،وحتى المرض العضوي.إن العجز المتعلم هو عدم المحاولة والذي ينتج من اعتقاد الفرد بفقدان السيطرة على الأحداث التي يمر بها والتي يدرك فيها أن النتائج والأحداث التي يخبرها مستقلة عن سلوكه وتصرفاته (Alloy & Peterson &Abramson & Seligman, 1984; محمود،٢٠٠٤).

وتعد القدرة على التحكم بمجريات الأحداث أمراً جوهرياً بالنسبة للفرد وصحته النفسية والسلوكية فقد وجد من تجارب متنوعة أن العمال الذين تتوفر لديهم حرية تحديد سرعة عملهم وتنظيمه بالطريقة التي تناسبهم يعانون من أعراض الارهاق الذاتي المنشأ بصورة أقل من أولئك الذين يتحدد مجرى نشاطهم من خلال عوامل خارجية كالادارة المتسلطة في قراراتها أو الديكتاتورية أو التحكم في العمل من خلال الآلة (محمود،٢٠١٠).

إن إدراك الفرد بأن النتيجة مستقلة عن سلوكه بغض النظر عن جودة امكانياته أو كفاءته تولد لديه القناعة بأن أي مبادرة للتصرف المثمر أو محاولة النجاح سيتم احباطها أو اخفاقها مما يسبب لديه عجزاً في أي موقف آخر حتى عندما تتوافر إمكانيات السيطرة على الحدث والنتيجة،وفي ذلك أجرى كوهن Cohen (1976) دراسة على طلاب الجامعة في مهمتين إحداهما قابلة للحل والأخرى غير قابلة للحل،وقد أظهر داخليي وخارجيي التحكم عجزاً متعلماً على مهمة الألغاز القابلة للحل في حين أظهر خارجيي التحكم عجزاً في المهمة الأخرى أيضاً غير القابلة للحل.

وبينت دراسة أبرامسون وسليجمان وتيزديل Abramson & Seligman &Teasdale (1978) بأن تعرض الطالب لمواقف وخبرات لايمكنه التحكم بها يسبب اضطرابات سلوكية تؤثر على المواقف اللاحقة.ففي تجربة هيروتوHirotoo (١٩٧٤) والتي طبقها على البشر وجد أن مجموعة الطلاب الذين تعرضوا لضوضاء غير قابلة للتحكم قد تعلموا السلوك السلبي في الموقف التالي الذي تعرضوا له حيث لم يقوموا بأي محاولة لانهاء الضجيج واكتفوا بالاستماع للضجيج برغم أنهم كانوا يستطيعون انهاء الضجيج،كما ذكر محمود (٢٠٠٥) أن المحاربين الفلسطينيين بعد إجلائهم الدموي عن لبنان إثر الهجوم الاسرائيلي على غرب بيروت،ومذابح صبرا وشاتيلا عام ١٩٨٢ وتجميعهم في إحدى الدول العربية، عاشوا حياة مملوءة بمشاعر العجز المتعلم والاحباط والغضب المكتوم والملل القاتل، وكان شعورهم بالعجز واعتقادهم في أنهم لايستطيعون فعل شيء لتغيير النتيجة يصل ببعضهم إلى إشعال النيران في مخيماتهم،وهم يعرفون أن مخيماتهم تلك ستكون مصدر الوقاية لهم من شدة البرد عندما يأتي الشتاء.

تنبع حالة العجز التي يصاب بها الفرد من مصادر داخلية أوخارجية كما ذكرها محمود (٢٠١٠) وهي على النحو التالي:

أ- إن تعرض الفرد للعجز المتعلم قد يكون مصدره الظروف الخارجية وخاصة تلك التي لايستطيع التغلب عليها فيصبح رهناً لهذه الظروف ويضطر للاستسلام لها ومثل هذا الفرد لايتصف بروح المقاومة،أو المحاولة والمواجهة وهذا أخطر أنواع العجز؛فالعجز الذي يقف فيه

الفرد حائراً أمام قسوة الظروف التي تواجهه يسمى بالموت قبل الموت،والمثال الواضح لذلك هو ردود الأفعال لسجناء الحروب حيث يضرب سليجمان Seligman مثالاً لحالة أسير أمريكي في الحرب الأمريكية – الفيتنامية،فقد تحسنت حالة هذا الأسير عندما أبلغه الفيتناميون أنهم سيفكون أسره لتعاونه معهم وحددوا لذلك تاريخاً معيناً،وكلما كان هذا التاريخ يقترب كانت روحه المعنوية تزداد ارتفاعاً،ولكن الصدمة كانت شديدة عندما تبين له أن الوعد بفك الأسر لم يكن إلا خدعة من سجانيه،ولم تكن هناك نية لإطلاق سراحه، عند ذلك أخذت حالته تتدهور وبدأت معنوياته تتداعى وتملكته حالة شديدة من حالات الاكتئاب،عزف خلالها عن الأكل والنوم إلى أن مات بعد فترة قصيرة.

٢- قد يأتي العجز من الآخرين،من فرد يثق بآخر ويتعلق به ويضع فيه ثقته وآماله ثم يفاجأ بالصدمة وخيبة الأمل التي تؤدي إلى الاحساس بالعجز؛وفيه يفقد الانسان الثقة في القيم والقدوة،ويفقد الثقة في الآخر.

٣- وقد يكون مصدره الذات،وذلك عندما تعجز عن تحقيق ماتريد الوصول إليه،وإذا فشل الفرد في تحقيق اهدافه شعر بالتمزق والضياع فالعجز ملازم الإرادة الضعيفة.

وتتفق باحكيم (٢٠٠٣) مع محمود في أن مصادر العجز المتعلم تنقسم إلى مصدرين أساسيين،وهما:

- أسباب نفسية أو شخصية أو ذاتية متمثلة في القدرة والمثابرة والجهد.
- أسباب بيئية أو خارجية متمثلة في تحيز المعلم ودور المعلمين والأباء في تعريض أبناءهم لحالة من العجز المتعلم (الحظ،الصدفة،صعوبة المواد الدراسية).

وقد شرح أبرامسون وآخرون Abramson et al. (1978) مصادر العجز المتعلم بتفصيل أكثر،كما يلي:

- مصدر بيولوجي: يرى أن العجز ينتج بسبب حالة فسيولوجية في الجهاز العصبي المركزي ينشأ من صدمة لا يمكن تفاديها.

- مصدر اجتماعي: ينتج من ارتباط العجز المتعلم بالعديد من المشكلات الاجتماعية،مثل البطالة والمشكلات الأسرية وانحراف الأحداث.

- مصدر نفسي: ينتج من التفسير النفسي لنظرية بافلوف في التعلم الشرطي،والذي يفسر حدوث العجز من استمرارية انطفاء الاستجابة وعدم تدعيمها؛حيث يشكل الانطفاء أول خطوات العجز المتعلم.

وللعجز المتعلم دور مهم في تفسير بعض المشكلات الاجتماعية والعيادية والتربوية،وللتعرف على الفرد المصاب بالعجز المتعلم تظهر عليه بعض العلامات،وهناك ثلاثة معايير رئيسية توضحها وهي:

١. السلبية التي يظهرها الفرد في مواجهة المواقف جميعها،ويرى سليجمان بأن السلبية تنشأ من مكافأة الاستجابات السلبية ومعاقبة الاستجابات الايجابية مما يشكل يقيناً لدى الفرد بعدم جدوى جهده.

٢. الأحداث غير القابلة للتحكم وادراكها،فإدراك الأفراد عدم قدرتهم على التحكم يؤدي إلى تشكيل وتعميق العجز،فكلما انخفض التحكم المدرك زادت أعراض الاكتئاب.

٣. معارف العجز المتعلم،وهي معارف تتوسط إدراك وممارسة سلوكات العجز المتعلم والأحداث غير القابلة للتحكم وهي معارف مازالت غير واضحة في معالمها وقابلة للتعميم في مواقف جديدة (محمود،٢٠٠٩؛Valas, 2001).

ومما سبق يمكن القول بأن العجز المتعلم يمثل مشكلة حقيقية فأسبابه ومصادره كثيرة مما يجعلها مشكلة مركبة،فقد يكون العجز المتعلم سبباً للعديد من الاضطرابات السلوكية أوالمعرفية التي تؤدي إلى مشكلات تربوية تؤثر على الطالب وعلى أدائه على المدى البعيد.

العجز المتعلم في البيئة التعليمية (المدرسة والجامعة) :

تشكل المؤسسة التعليمية كما أشار (باحكيم،٢٠٠٣؛ محمود،٢٠٠٥) أحد مصادر الإصابة بالعجز المتعلم.

فالمؤسسة التعليمية ابتداءً بالمدرسة هي مكان الخبرة الأساسي لتعلم القراءة والكتابة والسلوك والتزود بقواعد النظام واثبات الذات،فهي تشكل قدرة الطالب على التحكم في الأمور واضفاء المعاني لها من خلال الدور الفعال الذي تقوم به في صقل قيم الطالب ومبادؤه وتوجيه سلوكه وارساء الأساس السليم للتعلم الذاتي المستمر ومواجهة تحديات المستقبل بتخريج كوادر قادرة على التكيف مع متغيرات الحياة متزودين بالعلم الهادف وادراك الأمور والتفسير المنطقي لها وعدم الركون إلى العجز من مجرد الفشل.

وبذلك تكون المؤسسة التعليمية سلاحاً ذو حدين في تشكيل العجز لدى الطلاب،فهي إما أن تكون أداة لتشكيل وتعميق العجز،وإما أن تكون وسيلة لوقايتهم وتحصينهم ضد العجز وتكيفهم مع أنفسهم،فعلى سبيل المثال،قد يتعلم الطالب العجز وادراك نقص الكفاءة في المدرسة فقد ذكر بيترسون وآخرون ١٩٩٥ وجود تشابه في المجال الاجتماعي بين العجز الشخصي والاغتراب المؤسسي حيث تبدو الأحداث غير مرتبطة باستجابة الطالب مما سبب السلبية وادراك عدم جدوى الجهد وتشكل معارف سلبية عن الذات تؤدي إلى اللامبالاة،وسوء النظام وتردي أخلاق الطلاب،فالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية تشكل عاملاً مؤثراً في سلوكيات العجز المتعلم. وفي ذلك بينت دراسة أجراها مو ١٩٩٢ عن عوامل تسرب الطلاب من المؤسسات الأكاديمية أن ضعف الترابط الاجتماعي بين المعلم والطالب يؤدي إلى شعور الطالب بالعجز داخل المدرسة حينما يتوقع أن سلوكه مقيد من الآخرين ولايستطيع إلا عمل مايرضيهم كالمعلمين وغيرهم من ذوي السلطة من خارج المدرسة فيشعر بالعزلة الاجتماعية التي يفتقد على إثرها الشعور بالانتماء للمدرسة مما يسبب كثرة التغيب من المدرسة والتسرب منها وانخفاض الأداء والانجاز.

وتساعد البيئة التعليمية ونوعية التعليم في تدعيم ثقافة العجز المتعلم من عدة جوانب،فأسلوب التدريس المعتمد على التلقين يعطل التفكير المنتج فلا يتيح المجال للتساؤل أو الاستيعاب؛حيث يردد الطالب مايسمعه فقط،بالإضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يحرم الطالب من المشاركة في العملية التعليمية فهو يمنع من المشاركة في تصميم المناهج الدراسية واعدادها وتقويمها،ولايسمح له باقتراح طرق تدريسية تتناسب وميوله وقدراته،ولايعطى الفرصة لإبداء رأيه في وسائل تقويم أداؤه الدراسي،ولايجرؤ على محاورة معلميه،بل قد يمتنع الطالب من المشاركة في المناقشة الصفية خوفاً من قول شيء أو إبداء رأي يغضب المعلم أو يستفزه فتحصل أمور لاتحمد عقباها،حتى إن بعض المعلمين يرفضون مراجعة درجة الطالب في الامتحانات حتى لو كان هناك خطأً واضحاً في جمع الدرجات وكأن أولئك المعلمين لاينطقون عن الهوى (محمود،٢٠٠٩).

وقد بينت دراسة وطفة (٢٠٠٠) لتقصي الأداء الديموقراطي للجامعات العربية،أن كثيراً من طلاب الجامعات العربية على وجه الخصوص يعانون من عزلة اجتماعية وأكاديمية بسبب التعليم القهري الذي يحرمهم التعبير والتنظيم والمشاركة في اتخاذ القرارات في الاتحادات الطلابية،ولايتمتعون بالاحترام والتقدير ويخضعون لتعلم العجز والاستكانة وإدراكهم لعدم جدوى أي صفات ايجابية يتمتعون بها لها القدرة على التأثير في الأحداث،مما يبتر أي مبادرات إيجابية ويقتل الطموح ويضعف ثقة الفرد بذاته وامكانياته واستقلاليته،ويقوي الاحساس بالاعتمادية على الغير.

وذكر محمود (٢٠٠٩) أنه في ظل تعليم يقلل من المشاركة الايجابية والتفاعل الذي يعد أجيالاً قوية الشخصية حسنة الخلق قادرة على التغلب على المشكلات والتكيف مع المستجدات،فإن ذلك سينتج أشخاصاً مترددين،يخشون كل شيء،ولايؤمنون بأي شيء،ولايثقون بأحد،ولايدينون بالولاء والانتماء للمجتمع،مبادئهم غير واضحة ومعاييرهم للنجاح غير شرعية،إضافة إلى دفع الفرد للنفاق والمجاملات غير الصحيحة،وما هذه السلوكيات إلا أساليب يسلكها الفرد العاجز عن التحكم بمجريات الأحداث الحاصلة معه فيعمل على تعميق نظرته

السلبية عن ذاته،مما يؤدي إلى تشكيل شخص عاجز عن اتخاذ القرارات،مستسلماً للأمور الصحيحة منها والخاطئة،منقاداً للظروف والآخرين،شخص سلبي عاجز عن خدمة نفسه ومجتمعه.

تطور نموذج العجز المتعلم :

كانت البداية التاريخية لظاهرة العجز المتعلم عبارة عن فرضية وضعها سليجمان عام (١٩٦٥)،وقد طبقها على الحيوانات ثم أجريت التجارب على البشر للتأكد من مدى ملاءمة تطبيق النتائج التي تم التوصل اليها على البشر(Abramson et al.,1978).

استخدم سليجمان Seligman مفهوم العجز المتعلم في تجاربه منذ السبعينيات من القرن الماضي،واستخلص من هذه التجارب أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة،حيث جلس الكائن الحي ساكناً عند حدوث الصدمة وفسرت هذه النتائج كأعراض لعجز دافعي ومعرفي وانفعالي وسلوكي. أي أن توقف الكائن الحي عن اصدار أي استجابة عرفها سليجمان بأنها حالة عجز متعلم،لأن الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر في النتيجة (محمود، ٢٠٠٩).

وفيما يلي نعرض النموذج الأصلي الذي تم تطبيقه على الحيوانات،ثم النموذج المعدل والذي تم تطبيقه على البشر:

أ- نموذج العجز المتعلم على الحيوان (النموذج الأصلي) :

قام سليجمان وزملاؤه بتعريض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية المؤلمة والتي لم يكن في مقدور الكلاب الهرب منها أو تفاديها،وكان هناك مجموعة ثانية من الكلاب لم يكن لها سابق خبرة بتلك الصدمات الكهربائية المؤلمة ثم وضعت هذه المجموعة في مكان تستطيع أن تهرب اليه وهو عبارة عن غرفة أخرى متوفرة داخل الصندوق التجريبي استطاعت أن تجري اليها لتجنب الصدمة الكهربائية. ولقد كان سلوك الكلاب التي سبق لها التعرض للصدمات الحتمية مختلفاً عن سلوك تلك التي لم تمر بالخبرة المؤلمة،فبعد تلقي أول صدمة توقفت المجموعة الأولى عن

الجري وظلت في حالة يائسة لاتحاول الهرب،واكتسبت نوعاً من العجز واختل أداءها وفقدت القدرة والدافع للقيام بالسلوك وسميت هذه الحالة بالعجز المتعلم (Abramson et al.,1978).

ومن هنا يمكن تحديد مراحل تعلم العجز كالتالي:

١ –المرحلة الأولى: تعلم الخوف:

ربط سليجمان الكلب في صندوق وعرضه لصدمة عند سماع صوت جرس وهي صدمة غير مؤذية لكن لايمكن تفاديها والهروب منها. وكان الهدف من التعلم دراسة السلوك الذي يقوم به الكلب بعد تعلمه للخوف في المواقف التالية فهو إما أن يهرب لتفادي الصدمة أو قد يبقى عاجزاً عن القيام بأي سلوك تجنبي لتفادي الأذى،وبذلك فقد جرى الكلب هنا وهناك لمدة (٣٠)ثانية لكنه بعد ذلك توقف عن الحركة،ورقد ثم نبح بصوت خافت وبعد دقيقة انتهت الصدمة،وفشل مرة أخرى في المحاولة التالية فقد حاول قليلاً في البداية وبعد ثوانٍ قليلة توقف وتقبل الصدمة بسلبية (Doggies,1998; Valas,2001; محمود،٢٠٠٩).

٢– المرحلة الثانية: اختبار الخوف المتعلم:

بعد تعلم الكلب للخوف وُضع في صندوق للتجربة مقسم إلى قسمين بواسطة حاجز منخفض يمكنه من القفز بسهولة إلى الجهة الأخرى،يمكنه من الهروب،ثم دق الجرس. وكانت المفاجأة بأنه لم يحدث شيء،فقد كان سليجمان وزملاؤه يتوقعون قفز الكلب إلا أن شيئاً لم يحدث،فقرروا تعريضه لصدمة،ومرة أخرى لم يحصل شيء سوى أن الكلب لم يتحرك مستسلماً فقد تعلم شرطياً أن الهرب من الموقف لاجدوى منه (Doggies, 1998). وبذلك أدرك الكلب أن هناك انفصالاً بين ما يبذله من جهد والهرب من الصدمة،بالإضافة إلى أنه تعلم التوقع بأن الصدمات المستقبلية لا يمكنه الهرب منها حتى ولو كانت غير مشابهة للموقف نفسه.

أما بالنسبة للمجموعة الثانية في التجربة والتي لم يتعرض فيها الكلب لصدمة مؤلمة من قبل،جرى الكلب خائفاً عند بداية الصدمة الكهربائية الأولى وتسلق الحاجز بطريقة عشوائية وهرب من الصدمة،وفي التجربة التالية جرى الكلب وعبر الحاجز بطريقة أسرع منها في المرة الأولى

وخلال اختبارات قليلة أصبح الكلب ماهراً جداً في الهروب بسرعة وتعلم كيف يتجنب الصدمة،وبعد حوالي (٥٠) اختبار أصبح الكلب هادئاً تماماً ووقف أمام الحاجز وعند بداية علامة الصدمة قفز الكلب متشوقاً ولم تؤثر فيه الصدمة (محمود،٢٠٠٩).

إن تعزيز السلوك يشكل العامل الأساسي في الاصابة بحالة العجز،فالتعزيز الايجابي والقدرة على التحكم بالمشكلة وحلها يجعل الكائن يدرك أهمية جهده وقدرته على التحكم والتأثير فيما حوله ممايكسبه الثقة بإمكانياته،وبالتالي لا يصاب بالعجز المتعلم.

أما في حالة عدم إتيان الكلب بالاستجابة المتوقعة في المجموعة الأولى فقد كان التعزيز سلبي في عدم القدرة على الهرب من الصدمة مما سبب حالة اليأس والتوقع بعدم تأثير سلوكه على النتيجة واستسلم للمؤثرات الخارجية وتعلم السلبية والتوقف عن اصدار السلوك.

وبالتالي فإن مكونات العجز المتعلم في النموذج الأصلي هو كالتالي:

- عدم اقتران السلوك بالاستجابة.
- توقع عدم الاقتران.
- العجز المتعلم (Abramson et al.,1978;Miculincer,1994).

ب- نموذج العجز المتعلم عند الإنسان (النموذج المعدل):

اقتضت المرحلة التالية لدراسة العجز المتعلم الكشف عن اتساق نتائج النموذج على البشر كالتالي:

وجد أبرامسون وسليجمان وتيزديل.Abramson et al(1978) اختلافاً عند تطبيق النموذج الأصلي للعجز المتعلم على البشر،حيث أنهم لايكتفون بحصول العجز وإنما يسعون للكشف عن أسباب حدوثه،ولماذا أصبحوا عاجزين. وفي سياق ذلك،أجرى هيروتو Hiroto(1974) دراسته على طلاب الكلية وعرضهم إلى ضجيج قسمهم على إثره إلى ثلاث مجموعات وهي مجموعة الضجيج القابل للتحكم،ومجموعة الضجيج غير القابل للتحكم،والمجموعة الضابطة التي لم تتعرض

للضجيج،واقتضت التجربة أن يخبر المفحوصين في مجموعة الضجيج غير القابل للتحكم بأنه يمكنهم انهاء الضجيج في حين أنه لايمكنهم ذلك فعلياً فهو خارج عن سيطرتهم،وبعد عدة محاولات غير ناجحة قام بها الطلاب،وجد أحدهم بأن الضجيج لايمكن لأي شخص إنهاؤه،وربما قد يستطيع الآخرين إنهاؤه حيث يمتلكون قدرة على ذلك يفتقد هو إليها.

وقد وجد الطلاب في التجربة أن التحكم في المشكلة له احتمالين،فهي إما أن تكون خارجة عن سيطرة الشخص أي غير قابلة للتحكم،وإما أن تكون قابلة للتحكم ولكن الشخص لا يمتلك القدرة الذاتية على حلها،وقد وجد الباحثون بأن هذا الاعتقاد الذي يصل اليه الطالب لم يفسره النموذج الأصلي للعجز المتعلم مما جعل الحاجة ماسة إلى اعادة صياغته بما يتوافق والطبيعة البشرية (Abramson et al.,1978; wiener,1974).

قدم كل من سليجمان،وبيترسون،وأبرامسون Seligman,Peterson,Abramson النموذج المعدل للعجز المتعلم والذي أظهر اهتماماً واضحاً بتفسير حالة عدم الاقتران بين السلوك والنتائج تقوم على الأسلوب العزوي الذي يتبناه الفرد (محمود،٢٠٠٤).

ويختلف البشر عن غيرهم من الكائنات في مرحلة التفسير السببي التي تتوسط مرحلة إدراك عدم اقتران السلوك بالنتيجة والتوقع بأن النتائج غير قابلة للتحكم؛فالفرد يبحث عن سبب عدم تأثير سلوكه على النتائج الحاصلة وعدم قدرته على منع النتائج الفاشلة غير المرغوبة التي يواجهها، وهذا التفسير السببي الذي يتبناه الفرد يحدد ماهية العجز المتعلم (فايد،٢٠٠٨).

ومن النقائص عند تطبيق النموذج الأصلي على البشر أنه لايوضح طبيعة ونوع العجز المتعلم،فهو لايفرق بين المواقف العامة أي التي تكون فيها النتائج غير قابلة للتحكم لجميع الناس،وبين المواقف الخاصة التي تكون نتائجها غير قابلة للتحكم لبعض الناس أي لاتوضح متى يكون العجز شاملاً ومتى يكون محدوداً،بالإضافة إلى أنه لايفرق بين متى يكون العجز عاماً ومتى يكون شخصياً (Abramson et al.,1978).

فعندما يدرك الفرد بأن المشكلة غير قابلة للتحكم فإنه يصاب بالعجز،ويختلف الأفراد في أسلوب تفسير هذا العجز،فإذا توقع الفرد أن النتيجة لاتقترن بسلوكه وإنما بسلوك الآخرين فهو

يصاب بالعجز الشخصي. فعلى سبيل التوضيح،لو كان هناك طالب يحاول العمل بجد في المدرسة ويذاكر بجد،ويأخذ دروس إضافية ولكنه يرسب فبالتالي يدرك عدم قدرته على النجاح بسبب افتقاده للقدرة ولغبائه فيتوقف عن محاولات النجاح. إن عزو الطالب فشله لانعدام قدرته على النجاح هو تفسير داخلي للمشكلة حيث عزا ذلك إلى عوامل شخصية ثابتة.

وبالمقابل،إذا توقع الفرد أن النتيجة لاتقترن بسلوكه أو سلوك الآخرين فهو مصاب بالعجز العام،وفي ذلك بينت دراسة محمود (٢٠٠٤) أن تعرض الفرد لخبرات عدم القدرة على التحكم بالأحداث يؤدي بالفرد إلى توقع الفشل مما يؤدي إلى العجز المتعلم،وعلى سبيل التوضيح،إذا كان هناك طفلاً مصاباً بمرض خطير (اللوكيميا) وكان والده يحاول كل مابوسعه للإبقاء على حياة طفله ولكن لاشيء مما يفعله يحسن من صحة الطفل،وبالتالي يقلع تدريجياً عن المحاولات لاعتقاده بأن لامحاولاته أو محاولات الآخرين ستنفع حيث أن مرض الطفل منفصل عن أي تأثير سلوكي لايمكن أن تغيره المحاولات فيصاب بالعجز العام حيث يعتقد أن هناك أسباباً خارجة عن قدرته تتحكم في مرض الطفل،فإن التفسير الخارجي والثابت يؤدي إلى العجز العام (محمود،٢٠٠٤؛محمود، ٢٠٠٥).

وفيما يختص بالنقص الآخر في النموذج الأصلي للعجز المتعلم نجد أنه لم يوضح طبيعة العجز واستمرارية حدوثه،فقد يكون العجز شاملاً يمتد إلى مواقف أخرى عديدة ومختلفة حتى إذا كانت المواقف غير مشابهة للموقف المسبب للعجز المتعلم،وقد يكون العجز محدوداً بالموقف المشابه للموقف الأصلي فقط مما يقلل من توقع العجز.

وقد يعزو الفرد سبب فشله إلى أسباب ثابتة،كالقدرة المنخفضة،أو المهمة الصعبة،أو تحيز المعلم تؤدي إلى زيادة توقعه بأنه سيفشل في المستقبل عند تعرضه لمواقف مشابهة،وبالتالي يصبح عجزه مستمراً ومستقراً عبر الوقت. أما إذا فسر الفرد فشله باسباب غير ثابتة،كالحظ السيء،أو الجهد المنخفض،أو عدم مساعدة الآخرين،أو الحالة المزاجية السيئة،فإن ذلك العجز يصبح متغيراً عبر الوقت عندما تتغير المواقف ولن يستمر عجزه،وهذا يعتبر مدخلاً لإرشاد الطلاب لتحسين

أداءهم الأكاديمي وإقناعهم بأن أداءهم يمكن أن يتحسن وتدريبهم على العزو السببي الايجابي بأنها أسباب غير ثابتة مما يحسن أداءهم في المستقبل (محمود،٢٠٠٤).

وبذلك يؤكد النموذج العزوي للعجز المتعلم أن الفروق بين الأفراد في حدوث العجز المتعلم يحصل بسبب أساليب عزو العجز المتعلم التي يتبناها الطالب لتفسير نجاحه وفشله،فالأسلوب العزوي يفسر حصول العجز لدى الفرد وخاصة بعد مروره بخبرة فاشلة لايمكنه التحكم بها من عدم حصوله (Peterson et al.,1993).

أعراض العجز المتعلم:

أشار ميكولينسير Mikulincer (١٩٩٤) ومحمود (٢٠٠٥) إلى أن أعراض العجز المتعلم والتي استخلصها الباحثون من النماذج المفسرة للعجز المتعلم هي :

١- **اضطراب دافعي:** عندما يتعلم الفرد العجز فإنه يتوقف عن التعلم من خلال خفض قيامه بالاستجابة تجاه المواقف الخارجية حيث تنخفض الدافعية لديه لاعتقاده بعدم امتلاكه القدرة على التحكم في نتائج استجاباته،فعندما يتوقع الفرد أن الاستجابة تكون مستقلة عن النتيجة فإن الدافع للقيام بالاستجابة ينخفض وتتضاءل الدافعية.

٢- **اضطراب معرفي:** تضعف قدرة الفرد على التعلم من حيث عدم قدرته الاستفادة من معطيات الموقف الذي يتعرض له ليتحكم في النتائج بالإضافة إلى عدم تمكنه من استخدام الخبرات السابقة وتطويعها لتعلمه في المواقف اللاحقة،ومن ثم فإنه يتوقع بأن نتائج استجاباته لا يمكن التنبؤ بها خاصة إذا حاول استعادة التحكم بنتائج استجاباته وفشل فيها.

٣- **اضطراب سلوكي:** وتظهر في تصرفات الفرد،حيث يتسم بالكسل والفتور والاعتمادية الزائدة والسلبية. ويُعبر عن العجز المتعلم سلوكياً بنقص عدد الاستجابات ومحاولات التغلب على الفشل فعندما يتعرض الفرد لخبرات فشل متكررة حيث لم يستطع فيها التحكم بنتائجه؛يضطرب سلوكه ويفضل الكسل وعدم بذل الجهد واستخدام وسائل استجابة أقل كفاءة وعندما يخفق في تحقيق

النتائج المرجوة أيضاً تنمو لديه سلوكيات العجز المتعلم وينخفض تقديره لذاته وينتقل أثر الإخفاق في المهام المشابهة مستقبلاً.

٤- **اضطراب انفعالي**: تظهر على الفرد انفعالات سلبية كالقلق والغضب والاكتئاب،فيظهر القلق والغضب كبداية اعراض لحصول العجز عندما لا يستطيع الفرد التحكم في العواقب ثم يتحول إلى انفعال أعمق وهو الاكتئاب عندما تتكرر الأحداث التي لايستطيع التحكم في نتائجها. وعندما يحاول الفرد في بداية حدوث القلق التغلب عليه بمحاولة اعادة السيطرة على المهمة او الموقف ينخفض القلق ولا يتحول إلى الاكتئاب المؤدي إلى العجز. أما إذا باءت محاولات التغلب على الفشل بالفشل وتكرر ذلك الاخفاق وبالغ الفرد في تقدير الضغوط المؤدية إلى الفشل،يحصل الاكتئاب ويحدث العجز المتعلم.

ومن العرض السابق،تتفق الدراسة الحالية مع ماجاء في أدبيات العجز المتعلم،من أن المكونات الأساسية للعجز المتعلم تتمثل في ادراك الفرد عدم اقتران استجابته بالنتيجة ثم العزو لأسباب تؤثر على الأسلوب العزوي الذي يصبح سمة لهذا الفرد تؤثر على حصول العجز لديه،فإن أسلوب عزو العجز المتعلم السلبي يسبب حالة العجز،بينما أسلوب العزو الإيجابي يخفض الشعور بالعجز وقد لايسبب حدوثه أساساً؛حيث أن النتيجة التي تؤدئ لحدوث العجز هي التي لايمكن للفرد التحكم بها حيث لا ترتبط بالسلوك الذي يقوم به الفرد مما يؤدي إلى حدوث اضطراب يؤثر على دافعية الفرد،وانفعالاته،وسلوكه،ويشوه معارفه فيمتد أثر فشله للمواقف المستقبلية ويكون تعزيز الاستجابة فيها مساوياً لعدم الاستجابة؛فسواءً قام الفرد بالسلوك أم لم يقم به فإن النتيجة خارجة عن إرادته،وينعكس ذلك بشكل واضح في السلوك السلبي الذي يؤثر على الفرد والآخرين وقد أورد محمود (٢٠٠٥) أثر العجز المتعلم فيما يلي:

١- اللوم الذاتي: الفرد العاجز يفرط في لوم نفسه عن أي حدث سلبي مهما كان تافهاً وأي نقد يوجه له يعتبره دليلاً على عجزه وعدم قدرته على التحكم في النتائج.

٢- قوة الآخرين: اعتقاد الفرد بأن نجاحه وإنجازه لا يتم إلا بالاعتماد على شخص آخر أقوى منه فيستمد منه القوة وتظهر شخصيته. ويتسم هذا الفرد بالاتكالية وانعدام الثقة بالنفس،فهو لايؤمن بقدرته الفردية على النجاح ويستسلم للفشل بسهولة ويرجع أسباب فشله لأسباب خارجية.

٣- الحظ: الاعتقاد في الحظ فيعتبر حسن الحظ هو أساس نجاحه وقدرته على التأثير والتحكم في نتائج استجاباته،وبدون الحظ فهو معدوم القدرة.

٤- استخدام استراتيجيات معرفية غير جيدة: عندما يتعامل الفرد مع المهمات الأكاديمية فإنه يستخدم التخمين أو الحفظ قبل الفهم أو نقل الواجب المنزلي كوسائل للتحكم بالنتائج. بالإضافة إلى سرعة الانفعال لمواجهة الصعوبات كالبكاء والاكتئاب والاستسلام،التشاؤم والنقد والتقليد بدلاً من الإبداع والابتكار،والتعصب وضيق الأفق بدلاً من القبول بالتنوع والاختلاف والعنف بدلاً من الحوار. وذكر محمود (٢٠٠٩: ٤٠) سلوكيات إضافية،ومنها: الانسحاب الاجتماعي والتسليم بالعجز،والنفاق بدلاً من المواجهة،والأنانية وحب الذات بدلاً من تحمل المسئولية.

العزو السببي (Causal Attribution):

ذكر فيسبول وأوستين (محمود،٢٠٠٥) بأن العزو السببي يؤدي دوراً مهماً في حياة الفرد الاجتماعية والنفسية،حيث يقوم بتفسير الظواهر وإدراك أسبابها وطرق التفاعل مع البيئة الخارجية. ويعد العزو السببي منبئاً بالسلوك في المواقف المختلفة وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمعارف والسلوكيات والانفعالات المرتبطة بدوافع الانجاز.

وقد عرف وينر Weiner (عبدالمجيد،٢٠٠٨: ١٨٠) العزو السببي بأنه "يشير إلى الأسباب التي يفسر الأفراد من خلالها نتائج أعمالهم(النجاح أو الفشل)".

إن العزو السببي كما ذكرت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (٢٠٠٨) " طريقة معرفية إدراكية اجتماعية لوصف الطرق التي يستخدم فيها الفرد المعلومات لتوليد تفسيرات سببية".

ومن هذه التعريفات يكون العزو السببي عاملاً أساسياً في التكيف الاجتماعي الذي تحتاجه كل الثقافات والبشر في كل الأوقات على اختلاف الأجناس وذلك طبقاً للأسباب التي فسرها إسوموتونين Isomottonen (2003) وهي على النحو التالي:

١- رغبة الفرد الدائمة إلى فهم نفسه وفهم بيئته من حوله.

٢- استخدام الفرد لهذا العزو لتدبير أموره والتكيف مع نفسه وبيئته المحيطة.

فإن أسباب حادثة سابقة تفيد في معالجة أحداث مستقبلية،على سبيل المثال،إذا فسر أحد الطلاب نجاحه في مادة ما إلى الاستذكار الجيد فإن ذلك ينبيء بأن هذا الطالب سوف يقوم بالاستذكار الجيد مستقبلاً لاختبارات قادمة.

وبذلك يمكن القول بأن العزو السببي هو وسيلة ادراكية للتنبؤ بالسلوك في المستقبل على أساس التفسيرات السببية التي يعزى اليها النجاح أو الفشل.

نظرية العزو(Attribution Theory):

كانت أول بداية كلاسيكية لدراسة العزو قبل خمسين سنة ضمن أبحاث هيدر Heider في عام ١٩٥٨،والذي قام بوضع أساسياتها النظرية ضمن مفاهيم علم النفس في عام ١٩٩٤ إلا أن الفضل الأكبر يعود إلى وينر Weiner في جعلها أكثر تأثيراً في الدراسات النفسية وذلك في عام١٩٨٦م (Isomottonen, 2003).

ويقوم المحور الأساسي للنظرية على الأسباب التي يعزو إليها الفرد نجاحه أو فشله في المواقف الحياتية التي يمر بها،وهذه الاعزاءات تؤثر على سلوكه وتصرفاته تجاه المواقف اللاحقة التي يمر بها مستقبلاً.

وقد أشار (وينر) إلى أن هذه الأسباب تصنف بأربعة اعزاءات أساسية وهي: القدرة،و الجهد،و صعوبة المهمة والحظ (Williams et al., 2001).

وتقع هذه الاعزاءات ضمن ثلاثة أبعاد للعزو تصنف على أساسها أسباب النجاح والفشل، وهي كما وضحها وينر (1979) Weiner في الجدول (١) كما يلي:

جدول(١) نموذج العزو لوينر

	اتجاه السببية			
	داخلي		خارجي	
	ثابت	غير ثابت	ثابت	غير ثابت
قابل للتحكم	الجهد الأصلي	الجهد المباشر	نزعة المعلم	مساعدة خارجية غير معتادة
غير قابل للتحكم	القدرة	المزاج	صعوبة المهمة	الحظ

يبين الجدول(١) أبعاد العزو السببي للنجاح أو الفشل،وهي:

١- وجهة الضبط Locus of Causality: وهي تشير إلى مركز أو اتجاه السبب الذي يستجيب به الفرد سواء كان داخلي أو خارجي.

٢- الثبات Stability ويقابلها عدم الثبات: وهو يشير إلى احتمالية تغير السبب مع مرور الوقت.

٣- القابلية للتحكم Controllability ويقابلها عدم القابلية للتحكم: يشير إلى مدى إمكانية تحكم الفرد بالموقف أو نتائج الموقف.

فقد يكون سبب العزو داخلي وثابت وقابل للتحكم كالجهد،وقد يعزو الفرد سبب نجاحه للقدرة وهي داخلية ثابتة وغير قابلة للتحكم مما يعطيه صحة نفسية وثقة بالنفس، وعلى النقيض إذا عزا فشله للقدرة فإنه يصاب بالعجز المتعلم وهو من أشد حالات العجز المتعلم،وقد يعزو الفرد أسبابه لعوامل داخلية غير ثابتة وقابلة للتحكم كالجهد المباشر كحالة أي تنتهي بانتهاء الموقف.

أما العزو إلى المزاج فهو حالة داخلية غير ثابتة وغير قابلة للتحكم حيث تختلف باختلاف المواقف.

وقد تكون الأسباب خارجية ثابتة قابلة للتحكم كالعزو لنزعة المعلم،أو غير قابلة للتحكم كالحظ (والذي يسبب عجزاً متعلماً عميقاً) وقد تكون أسباب خارجية غير ثابتة وقابلة للتحكم كمساعدة الآخرين أو غير قابلة للتحكم كالعزو لصعوبة المهمة.

وفي هذا الصدد أجريت القليل من الدراسات العزوية في مجال تعلم اللغة الأجنبية (SLA)،وكانت من بينها دراسة ويليام وبيردن William & Burden عام ١٩٩٩م (William et al., 2001) والتي طبقت على طلاب مدرسة ثانوية بريطانية يتعلمون فيها لغة أجنبية حيث أعزو نجاحهم إلى الجهد كسبب رئيسي بالإضافة إلى مساعدة الآخرين إلى جانب الاستعداد،بينما أعزو فشلهم إلى تشتيت الانتباه،وصعوبة المهمة،ورداءة التدريس،وعدم التركيز حيث كانت الاعزاءات خارجية في مجملها.

العزو والثقافة:

تتركز أسباب النجاح والفشل الأكاديمي بشكل عام في الدراسات النفسية حول عناصر عدة وهي العمر،والجنس،والسلوك،وتأثير الأسرة،وتأثير المعلم،وتقبل المادة الدراسية أو رفضها،وقد وجدت الدراسات عاملاً مهماً آخر وهو عامل الثقافة حيث تؤثر الاختلافات العرقية،والدينية،والجماعات الثقافية على اعزاءات النجاح والفشل؛حيث يميل أغلبية الطلاب في المجتمعات الغربية إلى عزو النجاح لأسباب داخلية بينما يميل الطلاب الآسيويين إلى عزوه لأسباب خارجية وعزو الفشل لأسباب داخلية كانعدام القدرة أو انعدام الجهد على عكس الغربيين الذين يعزون فشلهم لأسباب خارجية (Fry and Ghosh, 1980).

ومما يؤيد الاختلافات الثقافية ماجاء في دراسة ويليامز وآخرون (2001).Williams et al حيث عزا الطلاب من الجنسية البحرينية فشلهم في تعلم اللغة الانجليزية لعوامل داخلية،بالإضافة إلى أن عدم اعزاءهم للحظ يرجع أيضاً للاختلافات الثقافية،ويذكر أن العزو لانعدام القدرة كان نادراً.

وتعزى أهمية العامل الثقافي للفروق بين الأفراد والجماعات ولدى الشخص نفسه،وتلازم العملية العزوية الفرد في المراحل التي يمر بها في حياته،إلا أن اعزاءاته تختلف باختلاف الظروف والمواقف الانجازية لكل مرحلة (Weiner, 2006).

ويميل الفرد لاعطاء مجموعة أسباب بدلاً من سبب واحد حيث تتألف المواقف من عناصر جديدة غير المألوفة تؤثر على اعزاءاته،ومحاولةً منه تفسير وفهم الأحداث الحاصلة له ومن حوله والتحكم بها بطريقة منطقية ومنظمة في كل موقف جديد ينتقل إليه (Perry et al., 2008; Manusov & Spitzberg, 2008). وقد تتفق جماعات ثقافية مختلفة في اعزاءات تكون عامة وثابتة فيما بينها؛حيث يعزو طلاب السنة الجامعية الأولى ضعف انجازهم الأكاديمي إلى ضعف المجهود المبذول،واستخدام استراتيجية غير المناسبة للتعلم وصعوبة الاختبار،وبالتالي فإن هذه الاعزاءات تقع ضمن تحكم الطالب في مضاعفة مجهوده للنجاح ولكن حتى لايقع عليه اللوم ويحمي قدراته يلجأ إلى صعوبة الاختبار كعامل خارجي لايمكنه التحكم به،وهذه الاعزاءات ثابتة وعامة للطلبة المستجدين جميعاً (Perry et al., 2008) .

نماذج العجز المتعلم والعزو السببي :

تبنى كل من أبرامسون وسليجمان وتيزديل Abramson et al. (1978)،وبترسون وآخرون Peterson et al. (1993) تعديل وتطوير نموذج العجز المتعلم،وقد ذكرت في أدبيات دراساتهم تلك النماذج المطورة كما ذكرتها صباح الرفاعي (٢٠٠٣م) و محمود (٢٠٠٥)، ويمكن عرض نماذج العجز المتعلم والعزو السببي المذكورة في المراجع السابقة كالتّالي:

١ – نموذج سليجمان Seligman (1975) :

وهو النموذج الأصلي للعجز المتعلم الذي لاحظه سليجمان من دراسته على الحيوان والذي يتشكل من مرحلتين، هما:

أ- عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج .

ب- التوقع بأن النتائج غير قابلة للتحكم ولا تعتمد على جهد الفرد واستجاباته لأعراض العجز المتعلم المختلفة،المعرفية،الانفعالية والدافعية. أي لا يوجد عزو للأحداث.

وبالتالي نشأت مشكلتين،وهما على النحو التالي:

- عدم التمييز بين الحالات التي يعجز فيها كل الناس عن التحكم في النتائج (العجز العام)، وتلك التي يعجز فيها البعض (العجز الشخصي).
- لا يفسر متى يكون العجز شاملاً ومتى يكون محدوداً،ومتى يكون مستمراً أو مؤقتاً.

٢- نموذج أبرامسون وآخرون Abramson et al. (1978) :

وهو نموذج أبرامسون، وسليجمان،وتيزديل المعدل للعجز المتعلم ليتناسب مع طبيعة البشر والذين يقومون بتفسير الأحداث بصورة دائمة،وبذلك عدلت مراحل النموذج الأصلي لتشمل العزو السببي كمرحلة أساسية حيث أن الفرد لاينتقل مباشرة من عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج إلى الشعور بالعجز المتعلم دون وضع الأسباب المفسرة لذلك،والتي تشمل الاعزاءات الداخلية أو الخارجية،والاعزاءات لأسباب ثابتة أو غير الثابتة،وما إذا كانت الأسباب شاملة أو شخصية محددة (Abramson et al., 1978).

٣- نموذج ميللر ونورمان Miller & Norman (1979):

وهو النموذج المعدل للعجز المتعلم عند ميللر ونورمان ويتشابه مع نموذج سليجمان في التوقع بعدم تأثير الاستجابة على النتيجة بينما يختلف معه في أعراض العجز المتعلم في نقطتين كما ذكرهما محمود (٢٠٠٥)؛وصديق (٢٠٠٨)،وهما:

- يتمثل الاضطراب الناتج عن العجز المتعلم في السلوك الظاهر والحالة الانفعالية،بينما يتمثل في النموذج الأصلي في الاضطراب الدافعي،والمعرفي،والانفعالي.
- ان اضطراب السلوك والانفعال يحدثان بشكل مستقل ويختلفان بحسب عزو الفرد، والذي يتأثر بتحليل الفرد للأحداث البيئية الذي يؤدي إلى إعمال عمليات معرفية تسهم في تنبؤ جيد للسلوك مستقبلاً.

٤- نموذج روث Roth (1980):

وفي النموذج المعدل الذي قدمه روث للعجز المتعلم أكد على مايلي:

١- إن قياس العجز لايتوقف على عدم الاقتران فحسب بل على الطريقة التي يدرك بها الفرد عدم الاقتران.

٢- وجود متغيرات تؤثر على سلوك العجز وهي:

- توقع القدرة على التحكم قبل القيام بالمهمة: حيث أن ذوو التحكم الخارجي أقل قدرة على التحكم والسيطرة من ذوي التحكم الداخلي،فإذا اعتقد الفرد بأنه يستطيع التحكم في النتائج كان سلوكه غير عاجز ولديه دافع مرتفع،وقد يؤدي العزو الخارجي إلى عجز أو لا يؤدي إلى عجز،وقد يؤدي العزو الداخلي إلى عجز أو لا يؤدي إلى عجز حيث يعتمد ذلك على المستويات المرتفعة من التهديدات بعدم اقتران السلوك بالنتيجة،فإن الشخص الذي يتجنب فقدان التحكم يتصرف بطريقة أفضل من الشخص القادر على التحكم،أما في حالة تجنب فقدان القدرة على التحكم ولم يستطع فعلاً التحكم لفترة طويلة أدى ذلك إلى العجز.

وقد قدم هذا النموذج شرحاً لتحصين الأفراد ضد سلوكيات العجز المتعلم،فقد وضح أهمية وجود المرشد المعرفي في كل مرحلة من مراحل تكون العجز المتعلم وهي:

- إدراك العجز المتعلم فقدان السيطرة من خلال الأحداث غير القابلة للتحكم.
- الوصول إلى مرحلة إدراك العجز ومن ثم توقع العجز.
- ظهور الأعراض السلوكية للعجز المتعلم.

ومن أهم ما يتمثل به دور المرشد المعرفي في مراحل العجز القيام بوقف توقع العجز وإدراكه وخفض سلوكياته من خلال تغيير التوقعات السلبية إلى توقعات إيجابية بالقدرة على التحكم بالنتائج،ووضع الفرد في مواقف مفهومها النجاح،وتعديل الأهداف إلى أهداف واقعية،وتنمية قيمة النجاح من خلال استيعاب خبرة الفشل وتقبلها بانها جزء طبيعي من عملية التعلم وأن قيمة

الجهد أكبر بكثير من مجرد امتلاك الفرد للقدرة فقط،والتدريب على مواقف مضمونة النجاح، ووضع الأفراد في مواقف لصنع القرار وتحمل المسئولية،والقيام بالتعديلات الايجابية لتفسيرات النجاح والفشل.

٥- نموذج هيدر Heider (1980):

إن أهم ماأضافه هيدر في نموذجه مايلي:

- إن التحكم في النتائج يعتمد على تفاعل العوامل البيئية والعوامل الشخصية.
- السببية الشخصية: أن الشخص بسلوكه يقصد إحداث النتيجة فيكون لديه هدف يصل إليه في ظل توفر الظروف وبالتالي فإن السببية الشخصية عامل مهم جداً للوقاية من العجز.

٦- نموذج كيلي وميتشيل Kelley & Michelle (1980):

يتأثر العزو السببي في هذا النموذج بثلاث محددات وهي: المعلومات والاعتقادات والدافعية. وقد اهتمت البحوث بالمعلومات بشكل مكثف لتأثيرها على إدراك الاعزاءات السببية التي يقوم بها الفرد،والسلوك والانفعال والتوقع الذي يتبعه،وهناك ثلاثة انماط للمعلومات وهي على النحو التالي:

- الاتفاق: اتفاق معظم الافراد على نفس الأداء،فإذا اتفق سلوك الآخرين مع توقعات واعزاءات الفرد كانت نسبة الاتفاق مرتفعة،وبالتالي تكون الاعزاءات خارجية.

- التمايز: اختلاف الأفراد في أداء المهمات المتماثلة،فإذا اختلف سلوك الآخرين عن توقعات الفرد واعزاءاته كانت الاعزاءات لعوامل داخلية.

- الاتساق: تشابه أداء الفرد الواحد في القيام بالمهمات نفسها عبر الزمن،إذا اختلف سلوك الفرد تجاه موضوع معين عبر الزمن كانت اعزاءاته لعوامل داخلية.

ومن أهم ما يستخدم فيه نموذج كيلي وميشيلا،تحديد السلوك الملاحظ للفرد فيما إذا كان بسبب عوامل داخلية أو خارجية؛فإن الاتفاق المرتفع يؤدي إلى شعور الفرد بالثقة وتكوين صورة صادقة عن العالم الخارجي وبالتالي اصدار الأحكام بسرعة ونشاط،أما في حالة التمايز وانخفاض

الاتساق يصبح الفرد غير متأكد من اعزاءاته وتوقعاته فلا يؤدي الأفعال بنشاط وقد يؤدي به ذلك إلى الشعور بالعجز بسبب توقعه بعدم جدوى جهده ونشاطه.

النظريتان الأكثر تأثيراً في مفهوم العزو:

١- نظرية وينر Weiner (1986) في الدافعية.

٢- نظرية أبرامسون وسليجمان وتيزديل Abramson,Seligman & Teasdale (1978) في العجز المتعلم.

الفرضية: تقوم كلاً من النظريتين على الفرضية القائلة بأن عزو الطلاب لنجاحهم أو فشلهم سيؤثر على أداءهم الأكاديمي في المستقبل.

الأبعاد: لكل من النظريتين أبعاد مختلفة يمكن قياس العزو من خلالها.

- نظرية الدافعية: الثبات،واتجاه السببية،والقدرة على التحكم.
- نظرية العجز المتعلم: الثبات،واتجاه الضبط،والشمولية.

وصف الأبعاد:

- **الثبات:** يحمل المعنى نفسه في كلا النظريتين حيث يصف أسباب الخصائص الدائمة أو الحالات العابرة الأكثر حصولاً،وهو يعد مؤشراً مهماً في توقع نجاح أو فشل الطالب مستقبلاً.
- **اتجاه السببية،أو اتجاه التحكم أو الضبط:** وهذا البعد يحمل نفس المعنى في كلا النظريتين على الرغم من اختلاف المسميات،وهي تنقسم إلى وجهة ضبط داخلي (كالقدرات والمهارات) ووجهة ضبط خارجي (كالوقت أو الفرصة).

يعزو معظم الطلاب في الغالب نجاحهم إلى أسباب داخلية كالذكاء أو العمل الجاد،بينما يعزون فشلهم إلى أسباب خارجة عن إرادتهم كأن تكون صياغة أسئلة الامتحان سيئة،وهو يعبر عن الدافع الإيجابي والثقة بالنفس (Banks & Woolfson, 2008).

- **الشمولية:** وتتضمن مفهومي الشامل والمحدود،فإن تطبيق الاعزاءات على العديد من الحالات يعرف بالشمولية،وإذا كانت اعزاءات الفشل شاملة في حين أن يكون الموقف

عبارة عن وضع خاص أو استثنائي يكون توقع النجاح بدرجة أقل ويتوقع عجزاً في الأداء في المواقف المختلفة المستقبلية.

- **القدرة على التحكم**: وهو يشير إلى قدرة تحكم الفرد بالسبب الذي يقوم بإعزائه للحدث فيما إذا كان يقع ضمن قدرته على التحكم به أم لا. إذا عزا الفرد فشله إلى قلة التدريب فهو سبب يمكن التحكم به،أما إذا عزاه إلى الحجم كالفشل في مباراة لكرة القدم فإن ذلك لاقدرة له على التحكم به وهو يؤدي إلى انعدام الدافعية الذي يسبب العجز المتعلم (Law, 2009).

خلاصة النماذج السابقة:

وضع أبرامسون،وسيلجمان وتيزديل إطار عزوي للتناقضات التي أثيرت حول نظرية العجز المتعلم حيث أن الطالب يتعرض بقصد أو بدون قصد لعزو عجزه لأسباب قد تكون حقيقية أو غير حقيقية، و ما يثير ويؤصل العجز لدى الفرد هو (التوقع) بأن استجابته (سلوكه) هو السبب في حدوث النتيجة غير المقبولة،وبما أن لذلك أسباب يضعها الفرد فقد اقترح أبرامسون وآخرون أن يعزو الفرد ضعفه وإخفاقه للأسباب التي يراها ويحسها،وبذلك فإن العزو السببي للأفراد هو ما يحدد ما إذا كانوا عاجزين وإلى أي مدى (Quinless et al., 1988).

و يفترض النموذج المعدل للعجز المتعلم أن نزعة الفرد إلى تبني أسلوب عزو سلبي للأحداث إلى عوامل داخلية ثابتة و شاملة لجوانب الحياة المختلفة تجعله أكثر عرضة للإصابة بالعجز مقارنة بمن يعزو مثل هذه الأحداث إلى عوامل خارجية غير ثابتة ومحدودة التأثير (ياسمين حداد،٢٠٠١).

كما أن شمول الفرد لعزو الموقف لكل من أبعاد العزو الثلاثة يدل على حصول العجز لديه بالإضافة إلى التنبؤ بحدوث العجز في المستقبل (Quinless et al.,1988).

ثانياً: أساليب عزو العجز المتعلم(Learned Helplessness Attributional Styles):

تعود الاسهامات الأساسية للعزو لكل من أبرامسون Abramson في عام ١٩٨١م و وينر Weiner عام ١٩٨٥م،وقد طور بترسون وآخرون .Peterson et al عام ١٩٨٢م نموذجاً لعزو

الأحداث السارة وغير السارة،وفي عام ١٩٨٨م قدم النموذج المعدل للعزو السببي للأحداث السلبية(عزو العجز المتعلم) وذلك في مقياسه المشهور حول أساليب عزو الأحداث السلبية (فايد،٢٠٠٨).

وقد ذكر محمود (٢٠٠٤) اعزاءات العجز المتعلم التي قدمها بترسون وآخرون عام ١٩٨٨م وهي:

١- اعزاء داخلي واعزاء خارجي،فقد يعزى الحدث إلى عوامل شخصية داخلية(قدرة وجهد) أو عوامل خارجية (صدفة، حظ، صعوبة المهمة).

٢- عوامل ثابتة مستقرة،وعوامل غير ثابتة.

٣- عوامل شاملة التاثير على جوانب الحياة المختلفة،وعوامل محدودة التأثير.

٤- القابلية للتحكم (اعزاءات قابلة للتحكم،واعزاءات غير قابلة للتحكم).

٥- الأهمية (أهمية الحدث بالنسبة للفرد).

يمثل الأسلوب العزوي السلبي الذي يتبناه الفرد عاملاً مهيئاً لتكوين العجز المتعلم،وذلك حين يعزو الفرد الموقف أو الحدث السلبي غير القابل للتحكم إلى عوامل داخلية وثابتة وشاملة التأثير (ياسمين حداد،٢٠٠١).

وتفترض أبرامسون Abramson أن الطلاب الذين يميلون إلى تقديم تفسيرات سلبية(داخلية وثابتة وشاملة) للأحداث من غير المحتمل أن يتفوقوا في دراستهم،في حين يزيد احتمال تفوق الطلاب الذين يميلون إلى تقديم تفسيرات خارجية غير ثابتة ومحدودة (عبد المجيد، ٢٠٠٨: ١٨٥).

وتقسم التفسيرات السببية التي يقوم بها الفرد إلى ثلاثة فئات،وهي:

- لتقديم أسباب حدث ما أو موقف ما.
- لتوضيح موقف أو أمر ما.

- لتقديم ضمان شيء ما.

والفئة الأولى وهي، التفسير لتقديم أسباب حدث ما، هي ما تعنيه الدراسة الحالية،وهي تتكون من ثلاثة أساليب هي:

١ – الثبات – عدم الثبات:

فإذا كان الاعتقاد بأن أسباب الأحداث هي عوامل غير قابلة للتغيير،فيفترض الشخص أن محاولة القيام بتغييرها عديمة الجدوى مما يؤدي إلى حدوث العجز حيث يتوقع الفرد بأن فشله سيمتد عبر الزمن مما يؤدي إلى ثبات العجز لديه.

٢– الداخلية – الخارجية:

الاعتقاد بأن مسببات الأحداث الفاشلة هي عوامل تقع في داخل الفرد كانعدام القدرة يؤدي إلى العجز الشخصي الذي يؤدي إلى انعدام الثقة بالنفس والنظرة المتدنية للفرد.

٣– الشمولية – المحدودية:

الاعتقاد بأن الأحداث هي بسبب مجموعة كبيرة من العوامل يجعل محاولة تغييرها عديم الفائدة حيث يمتد أثر العجز إلى مواقف أخرى مختلفة عن الموقف المسبب للإخفاق،بعكس العوامل القليلة التي يعزو إليها الفرد ضعفه أو فشله حيث تقلل من توقع امتداد العجز لمواقف قادمة (Doggies,1998).

ويمتد تأثير أسلوب العزو ليشمل الجانب المعرفي (توقع الفشل) حيث يرتفع مستوى توقع الفشل لدى مرتفعي العجز المتعلم (Alloy et al., 1984).

فقد بينت دراسة أبرامسون وآخرون .Abramson et al (1978) علاقة أسلوب العزو بتعميم العجز المتعلم؛حيث يؤثر الأسلوب العزوي على العزو السببي الذي يفسر به الفرد الحدث غير القابل للتحكم،وبالتالي يؤثر هذا العزو السببي على توقعات العجز والتي تحدد عمومية العجز المتعلم للمواقف اللاحقة،كما أكدت دراسة أللوي وآخرون.Alloy et al (1984) وجود هذه

العلاقة فقد أظهر المفحوصين من ذوي الأسلوب الشمولي لعدم القدرة على التحكم بالضجيج عجزاً للمواقف التالية المشابهة وغير المشابهة للموقف الأصلي،بينما أظهر ذوو الأسلوب المحدود عجزاً في المواقف المشابهة فقط،وذلك لأن العزو الشامل يتضمن تعميم الأداء السلبي على العديد من المواقف المختلفة مما يجعل الفرد يتوقع العجز حتى في المواقف غير المتشابهة،بينما العزو المحدود يقوم على أساس أن سبب العجز يظهر في الموقف الأصلي المسبب للعجز بالإضافة إلى المواقف المشابهة له فقط.

ومن العوامل التي تجعل الفرد عرضة للعجز المتعلم ما يلي :

- تعرض الفرد لأحداث غير قابلة للتحكم.
- تعرض الفرد لخبرات فشل متكررة.
- التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية لدى الفرد.
- تبني الفرد لأساليب عزو غير تكيفية لحالة عدم الاقتران بين سلوكياته والنتائج.
- البيئة الاجتماعية للفرد (محمود، ٢٠٠٤: ٧).

وقد أشار فايد (٢٠٠٨: ١٧٠) إلى مراحل تكون العجز المتعلم لدى الفرد في النموذج المعدل للعجز المتعلم (نموذج عزو العجز المتعلم) ويشمل مايلي:

- مرحلة عدم الاقتران بين الجهد المبذول والنتيجة المتوقعة للتغلب على المواقف الضاغطة.
- مرحلة الاعتقاد في عدم الاقتران وذلك عندما يكون تعزيز محاولات الفرد في التغلب على الصعاب بنتائج غير مرغوبة أكبر من تعزيزها بنتائج مرغوبة.
- مرحلة عزو عدم الاقتران وهي بحث الفرد عن اسباب يفسر بها سلوكياته في مواجهة المواقف الضاغطة.
- مرحلة التوقع المستقبلي لعدم حدوث اقتران (مرحلة حدوث العجز المتعلم)،وترتبط تلك المرحلة بالمشاعر الانفعالية السلبية للفرد.

وقد وجد وينر Weiner في دراساته بأن هناك أربعة عوامل أساسية تُعزى اليها معظم أسباب النجاح أو الفشل وهي: القدرة،أو الجهد،أو صعوبة المهمة،أو الحظ (عبدالمجيد، ٢٠٠٨).

وحيث أن العزو السببي من المجالات الخصبة والتي تتدخل في كل مانريد معرفة أسبابه، فقد اعتمدت معظم الدراسات العزوية في مجال فهم المقروء على تلك الاعزاءات لمعرفة سبب نجاح وفشل الطلاب. وقد خلصت نتائج تلك الدراسات إلى ان القاريء الجيد يعزو نجاحه في مهارة فهم المقروء إلى القدرة،وفشله إلى انخفاض الجهد،أو صعوبة المهمة،في حين يعزو القاريء الضعيف نجاحه في مهارة فهم المقروء إلى الحظ،أو سهولة المهمة،وفشله إلى ضعف قدرته (O'Sullivan & Howe, 1996).

ثالثاً:القراءة باللغة الانجليزية:

القراءة في اطار علم اللغة النفسي:

لم تعد عملية القراءة ميكانيكية بعيدة عن التفكير كما كان يزعم بلومفيلد Bloomfield عام ١٩٤٢م (Bloomfield & Barnhart, 1961) حيث كان يعتبر أن السبب الرئيس في صعوبة فهم المقروء هو التطبيق الضعيف لميكانيكيات القراءة،فقد كانت القراءة مرئية فقط تتبع الأسلوب الالزامي بالكلام المكتوب في اكتساب المعلومة التي يراها القاريء.

وقد جاء التغيير على يد غودمان Goodman (1967) ومن بعده سميث Smith حيث ادخلا العمليات العقلية المعرفية لفهم مايُقرأ،حيث إن القاريء المحترف هو الذي يأخذ معلومة محددة مما يقرأ ليتذكرها،وليس كل ماهو مكتوب في الصفحة التي يقرأها وإنما يختار المعلومة المهمة مما يوجد من تلميحات لغوية مرئية،أما المعلومات الأخرى فهو يقوم بإضافتها إلى معنى النص الذي يقرأه،وذلك من ذاكرته وخلفيته المعرفية السابقة.

وتعد القراءة هي عملية نشطة تتضمن عمليتين لإنتاج الفهم؛وهما: عملية الفهم،وإنتاج الفهم. فأما عملية الفهم فهي مايقوم به القاريء أثناء القراءة متضمنة الأخطاء،والبدايات الخاطئة

في محاولة الفهم،وهي عمليات ضمنية مهمة من أجل الوصول إلى الفهم الصحيح،ويتم تعليم القاريء تلك المهارات عن طريق إثابته وتشجيعه على المحاولات التي يقوم بها من أجل الفهم وحتى لو كانت خاطئة مع توضيح الطرق الصحيحة (عصر،٢٠٠٥).

لذا نجد أن القراءة ضمن اطار نفسي للّغة تعطي القاريء والمتعلم فرصة التدريب على مهارات مختلفة لعملية القراءة بطريقة صحيحة،فالقراءة "بالطريقة الادراكية" تؤدي إلى الفهم الناجح لما يُقرأ والذي يتضمن تطبيق مهارات القراءة (النزع Skimming) للحصول على المعنى العلمي للنص،ومهارة (المسح Scanning) للوصول إلى معلومة محددة ضمن النص،ثم (القراءة النقدية Critical Reading) وذلك للوصول إلى الفهم المناسب للنص بالإضافة إلى تقييم المعلومات التي تتم قراءتها،وللتمييز بين الحقيقة والرأي، للقيام بعمل الاستنتاجات الصحيحة، ولتقييم رأي الكاتب أو المؤلف،كما أن القراءة باستخدام "العملية الادراكية " مهمة في جميع مراحل تعلم القراءة تدريجياً ابتداءً من المراحل الأولى. فأهمية مهارات القراءة لاتقتصر على القيام بالعملية الصحيحة للفهم وإنما تساعد ايضاً على تفادي الصعوبات التي تواجه متعلمي القراءة من كلمات غير معروفة معانيها وقواعد نحوية معقدة باستخدام مهارة تخمين المعنى من خلال النص (Silberstein,1987).

مفهوم القراءة باللغة الانجليزية:

يعرف قاموس أوكسفورد الانجليزي الموجز (٢٠٠٨: ١١٩٦) القراءة بأنها " أداء أو مهارة القراءة"،وتعرف في قاموس كامبريدج العالمي للغة الانجليزية بأنها " مهارة أو نشاط الحصول على المعلومات من الكتب"،كما ذكر فزيلي (Fazeli,2010) تعريف موسوعة اللغة واللغويات للقراءة بأنها" القدرة على فهم فكر ومشاعر الآخرين من خلال النص المكتوب".

يتبين من تعريفات القواميس للقراءة بأنها تتضمن في مفهومها مهارة الفهم،فقد يستخدم مفهوم القراءة العام للإشارة إلى "مهارة الفهم القرائي"،ولتخصيص مهارة الفهم القرائي بالتعريف نورد للتعريفات التالية:

يعرف الزيات (١٩٩٨) مهارة الفهم القرائي بأنها "عملية معرفية تعتمد على خبرات القاريء وخلفيته المعرفية أو بنائه المعرفي،وعلى المعرفة الملائمة للتراكيب اللغوية القائمة في النص موضوع القراءة".

ويرى التمامي (١٤٢٢) من خلال مقالته أن القراءة هي القدرة التي متى ماقمنا بتنمية مهاراتها استطعنا تنمية مهارات المتعلمين في شتى فروع المعرفة، وباكتساب هذه المهارات يمتلك المتعلم أداة للتعلم صالحة لكل زمان ومكان،وتبقى من أفضل الوسائل لتنمية التفكير واثراء اللغة لبناء متعلمٍ أوسع أفقاً وادراكاً.

ويعرف ويدرهولت وبلالوك Wiederhott & Blalock (2000: 1) الفهم القرائي بأنه "التعرف الادراكي الدقيق والمهاري لكلمات النص بالإضافة إلى الوصول الواضح للمعنى المتضمن لهذه الكلمات والرموز المستخدمة".

ويعرف كلاً من بتلر وهاكوتا Buttler & Hakuta (2006: 3) مهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية بأنها" مستوى فهم النص أو الفقرة المقروءة بمعدل (٢٠٠ – ٢٢٠) كلمة/دقيقة للقراءة العادية والذي يساوي ٧٥% من مستوى الفهم".

يتبين من التعريفات السابقة أن عملية القراءة تتضمن مجموعة من العمليات العقلية المعرفية؛حيث أن عملية الفهم القرائي عملية معقدة في طبيعتها،وليست مفهومة على وجه التمام والكمال،فالوصول إلى الفهم الكامل هو أعلى درجات الإنجاز لعملية القراءة والذي يتطلب شرحاً للعديد من العمليات الدقيقة للدماغ البشري،ومع ذلك فإن خبراء القراءة اجتمعوا على أن عملية القراءة هي الوصول لمعنى الشيء وتصوره.

وقد توصل الباحثون والمنظّرون في مجال القراءة إلى ثلاث وظائف معرفية تتداخل أثناء عملية القراءة هي:

١- **عملية البناء** (constructive process): أن يولد القاريء المادة التي تربط بين الكلمات والجمل مع بعضها وبالتالي يربطها بالنص.

٢- **عملية التخطيط**(strategic process): يتفحص القاريء باستمرار دقة فهمه للكلمة والجملة والنص طوال مدة عملية القراءة.

٣- **تطبيق الخلفية المعرفية** (application of different kinds of knowledge to the text): يضفي القاريء خلفيته المعرفية باختلاف أنواعها على معنى النص عند محاولته فهم النص المقروء (Wiederhott & Blalock, 2000).

ويتطلب الفهم القرائي في اللغة الانجليزية التدريب وصقل المهارة عن طريق تقديم النصوص المحببة للقارئ والمناسبة لميوله من خلال بيئة تثير الحماس والمتعة والتشويق من غير المهام المدرسية، حيث أوضحت نتائج أحد الدراسات أن معظم الأطفال يحبون القراءة،ولكن معظمهم لا يحبون الأنشطة التي تقدم في حصص القراءة داخل المدرسة،ويجدر الذكر بأن السرعة في القراءة تؤثر على فهم القارئ،فالقارئ الجيد يتعرف على الكلمات غير المألوفة عن طريق مقارنتها بكلمات معروفة سابقة ويتبين من نتائج الدراسات أن الطفل المتوسط في الصف الثالث،يمكنه ان يقرأ قصة لا يعرفها من قبل قراءة جهرية،بحوالي ١٠٠ كلمة/ الدقيقة،وفيما يتعلق بالقارئ الضعيف في نفس الصف تبلغ سرعته من ٥٠ إلى ٧٠ كلمة/الدقيقة،وطبقا لرأي بعض الباحثين فإن معدل السرعة هذا الأخير،يعتبر بطيئاً لدرجة أنه يعوق الفهم حتى بالنسبة للمادة القرائية السهلة،كما أنه لا يترك للقارئ أية امكانية لتنمية قدرات استيعابية جديدة (Silberstein,1987).

وقد ترجع عدم قدرة القراء الضعاف على التحكم في القراءة بطريقة مناسبة،الى عدم ادراكهم لموضوع مادة القراءة،وأن أحد مظاهر هذا التحكم هو قدرة القارئ على مراقبة نفسه اثناء القراءة،وملاحظة أوجه الفشل عند وقوعها،وذلك باتخاذ اجراءات تصحيحية وفقا للحصيلة المعرفية،وإذا ما اكتشف القارئ وجود قصور في الفهم،يعرف القارئ الجيد ما الذي ينبغي عليه ان يفعله لو واجه مشكله ما أثناء القراءة كأن يطلب عون من مصادر خارجية أو يقوم بتأجيل التفكير فيها إلى حين تتضح اجاباتها في النص ذاته فيما بعد. ولعل هذا ما يؤكد ان القراءة الماهرة ينبغي ان تكون قراءة استراتيجية،وهذا يعني أنه على القاريء ان يراقب مدى تقدمه في فهم المادة المقرؤة (حنان بيزان، ٢٠٠٩).

وفي هذا الصدد يشير براون (١٩٩٤) إلى دراسة كشفت عن أن الأطفال لا يجيدون الاستفادة من المعرفة السابقة،خاصة في البيئة المدرسية وقد يعرفون شيئا عما يتعلق بموضوع القراءة، ومع ذلك لا يستخدمونه عند محاولة فهمهم لنص ما،ويحتمل ان تحدث حالات الفشل تلك

عندما يتطلب الفهم الاستفادة من معرفتهم السابقة،وحتى اذا وجد فارق عميق بين تفسير طفل ما للنص والفهم الصحيح للنص كما يدركه القارئ البالغ،فان هذا الفرق يعطى انطباعا ان الطفل لا يفهم المادة القرائية. لذا تنوه البحوث الى انه بصرف النظر عن الاستراتيجيات المستخدمة لتعلم الاطفال المبتدئين القراءة،فان الاطفال الذين يحصلون على اعلى الدرجات في اختبارات الفهم القرائي في الصف الثاني،هم الذين حققوا أعلى درجة في تعرف الكلمات بشكل صحيح وسريع أثناء وجودهم في الصف الاول .

مهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية :

يعرف الزيات (١٩٩٨) مهارة الفهم القرائي بأنها "عملية معرفية تعتمد على خبرات القاريء وخلفيته المعرفية أو بنائه المعرفي،وعلى المعرفة الملائمة للتراكيب اللغوية القائمة في النص موضوع القراءة"،فاللقراءة كما أشار ديوك وبيرسون Duke & Pearson(2002) مهارات يمكن للقاريء في ESL\EFL اكتسابها عن طريق معرفة الاستراتيجيات والطرق التي يستخدمها القراء الجيدون مما يجعل قراء اللغة الثانية يطورون فهمهم الشامل لما يقرأونه،وهذه المهارات هي:

١ – المعنى الحرفي للنص (Literal comprehension):

وهو الفهم السطحي للمعنى حيث يستطيع القاريء أن يصل إلى المعلومات والأفكار الموجودة بشكل واضح في النص،ولا يتمكن القاريء من ذلك حتى تكون لديه القدرة على فهم المعنى الحرفي للكلمات.

٢ – الفهم التفسيري (Interpretive or Referential Comprehension):

وهو الفهم العميق للمعنى حيث يجب أن تتوافر لدى القاريء القدرة النقدية والتحليلية ليتمكن من استنتاج العلاقة بين الأفكار ويربط فيما بينها،ويستطيع التوصل للمعنى الضمني من خلال هذه الأفكار،وتتضمن هذه المهارة عملية التفكير الاستنتاجي للقيام بعمليات التنبؤ والتعميم بشكل صحيح.

٣-القراءة الناقدة (Critical Reading):

يتمكن القاريء من الانتقاد فقط عندما يتمكن من من فهم رسالة الكاتب ففي هذه المرحلة تنمو لديه القدرة الانتقادية للتفريق بين الحقائق والآراء،وتمييز الجمل التي يحاول الكاتب اقناعنا من خلالها، ما يستطيع أن يحكم على المعلومات المطروحة بدقة (Mohammad,1999).

طرق تعلم القراءة:

اختلف الخبراء حول طريقة تعلم القراءة،حيث أشار بتلر وهاكوتا Buttler & Hakuta (2006) إلى أن طريقة تعلم اللغة الثانية تعتمد بشكل كبير على نماذج تعلم اللغة الأولى،وقد أشار ويدرهولت وبلالوك Wiederhott & Blalock (2000) إلى أن هناك ثلاثة نماذج أساسية لتعلم القراءة،وهذه النماذج هي:

١- نماذج المعالجة من الأعلى للأسفل (Top-Down Models):

يبدأ نظام معالجة (فهم) المعلومة من أعلى النص حيث تقع المعلومة التي تصور لنا الفكرة الرئيسة لبقية النص والهدف الرئيس للنموذج هو أن يتمكن القاريء من فهم العديد من المعاني والأفكار المتضمنة داخل النص وذلك بمساعدة المعلومات التي يقدمها النص بالإضافة إلى الخلفية المعرفية للقاريء وذلك لتكوين الفرضيات (تخمين المعنى) فيما سيقابله في سياق القراءة،فالقاريء يعمل على تكوين الفرضيات طوال مدة قراءته للنص، أما الكلِمات والحروف المكتوبة فهي تمثل الدرجة الثانية في الأهمية ووظيفتها تأكيد صحة المعنى وليس تكوينه،ومن أشهر النماذج نموذج جودمان (Goodman,1967).

***نموذج جودمان Goodman** من الأعلى إلى الأسفل:

فكرة النموذج: يعد نموذج معالجة من الأعلى فضلاً عن أنه نموذج تفاعلي وذلك لوجود تفاعل بين المعاني إلا أنها مقيدة بقيود،وقد نشأ النموذج كخبرة وذلك من خلال تفاعل جودمان مع القراء المبتدئين الذين يبدأون القراءة كتخمين سلوكي،ويقترح النموذج أن أعلى مستوى في اتقان

مهارة القراءة لايتضمن التخمين؛وإنما التحليل السريع والمتقن للكلمات،وتتدرج مراحل القراءة في هذا النموذج على النحو التالي:

أ. يثبت القاريء نظره على نص القراءة.

ب. يحاول فك رموز الكلمات بعقله.

ج. يحاول تكوين مفهوم لجزء من مادة القراءة من خلال المعلومات التي يقدمها النص والتي تدعّم بعوامل داخلية من عقل القاريء كالاستراتيجيات،والأسلوب الادراكي والخبرة السابقة التي يمتلكها (المفهوم = معلومات من النص + توقعات القاريء).

د. يبحث القاريء ضمن ذاكرته عن النماذج النحوية،والمعاني والصوتيات اللغوية المخزونة من أجل فهم أعمق للمفهوم المتكون لديه،إلا أنه من غير الواضح كيف يكون الارتباط بين المفهوم وهذه النماذج حيث تتطلب وجود كلمة،وهنا تقع المشكلة حيث أن معنى الكلمة يتكون في المراحل الأخيرة حسب نموذج جودمان.

هـ. يقوم القاريء بتخمين معنى الكلمة،فإذا نجح في ذلك فإن معنى الكلمة يكون مخزوناً في الذاكرة متوسطة المدى –حسب مايسميها جودمان–وإذا لم يوفق في تخمين المعنى عاد مرة أخرى لبداية النص لمحاولة تخمين المعنى من سياق التراكيب اللغوية النحوية،ويكرر العملية حتى يصل إلى المعنى الصحيح.

و. يخزن المعنى في الذاكرة طويلة المدى (الدائمة)،ثم يقوم القاريء بوضع الفرضيات فيما سيأتي من بقية النص ويكرر الخطوات من جديد.

ومما سبق يتبين أن عملية القراءة هي عملية تنبؤية للمعنى على الرغم من النقائص التي أخذت عليه، كما ذكر (Pollatsek & Rayner,1989 ;Mitchell,1982).

٢- نماذج المعالجة من الأسفل إلى الأعلى (Bottom-up Models):

تكمن الفكرة الرئيسة في أن المعلومات المرئية (المكتوبة في النص) يتم وضعها في عينات ثم تنتقل خلال عدة مراحل لمعالجتها،وتتأثر بالخلفية المعرفية للقاريء،والمعلومات المستقاة من السياق واستراتيجيات العمليات المتقدمة بنسبة بسيطة،وتتميز هذه النماذج بسرعة المعالجة.

ومن أشهر النماذج: نموذج مسارو،لابرج وساموبلز،وماكوورث Massaro, LaBerge and Samuels, and Mackworth إلا أن هذه النماذج لم تحظ بالاهتمام كنماذج مفسرة لعملية الفهم القرائي،أما أكثر النماذج تمثيلاً،**نموذج جوف** Gough (1972) حيث تتدرج مراحل القراءة لديه على النحو التالي:

أ. تدخل عملية تثبيت المعنى المأخوذ من النص في الذاكرة الأيقونية - التي تقوم بترميز المعلومات - للقاريء،وتبقى هناك حتى يقوم القاريء بعملية تثبيت أخرى للمعنى.

ب. تنظم المعلومات الموجودة في الحاجز الأيقوني في صفوف وتستخدم لأغراض التعرف على الحروف والكلمات.

ج. تعمل عملية التعرف على الحروف بشكل متسلسل من اليسار إلى اليمين وبذلك يتم التعرف على كل حرف.

د. تم الاستعانة بأنماط التعرف الموجودة في الذاكرة الدائمة.

هـ. يتم تخزين الحروف الموجودة في مركز الرؤية في مسجل أو حافظة الحروف (Character)، وتتم معالجتها مباشرة باستخدام جهاز فك الرموز (Decoder) والذي يحول هذه الحروف إلى وحدات صوتية منظمة -وهي عبارة عن تكوينات فرضية- يتم تخزينها في حافظات شبيهة بشرائط التسجيل فيكون الحديث داخلي.

و. تستخدم التمثيلات الصوتية في تثبيت معاني الكلمات ثم تخزن في الذاكرة قصيرة المدى (المؤقتة) وذلك لحين إعراب الجملة نحوياً وتخزينها في ذاكرة أكثر ديمومة ويتم استخدام تراكيب النحو والمعاني الموجودة لفهم الجملة.

ويعد هذا النموذج كما وضح بولاتسك ورينر Pollatsek & Rayner (1989) أكثر وضوحاً فهو يبين مايحصل أثناء عملية القراءة التنبوئية.

٣- النماذج التفاعلية (Interactive Models):

ومن نماذجها روملهارت Rumelhart عام ١٩٧٧،وماكليلاند McClelland عام ١٩٨٦ (Silberstein, 1987: 31) إلا أنهما لايمثلاها خير تمثيل،أما النموذج الذي يوضح فهم القراءة التفاعلية هو نموذج جست وكاربنتر Just & Carpenter عام ١٩٨٠م (Pollatsek & Rayner,1989)، وتتدرج مراحل القراءة على النحو التالي:

أ. تبدأ عملية فهم المقروء بالمعالجة المرئية وترميز الكلمات: أن يبدأ القاريء بمعالجة المعلومات بتحريك العين لموقع المعلومة التالية بعد اكتمال معالجة المعلومة السابقة أي اكتمال فهمها وانتقالها للذاكرة العاملة،ثم يتم الانتقال لفهم الكلمة التالية.

ب. مرحلة الترميز: وتتم من خلال عمليتين،وهما: معالجة حروف الكلمة التي يتم التركيز عليها،وبدء معالجة المعلومات المرئية عن يمين الكلمة،حيث ينظر القاريء لحروف الكلمة وطول الكلمة التي تنبيء بالمعلومة التالية التي سينظر اليها بعينه(أي يوسع حيز التركيز فيشمل الكلمة ومايليها).

ج. تحديد الأدوار:يتم تقسيم شبه الجمل في هذه المرحلة وتحديد العلاقات بين الكلمات.

د. عملية التكامل: مرحلة معالجة المعنى، وتتم من خلال:

- محاولة فهم الكلمة بربطها بالمعلومة السابقة.

- تفسير شبه الجمل من خلال كل كلمة فيها.
- استخدام استراتيجيات ربط المعلومات الحديثة بالمعلومات القديمة الموجودة إما في الذاكرة العاملة للقاريء والتي تحتوي على أحدث المعلومات أو البحث عنها ضمن المعلومات القديمة(الدائمة).
- يحاول القاريء التغلب على أي تضارب في معاني الجمل في محاولة لفهمها وهنا يحصل التكامل بين معاني الجمل وربطها ببعضها.

هـ. يتم الانتقال إلى معالجة الكلمة الثانية،والتي تبدأ أثناء معالجة الكلمة التي تسبقها حيث أن نظر القاريء يمتد إلى الأحرف الأولى من الكلمة الثانية لدى معالجته للكلمة الأولى،والذي يعمل على تسريع معالجة الثانية وهكذا.

يتم أحياناً فهم الكلمة قبل الانتقال للكلمة الثانية،وفي هذه الحالة يتم ترك الأولى لمعالجة التالية؛وذلك يتطلب (٣٠) جزءاً من الثانية،أما إذا لم تتم معالجة الكلمة الأولى فإن استيعاب الكلمة التالية يكون بنسبة أقل أو يكون النظر مرتكزاً بين نهاية الكلمة الأولى وبداية الثانية.

و. عند الانتهاء من مرحلة معالجة الكلمة ويتم الانتقال لمعالجة الثانية ينتقل المعنى أيضاً ويتكامل مع النص ويتم تخزينه في الذاكرة العاملة.

ويتبنّى أغلب الباحثين في مجال القراءة النظرية التفاعلية فهي الأكثر فاعلية في برامج التطوير للوصول إلى احتراف القراءة (Wiederholt & Blalock, 2000).

هذا ويلاحظ أن بعض المهارات والقدرات أهم من غيرها في مراحل مختلفة من القراءة،على سبيل المثال:

- في المراحل الأولى للقراءة (المبتدئون): يكون التركيز على شكل الحرف وصوته (نطقه) بشكل أكبر.

- في المراحل المتقدمة (محترفوا القراءة): يصبح التركيز أكثر على المعنى ويقل الاهتمام بالحروف والكلمات (Bartel,1995).

العلاقة بين القراءة الجهرية والقراءة الصامتة:

هناك تناقضاً في نتائج الأبحاث فالقدرة على القراءة الجهرية لاتدل بالضرورة على مقدرة القاريء على القراءة الصامتة؛فأحياناً قد يكون القاريء المحترف في القراءة الصامتة ضعيفاً في القراءة الجهرية إلا أنه وصل إلى المعنى المطلوب للنص.

وكما بين جويل وهولمز Juel & Holmes (1981)فإن هناك بعض الدراسات التي وضحت بأن الفهم يكون أعلى بكثير في حالة القراءة الصامتة عنها في القراءة الجهرية،بينما بينت أخرى بأن الفهم يكون أعلى في القراءة الجهرية عنها في الصامتة،في حين أن بعضها بين عدم وجود فرق في القدرة في حالة القراءة الجهرية عنها في الصامتة؛إلا أن أغلبية خبراء القراءة اتفقوا على أن قدرة القاريء تنعكس بشكل أكبر في حالة القراءة الصامتة وخاصة لأنها أسلوب القراء الناضجين، وذلك بسبب:

- أنها أكثر الطرق المناسبة والطبيعية من أجل قراءة سلسة وأكثرها نضوجاً.
- أن أسلوب القراءة الصامتة تؤكد على القراءة من أجل الفهم وليس القراءة من أجل استدعاء كلمة ومعرفة معناها منفردة.
- أنها تسمح للقاريء بأن يكيف ويناسب الأفكار المألوفة وغير المألوفة.
- أنها تسهل استخدام النص للوصول إلى معنى الكلمات الجديدة أو الصعبة.
- أنها تسمح للقاريء باستخدام طرقاً مختلفة في تحليل الكلمات للوصول إلى معانيها وليس بالضرورة إلى نطقها (Wiederholt & Blalock, 2000; Juel & Holmes, 1981)

العزو السببي ومهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية :

إن العزو الذي يقوم به الطالب هو من أحد العوامل المهمة في التأثير على القراءة وذلك كما وضح لوا Law (2009)،وقد أظهرت دراسة وينر Weiner بأن اعزاء الطالب لنجاحه أو فشله يمكن أن يؤثر في أدائه الأكاديمي،وأسوء مستويات الأداء يكون بالعزو السلبي أي عندما يكون العزو ذاتياً ثابتاً وشمولياً حيث لايمكن التحكم به كالعزو لانعدام القدرة Banks & Woolfson, (2008).

فإذا عزا الطالب فشله إلى انخفاض وقلة الجهد المبذول فإنه يتوقع بأن ينجح في مواقف أخرى بالمستقبل،أما إذا عزا فشله إلى خلل بالقدرة فإن توقعاته بأن ينجح بالمستقبل تصبح مستحيلة (O'Sullivan & Howe, 1996).

أما في حالة العزو لانخفاض القدرة ومحدوديتها فإن أداء الطالب يلقى لوماً أقل من الآخرين حيث أن تحديد مستوى القدرة لايقع ضمن تحكم الطالب ومسئوليته،إلا أنه في الحالتين يزداد الاحساس بالعجز لدى الطالب ويصبح اداءه أكثر سوءاً،والسبب في ذلك أنه يتوقع الفشل الدائم فتصبح مجهوداته عديمة الفائدة مهما اجتهد لتحقيق النجاح. وينمو الاحساس بالمسئولية ويزيد الجهد لتحسين الأداء إذا قام الطالب بعزو فشله إلى انعدام المجهود،فإن المجهود يقع ضمن امكانية الطالب على التحكم في تحسينه وتكثيفه من أجل تحقيق النجاح (Weiner,1994).

تتطور الاعزاءات السببية مع تقدم المراحل الدراسية وتعتبر مؤشر جيد للتنبؤ بفهم المقروء،وذلك كما ذكر واجنر Wagner عام ١٩٨٩ حيث يزداد احساس الطالب بالمسئولية الذاتية تجاه نجاحه أو فشله،ويعزو أداءه من نجاح أوفشل للجهد أكثر من القدرة ويستبعد تأثير الآخرين. وفي هذا الصدد ذكرت إحدى الدراسات،أن طلاب المرحلة السادسة يعزون فشلهم في الغالب إلى الجهد بينما يعزو طلاب المرحلة الثالثة فشلهم إلى انخفاض مستوى القدرة (Law,2009).

الجزء الثاني: الدراسات السابقة:

تمهيد:

قامت الباحثة بالاتصال بالمراكز البحثية المتخصصة داخل المملكة (مدينة الملك فهد – مركز الملك فيصل للبحوث) بالإضافة إلى الحصول على المقالات العلمية والكتب الالكترونية من المواقع الالكترونية المتخصصة ومنها موقع Questia للمقالات والكتب الموثوقة بالاضافة إلى قواعد المعلومات بموقع جامعة أم القرى، وقد تيسر للباحثة بعض الدراسات وتم تصنيفها كالتالي:

أولاً: دراسات تناولت العجز المتعلم وأساليب عزو العجز المتعلم:

هدفت دراسة تيرزاغي Terzaghi (1980)إلى التعرف على دور العزو السببي في توليد الاكتئاب وعلاقته بالعجز المتعلم واستجابة المكتئبون وغير المكتئبون لتعزيزات مختلفة بالإضافة إلى ادراك العينة للتعزيزات العرضية لمهارة قاموا بها والتعزيزات في حالة الصدفة. وقد كان قوام العينة (٦٤) من المكتئبين و(٦٤) من غير المكتئبين تم اختيارهم على أساس مقياسين لتشخيص الاكتئاب، ومن ثم تم تعريضهم عشوائياً لخبرات نجاح أو فشل من خلال مهمة أو مهمتين يقومون بها مع مراعاة تساوي عدد الذكور والإناث في كل مجموعة. وقد كانت النتيجة: أنه في حالة تأثير التعزيز على توقعات النجاح وتقييم الأداء؛تساوي المكتئبون وغير المكتئبين في التوقعات المرتفعة للنجاح وتقييم الأداء وذلك في حالة النجاح على عكس الاخفاق،وعزا المكتئبون نتائج المهمة المهارية لعوامل داخلية ونتائج المهمة التي تعتمد على الصدفة لعوامل خارجية بغض النظر عما إذا كانت الحالة نجاح أواخفاق مما يعزز الجانب السلبي للخبرات التي يمرون بها إلا أنهم لايقللون من قدرتهم على التحكم بالنتائج،وعزا غير المكتئبين النتائج الناجحة إلى عوامل داخلية وبذلك أكدوا على المسئولية الشخصية والتحفيز الذاتي بينما عزوا النتائج الفاشلة إلى عوامل خارجية.

وأجرى السيد وآخرون (١٩٩٨) دراسة بهدف الكشف عن العوامل المسئولة عن النجاح والفشل لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط وإنجازهم في المجالات المختلفة وإمكانية إيجاد حلول

ناجعة لمشكلاتهم. وقد تكونت العينة من (٤١٦) تلميذاً وتلميذة من مدرستي الحديثة الاعدادية للبنين،وشجرة الدر الاعدادية للبنات بمدينة المنصورة،وتوصلت الدراسة إلى أن عزو الطلاب من ذوي صعوبات التعلم لفشلهم الأكاديمي يعود إلى عوامل القدرة والحظ ومساعدة الآخرين وصعوبة المهمة وهي عوامل بعيدة عن تحكم الفرد وتُعد بذلك أنماطاً مرضية تؤدي إلى الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس لانخفاض توقع النجاح مما يمثل عوامل إعاقة أمام الانجاز.

وفي دراسة قام بها كولاسينسكي Kolacinski (2003)هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ظاهرتي القلق والعجز المتعلم لطلاب مادة الرياضيات في جامعة ميامي وذلك من منطلق أن القلق يرتبط بالإنجاز المنخفض في مادة الرياضيات،وأن العجز المتعلم هو استجابة عكسية للخبرات التي لايمكن التحكم بها والتي تؤدي إلى عجز دافعي وادراكي. ففي المرحلة الأولى من الدراسة بين الطلاب وجد ازدياد مستوى القلق كلما ازداد مستوى العجز لديهم وذلك على أساس عزوهم العجز إلى انعدام الجهد،أو صعوبة المهمة،أو انعدام القدرة. أما في المرحلة الثانية فقد تعرض الطلاب لعدة تدخلات وطرق لمنع حصول العجز على أساس الفرضية بأن القلق ينخفض بعد تطبيق تلك الطرق،إلا أن الفرضية لم تتحقق فتلك التدخلات لم تمنع سوى القلق الطبيعي الذي يحصل مع مادة الرياضيات.

وأجرت نسيمة بخاري(١٤٢٧) دراسة بهدف معرفة التفاؤل والتشاؤم وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة على عينة قوامها (٤٠٠) طالبة من مختلف الكليات والتخصصات والمستويات الدراسية، حيث أظهرت النتائج أنه لاتوجد فروق بين طالبات الجامعة في مفهومي التفاؤل والتشاؤم وعزو العجز المتعلم تبعاً للمستوى الدراسي،وتوجد فروق بين التخصصات في أبعاد مقياس عزو العجز المتعلم لصالح التخصص الأدبي وتوجد فروق دالة احصائياً بين المتزوجات وغير المتزوجات في مفهوم التفاؤل لصالح المتزوجات.

وقد هدفت دراسة محمود (٢٠٠٤) إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وبعض المتغيرات النفسية كالمعدل التراكمي،وموقع الضبط،وتقدير الذات،والاكتئاب،والعصابية، والانبساطية،والذهانية. وقد تم إجراءها على عينة قوامها (١٦١) طالب بكلية المعلمين بالدمام،

وباستخدام مقياس العجز المتعلم من اعداد الباحث،ومقياس موقع الضبط،ومقياس تقدير الذات، وقائمة بيك للاكتئاب،والصورة السعودية المختصرة لمقياس آيزنك،بينت النتائج أن ذوي المشاعر الاكتئابية والعصابيين ومنخفضي التقدير لذاتهم وذوي الضبط الخارجي أكثر عرضة لخبرات العجز المتعلم وممارسة سلوكيات غير فعالة لمواجهة المواقف السلبية،كما بينت عدم وجود فروق في العجز المتعلم بين طلاب المستوى الدراسي الثاني والسابع بينما توجد فروق بين التخصصات الدراسية حيث يرتفع مستوى العجز لدى طلاب التخصصات الأدبية ولدى منخفضي التحصيل الدراسي.

وقد هدفت دراسة فايد (٢٠٠٨) إلى تقصي العلاقة بين بعض متغيرات الدافعية مثل دافعية تقرير الذات وفاعليتها وعزو العجز المتعلم ومستوى التحصيل الدراسي لدى الصم وتحديد التأثيرات المتبادلة بينها،وبلغ قوام العينة (٧٠) طالباً من الصم بمدرسة الأمل للصم بمدينة المنصورة وامتدت أعمارهم بين (١٤ -٢١ سنة) وكانوا من العاديين حيث كانوا متوسطي الذكاء يخلوا أفرادها من الاعاقات العقلية أو الاضطرابات النفسية وتم تحقيق الدراسة بتطبيق مقياس عزو العجز المتعلم من اعداد وينر و دويك (١٩٧٨-١٩٨٠)،واستبيان فاعلية الذات العامة،ومقياس الدافعية (تقرير الذات) من اعداد الباحث،واتضح من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة للتحصيل الدراسي ودافعية تقرير الذات وفاعلية الذات على عزو العجز المتعلم ولم تكن هناك تأثيرات غير مباشرة أو كلية لعزو العجز المتعلم على كل من التحصيل الدراسي وفاعلية الذات.

وهدفت دراسة صديق (١٤٣٠) إلى التعرف على مستوى الشعور بالوحدة النفسية وأساليب عزو العجز المتعلم، تكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بقسميها الشرعي والطبيعي،واستخدم الباحث مقياس الوحدة النفسية،ومقياس أساليب عزو العجز المتعلم من اعداد الفرحاتي،وأظهرت النتائج أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية ومستوى أساليب عزو العجز المتعلم لدى أفراد العينة كان ضعيفاً ولم توجد فروق بينهم حول الشعور بالوحدة النفسية وفقاً لمتغيرات العمر والتخصص والصف الدراسي وعدد أفراد الأسرة ونوع السكن، ولاتوجد فروق حول جميع أبعاد أساليب عزو العجز المتعلم وفقاً للعمر والصف الدراسي،وتوجد

فروق حول جميع أبعاد أساليب عزو العجز المتعلم لصالح التخصص الشرعي،بالاضافة إلى متغير الحالة الاجتماعية للأسرة لصالح الذين لايعيشون مع الوالدين والذين عدد أسرهم كبير.

ثانياً: دراسات تناولت العجز المتعلم والعزو السببي في اللغة الانجليزية كلغة ثانية (EFL\ESL):

قام تشان Chan (1994) بدراسة العلاقة بين المعتقدات العزوية والقدرة على الاستيعاب الذاتي،والمعرفة،واستراتيجيات التعلم والقراءة والإنجاز في القراءة،وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالباً من المرحلة الخامسة،و(١٣٣) من المرحلة السابعة،و(١٠١) من المرحلة التاسعة وكانوا من الطلاب العاديين الذين لايعانون من صعوبات في التعلم. وقد أظهر الطلاب العاديين اختلافاً كبيراً في عزو النجاح والفشل،فقد عزا أكثرية الطلاب نجاحهم إلى الجهد واستخدام الاستراتيجية بينما القليل منهم عزو نجاحهم للحظ وفشلهم إلى انعدام القدرة. أما الطلاب ذوو صعوبات التعلم فقد عزا بعضهم نجاحه للجهد واستخدام الاستراتيجية ولم يعزو فشلهم لأسباب معينة. وهناك البعض ممن عزا نجاحه للحظ وفشله إلى انعدام القدرة أو الحظ السيء. وفيما يختص بالعمر فقد أظهر أفراد العينة الكبار(١٤-١٥ سنة) في المرحلة التاسعة استيعاباً أكبر بالتحكم الذاتي بالتعلم،وقد وجد نمطاً من العجز المتعلم بين المتعلمين الضعاف في القراءة من خلال الدراسة.

أجرت أوسوليفان وهوي O'Sullivan & Howe(1996) دراسة للتعرف على تطور الاعزاءات السببية للفهم القرائي لدى العائلات من ذوي الدخل المنخفض والتي اشتملت على اعزاءات الأطفال السببية لفهم المقروء،واعزاءاتهم لأنفسهم،واعزاءات آباءهم عنهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥١٣)طالب منهم (١٧٧)طالب من الصف الثالث أعمارهم تمتد بين (٨-١١سنة)،و (١٧٣)طالب من الصف السادس أعمارهم (١٤ سنة)،و (١٦٣)طالب من الصف التاسع امتدت أعمارهم بين (٨-١٤ سنة) بالإضافة إلى أحد الوالدين لكل طالب،واستخدمت الباحثة لتحقيق أغراض الدراسة اختبار غيتس-ماكجينيتي لقياس الفهم القرائي،واستبيان العزو

السببي للطلاب والآباء،وبينت النتيجة اتفاق الطلاب وآباءهم في عزو الفهم القرائي إلى القدرة، وحب القراءة،والجهد،وأنه كلما تقدم الطلاب في المراحل الدراسية التالية تغير عزو فهمهم لما يقرأونه باتجاه ذاتهم أكثر من الاتجاه نحو سيطرة الآخرين.

وهدفت دراسة ويليامز وآخرون Williams et al. (2001) إلى التعرف على أسباب النجاح والفشل في تعلم اللغة الانجليزية وطبقها على عينة من (٢٩) معلماً للغة الانجليزية و (٢٥) طالباً أعمارهم بين (١٦ — ١٨) سنة بمدارس دولة البحرين،وقد تم استخدام استبيان مفتوح الطرف لجمع بيانات المعلمين وذكر أسباب نجاح أو فشل طلابهم. وتم جمع بيانات الطلاب بمقابلة كل طالب بمفرده لشرح أسباب نجاحه أو فشله. وكانت النتائج غير متوافقة بين المعلمين وطلابهم. عزا المعلمين نجاح طلابهم إلى فضلهم في طريقة التدريس بينما عزوا فشلهم إلى المقررات الدراسية غير المناسبة التي تضعها الحكومة بالإضافة إلى انعدام معرفة الطلاب بأساسيات اللغة الانجليزية. أما الطلاب فقد عزوا نجاحهم إلى التدريب المكثف الذي يقومون به،بينما عزوا فشلهم إلى طرق تدريس المعلمين غير المناسبة بالإضافة إلى عدم مساندة الأهل والمعلمين لهم في حالة الفشل. ومن الجدير بالذكر أن عامل الحظ لم يكن وارداً ضمن اعزاءات الطلاب نهائياً بينما كان الاعزاء للقدرة نادراً.

وتلت تلك الدراسة دراسة أخرى قام بها ويليامز وآخرون Williams et al. (2004) بهدف معرفة عزو الطلاب لنجاحهم وفشلهم في تعلم أكثر من لغة أجنبية وعلاقته بمتغيري العمر والجنس، وقد تكونت عينة التطبيق من (٢٨٥) طالباً أعمارهم بين (١١ — ١٦) سنة بالمرحلة الثانوية في خمسة مدارس في انجلترا يتعلمون اللغة الفرنسية والألمانية والأسبانية،وباستخدام استبيان مفتوح الطرف تم جمع آراء الطلاب الشخصية في تقييمهم لمستوى نجاحهم في دراسة كل لغة على حدة ثم عزو ذلك النجاح أو الفشل في تعلم اللغة الى الأسباب التي يرونها تعبر عنهم. وكانت النتيجة بأن تم رصد أكثر من ألف جملة عزوية تم حصرها في ٢١ جملة عزوية للنجاح،و١٦ جملة عزوية للفشل،قدمت هذه الدراسة مدى واسعاً للإعزاءات عما هو معتاد في أدبيات البحث وهي (استخدام الاستراتيجية،التشويق،دور المعلم،طبيعة المادة المتعلمة بالاضافة إلى الجهد والقدرة) أما

التعزيز والحظ فلم يكن لهما أي ذكر مما يشكك في أحد اعزاءات وينر(١٩٨٦م) على أقل تقدير فيما يختص بتعلم اللغة،كان العزو إلى الجهد اكثر الاعزاءات شيوعاً يليه العزو للقدرة،هناك اختلاف واضح بين الذكور والاناث في الاعزاء فكان الذكور يعزون نجاحهم إلى الجهد بينما كانت الاناث تعزو فشلهن الى انعدام الجهد بالاضافة إلى عزوهن الفشل في تعلم اللغة الى انعدام القدرة، اختلفت الاعزاءات حسب اللغات فكان عزو الفشل في تعلم الأسبانية والفرنسية إلى القدرة بينما لم يعزى الفشل في تعلم الألمانية الى القدرة،من الاعزاءات المميزة كان عزو الذكور فشلهم الى انعدام التشويق أكثر من الاناث وهو عامل معقد حيث يمكن أن يكون التشويق داخلي او خارجي.

كما قام بتلر وهاكوتا Buttler & Hakuta (2006) بدراسة هدفت للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف في المهارات المعرفية وماوراء المعرفية التي يطبقها المتحدثين الأصليين للغة الانجليزية ومتعلميها كلغة ثانية وارتباط هذه المهارات بمستوى اتقانهم لفهم المقروء،وتكونت عينة الدراسة من (٤١) طالب من الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في سان فرانسيسكو منهم (٢٤) طالب من متحدثي اللغة الانجليزية و (٣٧) طالب يتعلمون اللغة الانجليزية كلغة ثانية ولغتهم الأم الفيتنامية أو الأسبانية،وبينت النتائج وجود درجة عالية من الارتباط بين المهارات المعرفية وماوراء المعرفية وبين الفهم القرائي مما يدل على تعقد عملية الفهم،وقد بين القراء الجيدون مستوى متقدم في الفهم القرائي بغض النظر عما إذا كانوا من متحدثي اللغة الإنجليزية أم من متعلميها،كما اظهر المثابرين مستوى متقدم أيضاً إلا أن حجم المفردات اللغوية يختلف حيث أن متعلمي اللغة الانجليزية يملكون مفردات أقل.

وأجرى جوبل و موري Gobel & Mori (2007) دراسة بهدف معرفة عزو المتعلمين لأسباب نجاحهم وفشلهم من وجهة نظرهم في تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية،حيث قُدم للطلاب مهمات باللغة الانجليزية لقياس مهارات التواصل الشفهي والقراءة في داخل الفصول الدراسية. وكان استبيان العزو المقدم اليهم يبحث في تأثير القدرة والجهد وصعوبة المهمة المعطاة لهم والحظ في نجاحهم وفشلهم،وقد طبقت الدراسة على عينة تتكون من (٢٣٣) طالباً يابانياً في

السنة الجامعية الأولى. وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين درجات المهمة المعطاة لهم وبين القدرة والصعوبة والجهد والحظ،وقد عزا أفراد العينة نجاحهم لأسباب خارجية بينما عزو فشلهم لأسباب داخلية ذاتية.

وفي دراسة لوا Law (2009) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين المعتقدات العزوية والدافعية واستراتيجيات ماوراء المعرفة وبين استراتيجيات القراءة التي يستخدمها الطلاب ومهارة الفهم القرائي،وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من (١٢٠) طالب منهم (٥٥) طالب و (٦٥) طالبة بمتوسط اعمار (١٢,٢ سنة) من العائلات ذوي الدخل الضعيف من الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية في هونج كونج بالصين،وقد بينت النتائج وجود ارتباط بين معتقدات الطلاب العزوية عن القدرة والذكاء وبين دافعيتهم واستراتيجيات ماوراء المعرفة واستراتيجيات القراءة وبين فهمهم للمقروء،فالطالب الذي يعتقد بأن القدرة والذكاء قابلة للتحكم هو أكثر دافعية للتعلم والفهم القرائي واستخدام الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة النص المقروء للوصول إلى الفهم المطلوب.

وهدفت دراسة الصمداني Samadani (2009) إلى التعرف على علاقة مستوى طلاب المرحلة الجامعية من متعلمي اللغة الانجليزية في استخدام استراتيجيات القراءة ومستوى فهمهم القرائي على عينة قوامها (١٤٠)طالب من مختلف المستويات الدراسية بجامعة الملك فيصل منهم (٣٥) مستجدين و(٣٥) من السنة الثانية و(٣٥) من السنة الثالثة و(٣٥) من السنة الرابعة،وقد بينت النتائج بأن أكثر الاستراتيجيات استخداماً هي استراتيجية وضع الخطة واستراتيجيات التقييم أكثر من استراتيجيات الحضور وكان عامل البيئة من أهم العوامل المؤثرة على الفهم القرائي،ولاتوجد هناك علاقة بين استخدام الاستراتيجيات والفهم القرائي بل وجدت عوامل أخرى مؤثرة وهي المعرفة السابقة،الحماس للقراءة،الوقت اللازم لانهاء القراءة،الغرض من القراءة،وحصيلة المفردات اللغوية التي يمتلكونها،وقد تفوق الاناث على الذكور في مستوى الفهم القرائي وفي استخدام استراتيجيات القراءة المناسبة.

مدى التشابه والاختلاف بين الدراسات:

وجدت الباحثة من الدراسات السابقة أن العجز المتعلم قد يؤدي إلى مشكلات حقيقية تؤثر على تعلم الفرد و طريقة تفكيره وحياته بمختلف مجالاتها بسبب العجز الدافعي والادراكي الذي يسببه حصول العجز المتعلم لديه،كما بينت الدراسات تضارب نتائجها من حيث حصول العجز أو عدمه لذوي التحكم الداخلي المستقر أو الخارجي والذي يؤثر على الأساليب العزوية التي بدورها تؤثر على فهم القراءة كمايلي:

من حيث الأهداف:

تباينت الدراسات من حيث أهدافها،كالتالي:

- التعرف على علاقة العجز المتعلم ببعض المتغيرات:

بالعزو السببي مثل دراسة تيرزاغي (١٩٨٠)،المعدل التراكمي وموقع الضبط وتقدير الذات والاكتئاب مثل دراسة محمود (٢٠٠٤)،القلق مثل دراسة كولاسينسكي (٢٠٠٣).

- التعرف على علاقة أساليب عزو العجز المتعلم ببعض المتغيرات:

الشعور بالوحدة النفسية مثل دراسة صديق (١٤٣٠)،التفاؤل والتشاؤم مثل دراسة نسيمة بخاري (١٤٢٧).

- التعرف على علاقة العجز المتعلم والعزو السببي بمتغير اللغة الانجليزية:

الإنجاز في القراءة واستراتيجيات القراءة مثل دراسة تشان (١٩٩٤)؛ودراسة لوا (٢٠٠٩)، تعلم أكثر من لغة أجنبية مثل دراسة ويليامز وآخرون (٢٠٠١) و(٢٠٠٤).

من حيث العينات:

اختلفت عينات الدراسات السابقة من الناحية العمرية،فالبعض استخدم عينات من المرحلة الابتدائية مثل دراسة أوسوليفان وهوي (١٩٩٦)؛ودراسة لوا (٢٠٠٩)،والمرحلة المتوسطة مثل دراسة السيد (١٩٩٨)،والمرحلة الثانوية مثل دراسة ويليامز وآخرون (٢٠٠٤)؛ودراسة صديق

(١٤٣٠)،والمرحلة الجامعية مثل دراسة كولاسينسكي (٢٠٠٣)؛ونسيمة بخاري (١٤٢٧)؛ ومحمود (٢٠٠٤)؛وجوبل ومواري (٢٠٠٧).

من حيث البيئات:

طبقت الدراسات على بيئات مختلفة ومنها:

البيئة السعودية كدراسة نسيمة بخاري (١٤٣٧)؛ومحمود (٢٠٠٤)،والبيئة المصرية كدراسة السيد (١٩٩٨)،والبيئة البحرينية كدراسة ويليامز وآخرون (٢٠٠١)،وأمريكا كدراسة كولاسينسكي (٢٠٠٣)،واليابان كدراسة جوبل ومواري (٢٠٠٧)،والصين كدراسة لوا (٢٠٠٩).

من حيث النتائج:

وجد تباين في نتائج الدراسات فيما يتعلق بمتغيراتها:

- يعزو العاديين نجاحهم إلى عوامل داخلية والنتائج الفاشلة إلى عوامل خارجية مثل دراسة تيرزاغي (١٩٨٠)؛ودراسة تشان (١٩٩٤).
- العجز المتعلم هو استجابة عكسية للخبرات التي لايمكن التحكم بها وتؤدي إلى عجز دافعي ومعرفي وانفعالي وسلوكي مثل دراسة كولاسينسكي (٢٠٠٣)؛والسيد (١٩٩٨).
- تختلف أساليب عزو العجز المتعلم تبعاص للتخصص الأدبي كدراسة نسيمة بخاري (١٤٢٧هـ)؛ومحمود (٢٠٠٤).
- أكثر المصابين بالعجز المتعلم الذين يتبنون أسلوب العزو الخارجي للنجاح والداخلي للفشل مثل دراسة محمود (٢٠٠٤).
- وجود علاقة سالبة بين التحصيل الأكاديمي وعزو العجز المتعلم مثل دراسة فايد (٢٠٠٨).
- يتطور العزو باتجاه التحكم الداخلي مع تقدم المراحل الدراسية وازدياد العمر مثل دراسة تشان (١٩٩٤)؛ودراسة أوسوليفان وهوي (١٩٩٦).

- عزو الفهم القرائي إلى القدرة،وحب القراءة،والجهد،والقابلية للتحكم مثل دراسة أوسوليفان وهوي (١٩٩٦)؛ودراسة ويليامز وآخرون (٢٠٠٤)؛ودراسة لوا (٢٠٠٩).
- عزو الفهم القرائي إلى التدريب المكثف والفشل إلى طرق التدريس غير المناسبة مثل دراسة ويليامز وآخرون (٢٠٠١).
- عزو الفهم القرائي لأسباب خارجية والفشل لأسباب داخلية مثل دراسة جوبل ومووراي (٢٠٠٧).

فروض الدراسة :

١- توجد علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم وأساليب عزوه ومهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى .

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب عزو العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارة الفهم القرائي بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- تمهيد
- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- المعالجة الإحصائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تمهيد:

يتناول هذا الفصل اجراءات الدراسة من حيث المنهج المستخدم،ومجتمع وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة لتحقيقها والتأكد من صدقها وثباتها،والأساليب الاحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات،على النحو التالي:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن للاجابة عن تساؤلات الدراسة،فالمنهج الارتباطي يجيب عن مدى وجود علاقة بين أساليب عزو العجز المتعلم و فهم المقروء باللغة الانجليزية. ثم استخدمت المنهج السببي المقارن للوصول الى اجابة عن تساؤلاتها المتعلقة بالفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات الدراسة(العجز المتعلم – وأساليب عزو العجز المتعلم – و الفهم القرائي في اللغة الانجليزية).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة،حيث بلغ عددهم (٦١٢)طالب منهم (١٨٩)طالباً و (٤٢٣)طالبة وذلك حسب احصائية العام الدراسي(١٤٣٠/١٤٣١هـ) لعمادة القبول والتسجيل،والجدول (٢) يوضح احصائية طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية لعام ١٤٣٠هـ/١٤٣١هـ،كالتالي:

جدول(٢) احصائية طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية لعام ١٤٣٠/١٤٣١هـ

الحالة	منتظم	منقطع عن الدراسة	معتذر	مؤجل	مفصول أكاديمياً	مطوي قيده	منسحب كلياً	المجموع الكلي
طلاب	٢٢٤	٤	٣	٦	٢	–	٢٠	١٨٩
طالبات	٤٢٦	١	–	–	–	٢	–	٤٢٣

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات السنتين الأخيرة (الثالثة والرابعة) من قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة تتراوح أعمارهم بين (١٩ – ٢٥) سنة، وبلغ قوام العينة (٣١٧) منهم(٨٧) طالباً،و(٢٣٠) طالبة،وقد تم تطبيق المقاييس في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٣٠/ ١٤٣١هـ،والجدول (٣) يوضح توزيع أفراد العينة(طلاب وطالبات)كالتالي:

جدول (٣) توزيع أفراد العينة (طلاب/طالبات)

أفراد العينة	التكرار	النسبة المئوية
طلاب	٨٧	%٣٠
طالبات	٢٣٠	%٧٠
المجموع الكلي للعينة	٣١٧	%١٠٠

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة المقاييس التالية:

١- مقياس الحظ لقياس العجز المتعلم، اعداد هانا ليفينسون (١٩٨١).

٢- مقياس أساليب عزو العجز المتعلم،اعداد بترسون وآخرون (١٩٨٢) تقنين محمود(١٩٩٧).

٣- اختبار غراي للقراءة الصامتة،اعداد ويدرهولت و بلالوك (٢٠٠٠).

أولاً: مقياس الحظ (Chance) اعداد هانا ليفينسون (١٩٨١) * :

وصف المقياس:

قامت هانا ليفينسون باعداد مقياس مركز التحكم متعدد الأبعاد(Internality, Levenson's Powerful Others, and Chance).

يعتمد المقياس على التعزيز الخارجي الذي لايستطيع الفرد التحكم به ويكون تبعاً للصدفة أو الحظ وهو التعزيز الخارجي،وقد أُعد هذا المقياس على خلفية مقياس I-E لروتر(١٩٦٦) لقياس التحكم الداخلي والخارجي،والذي يمتاز عنه في أن مقياس ليفينسون يمكن تقسيمه إلى ثلاثة مقاييس مستقلة يتوفر فيها الصدق لقياس القوة الداخلية،وقوة الآخرين و الحظ.

ويتكون المقياس في صورته الأولى من ٣٦ عبارة وبعد إجراء التحليل العاملي وحساب معاملات الارتباط مع مقياس مارلو-كراون للرغبة الاجتماعية (١٩٦٤)،أصبح المقياس يتكون من ٢٤ فقرة مقسمة على ثلاثة مقاييس فرعية وهي: مقياس قوة الآخرين،مقياس القوة الداخلية ومقياس الحظ. ويتكون كلاً منهم من ٨ عبارات،موزعة كالتالي:

مقياس القوة الداخلية شمل العبارات: (١ ، ٤ ، ٥ ، ٩ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٣).

مقياس قوة الآخرين شمل العبارات: (٣ ، ٨ ، ١١ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢٢).

مقياس الحظ شمل العبارات: (٢ ، ٦ ، ٧ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٤).

وقد قامت الباحثة في هذه الدراسة بفصل مقياس الحظ عن المقاييس الأخرى بكتابة عباراته في شكل مقياس مستقل متسلسل من (١-٨) لتسهيل عملية التطبيق.

***إن التطبيق الأكثر فعالية لنظرية مركز التحكم هو في مجال الصحة النفسية والتي يعود الفضل الكبير فيها إلى البروفيسور Kenneth Wallston الأستاذ الدكتور في مجال علم نفس الرعاية والحاصل على الدكتوراه في مجال علم النفس الاجتماعي. وقد قامت الباحثة بمراسلة البروفيسور وأكد على إمكانية استخدام المقياس الفرعي (مقياس الحظ) من مقياس مركز التحكم لقياس ظاهرة العجز المتعلم.**

تصحيح المقياس:

هو مقياس ذو ستة نقاط،وتمتد الدرجة على بنوده ما بين (صفر – ٦)،ويوضح جدول (٤) درجات الاستجابة على مقياس العجز المتعلم على النحو التالي:

جدول (٤) درجات الاستجابة على مقياس العجز المتعلم

الاستجابة	الدرجة
موافق بشدة	٦
موافق	٥
موافق بعض الشيء	٤
البند الذي لم تتم الإجابة عليه	٣
غير موافق بعض الشيء	٢
غير موافق	١
غير موافق بشدة	٠

إن الدرجة المرتفعة لكل مقياس تعني التوقع المرتفع للتحكم أما الدرجة المنخفضة فتعني عدم الاعتقاد بذلك المركز للتحكم.

وبالنسبة لمقياس الحظ فلا نستطيع تفسير النتيجة المنخفضة على أن الفرد يعتقد بالحظ ولكن يمكن القول بأنه يرى أنه لايستطيع التحكم في النتائج،فالدرجة المنخفضة تدل على عجز متعلم منخفض،والدرجة العالية تدل على عجز متعلم عالي.

الخصائص السيكومترية للمقياس في بيئته الأصلية:

أ- الصدق:

تم حساب صدق المقياس بعدة طرق:

١. **ارتباط المقياس الفرعي (الحظ) بالمقياسين الفرعيين الآخرين (قوة الآخرين والقوة الداخلية):**

تم حساب صدق المقياس بحساب ارتباطه بالمقاييس الفرعية الأخرى (قوة الآخرين و القوة الداخلية)،وفي العديد من الدراسات وُجد أن مقياس الحظ ومقياس قوة الآخرين يرتبطان ببعضهما بشكل ملحوظ أما عن ارتباطهما بالمقياس الفرعي (القوة الداخلية) فلا يوجد ارتباط به،وقد كان معامل الارتباط بين مقياس الحظ ومقياس قوة الآخرين يساوي(٠,٤١) عند سكانلان (١٩٧٩)،و (٠,٤٦) عند كاستر وبارسون (١٩٧٧) و (٠,٥٤) عند ليفنسون (١٩٧٣) و(٠,٦٠) عند ولستون وآخرون (١٩٧٨) أما ارتباط المقياسين مع مقياس القوة الداخلية فكان يمتد بين (٠,١٩ــ -٠,٢٥)،يستنتج من ذلك أن الارتباط المرتفع بين مقياسي الحظ وقوة الآخرين كان بسبب قياسهما لنفس البعد وهو التحكم الخارجي وبالتالي كان ارتباطهما ضعيفاً مع مقياس القوة الداخلية والذي يقيس التحكم الداخلي للفرد.

٢. الصدق التلازمي:

- **باستخدم مقياس روتر كمحك:**

تم حساب الصدق التلازمي لمقياس الحظ وذلك على عينة قوامها (٧٥) من طلاب الكلية والذي ارتبط ايجابياً بقيمة تساوي (٠,٦٥)،كما جاء في دراسة ليفينسون (١٩٧٢)، وكانت قيمة الارتباط عند دنوفان وأوليري (١٩٧٨) تساوي (٠,٤٤) على عينة من مدمني الكحول. و في دراسة هول وجوستينغ (١٩٧٧) على عينة من الشماليين البيض والجنوبيين السود من طلاب الكلية بلغت قيمة الارتباط (٠,٤٣)،وذلك يوضح الصدق التقاربي للمقياس كمقياس للتحكم الخارجي. وقام هول وآخرون (١٩٧٧) بحساب تحليل الاحباط المتعدد في محاولة للتنبؤ بدرجات مقياس روتر I-E على مقياسَ التحكم متعدد الأبعاد , I,P,C ووجد أن الارتباط للمقياس الفرعي "C" يساوي (٠,٤٣).

- **الصدق التلازمي لمقياس الحظ بمحكات أخرى:**

قامت ليفينسون (١٩٨١) بإيجاد ارتباط مقياس الحظ "C" مع مقياس مارلو-كراون للرغبة الاجتماعية ووجدت أنه يساوي (٠,٠٤)،كما قام ولستون وآخرون (١٩٧٨) بإيجاد الارتباط مع نفس المقياس حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠,١١) وبهذا فإن مقياس الحظ لايتأثر بالرغبة الاجتماعية فهو مقياس يحمل سمة الصدق.

وقد تحقق بوريروهيرنانديز (١٩٧٩) من أثر المتغيرات الشخصية على المقياس "C" ومقياس كاليفورنيا لهيمنة الشخصية (CPI) واستبيان الستة عشر عامل (16 PF) ووجد العلاقة سلبية بين مقياس الحظ وتلك المقاييس.

ب- **الثبات:**

تم حساب الثبات باستخدام الطريقتين التاليتين:

- **التجزئة النصفية:** باستخدام معادلة سبيرمان براون وكانت قيمة الارتباط (٠,٦٤).
- **إعادة التطبيق:** قامت ليفينسون (١٩٧٣) بتطبيق المقياس ثم أعادت تطبيقه مرة أخرى بعد فترة زمنية فاصلة بلغت أسبوعاً من التطبيق الأول وكانت قيمة معامل الارتباط تمتد بين (٠,٦٠ — ٠,٧٩)،وكانت هذه القيمة قريبة من القيمة التي حسبها لي (١٩٧٦)، حيث بلغت بإعادة التطبيق (٠,٧٣) بعد فترة زمنية فاصلة بلغت ٧ أسابيع،وقد طبقت ليفينسون و زوكوتنسكي المقياس على عينة مختلفة وكانت من كبار السن وبلغت قيمة الثبات (٠,٦٥).

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة الحالية بإجراء دراسة استطلاعية،كان الهدف منها التأكد من مدى وضوح صياغة بنود المقاييس وملاءمتها للبيئة السعودية،و التأكد من صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية (مقياس العجز المتعلم،أساليب عزو العجز المتعلم،مقياس مهارة الفهم القرائي) وذلك على عينة مكونة من (٦٠) طالب وطالبة من قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

أ- **الصدق:**

تم حساب الصدق باستخدام الطرق التالية:

١- **صدق المحكمين:**

تم أخذ آراء مجموعة من أعضاء هيئة التدريس (أنظر ملحق (١)،حول مدى ملاءمة بنود المقياس للبيئة السعودية،وتم الاتفاق بنسبة تمتد بين (٩٠-١٠٠%) على أن جميع البنود جيدة ويمكن أن تطبق على البيئة السعودية.

٢- الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم ، والجدول (٥) يوضح النتيجة:

جدول(٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل البنود والمجموع الكلي لمقياس العجز المتعلم. ن= (٦٠)

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٥٥٧	٥	٠,٤٢٦
٢	٠,٥٢٤	٦	٠,٥٤٠
٣	٠,٥٧٠	٧	٠,٥٨٧
٤	٠,٤٣٧	٨	٠,٤٠٠

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات البنود والمجموع الكلي لمقياس العجز المتعلم متوسطة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)،وقد امتدت بين (٠,٤٠- ٠,٥٨٧).

ب- الثبات:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق استخدام:

١- **التجزئة النصفية:** حيث قامت الباحثة بحساب معامل التجزئة النصفية لعبارات المقياس والمصححة بمعادلة جتمان،وقد بلغت (٠,٣٤٣٣)،وهي قيم متوسطة وموجبة .

٢- **معامل ألفا كرونباخ:** كما قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات المقياس،وقد بلغت (٠,٥٨٣)،والجدول (٦) يوضح قيم معاملات ثبات مقياس الحظ كالتالي:

جدول (٦) قيم معاملات ثبات مقياس الحظ

رقم البند	معامل ألفا	رقم البند	معامل ألفا
١	٠,٥٢٩	٥	٠,٥٧٠
٢	٠,٥٤٦	٦	٠,٥٨٣
٣	٠,٥٢٦	٧	٠,٥١٨
٤	٠,٥٧٥	٨	٠,٥٩٤

ثانياً : مقياس أساليب عزو العجز المتعلم اعداد بترسون وآخرون(١٩٨٢):

وصف المقياس:

أعد المقياس بترسون وآخرون(١٩٨٢)،وقام محمود (١٩٩٧) بترجمته للعربية وتعديله وتقنينه،وطبقته صباح الرفاعي(١٤٢٣) على البيئة السعودية،ويهدف المقياس إلى حساب النمط السائد لدى الأفراد في عزوهم الأحداث الإيجابية والسلبية وذلك بعرض سلسلة من المواقف المفترضة ذات الطبيعة الانجازية والاجتماعية ثم يطلب من المفحوص اعطاء السبب الذي أدى إلى النتيجة (من وجهة نظره).

ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد : الشمولية والذاتية والثبات، موزعة على ٣٦ عبارة، حيث إن الأسباب التي يعزو اليها الأفراد الأحداث تختلف على حسب أسلوب التفسير أو العزو الذي يتبناه الفرد في تعليله لما يمر به من مواقف وما يتخذه من نتائج،وتلك التعليلات هي التي تحدد ما إذا كان الفرد سيتعرض لحالة العجز المتعلم (وهي الحالة التي تمثل افتقاد الفرد القدرة على التحكم ويحدد استمرارية هذه الحالة وشموليتها).

توزيع عبارات المقياس وتصحيحها :

تتكون عبارات المقياس من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد ولكل بعد (١٢) عبارة، وهي:

١-البعد الأول (الداخلية – الخارجية) وتشمل العبارات ذات الأرقام التالية:

١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩-٢٢-٢٥-٢٨-٣١-٣٤

٢-البعد الثاني (الثبات –عدم الثبات) وتشمل العبارات ذات الأرقام التالية:

٢-٥-٨-١١-١٤-١٧-٢٠-٢٣-٢٦-٢٩-٣٢-٣٥

٣-البعد الثالث (الشامل – المحدود) وتشمل العبارات ذات الأرقام التالية:

٣-٦-٩-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٤-٢٧-٣٠-٣٣-٣٦

وتتم الاستجابة على بنود المقياس من خلال مقياس تقدير خماسي وتكون طريقة التصحيح كما في الجدول(٧) كالتالي:

جدول (٧) درجات الاستجابة على مقياس أساليب العجز المتعلم

الاستجابة	الدرجة
ينطبق دائماً	٥
ينطبق كثيراً	٤
ينطبق أحياناً	٣
ينطبق نادراً	٢
لا ينطبق	١

وتشير الدرجة المنخفضة على هذا المقياس على انخفاض في درجة استخدام الأسلوب وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع في درجة استخدام الأسلوب،وتمتد الدرجة الكلية للمقياس مابين (٣٦-١٨٠) درجة وهي أقصى درجة ممكنة للمقياس. بمعنى أن الدرجة المرتفعة على المقياس تدل على أن السلبية في الاعزاءات السببية للعجز المتعلم مرتفعة أي أن الفرد يعزو الأحداث سواء السلبية أو الايجابية للخارج مع ثبات عزوه عبر الزمن وشموليتها عبر المواقف (صباح الرفاعي، ١٤٢٣).

الخصائص السيكومترية للمقياس في بيئته الأصلية :

أ.الصدق:

أجريت عدة دراسات لحساب صدق هذا المقياس،ومنها:

١- دراسة سليجمان وآخرون(١٩٧٩) حيث طبق المقياس على عينة من طلاب الجامعة قوامها (١٤٣) طالباً واستخدم معهم الصورة المختصرة من مقياس بيك (Beck)

للإكتئاب،وكانت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس (بيك) وأبعاد مقياس سيلجمان والآخرون،كما يلي:

٢- بعد الذاتية= ٠,٤١ بعد الثبات= ٠,٣٤ بعد الشمولية= ٠,٣٥

وهذه المعاملات دالة عند مستوى (٠,٠٠١).

٣-أجرى بترسون أربع دراسات عن صدق وثبات مقياس أساليب عزو العجز المتعلم (١٩٨٢، ١٩٨٤، ١٩٨٥، ١٩٨٨م) باستخدام أسلوب تحليل المحتوى الذي استخدمه المحكمون في تصنيف الاعزاءات السببية التي مرت بالفرد،وكانت معاملات الارتباط بين تصنيف المحكمين لهذه الاعزاءات السببية وبين استجابات أفراد العينة التي بلغ قوامها (٤٠) مريضاً نفسياً كالتالي:

بعد الذاتية= ٠,٦٤ بعد الثبات= ٠,٦٤ بعد الشمولية= ٠,٦٠

ب- الثبات:

أجرى تينين وهيرز برجر (١٩٨٦) دراسة أخرى لحساب ثبات المقياس،وكانت النتائج كالتالي:

- الثبات الداخلي: وحسبه بمعامل ألفا بين بنود وأبعاد المقياس،كانت قيمة دالة تتراوح بين (٠,٤٠ — ٠,٧٢).
- إعادة الاختبار: وكانت القيمة دالة تمتد بين (٠,٧٠ — ٠,٨٥). (صباح الرفاعي، ١٤٢٣: ١٢٧).

الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة السعودية:

قامت الرفاعي (١٤٢٣) باستخراج معالم الصدق والثبات للمقياس على البيئة السعودية على النحو التالي:

أ.الصدق:

١- صدق المحكمين: امتدت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس لكل بعد يقيسه مابين ٩٠% - ١٠٠% حيث بلغ عدد المحكمين (١٠) من أساتذة الجامعات في كل من مكة المكرمة،جدة،الرياض ومن أستاذات كلية التربية بمكة المكرمة.

٢- صدق الاتساق الداخلي: وكانت قيمة الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس والبعد الذي يقيسه والدرجة الكلية للمقياس دالاً احصائياً عند مستوى (٠,٠١) حيث بلغ قوام عينة التطبيق (٣٢١) طالبة من كلية التربية للبنات بمكةالمكرمة.

٣- صدق المحك: عن طريق ايجاد العلاقة بين درجات قائمة الأفكار اللاعقلانية ودرجات مقياس أساليب عزو العجز المتعلم وتبين أنها دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١).

٤- الصدق التمييزي: باستخدام اختبار (ت) تبين أن الفروق بين الطالبات في الإرباعي الأعلى والأدنى كان دالاً احصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)،وبذلك فإن المقياس قادراً على التمييز بين المجموعات الطرفية.

ب. الثبات:

تم حساب الثبات عن طريق:

١- التجزئة النصفية بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان وبراون وبلغت (٠,٩٣) وهو معامل ثبات مرتفع.

٢- معامل ألفا كرونباخ: وقد امتدت قيم معاملات الثبات لمقياس أساليب عزو العجز المتعلم وأبعاده بين (٠,٧٥ -٠,٩٥).

٣- إعادة تطبيق المقياس وذلك بفاصل زمني قدره أسبوعان على عينة قوامها (١٠٠) طالبة،وقد امتدت معاملات الارتباط بين (٠,٨٠ — ٠,٩٤) وكانت دالة جميعها عند مستوى (٠,٠١). (صباح الرفاعي، ١٤٢٣).

الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية:

أ. الصدق:

تم حساب الصدق باستخدام الطرق التالية:

١- صدق المحكمين:

تم أخذ آراء مجموعة من أعضاء هيئة التدريس،حول مدى ملاءمة بنود المقياس للبيئة السعودية،وتم الاتفاق بنسبة (٩٠-١٠٠%) على أن جميع البنود جيدة ويمكن أن تطبق على البيئة السعودية.

٢- الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للأسلوب الذي تنتمي له،وبين الدرجة الكلية للأساليب الثلاثة بعضها البعض وبين الدرجة الكلية للمقياس، والجدولان (٨، ٩) يوضحان النتيجة:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمجموع الكلي للأسلوب الذي تنتمي له. ن=(٦٠)

الذاتية		الثبات		الشمولية	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٤١٨	٢	٠,٣١٩	٣	٠,٣٦٧
٤	٠,٤٨٨	٥	٠,٥٠٥	٦	٠,٥٥٤
٧	٠,٣٦٧	٨	٠,٤٣٩	٩	٠,٦١٣
١٠	٠,٥٤٢	١١	٠,٥٤٧	١٢	٠,٥٥٤
١٣	٠,٤٨١	١٤	٠,٤٧٦	١٥	٠,٤٦٨
١٦	٠,٣٣٥	١٧	٠,٣٦٧	١٨	٠,٦٥٦
الذاتية		الثبات		الشمولية	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
٢٢	٠,٦٠٤	٢٣	٠,٥٥٠	٢٤	٠,٦٨٣
٢٥	٠,٤٥٤	٢٦	٠,٤٨٥	٢٧	٠,٤٣٦
٢٨	٠,٥٩٢	٢٩	٠,٥٠١	٣٠	٠,٥٢٣
٣١	٠,٥٦٥	٣٢	٠,٢٦٨	٣٣	٠,٥٣٠
٣٤	٠,٤٩٧	٣٥	٠,٥٥٥	٣٦	٠,٦٥٦

يتضح من الجدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة البند والمجموع الكلي للأسلوب الذي تنتمي له متوسطة وموجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وامتدت بين (٠,٣١٩ - ٠,٦٥٦). وذلك في الأساليب الثلاثة لمقياس أساليب عزو العجز المتعلم.

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض وبين المجموع الكلي للأساليب . ن= (٦٠)

الأساليب	الأسلوب الثاني	الأسلوب الثالث	الدرجة الكلية
الذاتية	٠,٧٥٦	٠,٧٧٨	٠,٩٠٧
الثبات	-	٠,٨٢٦	٠,٩٢٤
الشمولية	-	-	٠,٩٤٧

يتضح من الجدول (٩) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)،وامتدت بين (٠,٧٥٦ - ٠,٨٢٦)، كما أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والمجموع الكلي للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)،وامتدت بين (٠,٩٠٧ - ٠,٩٤٧)،وجميعها قيم مرتفعة تدل على جودة المقياس.

ب- الثبات:

تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ،وطريقة التجزئة النصفية المصححة بمعادلة جتمان وذلك للأساليب الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس،والجدول(١٠) يوضح النتيجة:

جدول (١٠)

قيم معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية المصحح بمعادلة جتمان للأساليب الثلاثة والدرجة الكلية . ن= (٦٠).

	معامل ألفا	معامل التجزئة النصفية المصحح بمعادلة جتمان
الذاتية	٠,٦٤٨٣	٠,٦٠٥١
الثبات	٠,٥٩٣٥	٠,٤٦٢٢
الشمولية	٠,٧٩٠٧	٠,٧٦٩٢
الدرجة الكلية	٠,٨٨٩١	٠,٨٩٧٨

يتضح من الجدول (١٠) أن القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ثالثاً- اختبار فهم القراءة الصامتة(GSRT) اعداد ويدرهولت وبلالوك (٢٠٠٠):

وصف المقياس:

أعد هذا المقياس ويدرهولت وبلالوك Wiederholt & Blalock (2000) ويقيس هذا الاختبار فهم القراءة الصامتة باللغة الانجليزية لدى الأفراد أو الجماعات الذين تمتد أعمارهم بين(٧-٢٥سنة) وتهدف إلى تشخيص حالة الأفراد ضعاف الفهم عمن دونهم من الأقران،و تقيس الاختبارات مواطن قوة وضعف الفهم القرائي،و التقدم العام الذي يحرزه الفرد بعد اجتياز برنامج تقوية بالإضافة إلى قياس مدى الفهم.

ويتكون المقياس من نموذجين متطابقين يحتويان على (١٣) قطعة فهم للقراءة تليها (٥) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد،ويتميز الاختبار بمستوى عال من الصدق والثبات و يمكن تطبيقه على العديد من الفئات من طلاب الابتدائية،و الثانوية،و العيادات،ومراكز تعليم القراءة حيث تطبق على هذه الفئات على اختلاف ثقافاتها ودياناتها وجنسها (ذكور وإناث).

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (١٣) قطعة يتبع كل منها (٥) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد،وتعطى لكل اجابة صحيحة درجة واحدة بحيث تمتد الدرجات بين (٠-٦٥)،وتبعاً للعينة المحددة بالدراسة يبدأ تطبيق المقياس من القطعة (٨) وصولاً إلى القطعة الأخيرة وهي قطعة (١٣) وعلى الفاحص أن يتأكد من أن المفحوص قد أجاب على أحد هذه القطع إجابة صحيحة في كل فقراتها الخمس وذلك للوصول إلى أساس للمقياس(يجب أن يبدأ المفحوص بقطعة كاملة الإجابات الصحيحة وينتهي بسقف قطعة أيضاً كاملة الإجابات الصحيحة لحساب الدرجات)،وفي حالة عدم تمكن المفحوص من الوصول إلى أساس وسقف-كما هو المفترض- يجب عليه أن يعود إلى القطعة (٧) ويجيب عليها ويكمل بقية القطع تنازلياً (٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) للوصول إلى أساس للمقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس في بيئته الأصلية :

أ. الصدق:

تم حسابه باستخدام:

- صدق المحك: وذلك بحساب درجات أفراد العينة على مقياس القراءة الصامتة لغراي ودرجات أفراد العينة على مقياس مرجعي آخر وهو القائمة الأساسية للقراءة من اعداد نيوكمر (١٩٩٩) ومقياس غراي للقراءة الشفوية من اعداد ويدرهولت وبريانت (١٩٩٢) وقد كان الارتباط دالاً عند مستوى (٠,١).

ب-الثبات:

تمت دراسة ثبات المقياس باستخدام عدة أساليب ومنها:

- ثبات المحتوى:

١- باستخدام معامل ألفا كرونباخ وجد أن درجة ارتباط كل عنصر من عناصر المقياس بالعناصر الأخرى امتدت بين (٠,٩٤ — ٠,٩٥).

٢- باستخدام معامل التكافؤ وتطبيق النموذجين المتكافئين للمقياس في نفس الفترة الزمنية وجد أن معامل الارتباط بينهما(٠,١٥).

- ثبات الفترة الزمنية على عينة تتكون من (٤٢) فرداً امتدت اعمارهم بين (٧-١٨) سنة من الذكور والاناث من سكان مقاطعة (كنساس،تينيسي و لوا) وقد تم قياسه بعد حوالي أسبوعين من التطبيق الأول باستخدام الأساليب التالية:

١- إعادة تطبيق الاختبار وامتدت قيم الارتباط بين (٠,٨٦ -٠,٩٣).

٢- تطبيق النموذج البديل وقد كانت قيمة معامل الارتباط تساوي (٠,٨٣).

٣- اختلافات الأشخاص الذين يقومون بتطبيق المقياس وامتدت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٩٧ — ٠,٩٨).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

أ.الصدق:

١- صدق المحكمين:

تم أخذ آراء مجموعة من أعضاء هيئة التدريس حول مدى ملاءمة بنود المقياس للبيئة السعودية،وتم الاتفاق بنسبة (٩٠ -١٠٠%)على أن جميع البنود جيدة ويمكن أن تطبق على البيئة السعودية.

٢-**الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بند ومجموع البعد التي تنتمي له،وبين الأبعاد والدرجة الكلية لكل القطع الثلاثة عشر،وتتضح النتائج في الجدولين (١١،١٢):

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة كل البنود ومجموع البعد الذي تنتمي له. ن= (٦٠)

القطعة الأولى		القطعة الثانية		القطعة الثالثة		القطعة الرابعة		القطعة الخامسة	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	١	١	٠,٩٩٨	١	٠,٩٨٧	١	٠,٩٤٨	١	٠,٩٤٢
٢	١	٢	٠,٩٧٤	٢	٠,٩٨٧	٢	٠,٩٦٠	٢	٠,٩٥٣
٣	١	٣	٠,٩٩٨	٣	٠,٩٧٧	٣	٠,٩٥٥	٣	٠,٨٨٠
٤	١	٤	٠,٩٩٨	٤	٠,٩٦٨	٤	٠,٩٣٨	٤	٠,٩٦٤
٥	١	٥	٠,٩٩٨	٥	٠,٩٥١	٥	٠,٩٧٢	٥	٠,٩٣٤
القطعة السادس		القطعة السابعة		القطعة الثامنة		القطعة التاسعة		القطعة العاشرة	
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
١	٠,٩١٠	١	٠,٥٩٩	١	٠,٤٢٤	١	٠,٤٧٣	١	٠,٨٩٩
٢	٠,٨٨٢	٢	٠,٤٨٨	٢	٠,٥٣١	٢	٠,٨٢٨	٢	٠,٨٦٥
٣	٠,٨٧٧	٣	٠,٦١٤	٣	٠,٣٩٢	٣	٠,٧٣٣	٣	٠,٨٣٣
٤	٠,٩٣٨	٤	٠,٦١٦	٤	٠,٤١٢	٤	٠,٧٨٩	٤	٠,٨٦٥
٥	٠,٨٨٠	٥	٠,٥٦٤	٥	٠,٦٥٦	٥	٠,٨٩٧	٥	٠,٨١٢
القطعة الحادية عشر		القطعة الثانية عشر		القطعة الثالثة عشر					
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط				
١	٠,٨٧٤	١	١	١	١				
٢	٠,٩٣٨	٢	١	٢	١				
٣	٠,٩٣٨	٣	١	٣	١				
٤	٠,٨٧٤	٤	١	٤	١				
٥	٠,٩٣٨	٥	١	٥	١				

يتضح من الجدول (١١) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل البنود والدرجة الكلية للقطعة (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة، السادسة، العاشرة، الحادية عشر، الثانية عشر) قيم مرتفعة وموجبة و دالة عند مستوى (٠,٠١)،امتدت بين (١,٠٠- ٠,٧٣٣)،أما قيم معاملات الارتباط بين درجة كل البنود والدرجة الكلية للقطعة (السابعة، الثامنة) فهي قيم متوسطة وموجبة ودالة عند (٠,٠١) امتدت بين (٠,٣٩٢- ٠,٦٥٦)، كما قيم معاملات الارتباط بين درجة كل البنود والدرجة الكلية للقطعة التاسعة فهي قيم مرتفعة وموجبة ودالة عند (٠,٠١) امتدت بين (٠,٧٣٣- ٠,٨٩٧) ما عدا البند (١) لنفس القطعة فقد كانت قيمته متوسطة وموجبة ودالة عند (٠,٠١) بلغت (٤٧٣).

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض، وبين الدرجة الكلية للمقياس. ن= (٦٠)

القطعة (البند)	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	الدرجة الكلية
١	٠,٩٩٨	٠,٩٨٧	٠,٩٨٢	٠,٩١٧	٠,٨٨٠	٠,٦٩٣	٠,٠٩٠	٠,٣١٨	٠,٤٠١	٠,٣٤٢	٠,٣٥٠	٠,٣٥٠	٠,٩٢١
٢	–	٠,٩٨٨	٠,٩٨٣	٠,٩١٨	٠,٨٨٤	٠,٦٩٢	٠,٠٩٩	٠,٣٢٦	٠,٤٠٨	٠,٣٤٨	٠,٣٥٦	٠.٣٥٦	٠,٩٢٥
٣	–	–	٠,٩٨٨	٠,٩٣١	٠,٨٨٩	٠,٦٩١	٠,١٠٩	٠,٣٢٨	٠,٤٢٦	٠,٣٦٩	٠,٣٧٥	٠,٣٧٥	٠,٩٣٢
٤	–	–	–	٠,٩٥٢	٠,٩٠٦	٠,٧٠٦	٠,٠٩٥	٠,٣٠٨	٠,٤٠٨	٠,٣٧٣	٠,٣٨٠	٠,٣٨٠	٠,٩٣٤
٥	–	–	–	–	٠,٩٦٧	٠,٧٥٥	٠,٠٩٧	٠,٢٩٢	٠,٣٧٧	٠,٣٤٤	٠,٣٥٧	٠,٣٥٧	٠,٩١٥
٦	–	–	–	–	–	٠,٧٨١	٠,٠٨٥	٠,٢٨٧	٠,٣٧٤	٠,٣٤٠	٠,٣٥٦	٠,٣٥٦	٠,٩٠١
٧	–	–	–	–	–	–	٠,١٤٨	٠,٢١٤	٠,٢٩٢	٠,٢٣٧	٠,٢٧٠	٠,٢٧٠	٠.٧٣٦
٨	–	–	–	–	–	–	–	٠,٧٣٠	٠,٥٠٢	٠,٣٥١	٠,٢٩١	٠,٢٩١	٠,٣١٠
٩	–	–	–	–	–	–	–	–	٠,٨٣٤	٠,٦٦٤	٠,٥٥٣	٠,٥٥٣	٠,٥٦٧
١٠	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٠,٨٣٦	٠,٧٠٩	٠,٧٠٩	٠,٦٥٧
١١	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٠,٩٣٨	٠,٩٣٨	٠,٦١٩
١٢	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	١	٠,٦٠٩
١٣	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	١	٠,٦٠٩

يتضح من الجدول(١٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين بنود المقياس بعضها البعض موجبة ودالة عند (٠,٠١)،تراوحت بين (٠,٣٤٠- ١)،بينما قيم معاملات الارتباط بين درجة البند التاسع وكل من البنود (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) ودرجة البند السابع وكل من البنود (١٠، ١٢، ١٣) ودرجة البند الثامن وكل من (١٢، ١٣) قيم موجبة ودالة عند (٠,٠٥) وامتدت بين

(٠,٢٧٠-٠,٣٢٨)،أما قيم معاملات الارتباط بين درجة البند الثامن وكل من (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) و درجة البند السابع وكل من (٩، ١١) فهي قيم غير دالة.

ب-الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل القطع الثلاثة عشر والدرجة الكلية،والجدول(١٣) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية المصحح بمعادلة جتمان للقطع الثلاثة عشر والدرجة الكلية.

جدول (١٣)

قيم معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية المصحح بمعادلة جتمان للقطع الثلاثة عشر والدرجة الكلية ن=

(٦٠)

القطعة	معامل ألفا	القطعة	معامل ألفا
١	١	٨	٠,١٩٩٣
٢	٠,٩٩٦٨	٩	٠,٨١١٨
٣	٠,٩٨٦٤	١٠	٠,٨٨٦٦
٤	٠,٩٧٥٥	١١	٠,٨٨٢١
٥	٠,٩٦٤٠	١٢	٠,٨٩٩٣
٦	٠,٩٣٩٧	١٣	٠,٩٥٥٢
٧	٠,٤٩٦٩	الدرجة الكلية	٠,٩٦٧٨

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة معامل ألفا للقطع (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) مرتفعة وموجبة امتدت بين (١,٠٠- ٠,٨١١٨)،بينما قيمة معامل ألفا للقطعة السابعة بلغت (٠,٤٩٦٩) وهي قيمة متوسطة وموجبة،أما قيمة معامل ألفا للقطعة الثامنة بلغ (٠,١٩٩٣) فهي قيمة ضعيفة.

المعالجة الإحصائية :

تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء وحجم التأثير للتحقق من صحة استخدام اختبار (ت).

- معامل الارتباط بيرسون للإجابة على التساؤل الأول للكشف عن وجود علاقة بين الطلاب والطالبات على متغيرات الدراسة.

- اختبار (ت) للإجابة على التساؤل الثاني والثالث والرابع لمعرفة الفروق بين المجموعتين في العجز المتعلم، وأساليب عزو العجز المتعلم،والفهم القرائي.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد:

يتناول هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة وذلك من خلال عرض المعالجة الاحصائية لاستجابات أفراد العينة على تساؤلات الدراسة ثم تحليلها وتفسير نتائجها المدرجة بالجداول الاحصائية.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الأول وتفسيرها.

ينص السؤال الأول على ما يلي :

- **هل توجد علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم وأساليب عزوه ومهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى؟**

للتحقق من صحة هذه الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل من العجز المتعلم وأساليب عزوه ومهارة الفهم القرائي،والجدول (١٤) يوضح النتائج كما يلي:

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين كل من العجز المتعلم وأساليب عزوه ومهارة الفهم القرائي،

ن= (٣١٧)

	مهارة الفهم القرائي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العجز المتعلم	-٠,٠٩٧	٠,٠٨٤
الأسلوب الأول (الذاتية- الخارجية)	- ٠,١٥٤	٠,٠٠٦
الأسلوب الثاني (الثبات- عدم الثبات)	- ٠,١٧٢	٠,٠٠٢
الأسلوب الثالث (الشمولية- المحدودية)	- ٠,١٨٦	٠,٠٠١
المجموع الكلي لأساليب عزو العجز	- ٠,١٨٧	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود علاقة دالة بين العجز المتعلم ومهارة الفهم القرائي،بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة وضعيفة جداً ذات دلالة إحصائية بين الأساليب الثلاثة لعزو العجز المتعلم ومهارة الفهم القرائي،حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين أساليب عزو العجز(الأول،الثاني،الثالث)،ومهارة الفهم القرائي على التوالي (- ٠,١٥٤ -٠,١٧٢ - ٠,١٨٦).

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثاني وتفسيرها.

ينص السؤال الثاني على ما يلي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى؟

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري،ومعامل الالتواء للتعرف على نوع الإحصاء اللازم استخدامه،والجدول (١٥) يوضح ذلك كالتالي:

جدول (١٥) الوصف الإحصائي لمتغير العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية.

ن =(٣١٧)

الإحصاءات الوصفية	طلاب	طالبات
المتوسط الحسابي	٢١,٢١	٢٠,٦٦
والانحراف المعياري	٧,١٣٧	٧,٩٤٣
معامل الالتواء	٠,٤٥١	-٠,٢٤٥

يتضح من الجدول (١٥) تقارب قيم المتوسط الحسابي للطلاب والطالبات،كما تتضح إعتدالية التوزيع حيث لم تتجاوز قيمة معامل الالتواء (٣) وبالتالي يحق للباحث استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين،والجدول (١٦) يوضح النتائج كما يلي :

جدول (١٦) دلالة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي الطلاب والطالبات في العجز المتعلم،

ن =(٣١٧)

	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير	التفسير
العجز المتعلم	طلاب	٨٧	٢١,٢١	٧,١٤	٠,٥٦١	٠,٥٧٥ غير دال	٠,٠٦٣	منخفض
	طالبات	٢٣٠	٢٠,٦٦	٧,٩٤				

يتضح من الجدول (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في العجز المتعلم،حيث بلغت قيمة ت= (٠,٥٦١) وهي قيمة غير دالة.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث وتفسيرها.

ينص السؤال الثالث على ما يلي:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب عزو العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى؟**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري،ومعامل الالتواء للتعرف على نوع الإحصاء اللازم استخدامه،والجدول (١٧) يوضح ذلك كالتالي:

جدول (١٧)

الوصف الإحصائي لمتغير أساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية

ن= (٣١٧)

الإحصاء الوصفي	الذاتية– الخارجية		الثبات– عدم الثبات		الشمولية– المحدودية	
	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
المتوسط الحسابي	٢٥,٤٠	٢٤,٨٧	٢٥,٢١	٢٤,٣٥	٢٣,٢٣	٢١,٤٩
والانحراف المعياري	٦,٣٤٤	٦,٥٠٣	٦,١٩٣	٦,٨٠٥	٦,٤٥٥	٦,٧٠٩
معامل الالتواء	١,٠٨٧	٠,٧٢٤	٠,٦٨٠	٠,٧١٩	٠,٩٩٠	٠,٩٦٧

يتضح من الجدول (١٧) تقارب قيم المتوسط الحسابي للطلاب والطالبات، كما يتضح اعتدالية التوزيع حيث لم تتجاوز قيمة معامل الالتواء (٣) وبالتالي يحق للباحث استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين والجدول (١٨) يوضح النتائج كما يلي:

جدول (١٨)

نتائج اختبار (ت) للفرق في أساليب عزو العجز المتعلم بين الطلاب والطالبات ن=(٣١٧)

الأسلوب	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير	التفسير
الذاتية- الخارجية	طلاب	٨٧	٢٥,٤٠	٦,٣٤	٠,٦٦١	٠,٥٠٩ غير دال	٠,٠٧٥	ضعيف
	طالبات	٢٣٠	٢٤,٨٧	٦,٥٠				
الثبات- عدم الثبات	طلاب	٨٧	٢٥,٢١	٦,١٩	١,٠٢٧	٠,٣٠٥ غير دال	٠,١١٦	ضعيف
	طالبات	٢٣٠	٢٤,٣٥	٦,٨٠				
الشمولية- المحدودية	طلاب	٨٧	٢٣,٢٣	٦,٤٦	٢,٠٨٥	٠,٠٣٨ دال	٠,٢٣٥	ضعيف
	طالبات	٢٣٠	٢١,٤٩	٦,٧١				
الدرجة الكلية	طلاب	٨٧	٧٣,٨٤	١٦,٩٤	١,٣٨٣	٠,١٦٨ غير دال	٠,١٥٦	ضعيف
	طالبات	٢٣٠	٧٠,٧٠	١٨,٤٣				

يتضح من الجدول (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الأسلوب الأول (الذاتية- الخارجية) والأسلوب الثاني (الثبات- عدم الثبات) والدرجة الكلية لأساليب عزو العجز المتعلم،حيث بلغت قيمة (ت) على التوالي (٠,٦٦١- ١,٠٢٧- ١,٣٨٣) وجميعها قيمة غير دالة. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الأسلوب الثالث (الشمولية- المحدودية) لصالح الطلاب،حيث بلغت قيمة ت= (٢,٠٨٥)،وهي قيمة دالة إحصائياً عند (٠,٠٣٨)،وبلغ متوسط الطلاب = (٢٣,٢٣) بينما بلغ متوسط الطالبات = (٢١,٤٩)،وقد تبين من قيمة حجم التأثير (٠,٢٣٥) أن مقدار تأثير المتغير المستقل (الجنس) على المتغير التابع (أسلوب **الشمولية- المحدودية**) تأثير ضعيف،وهذا يعني أن الطلاب يستخدمون الأسلوب الثالث (الشمولية- المحدودية) لعزو العجز المتعلم أكثر من الطالبات.

رابعاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرابع وتفسيرها.

ينص السؤال الرابع على ما يلي:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم القرائي بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى؟**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط الحسابي،والانحراف المعياري، ومعامل الالتواء للتعرف على نوع الإحصاء اللازم استخدامه،والجدول (١٩) يوضح ذلك كمايلي:

جدول (١٩)

الوصف الإحصائي لمتغير مهارة الفهم القرائي لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية

ن = (٣١٧)

الإحصاء	طلاب	طالبات
المتوسط الحسابي	١٢,٩٧	١٧,٣٩
والانحراف المعياري	١٤,٢٣٨	١٨,٠٤٥
معامل الالتواء	١,٤٨٧	١,١٥٩

يتضح من الجدول (١٩) تقارب قيم المتوسط الحسابي للطلاب والطالبات،كما يتضح اعتدالية التوزيع حيث لم تتجاوز قيمة معامل الالتواء (٣) وبالتالي يحق للباحث استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين والجدول (٢٠) يوضح النتائج كالتالي:

جدول (٢٠)

دلالة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي الطلاب والطالبات في مهارة الفهم القرائي،

ن = (٣١٧)

مهارة الفهم القرائي	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير	التفسير
	طلاب	٨٧	١٢,٩٧	١٤,٢٤	٢,٢٨٧	٠,٠٢٣ دال	٠,٣٢٧	ضعيف
	طالبات	٢٣٠	١٧,٣٩	١٨,٠٤				

يتضح من الجدول (٢٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في مهارة الفهم القرائي لصالح الطالبات،حيث بلغت قيمة ت= (-٢,٢٨٧) وهي قيمة دالة عند أقل من (٠,٠٥)،وبلغ متوسط الطالبات = (١٧,٣٩)،بينما بلغ متوسط الطلاب = (١٢,٩٧)،وقد تبين من قيمة حجم التأثير (٠,٣٢٧) أن مقدار تأثير المتغير المستقل (الجنس) على المتغير التابع (مهارة الفهم القرائي) تأثير ضعيف،وهذا يعني أن الطالبات يتفوقن على الطلاب في مهارة الفهم القرائي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

- تمهيد.

أولا: ملخص نتائج الدراسة.

ثانيا: مناقشة النتائج.

ثالثا: التوصيات:

- البحوث المقترحة.
- التوصيات الاجرائية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تمهيد:

تتناول الباحثة في هذا الفصل أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية،ومن ثم مناقشتها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالعجز المتعلم وأساليب عزوه وعلاقتها بمهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى عينة من طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة،ثم تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

أولاً: ملخص نتائج الدراسة:

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. لا توجد علاقة دالة بين العجز المتعلم ومهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية،بينما توجد علاقة ارتباطية ضعيفة سالبة بين أساليب عزو العجز المتعلم والفهم القرائي لدى طلاب وطالبات اللغة الانجليزية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب عزو العجز المتعلم بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية في بعدي (الذاتية – الخارجية) و (الثبات – عدم الثبات)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (الشمولية – المحدودية) لصالح الطلاب.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم القرائي بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية لصالح الطالبات.

ثانياً: مناقشة النتائج:

١- مناقشة النتيجة الأولى:

لا توجد علاقة بين العجز المتعلم لطلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى وبين أساليب العزو التي يستخدمونها لعزو نجاحهم وفشلهم فإن وجود الظاهرة لدى أفراد العينة كان بنسبة متوسطة حيث أن الأساليب التي عزا إليها الطلاب اسباب نجاحهم وفشلهم لم تكن سلبية متطرفة بالدرجة التي تسبب العجز،وذلك يتفق مع دراسة (Banks & Woolfson,2008; Law,2009) حيث أن عزو الأسلوب الأول (الداخلية – الخارجية) لم يكن سلبياً مما يدل على إمكانية التغلب على العجز الموجود لديهم والذي كان بنسبة متوسطة. ويتفق أيضاً مع دراسة (Chan,1994) بأن الفرد تختلف اعزاءاته بازدياد العمر فيزيد احساسه بالمسئولية الذاتية ويتغلب على العجز،كما وجدت هناك علاقة بين أساليب العزو التي يستخدمها أفراد العينة وبين مهارة الفهم القرائي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين أساليب عزو العجز (الأول، الثاني، الثالث) ومهارة الفهم القرائي على التوالي (- ٠,١٥٤، -٠,١٧٢، - ٠,١٨٦) وهي علاقة عكسية حيث يقل الفهم القرائي بزيادة استخدام أساليب العزو الثلاثة،ويظهر الطلاب سلبية أكبر من الطالبات في استخدام أسلوب (الشمولية- المحدودية) وبذلك ينخفض لديهم مستوى الفهم القرائي عن الطالبات اللاتي كانت اعزاءاتهن السلبية أقل من الطلاب.

٢- مناقشة النتيجة الثانية:

بلغت المتوسطات الحسابية للطلاب والطالبات (٢١,٢١ – ٢٠,٦٦) على التوالي وهي قيم متقاربة تدل على أن الجنس ليس عاملاً مؤثراً على العجز المتعلم حيث بلغت قيمة ت (٠,٥٦١) وهي قيمة غير دالة،وترى الباحثة أن ذلك يُعزى إلى تجانس أفراد العينة في العمر والمرحلة التعليمية والتخصص،وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود (٢٠٠٤) في وجود فروق في العجز المتعلم باختلاف التخصصات والمستويات الدراسية،كما بينت النتيجة بأن أفراد العينة وهم من السنة

الثالثة والرابعة من قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى يعانون من العجز المتعلم بدرجة منخفضة حيث إن عدم دلالة القيمة لا تدل على انعدام الخاصية؛إلا أنها قيمة منخفضة جداً حسب مستويات العجز المتعلم المذكورة في وصف المقياس،ويرجع ذلك إلى أن المتعلم يستطيع التغلب على العجز المتعلم بازدياد العمر،على افتراض أن المتعلم يعاني عجزاً متعلماً في السنتين الأولى والثانية من دراسة اللغة الانجليزية فهو بالتالي يتغلب على العجز في السنتين التاليتين،وذلك مع الاستمرار في دراسة المجال نفسه من التخصص الذي يعتقد بإخفاقه فيه والاستمرار في التدرب عليه يتحسن تدريجياً في التغلب على فشله إلى أن يتغلب عليه كلياً. وبما أن مجال دراسة اللغة الانجليزية تأتي بصعوباتها بسبب اختلافها عن اللغة الأم للطلاب الذين يتحدثون اللغة العربية فإن التغلب على مشكلاتها يتطلب وقتاً كافياً للتغلب على العجز نهائياً تزامناً مع تطبيق استراتيجياتها وطرقها المعرفية المناسبة،وتتفق هذه النتيجة مع أدبيات الدراسة ومع ماتوصل إليه تشان Chan (1994) بأن العمر من عوامل النجاح والفشل في المجال الأكاديمي،وذلك بأنه كلما زاد العمر ازداد الادراك بالتحكم الذاتي.

من جهة أخرى،تختلف هذه النتيجة مع دراسة دويك وآخرون .Dweck et al (1978) ودراسة ويليامز وآخرون .Williams et al (2004) من أن الإناث يظهرن عجزاً أكبر من الذكور وذلك في اعزاء الفشل إلى انعدام القدرة.

وترى الباحثة أن الطالبات يختلفن في تقييم الفهم القرائي وتعلم اللغة وتعزو النجاح فيه إلى جهدها لثقتها بنفسها،وترى أنه يمكنها التغلب على العقبات ببذل المزيد من الجهد والمثابرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جاكلين بارسونز Jacquelynne Parsons(1981) من عدم وجود اختلاف واضح بين الذكور والاناث في العجز المتعلم.

٣- مناقشة النتيجة الثالثة:

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية في أسلوب (الذاتية – الخارجية) حيث بلغت المتوسطات الحسابية للطلاب والطالبات على التوالي (٢٥,٤٠ – ٢٤,٨٧) بينما بلغت قيمة ت (٠,٦٦١) وهي قيمة غير دالة،وترى الباحثة أن طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية بمرحلة الجامعة في مرحلة من النضج الادراكي والمعرفي تؤهلهم لتخطي مشكلات الفهم القرائي التي تعترضهم ولايعتبرونها عائقاً لاستمرار بذل الجهد محاولة للوصول إلى الفهم الصحيح،تأكيداً لذاتهم واقتناعاً بقدراتهم. وتتفق النتيجة مع ماتوصل إليه أللوي وآخرون (Alloy et al. (1984؛ وصديق (١٤٣٠).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية في أسلوب (الثبات – عدم الثبات) حيث بلغت المتوسطات الحسابية للطلاب والطالبات على التوالي (٢٥,٢١ – ٢٤,٣٥) بينما بلغت قيمة ت (١,٠٢٧) وهي قيمة غير دالة وترى الباحثة بأن النتيجة قد تعزى إلى تجانس أفراد العينة؛كما أن طلاب وطالبات الدراسة يعزون الفشل في الفهم إلى الجهد وبالتالي يتجاوزون المشكلة بتكثيف الجهد المبذول فهم يثقون بقدرتهم على التحكم بأنفسهم وليسوا خاضعين لتحكم الآخرين. وتتفق النتيجة مع دراسة ويليامز وآخرون .Williams et al (2004)،ودراسة صديق(١٤٣٠).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات العينة في أسلوب (الشموليةَ – المحدودية) لصالح الطلاب حيث بلغت قيمة ت= (٢,٠٨٥)،وهي قيمة دالة إحصائياً عند (٠,٠٣٨) وبلغ متوسط الطلاب = (٢٣,٢٣) بينما بلغ متوسط الطالبات = (٢١,٤٩)،وترى الباحثة أن الطلاب أكثر استخداماً لأسلوب الشمولية من الطالبات،ويرجع ذلك إلى طبيعة الذكور في تعميم المواقف السلبية التي لايستطيعون التحكم فيها في حياتهم الاجتماعية في التعامل مع من هم أكبر منهم سناً أو من يشكلون تأثيراً عليهم ضمن الأسرة أو أساتذة الجامعة مما يكون لديهم مشاعر قلق تجاه المهام الموكلة لديهم

فيها في حياتهم الاجتماعية في التعامل مع من هم أكبر منهم سناً أو من يشكلون تأثيراً عليهم ضمن الأسرة أو أساتذة الجامعة مما يكون لديهم مشاعر قلق تجاه المهام الموكلة لديهم واحساس بالتهميش يجعلهم ينقلونها إلى مواقف سلبية لاحقة سواء كانت مشابهة أو غير مشابهة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أللوي وآخرون (Alloy et al. 1984: 686)

٤- مناقشة النتيجة الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم القرائي بين طلاب وطالبات اللغة الانجليزية لصالح الطالبات حيث بلغت قيمة ت= (-٢,٢٨٧) وهي قيمة دالة عند أقل من (٠,٠٥)،وقد بلغ متوسط الطالبات = (١٧,٣٩)، بينما بلغ متوسط الطلاب = (١٢,٩٧)،وكما هو موضح تتفوق الطالبات على الطلاب في الفهم القرائي في اللغة الانجليزية وهذا ينطبق مع دراسة فالاس من أن الطالبات يبدين تفوقاً أكبر في مادة القراءة في اللغة الأم عن الطلاب وبذلك فإن الطالبات يتفوقن في مادة القراءة عن الطلاب سواءً في لغتهم الأصلية أم في اللغة الثانية وهذا يرجع إلى ميل الطالبات لربط الأحداث ببعضها (Valas,2001).

والقراءة كمهارة تتأثر بالقدرة اللغوية الشفهية التي تتفوق فيها الإناث عادة،بالإضافة إلى أن تفوق الإناث على الذكور يرجع إلى اختلافات ثقافية عن كونها اختلافات نفسية فالدول التي تكون فيها نسبة المعلمات الإناث أكبر من الذكور يتفوق فيها الطالبات أكثر من الطلاب (Lietz,1996:20-21).

ثالثاً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تورد الباحثة بعضاً من التوصيات و المقترحات التي يمكن أن تساهم في رفع مستوى الفهم لدى طلاب وطالبات قسم اللغة الانجليزية بجامعة أم القرى،وهي كما يلي:

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة إجراء مزيد من الدراسات المماثلة،ومن البحوث المقترحة مايلي:

١. إجراء دراسات مماثلة حول مستوى الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى طلاب وطالبات الجامعة وربطها بمتغيرات قد تؤثر في مستوى الفهم لتوضيح الجوانب الأخرى التي تزيد من جودة تعلم اللغة.

٢. تطبيق أداة الدراسة الحالية لقياس الفهم القرائي على السنتين الأولى والثانية الجامعية.

٣. تطبيق أداة الدراسة الحالية لقياس الفهم القرائي على المراحل التعليمية الأولية وهي المتوسطة والثانوية وذلك للاهتداء بنتائجها في وضع الخطط الدراسية المناسبة لتأسيس قوي وسليم في فهم اللغة.

التوصيات الإجرائية:

من منطلق نتائج الدراسة الحالية والحاجة إلى تكامل الجهود من أجل تأهيل جيل كفؤ مهنياً ومعرفياً متقن للغة الانجليزية يوصي البحث الحالي بما يلي:

١. تقديم برامج تدريبية للطلاب والطالبات داخل قسم اللغة الانجليزية بشطريه بالتعاون مع قسم علم النفس لتدريبهم على التعامل مع معطيات كل موقف سلبي على حدة والتدريب على الاعزاءات الايجابية لتخطي العقبات وتحويلها إلى محطات تقوية للذات لبذل المزيد من الجهد وتحدي الصعوبات.

٢. انشاء قسم خاص بقسم اللغة الانجليزية لتوجيه الطلاب والطالبات إلى الطرق الصحيحة للتعامل مع اللغة الجديدة ومهاراتها.

٣. وضع مادة جديدة تبين الطرق الصحيحة لفهم القراءة والتدريب عليها في نفس موضوع القراءة المراد فهمه. إن القراءة الاضافية في نفس موضوعات القراءة تزيد من استنتاجات الطلاب عند قراءة النص ويستطيعون توظيف معارفهم السابقة ويتفاعلون مع مايقراونه ويزيد تركيزهم أكثر من قراءة موضوعات مختلفة (عصر،٢٠٠٥م).

٤. استحداث "الزيارات الثقافية" وفيها يستضيف قسم اللغة الانجليزية شخصية ثقافية من تتمثل في الصحافيين،والأطباء،والمذيعين،ولاعبي الكرة وغيرهم من المتحدثين الأصليين للُّغة لتوسيع مدارك الطلاب وتشجيعهم على تعلم المفردات بفاعلية وتأصيل اللغة والتشويق لها.

٥. زيادة سنوات التدريب على اللغة الانجليزية بزيادة سنوات الدراسة بقسم اللغة الانجليزية،حيث أنه على افتراض أن الطلاب استطاعوا الوصول إلى مستوى متوسط من العجز في السنتين الثالثة والرابعة فإن سنتين إضافية كفيلة بالتغلب على العجز واتقان اللغة،وإذا أردنا تطبيق ذلك فإن ستة سنوات دراسية تعادل درجة الماجستير في اللغة الانجليزية،فبدلاً من التخرج بدرجة بكالوريوس يتخرج المتفوق مباشرة بدرجة الماجستير،أما أصحاب المستويات التي مازالت في المتوسط يتخرجون بدرجة البكالوريوس وبذلك اختصرنا الوقت للمقابلات الشخصية لمرحلة الماجستير وصنفنا المستويات إلى (متفوق يعادل درجة ممتاز يحمل درجة الماجستير) و(عادي يعادل درجة جيد جدا يحمل درجة البكالوريوس) إلا أن هذا المتخرج بالمستوى العادي الذي درس لمدة ست سنوات يمكن الاستفادة من كفاءته اللغوية أكثر من الطالب الذي درس لمدة أربع سنوات فقط.

مصادر ومراجع الدراسة

أولا: المصادر.

ثانيا: المراجع العربية.

ثالثا: المراجع الأجنبية.

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع العربية:

١. أبو ملوح،محمد.(٢٠١٠). **القراءة جوهر المعرفة.**

تم استرجاعه في ٢٩ /١/ ١٤٣٣هـ على الرابط

www.qattanfoundation.org/pdf/1716_59.doc

٢. باحكيم،شهرزاد. (٢٠٠٣). **علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس،كلية التربية،جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

٣. باهي،مصطفى؛شلبي،أمينة.(١٩٩٨). **الدافعية نظريات وتطبيقات.** مصر الجديدة: مركز الكتاب للنشر.

٤. بخاري،نسيمة قاري.(١٤٢٧). **التفاؤل والتشاؤم وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة**،رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس،كلية التربية،جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

٥. براون،دوجلاس. (١٩٩٤). **مباديء تعلم وتعليم اللغة** (ترجمة إبراهيم القعيد وعبيد الشمري. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٦. بيزان،حنان.(٢٠٠٩). **القراءة من أجل أن نكون أمة قارئة،**

تم استرجاعه في ٢٢/٥/٢٠١٠م على الرابط

http://knol.google.com/k/

٧. التمامي،عبدالرحمن. (١٤٢٢). **نشرة تربوية بعنوان: تدريس القراءة لمادة اللغة الانجليزية.** الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض،الإشراف التربوي. شعبة اللغة الانجليزية.

تم استرجاعه في ١٤٣١/١١/٥هـ على الرابط
www.riyadhedu.gov.sa/alan/fntok/english/study.doc
٨. حداد،ياسمين. (٢٠٠١). العزو السلبي والاكتئاب في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للذكور والإناث بعد الحصول على نتائج أولية غير مرضية،**مجلة دراسات**،مجلد ٢٨(١).

٩. خليفة،عبداللطيف. (٢٠٠٠). **الدافعية للإنجاز**.القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠. الرفاعي،صباح. (٢٠٠٣). **فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل أساليب عزو العجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة**، رسالة دكتوراة غير منشورة. قسم علم النفس،كلية التربية،جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

١١. الزيات،فتحي. (١٩٩٨). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والشخصية والعلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

١٢. السيد،أحمد؛شلبي،أمينة؛رزق،محمد. (١٩٩٨). العزو السببي للنجاح والفشل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي،**المجلة المصرية للدراسات النفسية**،مجلد ٨ (٢١).

١٣. الصافي،عبدالله.(٢٠٠٠). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسياً بمدينة أبها،**مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية**،مجلد١٢(٢).

١٤. صديق،محمد. (١٤٣٠). **الشعور بالوحدة النفسية وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة**،رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس،كلية التربية،جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

١٥. عبد المجيد،أسامة. (٢٠٠٨). أثر البرامج الإثرائية الصيفية للموهوبين على أساليب العزو

السبيي ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين. **دراسات تربوية وإجتماعية** –مصر. مجلد١٤(٢)، ١٧٣ - ٢١٢.

١٦. عصر،حسني. (٢٠٠٥). **الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه**. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

١٧. الغامدي،فريد؛سالم،محمد. (٢٠١١). **دليل كتابة خطة البحث لرسائل الماجستير والدكتوراة**. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

١٨. فايد،جمال. (٢٠٠٨). تأثير دافعية تقرير الذات وفاعلية الذات وعزو العجز المتعلم في التحصيل الدراسي للتلاميذ الصم . **مجلة كلية التربية** – عين شمس –مصر. ع ٣٢، ج ٢ ، ١٣١ - ٢٢٠.

١٩. كلاين،ستيفن. (٢٠٠٣). **التعلم مبادئه وتطبيقاته (ترجمة رباب هاشم)** ج٢،معهد الادارة العامة: مركز البحوث.

٢٠. محمود،الفرحاتي السيد. (٢٠١٠). العجز المتعلم : **المؤتمر السنوي الخامس عشر (الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة)** – مصر. مجلد ٢، ٩٤١ - ٩٦٨.

٢١. محمود،الفرحاتي السيد.(٢٠٠٥). **سيكلوجية العجز المتعلم مفاهيم–نظريات–تطبيقات**. المنصورة: المكتب الجامعي الحديث.

٢٢. محمود،الفرحاتي السيد.(٢٠٠٩). **العجز المتعلم سياقاته و قضاياه التربوية والاجتماعية**. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

٢٣. محمود،عبدالله. (٢٠٠٤). بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم، **مجلة بحوث التربية النوعية** –مصر. ٤، ٢ – ٥٢.

٢٤. نصر الله،عمر. (٢٠٠٤). **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه.** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

٢٥. وطفة،علي.(٢٠٠٠). الأداء الديموقراطي للجامعات العربية، **مجلة شئون اجتماعية.** السنة ١٧، ع ٦٨،٧١-١١٢.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

1. Abramson, L. ; Seligman, M.; Teasdale, J.(1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. ***Journal of Abnormal Psychology***, 87(1), 49-74.

2. Alloy, L.; Peterson, C.; Abramson, L.; Seligman, M.(1984). Attributional Style and the Generality of Learned Helplessness. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 46(3), 681-687.

3. Banks, M. & Woolfson, L. (2008). Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions. ***British Journal of Special Education***, 35(1), 49-56.

4. Bartel, N.R. (1995). Teaching Students who have Reading Problems. In D.D. Hammill & V.L. Brown (Eds.). ***Teaching Students with Learning and Behavior Problems***, (6th ed., pp.83-150). Austin, TX: PRO-ED.

5. Bloomfield, L. & Barnhart, C. (1961). ***Let's Read: Linguistic Approach***. Detroit: Wayne State University Press.

6. Butler, Y.; Hakuta, K.(2006). Cognitive Factors in Children's L1 and L2 Reading. ***Academic Exchange Quarterly***. [Available online]. Retrieved May 6 2011 from http://www.thefreelibrary.com/Cognitive+factors+in+children's+L1+and+L2+reading.-a0146219118

7. ***Cambridge International Dictionary of English.*** (2012). [Available online]. Retrieved 17-5-1433 from

http://itools.com/ tool/ cambridge- international- dictionary-of-english

8. Chan, Loran K.S.(1994). Relationship of Motivation, Strategic Learning, and Reading Achievement in Grades 5, 7, and 9. ***Journal of Experimental Education.*** 62(4).

9. Cohen, S.; Rothbart, M.; Susan Philips.(1976). Locus of Control and the Generality of Learned Helplessness in Humans. ***Journal of Personality and Social Psychology***, 34(6), 1049-1056

10. ***Concise Oxford English Dictionary: 11th Edition Revised 2008***, editor Catherine Soanes, Angus Stevenson, p. 1196. New York: Oxford University Press.

11. Crystal, D. (2003). ***English as a Global Language***. 2nd Ed. Cambridge University Press.

12. Doggies. B. (1998).***Learned Helplessness.*** [Available online]. Retrieved Sep. 21 2007 from www.noogenesis.com/malama/discouragement/ helplessness.html.

13. Duke, N; Pearson, K. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. Farstup & S. Samuels (Eds). ***What Research Has to Say About Reading Instruction.*** Newark, DE: International Reading Association.

14. Dweck, C.; Davidson,W.; Nelson, S.; Enna, Bradley. (1978). Sex Differences in Learned Helplessness: II.The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom and III. An Experimental Analysis. ***Developmental Psychology***, 14(3), 268-276.

15. Fazeli, S. (2010). Some Gaps in the Current Studies of Reading in Second/Foreign Language Learning. ***Language in India: Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow***, 10, 373-385.

16. Fry, P. and Gosh, R. (1980). Attributions of Success and Failure: Comparison of Cultural Differences Between Asian and Caucasian Children. ***Journal of Cross Cultural Psychology***, 11, 343-363.

17. Gobel, P. & Setsuko Mori .(2007). ***Success and Failure in the EFL Classroom Exploring student's attributional beliefs in language learning***, Eurosla Yearbook,7, John Benjamins Publishing Company.

18. Goodman, K. (1967). Reading: A Psycholinguistic Gussing Game. ***Journal of the Reading Specialist***, 6, 126-135.

19. Gottardo, A; Mueller, J. (2009). Are First and Second Language Factors Related in Predicting Second Language Comprehension? A study of Spanish-Speaking Children Acquiring English as A Second Language from First to Second Grade. ***Journal of Educational Psychology***, 101(2), 330-344.

20. Gough, P. (1972). One Second of Reading, In J. Kavanagh & I. Mattingly (Eds.). ***Language by Ear and Eye***, pp. 331-358, Cambridge MA: MIT Press.

21. Handal, P; Gist, D; Wiener, R.(1987). The Differential Relationship Between Attribution and Depression for Male and female College Students, ***Sex Roles***, 16(1-2), Plenum Publishing Corporation.

22. Hiroto, D.(1974). Locus of Control and Learned Helplessness. ***Journal of Experimental Psychology***, 102, 187-193.

23. Isomottonen, A. (2003). ***A Discursive Study of Hard-of-Hearing Learners' Explanations for Failure and Success in Learning English as a Foreign Language***. [Available online]. Retrived Sep. 21, 2011 from www.jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/7284.

24. Jacquelynne Parsons. (1981). ***Attributions, Learned Helplessness and Sex Differences in Achievement.*** [Available online]. Retrieved Dec. 27, 2011 from www.eric.ed.gov

25. Juel, C. & Holmes, B. (1981). Oral and Silent Reading of Sentences. ***Reading Research Quarterly***, 40, 545-568.

26. Kolacinski, J. (2003). ***Mathematics anxiety and Learned helplessness.*** [Available online]. Retrived May 13, 2009 from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=766059681&sid=2&Fmt=2&cli entId=70180&RQT=309&VName=PQD.

27. Levenson, H. (1981). ***Internality, Powerful Others and Chance***, Academic Press.

28. Lietz, Petra.(1996). ***Changes in Reading Comprehension across Cultures and Overtime***, New York: Waxmann.

29. Manusov, V., & Spitzberg, B. H. (2008). ***Attributes of attribution theory: Finding good cause in the search for theory.*** In D. O. Braithwaite & L. A. Baxter (Eds.). Engaging theories in interpersonal communication. pp. 37-49. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

30. Mikulincer,M.(1994). ***Human Learned Helplessness a coping perspective,*** New York: Plenum Press.

31. Mitchell, D. (1982). ***The Process of Reading***. New York: Wiley.

32. Mohamad, A.(1999). ***What Do We Test When We Test Reading Comprehension***. The Internet TESL Journal, V(12).

33. O'Sullivan, J.; Howe, M. (1996).Causal Attributions and Reading Achievement: Individual Differences in Low-Income Families. ***Contemporary Educational Psychology***, 21, pp.363-387.

34. Perry, R. P., Stupnisky, R. H., Daniels, L. M., & Haynes, T. L. (2008). Attributional (explanatory) thinking about failure in new achievement settings. Special Issue: ***Attribution and Academic Judgements: Two Sociocognitive Approaches. European.***

35. Peterson, C.; Maier, S.; and Seligman, M. (1993). Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control, New York: Oxford University Press.[Available online]. Retrived July 8, 2009 from http://books.google.com.sa/books?id=7R0MQklgGcwC&pg=PA98&hl=ar&source=gbs_toc_r&cad=4

36. Pollatsek, A; Rayner, K. (1989). ***The Psychology of Reading***. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 24.

37. Quinless, F.; McDermott, N., Mary, A.(1988): ***Development of a Measure of Learned Helplessness.*** University of Medicine and Dentistry of New Jersey: Newark, 37(1), 11-15. [Available online]. Retrived July 8, 2009 from

http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3340571

38. Rayner, K.; Pollatsek, A. (1989). ***The Psychology of Reading***. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

39. Samadani, H.(2009). The Relationship between Saudi EFL College-Level Students' Use of Reading Strategies and their EFL Reading Comprehension ***(Doctoral dissertation***, University of Ohaio, 2009).

40. Sheild, Kelly. (1997). ***The Conflict of Learned Heplessness in Motivation.*** [Available online]. Retrived March 28, 2006 from http://www.ematusov.com/cd170

41. Silberstein, S. (1987). Let's Take Another Look at Reading: Twenty – Five Years of Reading Instruction. ***English Teaching Forum***, 25 (4), 28-35.

42. Singhal, M. (1998). A Comparison of L1 & L2 Reading: Cultural Differences and Schema. ***The Internet TESL Journal,*** 4 (10).

43. ***Terzaghi, M. (1980). Learned Helplessness, Causal Attribution, and Response to Frustration.*** [Available online]. Retrived May 13, 2009 from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=753438661&sid=4&Fmt=2&clientId=70180&RQT=309&VName=PQD.

44. Valas, H. (2001). Learned Helplessness and Psychological Adjustment: Effects of Age, Gender and Academic Achievement. ***Scandinavian Journal of Educational Research***, 45(1), 71-90

45. Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. ***Review of Educational Research,*** 64(4), 557–573.

46. Weiner, B. (1986). ***An Attributional Theory of Motivationa and Emotion***, New York: Springer –Verlag.

47. Weiner, B.(1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion, ***Psychological Review***, 92(4), 548-573.

48. Wiederholt, Lee & Ginger Blalock. (2000). ***GSRT Gray Silent Reading Tests Examiner's Manual***, Shoal Creek Boulevard: Pro-ed, Inc.

49. Williams, M.; Burden,R. (1997). ***Psychology of Language Teachers A social constructivist approach***, Cambridge: Cambridge University Press.

50. Williams, M.; Burden,R.; Poulet,G.;Maun,I. (2004). Learners' Perceptions of their Successes and Failures in Foreign Language Learning. ***Language Learning Journal***, 30, 19-29.

51. Williams, M.; Burden, R.,& Al- Baharna,S.(2001). ***Making Sense of Success and Failure: The Role of the Individual in Motivation Theory***. In Z.Dornyei & R.Schmidt (Eds.). Motivation and Second Language Acquisition (Technical Report 23, 171-184). Honolulu: University of Hawai, Second Language Teaching Curriculum Center.

52. Ziegler, A.; Monika Finsterwald, Grassinger,R.(2005). Predictors of Learned Helplessness Among Average and Mildly Gifted Girls and Boys Attending Initial High School Physics Instruction in Germany. ***Gifted Child Quarterly***, 49(1), 7-18.

الملاحق

ملحق (١)

قائمة أسماء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أبجدياً

قائمة أسماء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة أبجدياً

اسم المحكم	تخصصه
د/ الهام وقاد	أستاذ مساعد- علم نفس التعلم
أ.د/ جمال ششة	أستاذ مشارك – اللغة الانجليزية (اختبارات)
د/ خلود الثبيتي	أستاذ مساعد – اللغة الانجليزية (لغويات)
د/ سهيلة بكر	أستاذ مساعد – علم نفس التعلم
أ.د/ شادية التل	أستاذ مشارك – علم نفس التعلم
د/ فاطمة منابري	أستاذ مساعد – علم نفس التعلم

الملحق (٢)

مقياس الحظ اعداد هانا ليفينسون(١٩٨١)

H. Levenson (1981)

Locus of Control Scale

(c) subscale

- Please fill in this important information **(used for scientific research only):**

Age:	☐ Male ☐ Female	Name:
Economic Class: ☐ low	medium ☐ high	

Dear student,

Following is a series of attitude statements. Each represents a commonly held opinion. There are no right or wrong answers. You will probably agree with some items and disagree with others. We are interested in the extent to which you agree or disagree with such matters of opinion.

Read each statement carefully. Then indicate the extent to which you agree or disagree using the ( ) mark to respond.

First impressions are usually best. Read each statement, decide if you agree or disagree and the strength of your opinion, and then respond accordingly.

Appreciating your cooperation,,,

Researcher\ Ashwag Jan

statements	*Strongly Disagree*	*Disagree*	*Slightly Disagree*	*Slightly Agree*	*Agree*	*Strongly Agree*
1-To a great extent my life is controlled by accidental happenings.						
2-Often there is no chance of protecting my personal interests from bad luck happenings.						
3-When I get what I want, it's usually because I'm lucky.						
4-I have often found that what is going to happen will happen.						
5-Whether or not I get into a car accident is mostly a matter of luck.						
6-It's not always wise for me to plan too far ahead because many things turn out to be a matter of good or bad fortune.						
7-Whether or not I get to be a leader depends on whether I'm lucky enough to be in the right place at the right time.						
8-It's chiefly a matter of fate whether or not I have a few friends or many friends.						

الملحق (٣)

مقياس أساليب عزو العجز المتعلم

اعداد بترسون وآخرون (١٩٨٢) تعريب محمود (١٩٩٧)

Peterson et al.(1982)

مقياس أساليب عزو العجز المتعلم

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة:

إن دفع عجلة التعليم منوط بك، فأنت محور العملية التعليمية والتربوية وكل مايعترض تعلمك يهمنا فنحاول العمل على تيسيره.

عزيزي/ عزيزتي أنت أساس الدراسات والبحوث العلمية من اجل تعليم وتعلم أفضل، فأرجو منك التعاون..

فيما يلي مجموعة من العبارات التي توضح طريقة تفسيرك وتعليلك لأحداث مررت بها أو قد تمر بها، وتوجد أمام كل عبارة خمسة استجابات توضح مستوى تطابق العبارة مع أسلوب تفكيرك وتفسيرك للأحداث.

فعلى سبيل المثال: قد تكون العبارة (تنطبق تماماً) مع تفسيرك للحدث ، وقد (تنطبق كثيراً)، أو (تنطبق أحياناً)، أو (تنطبق نادراً) أو قد (لا تنطبق) عليك العبارة..وبالتالي تضع علامة ( ) أمام العبارة التي تناسبك أكثر وتعبر بصدق عن تفسيرك..

الرجاء عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها حيث لاتوجد عبارة صحيحة وعبارة خاطئة، فالإجابة تكون صحيحة عندما تعبر عن حقيقة تفسيرك للحدث.. وحتى لو لم تكن قد مررت بهذا الموقف من قبل فتخيل لو أنك تمر به ثم اختار الإجابة التي تفسر بها هذا الموقف..

،،، ولكم مني جزيل الشكر والامتنان ،،،

- الرجاء تعبئة البيانات التالية (سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط):

الاسم:					
الجنس:	☐ ذكر	☐ أنثى			
العمر:					
الحالة الاقتصادية:	☐ ضعيفة	☐ متوسطة	☐ مرتفعة		

الباحثة

العبـارة	تنطبق دائماً	تنطبق كثيراً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق
١-يعتمد النجاح في هذه الحياة على الحظ أكثر من اعتماده على القدرة الحقيقية للفرد.					
٢- هناك من يخطط لحياتي وأنا لا أخطط لشيء.					
٣- فشلي في التقرب من المدرسين يؤثر على علاقتي بزملائي.					
٤- اعتمد في اتخاذ قراراتي على الحظ والصدفة.					
٥- اعتقد في صحة القول (اتركها للظروف).					
٦-ليس في مقدوري أن أفعل شيئاً عندما أواجه مشكلات صعبة.					
٧-التقرب لمراكز السلطة يشعرني بالأمان.					
٨- حياتي كلها بين يدي الآخرين ولا أستطيع التحكم فيها.					
٩- أشعر أنني على الهامش في دائرة أسرتي بسبب عدم تفوقي.					
١٠- لا أشارك في الأنشطة الاجتماعية لاعتقادي بالفشل في تكوين النتيجة التي تكون حتماً الفشل.					
١١- لا أعتقد أن لي فرصة للتفوق مهما بذلت من جهد.					
١٢-أشعر أن تأثيري محدود على الأحداث التي تقع في الكلية بسبب أنني غير متفوق.					
١٣-النجاح بدون مساعدة الآخرين مستحيلة.					

١٤-فشلي في كل أموري الشخصية يؤدي حتماً إلى فشلي في المستقبل.					
١٥-أشعر في كل أمور حياتي أن بذل الجهد ليس مهماً في إحراز النجاح.					
١٦-دافعي للنجاح ليس ذاتياً.					
١٧-أشعر أن لي تأثير محدود على الطريق التي يتصرف بها زملائي.					
١٨-أجد من الصعب أن أتمسك بحقوقي.					
١٩-أرى فرص النجاح غير محسوبة في الحياة.					
٢٠-فشلي في تكوين صداقات داخل الكلية يؤثر في تحصيلي الدراسي.					
٢١-لاأتوقع النجاح مهما بذلت من جهد لأمور خارجة عن إرادتي.					
٢٢-لاأستطيع التفوق مهما بذلت من جهد لعدم ثقتي في قدراتي.					
٢٣-لاشيء في حياة الانسان تحت سيطرته.					
٢٤-اكتشف أن الذي يحدث لي من نجاح أو فشل يحدث دون أي اعتبار لما أفعله.					
٢٥-المستقبل أمر لا يخضع للسيطرة.					
٢٦-كل الأشياء المحيطة في حياتي بها عنصر كبير من الحظ.					

٢٧-لاأمتلك الكفاءة على عمل أي شيء.					
٢٨-أشعر أن مستقبلي غير واضح وغير محدد.					
٢٩-فشلي في دخولي الكلية التي أرغبها سيؤثر على كل حياتي.					
٣٠-لاأملك تأثير على زملائي.					
٣١-أجد من الصعب أن أحدد لنفسي ماأريده في المستقبل.					
٣٢-أشعر بخيبة أمل لعدم قدرتي على مشاركة زملائي في الأنشطة الاجتماعية.					
٣٣-النجاح نصيب فئة معينة والفشل نصيب فئة أخرى من الناس.					
٣٤-أعتقد أنه لاجدوى من المحاولة فأنا متأكد من فشلي.					
٣٥-فشلي يشعرني بأنني لاحول ولاقوة لي.					
٣٦-أعتقد أن مستقبلي ماهو إلا مجازفة (ياتصيب –ياتخيب) ولا دخل لي فيه.					

الملحق (٤)

اختبار فهم القراءة الصامتة (GSRT)

إعداد

ويدرهولت وبلالوك (٢٠٠٠)

Wiederholt & Blalock (2000)

The boy is not big.
But he helps Mother and Father.
He puts his toys up after he plays with them.
He tells the baby a funny story if she begins to cry.
He sings to make her go to sleep.

1. What goes next in this story?
   a. The boy says, "Thank you for helping me."
   b. The baby says, "Tell me a story."
   c. Father says, "Feed the fish."
   d. Mother and Father say, "Thank you, Son."

2. What is the best name for this story?
   a. Working Hard
   b. The New Baby
   c. The Good Son
   d. Taking Care of the Baby

3. Why do you think the boy likes to help?
   a. It makes him feel good.
   b. Mother and Father give him money.
   c. Father is too sick to work.
   d. Mother makes him do it.

4. Why would this boy make a good friend?
   a. He is nice to others.
   b. He sings funny songs.
   c. He has lots of toys.
   d. He likes to have fun.

5. When this boy is older, he will likely _____.
   a. make rather low grades
   b. make fun of his teachers
   c. be willing to help friends with their homework
   d. not work so hard

Story 2

Two boys rode the bus downtown. When the bus stopped, they waved good-bye to the driver. First they walked along the street and looked at things in the shop windows. Then they went into a store and looked at books about animals. One boy saw a book about horses. He said, "My sister would like this book, but I don't have much money." The other boy said, "Then we'll find a picture of a horse. It won't cost much."

1. The boys bought _____.
   a. airplanes
   b. cars
   c. games
   d. none of the above

2. What makes a good ending for the story?
   a. The stores were filled with people.
   b. They bought a small picture of a horse and went home.
   c. It cost the boys 25¢ to ride the bus.
   d. The boys were good friends.

3. When the boy's sister got the picture, she probably _____.
   a. was mad because the boys could not buy the book instead
   b. wished she could have gone to town, too
   c. was happy because the boys had bought her something she liked
   d. was sad because the boys had spent their money

4. If the brother had found some more money in his other pocket, he might have _____.
   a. changed his mind and spent it all on a new model airplane for himself
   b. bought the picture and put the rest in his bank
   c. bought the horse book for his sister
   d. splurged on ice cream with his friend

5. This boy makes a good friend because
   a. he has spending money
   b. he knows the city well
   c. he is generous and thoughtful
   d. he likes to read

Story 3

A girl ran out of the white house into the backyard. "Mother," she said, "my little pet bird is gone. The window was left open." Mother said, "Well, just look on my new hat." A yellow bird with blue wings sat on Mother's pretty hat. It was the missing bird.

1. What color was the bird?
   a. white
   b. blue and white
   c. yellow
   d. yellow and blue

2. How did the bird get out?
   a. The cage was broken.
   b. The window was not closed.
   c. The door was open.
   d. Her brother let the bird out.

3. What does not go in this story?
   a. Mother said, "The bird cannot stay on my hat."
   b. The girl took the bird back in the house.
   c. The girl never saw the bird again.
   d. The bird liked sitting on the hat.

4. How do you think the mother felt?
   a. happy
   b. surprised
   c. angry
   d. stupid

5. Why do you think the bird liked Mother's hat?
   a. It was new.
   b. It had pretty bright flowers on it.
   c. It tasted good.
   d. The bird wanted to hide from the girl.

Story 4

Twelve girls were playing a game at a party. On the wall before them hung a picture of a lion with a fierce look in his eye. The girls first put large paper bags over their heads so they couldn't see. As the clock ticked off one minute after another, each of the girls tried to pin a ribbon on the lion's tail. They put ribbons on the lion's paws, head, and body, which gave the lion a friendly look. Everyone missed the tail, so nobody won the prize. After the game was finished, everyone had cake and ice cream.

1. What were the girls trying to do in the story?
   a. put the tail on the donkey
   b. place a ribbon on a lion's tail
   c. pin ribbons all over the lion
   d. find the lion's tail

2. Why didn't anybody win the prize?
   a. No one did it right.
   b. The picture of the lion was missing.
   c. They were too late.
   d. The prize was missing.

3. Which sentence does not fit in the story?
   a. The girls were playing Pin the Tail on the Donkey.
   b. The prize was a set of colored pencils.
   c. The girls had a good time at the party.
   d. The lion looked funny with so many ribbons.

4. How do you think the girls felt with bags over their heads?
   a. comfortable
   b. scared
   c. silly
   d. lucky

5. What kind of party do you think this was?
   a. birthday
   b. graduation
   c. Sweet Sixteen
   d. office

Story 5

A greedy fox was eating a large bowl of soup when a stork came to call. Disappointed at having to share his supper, the fox gave the stork a bit of the soup in a shallow dish. But the stork could not eat from the dish. Some days afterward, the stork invited the fox to dinner. She had made some delicious soup, and the fox was very hungry. But she served the soup in two tall bottles with thin, narrow necks. The stork stuck her long bill into the bottle and ate every drop, while the fox could do nothing but watch.

1. Why did the stork serve the fox soup in a bottle?
   a. She knew he couldn't eat from a bottle.
   b. She didn't have any clean soup bowls.
   c. She wanted to start a new custom.
   d. She liked pretty bottles on the table.

2. What is the main idea of this story?
   a. A mean trick may backfire.
   b. Soup should be served in a bowl, not a dish or a bottle.
   c. Hunger can cause bad manners.
   d. Foxes and storks are not to be trusted.

3. What is the best name for this story?
   a. Soup for Dinner
   b. Strange Ways To Serve Soup
   c. Getting Even
   d. The Fox and the Soup

4. How do you think the stork felt when the fox couldn't eat his soup?
   a. pleased with herself
   b. sorry for the fox
   c. mad at the fox
   d. ashamed

5. How might the fox and stork have worked out their differences?
   a. The fox should have just been honest and admitted that he was not willing to share his meal.
   b. The stork could have demanded a better dish to eat out of.
   c. They might have settled it with a fight.
   d. They might have agreed to end their friendship.

Story 6

Much of our understanding about sharks comes from the discoveries of Eugenie Clark. Eugenie is a scientist who studies the behavior of sharks. Wearing a diving helmet and oxygen tank, she has observed numerous kinds of sharks in their natural environment. As the director of a marine laboratory, she has also designed a project for studying these creatures in captivity. Her experiments have proven that sharks are clever and have a surprisingly good memory. Her research continually brings her face to face with sharks, but she has never been attacked or injured by one. When the Prince of Japan invited her to his country, she presented him with a trained shark. She believes that sharks are not as dangerous as was once thought, and her books about sharks are changing people's attitudes.

1. What did Eugenie discover about sharks?
   a. They have the ability to remember.
   b. They will attack without warning.
   c. They have a surprisingly small brain.
   d. They prefer a natural environment.

2. What happened to one of Eugenie's trained sharks?
   a. She set it free.
   b. It died of a disease.
   c. It became a royal gift.
   d. The paragraph doesn't say.

3. What is the most likely reason that Eugenie has never been attacked by a shark?
   a. She wears protective clothing.
   b. She doesn't get too close to the sharks.
   c. She can teach the sharks to obey commands.
   d. She has learned how sharks act in many situations.

4. The paragraph emphasizes the _____ of Eugenie Clark.
   a. research
   b. adventures
   c. travels
   d. diving skills

5. Why do you think Eugenie is not afraid of sharks?
   a. She has become so familiar with them.
   b. She only studies harmless types of sharks.
   c. She has never been injured by a shark.
   d. Her assistants would protect her.

Story 7

In the thirteenth century the people of Europe were ignorant about many remote areas of the world. China, a vast and powerful country in Asia, was uncharted territory on the Europeans' map. One of the first European travelers to visit this distant region was Marco Polo. He learned several languages spoken in China and served its great rulers for many years. As the emperor's agent, he explored the far corners of the kingdom. He kept a notebook filled with fascinating accounts of his experiences as well as economic and political reports for the emperor's use. When Marco Polo returned home from the Far East, he brought back marvelous treasures and a wealth of new geographical information. His narratives revealed a world that Europeans scarcely knew existed.

1. What did Marco Polo do while he was in China?
   a. studied the land and people
   b. made maps of the region
   c. taught the people English
   d. gave the people treasures

2. What probably happened in Europe after Marco Polo's trip to China?
   a. Europeans began to fear an invasion by the Chinese.
   b. Marco Polo was knighted by the king.
   c. Travel to China increased.
   d. Chinese products became available in local shops.

3. How do you think the people of Europe felt about Marco Polo's discoveries?
   a. envious
   b. suspicious
   c. fascinated
   d. indifferent

4. Which noun best describes Marco Polo?
   a. clerk
   b. adventurer
   c. mapmaker
   d. diarist

5. What would you imagine Marco Polo was like as a little boy?
   a. withdrawn
   b. lonely
   c. rebellious
   d. daring

Story 8

The applauding spectators fell silent. They had cheered the dauntless Warriors through eight hard-fought innings against their fiercest rivals. Only one run was required to defeat the Pythons, whose unbeaten record had given them a reputation as formidable opponents. Another winning game would clench their title as champions and earn them the precious trophy. As Pedro took his position at the plate, he sensed tension in the stands. He knew the fans regarded him as a novice and were perhaps reflecting on his errors in previous competitions. He forced himself to concentrate on those times when the coach had congratulated him on a skillful play, assuring him that with practice and determination he would develop into an outstanding athlete. Pedro knew he had talent, but what about the spunk to perform well in a pinch? Then he glimpsed the coach's steady gaze upon him and felt a quick surge of confidence.

1. How does the game between the Warriors and the Pythons end?
   a. It ends with a tie.
   b. The Warriors win by one point.
   c. The Pythons win by one point.
   d. The story doesn't say.

2. What do the spectators in this story want to happen?
   a. They want the Warriors to win.
   b. They want the Pythons to win.
   c. They want Pedro to strike out.
   d. They want a different umpire.

3. Which sentence does not fit in this story?
   a. Pedro took a deep breath and adjusted his grip.
   b. Standing quietly on the sidelines, the coach gave Pedro an approving nod.
   c. Pedro was worried that his team was too far behind to win the game.
   d. Pedro was so intent on the pitch that he hardly heard the catcher's taunts.

4. What could the coach have done that might have had an effect on Pedro opposite to the one in the story?
   a. given him the thumbs-up sign
   b. winked at him
   c. shaken his head hopelessly and turned his back
   d. smiled

5. From the tone of the story, what would you predict to be its outcome?
   a. Pedro wins the game for the Warriors and justifies the coach's confidence in him.
   b. Pedro strikes out but learns a lesson in sportsmanship.
   c. There is not sufficient information in the story to make a prediction.
   d. The game ends in a tie.

Story 9

The biologist scanned the mouth of the cavern, which harbored colonies of a rare fruit-eating bat. On this particular outing he hoped to snare a few specimens for his study of the fruit bat's role in seed dispersal. At the entrance of the main chamber was a stagnant pool in which untold numbers of bats had deposited morsels of fruit, along with their guano, as they made the daily pilgrimage back to their roost. The result was a rank, fermented brew with the consistency of a thin goulash. Quavering in the dank air, the biologist braced himself and slogged through the porridge while grappling with his gear and suppressing twinges of nausea. When he was immersed to his waist in the mire, the sudden glare of his flashlight panicked the sleeping quarry, which in a flurry began reeling wildly overhead in agitation and confusion.

1. What does the biologist do as he enters the cave?
   a. obscures the entrance
   b. concocts a repulsive liquid to divert the bats
   c. overcomes some squeamish feelings
   d. retrieves his gear from an abyss

2. Why doesn't the biologist select a more comfortable place for his task?
   a. An uncommon species of bat is found in that place.
   b. There are no other caves in the vicinity.
   c. He has amassed data about this location.
   d. He is disorganized and lacks foresight.

3. What does the biologist probably expect to learn from his research?
   a. how fruit bats help to scatter seeds
   b. why certain bats crave fruit
   c. how bats are disrupted by light
   d. how bats secrete certain fluids when frightened

4. Why do you think the biologist is willing to tolerate such conditions?
   a. He has been paid a substantial sum to perform this task.
   b. Scientific research is more important than his personal comfort.
   c. He does not want to concede failure.
   d. He does not want to miss an opportunity to see a commonplace species.

5. Why might one want to be a biologist, based on the story recounted in this paragraph?
   a. The work is simple.
   b. One gets to travel.
   c. There is excitement in breaking new ground.
   d. It is a comfortable, safe job.

Story 10

The folk dances of seventeenth- and eighteenth-century America represented the retention of Old World dances that had been imported by the colonists. Although most of these dances have passed into oblivion, recognizable traces of this tradition persist in secluded regions that have retained their ancestral character, such as Appalachia. The development of other dances that might properly be designated the true products of American culture came about in the early nineteenth century. These typically American dances, such as the square dance, evolved as segments of various dance traditions that were incorporated into unique genres with their own national or regional identities. A third variety of folk dance in this country has been a twentieth-century revival that places a new emphasis on dances in their most authentic forms. A dominant feature of this phase has been a prevalence of folk dance in urban settings. Contemporary urban life tends to stimulate various ethnic groups to preserve their cultural heritage.

1. This paragraph emphasizes the _____ of American folk dance.
   a. disappearance
   b. development
   c. definition
   d. types

2. Folk dances are viewed by many urban people as _____.
   a. hokey
   b. interesting
   c. appropriate for rural people only
   d. boring

3. People in ethnic groups view folk dancing as _____.
   a. part of their past
   b. appropriate for weddings
   c. relative to the future
   d. something to be discouraged for children

4. Why do you think the revival of folk dance has thrived most in urban settings?
   a. Cities are convenient for mass gatherings of the population.
   b. People have a desire to try the old dances in new forms.
   c. Urban dwellers put on big, interesting, and colorful shows.
   d. The impersonal chaos of large cities sometimes creates a desire to bond with people of the same culture or background.

5. You could say that one way these dances are similar is that _____.
   a. their costumes are alike in color and design
   b. the music is loud
   c. they encourage group members to cling proudly to cultural, ethnic, or regional differences
   d. they have mass appeal

Story 11

Although indolence and procrastination were inherent in Jane's constitution, she prospered in learning through the sheer vigor of her intellect. From an early age, she was uncommonly inquisitive, and her memory was so tenacious that her mentors were forever incredulous at her powers of retention. Endowed with boundless and restless mental faculties, Jane read prodigiously, but in a desultory manner, and seemed to acquire knowledge by an intuition unbuttressed by the steady application of diligence. In Jane's particular parish, genius had an aura of the divine, and it was axiomatic that anyone with a love of letters was naturally disposed to pedagogy. So when Jane's father found himself in straitened circumstances and Jane was compelled to earn her keep, she was soon engaged as a governess. The truth is, however, that she lacked the patient and methodical nature that would fit her to conduct her charges in learning by gradations. This made it difficult for Jane to descend to particulars and mince her precepts for her pupils to swallow.

1. Jane's teachers were impressed by her _____.
   a. ability of recall
   b. discerning questions
   c. diligence
   d. irrepressible wit

2. What prevented Jane's success as a teacher?
   a. The pupils were intimidated by her.
   b. She expected too much of her pupils.
   c. She did not present material in a systematic way.
   d. She was too pedantic.

3. Jane's father _____.
   a. forced her to go to work
   b. fell on bad times
   c. was cruel to her
   d. left her penniless

4. What is the main idea of this passage?
   a. It is impossible to determine what makes a good teacher.
   b. Teaching and learning may be two different mental skills.
   c. People often have distorted notions about education.
   d. The father was in dire financial need.

5. What good qualities would Jane bring to teaching?
   a. a curious mind
   b. persistence
   c. thorough and inventive lesson plans
   d. a nurturing disposition

Story 12

Deliberately ambiguous are those statements in which advertisements eulogize commercial products in the popular media, attempting to compel credence by any means short of outright fraudulence. The audience, of course, understands the convention of this dissembling and responds accordingly, ignoring the apparent imperative force of all those admonitions to buy, try, and use the product. However, the efficacy of modern advertising depends upon a certain amount of breakdown of the convention: our unwitting carryover to ads of our reactions to natural discourse. The reverse also can occur. As a consequence of becoming inured to the daily allurements of commercial advertising, we become so sensitized to the possibility of deception that eventually the assumption that people generally mean what they say is usurped by the assumption that they don't. That an incredulous attitude toward discourse may carry over from advertising rhetoric to natural utterances is only one of the ways in which language becomes a casualty of the advertising industry.

1. According to this passage, how do most audiences respond to TV and radio commercials?
   a. They are duped by those commercials that are not fraudulent.
   b. They become desensitized to the deception involved in commercials.
   c. They are irritated by the strident claims of most advertisements.
   d. They recognize the pretense of commercials but can sometimes be influenced by them.

2. What is the main idea of this passage?
   a. Our reactions to commercials and to natural discourse can have an overlapping effect.
   b. Advertising is based on deception.
   c. Advertising is responsible for a deterioration of our language.
   d. The scruples of advertisers are questionable.

3. We react to advertisements _____.
   a. by believing what we hear and see
   b. by buying the products
   c. by being suspicious of claims
   d. by being impressed with their honesty

4. People who write copy for advertisements are probably motivated by _____.
   a. wisdom
   b. money
   c. truth
   d. altruism

5. It might be natural to feel _____ after succumbing to the allure of an advertisement and purchasing the product.
   a. proud
   b. manipulated
   c. disgusted
   d. smug

Story 13

As a poet, Mr. Treadwell seems to occupy an indeterminate position between the transcendentalists and the great body of versifiers who address the intellect and sympathies of the multitude. His poems, to accord them their due, are not altogether devoid of meaning. Indeed, they might have won their creator greater notoriety but for an inveterate propensity for allegory, which is apt to invest his doggerel with ethereal conceptions and shadowy imagery. A wearisome perusal of the bibliography of his works reveals that his muse is voluminous; he continues to write and publish with indefatigable verve as if the products of his genius were showered with the accolades that attend a poet laureate. Too ephemeral to suit the popular taste and too stultifying to satisfy even somnambulists, Mr. Treadwell seems destined to appeal only to the mausoleum coterie.

1. What kind of poetry does Mr. Treadwell write?
   a. epics
   b. ballads
   c. lyrics
   d. none of the above

2. This passage is probably written as a(n) _____.
   a. epithet
   b. eulogy
   c. allegory
   d. critique

3. What do you think the writer feels about Mr. Treadwell's works?
   a. They deserve recognition.
   b. They are paragons for other writers.
   c. They will appeal to connoisseurs of the arts.
   d. They are vapid and nebulous.

4. Perhaps the writer of the passage _____.
   a. envies Mr. Treadwell's prolific accomplishments
   b. does not understand Mr. Treadwell's poetry
   c. is a frustrated poet himself
   d. all of the above

5. How would Mr. Treadwell himself probably react to this review?
   a. He would be pleased.
   b. He would continue to write indefatigably.
   c. He would be devastated and switch careers.
   d. He would go back and revise his earlier works.

الملحق (٥)

الردود الالكترونية للأساتذة والمختصين

Print Close

FW: اشواق عبدالعزيز جان

From: online (online@kacst.edu.sa)
Sent: Sunday, November 01, 2009 1:31:33 PM
To: sh0o0og@hotmail.com (sh0o0og@hotmail.com)

البحثه

اشواق عبدالعزيز جان

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته ... وبعد

لا نستطيع توفير المقياس المطلوب

وشكرا

From: Sh0o0oG JAN [sh0o0og@hotmail.com]
Sent: Wednesday, October 28, 2009 12:50 PM
To: online
Subject: FW: اشواق عبدالعزيز جان

السلام عليكم

بعد التحية..لهذه الموضوعات التي بحثت عنها هي الدراسات التي طبقت هذه المقاييس..فانا احتاج الى المقياس نفسه وليست الدراسة، حيث أن الدراسة نفسها(اي المقالة) موجودة لدي وقد تحصلت عليها كاملة من المجلات العلمية.. إلا أن المقاييس ليست مرفقة معها..حيث أن حقوق المقاييس هذه محفوظة لمؤلفيها ولابد من طلبها من نفس مؤلفيها أو دار النشر للحصول عليها.. وقد لونت المقاييس (للاختبارات من كل دراسة باللون الاحمر)هل تستطيعون التواصل مع المؤلفين أنفسهم أو دور النشر أو المكتبات التي تبيعها لشرائها..أتمنى لي أجد المساعدة لديكم فانا لي سنة كاملة ونصف السنة وانا احاول الحصول على هذه المقاييس..جعل الله التسهيل على أيديكم..وجزاكم الله خيراً

Assessment of adolescents' learned helplessness in achievement situations.
Reynolds, William M.; Miller, Kim L.
Journal of Personality Assessment. Vol 53(2), Sum 1989, 211-228.

Three studies described the development, reliability, and initial validation of W. M. Reynolds and K. L. Miller's (in press) Mastery Orientation Inventory (MOI) as a measure of generalized learned helplessness in adolescents. In Study 1, an initial version of 50 items was administered to 112 adolescents (mean age 16.83 yrs). A revised 40-item scale with an internal consistency reliability of .94 was then constructed, which correlated significantly with measures of locus of control and depression. In Study 2, with 645 Ss (mean age 16.01 yrs), the reliability of the MOI was .92, and MOI scores were significantly correlated with Ss' depression scores and with self-reported grade point average. In Study 3, the Ss from Study 1 were readministered the MOI, locus of control, and depression measures 3 mo later. As an external criterion variable, 13 teachers provided global ratings of learned helpless/mastery-oriented behaviors for 99 of these Ss. The MOI demonstrated high internal consistency and adequate test-retest reliability. Validity was supported by significant correlations between the MOI and the 3 criterion variables. (PsycINFO Database Record (c) 2009 APA, all rights reserved)

- Digital Object Identifier:
- 10.1207/s15327752jpa5302_1

Home > January/February 1988 - Volume 37 - Issue 1 > Development of a Measure Of Learned Helplessness
< Previous Abstract | Next Abstract >
Text sizing:
A
A
A
Nursing Research:
Article: PDF Only

Development of a Measure Of Learned Helplessness

QUINLESS, FRANCES W.; McDERMOTT NELSON, MARY ANNE

Abstract

The purpose of this study was to develop a measure of learned helplessness. Based on a review of the literature, 50 items were developed for inclusion in the proposed Learned Helplessness Scale (LHS). On the basis of independent reviews by three experts, 20 items were selected for inclusion in the LHS. An individual's response to each item was graded, using a Likert scale. A standardized alpha reliability coefficient of .85 was obtained for a sample of 241 healthy adults. There was a positive correlation between the LHS scores and Beck's Hopelessness Scale (HS) scores (r = .252) and a negative correlation between the LHS scores and Rosenberg's Self-Esteem Scale (SES) scores (r = - 622). These correlations were in the direction postulated by various theorists. A Varimax-rotated factor analysis of the LHS data yielded five factors. Three of these factors tapped content relevant to the attributional styles of learned helplessness. Clinical data were also obtained on samples of oncology, hemodialysis, and spinal cord patients. Because the alpha reliability coefficients of the LHS and the Pearson product moment correlation coefficients between the LHS and the HS and the LHS and the SES were in the same direction, the instrument is believed to have adequate internal consistency.

(C) Lippincott-Raven Publishers.

From: Sh0a0aG JAN [sh0a0ag@hotmail.com]
Sent: Monday, October 26, 2009 7:53 PM
To: online
Subject: FW: [illegible]

أشواق عبدالعزيز جان

جامعة أم القرى بمكة

علم نفس التعلم

عنوان البريد:

محمد بيفاري

صندوق بريد ١٤٠٩٤

مكة

الرمز البريدي ٢١٩٥٥

جوال ٠٥٠٤٥٢٦٩٦٠

السلام عليكم

إلى المختصين بمدينة الملك عبدالعزيز ...بحفظهم الله

بعد التحية والاحترام

أرجو من حضرتكم التكرم بإفادتي..فانا أبحث عن اختبار نفسي..هل يتوفر لديكم؟

أسم الاختبار:

Mastery Orientation Inventory (MOI) 1989

والمؤلفين:

William M. Reynolds & Kim L.Miller

و دار النشر:

Odessa,FL:Psychological Assessment Resources.

و الاختبار الثاني:

Learned Helplessness Scale (LHS)

ومؤلفيه

هم:

QUINLESS, FRANCES W.; McDERMOTT NELSON, MARY ANNE

ارجو من سعادتكم التكرم بإفادتي إذا كان متوفر لديكم..وهل بإمكانكم توفيره لي من خارج المملكة في حال لم يوجد لديكم؟؟

ارجو منكم الرد في اقرب وقت لديكم وجزاكم الله كل الخير

أختكم/ أم أحمد

Disclaimer: This message and its attachments, if any, are confidential and may contain legally privileged information. If you are not the intended recipient, please contact the sender immediately and delete the message and its attachments, if any. You should not copy this message or disclose its contents to any other person or use it for any purpose. Statements and opinions expressed in this e-mail are those of the sender, and do not necessarily reflect those of King Abdulaziz City for Science and Technology (KACST). KACST accepts no liability for damage caused by this email.

New Windows 7: Find the right PC for you. Learn more.

Disclaimer: This message and its attachments, if any, are confidential and may contain legally privileged information. If you are not the intended recipient, please contact the sender immediately and delete the message and its attachments, if any. You should not copy this message or disclose its contents to any other person or use it for any purpose. Statements and opinions expressed in this e-mail are those of the sender, and do not necessarily reflect those of King Abdulaziz City for Science and Technology (KACST). KACST accepts no liability for damage caused by this email.

RE: i'm a researcher

From: **Wallston, Ken** (ken.wallston@Vanderbilt.Edu)
Sent: Wednesday, November 04, 2009 6:29:11 PM
To: Sh0o0oG J (sh0o0og@hotmail.com)

Yes, it is possible to measure the learned helplessness phenomenon with a scale that measures the Chance locus of control dimension. The more an individual believes that fate, luck, chance or random events determines his/her outcomes, the more helpless the individual feels.

Ken Wallston

From: Sh0o0oG J [mailto:sh0o0og@hotmail.com]
Sent: Wednesday, November 04, 2009 8:05 AM
To: Wallston, Ken
Subject: i'm a researcher

Dear Pro.Wallston,
could you please advise me..I need a scale to measure Learned Helplessness phenomena..which scale is suitable? can I use the locus of control scale to measure it?

I need you professional advice as soon as you could..thank you very much..
with my respect..

Windows 7: Easily stream music. Find out how.

RE: I am really thankful

From: **Wallston, Ken** (ken.wallston@Vanderbilt.Edu)
Sent: Thursday, November 05, 2009 5:52:37 PM
To: Sh0o0oG J (sh0o0og@hotmail.com)

What you want is the C subscale from the I, P, and C scales developed by Hannah Levenson in 1973.

You can find them here: http://cart.rmcdenver.com/instruments/multidimensional_locus.pdf

From: Sh0o0oG J [mailto:sh0o0og@hotmail.com]
Sent: Thursday, November 05, 2009 6:06 AM
To: Wallston, Ken
Subject: I am really thankful

Dearest Pro..
Your modesty has attracted me..some scientists do not cooperate..Thank you..Excuse me if I am annoying you..I really need your expert advice..Could you advise me,as an expert in the field of attribution, in my thesis?
I am doing a research on " Learned Helplessness and its relation to Attributional style and their effect about Reading Comprehension Skills on a sample of ESL Undergraduate Students"..
Excuse me Professor, but I searched the Chance Locus of Control scale, in order to buy it, through the net but I just found the studies that applied them! How can I get the scale itself?

Thank you alot Professor..

Windows 7: Easily stream music. Find out how.

Re: need another favor please

From: **Ken Wallston** (ken.wallston@vanderbilt.edu)
Sent: Thursday, November 05, 2009 3:54:12 AM
To: Sh0o0oG J (sh0o0og@hotmail.com)

It has been 35 years since I studied learned helplessness, so I have not kept up with measures of that construct. You can do the research to find such a measure as easily as I can. Chance locus of control is the belief that one's outcomes (or reinforcements) are not determined by one's own actions or the actions of other people, but are determined by factors outside of anyone's control (such as fate, luck, chance, or randomness).

On 11/4/09 12:17 PM, "Sh0o0oG J" <sh0o0og@hotmail.com> wrote:

> Dear Pro.,
> Whaht do you mean by CHANCE locus of control? Are there different scales to measure locus of control, and from where to get this specific scale?
> sorry..but is not there a scale to measure learned helplessness phenomena other than using the Chance Locus of Control scale?
>
> I am thankful to you generous cooperation..

Windows 7: Watch live TV, right from your laptop. Learn more.
<http://windows.microsoft.com/windows-7>

Re: أنا طالبة ماجستير

From: **Jamal Shesha** (jshesha@yahoo.com)
Sent: Sunday, November 08, 2009 9:08:51 AM
To: Sh0o0oG J (sh0o0og@hotmail.com)

مع التحية والتقدير...

اعتقد أنه بإمكانك استخدام هذا الإختبار على طالبات قسم اللغة الانجليزية ، فالإختبار مصمم بشكل جيد وبه كل مواصفات الاختبارات الجيدة كما هو واضح في توصيفه.

أما كونه مصمم لأصحاب اللغة الأصليين ، فهذا لا يمنع للآتي:

أولا/ أنه مصمم لفئة عمرية بين ٧ و ٢٥ عاما

ثانيا/ أنه راعي عدم وجود تحيز ثقافي أو عرقي

ثالثا/ أن الطالبات هن من يدرسن اللغة الانجليزية كتخصص وبالتالي فهو مناسب لهن

رابعا/ أن القراءة كمهارة لا تتطلب التفريق بين من يدرس اللغة الإنجليزية كلغة أصلية أو كلغة أجنبية.

أتمنى لك كل التوفيق

د/ جمال بن عبدالعزيز ششه

From: Sh0o0oG J <sh0o0og@hotmail.com>
To: jshesha@yahoo.com
Sent: Sat, November 7, 2009 1:44:08 AM
Subject: أنا طالبة ماجستير

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بعد التحية

إلى أستاذي الجليل البروفيسور جمال ششة..أنا طالبة ماجستير علم نفس التعلم -وقد كنت إحدى طالباتك في

مادة علم نفس اللغة عام ١٤٢٢!! أخذت درجة ممتاز مرتفع

أستاذي أطلب منك إستشارة علمية إذا سمحت لي ،بحكم تخصصك في مجال الاختبارات،عينة رسالتي الحالية هي من طلاب وطالبات اللغة الانجليزية من جامعة أم القرى لقياس فهمهم للقراءة..وقد وجدت عبر بحثي في الانترنت اختبار أ يقيس هذه المهارة فهل يمكنني تطبيقه على طلاب الانجليزية كلغة ثانية علماً بأن هذا الاختبار أعتقد أنه أمريكي..وقد أرفقت لك ضمن المرفقات وصف الاختبار..بماذا تنصحني..أفيدني أفادك الله وجزاك الله ألف خير أستاذي

هذا هو رابط الاختبار http://www3.parinc.com/products/product.aspx?Productid=GSRT

الطالبة/أشواق جان

New Windows 7: Find the right PC for you. Learn more.

RE: scoring Levenson's C-scale

From: **Wallston, Ken** (ken.wallston@Vanderbilt.Edu)
Sent: Tuesday, June 15, 2010 6:09:23 PM
To: 'A J' (sh0o0og@hotmail.com)

What I would do is the following:

Recode all of the -3 responses (strongly disagree) to 0s (zeros)

Recode all of the -2 responses to 1s

Recode all of the -1 responses to 2s

Recode all of the +1 responses to 4s

Recode all of the +2 responses to 5s

Recode all of the +3 responses (strongly agree) to 6s

My own personal decision rule for handling missing data on a few scale items is to make a substitution for the missing item(s) if the respondent gives a valid score to 75% or more of the items (in this case, 6 or more of the 8 items on the C-subscale) and to not score the entire scale if the respondent answers less than 75% of the items (i.e., 5 or less in this case). I would assign a score of 3 (neither agree nor disagree) to the missing item(s).

Hope this makes sense,

Ken Wallston

From: A J [mailto:sh0o0og@hotmail.com]
Sent: Monday, June 14, 2010 9:48 PM
To: Wallston, Ken
Subject: Hi

Dear Prof. Wallston,

I contacted you before, asking for a scale to measure "Learned Helplessness" and you

advised me to use the "C" subscale of the Multidimentional Locus of Control Scales..

Thank you.. I just need another favour.. I red the scoring method..I have three questions:

1- how to score the negative values?!especially in using the SPSS Statistics which refuses the negative values in scoring?!

2-it measures the items with a 7-point likert format(0-6), how is that?!

3- what if the "subject" left an item with no response, how to score that item?!

I appreciate your cooperation..

Thank you..

I attached the "C" subscale with the scoring..

Hotmail: Powerful Free email with security by Microsoft. Get it now.