مفهوم الذات والإنجاز- ديناميكية العلاقة بينهما

Dynamic of Self-Concept and Achievement

(١)

ترجمة وإعداد: أ.د. سامر جميل رضوان

Prof. Dr. Samer Rudwan

جامعة نزوى-سلطنة عمان

Nizwa University-Oman

أندرياس كراب^١

يتطور إدراك الشخص لذاته، أي "مفهوم الذات"، في مجرى النمو باستمرار، وتتحدد درجة وضوحه بعوامل كثيرة. ويعد إدراك قوة الإنجاز الذاتية جزءاً مهماً من إدراك الفرد لذاته. إنها الثمرة الراهنة باستمرار المنبثقة عن نتائج جهود الإنجاز حتى الآن والإرجاعات المطابقة وعمليات التمثل الفردي. وهناك أسباب وجيهة لافتراض أن مفهوم الذات الراهن لشخص ما يمتلك تأثيراً كبيراً على الأهداف والدافعية ونتيجة سلوكيات التعلم: إذ يوجد تأثير ديناميكي متبادل في تاريخ التعلم والتعليم وفي النمو الفردي بين مفهوم الذات والإنجاز.

وتفتح هذه الحقيقة بالنسبة للبحث التربوي النفسي الباب لكثير من المسائل المهمة. وبالفعل يوجد عدد كبير من الأبحاث والمسائل. وبدلاً من إجراء عرض ممثل لمستوى البحث الراهن فإننا سنتعرض لاتجاهين بحثيين كمثال، يتوجه كل منهما وفق تصورات نظرية مختلفة للنموذج وطبقاً لتفضيل مداخل منهجية مختلفة والتي يمكن تقويم استراتيجياتها البحثية بشكل مختلف. وعلى هذا الأساس يمكن للمرء أن ينظم مبدأ البحث ونتائج الدراسات حول التأثير المتبادل بين مفهوم الذات والإنجاز المدرسي بشكل أفضل استناداً للأهمية العملية والنظرية، بالشكل الذي تم إجراؤه في إطار مشروع "عروض التعلم المنظمة مدرسياً والتنشئة الاجتماعية للمواهب

¹ Krapp, A. (1997). Selbstkonzept und Leistung-Dynamik ihres Zusammenspiels: Literaturueberblick. In Franz F. Weinert & Andreas Helmke (Hrsg.) 1997: Entwicklung im Grundschulalter. BELTZ Psychologie Verlags Union (325-358)

والمبول والكفاءات"، إلا أنه لا بد في البداية من توضيح الكيفية التي يتم فيها استخدام مفاهيم الإنجاز ومفهوم الذات في محيط البحث المأخوذ هنا بعين الاعتبار.

توضيح مفاهيمي

يصف مفهوم الإنجاز في العادة النجاح "المقاس" للتعلم في المدرسة، حيث إما أن يتم استخدام العلامات المدرسية أو اختبارات الإنجاز الخاصة بالمادة من أجل الضبط الإجرائي Operationalization. وفي الدراسات التجريبية والمراجعات التقييمية يتم في بعض الأحيان استخدام مؤشرات أخرى أيضاً، على نحو زيادة الإنجاز في مواقف التدريب المصممة تجريبياً أو نمو القدرات المعرفية العامة عبر فترة زمنية محددة. وفي كل الأحوال فإن الإنجاز يستند على القدرات الفردية مع ادعاءات صلاحية مختلفة ومعايير تقويم راسخة إمبيريقياً.

أما البناء مفهوم الذات فلا يمكن تحديده لا نظرياً ولا إمبيريقياً بشكل واضح. وتنتج الصعوبات في هذا الأمر بشكل خاص من خلال الحقيقة المتمثلة أنه يوجد حول بنية وآلية تأثير ونشوء مفهوم الذات نماذج نظرية وفرضيات مختلفة، التي يصعب توليفها مع بعضها. ويزداد الأمر صعوبة بأن خلال اشتراك عدة فروع تخصصية نفسية مختلفة بتقاليد نظرية وبحثية مختلفة عن بعضها في النقاش العلمي (على نحو علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية وعلم نفس النمو. الخ)، وكذلك أيضاً تخصصات جارة على نحو علم الاجتماع وعلوم التربية. وليس من العجب أن نجد في المراجع تعريفات مختلفة: فقد عدد فيليب (Filipp, 1978) ٣٢ متغيرة، وحتى في المراجعة المقيدة نظرياً بشكل كبير لهانسفورد وهاتي Hansford and Hattie (1982) تم التمييز بين ١٤ بناء-لمفهوم الذات مختلف في موضوع الإنجاز.

وفي غالبية النظريات والدراسات لمحيط البحث الذي تم أخذه هنا يعتبر مفهوم الذات مركب مركزي لشخصية التلميذ. وعلى خلفية مسلمة القدرة على الإدراك الانعكاسي وتقويم أطر الشخص-المحيط، فإننا ننطلق من أن الإنسان لا يطور "صورة" عن محيطه فحسب وإنما عن ذاته. وتعد هذه "الصورة الذاتية" في البحث النفسي الإمبيريقى الجديد تمثيلاً معرفياً داخلياً للمعرفة حول الإنسان لنفسه والقناعات المتضمنة في ذلك. بالإضافة إلى ذلك يوجد اتفاق تام بأن مفهوم الذات لا يشكل سعة موحدة، وإنما لا بد من اعتباره منظومة متميزة متعددة الوجوه وهرمية إلى حدة ما. ويعد نموذج شافيلسون وهوبنر وستانتون Shavelson, Hubner & Stanton (1976) نموذجاً أولياً كثير الاقتباس في المراجع النفسية-التربوية. ويوضح التأمل في مثل هذا

النموذج أنه يمكن للمرء بحث مفهوم الذات على مستويات هرمية مختلفة. وتتجم تحديات أخرى من خلال المسائل البديلة التالية.

(١) هل علينا اعتبار مفهوم الذات صفة شخصية ثابتة شبيهاً بالسمة أم منظومة ديناميكية، تحقق وظائف مختلفة في سيرورة (عملية) توجيه التصرف ارتباطاً بالظروف الموقفية المعنية؟

(٢) هل لا يمكن دراسة مفهوم الذات بشكل علمي إلا في شكل المعرفة حول الذات فقط، أم على علم النفس أن يعالج كذلك بشكل نظري وإمبيرقي الكينونة المحددة في مفهوم الذات داخل تنظيم الشخصية.

(٣) هل تعتبر التمثيلات المعرفية بالمعنى الضيق وحدها من ضمن مفهوم الذات، أي المعرفة التصريحية حول الشخص ذاته أم علينا مراعاة مركبات انفعالية-تقويمية affective-evaluative بصورة إضافية، على نحو مشاعر تقييم الذات؟

(٤) هل تنتمي لمفهوم الذات التمثيلات المتوفرة بشكل مباشر للشعور فقط، أم لا بد من أخذ العوامل اللاشعورية أو العوامل الصعبة التوفر للشعور المنطقي (العقلاني rational)؟ سوف يظهر في المقاطع التالية بأن المبادئ المختلفة لأبحاث مفهوم الذات تعطي إجابات مختلفة عن هذا السؤال. وطبقاً لذلك تختلف أيضاً النتائج النظرية والعملية المستخلصة من ذلك.

خطان بحثيان في بحث-مفهوم الذات القائم على الإنجاز المدرسي

كما هو الحال في ميادين البحث الأخرى يمكن للمرء أن يميز في بحث-مفهوم الذات بين تيارين أساسيين يمكن تحديدهما بوضوح، يتوجهان وفق مقدمات فوق نظرية مختلفة، وتسعى لأهداف مختلفة ويستخدم كل منها مداخلًا منهجية أخرى. ومن أجل التقويم الموضوعي لبحث مفهوم الذات وبشكل خاص من منظور أهميتها التربوية- لا بد من إبراز اتجاهين من الأبحاث، الأول هو البحث التفريقي الذي يهتم بالفروق البين فردية Interindividual والثاني هو البحث (العام) المتجه نحو العملية process oriented Research، الذي يبحث قانونيات التعديل المرتبطة بالنمو التي تنطبق على جميع الأفراد. وقد أشار لهذا التفريق وما يرتبط بذلك من مضامين نظرية عليا Meta-theoretical and methodical للمرة الأولى لي كرونباخ Lee Cronbach في مقالته المشهورة "فرعين من علم النفس Tow discipline of Psychology" (١٩٥٧). واستناداً إلى بحث-مفهوم

الذات استخدم هيكاوسن (١٩٨٩) منهجية متسقة مع هذا، فصل الرؤية المتجهة على السمات عن الرؤية المتجهة على العملية^٢.

فيما يلي سنقوم بعرض المجال الرئيس لكلا الخطين البحثيين بشكل مختصر ونناقش ثلاثة مسائل فيما استناداً إلى الاهتمام الرئيسي لهذه المساهمة:

- ١- كيف يتم تصنيف وتجذير مفهوم الذات نظرياً؟
- ٢- كيف يتم بحث مفهوم الذات والإنجاز إمبيريقياً وما هو نوع النتائج التي حصل عليها البحث حتى الآن؟
- ٣- كيف يمكن تقويم حصيلة البحث؟

البحث التفريقي

الصفة المميزة للبحث التفريقي هو التركيز على الفروق البين فردية. فيتم بحث كيف يختلف الأشخاص عن بعضهم، كيف تنشأ الفروق في الصفات (من نحو مجال مفهوم الذات على سبيل المثال)، كيف يمكن تعديلها والتأثير عليها من خلال عوامل خارجية وداخلية، وكيف تؤثر هذه الفروق على صفات أخرى (من نحو سلوك الإنجاز على سبيل المثال) في المدرسة. ووفقاً للاهتمام الأساسي لهذا البحث يستخدم مبدأ البحث التفريقي طرقة خاصة لقياس مجالات الصفات المحددة نظرياً من جهة، مع العلم أن الاهتمام بشكل أساسي في تحديد الفروق الفردية بدقة قدر الإمكان. أما المركبات المشتركة التي لا تستطيع أن تشكل تبايناً أو توضحه، فلا تلعب إلا دوراً ثانوياً. (Amelang & Bartussek, 1985; Ahrens, 1988) ومن ناحية أخرى يفضل هذا المبدأ مبادئ البحث الإمبيريقية التي تقدم بيانات كمية على أساس قياسات متكرر لدى مجرب عليهم في مجموعات منتقاة. وبمساعدة الطرق الإحصائية يتم وصف تباينات وتوضيحها وربطها مع بعضها. ويمثل "تفسير نسب التباين" أحد الاهتمامات الرئيسة.

كيف يتم تجذير مفهوم الذات نظرياً

^٢ تعتبر هذه المقارنة المثالية لاتجاهين رئيسين في البحث تبسيط شديد. فسواء أسيندورف Asendorf أم رينكل Renkl (إبلاغ شفهي) قد أشارا إلى أن البحث المتجه للعملية والبحث التفريقي لا يمثلان موقعاً متعارضاً في كل الأحوال. وبالمعنى الدقيق يفترض طرح تصويرة متعددة الحقول، تنبع من تصنيف التوجه السيوروري (نعم/لا) والمدخل التفريقي (نعم/لا).

في البحث التفريقي يتم اعتبار مفهوم الذات بأنه سمة ثابتة نسبياً عند الشخص (Buf,1991b; Helmke,1994) إنه يمثل ميول استعدادية أو فطرية من إدراك الذات وتقديرها فيما يتعلق بالمظاهر الإنجازية من نحو القدرة والموهبة وقناعات الضبط وتوقعات الكفاءة الذاتية.. الخ. وقد فسر هيلمكه (Helmke,1992) على سبيل المثال الثقة بالنفس القائمة على الإنجاز بأنها سمة شخصية ثابتة نسبياً بمعنى مفهوم-السمة Trait-Concept.

ويتم اعتبار مفهوم الذات نظرياً وإمبيريقياً بأنه "الكمية المتسقة لكل المعلومات المتعلقة بالذات المخزنة في الذاكرة" أو "المعرفة المنظمة حول الشخص ذاته" (Jerusalem & Schwarzer, 1991; Filipp,1997). وفي هذه الرؤية الاستعرافية تظل الظواهر الانفعالية-التقويمية على نحو مشاعر القيمة الذاتية (تقدير الذات Self-esteem) (Rosenberg,1979) أو الرضا عن الذات (Self-satisfaction) مستثناة. إلا أنه حتى تلك الاتجاهات البحثية التي تستخدم مظاهر انفعالية وتقويمية لا تراعي بشكل عام إلا المركبات المتوفرة للوعي الانعكاسي reflective من مفهوم الذات، أي تلك المواضيع التي يعبر عنها الشخص شفهاً أو كتابياً، باعتبار أنه يمكن السؤال عنها بسهولة. ولكن ما يتم عدم التطرق له هو تجاهل المركبات المهمة لمفهوم الذات بهذه الطريقة، لأنها غير متيسرة للشعور بشكل مباشر، على الرغم من أنه هناك أسباب وجيهة لفرضية بأنه يتم توجيه سلوكنا في جزء كبير منه من خلال مثل هذه العوامل (Epstein, 1973, 1990). أما الفروق الضخمة فتلاحظ بالنظر إلى درجة التعميم المهمة للتنبؤ، ما هي المستويات الهرمية في نموذج شافيلسون وآخرين (Shavelson et al.,1976) التي ينبغي تصنيفها ضمن مفهوم الذات القائم على الإنجاز. في الدراسات الإمبيريقية نلاحظ سواء مفاهيم ذات متجاوزة للمجال، أي معمة كثيراً أو قليلاً أم كذلك مفاهيم ذات خاصة بالمجال.

ومن الناحية الشكلية يتم في العادة تفسير مفهوم الذات بأنه بناء متعدد الأبعاد: إذ يتم فهم المظاهر الفرعية كمركبات سمات قابلة للفصل عن بعضها من الناحية التحليلية، التي تتيح في مجموعها تمييزاً فردياً individual Characterization دقيق كفاية، أي تفرقاً تمييزياً. وتمثل "الثقة بالنفس" لهيلمكه (Helmke,1992) مثلاً جيداً للبناء المفسر بدقة من الناحية النظرية والإمبيريقية. وهو مبني بشكل خاص بالمجال (بالنسبة لمادة الرياضيات على سبيل المثال) ويتضمن عدة "أوجه"، من نحو مفهوم ذات القدرة الذاتية، تقدير وضع الإنجاز الذاتي في الفصل الدراسي، مظاهر إيجابية للمركبات المتعلقة بالإنجاز، الصعوبات أو السهولة المدركة لدرس

للمادة المعنية والصعوبة أو البساطة المدركة للواجبات المدرسية النمطية في هذه المادة. وعلى الرغم من ذلك غالباً ما يتم في الدراسات الإمبريقية قيم قياس المركبات الجزئية في قيمة كلية. وبمجرد أن يتم دراسة العلاقات بين المركبات إمبريقياً -يتحدث هيلمكه (١٩٩٢، ص: ١٠١) عن تحليل "الشبكة المنطقية nomological Network"- يتم التركيز بشكل أساسي على تبرير حساب درجة كلية عامة عند التحديد الإجرائي للبناء Operationalization of Construct.

مبادئ بحث إجرائية ونتائج

بما أن البحث التفريقي يعتبر مركبات مفهوم الذات (وبدرجة معينة الإنجاز المدرسي أيضاً) سمات شخصية ثابتة نسبياً، فإنه لا يمكن طرح مسألة التعلقية التبادلية بشكل فاعل وبحثها إمبريقياً إلا استناداً إلى النمو طويل الأمد. لا يتم إجراء تحليلات زمنية صغيرة Microanalyses، بل دراسات واسعة Macroanalyses عبر فترة زمنية واسعة -عادة من خلال مقاطع مختلفة ضمن السنة الدراسية أو عبر عدة سنوات مدرسية. فمن الضروري إذاً إجراء دراسات طويلة بالتصميم المثالي التالي:

وبناء على معرفة درجة الإنجاز المدرسي ومفهوم الذات في أوقات مختلفة من القياس، يمكننا الاختبار إمبريقياً فيما إذا كان الإنجاز المدرسي قد أثر على مفهوم الذات ومفهوم الذات

على الإنجاز المدرسي، وإلى أي درجة، وكيف يمكن تغيير هذه العلاقة من خلال ظروف محيطية في مقتضى الحال (من نحو المناخ المدرسي، متغيرات المعلم على سبيل المثال) أو "تعديلها". وفي أساليب الاختبارات الإحصائية تم تحقيق تقدم هائل. فإذا كان المرء في السابق يكتفي بارتباطات المتبادلة cross-lagged-correlation، التي تتضمن عند التأمل الدقيق فيها مشكلات كبيرة (قارن Rogosa, 1988)، فإن المرء يستخدم اليوم تقنيات تحليلية واعدة على أساس التحليلات المتنوعة ونماذج معادلة البنى.

وقبل أن يفحص المرء العلاقة المتبادلة بين مفهوم الذات والإنجاز في المجرة الزمني، لابد بداية من توضيح السؤال، فيما إذا كان بالإمكان برهان وجود فروق دالة، وما هي العوامل التي تؤثر على هذه العلاقات أو تعديلها، وفيما إذا كان من المناسب العمل مع مفاهيم ذات مفرطة التعميم أو ذات نوعية سائدة. وقد عرض كل من هانسفورد وهاتي (Hansford & Hattie, 1982) في تحليل بعدي لمستوى البحث حول هذه التشكيلة من الأسئلة. فكانت النتيجة العامة مخيبة: فلو لخصنا نتائج ١٢٨ دراسة مأخوذة بالتحليل، يظهر عندئذ ارتباط متوسط يبلغ $r = 0.21$ بين مفهوم الذات والإنجاز. ونسبة التباين المشترك كانت حوالي ٤٪ فقط. ولم يتغير ارتفاع الارتباط مع جنس المفحوصين إلا أن الفروق ظهرت عند البحث وفق المراحل العمرية ومستوى القدرات ونوع تعريف مفهوم الذات: ومع التقدم في السن وتزايد مستوى القدرات يرتفع الارتباط. ونجد أعلى ارتباط متوسط في الدراسات التي درست مفهوم الذات عبر تقدير القدرة فيما يتعلق بالذات (Self-concept-ability ; $r = 0.42$).

وبالنسبة لسياقنا تعد أيضاً الدراسات حول تصميم مفهوم الذات المتمحور حول الإنجاز والتكافؤ التنبؤي Prognostic Valence للمفاهيم العامة والخاصة ذات دلالة كبيرة. فقد استنتجت مجموعة بحث شافيلسون Shavelson على سبيل المثال بأنه لا يوجد "مفهوم ذات أكاديمي أم أعلى higher or academically Self-concept". بل على المرء أن يميز بين على مستوى أعلى "لمفهوم الذات الأكاديمي" مفهومين فرعيين منفصلين عن بعضيهما بشكل واضح، واحد منهما يستند أقرب للكفاءة المتجهة رياضياً والثاني متجه بشكل أقوى نحو الكفاءات اللغوية (Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, 1987; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). بالأصل اعتقد المرء بأن مفاهيم الذات الموجودة في أعلى الهرمية تمتلك ثباتاً عالياً وقدرة تنبؤية عالية. إلا أنه بناء على نتائج إمبيريقية أحدث يفترض المرء اليوم أن

هذه المظاهر تتباين بشدة سواء بين فردياً أم كذلك في التعلق بمحيط التعلم ومحتويات التعلم (Shavelson & Bolus, 1982; Helmke, 1992).

مسألة أخرى واعدة نظرياً هي المسألة التي تبحث عن السيطرة *predominance*، أي سيطرة الاتجاه السببي هذا أو ذاك. بالنسبة لكلا الإمكانيتين توجد أسباب وجيهة ومدافعون. إن "تفهم-تطوير-المهارات *Skill-development-approach*" يذهب من أن مفهوم الذات يتطور على أساس الخبرات المتراكمة مع متطلبات الإنجاز ولهذا يسير الاتجاه السببي بشكل أساسي من الإنجاز نحو مفهوم الذات. بالمقابل يركز تفهم تعزيز الذات *Self-enhancement-approach* على الميل المتعاكس مبرراً أنه العوامل النفسية الحاسمة بالنسبة للتعلم والإنجاز من مثل الدافعية والاستعداد للبدل على سبيل المثال يتحدد من خلال تقدير الكفاءة الذاتية واتجاهات وقناعات متجذرة في صورة الذات. وفي هذه الأثناء يوجد حول مسألة سيطرة كلا الاتجاهين السببيين عدد أكبر من الدراسات، تم تلخيص نتائجها مراراً (Byrne, 1986; Helmke, 1985; Helmke & Von Aken, 1992). ولا تبيح المساهمات التعرف إلى اتجاه واضح. وحتى لو لم يراع المرء إلا عدد قليل نسبياً من الدراسات، تم تصميمها من الناحية النظرية والمنهجية بشكل كاف وبدقة وتحقق معياراً منهجياً عالياً (كاستخدام طرق التقويم التحليلي السببي)، يجد المرء كل أنماط الارتباط الممكنة: سيطرة الاتجاه السببي هذا أو ذاك (من مثل Newman, 1984)، التأثيرات المتبادلة *reciprocal Effects* (من مثل Pekrun, 1986) والغياب الكامل للتأثيرات المتبادلة الدالة *Cross-lagged-Effects* (من مثل Byrne, 1986).

تقويم

تتعلق كيفية تقويم مستوى البحث المحير أكثر من الموضوع فيما يتعلق بالسؤال عن "العلاقة الديناميكية لمفهوم الذات والإنجاز"، بالدرجة الأولى بالكيفية التي يتم فيها تفسير عدم تجانس النتائج.

فإذا ما تم تحميل مسؤولية ذلك لقصور استراتيجي أم منهجي في البحث الراهن، لأنه لم تتم مراعاة خصوصية السيادة بشكل كاف على سبيل المثال، أو أن وسائل التقويم غير متطابقة مع "المستوى"، عندئذ يتوقع تحسين الوضع وبشكل خاص من خلال مواصلة تطوير طرق البحث. إلا أنه من الممكن أيضاً أن يكون قد تم طرح السؤال بشكل خطأ أو أن العدة النظرية والمنهجية لمبدأ البحث التفريقي غير ملائمة، من أجل دراسة عمليات التأثير المتبادل بشكل تفصيلي كفاية.

ومن المعروف من خبرات الحياة اليومية ومن دراسات إمبيريقية-تجريبية أن الإنجاز الناجم في كل مرة في مجال ما يمكنه أن يثبت أو يزعم العزو وتقدير الذات القائمين في ارتباطه بسمات شخصية محددة وظروف موقفه معينة. ومن جهة أخرى فإنه من المعروف بأن العزو وتقدير الذات المغيرين يمكنهما أن يؤثرًا على سلوك الإنجاز، سواء بشكل غير مباشر (من نحو تحديد مستوى واعد على سبيل المثال) أم مباشرة (من مثل الاستعداد لبذل الجهد على سبيل المثال) (قارن هيكهاوسن، ١٩٨٩). ولكن فيما إذا كانت التأثيرات المتغيرة من حالة لأخرى والتأثيرات المتبادلة القابلة للبرهان في مجريات النمو البين شخصية^٣ intra individual يمكن إثباتها بقانونية كافية حتى على أساس فروق السمات عند السكان، فإن الأمر مشكوكاً به. إذ تغيب -ليس فقط في هذا المجال البحثي- النماذج النظرية المبررة كفاية للمسلمة "غير المشكوك بها"، بأنه يمكن تحديد عوامل التأثير (متغيرات) المحددة لمجرى النمو الفردي من خلال التحليلات الإحصائية لتباين السمات لدى السكان، وأنه يمكن تقدير قوة تفسيرها السببية بشكل كمي.

وقد تمت الإشارة إلى هذه المشكلات القائمة على كل البحث التفريقي (قارن Asendorf, 1990b, 1995; Valsiner, 1986b). ففي الأبحاث السكانية الوراثية للموهبة بشكل خاص، التي حاولت تحديد الوزن النسبي لعوامل الوراثة والبيئة في مجال النمو المعرفي من خلال مبدأ استراتيجية بحث قابل للمقارنة تمت مناقشة هذا بشكل مكثف. وربما ينطبق على مجال موضوعنا الشيء نفسه، الذي ما أخذته أن أنستازي Ann Anastasi على أبحاث الموهبة في عام ١٩٥٨: من أجل تفسير العمليات في مجرى النمو البين شخصي intra individual لا تستطيع النتائج أن تسهم حول الوزن النسبي لهذه العوامل في التفسير (الإحصائي) للفروق البين فردية interindividual في القدرات إلا بشكل قليل فقط. فإذا ما أراد المرء أن يبحث التأثيرات المتبادلة، فإنه يحتاج إلى منظور بحث آخر، يهتم بالتحليل الترتيبي systematic لعوامل تأثير منفردة ومن ثم يتيح الاطلاع على مجريات العملية.

البحث المتجه نحو العملية

^٣ بين الفرد والأفراد الآخرين

يتمثل الاهتمام الأساسي للبحث (العام) المتوجه نحو العملية process في تفسير مجريات وتطورات والعلاقات الوظيفية أو السببية. إنه أقل اهتماماً بالفروق البين فردية interindividual وبإثبات العلاقات المهمة من الناحية التنبؤية عبر فترة زمنية طويلة، وإنما يهتم بتحليل المبادئ العامة لتوجيه السلوك والنمو الفردي على المستويات الصغرى micro levels. وفي ميدان موضوعنا يهتم هذا الاتجاه البحثي حسب هيكلهاوسن (١٩٨٩ ص: ٤٩٢) "بشروط ظهور المعرفيات القائمة حول الذات وتأثيراتها". وغالباً ما يتم دراسة عمليات صغرى micro processes على أساس فرضيات علم النفس العام وعلم النفس الاجتماعي، أي أنماط الارتباط قصير الأمد نسبياً القابل للبرهان في الخبرة والسلوك الراهنين فقط. إلا أن يمكن كذلك للدراسات النمائية النفسية الطويلة أن تقدم ضمن شروط معينة معلومات ذات قيمة. ومن هذه الناحية فإن مجال البحث المتجه نحو العملية واسع إلى حد ما وأقل وضوحاً من مجال البحث التفريقي.

كيف يتم تجذير مفهوم الذات نظرياً؟

كذلك في التفسيرات الدينامية المتجهة نحو العملية لمفهوم الذات يستخدم المرء نماذج، تفكك المنظومة إلى مركبات فرعية. إلا أن التقسيم إلى وحدات فرعية لا يهدف إلى تحديد أوجه ممثلة representative facets لسمة شخصية موحدة قابلة للقياس بقيمة قياسية، وتخفيضها إلى حد أدنى مبرر من الناحية التقنية القياسية. بل أن الهدف يكمن في الوصول إلى تصوير مناسب للمركبات والوظائف المسؤولة عن طريقة تأثير المنظومة الدينامية. وحسب المقطع من المنظومة ونوع علاقات العملية التي تتم دراستها، تحتل في كل مرة مركبات أخرى مركز الاهتمام. "من أجل أن تكون حساساً لعدد لا يحصى من المواقف، ومن أجل توجيه السلوك بشكل مرن منطقياً، يفترض أن يكون المفهوم عن الذات الخاصة هيئة متعددة الجوانب، بل حتى خليط من الصور أو التصويرات schemata أو المفاهيم أو الأنماط أو النظريات أو التوجهات" (Heckhausen, 1989, P.494).^٤

^٤ غالبية ممثلي الاتجاه البحثي المتجه نحو العملية يعتقد أنه تم التأكيد على التنوع، ولكن يؤكد في الوقت نفسه على أن الأمر لا يتعلق "بخليط متعدد الألوان"، وإنما ببنية منتظمة. ويتحدث إبيشتاين (١٩٧٣) عن "نظرية الذات" self-theory، يمكن مقارنتها من الناحية الشكلية مع المبادئ البنوية لنظرية علمية.

ويمكن الفرق الحاسم بين مفهوم الذات عند البحث التفريقي والمفهوم النموذجي المثالي في مجال البحث المتجه نحو العملية في أنه قد تمت إزالة التمييز المفاهيمي الذي لا بد منه بين "الذات كأداة self as agent" و"صورة الذات self-image"، أي التمثيل المختزن في الذاكرة عن هذه الذات. وقد سبب هذا التمييز لعلم النفس العلمي صعوبات شديدة منذ البداية. ففي بداية القرن العشرين انشغل باحثون مشهورون (من مثل جيمس وكولي والبرت وآخرين؛ قارن إبيشتاين) بشكل مسهب وبمفاهيم من مثل "أنا I" مقابل "ضمير الملكية Me" أو "العارف والمعرفة the knower and the know" وأشاروا إلى الإمكانيتين اللتان تبدوان نافيتان لبعضيهما للتنظيم النظري theoretical Reconstruction للذات الفردية. وقد اتبع المرء لفترة طويلة نصيحة وليم جيمس، بإزالة الذات كأداة من الرؤية العلمية مثلما تمت إزالة مفهوم الروح الذي يعتبر بالنسبة للتحليل العلمي غير قابل للاستخدام وغير ضروري. في مجالات جزئية فقط لعلم النفس يتمسك المرء بتصور هيئة فاعلة موجهة للسلوك والنمو، من نحو التحليل النفسي وفي أبحاث الهوية (Frey & Hausser, 1987).

إلا أن هذا الاتجاه من التفكير لم يجد داخل بحث-مفهوم الذات العلم نفس تربوي إلا القليل من الاهتمام. إلا أن ذلك يبدو الآن بنتيجة التحول المعرفي في علم النفس في طريقه للتغير، وبشكل خاص من خلال معرفة بحث الذاكرة الحديث، بأنه لا يجوز اعتبار منظومة تمثيل العضويات الحية مخزناً خامداً، وإنما هي عبارة عن مركبات منظومة تمثل معلومات فاعلة ضابطة للسلوك. وتعد مفاهيم مثل التصويرة Schema أو مخطوط Script أو ما وراء المعرفة Meta cognition أو استراتيجيات التفكير والتعلم نموذجية بالنسبة لهذه الرؤية: إنها لا تصف المعرفة حول الكفاءات وإمكانات التصرف فقط، وإنما تصف في الوقت نفسه وحدات الوظائف في المنظومة ككل المسؤولة عن تخطيط وتوجيه وضبط التصرف. وكان إبيشتاين (Epstein, 1973) واحداً ممن أول الباحثين الذين وصفوا الذات بأنها منظومة قيم فاعلة. ففي "نظريته حول الذات Self-Theory" ألقى قيمة على الاستنتاج أن الأمر يتعلق "بنظرية عمل working theory" (صفحة ٤١٥). وينادي ماركوس وورف (Markus & Wurf, 1987) برؤية مشابهة. إنهما يتحدثان عن "مفهوم ذات ديناميكي"، يتمثل داخل منظومة تمثل المعلومات على مستويين. مستوى التمثيل الأول يصب في الذاكرة بعيدة المدى ويحتوي المعلومات المخزنة على المدى البعيد سواء حول المواضيع المهمة للأنا التي ماتزال راهنة أم حول المواضيع المهمة للأنا الماضية والمستقبلية. وهنا لا يتعلق الأمر "باستعارات باردة" وإنما بمكونات معرفة ملونة انفعالياً على الأغلب، والتي يمكن أن تكون مرمزة بشكل لفظي أم أيضاً صورية أو حركية حسية (ص: ٣٠٧). ويتم وصف المستوى الثاني

من التمثيل من خلال ما يسمى بالذات العاملة Working Self. ويتضمن مقادير جزئية متغيرة من موقف لآخر من التمثيل القائم على الذات المتوفر بمجمله. وبما يشبه ذاكرة العمل توجه الذات العاملة تصرف الشخص بالنظر إلى ضرورات موقف محدد. (قارن شكل ٢).

شكل (٢): نموذج مفهوم ذات دينامي (عن ماركوس و ولغن ١٩٨٧ ص: ٣١٥)

ويفسر إبيشتاين وماركوس وورف مفهوم الذات بأنه منظومة توجيه استعرافية، علماً أن وظيفة التوجيه لا تقوم بأي شكل من الأشكال على تخطيط وتنفيذ التصرفات المنفردة فقط. وبمعنى البنيوية الحديثة (قارن Gerstenmeier & Mandel, 1985) يعزى لمفهوم الذات القوة Potency على تشكيل النمو الشخصي بشكل فاعل، بأن يعبر الفرد عن مستوى نموه الراهن بشكل نقدي ويتعرف على إمكانات النمو المستقبلية ويدمج الصفات المرغوبة والقدرات بوصفها توجه فاعل طويل الأمد في مفهوم ذاته. وهناك نماذج تؤكد على هذا الموضوع بشكل خاص، وتبرزه بمفاهيم من نحو "الذات الممكنة" (Markus & Nurius, possible Self) (1986) أو "الذات المثالية" (Fend, 1994) "ideal Self".

وينجم فرق آخر مهم بين المفاهيم النظرية في كلا الاتجاهين من البحث من خلال الوظائف المتشعبة للنماذج النظرية في السياق البرهاني ال منهجي-العلمي. لنظريات المدخل التفريقي

ضمن أشياء أخرى وظيفة تحديد أبعاد وصف المظاهر اللازمة من أجل التحديد الإجرائي للبناء بشكل أكثر قرباً. ووفقاً لمبدأ البحث الاقتصادي في البساطة والتوفير فإن هذه النماذج تهتم في الحفاظ على درجة التمايز (قارن Helmke, 1992: p.281). في البحث المتجه على العملية بالمقابل يفترض في النماذج النظرية التكاملية تصوير شبكة العوامل والعلاقات الممكنة بشكل دقيق. لهذا فهي معقدة ومتنوعة إلى حد ما. لهذا فإن كثير من المبادئ البحثية الاقتصادية المبررة بالنسبة لمبدأ البحث التفريقي أقرب لأن تكون غير فاعلة بالنسبة لتحديدات البحث المتجه نحو العملية.

مبادئ بحث إمبيريقية ونتائج

توجد في أبحاث مفهوم الذات المتجهة نحو العملية مجالات فرعية، مدروسة بشكل جيد إلى حد ما ومجالات أخرى تم فيها بحث مظاهر منفردة وكثير من المشكلات ما زالت غير مفسرة. وينطبق هذا على كذلك على مسألة العلاقة المتبادلة بين مفهوم الذات والإنجاز.

وفيما يلي من الحديث سوف نعرض كأمثلة بعض مبادئ البحث والنتائج، التي تتطرق كل لواحد من العلاقات المتبادلة، أي نتائج حول نمو وتعديل صورة الذات التي موضوعها الإنجاز وحول تأثير مفهوم الذات على سلوك الإنجاز.

(١) مبادئ بحث ونتائج حول نمو وتعديل صورة الذات التي موضوعها الإنجاز. في علم نفس النمو بحث المرء على سبيل المثال بمساعدة المقابلات متى وضمن أية ظروف ينطلق للمرة الأولى مفهوم الذات عن الشخص ذاته وما هي أقرب السمات التي يصف طفل ما ذاته الفردية. وقد اقترحت هارتر (Harter, 1983, 2197) على أساس هذه النتائج نموذجاً متدرجاً لنمو-مفهوم الذات. فمن خلال مثال حول إدراك وتقدير الكفاءة الفردية أوضحت أنه تسيطر في البداية أوصاف متعلقة بالموقف للسلوك الذاتي، يتم منها بالتدريج اشتقاق أوصاف سمات مجردة. وفي الدراسات حول تطور صورة الذات حول القدرة الذهنية (قارن ملخص Stipek & MacIver, 1989) استنتج المرء على سبيل المثال بأن الأطفال في سن ما قبل المدرسة وفي الصفين الأولين من التعليم الأساسي لا يمتلكون إلا مفهوم غير متميز إلى حد ما حول القدرة. وتحمل مؤشرات الإنجاز الحقيقية المرتبة نفسها إلى جانب عادات العمل والسلوك الاجتماعي والتصرف العام. وتعتبر القدرة بأنها شيء يمكن اكتسابه وتعديله في أي وقت من خلال التمرين والبذل. بداية في

المراقبة المبكرة (بعد الصف السادس) تعلم الأطفال تمييز القدرة بمعنى كفاءة استعدادية للبدل.

المهم في هذا السياق كذلك استنتاج هارتر (١٩٨٣، ص ٣٣٤) المتمثلة في أن إرجاعات وتقويمات الإنجاز لا تمتلك بشكل خاص تأثيراً على مفهوم الذات القائم على القدرة عند الأطفال إلا عندما تستند الأحكام على مظاهر الكفاءة المدرسية أو الأكاديمية. ويمكن لهذا ضمن ظروف معينة أن يكون دلالة على أن نمو واستقرار صورة ذات كفوة شبيهة بالسمة من خلال شروط إطار التعلم المدرسي. كما يناهز بهذه الفرضية كل من سريبيك وماكليفر (Sripek & Maclever, 1989, P.353) وهما يصفان نشوء "مفهوم-كينونة القدرة entity-concept of ability" بأنه "بناء اجتماعي". ومن المؤكد هنا أن الحقيقة القائلة: إنه يفترض لكل الطلاب أن يحققوا النوع نفسه من النتيجة نفسها ضمن ظروف تعلم متشابهة، تلعب دوراً مهماً. وهذا يجبر الطالب منفرداً على مقارنة نفسه بالآخرين وعلى التفكير بأسباب رتبة إنجازه. أما مسألة ضمن أية شروط تؤثر الإرجاعات الإيجابية أم السلبية أم كليهما على مفهوم الذات، فهي ضمن أمور أخرى مسألة العزو وعمليات التمثل الاستعرافية الأخرى، التي يمكن أن تقود عند توفر المعلومات "الموضوعية" نفسها إلى تمثيلات وتقويمات ذاتية مختلفة.

وحتى بسبب الميل نحو الحفاظ على استمرارية مشاعر إيجابية للقيمة الذاتية فسوف يميل شخص ضعيف الإنجاز إلى تجنب مجالات المهمات المطابقة، أو -إذا ما لم يكن ذلك ممكناً- التقليل من الأهمية الذاتية في إدراكه الخاص أو تمثل مقدار وأسباب الإنجاز السيئ استعرافياً، بحيث يتم تجنب عزو ضار بقيمة الذات. وتؤيد هذه الفرضية نتائج إمبيريقية كثيرة حول تنوع أنماط العزو بعد النجاح والفشل أو حول "خداع الذات الدافعي" على سبيل المثال. وفي الاتجاه نفسه تشير نتائج حول الميول الراهنة في نمو مفهوم الذات، الموجهة من ناحية نحو توسيع الذات الخاصة وإبراز مظاهر إيجابية ومن ناحية أخرى تسعى إلى تخفيض التباعد بين إدراك الذات وإدراك الآخر، من أجل تحقيق صورة ثابتة عن الذات قدر الإمكان والحفاظ على استمراريته (تعزيز الذات مقابل اتساق الذات Self-enhancement vs. Self-consistency؛ قارن:

(Heckhausen, 1989; Markus & Wurf, 1987)

(٢) مبادئ بحث ونتائج حول تأثير مفهوم الذات على سلوك الإنجاز. في البحث المتجه على العملية يتعلق الأمر بشكل خاص -كما استنتجنا سابقاً- بتحليل حدث العملية في سلوك الإنجاز واختبار كيف تؤثر مظاهر محددة من مفهوم الذات (من مثل تقدير الموهبة الذاتية أو توقعات الكفاءة الذاتية) على أهداف ومجرى ونتيجة سلوك تعلم ما. وقد قام البحث دوافع الإنجاز وبشكل خاص في سبعينيات القرن العشرين بإجراء سلسلة من الدراسات الإمبريقية (قارن هيكهاوسن، ١٩٨٩، ٤٩٦؛ ص: ٤٦٩ وما بعد)، وكان منطلق هذه الأعمال الاستنتاج أن أنماط دافعية الإنجاز المختلفة تختلف من ضمن ما تختلف فيه في أنماط العزو القائمة على الذات. فالمدفوعين بالنجاح يمتلكون بوضوح مفهوم ذات حول القدرة (أو الموهبة) أكثر ارتفاعاً بوضوح من المدفوعين بالفشل (Meyer, 1984a, 1984b). وفي دراسات تجريبية تم على سبيل المثال إثبات أن الأشخاص الذين يمتلكون صورة ذات مناسبة حول القدرة يفضلون في الاختيار الحر للمهام درجات عالية من الصعوبة (Buckert, Meyer & Schmalt, 1979). ففي المهمات السهلة يبذلون جهداً أقل على سبيل المقارنة، أما في المهمات الصعبة التي كان قد استسلم في معالجتها المدفوعين بالفشل أو الأشخاص الذين يمتلكون صورة ذات منخفضة عن الكفاءة، فقد زادوا من استعدادهم للبدل مع ارتفاع درجة صعوبة المهمة المخمنة (مثال Meyer & Hallermann, 1977). وفي حين أن هذه الدراسات قد اهتمت بتأثير مفهوم الذات على العوامل الاستعرافية والإرادية cognitive and volitional لتوجيه التصرف، اهتمت دراسات أخرى بالتأثيرات على العوامل الانفعالية. فعلى سبيل المثال فإن ماهية المشاعر والتفسيرات المصبوغة انفعالياً المرافقة للتصرف تتعلق بتقدير القدرة الذاتية. فالأشخاص ذوي مفهوم الذات المتعلق بالقدرة المنخفض يميلون عموماً نحو قلق إنجاز مرتفع. وغالباً ما يعيشون "الهم والتوتر فيما يتعلق بمتطلبات الإنجاز، التي يتم تقديرها بأنها مهددة" بشكل أكبر (Schwarzer, 1987, P.94). وطبقاً لذلك غالباً ما تظهر لديهم أفكار غير مهمة بالنسبة للواجب ومشوشة للإنجاز (Heckhausen, 1989, P.499f).

وتشكل دراسات الكفاءة الذاتية self-efficacy مجال بحث واسع التأثير. وغالباً ما يحقق هذا التصور الذي أدخله باندورا (١٩٧٧، ١٩٨٦) في النقاش العلمي وظيفة مزدوجة غير مفسرة بوضوح. ففي سياق التحليلات النظرية التصرفية -act-

process theoretical Analysis يمتلك على الأغلب حالة متغيرات سيروية process variables؛ بالمقابل يتم تفسيره في سياق الدراسات التنبئية (التفريقية) على أنه سمة شخصية استعدادية. وبناء على ذلك تتم دراسة متغيرات الكفاءة الذاتية في مجالات فرعية مختلفة كلية من البحث الإمبريقي على سبيل المثال، فيما إذا كانت تؤثر على المظاهر الدافعية والمعرفية لسلوك التعلم وما هو شكل هذا التأثير، وكيف ترتبط بالإنجاز المدرسي. ففي تقرير تلخيصي حول "الكفاءة الذاتية والدافعية الأكاديمية" استنتج شونك (Schunk, 1991) بأن كل توقعات الكفاءة الذاتية العامة والخاصة تؤثر تأثيراً كبيراً على تقبل أهداف الإنجاز وعلى الصبر أو الإصرار على مساعي الإنجاز والشدة ونوع المواجهات المعرفية لمادة التعلم. وكثير من هذه النتائج تتقاطع مع نتائج دراسات أبحاث دافعية الإنجاز.

وداخل هذا الخط من البحث يوجد اتجاه جدير بالاهتمام بشكل خاص، يؤكد على الأهمية القوية للعوامل الانفعالية والدافعية في تفسير تأثيرات مفهوم الذات على الإنجاز. ويحدث هذا إلى حد ما بطريقة أن مظاهر محددة لمفهوم الذات تعزى لميول انفعالية ودافعية نمطية، من نحو القيم المرتفعة أو المنخفضة من القلق أو توجه دافعي أكثر انطوائية مقابل أكثر انبساطية على سبيل المثال. ومن حيث المبدأ يتوافق نموذج الإطار المستخدم للتحليل الإمبريقي نموذج الوسيط Mediator-Model في خط البحث التفريق: حيث يتم تفسير العوامل الانفعالية والدافعية داخل السلسلة السببية بين مفهوم الذات والإنجاز كعوامل تأثير مستقلة مفاهيمياً. ويحاول اتجاه آخر من التفكير بناء الارتباط الوثيق بين مفهوم الذات والدافعية من موقع علم نفس شخصية كلاني. ومن هذا المنظور فإن الاستعدادات الدافعية المهمة للتعلم والإنجاز أجزاء مكملية لمفهوم الذات. وبعض ما يسمى نظريات القيمة والهدف goal-theories تتميل لهذا الاتجاه. وحتى في نظرية الاهتمام التي تمثلها (Krapp, 1992a; Krapp & Prenzel, 1992) يتم استناداً إلى النظرية الدافعية لتقرير المصير لديسي وريان (Deci & Ryan, 1991, 1993) تبني رؤية أن تفضيلات preference نوعية لمواضيع محددة من التعلم في شكل اهتمام استعدادي يمكن دمجها في مفهوم الذات لشخص ما. وكلما تقدمت عملية التحديد هذه، عاش الشخص ذاته في المواجهة مع مجال الموضوع المعني كمقرر للمصير ومدفوعاً داخلياً بشكل أشد. وقد تم في هذه الأثناء تقديم الإثبات الإمبريقي أكثر من مرة

بأن لهذا النوع من التوجه الدافعية تأثير إيجابي في أكثر من وجه على سلوك التعلم ونوعية النجاح فيه. (Krapp, 1992b, 1992b) (قارن كذلك التحليل البعدي لشفيل وشريير (Schiefele & Schreyer, 1994).

تقويم

كيف يمكن تقويم هذا الخط من البحث؟ هل يقدم تفسيراً أفضل حول التفاعل الدينامي لمفهوم الذات والإنجاز بوصفه خط بحث تفريقي؟

فإذا ما أخذنا درجة التمييز في التحليلات العلمية معياراً للتقويم وقسنا هذا المعيار على درجة تشتت الفرضيات المختبرة وعلى تنوع العلاقات المدروسة إمبريقياً، فإنه من المؤكد عندئذ أن البحث المتجه نحو العملية (السيرورة) هو المتفوق. ولكن إذا ما تأملنا بالمقابل درجة تكامل مفاهيم ونتائج هذا الاتجاه البحثي، فإننا سنكتشف هنا عندئذ قصوراً أكثر بكثير مما هو الأمر عليه في مجال البحث التفريقي لمفهوم الذات. وكثير من اتجاهات البحث قلما تسجل ملاحظات من نتائج الحقول البحثية الأخرى وتقتصر على معالجة مسائل منعزلة إلى حد ما. إلا أن هذا لا يمثل خلافاً في الإمبريقية، إذ أنه لا يمكن أن تتم ممارسة البحث الإمبريقي بشكل فاعل إلا بصورة تفصيلية ومقطعية. والخلل يكمن على الأرجح في بناء النظرية: وكذلك أيضاً في تعدد المجالات البحثية الأخرى لعلم النفس المنهجية التكاملية، التي تمتد لأبعد من مجرد المطالبة بالتحليلات البعدية والمراجعات التجميعية، وتبني الكم الكبير من النتائج المنفردة والنظريات الصغيرة mini theories في بنية نظرية شاملة.

ويمثل نقص الموثوقية validity واحداً من نقاط الانتقادات الأخرى. فجزء كبير من البحث المتجه للسيرورة يتكون من دراسات مخبرية تجريبية، يصعب تعميم نتائجها على مواقف الحياة اليومية دون تحفظ. وكان كرونباخ في عام ١٩٥٧ قد أشار إلى هذا العيب، وأكد على أنه يمكن دراسة الظواهر والتطورات القائمة في محيط الحياة اليومية "الطبيعي" بشكل أكثر مباشرة ضمن ظروف معينة من خلال الدراسات الارتباطية لمبدأ البحث التفريقي. إلا أنه حتى هنا لا يمكننا استنتاج مشروعية التخلي عن التحليلات التجريبية المتجهة نحو العملية لصالح مبادئ البحث التفريقي.

خلاصة: المضامين النظرية والعملية والاستراتيجية البحثية

تم في إطار هذا " الاستعراض مقارنة خطين بحثيين نموذجيين وتوضيح الخلفية النظرية لكل منهما وبعض مبادئ البحث والنتائج. والتحليلات التي تم إجرائها حتى الآن في إطار مشروع المدرسية SCHOLASTIK⁵ حول التأثير المتبادل بين مفهوم الذات والإنجاز أقرب لأن تصنف وفق هذا التصنيف النموذجي ضمن البحث التفريقي. ومن أجل نقاش موضوعي حول محصول هذا المبدأ من البحث لابد للمرء أن ينتبه إلى ما هو نوع المقولات النظرية وما هي النتائج العملية التي يمكن اشتقاقها من ذلك ما هي التي لا يمكن اشتقاقها. ويبدو من المهم هنا الحقيقية المعروفة من حيث المبدأ عموماً، إلا أنها في نتائجها غير مراعاة بشكل كاف، والقائلة: إن البحث التفريقي لا يعطي بداية إلا معلومة حول السمات وعلاقة السمات ببعضها إلا في عينات و(عند وجود تمثيل مناسب) لدى السكان. ولكن فيما إذا كان بالإمكان تعميم النتائج والعلاقات التي يتم إثباتها لدى مجموعات بحث على الحالات الفردية، أي على النمو والظواهر البين فردية intra individual، وضمن أية ظروف يمكن أن يحدث مثل هذا التعميم، فتلك مسألة مفتوحة تحتاج على الأقل إلى تفسير علمي. فبدون برهان مناسب -بالمعنى الدقيق- فإنه من غير المسموح عند تفسير نتيجة تم الحصول عليها تفريقاً (من مثل ارتباط دال بين مفهوم الذات المتعلق بالكفاءة الذاتية والإنجاز المدرسي) التبرير وكأنه يمكن استخدام هذه النتيجة لتأسيس علاقة سيروية نفسية صالحة عموماً (من مثل الإدراك الملائم للقدرة الذاتية يقود لتحسين الإنجاز). ففرضية أن النتائج القادمة من الدراسات التفريقية تقدم في الوقت نفسه برهاناً علمياً حول علاقة هذه المتغيرات على مستوى المنظور البين فردي Intra individual، تعد حسب أسيندوربف (Asendorpf, 1990b, 1995) وفالسينر (Valsiner, 1986a)، ليست مبرهنة أكثر من مقولة (أطروحة) أن النتائج المتشابهة من التحليلات البين فردية والبين شخصية Inter-and intra-individual تشكل دعماً مفاهيمياً Conceptual Replication للموضوع النظري نفسه. للموضوع النظري نفسه. ويشير الباحثون أعلاه إلى أنه حتى باحثون مشهورون وكتب تعليمية إحصائية واسعة المدى ومراجعون لمجلات علمية تخصصية محترمة وليس آخراً كرونباخ نفسه (١٩٥٧) ينادون من هذا المنظور بوجهة نظر خطأ في بعض

⁵ اختصار لـ Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interesse und Kompetenzen فرص التعلم المنظمة مدرسياً والتنشئة الاجتماعية للمواهب والاهتمامات والكفاءات.

الأحيان. ومن النادر أن تتم مناقشة ما هي الظروف التي يمكن ضمنها تفسير العلاقات التي يتم الحصول عليها بشكل بين فردي inter individual بصورة بين شخصية intra individual (Renkle, 1993)، وبشكل أكثر ندرة يتم اختبار هذه المسألة إمبيريقياً.

إلا أنه قد يكون من الخطأ كلية السعي نحو التشكيك بالقيمة العلمية أو الأهمية العملية للبحث التفريقي. وبالطبع فإنه هدف مهم وضروري لعلم النفس التربوي أن يبحث الظواهر القائمة على المجموعات في إطار أكبر وأصغر. فكثير من الإجراءات في المحيط التربوي (من نحو فصول المدرسة على سبيل المثال)، وبشكل خاص القرارات التنظيمية المدرسية والسياسية التربوية تعتمد على المعلومات المؤكدة علمياً حول متغيرات التأثير الفرضية وتأثيراتها على متغيرات محددة في مجموعات. وأخيراً لا يتعلق الأمر على هذا المستوى من التأمل بشكل أساسي بالحالة الفردية، وإنما بمجموعات وسكان. إذ يهتم هنا على سبيل المثال جو الفصل المدرسي أو النجاح المتوسط في التعلم أو النتيجة النهائية لجهود التأهيل في مؤسسة معينة من النظام التعليمي. ومن ناحية أخرى فإنه من ليس الضروري أبداً بالنسبة لكثير من المهمات والقرارات المهمة تربوياً توفر معرفة تفصيلية حول آليات التأثير البين شخصية intra individual، من مثل في القرارات السياسية التأهيلية حول بنية النظام التعليمي، أو في قرارات التطور المهني الانتقائية أو في المسائل المرتبطة بتأهيل وتدريب المعلمين على سبيل المثال. إذ أن النتيجة المؤكدة علمياً، والمتمثلة في أن تقاليد محددة لدروس العلوم أو أشكال معينة لتقويم النتيجة في المدرسة على سبيل المثال لها عواقب وخيمة في المتوسط على مفهوم الذات عند كل التلاميذ أو عند مجموعات فرعية منفردة (على البنات أو التلاميذ ذوي الإنجاز الضعيف على سبيل المثال)، كافية كلية من أجل استنتاج عواقب تنظيمية أو في المنهاج المدرسي أو متعلقة بالتأهيل.

وتقدم النتائج الطولية حول الدرجة المتوسطة من البروز لمفهوم الذات المتعلق بالإنجاز في الرياضيات أو توقعات الكفاءة المعممة لمجموعات من التلاميذ في سياق ظروف الإطار المدرسي أو الصفّي (من نحو نوع المدرسة أو جو الفصل أو السلوك المدرك للمعلمين على سبيل المثال؛ قارن (Helmke, 1991; Jerusalem & Schwarzer, 1991) مثلاً مثيراً للاهتمام للفائدة العملية والسياسية التأهيلية لأبحاث مفهوم الذات التفريقي. وثبتت هذه النتائج أن الانتقاء السلبي عند الانتقال إلى نظام التعليم الثانوي لا يؤثر بأي شكل من الأشكال بصورة مأساوية كلية على مفهوم الذات، كما كان يخشى بالأصل: إن مفهوم الذات المتوسط المتعلق بالقدرة للذين تم انتقاءهم سلباً (تلاميذ مدرسة أساسية ومدرسة ثانوية فنية Haupt-und

(Realschule) يرتفع، في حين أن مفهوم الذات المتوسط لتلاميذ المدرسة الثانوية العامة (Gymnasium) يكون أقرب للزيادة سوءاً بعد الالتحاق (Jerusalem und Buf, 1991b; Schwarzer, 1991). كما تقدم الدارسات المذكورة أعلاه نتائج مهمة من الناحية النظرية والعملية حول البنية البُعدية لمفهوم الذات المتعلق بالإنجاز (مثال Marsh, Byrne & Shavelson, 1988)، طالما تتم مراعاة أن الاستنتاجات النظرية المستخلصة منها تنطبق على سكان محددين. فحول البنى والعمليات البين شخصية intra individual لا تعطي كذلك إلا القليل من المعلومات مثلها مثل المعلومات التي تقدمها نظريات البنى المكتسبة من خلال التحليل العاملي للذكاء حول طريقة تأثير العوامل المعرفية لمنظومة تمثل المعلومات البشرية (قارن (Renkl, 1993; P.116).

أما فيما يخص النتائج حول التفاعل بين مفهوم الذات والإنجاز المدرسي (وبشكل خاص هنا تحليل السيادة predominance)، فقد تمت الإشارة إلى عدم تجانس النتائج، والتي على ما يبدو لا تبيح التعرف على أي اتجاه عام. وهذه نتيجة مهمة أيضاً، إذ يظهر أنه في المجموعات العمرية المدروسة لتلاميذ التعليم الأساسي لا يحدد ترتيب الإنجاز في مادة معينة صورة الذات المتوسطة المتعلقة بالقدرة ولا يوجد ميل مُحدّد determinate بالاتجاه المعاكس. بل أن هذه النتيجة "السلبية" من الزاوية التربوية مفرحة على مستوى التأمل المتمحور حول المجموعات، إذ أنه يمكن كذلك من حيث المبدأ أن يتم تفسير "التأثيرات السببية" ضئيلة التأثيرات التربوية بأن التأثيرات المرغوبة تربوياً غير "محددة مسبقاً" من خلال العوامل الاستعدادية أو من خلال عوامل أخرى صعبة التعديل.