﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

***

الفراغ الوجودي وعلاقته بالعجز المتعلم لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

(بحث مشتق من رسالة علمية تخصص الصحة النفسية)

إعداد

أ.د/ خلف أحمد مبارك
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة سوهاج

د/ميخائيل رزق حكيم
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية– جامعة سوهاج

أ. نهى صابر بكري عبد الرحمن
باحثة ماجستير– قسم الصحة النفسية

DOI :10.21608/JYSE.2020.

مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية العدد الخامس – أكتوبر ٢٠٢٠م
Print:(ISSN 2682-2989) Online:(ISSN 2682-2997)

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الفراغ الوجودي بالعجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالبة بالمرحلة الثانوية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس للفراغ الوجودي (إعداد: الباحثة)، ومقياس للعجز المتعلم (إعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الفراغ الوجودي والعجز المتعلم، وعدم وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغيري التخصص والنشأة والتفاعل بينهما على الدرجة الكلية للفراغ الوجودي والعجز المتعلم والأبعاد(اليأس واللاهدف)، و(توقع الفشل وانخفاض الدافع وانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث)، ووجود تأثير دال إحصائيًا يرجع لمتغير النشأة في بعدي (الملل وللامعنى) ومتغير التخصص في بعد انخفاض التحكم في الأحداث، وعدم وجود فروق دالة تبعًا لمتغيري التخصص الدراسي والنشأة في الفراغ الوجودي والعجز المتعلم، وتم مناقشة النتائج في ضوء التراث السيكومتري السابق في هذا الموضوع، بالإضافة إلى الخبرات والشواهد اليومية.

كلمات مفتاحية: الفراغ الوجودي، العجز المتعلم، المرحلة الثانوية.

Abstract

The study aimed to identify the relationship between the existential vacuum and the learned helplessness of female students in the secondary stage. The study sample consisted of (450) secondary school female students. The study tools consisted of a scale of existential vacuum (prepared by: the researcher) and a scale of learned helplessness. The study results revealed that there was a positive and significant correlative relationship between the existential vacuum and the learned helplessness, there was no statistically significant effect on the variables of academic specialization, socialization and the interaction between them on the total degree of existential vacuum, learned helplessness and the dimensions (despair and aimlessness), (expecting failure, reduced motivation and reduced ability to control events), there was a statistically significant effect due to the variable of socialization in the dimensions (boredom and meaningless) and due to the variable academic specialization in the dimension of reduced ability to control events, and there were no significant differences according to the variables of the academic specialization and socialization in the existential vacuum and learned helplessness. And, they were discussed in the light of the psychometric heritage in this subject, and the daily experiences and evidences.

Keywords: Existential Vacuum, Learned Helplessness, Secondary School.

مقدمة:

تتمثل الثروة البشرية أكثر ما تتمثل في الشباب في سن المراهقة ؛ لأنها السن الذي يختار فيه الفتى والفتاة نوع الدراسة التي يلتحق بها أو المهنة التي يعمل بها، وهي السن التي تتبلور فيها الاتجاهات العقلية والخلقية والاجتماعية المرتبطة بالعمل والانتاج والمجتمع، وكل ذلك يجعل المراهقة على أكبر جانب من الأهمية سواء بالنسبة للمجتمع أم بالنسبة للفرد نفسه(علاء الدين كفافي، ٢٠٠٦: ٢٢٠)[١].

وإن الفرد الذي تمتلئ حياته بالمعاني والأهداف يجد من الطاقة والدافعية ما يجعله يؤمن بجدوى الحياة وما يُعينه على تحمل الصعاب والمعاناة (محمد معوض،٢٠٠٠:١١٣)، فالإيمان بمعنى الحياة يمد الإنسان بالقدرة على العطاء والتسامي على الذات،فيمتد بذلك التأثير ليعم الإنسانية كلها وإن كنا نستطيع إدراك القيمة التي تنطوي عليها الحياة عندها يسعى الإنسان فيها ليحقق معنى وقيمة يعتبرها أغلى من حياته ذاتها (حسام إسماعيل وسامية شحاتة،٢٠١٠:٤٠١)

ولكن يواجه الإنسان في حياته ضغوطًا تجعله لا يحقق أهدافه في الحياة ويدرك قيمته، ومن ثم، يؤدي ذلك إلى خواء المعنى الذي يؤدي بدوره إلى الفراغ الوجودي ***Existential Vacuum*** الذي يكون من أهم مظاهره الملل واللامبالاة واليأس، فهذه مظاهر قد تبدو بسيطة إلا أنها قد تؤدي إلى الانتحار والإدمان وجنوح السلوك، فحالة فقدان المعنى الشخصي كما وضحها "فرانكل" قد تؤدي بالفرد لعوامل الانتحار أو الإقدام عليه أو التفكير فيه كما وضحتها نتائج دراسة "أونجار وأندروا وكيم"(***Ungar, Andrew& Kim: 2011***).

ويرى فرانكل أن الفراغ الوجودي أصبح ظاهرة واسعة الانتشار في القرن العشرين، وأغلب الإحصائيات ذات الصلة بهذا الموضوع تؤكد أنه في فيينا ٥٥% من المرضى والهيئة التمريضية بمستشفى "فينا البوليكينيكي" أظهروا بدرجات متباينة درجة واضحة من الفراغ الوجودي (فيكتور فرانكل، ترجمة: طلعت منصور، ٢٠١٠: ١١٤)، ويذكر أيضًاأن الفراغ الوجودي لا يتزايد فقط وإنما ينتشر، فعلى سبيل المثال: قد أشار طبيب نفسي تشيكي في

[١]– تتبع الباحثة في توثيقها للمراجع بالمتن ذكر الاسم ثنائي، ثم السنة، ثم الصفحة.

مقال له عن الإحباط الوجودي إلى أن الفراغ الوجودي بدأ يجد طريقه إلى الظهور في البلاد الشيوعية أيضًا (فيكتور فرانكل، ترجمة: إيمان سعيد،٢٠٠٤:١٠٢).

وعلى ذلك يبدو أن الإنسانيعيش عصر الفراغ الوجودي أو اللامعنى، فكثير من الناس يشعرون بالفراغ الوجودي ؛ لذلك يعاني هؤلاء الأفراد من الاكتئاب والحزن، فقد أشارت نتائج دراسة "محمدمعوض" (٢٠٠٠) إلى أن منخفضي الهدف من الحياة أقل إحساساً بقوة الأنا والطموح والمرغوبية الاجتماعية وتأكيد الذات، في حين أكدت دراسة "سيد عبد العظيم "(٢٠٠١) ارتباط خواء المعنى سلبيًا بالرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة، مما يبين أن للفراغ الوجودي تأثير سلبي على التوافق النفسي؛ ومن ثم فقد أظهرت نتائج دراسة "سارة مصطفى" (٢٠١٣) علاقة الفراغ الوجودي باضطرابات الشخصية، وكذلك علاقته بتدني تقدير الذات والذي أظهرته دراسة تونجيرين وجرين وجيفري"*Green& Jeffrey "Tongereren,* (*2010*).

كما أن الشعور بالضغط وعدم القدرة على الإنجاز واليأس أمر متعلم ومكتسب نتيجة لمرور الفرد بتجارب وخبرات فاشلة، إذ يعزو فشله إلى أسباب داخلة ويعممها على تجارب ومهمات أخرى في حياته، تصل بالفرد إلى نتيجة تسمى بالعجز المتعلم (يوسف أبو حميدان وحسان الرواد،٢٠٠٧:٥٨)، وقد يكون العجز المتعلم مصدره الذات نفسها، حين تعجز الذات عن تحقيق ما تريد الوصول إليه، فإذا فشل في تحقيق أهدافه يشعر الإنسان بالتمزق والضياع (الفرحاتي الفرحاتي، وصباح الرفاعي، ٢٠٠٩: ٤٢).

فشعور الفرد بأن حياته لا معنى لها يؤثر على فعالية الإنسان، وسوائه النفسي مما يؤثر على العجز النفسي للفرد، ويوضح فرج طه (٢٠٠٩: ٧٥٧) أن الإحساس بالعجز يكون طبيعيًا في مرحلة الطفولة؛ لأن الطفل يشعر بالاعتماد على الكبار لعجزه عن تحقيق حاجاته وإشباعاته إلا عن طريقهم، كما أن الفرد يشعر بالعجز بسبب فقدان موضوعات الحب أو الاعتماد أو الحماية، ولكن هذه الاستجابة تكون أحد مظاهر الاضطراب عند الرشد، يفقد فيها الفرد إحساسه بالإيجابية والمبادأة والقدرة على مواجهة الذات أو الواقع.

بالإضافة إلى أنه تعد المراهقات عبر المجتمعات والثقافات أكثر تهيؤًا لاكتساب العجز؛ بسبب نقص الثقة في أنفسهن وفي قدراتهن، كما أنهن أقل تفاؤلًا مقارنة بالذكور، وكذلك نظرة

المجتمع للإناث يعد له دور في اكتساب الفتيات لذلك العجز، بالإضافة إلى تدخل الأهل في تحديد مصيرهن والأقسام التي يلتحقن بها للدراسة.

كما أن الاستجابة والتعامل مع مواقف الإحباط أو الفشل التي تصدر عن المراهقات يكون لها مردود مختلف من الآباء بين الذكور والإناث فهو أمر متقبل من الذكور ومرفوض من الإناث؛ مما يمثل عامل ضغط إضافي للفتيات يجعلهن يدركن العجز وعدم القدرة على التحكم في الأحداث.

ويتضح مما سبق أن العوامل البيئية والثقافية والاجتماعية والجنسية قد تؤثر على شعور الفرد بالعجز المتعلم مما قد يؤثر بدوره على شعور الفرد بالاكتئاب، وانخفاض تقديره لذاته، وشعوره بالوحدة النفسية، وعدم قدرته على التفكير الابتكاري، ومن ثم هناك ضرورة بحثية لدراسة العلاقة بين الفراغ الوجودي والعجز المتعلم لدى المراهقات والتي سعت الدراسة للكشف عنها.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق عرضه في المقدمة وخلاصته يتضح أن الإنسان طالما هو على قيد الحياة يفترض أن يكون لهدف في هذه الحياة طالما هو باقي فيها، ألا وهو "تحقيق معنى لحياته" ؛ فالحياة ليست فقط لإشباع الغرائز أو لتحقيق مستوى اجتماعي أفضل – فهذا لا يكفي وحده– لكن لابد وأن يهتم الفرد بأن تكون لحياته معنى ومغزى، إلا أن هذا الهدف لا يكون سهلاً في كل الأحوال بسبب ما يواجهه الإنسان في حياته من تحديات وصراعات، وما قد يجده من انتقادات.

وقد تدعم ذلك برغبة شخصية؛ من خلال تعامل الباحثة مع المراهقات في مجال عملها بالمدارس الثانوية، وشكوى بعض الطالبات من عدم الإحساس بمعنى الحياة وأنها لا تعني لهن شيئاً مما قد يدفع بعضهن لمحاولة الانتحار أو التفكير في الانتحار مرة ومرات، الأمر الذي دفع الباحثة لمحاولة معرفة وفهم ما تشعر به هؤلاء الفتيات الصغار.

وفي ضوء ما سبق ، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الاسئلة الآتية:

١– ما العلاقة بين الفراغ الوجودي والعجز المتعلم لدى عينة منطالبات المرحلة الثانوية؟

٢– ما مدى تأثير متغيري التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)، والنشأة (حضر/ريف) والتفاعل بينهما على الفراغ الوجودي لدى طالبات الثانوي العام من أفراد العينة الكلية للدراسة؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة

- ما مدى تأثير متغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) على الفراغ الوجودي لدى طالبات مرحلة الثانوية؟
- ما مدى تأثير متغير النشأة (حضر/ ريف) على الفراغ الوجودي لدى طالبات مرحلة الثانوية؟

٣- ما مدى تأثير متغيري التخصص (علمي/أدبي)، والنشأة(حضر/ريف) والتفاعل بينهما على العجز المتعلم لدى طالبات الثانوي؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة

- ما مدى تأثير متغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) على العجز المتعلم لدى طالبات مرحلة الثانوية؟
- ما مدى تأثير متغير النشأة (حضر/ ريف) على العجز المتعلم لدى طالبات مرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كل من:

- العلاقة بين الفراغ الوجودي والعجز المتعلم لدى أفراد عينة الدراسة من طالبات الثانوي العام.
- تأثير متغيري التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)، والنشأة (حضر/ريف) والتفاعل بينهما على الفراغ الوجودي لدى طالبات الثانوي العام من أفراد العينة الكلية للدراسة.
- تأثير متغيري التخصص (علمي/أدبي)، والنشأة(حضر/ريف) والتفاعل بينهما على العجز المتعلم لدى طالبات الثانوي العام.

أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية:

وتحددت أهمية الدراسة النظرية فيما يلي:

- أهمية المرحلة الدراسية التي تتناولها الدراسة، وهي المرحلة الثانوية فهي مرحلة تحديد مستقبل الفرد ومهنته، حيث يهدف التعليم الثانوي عمومًا إلى الإعداد العام للحياة، والإعداد العلمي لمواصلة التعليم الجامعي.
- أهمية المرحلة العمرية التي تتناولها الدراسة، وهي مرحلة المراهقة فهي المرحلة الحاسمة في الحياة الإنسانية التي تثمر فيها العواطف الجنسية والأخلاقية وتصل إلى حالة

النضج وعندئذٍ ينتقل الفرد من دائرة الحياة في الأسرة إلى دائرة الوجود الثقافي في المجتمع.

- أهمية المتغيرات التي تتناولها الدراسة، حيث تتناول الدراسة متغير الفراغ الوجودي والذي أوضح فرانكل انتشاره كظاهرة في القرن العشرين، وأوضح أنه يؤدي بالفرد لعوامل الانتحار أو الإقدام عليه أو التفكير فيه، ومتغير العجز المتعلم لما له من تأثير على الصحة النفسية للفرد.

- الأهمية التطبيقية:

حيث أنه في ضوء نتائج الدراسة:

- يمكن تصميم برامج إرشادية وقائية أوعلاجية للفراغ الوجودي تنطلق مما تسفر عنه نتائج هذه الدراسة.
- تزويد المختبرات العربية بمقياس إضافي بما يتناسب مع أهداف هذه الدراسة وعينتها ومنهجها.

مصطلحات الدراسة:

أ – الفراغ الوجودي:

في ضوء مراجعة الباحثة للتعريفات السابقة في الفراغ الوجودي كما هو وراد في الإطار النظري، وبما يتناسب مع الدراسة وعينتها تصيغ الباحثة تعريفًاإجرائيًا للفراغ الوجوديبأنه: "حالة ذاتية من الفراغ يشعر فيها الفرد بفقدان المعنى والهدف في الحياة، تتجلى في شعوره بالملل واليأس نتيجة نفص المعرفة عن المعنى وقيمة الحياة".

وهذا التعريف هو الذي بُني عليه مقياس الفراغ الوجودي المستخدم في هذه الدراسة.

ب – العجز المتعلم:

في ضوء مراجعة الباحثة للتعريفات السابقة في العجز المتعلم كما هو وراد في الإطار النظري، وبما يتناسب مع الدراسة وعينتها تصيغ الباحثة تعريفًاإجرائيًا للعجز المتعلمبأنه: "حالة نفسية سلبية تؤدي إلى قصور معرفي، ودافعي، وانفعالي تجعل الفرد يقتنع بأنه لا يملك الكفاية الذاتية المناسبة لتحقيق المهام المطلوبة منه، الأمر الذي يصل به إلى تعلم أنه لا يمتلك أي قدرة، ويشعر معها أن الأحداث الخارجية هي التي تسيطر على حياته، وأنه لا قدرة

له على مواجهتها، وأنه لا جدوى من بذل أي مجهود للتعلم، مما يترتب عليه انخفاض تقديره لذاته ويسيطر على أدائه الخوف من الفشل".

وهذا التعريف هو الذي بُني عليه مقياس العجز المتعلم المستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة:

- المحددات الزمانية:

تحدد زمن الدراسة بالفصل الدراسي الأول من العام (٢٠١٦/٢٠١٧).

- المحددات المكانية:

تحددت الدراسة بمدارس التعليم الثانوي العام بإدارة جرجا التعليمية وهي: مدرسة الأبعادية الثانوية بنات، ومدرسة الثانوية بنات، ومدرسة علي بهنسي الثانوية المشتركة، ومدرسة المحاسنة الثانوية المشتركة.

- المحددات البشرية:

تحددت الدراسة بعينة قوامها (٤٥٠) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي العام.

- المحددات الإجرائية:

تحددت الدراسة بتناول متغيري الفراغ الوجودي، والعجز المتعلم، والمتغيرات الديموجرافية: التخصص الدراسي، والنشأة، وتحددت أدوات الدراسة بالأدوات الآتية:

أ-مقياس الفراغ الوجودي (إعداد: الباحثة).

ب- مقياس العجز المتعلم (إعداد:الباحثة).

وتحددت الدراسة الحالية بالأساليبالإحصائية الآتية في ضبط أدواتها، و معالجة بياناتها:

- اختبار (ت).
- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل التباين الثنائي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الفراغ الوجودي:

ظهر علم النفس الوجودي من الفلسفة الأوروبية الوجودية، ويمكن أن القول بأنه نتاج ظروف القرن العشرين بما تضمنه من حربين مدمرتين وتطور مدهش في التكنولوجيا، وإهمال المشاريع الإنسانية، وتحلل أخلاقي في المؤسسات الاجتماعية، واهتزاز القيم

والمعتقدات الدينية والأسرية والتقليدية، ومن هنا، رأى الوجوديون أن التحدي الأكبر الذي يواجه الكائن البشري في القرن العشرين يتمثل بمسألة التقدير الأعمق لمعنى الوجود البشري، فما جرى في القرن العشرين هو أن الإنسان أخذ يسعى إلى البحث عن إشباع متطلباته المادية من خلال ما توفره له التكنولوجيا من وسائل الحاجة والترف حيث كان لهذه التنظيمات دورها في توجيه الحياة وإضفاء معنى عليها (قاسم صالح، ٢٠٠٨: ١٤٢).

فالوجودية تتناول مشكلات تسمى اليوم مشكلات "وجودية " للإنسان مثل مشكلة معنى الحياة، ومشكلة الموت، ومشكلة الألم، من بين مشكلات أخرى، ولكن الوجودية لا تقف عند حد تناول هذه المشكلات ولكن تتناولها في كل العصور بالمعالجة (بوشنسكي، ترجمة: عزت قرني، ١٩٩٢: ٢١٠).

وتهتم الفلسفة الوجودية بطبيعة الإنسان ووجوده في العالم الحديث، وبمعنى هذا الوجود عنده، وهي تركز على الخبرة الحاضرة للفرد، وعلى وجوده الخاص، وخبرته بذلك الوجود(سامي ملحم، ٢٠٠١: ٣٩٠).

ويعرف فيكتور فرانكل الفراغ الوجودي (*Frankl,V. 1976: 119*) بأنه "حالة من الملل التي يخبرها الفرد، وهو أحد الأزمات الروحية الناتجة عن الإحباط الوجودي الذي يحدث نتيجة لنقص المعرفة عن المعنى وشعور الفرد بالوحدة".

ويعرف "ونج" *Wong*(*2010: 87*) الفراغ الوجودي بأنه هو الشعور العام بفقدان المعنى كما يتضح بحالة الملل.

ويرى "سميث ورليه" أن الفراغ الوجودي هو الشعور باليأس التام وفقدان الأمل وأن هذه الحياة ليس لها معنى، وكل شيء ليس له قيمة، وهذا هو الفراغ الداخلي حيث يشعر المرء بأنه محاصر بالتعاسة (*Smith & Rlieh, 2014: 77*).

ومن خلال ذلك يمكن تعريف الفراغ الوجودي بأنه:

"هو حالة ذاتية من الفراغ يشعر فيها الفرد بفقدان المعنى والهدف في الحياة، تتجلى في شعوره بالملل واليأس نتيجة نفص المعرفة عن المعنى وقيمة الحياة".

ثانيًا: العجز المتعلم*Learned Helplessness* :

في آخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضي أجرى سليجمان بحث تجريبي عن التكيف الكلاسيكي، وبشكل غير مقصود اكتشف أن تلك الكلاب التي تلقت صدمات

كهربائية فشلت في اتخاذ اجراءات في الحالات التالية حتى مع أولئك الذين كان هروبهم ممكنًا، في حين أن الكلاب التي لم تتلق الصدمات التي لا يمكن تجنبها أخذت على الفور في الحالات السابقة، وتم تكرار التجربة على الإنسان باستخدام الضوضاء العالية بدلًا من الصدمات الكهربائية مما أسفر عن نتائج مماثلة(*Nolen, 2009: Para 2*)[*1].

ومن خلال ذلك تمثل الأثر السلوكي لخبرة عدم القدرة على التحكم بعزوف الأفراد عن المحاولة والمبادأة، وهذا ما قاد سليجمان بوصف هذه الحالة بحالة العجز المتعلم ***Learned helpessness*** فهو عجز يتم تعلمه في مواقف تبدو للفرد غير ممكن التحكم فيها وما يتم تعلمه من وجهة نظر سليجمان على وجه التحديد هو أن المحاولة غير مجدية (الفرحاتي الفرحاتي، ٢٠٠٩: ٣٥).

وقد عرّف "سيلجمان" العجز المتعلم بأنه " حالة نفسية تنتج عندما تكون الأحداث غير قابلة للتحكم فيها"(*Seligman,1975, 9*).

ويعرف فاروق عثمان العجز المتعلم هو "أن يتوقع الفرد أنه لا يستطيع تحقيق ما يريده من مكافأة أو تعزيز؛ وذلك لاعتقاده أنه عاجز عن تحديد مسار الأحداث أو تحديد النتائج التي تنشأ نتيجة هذه الأحداث" (فاروق عثمان، ٢٠٠١، ١٩).

العجز المتعلم ***Learned helpessness*** هو "أحد مظاهر الاستجابة التي تميز بعض الأفراد عند تعرضهم لموقف صادم أو مهدد أو مرعب بحيث تكون مثيرات الموقف من الشدة والكثافة والتهديد بحيث لا يقوى أنا الفرد لحشد دفاعاته لوضع حل لهذا الموقف الضاغط فيستشعر الفرد العجز في الموقف وقد يصاحبه دفاعات أخرى هروبية أو استعطافية أو تدمير للذات نفسها" (فرج طه، ٢٠٠٩: ٧٥٧).

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف العجز المتعلم بأنه:

"حالة نفسية سلبية تؤدي إلى قصور معرفي، ودافعي، وانفعالي تجعل الفرد يقتنع بأنه لا يملك الكفاية الذاتية المناسبة لتحقيق المهام المطلوبة منه، الأمر الذي يصل به إلى تعلم أنه لا يمتلك أي قدرة، ويشعر معها أن الأحداث الخارجية هي التي تسيطر على حياته، وأنه لا

[2]- Para= paragraph

قدرة له على مواجهتها، وأنه لا جدوى من بذل أي مجهود للتعلم، مما يترتب عليه انخفاض تقديره لذاته ويسيطر على أدائه الخوف من الفشل".

الدراسات السابقة

هناك عدد من الدراسات التي تناولت متغيري لدراسة أحدهما أو كلاهما لدى مرحلة المراهقة، وفيما يلي نبذة مختصرة عن أهم تلك الدراسات وأحدثها نسبيًا:

أولا: دراسات تناولت الفراغ الوجودي وعلاقته ببعض المتغيرات :

بينما هدفت دراسة "كينر وكيم" (*1994*) ***Kinner & Kim*** إلى دراسة العلاقة بين الاكتئاب وفقدان المعنى والإيذاء الجسدي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين قاموا بوصف حياتهم بشكل سلبي يعانون من الاكتئاب بدرجة مرتفعة، وحصلوا على درجات منخفضة في مقياس معنى الحياة، وعدد منهم أقدم على محاولة الانتحار خاصة بعد استخدام العقاقير سواء من نزلاء المستشفى أم من العاديين.

وحاولت دراسة "جوليانو" ***Giuliano (2001)*** الكشف عن العلاقة بين فقدان معنى الحياة والشعور بالملل والسأم وسلوك العنف بين المراهقين، فتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الفراغ الوجودي وكل من الميل إلى الشعور بالسأم وسلوك العنف بين المراهقين.

بينما هدفت دراسة "موروجيلي وجيديث" (*2004*) ***Morojele & Judith*** إلى التنبؤ بإحساس المراهق الذي يعاني فقدان المعنى في جنوب أفريقيا، وأشارت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن المراهقين الذين سجلوا درجات عالية على فقدان معنى الحياة أحرزوا درجات منخفضة في المتغيرات الديموجغرافية الاجتماعية والمؤشرات الفردية وهم أكثر عُرضة للاكتئاب.

هدفت دراسة جمال عبد الكريم (٢٠٠٧) إلى دراسة العلاقة بين كل من الفراغ الوجودي والقلق الوجودي، وبين متغيرات اليتم والتصدع الأسري، ودراسة العلاقة بين الفراغ الوجودي والقلق الوجودي لدى عينة الدراسة، ومدى تأثير الإرشاد بالمعنى في تعديل الفراغ الوجودي والقلق الوجودي لدى عينة من المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات فئات المراهقين المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية (الأيتام وذوي الأسر المتصدعة) على مقياس الفراغ الوجودي، كما

أكدت عدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور، ومتوسط درجات الإناث من المراهقين المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية على مقياس الفراغ الوجود، ووجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الفراغ الوجودي والقلق الوجودي، وثبت فاعلية برنامج الإرشاد بالمعنى في تخفيف حدة الفراغ الوجودي والقلق الوجودي لدى المجموعة الإرشادية، واستمرار فاعليته طوال فترة المتابعة.

ثانيًا: دراسات تناولت الفراغ العجز المتعلم وعلاقته ببعض المتغيرات :

هدفت دراسة يوسف أبو حميدان، وحسان الرواد (٢٠٠٧) إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان وعلاقته بمتغير الجنس، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين تعود للبرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة التجريبية تعود لمتغير الجنس.

وهدفت دراسة جعفر جابر (٢٠٠٨)إلى الكشف عن العجز المتعلم لدى طلبة الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وبين متوسط درجات العجز المتعلم عند عينة الدراسة ذكور وإناث والمتوسط النظري لذلك السلوك، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وبين متوسط درجات العجز المتعلم عند الذكور والمتوسط النظري لذلك السلوك، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وبين متوسط درجات العجز المتعلم عند الذكور والمتوسط النظري لذلك السلوك، ووجود فروق بين الجنسين في العجز المتعلم لصالح الإناث، كما أظهرت أن طلبة المرحلة الإعدادية لا يعانون من العجز المتعلم.

واستهدفت دراسة"ننتي وأوجو" ***Nenty & Ogwu (2009)*** التعرف علي ما إذا كان النوع والعجز المُتعلم يحدد مستوي الأداء لدي طلبة مدرسة ليسوتو الثانوية في الرياضيات، توصلت نتائج الدراسة إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للنوع في مستوي العجز المُتعلم في الرياضيات، إلا أن النوع والعجز المُتعلم يؤثر علي السلوك المعرفي للطلبة. إلي جانب عدم وجود دلالة للعلاقة بين النوع ومستوي العجز المُتعلم.

واستهدفت دراسة " أكا" ***Akca (2011)*** التعرف علي العلاقة بين قلق الامتحان ومستويات العجز المُتعلم لدي الطلبة الذين يتم اعدادهم لاجتياز امتحان القبول في المدارس

الثانوية العليا وامتحانات القبول بالجامعة بتركيا، وتوصلت الدراسة إلي معاناة طلبة امتحان القبول في المدارس الثانوية العليا مستوي أعلي من القلق والعجز المُتعلم مقارنة بطلبة امتحان القبول بالجامعة، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوي قلق الامتحان والعجز المُتعلم.

وهدفت دراسة نادية عاشور (٢٠١٤) إلى التعرف على ظاهرة العجز المتعلم في علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الراسبين وغير الراسبين في مستوى العجز المتعلم لصالح التلاميذ الراسبين، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الراسبين تبعا لمتغيرات الجنس والتخصصات الدراسية والمستويات الدراسية والحالة الاجتماعية.

بينما هدفتدراسة" اكتشوكو وايزيجوزو"*Ekechukwu &Isiguzo (2015)* للكشف عن العوامل النفسية المتربطة بالعجز المتعلم لدى المراهقين بولاية ريفرز، وأظهرت النتائج أن عوامل نفسية مثل: الاكتئاب ومفهوم الذات والسيطرة يرتبطون بالعجز المتعلم عند المراهقين.

وأيضًا هدفت دراسة مصطفى مفضل و ياسر حسن(٢٠١٥) إلى معرفة فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين عقليًا، وأثبتت النتائج فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي للفائقين عقليًا.

خلاصة وتعقيب عام :

بعد الانتهاء من عرض محاور الدراسات السابقة والتعقيب على كل محور، تورد الباحثة ملخصًا لبعض الملاحظات على المحورين السابقين:

- من الملاحظ أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت الفراغ الوجودي عند المراهقين على الرغم من تكون معنى الحياة في تلك المرحلة ونموه في المراحل التالية، مما دعا إلى اهتمام هذه الدراسة بتلك المرحلة.
- بالإضافة إلى أنه لا توجد دراسة عربية اهتمت بالتعرف على العلاقة بين الفراغ الوجودي والعجز المتعلم، كما اختلفت نتائج الدراسات السابقة في التعرف على أثر بعض

المتغيرات الديموجرافية في الشعور بالفراغ الوجودي والعجز المتعلم؛ لذلك اهتمت الدراسة الحالية على أثر تلك المتغيرات الديموجرافية على متغيرات الدراسة الرئيسة.

- كما استخدمت الدراسات السابقة أدوات عديدة ومختلفة في قياس الفراغ الوجودي والعجز المتعلم، فالفراغ الوجودي يختلف باختلاف عينة الدراسة من طلاب ومعلمين وعاملين وفاشلين؛ لذلك جاءت الدراسة الحالية لإعداد مقياس يتناسب مع العينة، وأما العجز المتعلم فقد اختلفت المقاييس المستخدمة لقياسه باختلاف التوجهات النظرية أو الأساليب التي تقيسها من دراسة لأخرى، وهذه الدراسة هدفت إلى استخدام أداة لقياس العجز المتعلم تتوفر لها قاعدة نظرية ذات نظرة نفسية للعجز وأبعاده.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي ،الذي يدرس الظروف أو الظواهر أو المواقف أو العلاقات كما هي موجودة في الواقع، ثم قامت الباحثة بعمل وصف دقيق لها يساعد علي تفسير المشكلات التي تتضمنها وتوضيحها ودراستها دراسة علمية دقيقة، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة السيكومترية.

ثانياً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الأساسية في صورتها النهائية من (٤٥٠) طالبة من طالبات الصف الثانوي بمدارس (الثانوية بنات الجديدة، والأبعادية الثانوية بنات، والمحاسنة الثانوية المشتركة، وعلي بهنسي الثانوية المشتركة)، وقد تم استبعاد طالبات الصف الأول لأن التخصص يكون في الصف الثاني، كما تم استبعاد طالبات الصف الثالث لعدم حضورهم المدرسي نظرًا لعدم التقيد بالحضور.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١- مقياس الفراغ الوجودي (إعداد الباحثة)

تم إعداد مقياس لقياس الفراغ الوجودي؛ ليتناسب مع عينة البحث وهن طالبات الثانوي العام، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من مجموعة عبارات بلغ عددها (٥٦) عبارة لقياس الفراغ الوجودي لدى طالبات الثانوية العام، موزعين على أربعة أبعاد، وهي:(الملل، اليأس، اللاهدف، اللامعنى).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**

أولا- الصدق:

أ- الصدق الظاهري :

وتم التحقق من ملاءمة عبارات المقياس لقياس الظاهرة المراد قياسها، وسلامة العبارات من حيث صياغتها ووضوحها، وسلامة التعليمات ووضوحها، بعرض المقياس في المراحل الأولي لإعداده على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وبلغ عددهم (١١) محكماً، وقد اتفقوا جميعاً على صلاحية المقياس بشكله الحالي في قياس ما وضع لأجله، وتم الالتزام بما أبدوه من ملاحظات ومقترحات وتعديلات وحذف؛حيث تم حذف العبارات التي لم تحظَ بالموافقة من السادة المحكمين بنسبة (٨٥%).

ب- صدق المحك:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على مقياس الفراغ الوجودي (إعداد الباحثة)، ودرجاتهم على مقياس الفراغ الوجودي من إعداد/ سارة مصطفى (٢٠١٣)،وبلغ معامل الارتباط بين درجات المقياسين (٠,٧٩) وهو دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١)، وهذا يدل علي أن المقياس يتمتع بصدق محك مرتفع.

ثانيا: ثبات المقياس:

أ- طريقة التجزئة النصفية *Split half*:

فكانت قيم معاملات ثبات مقياس الفراغ الوجودي باستخدام معادلة "سبيرمان براون"، ومعادلة "جتمان" للتجزئة النصفية للدرجة الكلية (ن=١٢٠) علي الترتيب ٠.٩٢٣ ،٠.٢٩٥ فهي قيم دالة عند مستوي ٠.٠١ .

ب-معامل الثبات باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ":

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات مقياس الفراغ الوجودي ، وبلغت قيمة معامل الثبات ٠.٩٢ وهو دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١)،كما أنه تم حساب معامل ألفا لأبعاد المقياس بلغ(٠.٦٨) للبعد الأول، والبعد الثاني(٠.٨٠)،والبعد الثالث(٠.٨٥)،والبعد الرابع (٠.٥٤).

ثالثاً- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق عدة طرق وهي:

١- ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ككل.

٢- الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية للبعد.

٣- حساب معامل الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد بالدرجة الكلية.

وكانت معاملات الارتباط تتراوح بين تتراوح بين (٠,١٩٥) و (٠,٩٣) ومعظمها دالة عند مستوى ٠,٠١، ماعدا العبارتين (١٢، ٢٩) فهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، وأما العبارات (١٢،٩، ٢٤، ٤٠، ٤٢، ٤٨، ٤٩) فهي غير دالة إحصائيًا، وبالتالي تم حذفها.

ومما سبق يتضح أن مقياس الفراغ الوجودي يتمتع بمعاملات ثبات وصدق عالية ودالة، مما يطمئن ويدفع نحو الثقة في المقياس والوثوق به علمياً.

- الصورة النهائية للمقياس:

أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٩) عبارة موزعة على أربعة أبعاد. تكون البعد الأول من (١٣) عبارة، والثاني من (١٢) عبارة، والثالث من (١٣) عبارة، والرابع من (١١) عبارات.وتم توزيعها بطريقة دائرية، مع الأخذ في الاعتبار أن اتجاه التصحيح ينعكس تبعا للعبارات السالبة والموجبة، وتم تحديد بدائل الإجابة وفقا للمدرج الخماسي ليكرت *Likert* (دائما – غالبا – أحيانا- نادرا- لا تنطبق)، وبذلك تتراوح درجات الطالبات على المقياس من (٤٩) إلى (٢٤٥) بحيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الفراغ الوجودي، في حين تعبر الدرجة المنخفضة على تدني مستوى الفراغ الوجودي لدى الطالبات.

٢- مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثة)

تم إعداد مقياس لقياس الفراغ الوجودي؛ ليتناسب مع عينة البحث وهن طالبات الثانوي العام، حيث تكون المقياس في صورته الأولية من مجموعة عبارات بلغ عددها (٤٨) عبارة لقياس العجز المتعلم لدى طالبات الثانوية العامة، موزعين على أربعة أبعاد، وهي:(توقع الفشل، انخفاض الدافع، انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث، انخفاض تقدير الذات).

- **الخصائص السيكومترية للمقياس**

أولا- الصدق:

أ- الصدق الظاهري :

وتم التحقق من ملاءمة عبارات المقياس لقياس الظاهرة المراد قياسها، وسلامة العبارات من حيث صياغتها ووضوحها، وسلامة التعليمات ووضوحها، بعرض المقياس في المراحل الأولي لإعداده على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وبلغ عددهم (١١) محكماً، وقد اتفقوا جميعاً على صلاحية المقياس بشكله الحالي في قياس ما وضع لأجله، وتم الالتزام بما أبدوه من ملاحظات ومقترحات وتعديلات وحذف؛حيث تم حذف العبارات التي لم تحظَ بالموافقة من السادة المحكمين بنسبة (٨٥%).

ب- صدق المحك:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة على مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثة)، ودرجاتهم على مقياس الفراغ الوجودي من إعداد / عبد الله راشد (٢٠١٤)،وبلغ معامل الارتباط بين درجات المقياسين (٠,٦٨) وهو دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١)، وهذا يدل علي أن المقياس يتمتع بصدق محك مرتفع.

ثانيا: ثبات المقياس:

أ- طريقة التجزئة النصفية *Split half*:

فكانت قيم معاملات ثبات مقياس الفراغ الوجودي باستخدام معادلة "سبيرمان براون"، ومعادلة "جتمان" للتجزئة النصفية للدرجة الكلية (ن=١٢٠) علي الترتيب ٠.٨٥ ،٠.٨٥ فهي قيم دالة عند مستوي ٠.٠١.

ب-معامل الثبات باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ":

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات مقياس الفراغ الوجودي ، وبلغت قيمة معامل الثبات ٠.٩١ وهو دال إحصائياً عند مستوي (٠,٠١)،كما أنه تم حساب معامل ألفا لأبعاد المقياس بلغ(٠,٧٤) للبعد الأول، والبعد الثاني(٠,٦٠)،والبعد الثالث(٠,٧٨)،والبعد الرابع (٠.٧٥).

ثالثاً- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق عدة طرق وهي:

١- ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس ككل.

٢- الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية للبعد.

٣- حساب معامل الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد بالدرجة الكلية.

وكانت معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,١٨) و (٠,٨٨) ومعظمها دالة عند مستوى ٠,٠١، ما عدا العبارات (٦، ١٦، ١٧، ٣٨، ٤١) فهي غير دالة إحصائيًا، وبالتالي تم حذفها.

ومما سبق يتضح أن مقياس العجز المتعلم يتمتع بمعاملات ثبات وصدق عالية ودالة، مما يطمئن ويدفع نحو الثقة في المقياس والوثوق به علمياً.

- الصورة النهائية للمقياس:

أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٣) عبارة موزعة على أربعة أبعاد. تكون البعد الأول من(١٠) ، والبعد الثاني (١٠) عبارات، والبعد الثالث (١٢) هي، والبعد الرابع (١١). تم توزيع العبارات بطريقة دائرية، مع الأخذ في الاعتبار أن اتجاه التصحيح ينعكس تبعا للعبارات السالبة والموجبة، وتم تحديد بدائل الإجابة وفقا للمدرج الخماسي ليكرت *Likert* (دائما – غالبا – أحيانا- نادرا- لا تنطبق)،وبذلك تتراوح درجات الطلاب على المقياس من (٤٣) إلى (٢١٥) بحيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى العجز المتعلم، في حين تعبر الدرجة المنخفضة على تدني مستوى العجز المتعلم لدى الطالبات.

نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الفراغ الوجودي ومتوسطات درجات العجز المتعلم لدى طالبات الثانوي العام".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط (بطريقة بيرسون) بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة من طالبات الثانوية العام على مقياس الفراغ الوجودي (الدرجة الكلية- الأبعاد الفرعية)، ودرجاتهم على على مقياس العجز المتعلم (الدرجة الكلية- الأبعاد الفرعية). ويوضح جدول (١) نتائج ذلك.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس مقياس الفراغ الوجودي (الدرجة الكلية- الأبعاد الفرعية)، ودرجاتهم على مقياس العجز المتعلم (الدرجة الكلية- الأبعاد الفرعية).

الأبعاد	العجز المتعلم				
	توقع الفشل	انخفاض الدافع	انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث	انخفاض تقدير الذات	الدرجة الكلية
الملل	٠,٨٠**	٠,٨٤**	٠,٧٨**	٠,٨٩**	٠,٩١**
اليأس	٠,٨٢**	٠,٨٤**	٠,٨٢**	٠,٨٠**	٠,٩٠**
اللاهدف	٠,٧٧**	٠,٨٨**	٠,٨١**	٠,٨٠**	٠,٩٠**
اللامعنى	٠,٨٥**	٠,٨٢**	٠,٩١**	٠,٨٤**	٠,٩٤**
الدرجة الكلية	٠,٨٦**	٠,٩٢**	٠,٩١**	٠,٩١**	٠,٩٠**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من النتائج الواردة في جدول (١) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للفراغ الوجودي، والأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للعجز المتعلم والأبعاد الأربعة. وتعني هذه النتيجة أنه كلما ارتفع مستوى الفراغ الوجودي لدى أفراد عينة الدراسة زاد معه العجز المتعلم لديهن، وبذلك يتم قبول الفرض الأول.

وتفسر الباحثة ذلك بأن خلو الفرد من المعنى في حياته ومروره بخبرة الفراغ الوجودي قد ترتبط باكتسابه العجز وتوقعه الفشل، وانخفاض قدرته على التحكم بالأحداث، وشعوره بالدونية، حيث يؤكد عاطف الحسيني (٢٠١١: ٨٣) بأن الفرد إذا ما فقد المعنى في حياته فإنه يفقد معه الإحساس بالهدف من الحياة لأن وجود الإنسان يكمن في معنى وجوده، وهو الهدف الذي يكتشفه ويسعى إلى تحقيقه.

وبالتالي إن لم يكن هناك هدفًا يحاول الإنسان أن يكتشفه ويسعى إليه فإنه يشعره بالدونية وانخفاض تقديره لذاته، فشعور الإنسان بعدم التحدي وعدم وجود أهداف وعدم إنجاز أي شيء وهذا يؤدي إلى الإحساس بالفراغ، والإحساس الضعيف بالهوية الذاتية(سيد محمد ومحمد معوض، ٢٠١٢: ١٦)، كما يؤكد محمد ربيع (٢٠١١، ١٤٤) بأن عجز الإنسان عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية وخيبة الأمل.

وهذا يؤكد على ما ذكره الفرحاتي بأنه يعد العجز الواجهة الخلفية للأمل، ولن يكون الإنسان مثلًا إلا إذا قام بفعل من أفعال الأمل، حيث أنه الفعل الذي يعبر عن إيمانه الحي بقيمة الوجود(الفرحاتي الفرحاتي وصباح الرفاعي: ٢٠٠٩، ٥٥، ٥٦)، بالإضافة إلى أن

الشعور بانعدام الهدف والقيمة الذي من شأنه أن يخفض تقديرهم لذواتهم قد يصل بهم إلى ضعف الإرادة رغم توافر الإمكانات البشرية لديهم؛ حيث يؤكد سيد صبحي (٢٠٠٢: ٢٢) بأننا قد نجد بعض الشباب يستسلمون لليأس تحت وطأة رفض مبدأ المقاومة أو أنهم يميلون إلى رفض الصراع الذي يمكن أن ينشأ بينه وبين مصدر الصعوبة أو منبع المشكلة، وبطبيعة الحال قد يكون هذا سببًا رئيسًا في أن الكثير من معارك الشباب النفسية والخلقية يخسرونها قبل دخولهم المعركة لأن عوامل الإحباط قد تمكنت منهم وهيأت نفوسهم تهيئة من شأنها أن تزعزع العزيمة وتضعف الإرادة.

نتائج الفرض الثاني:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "لا يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغيري التخصص (علمي/أدبي)، والنشأة(حضر/ريف) والتفاعل بينهما على الفراغ الوجودي لدى عينة الدراسة".

ويتفرع منه الفرضين:

- "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المراهقات بالمرحلة الثانوية ترجع لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) على مقياس الفراغ الوجودي".
- "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المراهقات بالمرحلة الثانوية ترجع لمتغير النشأة (حضر/ ريف) على مقياس الفراغ الوجودي".

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض وفروعه تم استخدام تحليل التباين الثنائي ٢×٢ (٢(التخصص) ×٢(النشأة)) لبيان أثر متغيري التخصص، والنشأة، والتفاعل بينهما على الفراغ الوجودي (الدرجة الكلية-الأبعاد الفرعية) لدى عينة الدراسة،وتم استخدام اختبار- ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات التخصص العلمي وطالبات الحضر، ومتوسطات درجات طالبات التخصص الأدبي وطالبات الريف في الدرجة الكلية على مقياس الفراغ الوجودي، والأبعاد الفرعية.وذلك على النحو التالي:

جدول (٢) نتائج تحليل التباين الثنائي ٢×٢ لتأثير التخصص، والنشأةوالتفاعل بينهما على مقياس الفراغ الوجودي (الدرجة الكلية – الأبعاد الفرعية) (ن= ٤٥٠)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة الإحصائية ل "ف" sig	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
الدرجة الكلية للفراغ الوجودي	التخصص(أ)	٦٩١,١٧١	١	٩١٦,١٧١	١,٠١٠	٣,٨٦	٠,٣١٥	غير دالة
	النشأة (ب)	١١٨٦,٣٢١	١	١١٨٩,٣٢١	١,٢٥٠	٣,٨٦	٠,٢٦٤	غير دالة
	التفاعل(أXب)	٣٠٣,٧٥٦	١	٣٠٣,٧٥٦	٠,٣١٩	٣,٨٦	٠,٥٧٢	غير دالة
	(الخطأ)	٤٢٣٣٠٧,٠٣٣	٤٤٦	٩٥١,٢٥٢		٣,٨٦		
	المجموع الكلي	٤٢٥١٢٥,٩٥٥	٤٥٠					
الملل	التخصص (أ)	١٦,٨٥٦	١	١٦,٨٥٦	٠,٢٢٥	٣,٨٦	٠,٦٣٥	غير دالة
	النشأة (ب)	٣٧٦,٨٤٧	١	٣٧٦,٨٤٧	٥,٠٣٩	٣,٨٦	٠,٠٢٥	دالة
	التفاعل(أXب)	١٤٤,١٦٦	١	١٤٤,١٦٦	١,٩٢٨	٣,٨٦	٠,١٦٦	غير دالة
	(الخطأ)	٣٣٢٨٠,٨٨٥	٤٤٦	٧٤,٧٨٩				
	المجموع الكلي	٦٢٢٦٠٥,٠٠٠	٤٥٠					
اليأس	التخصص (أ)	٥٨,٠١٥	١	٥٨,٠١٥	٠,٧١٠	٣,٨٦	٠,٤٠٠	غير دالة
	النشأة (ب)	٠,٠٠٨	١	٠,٠٠٨	٠,٠٠٠	٣,٨٦	٠,٩٩٢	غير دالة
	التفاعل(أXب)	١٦,١٩٦	١	١٦,١٩٦	٠,١٩٨	٣,٨٦	٠,٦٥٦	غير دالة
	(الخطأ)	٦٣٤٢٣,٩٤١	٤٤٦	٨١,٦٦٨				
	المجموع الكلي	٤٢٠٦٦٠,٠٠٠	٤٥٠					
اللاهدف	التخصص(أ)	٥٠,١٥٦	١	٥٠,١٥٦	٠,٦٤٣	٣,٨٦	٠,٤٢٣	غير دالة
	النشأة (ب)	٣,٣٩٠	١	٣,٣٩٠	٠,٠٤٣	٣,٨٦	٠,٨٣٥	غير دالة
	التفاعل(أXب)	١٠,١٩٦	١	١٠,١٩٦	٠,١٣١	٣,٨٦	٠,٧١٨	غير دالة
	(الخطأ)	٣٤٧٩٤,٨٠٩	٤٤٦	٧٨,٠١٥				
	المجموع الكلي	٥١٨٥٩٨,٠٠٠	٤٥٠					
اللامعنى	التخصص(أ)	١٨٣,٧٣٧	١	١٨٣,٧٣٧	٣,٣١٥	٣,٨٦	٠,٠٦٩	غير دالة
	النشأة (ب)	٢٩٢,١٨٧	١	٢٩٢,١٨٧	٥,٢٧١	٣,٨٦	٠,٠٢٢	دالة
	التفاعل(أXب)	١٨,٨٥٩	١	١٨,٨٥٩	٠,٣٤٠	٣,٨٦	٠,٥٦٠	غير دالة
	(الخطأ)	٢٤٧٢١,٢١٥	٤٤٦	٥٥,٤٢٩				
	المجموعالكلي	٣٨٣٣٦٧,٠٠٠	٤٥٠					

يتضح من جدول (٢) أن:

١. قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (التخصص) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في الدرجة الكلية للفراغ الوجودي تساوي (١,٠١٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات العلمي والأدبي في الدرجة الكلية للفراغ الوجودي.

٢. قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في الدرجة الكلية للفراغ الوجودي تساوي (١,٢٥٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات الحضر والريف في الدرجة الكلية للفراغ الوجودي.

٣. أن قيمة (ف) الدالة على تباين المتغيرين المستقلين (التخصص والنشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) تساوي (٠,٣١٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا للتفاعل بين متغيري التخصص، النشأة في الدرجة الكلية للفراغ الوجودي.

٤. قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (التخصص) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعد الملل تساوي (٠,٢٢٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات العلمي والأدبي في بعد الملل.

٥. قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعد الملل تساوي (٥,٠٣٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات الريف والحضر فيبعد الملل.

٦. أنقيمة (ف) الدالةعلىتباينالمتغيرينالمستقلين (التخصص والنشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعد الملل تساوي (١,٩٢٨) ،وهي قيمة غير دالةإ حصائيًا،مما يشير إلىبعد موجود فروق دالة إحصائيًا للتفاعل بين متغيري التخصص،النشأة في بعد الملل.

٧. قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (التخصص) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعد اليأس تساوي (٠,٧١٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات العلمي والأدبي في بعد اليأس.

٨. قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعد اليأس تساوي (٠,٠٠٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات الريف والحضر في بعد اليأس.

٩. أنقيمة (ف) الدالة على تباين المتغيرين المستقلين (التخصص والنشأة) والتباين داخل المجموعات(الخطأ) في بعد اليأس تساوي (٠,١٩٨)،وهي قيمةغير دالةإحصائيًا

،ممايشير إلىعد موجود فروق دالة إحصائيًا للتفاعل بين متغيري التخصص، النشأة في بعد اليأس.

١٠. قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (التخصص) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعد اللاهدف تساوي (٠,٦٤٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات العلمي والأدبي في بعد اللاهدف.

١١. قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعد اللاهدف تساوي (٠,٠٤٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات الريف والحضر في بعد اللاهدف.

١٢. أنقيمة (ف) الدالة على تباين المتغيرين المستقلين (التخصص والنشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعد اللاهدف تساوي (٠,١٣١)، وهي قيمةغيردالة إحصائيًا،ممايشيرإلىعد موجود فروق دالة إحصائيًا للتفاعل بين متغيري التخصص،النشأة في بعد اللاهدف.

١٣. قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرالمستقل (التخصص) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدال لامع تساوي (٣,٣١٥)،وهي قيمةغير دالةإحصائيًا،ممايشيرإلى عدم وجود فروق دالةإحصائيًا بين طالبات العلمي والأدبي في بعداللام عنى.

١٤. قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرالمستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعداللام عن تساوي (٥,٢٧١)،وهي قيمة دالةإحصائيًا،ممايشيرإلى وجود فروق دالةإحصائيًابين طالبات الريف والحضرفي بعداللامعنى.

١٥. أنقيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرين المستقلين (التخصص والنشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعداللامعن تساوي (٠,٣٤٠)،وهي قيمة غيردالةإحصائيًا، ممايشيرإلىعد موجود فروق دالةإحصائيًا للتفاعل بين متغيري التخصص،النشأة في بعداللامعنى.

جدول (٣)نتائج اختبار – ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات التخصص العلمي، ومتوسطات درجات طالبات التخصص الأدبي في الدرجة الكلية على مقياس الفراغ الوجودي، والأبعاد الفرعية

المتغيرات	طالبات التخصص العلمي ن=٣٠٠		طالبات التخصص الأدبي ن=١٥٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الملل	٣٦,٢٢	٨,٨٦	٣٦,٢١	٨,٣١	٠,٥	غير دالة
اليأس	٢٩,٠٢	٨,٥٧	٢٩,٧٤	٩,٥٩	٠,٨١	غير دالة
اللاهدف	٣٢,٥٣	٨,٦٧	٣٣,٢٩	٩,١٠	٠,٨٦	غير دالة
اللامعنى	٢٧,٨٨	٧,٤٠	٢٨,٨٨	٧,٦٢	١,٣٣	غير دالة
الدرجة الكلية	١٢٥,٧٢	٣٠,٦١	١٢٨,١٣	٣١,٢٤	٠,٧٨	غير دالة

عند (ن= ٤٥٠) قيمة (ت)عند مستوى ٠,٠٥ = ١.٩٧ وعند مستوى ٠.٠١ = ٢.٥٩

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ترجع لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) في الدرجة الكلية للفراغ الوجودي، وأبعاده الأربعة: الملل، واليأس، واللاهدف، اللامعنى.

جدول (٤) نتائج اختبار – ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الريف، ومتوسطات درجات طالبات الحضر في الدرجة الكلية على مقياس الفراغ الوجودي، والأبعاد الفرعية

المتغيرات	طالبات الريف ن=٢٠٠		طالبات الحضر ن=٢٥٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الملل	٣٦,٨٩	٨,٨٠	٣٥,٣٧	٨,٤٦	١,٨٦	غير دالة
اليأس	٢٩,١٨	٨,٦١	٢٩,٣٨	٩,٣١	٠,٢٤	غير دالة
اللاهدف	٣٢,٦٨	٨,٣٨	٣٢,٩٢	٩,٣٥	٠,٢٩	غير دالة
اللامعنى	٢٨,٨	٧,٠٢	٢٧,٤٨	٧,٩٧	١,٨٧	غير دالة
الدرجة الكلية	١٢٧,٥٥	٢٩,٦١	١٢٥,٢٤	٣٢,٢٨	٠,٧٩	غير دالة

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

عند (ن= ٤٥٠) قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠٥ = ١.٩٧ وعند مستوى ٠.٠١ = ٢.٥٩

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ترجع لمتغير النشأة (حضر/ريف) في الدرجة الكلية للفراغ الوجودي، وأبعاده الأربعة: الملل، واليأس، واللاهدف، اللامعنى.

وعليه يتم قبول الفرض نسبيًاحيث لا توجد فروق دالةإحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية العامة تبعًا لمتغير التخصص على مقياس الفراغ الوجودي،ووجودفروق

دالةإحصائيابين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية العامة تبعً المتغير النشأةعلى مقياس الفراغ الوجودي المستخدم في الدراسةالحالية في بعدي(الملل واللامعنى) في تحليل التباين الثنائي،بينمك انت الفروق لصالح طالبات الحضر.

وتتناول الباحثة تفسير هذاالفرض كمايلي:

الفرق بين طالبات الحضر والريف في متغير الفراغ الوجودي

يتضح من جدول (٢) السابق أن قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدي الملل واللامعنى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات الريف والحضر فيبعدي الملل واللامعنى.

ولتحديد اتجاه الفروق قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في درجة بعدي الملل واللامعنى تبعًا لمتغير النشأة، ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الفراغ الوجودي في بعدي (الملل – اللامعنى) تبعًا لمتغير النشأة

البعد / النشأة	حضر (ن = ٢٥٠)		ريف (ن = ٢٠٠)	
	م	ع	م	ع
الملل	٣٦,٨٩	٨,٨٠	٣٥,٣٧	٨,٤٦
اللامعنى	٢٨,٨٠	٧,٠٢	٢٧,٤٨	٧,٩٧

يتضح من جدول (٥) أن:

- متوسط درجات طالبات الحضر، وطالبات الريف في بعد الملل هي (٣٦,٨٩–٣٥,٣٧) على الترتيب، مما يعني أن اتجاه دلالة الفروق لصالح طالبات الحضر.
- متوسط درجات طالبات الحضر، وطالبات الريف في بعد اللامعنى هي (٢٨,٨٠، ٢٧,٤٨) على الترتيب، مما يعني أن اتجاه دلالة الفروق لصالح طالبات الحضر.

ويؤيدتلك النتائج نتائج الدراسات السابقة في مراحل مختلفة:

- عفراء العبيدي (٢٠١٥) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الفراغ الوجودي بين طلبة الجامعة وفق متغير التخصص الدراسي.

- سارة مصطفى (٢٠١٣) حيث أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات طلاب الجامعة من التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية على مقياس الفراغ الوجودي.
- دراسة عبد العزيز عبد الفتاح (٢٠١٣) والتي أظهرت عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغير التخصص "علمي/أدبي" على مقياس معنى الحياة لدى طلبة الجامعة.

ويمكن مناقشة تلك النتيجة لدى عينة هذه الدراسة في ضوء ما يلي:

(١) الفراغ الوجودي كظاهرة تنتشر وتتزايد في المجتمعات فهي لا تفرق بين فئة وأخرى، حيث يؤكد فرانكل أن حالة الفراغ هذه قد لا تصيب الإنسان كفرد بل قد تصيب المجتمع بأكمله، وبالتالي يصبح هذا الفراغ عصابًا جماعيًا (عاطف الحسيني، ٢٠١١ : ١٠٩).

(٢) الصراع والضغوط التي يعانون منها بسبب التعارض والتناقض بين فيما يطلب منهن سواء في تحمل المسئوليات أو ما يتوقع منهن من التزامات الأهل أو المعلمين أو الأقران وغيرهم.

(٣) غلبة قيم معينة نتيجة التحولات التي أفرزتها ظاهرة العولمة والتي أزالت الفوارق بين البيئات مما جعلت المراهقات قد تعجزن عن التكيف معها بشكل قد يؤدي لتعرضهن لضغوط مختلفة تشعرهن باليأس وفراغ حياتهن من معناها لعدم قدرتهن على إشباع حاجاتهن وتحقيق ما تتطلعن إليه من أهداف.

(٤) المعاناة الوجودية: فمن خلال العمل مع المراهقين وجد فرانكل أن المعاناة الوجودية تنتشر بينهم وذلك في جميع الأعمار والثقافات والمجتمعات المختلفة، وقال: إن بعض الناس لا يوجد معنى بأي شكل في حياتهم مما ترك عندهم الإحساس بالفراغ الوجودي غير المحتمل، وهذه المعاناة الوجودية تنشأ غالبًا من الشعور باليأس (سيد محمد، محمد معوض، ٢٠١٢ : ١٣،١٤).

وترجع الباحثة ذلك إلى أن الطالبات من التخصصات العلمية والأدبية أصبحن يعشن ملامح أزمة واحدة مشتركة من ضغوط لإيجاد فرصعمل مناسبة بعد التخرج وتحقيق إشباع حاجتهن الاجتماعية والجسمية والاقتصادية مما يجعل لحياتهن معنى، كما أنهن يتعرضن على حد سواء للعوامل المختلفة (أسرية، اجتماعية، تعليمية، اقتصادية) مما يجعلهن يشعرن باليأس من تحسين أوضاعهن أو حتى تحقيق آمالهن، وقد يرجع إلى الظروف الاقتصادية

التي تعاني منها البلاد في الفترة الأخيرة والتي أثرت على المجتمع ككل ريفه وحضره، وزيادة نسبة البطالة في المجتمع حولهم مما أفقدهم الأمل.

وتفسر الباحثة أيضًا بأنه نتيجة ثورة الاتصالات الإلكترونية الحديثة وما ترتب عليها من تدفق المعلومات واختفاء الفواصل بين الشعوب والمجتمعات والثقافات، والتسلل الثقافي كل ذلك من شأنه أن يشعرهن باليأس وفراغ حياتهن من معناها بخاصة في ظل عدم كفاية ما يوفره المجتمع لهن من فرص حقيقية تساعدهن على اشباع حاجتهن واكتشاف معاني الحياة على حد سواء.

ويُفسر ذلك أيضًا بنقص خبرة المراهقات في تحديد الأهداف فخبرة الشخص وتقبله لنمط حياته من العوامل الرئيسة في تحقيق معنى وهدف للوجود، والألم والموت من مكونات الحياة، وبغض النظر عن الأحوال والظروف التي يوضع فيها الإنسان لابد من إدراك معنى الوجود، فالأفكار السيئة والقرارات الداخلية وإضاعة الحرية الذاتية هي طرق رئيسة نحو الإحباط والفراغ الوجودي التي يشعر فيها الفرد بفقدان الشخصية وفقدان الهوية(عبد العزيز البريثن، ٢٠١١: ١٣٧).

أما عن الفروق بين طالبات الريف والحضر في بعدي الملل واللامعنى، فقد يرجع إلى أن طالبات الريف يقمن ببعض الأعمال المنزلية وقد يخرجن للمساعدة في أمور الزراعة مع الآباء عن طالبات الحضر.

فضلًا عن أن الطالبات الريفيات تعانين من تعدد المهام لديهن مما يجعلهن يعشن خبرة المعاناة والآلام لتحقيق أحلامهن التي تجعل لحياتهن معنى في مقابل توفير سبل الراحة والاجتهاد لطالبات الحضر، فيؤكد فيكتور فرانكل(٢٠١٠: ٧٥) أن الطريقة التي يتقبل بها الإنسان قدره ويتقبل بها كل ما يحمله من معاناة، والطريقة التي يواجه بها محنه، كل هذا يهيئ له فرصة عظيمة- حتى في أحلك الظروف- لكي يضيف إلى حياته معنى أعمق، بالإضافة إلى التفريق بين الإناث والذكور في الريف الذي لا يزال قائمًا حتى يومنا هذا الأمر الذي يعد دافعًا لإرادة المعنى لديهن.

ويتضح من النتائج السابقة عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغيري: التخصص، والنشأة والتفاعل بينهما على الدرجة الكلية للفراغ الوجودي وبعدي: اليأس، واللاهدف لدى أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية، وظهر تأثير لمتغير النشأة فقط في بعدي: الملل،

واللامعني، وكانت الفروق لصالح طالبات الحضر، وتعني هذه النتيجة أن طالبات الحضر أكثر شعوراً بالملل واللامعنى من طالبات الريف.

نتائج الفرض الثالث:

نصَّ هذا الفرض على أنه: "يوجد تأثير دال إحصائيًا لمتغيري التخصص (علمي/أدبي)، والنشأة(حضر/ريف) والتفاعل بينهما على العجز المتعلم لدى عينة الدراسة".

ويتفرع من هذا الفرض

- "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المراهقات بالمرحلة الثانوية ترجع لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) على مقياس العجز المتعلم".
- "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المراهقات بالمرحلة الثانوية ترجع لمتغير النشأة (حضر/ ريف) على مقياس العجز المتعلم".

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي ٢×٢ (٢(التخصص) ×٢(النشأة)) لبيان أثر متغيري التخصص، والنشأة، والتفاعل بينهما على العجز المتعلم (الدرجة الكلية–الأبعاد الفرعية) لدى عينة الدراسة، تم استخدام اختبار– ت للعينات المستقلة لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات التخصص العلمي، وطالبات التخصص الأدبي في الدرجة الكلية على مقياس العجز المتعلم، والأبعاد الفرعية. وذلك على النحو التالي:

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الثنائي ٢×٢ لتأثير التخصص، والنشأة، والتفاعل بينهما على مقياس العجز المتعلم (الدرجة الكلية – الأبعاد الفرعية) (ن=٤٥٠)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	ف الجدولية	الدلالة الإحصائية ل "ف" sig	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
الدرجة الكلية للعجز المتعلم	التخصص (أ)	٣٥,٠٤١	١	٣٥,٠٤١	٠,٢٦٧	٣,٨٦	٠,٧٩٥	غير دالة
	النشأة (ب)	٦١,٤٦٢	١	٦١,٤٦٢	٠,١١٨	٣,٨٦	٠,٧٣١	غير دالة
	التفاعل(أXب)	٤٢١,٢٨٧	١	٤٢١,٢٨٧	٠,٨١١	٣,٨٦	٠,٣٦٨	غير دالة
	(الخطأ)	٢٣١٧١٥,٤٠٢	٤٤٦	٥١٩,٥٤١				
	المجموع الكلي	٥٦١٨٥٨١,٠٠٠	٤٥٠					
توقع الفشل	التخصص (أ)	٢٦,٣٤٣	١	٢٦,٣٤٣	٠,٧٤٩	٣,٨٦	٠,٣٨٧	غير دالة
	النشأة (ب)	٠,٥٥٩	١	٠,٥٥٩	٠,٠١٦	٣,٨٦	٠,٩٠٠	غير دالة
	التفاعل(أXب)	٥,٤٦٥	١	٥,٤٦٥	١,١٥٥	٣,٨٦	٠,٦٩٤	غير دالة
	(الخطأ)	١٥٦٩٣,٥٩٢	٤٤٦	٣٥,١٨٧				
	المجموع الكلي	٢٥٣٤١٠,٠٠٠	٤٥٠					
انخفاض الدافع	التخصص (أ)	٤١,٠٨١	١	٤١,٠٨١	١,٣٠٦	٣,٨٦	٠,٢٥٤	غير دالة
	النشأة (ب)	٩٥,٨٤٨	١	٩٥,٨٤٨	٣,٠٤٦	٣,٨٦	٠,٠٨٢	غير دالة
	التفاعل(أXب)	٥٥,٩١٨	١	٥٥,٩١٨	١,٧٧٧	٣,٨٦	٠,١٨٣	غير دالة
	(الخطأ)	١٤٠٣٢,٤٩٥	٤٤٦	٣١,٤٦٣				
	المجموع الكلي	٣٠٠٠٤٣,٠٠٠	٤٥٠					
انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث	التخصص (أ)	١٤,٣٠٩	١	١٤,٣٠٩	٠,٢٥٣	٣,٨٦	٠,٦١٥	غير دالة
	النشأة (ب)	١,١٣٧	١	١,١٣٧	٠,٠٢٠	٣,٨٦	٠,٨٨٧	غير دالة
	التفاعل(أXب)	٢٢,٥٣٧	١	٢٢,٥٣٧	٠,٣٩٨	٣,٨٦	٠,٥٢٩	غير دالة
	(الخطأ)	٢٥٢٦٢,٣٩١	٤٤٦	٥٦,٦٤٢				
	المجموع الكلي	٤٥٧٢٠٣,٠٠٠	٤٥٠					
انخفاض تقدير الذات	التخصص(أ)	١٨٧,١٠٩	١	١٨٧,١٠٩	٤,٠٣٦	٣,٨٦	٠,٠٤٤	دالة
	النشأة (ب)	٢,٦٦٣	١	٢,٦٦٣	٠,٠٥٨	٣,٨٦	٠,٨١٠	غير دالة
	التفاعل(أXب)	٣٥,٥٥٢	١	٣٥,٥٥٢	٠,٧٧٢	٣,٨٦	٠,٣٨٠	غير دالة
	(الخطأ)	٢٠٥٤١,٠٢٩	٤٦٦	٤٦,٠٥٦				
	المجموعالكلي	٣٢٤٣٧١,٠٠٠	٤٥٠					

يتضح من جدول (٤) أن:

١. **قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرالمستقل (التخصص) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) فيا لدرجة الكلية للعجز المتعلم تساوي (٠,٦٧)،وهي قيمةغيردالةإحصائيًا،ممايشيرإلى عدم وجود فروق دالةإحصائيًابين طالبات العلمي والأدبي في الدرجةالكلية للعجز المتعلم.**

٢. **قيمة (ف) الدالةعلىتباينالمتغيرالمستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في الدرجة الكلية للفراغ الوجود يتساوي (٠,١١٨)،وهي**

قيمةغيردالةإحصائيًا،ممايشيرإلىعدموجودفروق دالةإحصائيًابين طالبات الحضروالريف في الدرجة الكلية للعجز المتعلم.

٣. أنقيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرين المستقلين (التخصص والنشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) تساوي (٠,٨١١)،وهي قيمةغيردالةإحصائيًا،ممايشيرإلىعدم موجودفروق دالةإحصائيًاللتفاعل بين متغيريالتخصص،النشأة في الدرجةالكلية للعجز المتعلم.

٤. قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرالمستقل (التخصص) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدتوقع الفشل تساوي (٠,٧٤٩)،وهيقيمةغيردالةإحصائيًا،ممايشيرإلىعدم وجود فروق دالةإحصائيًابين طالبات العلمي والأدبي في بعدتوقع الفشل.

٥. قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرالمستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدتوقع الفشل تساوي (٠,٠١٦)،وهي قيمةغير دالةإحصائيًا،ممايشيرإلى عدم وجودفروق دالةإحصائيًابين طالبات الريف والحضرفي بعد توقع الفشل.

٦. أن قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرين المستقلين (التخصص والنشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعد توقع الفشل تساوي (٠,١٥٥)،وهي قيمةغيردالةإحصائيًا،ممايشيرإلى عدم وجود فروق دالةإحصائيًا للتفاعل بين متغيريالتخصص،النشأة في بعد توقع الفشل.

٧. قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرالمستقل (التخصص) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدانخفاض الدافع تساوي (٠,٣٠٦)،وهي قيمةغيردالةإحصائيًا،ممايشيرإلى عدم وجود فروق دالةإحصائيًابين طالبات العلمي والأدبي في بعدانخفاض الدافع.

٨. قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرالمستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدانخفاض الدافع تساوي (٣,٠٤٦)،وهيقيمةغيردالةإحصائيًا،ممايشير إلى عدم وجود فروق دالةإحصائيًابين طالبات الريف والحضرفي بعدانخفاض الدفع.

٩. أن قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرين المستقلين (التخصص والنشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدانخفاض الدافع تساوي (١,٧٧٧)،وهي

قيمةغيردالةإحصائيًا،ممايشيرإلى عدم وجودفروق دالةإحصائيًا للتفاعل بين متغيري التخصص،النشأة في بعداليأس.

١٠. قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرالمستقل (التخصص) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث تساوي (٠,٢٥٣)،وهي قيمةغيردالةإحصائيًا،ممايشيرإلى عدم وجود فروق دالةإحصائيًابين طالبات العلمي والأدبي في بعدانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث.

١١. قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرالمستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث تساوي (٠,٠٢٠)،وهي قيمة غيردالةإحصائيًا،ممايشيرإلى عدم وجودفروق دالةإحصائيًابين طالبات الريف والحضرفي بعدانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث.

١٢. أنقيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرينا لمستقلين (التخصص والنشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث تساوي (٠,٣٩٨)،وهي قيمة غيردالة إحصائيًا ،مما يشير إلى عدم وجودفروق دالةإحصائيًاللتفاعل بين متغيري التخصص،النشأة في بعدانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث.

١٣. قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرالمستقل (التخصص) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدانخفاض تقدير الذات تساوي (٤,٠٦٣)،وهي قيمة دالةإحصائيًا،ممايشيرإلى وجود فروق دالةإحصائيًا بين طالبات العلمي والأدبي في بعدانخفاض تقدير الذات.

١٤. قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرالمستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدانخفاض تقدير الذات تساوي (٠,٠٥٨)،وهي قيمة غيردالةإحصائيًا،ممايشيرإلى عدم وجودفروق دالةإحصائيًا بين طالبات الريف والحضرفي بعدانخفاض تقدير الذات.

١٥. أن قيمة (ف) الدالةعلى تباين المتغيرين المستقلين (التخصص والنشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعدانخفاض تقدير الذات تساوي

(٠,٧٧٢)،وهيقيمةغيردالةإحصائيًا،ممايشيرإلىعدم وجود فروق دالةإحصائيًا للتفاعل بين متغيريالتخصص،النشأة في بعدانخفاض تقدير الذات.

جدول (٧)نتائج اختبار – ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات التخصص العلمي، ومتوسطات درجات طالبات التخصص الأدبي في الدرجة الكلية على مقياس العجز المتعلم، والأبعاد الفرعية

المتغيرات	طالبات التخصص العلمي ن=٣٠٠		طالبات التخصص الأدبي ن=١٥٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
توقع الفشل	٢٢,٨٠	٥,٩٧	٢٣,٣٤	٥,٨٣	٠,٩١	غير دالة
انخفاض الدافع	٢٤,٩١	٥,٤٦	٢٥,٧٨	٥,٩٢	١,٥٤	غير دالة
انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث	٣١,١٢	٧,٥٦	٣٠,٦٩	٧,٤٢	٠,٥٧	غير دالة
انخفاض تقدير الذات	٣٠,٧٣	٦,٩٧	٢٩,٢٧	٦,٣٨	*٢,١٦	دالة
الدرجة الكلية	١٠٩,٥٧	٢٣	١٠٩,٠٨	٢٢,٢٦	٠,٢٢	غير دالة

(*) دالة عند مستوى ٠.٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠.٠١

عند (ن= ٤٥٠) قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠٥ = ١.٩ وعند مستوى ٠.٠١ = ٢.٥٩

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ترجع لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي) في الدرجة الكلية للعجز المتعلم، وأبعاده الثلاثة: توقع لفشل، وانخفاض الدافع، وانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ترجع لمتغير التخصص في بعد انخفاض تقدير الذات لصالح التخصص العلمي.

جدول (٨)نتائج اختبار– ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات الريف،ومتوسطات درجات طالبات الحضر في الدرجة الكلية على مقياس العجز المتعلم،والأبعاد الفرعية

المتغيرات	طالبات الريف ن=٢٠٠		طالبات الحضر ن=٢٥٠		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
توقع الفشل	٢٢,٩٣	٥,٨٥	٢٣,٠٤	٦,٠١	٠,٢٠	غير دالة
انخفاض الدافع	٢٤,٨٠	٥,٤٢	٢٥,٧١	٥,٨٦	١,٧٠	غير دالة
انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث	٣١,١٣	٧,٢٧	٣٠,٧٩	٧,٨١	٠,٤٨	غير دالة
انخفاض تقدير الذات	٣٠,٥٣	٦,٥٢	٢٩,٨٨	٧,١٥	١,٠١	غير دالة
الدرجة الكلية	١٠٩,٤٠	٢١,٨٩	١٠٩,٤٢	٢٣,٨٢	٠,٠١١	غير دالة

عند (ن= ٤٥٠) قيمة (ت) عند مستوى ٠,٠٥ = ١.٩٧ عند مستوى ٠.٠١ = ٢.٥٩

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ترجع لمتغير النشأة (حضر/ ريف) في الدرجة الكلية للعجز المتعلم، وأبعاده الأربعة: توقع لفشل، وانخفاض الدافع، وانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث، وانخفاض تقدير الذات.

وعليه يتم رفض الفرض نسبيًاحيث لا توجد فروق دالةإحصائيًابين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية العامة تبعًالمتغير التخصص على مقياس العجز المتعلم،ووجودفروق دالةإحصائيابين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية العامةتبعًالمتغيرالتخصص على مقياس العجز المتعلم المستخدم في الدراسة الحالية في بعد (انخفاض تقدير الذات)،بينماك انت الفروق لصالح طالبات العلمي.

وتتناول الباحثة تفسير هذاالفرض كمايلي:

الفرق بين طالبات العلمي والأدبي في متغير العجز المتعلم

يتضح من جدول (٦) السابق أن قيمة (ف) الدالة على تباين المتغير المستقل (النشأة) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) في بعد انخفاض تقدير الذات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين طالبات العلمي والأدبي فيبعد انخفاض تقدير الذات.

ولتحديد اتجاه الفروق قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في درجة بعد انخفاض تقدير الذات تبعًا لمتغير التخصص، ويوضح جدول (٥) نتائج ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس العجز المتعلم في بعد(انخفاض تقدير الذات) تبعًا لمتغير التخصص

النشأة / البعد	علمي (ن = ٢٥٠)		أدبي (ن = ٢٠٠)	
	م	ع	م	ع
انخفاض تقدير الذات	٣٠,٧٣	٦,٩٧	٢٩,٢٧	٦,٣٨

يتضح من جدول (٩) أن متوسط درجات طالبات العلمي، وطالبات الأدبي في بعد انخفاض تقدير الذات هي (٣٠,٧٣–٢٩,٢٧) على الترتيب، مما يعني أن اتجاه دلالة الفروق لصالح طالبات العلمي.

وقد اختلفت نتائج تلك الدراسة مع

- نتائج دراسة نادية عاشور(٢٠١٤)والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعيدين بالمرحلة الثانوية في العجز المتعلم.
- ونتائج دراسة محمد صديق(٢٠٠٩) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول جميع أبعاد العجز المتعلم وفقًا لمتغير التخصص.

وتفسر الباحثةذلك الاختلاف لاختلاف النشأة والثقافة للعينة موضع الدراسة في الدراسات السابقة عن عينة هذه الدراسة فقد ضمت الدراسات السابقة أفرادًا ينتمون إلى المجتمع السعودي بنظامه الاجتماعي وثقافته، فضلا عن اختلاف العينات والتي تضمن المرحلة الجامعية.

ويمكن مناقشة تلك النتيجة لدى عينة هذه الدراسة في ضوء ما يلي:

(١) أنه نتيجة لثورة الاتصالات الإلكترونية الحديثة، وما ترتب عليها من تدفق المعلومات واختفاء الفواصل بين الشعوب والمجتمعات والثقافات والتسلل الثقافي الأمر الذي بدوره أدى إلى تقليل الفوارق بين التخصص وكذلك النشأة.

(٢) أنهم يتعرض ونلنفس مصادرالضغوط في بيئةالمدرسة،حيثت ذوبا لفروق التي ترجع للبيئة والتخصص،أيأن نوعيةالضغوطأوالأحداثا لتي يتعرض ونل هام تشابهة حتى مع اختلاف تخصصه نوبيئته نوإنك انت تختلف في النوع فهيم تفقة في الدرجةأوالشدة.

(٣) ما تحدثه وسائل الإعلام وكذلك أولياء الأمور من ترقب وخوف وقت امتحانات الثانوي العام ووقت ظهور نتائجها ونشر حالات الإغماء ومحاولات الانتحار؛ الذي من شأنه بث روح الفشل والإخفاق في نفوسهن كمن سبقوهن في تلك المرحلة.

(٤) كماقديرجع انخفاض الدافع إلى بيئةالتعليم فيا لمدارسا لثانوية من حيث طرق التدريس التقليدية وكثافةا لاختبارات التي لاتعطي له نفرصة فيا لإبداع واكتساب المهارات مماىفقدهنال دافعيةعلى التعلم،ف يؤكدالفرحاتي الفرحاتي(٢٠٠٥: ١١٤، ١١٥) بأنن قص الدافعية تأتي عندمايعزوال تلامي ذفشله مإلى أسباب غيرقابلة للتحكم،وهؤلاءالتلاميذيستجيب ونل لفشل عن طريقت ركيزهم على عدم كفاءتهم،وتضعف اتجاه اته منح والأداءالمدرسي حاليًاوفي المستقبل.

(٥) بانشغال الوالدين لتوفير سبل العيش وترك الأبناء لما تبثه الفضائيات ووسائل الاتصال الالكترونية من ثقافات مختلفة الأمر الذي أدى إلى إزالة الفوارق البيئية وجعل مستوى الثقافة والتلقي واحدًا، حيث أوضح راتر ***Rutter*** أن كلًا من تقدير الذات والفاعلية الذاتية أو إحساس الفرد بأنه متحكم في كل الظروف المحيطة به يتحسنان بوجود علاقات حميمية مع الأخرين مثل الوالدين(شيماء باشا ورشا عبد الستار، ٢٠١٥: ١٥٨).

(٦) أزمةالبطالة المنتشرة والتي أصبحت اتفرق بين طلاب الكليات العلمية والكليات الأدبية.

هذا بالإضافة إلى أنه في هذه المرحلة يسأل المراهقون والشباب عن هويتهم ومن هم؟ وماذا يريدون تحقيقه في الحياة؟ وكيف يحققونه؟ ومن يفضلون من الناس الذين حولهم؟ وإلى أين يذهبون؟ وهل ما يعتقدون فيه يعد كافيًا للتضحية من أجله؟ وتساعد الإجابة عن هذه الأسئلة في تحديد نوعية الحياة التي ينشدها الفرد والمكان الذي يفضل العيش فيه، وكيف يقضي أوقات فراغه، وهم في ذلك كله يعملون على إشباع حاجاتهم المختلفة من ناحية وتحقيق ذواتهم من ناحية أخرى، شعارهم دائمًا أنا موجود، أستطيع تحقيق وجودي وإشباع حاجاتي، أما الذين يعجزون عن الإجابة يتخبطون في حياتهم ويكونون عرضة لافتقاد القدرة وإدراك عدم جدوى تصرفاتهم(الفرحاتي الفرحاتي،٢٠٠٩: ١٥٦)

كما أن هؤلاء الطالبات تتعرضن لمشاهد الإحباط من نتائج الثانوي العام التي يشاهدنها كل عام، بالإضافة إلى حوادث الإغماء والانتحار التي يسمعنها عبر وسائل الإعلام المختلفة؛ أدى إلى انخفاض الدافع لديهن والتسلم حتى لا يكون مصيرهم كمصير من سبقهم من الانهيار والضياع.

ومن جهة أخرى، فهؤلاء الطالبات يعشن عصر انفجار المعرفة الذي أدرك العالم كله وجعله قرية صغيرة الأمر الذي جعل المراهقات يدركن تسارع المعارف والعلوم ويدركن عجزهن على مجاراة ذلك التقدم واللحاق بالركب العلمي، حيث أكد سليجمان على إمكانية التنبؤ بالعجز المتعلم من مجرد إدراك الفرد لعدم قدرته على التحكم في الأحداث الجارية(الفرحاتي الفرحاتي، ٢٠٠٥: ١١١)

هذا، وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن انخفاض تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية هي منبئات تزود لدى الشخص أساليب المواجهة بالتجنب والتي تؤدي إلى انخفاض مؤشرات الصحة النفسية الإيجابية(الفرحاتي الفرحاتي، ٢٠٠٥: ١٤٦).

أما عن وجود تأثير لمتغير التخصص في بعد انخفاض تقدير الذات فقد يرجع إلى أن طموحهن أعلى من قدراتهن، وارتفاع نسب كليات القمة التي يأملن دخولها.

ويتضح من النتائج السابقة عدم وجود تأثير دال إحصائيًا لمتغيري: التخصص، والنشأة والتفاعل بينهما على العجز المتعلم لدى أفراد عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية في الدرجة الكلية للعجز المتعلم وأبعاده الثلاثة (توقع الفشل وانخفاض الدافع وانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث)، في حين وجد تأثير دال إحصائيًا لمتغير التخصص في بعد انخفاض تقدير الذات.

المراجع

إبراهيم محمود إبراهيم بدر الدين(١٩٩١). "مدى فاعلية العلاج الوجودي في شفاء الفراغ الوجودي واللامبالاة اليائسة لدى الطلاب الفاشلين دراسياً". *رسالة دكتوراه*. كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.

ألفريد آدلر. (ترجمة) عادل نجيب بشري (٢٠٠٥). "*معنى الحياة*". القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

بوشنسكي، إ.م. (ترجمة) عزت قرني(١٩٩٢). *الفلسفة المعاصرة في أوروبا*". الكويت: المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب.

جعفر جابر(٢٠٠٨). "العجز المتعلم لدى طلبة الشق الثاني من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة زلتين". *مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية*. الجامعة الأسمرية الإسلامية. زلتين. ليبيا. س٥.ع٩. ص ص ٥٤٣- ٥٥٩.

جمال عبد الحميد جادو عبد الكريم(٢٠٠٧). "الفراغ الوجودي والقلق الوجودي وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى عينة من المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية ومدى فعالية الإرشاد بالمعنى في تخفيف حدتهما". *رسالة دكتوراه*. كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي.

حسام أحمد محمد إسماعيل، وسامية سمير شحاتة(٢٠١٠) . " معنى الحياة وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى عينة من حفاري القبور ".*مجلة دراسات نفسية* .كلية التربية.جامعة عين شمس. المجلد الثاني . العدد الثالث . يوليو ٢٠١٠. ص ص ٣٩٧ – ٤٣٦.

سارة حسام الدين مصطفى(٢٠١٣) ."الفراغ الوجودي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من الشباب الجامعي". *رسالة ماجستير*. كلية التربية. جامعة عين شمس.

سامي محمد ملحم(٢٠٠١). "*سيكولوجية التعليم والتعلم: الأسس النظرية والتطبيقية*". عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سيدصبحي(٢٠٠٢). *الشبابوأزمةالتعبير*". القاهرة: الدارالمصريةاللبنانية.

سيد عبد العظيم محمد ومحمد عبد التواب معوض(٢٠١٢). *العلاج بالمعنى (النظرية- الفنيات- التطبيق)*". القاهرة: دار الفكر العربي.

سيد عبد العظيم محمد(٢٠٠١). "خواء المعنى في علاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة". *مجلة البحث في التربية وعلم النفس* . كلية التربية . جامعة المنيا. المجلد الخامس عشر . العدد الثاني. أكتوبر ٢٠٠١. ص ص ٧٦- ١٠٦.

شيماء عزت باشا، ورشا محمد عبد الستار(٢٠١٥). "*علم النفس الإيجابي: رؤية معاصرة*". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عاطف مسعد الحسيني(٢٠١١). *قلق المستقبل والعلاج بالمعنى*" . القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.

عبد العزيز عبد الله البريثن(٢٠١١). *الإرشاد الأسري*". القاهرة:الشروق.

عبد العزيز محمود عبد العزيز عبد الفتاح(٢٠١٣). "أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بروح المرح ومعنى الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي". *رسالة ماجستير*. كلية التربية. جامعة عين شمس.

عبد الله جاد محمود(٢٠٠٤). "بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم". *مجلة بحوث التربية النوعية*. جامعة المنصورة . العدد الرابع يوليو. ص ص٢- ٥٢.

عفراء إبراهيم خليل العبيدي(٢٠١٥). "الفراغ الوجودي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات". *مجلة الأستاذ* . كلية تربية ابن رشد للعلوم الإنسانية. جامعة بغداد. العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الثالث لسنة٢٠١٥م . ص ص ٣٩٩- ٤١٠.

علاءالدينكفافي (٢٠٠٦). *الارتقاءالنفسيللمراهق*". القاهرة: دارالمعرفةالجامعية.

علي عبد الرازق جلبي، و هاني خميس أحمد عبده(٢٠١١).*العولمة والحياة اليومية*". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فاروق السيد عثمان (٢٠٠١). "*القلق وإدارة الضغوط النفسية*". القاهرة: دار الفكر العربي.

فرج عبد القادر طه (٢٠٠٩). "*موسوعة علم النفس والنفس التحليلي*". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٥). "*سيكولوجية العجز المتعلم (مفاهيم – نظريات – تطبيقات)*". الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.

الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٩). *العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية*". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفرحاتي السيد محمود وصباح قاسم الرفاعي(٢٠٠٩). *"تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم (رؤى تربوية)"*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

فيكتور إيميل فرانكل. (ترجمة). إيمان فوزي سعيد(٢٠٠٤). *إرادة المعنى أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى*".ط٣. القاهرة : دار زهراء الشرق.

فيكتور إيميل فرانكل.(ترجمة). طلعت منصور(٢٠١٠). *الإنسان والبحث عن المعنى (معنى الحياة والعلاج بالمعنى)"*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قاسم حسين صالح(٢٠٠٨). *الأمراض النفسية والانحرافات السلوكية أسبابها وأعراضها وطرق علاجها*". عمان: دار دجلة.

محمد بن إبراهيم بن أحمد صديق(١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩). "الشعور بالوحدة النفسية وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة". *رسالة ماجستير*. كلية التربية . جامعة أم القرى.

محمد شحاتة ربيع(٢٠١١). "*علم النفس الاجتماعي*". عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد عبد التواب معوض(٢٠٠٠) ."الهدف في الحياة وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به لدى عينة من طلبة الجامعة ". *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*.كلية التربية. جامعة المنيا . العدد الأول . المجلد الرابع عشر . يوليو ٢٠٠٠. ص ص ١١٣- ١٤٣.

نادية عاشور(٢٠١٤) "العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي". *رسالة ماجستير*. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

يوسف عبدالوهاب أبوحميدان،وحسان إبراهيم الرواد(٢٠٠٧). " أثربرنام ججمعي في معالجةالعجزالمتعلم لد طلبة الصف العاشرالأساسي في مدارس مدينة معان وعلاقته ببعض المتغيرات".*مجلة مؤتة للبحوثوالدراسات*. المجلدالثاني والعشرون. العددالرابع .صص ٥٧-٧٦.

Akca, H. F., (2011): "The Relationship between Test Anxiety and Learned Helplessness", *Social Behavior and Personality*, Vol.39, No.1, PP. 101-111. Available at: https://www.sbp-journal.com/index.php

Ekechukwu, R., & Isiguzo, B. C.,(2015). Psychological Factors Associated with Learned Helplessness among Adolescents in Rivers State. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. Vol.3. No. 4. ISSN 2056 – 5852. PP 89– 96.

Frankel, V., (1976). *The Will to Meaning Foundations and Applications of Logo Therapy*, New American Library, New Yourk. Available at: http://www.abonorah1.com/2012/06/blogpost_15.html

Gerwood, J. B.,(1998). "The Existential Vacuum in Treating Substance Related Disorders". *Psychological Reports*. Dec 1998.Available at:

Giuliano, D. (2001). "The Relationships among Boredom, Lack of the Life Meaning and Adolescent Violence ". *Dissertation Abstracts International*, Vol.62, No.n(11-A), p.3689.

Kinner, M., & Kim, A.,(1994). "Depression Meaninglessness and Substance Abuse in Normal and Hospitalized Adolescents". *Journal of Alcohol and Drug Education*. Vol. 39, Num. 56, PP 101-111.

Morojele, N. K., & Judith, B., (2004). "Socio-Demographic, Socio-Cultural, and Individual Predictors of Reported Feelings of Meaninglessness among South African Adolescents". *Psychological Reports*. Vol.95, Num3, PP.1271-1278. Available at: http://prx.sagepub.com/content/95/3_suppl/1271.short

Nenty, H.J& Edna, O. N. (2009): "Influence of Gender and Learned Helplessness on Some Mathematics-Related Cognitive Behavior of Lesotho Senior Secondary School Students", *Gender & Behavior*, Vol.7, No.1 ,PP. 2125- 2139. Available at: https://www.questia.com/library/journal/1P3-3128873261/pretend-play-coping-and-subjective-well-being-in

Nolen,Jeannette L.(2009). "*learned helplessness*" available at:

Seligman, M.E. (1975). "*Helplessness on Depression Development, and Death*". San Francisco: Freeman.

Smith, Mary Jane & Rlieh, Patricia.R.(2014). "*Middle Range Theory for Nursing*". New Yourk: Spring publishing company.

Tiburg, W., & VanA.P. & Igou, E.,(2012). *On Boredom: Lack of Challenge and Meaning as Distinct Boredom Experiences*. Motiv Emot. 36. PP181- 194.

- Tongeren, V. & Green, D. &Jrffrey, D.(2010). Combating Meaninglessness: On the Automatic Defense of Meaning. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol.36. No. 10, PP 1384 – 1372. Available at: http://psp.sagepub.com/content -/36/10/1372.abstract

Ungar, T. &Andrew, U. & Kim, M. (2011). Comments on Meaninglessness and Suicidal. *International Forum for logo Therapy*. Vol.34, No. 2, PP. 27-75. Available at: https://meaningtherapy.wordpress.com/2011/07/10/meaninglessness-and-suicidal-risk/

Wong,Paul T. P.(2010)."Meaning Therapy: An Integrative and Positive Existential Psychotherapy". *Journal Contemp Psychother*.Vol. 40.PP 85–93.