منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين

د. إيمان فوزى سعيد شاهين

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على طبيعة ظاهرة العجز المتعلم لكونها أحد الظاهرات ذات التأثير السلبي البالغ على الإنسان، كما تستهدف الكشف عن علاقة العجز المتعلم بكل من الغضب، وخيبة الأمل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعدائية، والتعرف على إمكانية اعتبار تلك المتغيرات ذات قيمة تنبؤية بحالة العجز المتعلم. تم تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب الجامعيين بالدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا بكلية التربية جامعة عين شمس بلغت ٢٩٧ طالباً وطالبة، وذلك باستخدام مقياسي العجز المتعلم ومنبئات العجز المتعلم. وقد أظهرت النتائج علاقة ارتباطية بين أبعاد العجز المتعلم ودرجته الكلية وبين الأبعاد الخمسة: الغضب، وخيبة الأمل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعدائية. في حين كشفت أبعاد خيبة الأمل، والغضب، والفراغ الوجودي فقط أنها ذات قدرة تنبؤية بالعجز المتعلم. وتمت مناقشة مفهوم العجز المتعلم في ضوء التطورات التي طرأت على تراثه النظري، مما أسفر عن اقتراح تعديلات في الطرح النظري للظاهرة.

الكلمات المفتاحية: العجز المتعلم–الغضب–خيبة الأمل–الفراغ الوجودي–اللوم–العدائية.

منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين

د. إيمان فوزى سعيد شاهين

تقديم:

تعتمد خطط التنمية في كل المجتمعات على طاقات الشباب الذي يعتبر المصدر الأول لقدرة أي مجتمع على البناء والتطوير، حيث تعتبر مرحلة الشباب هي المرحلة التي تزدهر فيها القدرات وتتفجر الإمكانات، وحيث يسهل استغلال القدرات والمهارات التي يمتلكها الشباب بدعم من حماسهم الطبيعي ورغبتهم القوية في تحقيق الذات وصناعة المستقبل. لذلك تعول المجتمعات النامية على تهيئة الشباب للاضطلاع بدورهم في البناء والتنمية عبر العمل على إكسابهم المعارف والمهارات وخصائص الشخصية التي تمكنهم من أداء هذا الدور، والتي تيسر استثمار طاقاتهم وتوظيف إمكاناتهم في الاتجاه المرغوب لصالح نجاحهم كأشخاص ولصالح تقدم مجتمعاتهم ككل.

يعتمد بناء الكفاءة الذاتية للشباب – إذن – على النجاح في بناء الأركان الثلاثة: العلم والمعرفة كركن أول، والمهارات العملية والقدرة على العمل كركن ثان، والخصائص الإيجابية للشخصية كركن ثالث. تلك الأركان الثلاثة في الحقيقة هي المقومات الأساسية للشعوب صانعة الحضارة. ويعد التطوير والبناء في أي مجتمع مشروط بتوفر هذه المقومات جميعا، خاصة بين فئة الشباب التي يعول عليها المجتمع للحفاظ على تماسكه وتحقيق أحلامه في التقدم والتطور. ولعله يكون من نافلة القول إن القصور أو التدهور في أي من هذه الأركان الثلاثة من شأنه أن يقوض خطط التنمية، بل وقد يهدد المجتمعات بأسرها بالانهيار والتخلف، فتدهور مستوى التعليم وما يصحبه من غياب الرؤية العلمية والقدرة على التخطيط السليم يهدد قدرة أي مجتمع على رصد وتشخيص مشكلاته أو رسم أهدافه وأساليب التعامل مع أزماته، فتتسم الخطط بالعشوائية وتغيب القدرة على مواجهة المشكلات. كما أن الاكتفاء بما هو نظري مع إهمال الجوانب المهارية والمواجهة الميدانية مع الصعوبات يترك ركن المعرفة بلا قدرة على التطبيق وإحداث التغيير المرغوب على أرض الواقع. أما إغفال بناء الإنسان ذاته وغياب الخصائص الإيجابية لشخصية الفرد فيعني التجرد من القدرة على

استغلال الإمكانات البشرية والمادية وتفعيلها، يعني أن بناء الاستعدادات لم يكتمل بما يحول الطاقة البشرية من وجود بالقوة إلى وجود بالفعل. لذلك فإن أي تخطيط لمستقبل وطن يجب الا يغفل هذا الركن الأخير الذي يضمن المشاركة الفعالة لأفراد المجتمع في البناء والتنمية.

ويرتبط العجز عن المشاركة الفعالة وغياب الكفاءة الذاتية لدى الشباب بظروف نفسية واجتماعية واقتصادية شديدة التعقيد والتشابك، قد تزيد الظروف السياسية غير الإيجابية من تعقيدها ومن تأثيرها السلبي على قدرة أجيال بكاملها من الشباب في بناء الوطن ودفع عجلة التنمية. وقد مر المجتمع المصري بفترة من التوتر والبلبلة وغياب الاستقرار الذي صاحب ثورة الخامس والعشرين من يناير ٢٠١١، مروراً بثورة الثلاثين من يونيو ٢٠١٣، ولم تزل بلادنا تكابد ظروفاً قاسية وتناضل لكي تبرأ منها وتتطلع إلى غد أفضل تبنيه سواعد شبابها. لهذا تبرز أهمية أن يعيد الشباب اكتشاف ذاته وقدراته وينفض عنه ما علق بوجوده من معوقات وعناصر تشويه لقدراته التي نأمل من خلال ازدهارها أن يستعيد جيل شباب الثورتين أفضل خصائص شخصيته؛ وهي الكفاءة والحماس والإصرار على بناء مستقبل يتخطى عثرات الماضي ويتجاوز مكامن ضعفه، وأن يتغلب على كل ما يشوب أصالة انتمائه للوطن وإخلاصه لبلاده الغالية. بناء على ذلك تتضح ضرورة تحديد العوامل التي ساهمت في تكوين بعض الظاهرات النفسية والاجتماعية السلبية التي طفت على سطح المجتمع المصري في الآونة الأخيرة بما يمكننا من مواجهتها والتخلص من تأثيراتها غير المرغوبة. ولعل العجز المتعلم يكون أحد أخطر الظاهرات التي تهدد مجتمعنا في الوقت الراهن، وهو ما يجعل من دراسة هذه الظاهرة والعمل على مواجهتها أمراً بالغ الأهمية.

مشكلة الدراسة:

يعد العجز المتعلم من الظواهر النفسية التي ارتبطت بالدراسات الحديثة في مجالي علم النفس المعرفي وعلم النفس الإيجابي، ويمكن رصد بدايات الجهود التي أصلت لمفهوم العجز المتعلم في الدراسات المبكرة لمارتن سيلجمان التي أجراها للكشف عن علاقة التعلم بالخوف لدى بعض الحيوانات (Seligman, 1967). إلا أن الدراسات اللاحقة للظاهرة عند الإنسان أظهرت أن العجز المتعلم يعد من أكبر معوقات الكفاءة الذاتية وتحقيق الذات

لدى الإنسان (Kabatay, 1999)، ومن عوامل تهديد طيب الوجود والصحة النفسية، بل والصحة البدنية أيضاً (Eddington, 2009; Stern et al, 2009). فإذا صح هذا على المستوى الشخصي أو الفردي، فإنه يكون أبعد أثراً وأشد تهديداً إذا اتسع نطاقه ليشمل فئات عريضة من الشباب، فتتهدد بذلك المجتمعات التي ينتمون إليها بالكامل.

وقد أظهرت العديد من الدراسات، ومنها ما طبق على المجتمعات العربية (نجمة عبد الله الزهراني، ٢٠١٤)، والمجتمع المصري (الفرحاتي السيد محمود،٢٠٠٩)، (مصطفى أبو المجد وياسر عبد الله، ٢٠١٥)، انتشاراً لظاهرة العجز المتعلم قد يكون بمثابة جرس إنذار يحذر من العواقب الوخيمة على مستوى قدرة الأجيال الصاعدة على خوض التحديات التي نواجهها في عالمنا المتأجج بالصراعات القاسية والمنافسات الشرسة. لهذا يصبح من الأهمية بمكان أن نتعامل مع هذه الظاهرة على المستويين النظري والعملي كي نستطيع فهم أبعادها في سياقها الحضاري الفريد في مجتمعنا، وتحقيق أهداف الوقاية منها والعلاج لها تفادياً لتأثيرها المدمر لفاعلية الشباب ورفاهة المجتمع.

إن العجز المتعلم كظاهرة نفسية ثبت مع البحث والدراسة (Ellis, 2007) أنها تتطور عبر تراكم خبرات الإحباط والفشل، ومن خلال إدراك وتفسير الإنسان لها كخبرات كدرة يمر بها على مدى زمني طويل نسبياً، وهو ما يعني إمكانية رصد العناصر التي تعمل كمنبئ بالانزلاق إلى حالة العجز وتدهور الكفاءة والفتور ونقص الحماس والدافعية. وهو ما تقوم الدراسة الحالية بالعمل على الكشف عنه. فمشكلة الدراسة الحالية تتحدد في البحث عن المظاهر السلبية التي قد تواكب أو تسبق ظهور حالة العجز المتعلم وتمهد لها، وهو ما يوفر الوقت والفرصة للتعامل مبكرا مع تلك الظاهرة والوقاية منها ومن تأثيراتها المدمرة لشخصية الشباب في مرحلة القدرة والعطاء.

أهداف الدراسة:

في ضوء الأهمية النظرية والعملية لظاهرة العجز المتعلم، تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف طبيعة الظاهرة من عدة زوايا ومنطلقات نظرية بما فيها العمل على إعادة تحديد البنية العاملية للمفهوم، وذلك بالإضافة إلى إلقاء الضوء على أهم المتغيرات النفسية المرتبطة بالعجز المتعلم، لا بهدف التعرف على المتغيرات ذات الارتباط الجوهري بالعجز المتعلم وحسب، وإنما أيضاً اكتشاف القيمة التنبؤية لهذه المتغيرات، أي من حيث إمكان

اعتبارها منبئات تنذر بالانزلاق إلى حالة العجز المتعلم، وهو ما يصب في زيادة فرص التعامل المبكر مع الظاهرة والوقاية منها.

التأصيل النظري للعجز المتعلم:

يمكن تتبع الاستخدامات الأولى لمصطلح العجز المتعلم learned helplessness –أو ما أطلق عليه في البداية اسم العجز المكتسب acquired helplessness–في ملاحظات مارتن سيلجمان (Seligman, 1972) حول نتائج دراسات أجراها للعلاقة بين الخوف والتعلم، وقد أجرى تلك الدراسات على الحيوانات (الكلاب) في إطار من التشريط الكلاسيكي لبافلوف، وبطريق المصادفة اكتشف ما استنبط منه نظريته الأولى عن العجز المتعلم. أوضحت التجارب أن الفشل في تجنب صدمات كهربائية مؤلمة لا يمكن تجنبها تؤدي بالحيوان أن يتقبل مستسلماً صدمات تالية بالرغم من إضافة مهرب واضح من المكان الذي يتلقى فيه الحيوان الصدمة الكهربائية. فالحيوان الذي يحاول الهرب في البداية يتيقن من استحالة تفادي الصدمة فيركن للاستسلام اليائس متحملاً الألم المرة تلو المرة، ويظل مستسلماً للألم حتى بعد أن يضاف للموقف التجريبي مهرب واضح، فالحيوان تعلم ألا يقدم على المحاولة بعد أن تيقن في خبرات سابقة أن الهرب غير ممكن، لقد تعلم العجز. هذا الاكتشاف تم تعميمه فيما بعد على الخبرة الإنسانية في ضوء نتائج دراسات مستمرة حول الظاهرة، وهو ما أدى إلى إحلال مفاهيم معرفية محل المفاهيم السلوكية التقليدية، فما يحكم سلوك الإنسان حقيقة هو ما يعتقد أنه تفسير للأحداث، وليس فقط ما يدركه في البيئة المحيطة من مثيرات تقوم بدور التعزيز أو العقاب (Seligman, 1991).

لقد اعتقد سيلجمان في البداية أن العجز المتعلم هو الناتج المباشر للمرور بالعديد من خبرات الفشل التي يفتقر فيها الفرد للقدرة على التحكم في مجريات الحدث uncontrollability، فيميل إلى اليأس من إمكانية أن يحقق النجاح في أي محاولة جديدة، وهو ما يعني أن يتصور أن قدرته على التحكم في الأحداث التالية محكوم عليها بالفشل بالرغم من أن الظروف قد تكون تغيرت وأن إمكانية النجاح قد أصبحت متاحة بوضوح. ثم كشفت الدراسات اللاحقة أن الخبرات السيئة ليست وحدها المسئولة عن العجز المكتسب، بل بالأحرى النمط التفسيري الذي يتبناه الفرد تجاه تلك الخبرات، تلك الإضافة ذات الطابع

المعرفي هي التي أدت إلى تطوير نظرية العجز المتعلم، وهي نتاج للمزاوجة بين النظرية الأولى لمارتن سيلجمان ونظرية وينر للعزو السببي (Weiner, 1971) حيث يرى وينر أن الأشخاص يوظفون العزو السببي في كل جوانب أنشطتهم الحياتية كي يصلوا إلى فهم نتائج سلوكهم وأفعالهم، فالإنسان يحتاج دائماً لأن يفهم أحداث البيئة التي يعيش فيها في ضوء مقدماتها وأسبابها(Ellis, 2007)، وكلما كانت أحداث البيئة تلك باعثة على الإحباط أصبحت حاجة الإنسان إلى فهم وتفسير هذه الأحداث أشد إلحاحاً.

أساس العجز المتعلم – إذن، وفي ضوء نظرية سيلجمان / وينر – هو خبرات الفشل المتكررة التي تنجم عن خروج المواقف عن سيطرة الفرد وغياب قدرته على التحكم فيها، ولكن ما يعمل على تطوير حالة العجز بالفعل هو العزو السببي أو نمط التفسير explanatory style الذي يتبناه الفرد ويعزو إليه خبرة الفشل كي يفهم الأسباب التي أدت به إلى الإخفاق المرة تلو المرة، حيث تتطور حالة العجز المتعلم إذا تبنى الفرد تفسيرا تشاؤمياً لخبرات الفشل لديه، فيعزوها إلى أسباب داخلية internal (أي أنه هو وحده المسئول عن الإخفاق)، ويصف الخبرة بالعمومية universal (أي أنه سوف يفشل في كل المواقف)، وأن الفشل سوف يكون دائماً نتيجة كل محاولاته في المستقبل permanent. هذا في مقابل الأشخاص الذين يتبنون نمطاً تفسيرياً تفاؤلياً عندما يواجهون مواقف الفشل، فهؤلاء يميلون إلى التفسيرات التي يغلب عليها العزو الخارجي external (كصعوبة الموقف على نحو استثنائي، أو بسبب عوائق مادية، أو نتيجة لتعنت أشخاص آخرين)، كما يقصرون نتيجة الفشل على الموقف الذي يواجهونه بالتحديد أو على نفس النوعية من المواقف الأخرى، أي أنه عزو نوعي specific، كما أنهم يعتبرون الفشل خبرة مؤقتة temporal تزول بزوال أسبابها (Ulusoy & Duy 2013)، بذلك تنخفض إلى حد بعيد إمكانية تطوير حالة العجز المتعلم لدى أصحاب النمط التفسيري التفاؤلي.

مفهوم العجز المتعلم:

قدم كلا من دينر ودويك في فترة مبكرة تعريفاً موجزاً للعجز المتعلم على أنه: "اعتقاد الفرد بعدم قدرته على تخطي الفشل" (Diener & Dweck, 1978)، كما أشار دوركين إلى أن الشعور بالعجز هو محصلة لأحداث سلبية تقود الفرد إلى الاعتقاد بأن إنجازاته لا تعتمد على أفعاله وأن مقومات النجاح ليست في متناوله، فيعتقد جازماً أنه لا يملك الإمكانية

الداخلية لأن ينجح (Durkin, 1995). يمكن بذلك تعريف العجز المتعلم على أنه ذلك الاعتقاد الجازم لدى الفرد بأن سلوكه منعدم التأثير على الأحداث وأفعاله غير ذات جدوى، مما يؤدي به إلى حالة من انخفاض الدافعية، وتقدير متدني لأهمية تعلم استجابات جديدة باعتبارها خبرات لن تأتي بأي نتائج إيجابية، وما يصاحب ذلك المحتوى المعرفي السلوكي من اضطرابات انفعالية غالباً ما تكون مكابدة حالة من القلق أو المشاعر الاكتئابية (Sutherland & Singh, 2004). يتضح من ذلك أن العجز المتعلم ظاهرة نفسية مركبة تتضمن جوانب سلوكية ومعرفية ودافعية وانفعالية (الفرحاتي السيد محمود، ٢٠٠٩-٢)، حيث يتسم سلوك الفرد بالسلبية وفتور الهمة والتكاسل، وتتدهور قدرته على التعلم واكتساب الخبرات والمهارات الجديدة، كما ينخفض مستوى الدافعية لديه على نحو واضح، إضافة إلى غلبة المشاعر السلبية على حالته الانفعالية خاصة مشاعر القلق العميق والاكتئاب. لهذا يعد العجز المتعلم حالة معوقة لفاعلية الذات على نحو خطير (Kabatay, 1999)، ومعطلة لإمكانية اكتساب الخبرات الجديدة وتعلم المهارات، بالإضافة إلى تأثيره السلبي على مستوى الصحة النفسية وتقدير الفرد لذاته (شادية التل ونشمية الحربي، ٢٠١٤) بشكل عام.

لقد كان للمزج بين نظرية سيلجمان الأولى ذات الصبغة السلوكية الخالصة، ونظرية وينر للعزو السببي الفضل في إبراز أهمية الدور الذي تلعبه الأفكار اللاعقلانية في تطوير حالة العجز المتعلم، فتلك الأفكار هي المسئولة عن تشويه معنى وتفسير الأحداث السيئة التي يمر بها الفرد بحيث تصير المعاني مغلوطة وتصبح التفسيرات سلبية وباعثة على هزيمة الذات self-defeating على نحو يهيئ لأن تبدأ علامات العجز المتعلم في الظهور (Bridges & Harnish, 2010). فالعجز المتعلم إذن ليس عجزاً حقيقياً يمثل غياب القدرة بقدر ما هو اعتقاد سلبي رسخ لدى الإنسان بألا قدرة لديه ولا فرصة له في النجاح، هذا المعتقد اللاعقلاني يحجب عن الإنسان قدراته وإمكاناته الواقعية ويعطل دافعيته وحماسه للفعل والعمل ويخفض من تقديره لذاته من خلال المقارنة المستمرة لخبرات فشله بنجاحات آخرين.

أبعاد العجز المتعلم:

أهتم العديد من الباحثين في ظاهرة العجز المتعلم بالإشارة إلى أنها ظاهرة مركبة ذات مكونات ثلاث أساسية، يرتبط أولها بالاعتقاد الراسخ لدى الفرد بأنه الملوم عن خبرات الفشل التي يمر بها بسبب أنه يفتقر كشخص إلى مقومات النجاح: "أنا لا أرقى إلى مستوى النجاح، لا قدرة لي على التأثير في الأحداث"، ويرتبط المكون الثاني بالميل إلى تعميم خبرة الفشل، بمعنى أن الفرد يعتقد أنه سيفشل في كل المواقف المشابهة، أما المكون الثالث فيرتبط باعتبار خبرة الفشل ستستمر دائماً. هذا يعني أن خبرات الفشل التي مر بها الفرد دون قدرة منه على التحكم في نتائجها أسفرت عن تطوير حالة العجز المتعلم عبر معتقدات ثلاثة، هي إرجاع الفشل إلى أسباب داخلية internal، وتعميم خبرة الفشل universal، واعتبار أن الفشل هو النتيجة الدائمة التي سيحققها الفرد permanent. ويعد غياب القدرة على التحكم uncontrollability من الشروط التي تسم خبرات الفشل الأولى المسئولة عن تطوير حالة العجز المتعلم، إلا أنها لا تكون حاضرة بالضرورة في المواقف التالية على تطوير حالة العجز المتعلم، بل أن التجارب الأولى التي درست العجز المتعلم رفعت عمداً هذا الشرط، وأضافت إمكانية النجاح بصورة واضحة للمواقف التجريبية، وذلك للتمييز بين العجز الحقيقي الذي ينتج عن الغياب الفعلي للقدرة على النجاح وبين العجز المتعلم الذي يصبح من الواضح أنه عجز غير واقعي ولكنه نوع من الأفكار اللاعقلانية التي اكتسبها الفرد عن ذاته تحت ظروف خاصة واستمرت تحكم أفكاره وما يترتب على هذه الأفكار من أفعال وسلوكيات. فإذا تعلم الإنسان حالة العجز أصبحت الأبعاد الثلاثة: داخلية عزو الإخفاق internality، وتعميمه universality، واستمراريته permanence هي المسيطرة على معتقداته والموجهة لسلوكه. خلاصة الأمر، إن التحليل المتمعن لمضمون تلك الأبعاد الثلاثة يكشف عن أنها جميعاً – وفي جوهرها – محتويات معرفية مشوهة، أو بالأحرى أفكار لاعقلانية تبناها الفرد عن نفسه، واعتبرها حقائق ركن إليها في تفسيره لأسباب فشله وإخفاقه. والخطورة الحقيقية في تلك التفسيرات اللاعقلانية ليست في أنها تهدم ثقة الفرد في نفسه وتسيء إلى تقديره لذاته وتؤثر سلبياً على صحته النفسية وحسب، وإنما أيضاً في النتائج التي تؤدي إليها، حيث تنخفض دافعية الفرد ويركن للتكاسل اليائس، فيرفض اكتساب الخبرات الجديدة أو التعلم (الفرحاتي السيد محمود، ٢٠٠٩-٢)، ويتدهور مستوى فاعلية

الذات لديه، ويعزف عن محاولة مغالبة التهديد بالفشل: "من الأسهل أن نحجم عن المحاولة بدلاً من نجازف ونفشل" (Sutherland & Singh, 2004).

النتائج المترتبة على ظاهرة العجز المتعلم:

لقد ناقش العديد من الباحثين النتائج السلبية لظاهرة العجز المتعلم لدى الأفراد من حيث أنها تشكل إعاقة شديدة لفاعلية الذات وتهديد خطير لصحة الفرد النفسية على مستويات عديدة تمس الجوانب الدافعية، والمعرفية، والانفعالية، والسلوكية (الفرحاتي السيد محمود،٢٠٠٩). فمن حيث الدافعية يقلع الفرد بسرعة عن محاولة النجاح أو عن اكتساب أساليب جديدة للتعامل مع مواقف التحدي، ولا يجد لديه الحماس للفعل، أما على الصعيد المعرفي فتضعف قدرة الفرد على التعلم من الخبرات السابقة والاستفادة من معطيات الواقع الجديدة عوضاً عن تلك المعطيات التي شكلت خبرات الإخفاق السابقة، ومن الناحية الانفعالية والنفسية تبدأ بعض الظاهرات السلبية في الظهور خاصة القلق والاكتئاب والميول التشاؤمية، أما فيما يتعلق بالجانب السلوكي فيظهر الفرد درجة عالية من السلبية والميل للتوقف عن الاستجابة أو الفعل وأداء المهام.

والحقيقة أن بعض هذه الظواهر يصعب تمييز ما إن كانت تعتبر مترتبة على وجود حالة العجز المتعلم، أو أنها من مصاحبات العجز، أو حتى من منبئاته (Maadikhah & Erfani, 2014). وهو ما يجب العمل على أن يتضح من خلال مزيد من الدراسات حول موضوع العجز المتعلم. إلا أنه في كل الحالات يكون من المتوقع أن تتدهور قدرة الفرد على الفعل الإيجابي ويتدنى مستوى إنجازه. هذا على مستوى الوجود الفردي، ومع انتشار الظاهرة وتغلغلها في نسيج المجتمع يصبح من المتوقع أن يتعاظم التهديد ويتحول إلى مخاطر التدهور الحضاري والتفكك المجتمعي. فالمجتمع الذي يعاني فيه قطاع كبير من البشر من العجز المتعلم يخسر طاقاتهم، بل أنهم يتحولون إلى عبء إضافي يعرقل أي تخطيط للتطوير أو التنمية.

دراسات سابقة في العجز المتعلم:

تم اكتشاف ظاهرة العجز المتعلم في بدايات النصف الثاني من القرن العشرين في سياق أشبه بالمصادفة أو كنتيجة إضافية غير متوقعة لتجارب تم إجراؤها على علاقة التعلم

ببعض المتغيرات، فقد كان سيلجمان يحاول أن يدرس تأثير حالة الخوف على قدرة الكائن الحي على التعلم(Seligman, 1972) ، فاكتشف أن خبرة الفشل في ظل حالة عدم القدرة على السيطرة على الموقف تحدث تأثيراً سلبياً أبعد أثراً من مجرد التأثر بحالة الخوف، حيث أن حالة العجز التي تسيطر على الكائن تتجاوز الموقف التجريبي الأصلي إلى المواقف التجريبية الأخرى التي تضاف إليها مقومات النجاح، ولكن يرفض الكائن الاستجابة لها. وقد كان لنتائج هذه التجربة دوراً كبيراً في توجيه العديد من الباحثين لدراسة ظاهرة العجز المتعلم في سياق الخبرة الآلية المباشرة، أي أن الاهتمام بالظاهرة في هذا السياق يتركز حول آليات اكتساب العجز المتعلم، والكيفية التي يؤثر بها العجز المتعلم على الأداء في المواقف المختلفة. من أمثلة هذا التوجه قام فيرمين مع آخرين بدراسة تأثير حالة العجز المتعلم على أداء المهام الدراسية لدى عينة من الشباب الجامعي (Firmin et. al., 2004) ، كما قام هوبر وماكهيو بدراسة تجريبية لتأثير خبرات الفشل السابقة على مستوى الأداء في الامتحانات (Hooper & McHugh, 2013) ، كما حاول جيرنيجون وآخرون تقدير الدور النسبي لكل من المتغيرين: الفشل failure وغياب القدرة على التحكم uncontrollability في إحداث وتطوير حالة العجز المتعلم (Gernigon et. al., 2013). وقد كان لهذا التوجه البحثي (دراسة آليات اكتساب العجز المتعلم) الفضل في الكشف عن طبيعة خبرة العجز المتعلم، وإلقاء الضوء على بعض أوجه القصور في تفسير الظاهرة مما أدى للانتباه إلى بعض المتغيرات التي برزت كمسببات أو كمصاحبات لحالة العجز المتعلم، بالإضافة إلى تركيز الاهتمام على الجانب المعرفي الذي يتدخل في المواقف المطورة للعجز المتعلم عبر التفسير الذي يتبناه الفرد لخبرات الإخفاق، والأسباب التي يعزو إليها تلك الخبرات.

فقد أكدت دراسة ساذرلاند وسينج أن حالة العجز المتعلم ترتبط بانخفاض الدافعية وبطء القدرة على تعلم الاستجابات الجديدة وانخفاض مستوى فاعلية الذات، بالإضافة إلى ارتباطها ببعض مظاهر الاضطراب الانفعالي كالقلق والاكتئاب (Sutherland & Singh, 2004)، في حين توصلت شادية أحمد ونشمية عبد الله إلى نتائج تؤكد التأثير السلبي للعجز المتعلم على مستوى الصحة النفسية وتقدير الذات، وارتباطه ببعض أنماط العنف المدرسي (شادية أحمد التل ونشمية عبد الله الحربي، ٢٠١٤)، وفي سياق مختلف أكدت نتائج دراسة إليس أن العجز المتعلم لدى الأطفال يتطور نتيجة تراكم خبرات الإحباط والفشل

التي تعد أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة المحرك لها (Ellis, 2007). ومؤخراً، أشار كل من ماير وسيلجمان إلى اكتشاف أصول نيورولوجية للعجز المتعلم قد تدفعنا إلى مراجعة تصورنا عما إن كان العجز متعلماً بالفعل، حيث أن إفراز هرمون السيروتونين قد يكون مسئولاً عن سلبية الاستجابة للصدمات التي لا يستطيع الكائن تجنبها، إلا أن بداية تطوير حالة العجز في إطار عضوي نيورولوجي قد يفسر اقتران الحالة بالاكتئاب ولكنه لا يفسر خصائصها المعرفية اللاعقلانية (Maier & Seligman, 2016). لقد كان لهذه النوعية من الدراسات دوراً مهماً في تحديد وإبراز أهم المتغيرات ذات الارتباط الجوهري بالعجز المتعلم، وفي التأكيد على أهمية العزو السببي غير المنطقي والأفكار غير العقلانية في نشأة وتطور تلك الظاهرة السلبية.

إلا أن بعض الدراسات قد اتخذت خطوات إضافية لاستكشاف العوامل المنبئة بالعجز المتعلم، فبرغم من أن دراسة كل من داكوورث وسيلجمان استهدفت الكشف عن منبئات الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، إلا أن اعتبار الرضا عن الحياة والتفاؤلية والعزيمة كمنبئات للكفاءة الذاتية حمل ضمناً الإشارة إلى الجانب السلبي الذي يعني أن غياب تلك العوامل قد ينبئ بحالة العجز المتعلم (Duckworth & Seligman, 2009)، أما ألبانو فقد حاولت التعرف على القيمة التنبؤية لبعض المتغيرات للعجز المتعلم، وفي حين لم يثبت متغير وجهة الضبط قيمة تنبؤية، إلا أن نمط العزو الداخلي/الخارجي أثبت قدرة على التنبؤ بالعجز المتعلم (Albano, 1983). وأظهرت دراسة ماديخا وإرفاني أن سمة العصابية هي أكثر عوامل الشخصية الخمس الكبرى قدرة على التنبؤ بالعجز المتعلم (Maadikhah & Erfani, 2014).

قياس العجز المتعلم:

نظراً لأن ظاهرة العجز المتعلم ظاهرة مركبة تمس جوانب عدة من الشخصية الإنسانية كما اتضح مما سبق، فإن أساليب قياس الظاهرة أظهرت تباينات واضحة بين الباحثين حول المظاهر أو الخصائص التي اعتمدوا عليها كمؤشرات أو دلائل على وجود العجز المتعلم. ففي حين اعتمد البعض على تصميم مواقف تجريبية أدائية، بحيث تكون المثابرة في مقابل التوقف اليائس عن المحاولة هي المتصل الذي يتحدد مستوى العجز

المتعلم وفقاً لـه، اهتم آخرون بتوظيف الحصيلة النظرية المرتبطة بأنماط العزو السببي للعجز المتعلم وتنظيمها كأبعاد للظاهرة تبنى على أساسها بنود المقاييس، في حين اهتم البعض الآخر بتحليل التراث النظري للخروج بمؤشرات أكثر مرونة تدل على وجود حالة العجز المتعلم.

ويتضح من مراجعة وسائل القياس التي تعتمد على تصميم مواقف أدائية، أن هذا الأسلوب يلائم قياس العجز المتعلم لدى الأطفال والمراهقين. ونظراً لأن المعيار هنا هو المثابرة والاستمرار في المحاولات رغم خبرات الفشل، وذلك في مقابل الاستسلام لليأس والإحباط والتوقف عن المحاولة، فإن نتائج القياس تكون ذات مصداقية وتترجم واقع الظاهرة بشكل مباشر. من أمثلة هذه الأساليب استخدام مهام إدراكية–حركية perceptual–motor tasks بالغة الصعوبة مع المراهقين، تتمثل في التصويب على هدف يتحرك بمنتهى السرعة (Gernigon et. al., 2000) ، وللأطفال استخدام لعبة تجميع البازل puzzle task باستخدام مجموعة غير متلائمة من القطع (Ellis, 2007) ، وللأطفال أيضاً مهمة تخمين guessing tasks غير قابلة للنجاح (Albano, 1983). وكلها مهام لا يمكن النجاح في أدائها، بحيث يصبح رفض تكرار المحاولات نتيجة اليأس من إمكانية النجاح هو مؤشر العجز المتعلم، في حين تكون المثابرة ومغالبة الإحباط والاستمرار في المحاولة لفترة أطول دليلاً على غياب العجز المتعلم.

أما بالنسبة لأساليب القياس التي تعتمد على توظيف مفاهيم نظرية العزو السببي، فقد اعتمدت في الأساس على الطرح النظري الذي مؤداه أن العجز المتعلم يتمثل على نحو حصري في تفسير خبرات الفشل بالمعتقدات اللاعقلانية الثلاث: السبب داخلي المنشأ، وشامل، ودائم. لهذا، اعتمدت تلك الأساليب نمط العزو السببي attribution style كمحدد لمستوى العجز المتعلم في ضوء مطابقته لتلك المعتقدات اللاعقلانية (Kabatay, 1999)، (Gotshall & Stefanou, 2001)، (Yagmur et. al., 2013) ، (Maadikhah & Erfani, 2014). والملاحظ أن معظم تلك الأساليب كانت استبيانات تضم مواقف افتراضية بعضها سلبي وبعضها إيجابي، وعلى المفحوص اختيار إجابة تكشف نمط العزو السببي الذي يتبناه.

وبالرغم من أن العزو السببي ثلاثي الأبعاد قد فرض وجوده في معظم الأدوات المستخدمة لقياس العجز المتعلم، إلا أن العديد من الباحثين حاولوا عبر مراجعة التراث النظري واستكشاف البنية العاملية للمفهوم إعادة التعرف على مكونات الظاهرة، مما أمكن معه تقديم مقاييس تحررت إلى حد ما من تلك الأبعاد الثلاثة، ولو حتى في اختلاف التسمية ودلالات العبارات. فعلى سبيل المثال، قدم كل من رفعة تايه ورافع الزغول (٢٠١٥) مقياساً للعجز المتعلم ذا ثلاثة أبعاد، هي: توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، والصورة السلبية للذات في عيون الآخرين، ولوم الذات. كما صمم كل من مصطفى أبو المجد وياسر عبد الله (٢٠١٥) مقياساً للعجز المتعلم ذا خمسة أبعاد تعبر عن الظاهرة، هي: عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج، وعدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء، والإعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية، وتوقع الفشل وتدني تقدير الذات، والتشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية. هذه الفئة الأخيرة من المقاييس تعد خطوات جيدة على طريق تحديد البنية العاملية للعجز المتعلم.

خلاصة التراث النظري وفروض الدراسة الحالية:

باستعراض التراث النظري الخاص بظاهرة العجز المتعلم فيما سبق، يتضح أن طبيعة الظاهرة تعكس درجة كبيرة من التشابك بين عناصر مختلفة من مكونات الشخصية الإنسانية تمس الجوانب السلوكية والمعرفية والدافعية والانفعالية، وهو ما انعكس بدوره على وجهات نظر الباحثين الذين تناولوا العجز المتعلم بالدراسة والتفسير فجاءت تفسيراتهم متباينة وفقاً لتباين المداخل التي اقتربوا بها من الظاهرة. إلا أن تعريف ظاهرة العجز المتعلم لدى معظم الباحثين يدور حول التأكيد على أنها "حالة معوقة لفاعلية الذات يطلقها اعتقاد الفرد ألا قدرة لديه على تجاوز الفشل، وأن مقومات النجاح ليست مرتبطة بأفعاله أو سلوكه، وأنه سيفشل مهما بذل من جهد" (Diener & Dweck, 1978)، (Durkin, 1995)، (Hooper & McHugh, 2013.).

وقد تكون طبيعة الخبرات التي يكتسب خلالها الفرد العجز أيضاً من الأمور المتفق عليها لدى المهتمين بدراسة العجز المتعلم، بداية من التجارب التي أجريت على التعلم الشرطي لدى الحيوانات (Seligman & Maier1967)، ثم الدراسات التجريبية والنظرية

الباكرة للعجز المتعلم لدى الإنسان (Abramson et. al., 1978) ، (Diener & Dweck, 1978) ، وما تلاها من دراسات اهتمت بالمتغيرات ذات الصلة بالعجز المتعلم (Gernigon et. al., 2000) ، حتى أحدث الدراسات التي أجريت على الظاهرة والتي تطرقت للأسباب العضوية المحتملة (Maier & Seligman, 2016). فلا يكاد يكون هناك خلاف يذكر حول أن تعلم العجز ينتج عن المرور بخبرات متكررة من الإخفاق والفشل failure، يستشعر فيها الفرد حالة من غياب القدرة على السيطرة على الموقف uncontrollability، فالفشل المتكرر وعدم القدرة على التحكم هما شرطي اكتساب حالة العجز.

على أن العجز المتعلم ليس عجزاً بالمعنى الحرفي للكلمة بقدر ما هو اعتقاد جازم يكونه الفرد بأن فرصه للنجاح منعدمة، مما يثبط من دافعيته ويعوقه عن محاولة تخطي الفشل في المواقف اللاحقة. فقد اتضح أن عاملي الفشل وعدم السيطرة في ذاتهما ليسا السبب في العجز، ولكن بالأحرى النمط التفسيري التشاؤمي الذي يتبناه الفرد إزاء فشله المتكرر. ويتضمن هذا النمط التفسيري عزو الفشل السابق إلى ثالوث سببي –إن جاز استخدام التعبير– يربط الفشل بأسباب داخلية internal: "أنا فاقد الكفاءة"، شاملة pervasive: "سوف أفشل في كل المواقف"، دائمة permanent: "سوف أفشل باستمرار". هذا النمط التفسيري التشاؤمي ثلاثي الأبعاد هو ما يعتقد أغلب الباحثين أنه يمثل الأنموذج prototype للأبعاد الحقيقية لحالة العجز المتعلم (Maadikhah & Erfani, 2004) حتى أنه أصبح المصدر الرئيسي لبناء مقاييس العجز المتعلم (Gotshall & Stefanou, 2011). والملاحظ أن التبريرات الثلاثة في ضوء مفاهيم علم النفس المعرفي تعد أفكار لاعقلانية.

أما المتغيرات ذات الصلة الجوهرية بالعجز المتعلم فقد اتضح من مراجعة التراث النظري والدراسات السابقة أن الظاهرة ترتبط بالعديد من المتغيرات ذات الطابع السلبي على المستوى المعرفي كالبطء الشديد في القدرة على التعلم أو الاستفادة الضعيفة من الخبرات الجديدة (Sutherland & Singh, 2004)، وعلى المستوى الدافعي كالفتور وانخفاض الدافعية (Sutherland & Singh, 2004)، وعلى المستوى الانفعالي كتقدير الذات المنخفض (Abramson et. al., 1978) وبعض مظاهر الاضطراب الانفعالي كالقلق

والاكتئاب (Kabatay, 1999) ، وعلى المستوى السلوكي كانخفاض مستوى فاعلية الذات (نجمة عبد الله الزهراني، ٢٠١٤) وسلوكيات هزيمة الذات (Bridges & Harnish, 2010) وحتى سلوكيات العنف (شادية أحمد و نشمية عبد الله ، ٢٠١٤) والعدائية (Gelbrich, 2010).

والملاحظ أن ما يميز ظاهرة العجز المتعلم هو سيادة الأفكار اللاعقلانية التي يتم توظيفها بصفة مستمرة لتفسير خبرات الفشل والإخفاق، في حين أن مصاحبات حالة العجز المتعلم هي بالأحرى خصائص شخصية يغلب عليها الطابع السلبي الذي يؤثر على أداء الفرد سواء على المستوى المعرفي، أو الدافعي، أو الانفعالي، أو السلوكي. بناء على ذلك يصبح من الممكن أن تعتبر هذه الخصائص من المظاهر أو المؤشرات الدالة على وجود حالة العجز المتعلم خدمة لأغراض التشخيص، كما يمكن أن يتم توظيفها كمنبئات بالظاهرة خدمة لأهداف الكشف المبكر عن العجز المتعلم والوقاية منه. بذلك، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

الفرض الأول:

توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس منبئات العجز المتعلم والدرجة الكلية، ودرجاتهم على أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية.

الفرض الثاني:

يمكن التنبؤ بالعجز المتعلم في ضوء أبعاد مقياس منبئات العجز المتعلم.

إجراءات الدراسة:

فيما يلي عرض للإجراءات المتبعة في الدراسة بما تتضمنه من تحديد لمنهج البحث، وعينة وأدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

المنهجية:

تم توظيف المنهج الوصفي الملائم لخدمة أغراض الدراسة في جانبيها النظري والإمبيريقي، وبحيث يمكن التحقق من الفرضين الارتباطي والتنبؤي.

العينة:

أ-عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس: وتكونت من ١٦١ طالب وطالبة من كلية التربية -جامعة عين شمس في الفرقتين الاولي والرابعة، والدبلوم المهني، والدبلوم الخاص. بمتوسط عمري ٢٢,٣٣٠ وانحراف معياري ٦,٠١٢ وذلك بهدف التعرف على الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة وكذلك التعرف على وضوح ومناسبة الصياغة اللغوية لعبارات المقاييس والوقوف بشكل دقيق علي أي مشكلة تتعلق بفهم المواقف والاستجابات أو التطبيق، وكان توزيعهم كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١)

يوضح مواصفات عينة الخصائص السيكومترية

المتغير	العينة	العدد	النسبة المئوية
العمر الزمنى	٣٠ سنة فأقل	١٤٧	%٩١,٣٠
	أكبر من ٣٠ سنة	١٤	%٨,٧٠
	العينة الكلية	١٦١	%١٠٠,٠٠
النوع	ذكور	١٦	%٩,٩٤
	إناث	١٤٥	%٩٠,٠٦
	العينة الكلية	١٦١	%١٠٠,٠٠
المرحلة التعليمية	الفرقة الأولى	٥٩	%٣٦,٦٥
	خاص	٣٢	%١٩,٨٨
	مهني	١٠	%٦,٢١
	الفرقة الرابعة	٦٠	%٣٧,٢٧
	العينة الكلية	١٦١	%١٠٠,٠٠

ب-العينة الأساسية: وتكونت من ٢٩٧ طالب وطالبة من كلية التربية -جامعة عين شمس بمتوسط عمري ٢٢,١٨٠ انحراف معياري ٥,٤٦٥. وذلك بهدف التحقق من فروض الدراسة، وكان توزيعهم كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٢)

يوضح مواصفات عينة الدراسة الأساسية

المتغير	العينة	العدد	النسبة المئوية
العمر الزمنى	٣٠ سنة فأقل	٢٧٠	%٩٠,٩٠
	أكبر من ٣٠ سنة	٢٧	%٩,١٠
	العينة الكلية	٢٩٧	%١٠٠
النوع	ذكور	٣١	%١٠,٤٤
	إناث	٢٦٦	%٨٩,٥٦
	العينة الكلية	٢٩٧	%١٠٠
المرحلة التعليمية	الفرقة الأولى	٦٠	%٢٠,٢٠
	خاص	٥٦	%١٨,٨٥
	مهني	٢٣	%٧,٧٤
	الفرقة الرابعة	١٥٨	%٥٣,١٩
	العينة الكلية	٢٩٧	%١٠٠

أدوات الدراسة:

في ضوء ما توفر من مادة علمية عن التراث النظري والدراسات السابقة لموضوع العجز المتعلم تم تصميم وإعداد مقياسي الدراسة: مقياس العجز المكتسب، ومقياس منبئات العجز المكتسب.

أولاً: مقياس العجز المتعلم

اتضح من خلال مراجعة المقاييس السابق تصميمها لتحديد مستوى العجز المتعلم وجود أسلوبين مختلفين لقياس الظاهرة، يعتمد أولهما على تصميم مواقف تجريبية تتضمن مهام أدائية تعكس درجة العجز المتعلم لدى الأفراد في صورة عيانية واضحة (Gernigon et. al., 2000) ، (Ellis, 2007). أما الأسلوب الثاني فيعتمد بصورة أساسية على قياس المكونات الثلاث للعجز المتعلم التي تأكدت عبر تراكمات التراث النظري ونتائج الدراسات السابقة للظاهرة، والمتمثلة في أنماط العزو السببي المتبناة: داخلية العزو، وشمولية العزو، واستمرارية العزو (Maadikhah & Erfani, 2014)، (Gotshall & Stefanou, 2001)، أو قياس الظاهرة في ضوء أبعاد متحررة نسبياُ من ثلاثية العزو السببي التقليدية (مصطفى أبو المجد وياسر عبد الله، ٢٠١٥)، (رفعة تايه ورافع الزغول،٢٠١٥).

وعاء البنود:

تكونت الصورة الأولية للمقياس من ٢٧ عبارة، تم اختصارها بعد المراجعة والتنقيح والمعالجة الإحصائية إلى ٢٢ عبارة، تحمل عبارات إيجابية الاتجاه وأخرى سلبية، ويشمل المقياس ثلاثة أبعاد صيغت عباراتها في ضوء التصورات التي أبرزها التراث النظري كتفسير لظاهرة العجز المتعلم، تلك الأبعاد هي: التفشيل (أو هزيمة الذات)، التوجه السلبي/ الإيجابي نحو الحياة، الاعتمادية، وتم تجريب بنود المقياس على عينة استطلاعية صغيرة للتأكد من وضوح العبارات والتعليمات.

أسلوب التطبيق:

يقوم المفحوص باختيار استجابة واحدة من خمس استجابات محتملة بطريقة ليكرت، وتعبر الدرجة الأعلى على المقياس عن ارتفاع مستوى العجز المكتسب للفرد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ: صدق المقياس (الصدق العاملي لمقياس العجز المتعلم):

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components التي وضعها هوتيلينج Hotellingباستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه جوتمان Guttmann وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذي يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التي تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠,٣٠٠). وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملي لعدد ٢٧ عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل ١٦١ فردا. وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود ٤ عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت ٦٥,٢٩% من التباين الكلى.

والجدول التالي يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٣)

مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	قيم الشيوع
١	٠,٦٣٢		٠,٣٠٣		٠,٦٥٢
٢	–	–	–	–	٠,٢٥١
٣		٠,٥٧٤			٠,٦٠٢
٤				٠,٣٠٦	٠,٤١١
٥		٠,٤٩٣			٠,٥٤٧
٦	٠,٥٤٥				٠,٥٨٩
٧	–	–	–	–	٠,١٩٧
٨	٠,٥٠٢				٠,٥٧٩
٩	٠,٣٠٧	٠,٦١٦			٠,٦٣٢
١٠			٠,٥١٣		٠,٥٧٧
١١	٠,٤٤٨				٠,٥٢٩
١٢	٠,٦٠٧				٠,٦٣٧
١٣	٠,٧٤٥				٠,٧٧٢
١٤	٠,٥٩٢				٠,٦٠٥
١٥				٠,٤٠٢	٠,٥١٥
١٦	٠,٤٧١				٠,٥٢٨
١٧		٠,٣٠٧	٠,٦٨٩		٠,٧٠٦
١٨	٠,٧٠٣				٠,٧٣٨
١٩			٠,٥٧٧		٠,٥٩٢
٢٠			٠,٦٥٣		٠,٦٨٤
٢١	٠,٣٠٩	٠,٧٠٢			٠,٧٣٧
٢٢	٠,٦٥٤				٠,٦٨٩
٢٣		٠,٥٣١			٠,٥٨٨
٢٤	–	–	–	–	٠,٢٠١
٢٥	٠,٤٠٦				٠,٤٩٩
٢٦			٠,٦٠١		٠,٦٣٧
٢٧		٠,٦٨٣			٠,٦٩

الجذر الكامن	٥,٤٤٣	٣,٣٥٩	٢,٨٩٢	١,٦٧١	-
نسبة التباين	%٢٠,١٦	%١٢,٤٤	%١٠,٧١	%٦,١٩	-
نسبة التباين التراكمية	%٢٠,١٦	%٤٨,٣٩	%٥٩,١٠	%٦٥,٢٩	-

حذفت جميع التشبعات التي تقل عن ٠,٣٠٠.

يتضح من الجدول السابق أن العامل الرابع تشبع عليه عبارتين فقط هما ٤، ١٥، لذا سيستبعد هذا العامل لأنه لم يتشبع عليه ثلاث عبارات على الأقل طبقا لمحك كايزر Kaiser، وستحذف هاتين العبارتين لعدم تشبعهما على أي من العوامل الأخرى. كما أن العبارات رقم (٢، ٧، ٢٤) لم تتشبع على أي عامل من العوامل وبالتالي يتم حذفها، وبذلك يصبح عدد العبارات (٢٢) عبارة متشبعة على ثلاث عوامل تفسر (٥٩,١%) من التباين الكلى. وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا: -

جدول (٤)

درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
١٣	أعترف بأن إمكاناتي للنجاح ضعيفة	٠,٧٤٥
١٨	أجد صعوبة في تغيير أسلوب تعاملي مع الآخرين	٠,٧٠٣
٢٢	أعتقد أن معظم جهودي تذهب سدى	٠,٦٥٤
١	اعتدت أن تبوء محاولاتي بالفشل	٠,٦٣٢
١٢	أعتقد أن ظروفي لن تتحسن عما هي عليه أبداً	٠,٦٠٧
١٤	خبرات الفشل المتكررة تفقدني الثقة بالنفس	٠,٥٩٢
٦	أخشى الدخول إلى مجالات جديدة خوفاً من الفشل	٠,٥٤٥
٨	أجد صعوبة في تغيير أسلوب تعاملي مع الآخرين	٠,٥٠٢
١٦	مهما بذلت من جهد أعجز عن تفادي الوقوع في الأخطاء	٠,٤٧١
١١	أكره أن أدخل في نقاش مع أحد خوفاً من أن يتغلب عليّ	٠,٤٤٨
٢٥	لا جدوى من تكرار المحاولة طالما نتوقع الفشل	٠,٤٠٦

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٤٠٦، ٠,٧٤٥) وبلغ جذرها الكامن (٥,٤٤٣)، ويفسر هذا العامل (٢٠,١٥٩%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم "**هزيمة الذات –التفشيل** ".

جدول (٥)

درجات تشبع عبارات العامل الثاني مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
٢١	أحب أن أساعد الآخرين والأخذ بأيديهم	٠,٧٠٢
٢٧	أتفاءل بأن المستقبل سيكون أفضل	٠,٦٨٣
٩	إذا فشلت في تجربة معينة أكرر المحاولة حتى أنجح	٠,٦١٦
٣	أحتفظ في ذاكرتي بخبرات جميلة مرت في حياتي	٠,٥٧٤
٢٣	أعتبر النقد الموجه لي دافع كي أحسن من ذاتي	٠,٥٣١
٥	من حولي يثقون في قدراتي	٠,٤٩٣

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٤٩٣، ٠,٧٠٢) وبلغ جذرها الكامن (٣,٣٥٩)، ويفسر هذا العامل (١٢,٤٤١%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **التوجه السلبي / الإيجابي نحو الحياة** ".

جدول (٦)

درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
١٧	طول سنوات الدراسة اعتدت أن يساعدني آخرين في عمل واجباتي والاستذكار	٠,٦٨٩
٢٠	أتجنب المبادرة بطلب الصداقة حتى لا أتعرض للحرج	٠,٦٥٣
٢٦	على الأجيال السابقة أن توفر للشباب فرص النجاح	٠,٦٠١
١٩	يعاني الشباب من تجاهل الكبار لهم	٠,٥٧٧
١٠	أتجنب المواقف التي يمكن أن تعرضني للانتقاد	٠,٥١٣

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٥١٣، ٠,٦٨٩) وبلغ جذرها الكامن (٢,٨٩٢)، ويفسر هذا العامل (١٠,٧١١%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **الاعتمادية** ".

ب: ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (١٦١) فردا والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	معامل الثبات ألفا كرونباخ (ن = ١٦١)	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (ن = ١٦١)
هزيمة الذات – التفشيل	٠,٨١٢	٠,٨٤٥
التوجه السلبي / الإيجابي نحو الحياة	٠,٨٠٧	٠,٨٢٩
الاعتمادية	٠,٧٩٥	٠,٨١٣
الدرجة الكلية	٠,٨٣٦	٠,٨٥٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

ثانياً: مقياس منبئات العجز المكتسب:

كان المصدر الأساسي لمحتوى مقياس منبئات العجز المتعلم هو التراث النظري والدراسات السابقة التي تناولت المتغيرات ذات الصلة الوثيقة بحالة العجز المتعلم، وذلك سواء ارتبطت تلك المتغيرات بالظاهرة (Sutherland & Singh, 2004)، (Kabatay, 1999)، (شادية أحمد التل ونشمية عبد الله الحربي، ٢٠١٤)، (Ellis, 2007)، أو استخدمت للتنبؤ بها (Albano, 1983).

وعاء البنود:

تكونت الصورة الأولية للمقياس من ٥٠ عبارة، تشمل خمسة منبئات مفترضة هي: الغضب، اللامعيارية، خيبة الأمل، اللوم، الفراغ الوجودي، وتم تجريب بنود المقياس على عينة استطلاعية صغيرة للتأكد من وضوح العبارات والتعليمات. وبعد المراجعة والتنقيح والمعالجة الإحصائية تم اختصار العبارات إلى ٤٥ عبارة، تحمل عبارات إيجابية الاتجاه وأخرى سلبية، ولتصبح المنبئات المفترضة هي: الغضب، وخيبة الأمل، واللوم، والفراغ الوجودي، والعدائية.

أسلوب التطبيق:

يقوم المفحوص باختيار استجابة واحدة من خمس استجابات محتملة بطريقة ليكرت، وتعبر الدرجة الأعلى على كل من المنبئات المفترضة (الغضب، وخيبة الأمل، واللوم، والفراغ الوجودي، والعدائية) عن ارتفاع مستوى كل منها لدى الفرد.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ: صدق المقياس (الصدق العاملي لمقياس منبئات العجز المتعلم):

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components التي وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه جوتمان Guttmann وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذي يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التي تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠,٣٠٠). وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملي لعدد (٤٥) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (١٦١) فردا. وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود (٧) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٧٢,٨٩٨%) من التباين الكلى.

والجدول التالي يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٨)

مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	قيم الشيوع
١	٠,٦٠٣			٠,٣٠٢				٠,٦٥٢
٢	–	–	–	–	–	–	–	٠,٢١٤
٣							٠,٢٠٦	٠,٣٢٦
٤				٠,٥٨٥				٠,٦٠٨
٥						٠,٣٠٤		٠,٣٥٥
٦	٠,٤٧١							٠,٥٦٢
٧		٠,٤٨٢						٠,٥٤٦
٨	٠,٣١٥		٠,٦٤٧					٠,٦٧٢
٩					٠,٤٩٩			٠,٥٤٩
١٠				٠,٦٣٩				٠,٦٩٨
١١		٠,٣٠٣			٠,٦٢١			٠,٦٨
١٢		٠,٦٧٤						٠,٦٩٢
١٣			٠,٥٣٤					٠,٧٠١
١٤	–	–	–	–	–	–	–	٠,٢٢٣
١٥	–	–	–	–	–	–	–	٠,٢١٩
١٦	٠,٥٧٩							٠,٦٠٨
١٧			٠,٥١٢					٠,٦٣١
١٨			٠,٦٢٩	٠,٣٠٤				٠,٦٧
١٩					٠,٥٧٧			٠,٥٩٧
٢٠	–	–	–	–	–	–	–	٠,٢٠٩
٢١	٠,٦٤٣							٠,٦٨٨
٢٢			٠,٥٩					٠,٦٢٤
٢٣							٠,٣١٦	٠,٣٥٩
٢٤					٠,٥١٨			٠,٥٤٦
٢٥			٠,٥٦٢					٠,٦٤٦
٢٦	٠,٦٢٢							٠,٦٤٧
٢٧		٠,٦٦٦						٠,٦٨٣
٢٨			٠,٤٨١					٠,٥٩٤
٢٩				٠,٥٠٥				٠,٥٢٧
٣٠		٠,٣١١			٠,٦٠٢			٠,٦٣١

٣١					٠,٥٤٩			٠,٥٦٤
٣٢		٠,٦١٤						٠,٦٩١
٣٣	–	–	–	–	–	–	–	٠,٢١٣
٣٤				٠,٤٩٦				٠,٥٤
٣٥				٠,٦٠٦				٠,٦٢٣
٣٦	٠,٦٧١							٠,٦٧٢
٣٧	–	–	–	–	–	–	–	٠,١٩٨
٣٨						٠,٣٠٨		٠,٣٤٦
٣٩		٠,٥٧٨						٠,٦٤٥
٤٠			٠,٥٠٢					٠,٥٥٦
٤١	٠,٦٨٥							٠,٦٩٣
٤٢		٠,٥٢٦						٠,٥٥١
٤٣			٠,٦٠٧					٠,٦٦٧
٤٤				٠,٥٤٦				٠,٦١٤
٤٥				٠,٦٢				٠,٦٩٣
الجذر الكامن	٧,١٠٥	٧,٠١٤	٥,٤٨٩	٤,٩٢٧	٣,٨٦١	٢,٥٥١	١,٨٥٧	–
نسبة التباين	%١٥,٧٩	%١٥,٥٩	%١٢,٢	%١٠,٩٥	%٨,٥٨	%٥,٦٦٩	%٤,١٢٧	–
نسبة التباين التراكمية	١٥,٧٩	٣١,٣٨	%٤٣,٥٧	%٥٤,٥٢	%٦٣,١٠	%٦٨,٧٧	%٧٢,٩	–

حذفت جميع التشبعات التي تقل عن ٠,٣٠٠.

يتضح من الجدول السابق أن العاملين السادس والسابع تشبع على كل منهما عبارتين فقط هما (٥، ٣٨) للعامل السادس، (٣، ٢٣) للعامل السابع، لذا سوف يتم استبعاد هذين العاملين لأنه لم يتشبع على كل منهما ثلاث عبارات على الأقل طبقا لمحك كايزر Kaiser، كذلك يتم حذف هذه العبارات لعدم تشبعها على أي من العوامل الأخرى. كذلك نجد أن العبارات رقم (٢، ١٤، ١٥، ٢٠، ٣٣، ٣٧) لم تتشبع على أي عامل من العوامل، وبالتالي يتم حذفها، وبذلك أصبح عدد العبارات (٣٥) عبارة متشبعة على خمسة عوامل تفسر (٦٣,١٠٢%) من التباين الكلى. وفيما يلي تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا:

جدول (٩)

درجات تشبع عبارات العامل الأول مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
٤١	أشعر بأن رأسي يكاد ينفجر إذا غضبت	٠,٦٨٥
٣٦	أغضب لأسباب واهية	٠,٦٧١
٢١	إذا استفزني أحدهم أفقد السيطرة على أعصابي	٠,٦٤٣
٢٦	تسري الحرارة في جسدي إذا أغضبني أحدهم	٠,٦٢٢
١	عندما أغضب لا أستطيع كبح طاقة العنف في داخل	٠,٦٠٣
١٦	في لحظات الغضب أوجه للآخرين ألفاظ مهينة	٠,٥٧٩
٦	حماقة الآخرين تثير غضبي	٠,٤٧١

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٤٧١، ٠,٦٨٥) وبلغ جذرها الكامن (٧,١٠٥)، ويفسر هذا العامل (١٥,٧٨٩%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم "**الغضب**".

جدول (١٠)

درجات تشبع عبارات العامل الثاني مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـــارات	درجة التشبع
١٢	حياتي تشبه الكابوس	٠,٦٧٤
٢٧	كنت أتمنى حياة أفضل من التي أعيشها	٠,٦٦٦
٣٢	أعاني من خيبة الأمل في حياتي الخاصة	٠,٦١٤
٣٩	أفضل الفرص يحصل عليها أصحاب "الواسطة"	٠,٥٧٨
٤٢	نشأت على قيم قالوا إنها عليا وثبت عدم جدواها	٠,٥٢٦
٧	كثير من أحلامي تحطمت على صخرة الواقع	٠,٤٨٢

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٤٨٢، ٠,٦٧٤) وبلغ جذرها الكامن (٧,٠١٤)، ويفسر هذا العامل (١٥,٥٨٧%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **خيبة الأمل** ".

جدول (١١)

درجات تشبع عبارات العامل الثالث مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
٨	أحب أن أحدد أهدافي بنفسي	٠,٦٤٧
١٨	يصعب عليّ تحديد أهدافي	٠,٦٢٩
٤٣	أضع لنفسي أهداف أعمل على تحقيقها	٠,٦٠٧
٢٢	أنا متفائل بطبعي	٠,٥٩٠
٢٥	ما ضاع حق وراءه مطالب	٠,٥٦٢
١٣	آمالي في الحياة قليلة ومتواضعة	٠,٥٣٤
١٧	أجمل أمنياتي مستحيل تحقيقها	٠,٥١٢
٤٠	أتمنى أن أكون حراً بلا أي قيود	٠,٥٠٢
٢٨	ما استحق أن يولد من عاش لنفسه	٠,٤٨١

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٤٨١، ٠,٦٤٧) وبلغ جذرها الكامن (٥,٤٨٩)، ويفسر هذا العامل (١٢,١٩٨%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **الفراغ الوجودي** ".

جدول (١٢)

درجات تشبع عبارات العامل الرابع مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
١٠	نعيش في عالم تغيب فيه العدالة	٠,٦٣٩
٤٥	مجتمعنا تحكمه شريعة الغابة البقاء للأقوى	٠,٦٢٠
٣٥	تنتهك القوانين باستمرار	٠,٦٠٦
٤	أعتقد أن نظام التعليم يهدم فرص المستقبل أمامنا	٠,٥٨٥
٤٤	أنتمي لجيل يدفع ثمن أخطاء الجيل الذي يسبقه	٠,٥٤٦
٢٩	الدولة لا تؤمن مستقبل الشباب	٠,٥٠٥
٣٤	نعيب زماننا والعيب فينا وما لزماننا عيب سوانا	٠,٤٩٦

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٤٩٦، ٠,٦٣٩) وبلغ جذرها الكامن (٤,٩٢٧)، ويفسر هذا العامل (١٠,٩٤٩%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **اللوم** ".

جدول (١٣)

درجات تشبع عبارات العامل الخامس مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	العبـارات	درجة التشبع
١١	أرغب في الانتقام ممن تسبب في إلحاق الضرر بي	٠,٦٢١
٣٠	من الغباء أن ألتزم بالقواعد عندما يخالفها الجميع	٠,٦٠٢
١٩	أؤمن بالمثل القائل: يعملوها الكبار ويقعوا فيها الصغار	٠,٥٧٧
٣١	أتعمد إيذاء من يوجه لي إساءة مهما كانت بسيطة	٠,٥٤٩
٢٤	أساليب التنشئة الخاطئة أضعفت شخصية شباب جيلي	٠,٥١٨
٩	طريقة تفكير الآباء والمعلمين غير ملائمة لعصرنا	٠,٤٩٩

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (٠,٤٩٩، ٠,٦٢١) وبلغ جذرها الكامن (٣,٨٦١)، ويفسر هذا العامل (٨,٥٨٠%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم" **العدائية**".

ثانيا: ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (١٦١) فردا والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	معامل الثبات ألفا كرونباخ (ن = ١٦١)	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (ن = ١٦١)
الغضب	٠,٨١٦	٠,٨٤٥
خيبة الأمل	٠,٨٠٢	٠,٨١١
الفراغ الوجودي	٠,٧٩٢	٠,٨٠٠
اللوم	٠,٨١٤	٠,٨٣٩
العدائية	٠,٨١٩	٠,٨٢٤
الدرجة الكلية	٠,٨٣١	٠,٨٧٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للتحقق من صدق وثبات المقاييس وكذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة:

- التحليل العاملي.
- الفا كرونباخ.
- التجزئة النصفية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل الانحدار المتعدد المتدرج.

نتائج الدراسة:

بالنسبة للفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه " **توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس منبئات العجز المتعلم والدرجة الكلية، ودرجاتهم على أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية** ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس منبئات العجز المتعلم ودرجاتهم على مقياس العجز المتعلم.

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس منبئات العجز المتعلم ودرجاتهم على مقياس العجز المتعلم (ن = ٢٩٧)

الأبعاد	هزيمة الذات – التفشيل	التوجه السلبي / الإيجابي نحو الحياة	الاعتمادية	الدرجة الكلية
خيبة الأمل	٠,٤٧٦**	٠,٠٤٩	٠,٣٤٢**	٠,٤٦٧**
الغضب	٠,٦٦٦**	٠,١٧٧**	٠,٣٨٦**	٠,٦٢٩**
الفراغ الوجودي	٠,٢٤٥**	٠,٣١٦**	٠,٢١٩**	٠,٣٧٦**
اللوم	٠,٢٦٩**	٠,١٦٠**	٠,٣٠٨**	٠,٣٥٥**
العدائية	٠,٤٥٤**	٠,٠٢٨	٠,٣٨١**	٠,٤٥٤**
الدرجة الكلية	٠,٦٤٠**	٠,١٧٤**	٠,٤٨٨**	٠,٦٨٢**

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة على كل من:

- بعد خيبة الأمل لمقياس منبئات العجز المتعلم وبعدى هزيمة الذات – التفشيل، الاعتمادية لمقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس.
- بعد الغضب لمقياس منبئات العجز المتعلم وجميع أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس.
- بعد الفراغ الوجودي لمقياس منبئات العجز المتعلم وجميع أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس.
- بعد اللوم لمقياس منبئات العجز المتعلم وجميع أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس.
- بعد العدائية لمقياس منبئات العجز المتعلم وبعدى هزيمة الذات – التفشيل، الاعتمادية لمقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس.
- الدرجة الكلية لمقياس منبئات العجز المتعلم وجميع أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس.

بالنسبة للفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه " **يمكن التنبؤ بالعجز المتعلم في ضوء متغيرات الغضب، خيبة الأمل، الفراغ الوجودي، اللوم، العدائية**". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدم تحليل الانحدار المتعدد بطريقة إضافة وحذف المتغيرات تدريجياً Stepwise، حيث يتميز هذا الأسلوب بإمكانية إدراج أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع في الخطوة الأولى، وإدراج ثاني أقوى المتغيرات في الخطوة الثانية، وهكذا حتى ينتهي من إدراج جميع ذات التأثير الدال على المتغير التابع، ولا يدرج المتغيرات الضعيفة أو التي تفسر كمية أو نسبة ضئيلة من التباين في درجات المتغير التابع. ويلخص الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالعجز المتعلم.

جدول (١٦)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالعجز المتعلم

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري لـ B	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة " ت "	قيمة " ف "	الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل
خيبة الأمل	١,٣٢٨	٠,٠٩٥	٠,٦٢٩	**١٣,٩١٣	**١٩٣,٥٨٢	٠,٦٢٩	٠,٣٩٦	٠,٣٩٤
المقدار الثابت = ٤٤,٢								
خيبة الأمل	١,١١٩	٠,٠٩٧	٠,٥٣	**١١,٥٩	**١٢٦,٨٨٢	٠,٦٨١	٠,٤٦٣	٠,٤٦٠
الغضب	٠,٥٤٥	٠,٠٩	٠,٢٧٧	**٦,٠٦١				
المقدار الثابت = ٣٥,٦٩								
خيبة الأمل	١,٠٢١	٠,٠٩٧	٠,٤٨٤	**١٠,٥٥٩	**٩٥,٦٠٩	٠,٧٠٣	٠,٤٩٥	٠,٤٩٠
الغضب	٠,٥٠٦	٠,٠٨٨	٠,٢٥٨	**٥,٧٦				
الفراغ الوجودي	٠,٥٤٠	٠,١٢٦	٠,١٨٦	**٤,٢٦٧				
المقدار الثابت = ٢١,٠٣٥								

** دال عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن أبعاد خيبة الأمل، الغضب، والفراغ الوجودي لها قدرة تنبؤية بالعجز المتعلم.
- أن قيمة " ف " وكذلك قيمة " ت " كانت جوهرية عند مستوى ٠,٠١، الأمر الذي يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (التي دخلت في نموذج الانحدار) في المتغير التابع كما يشير إلى دلالة المعادلة التنبؤية.
- أسهمت المتغيرات المستقلة بنسبة ٤٩% في تباين درجة العجز المتعلم، حيث أسهم متغير خيبة الأمل بنسبة ٣٩,٤% في تباين درجة العجز المتعلم، ثم جاء في الترتيب الثاني متغير الغضب وأسهم بنسبة ٦,٦% ليصبح التباين ٤٦%، ثم جاء في الترتيب الثالث والأخير متغير الفراغ الوجودي وأسهم بنسبة ٣% ليصبح التباين ٤٩%.

- أن العجز المتعلم يرتبط ارتباطا موجبا ودال إحصائيا مع أبعاد خيبة الأمل، الغضب، والفراغ الوجودي حيث جاءت قيم معامل الانحدار (B) موجبة في النموذج.

يمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

أ = (١,٠٢١ ب) + (٠,٥٠٦ ج) + (٠,٥٤٠ د) + مقدار ثابت

حيث تعبر أ عن درجة الفرد على الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم

وتعبر ب عن درجة الفرد على بعد خيبة الأمل

وتعبر ج عن درجة الفرد على بعد الغضب

وتعبر د عن درجة الفرد على بعد الفراغ الوجودي

والمقدار الثابت = ٢١,٠٣٥

مناقشة نتائج الدراسة:

بالانتهاء من إجراءات تطبيق الدراسة، تم التحقق من صدق الفرضين (الارتباطي والتنبؤي)، وفيما يلي مناقشة نتائج الدراسة الذي يتم على ثلاثة محاور، هي كالتالي:

- مناقشة دلالات نتائج التحقق من فرضي الدراسة.
- إعادة صياغة وتقييم مفهوم العجز المتعلم.
- الخلاصة والتوصيات التطبيقية والبحثية.

أولاً: دلالات نتائج فرضي الدراسة

أظهرت نتائج الدراسة ارتباطاً جوهرياً بين العجز المتعلم في جانب، وخصائص الغضب والفراغ الوجودي واللوم وخيبة الأمل والعدائية في الجانب الآخر. فالأفراد الذين يرتفع لديهم مستوى العجز المتعلم ترتفع لديهم أيضاً المظاهر الانفعالية السلبية للغضب وخيبة الأمل والعدائية، ويرتفع لديهم مستوى الفراغ الوجودي والميل إلى اللوم الذي يتضمن تبرير سلبيات الحياة بمبررات فضفاضة وغير منطقية. هذه النتيجة تتفق مع نتائج معظم الدراسات التي أظهرت ارتباط العجز المتعلم بالعديد من الخصائص السلبية للشخصية، خاصة الغضب (Gelbrich,2010)، وخيبة الأمل والإحباط (Ellis, 2007)، والعدائية التي قد تتكشف في بعض صور العنف (شادية التل ونشمية الحربي، ٢٠١٤). والحقيقة أن

مصاحبات العجز المتعلم تعمق من خطورة الظاهرة وتضيف لها أبعاداً أخرى تساهم في تقويض مقومات الصحة النفسية وفاعلية الذات في الشخصية الإنسانية.

بالنسبة لمتغير "الغضب" الذي أظهر ارتباطاً جوهرياً بأبعاد العجز المتعلم وبالدرجة الكلية، فهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة جلبريتش (Gelbrich,2010) الذي اعتبر أن الإحساس بالعجز وعدم القدرة على السيطرة من شأنه أن يولد طاقة من الغضب والميل للانتقام، وهو ما تعكسه عبارات مقياس منبئات العجز المتعلم في الدراسة الحالية، على سبيل المثال: عندما أغضب لا أستطيع كبح طاقة العنف في داخلي، أو: في لحظات الغضب أوجه للآخرين ألفاظاً مهينة. لقد توقع جلبريتش أن الغضب – لا الشعور بالذنب ولوم الذات – هو الأكثر ارتباطاً بحالة العجز، وهذا هو ما أكدته نتائج الدراسة الحالية.

أما متغير الفراغ الوجودي، فقد أظهر أيضاً ارتباطاً جوهرياً بأبعاد العجز المتعلم وبالدرجة الكلية. ويعكس الفراغ الوجودي كمفهوم غياب المعنى والافتقار إلى الطموح والأهداف المحددة في الحياة، وهو ما اشتملت عليه عبارات مقياس منبئات العجز المتعلم، مثل: آمالي في الحياة قليلة ومتواضعة، أو: أجمل أمنياتي مستحيل تحقيقها، أو: يصعب عليّ تحديد أهدافي. لقد اعتبر فيكتور فرانكل (٢٠٠٤) أن غياب المعنى والهدف الذي تنطوي عليه حالة الفراغ الوجودي لابد وأن يقترن بحالة من العجز وغياب الفاعلية، حيث يفتقر الإنسان إلى الدافع الذي يشحن طاقاته النفسية ويجعله يؤمن بأن الحياة تستحق أن تعاش. وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية لتؤكد أن الفراغ الوجودي يرتبط أيضاً بالعجز المتعلم.

وفيما يتعلق بمتغير اللوم الذي تأكد ارتباطه جوهرياً بكل أبعاد العجز المتعلم وبالدرجة الكلية، فإنه يختلف عن معنى لوم الذات الذي اعتبر من أهم مكونات العجز المتعلم، حيث يشير اللوم هنا إلى الميل اللاعقلاني لنسبة النتائج السلبية إلى أسباب خارجية وليس إلى أسباب داخلية، كعبارة: أنتمي لجيل يدفع ثمن أخطاء الجيل الذي يسبقه، أو: نعيش في عالم تغيب فيه العدالة. هذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصل إليها كل من تنن وأفليك (Tennen & Affleck, 1990)، فقد اتضح من دراستهما أن لوم الآخرين وتحميلهم مسئولية الأضرار التي تصيب الإنسان blaming others for one's misfortune

يرتبطان ببعض الخصائص السلبية للشخصية ومن ضمنها العجز المتعلم. ورغم أن الباحثين اعتبرا أن نتائج دراستهما تتعارض مع الطرح النظري لمفهوم العجز المتعلم، إلا أن العزو الداخلي المرتبط بظاهرة العجز المتعلم لا يتعارض بالضرورة مع العزو الخارجي الذي أكدته دراسة تنن وأفليك ونتائج الدراسة الحالية طالما أن العزو في الحالتين لاعقلاني وغير منطقي.

لقد وقع الاختيار على مصطلح خيبة الأمل لا الإحباط كتسمية لهذا البعد في مقياس منبئات العجز المتعلم ليس للتعبير عن مجرد الإخفاق في تلبية احتياجات أساسية لدى الإنسان، وإنما للتعبير عن تلك الحالة التي تتضمن توقعات إيجابية لمساعي الإنسان للنجاح أو تطلعه لترسيخ مبادئ وقيم يؤمن بها، ولكن يحدث أن تخيب تلك التوقعات. وقد تمثل هذا المعنى في عبارات من قبيل: كنت أتمنى حياة أفضل من التي أعيشها، أو: نشأت على قيم قالوا إنها عليا وثبت عدم جدواها. وقد أظهرت النتائج ارتباط خيبة الأمل بالدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم، وببعدي هزيمة الذات والاعتمادية، مما يعني أن العجز المتعلم يرتبط بما هو أعمق من مجرد الإحباط ويتجلى في صور تحطم الآمال وانكسار الطموحات الذي يسفر عن مشاعر هزيمة الذات واليأس من إمكانية التغيير إلى الأفضل. هذه النتيجة تدعم نتائج دراسة حالة متعمقة قام بها كل من والنج ومارتينك (Walling & Martinek, 1995) لمراهقة تعاني من العجز المتعلم، تتفادى وتحجم عن أداء المهام التي تكلف بها بمبررات من قبيل: لن أستطيع مهما حاولت، أو: ببساطة ليس في مقدوري أداء تلك المهام. لقد أتت هذه المراهقة من خلفية أسرية غير مشبعة رغم أن الأسرة كانت تبدو عادية ظاهرياً، ولم تجد في المدرسة تشجيعاً من أي من مدرسيها، ولم تلق إلا الانتقادات لفشلها في المواقف المختلفة دون توجيه أو تصويب للأخطاء أو دعم ممن توقعت منهم الدعم والمساندة. وأظهرت في أكثر من مناسبة أنها تشعر بأنها توقعت المساندة أكثر من مرة في محاولاتها للنجاح فلم تجدها حتى من أقرب الناس إليها، فقد خابت توقعاتها المرة تلو المرة. وهذا يعني أن خيبة الأمل لا تكون بالضرورة إزاء الأحداث السيئة فقط، ولكنها قد تكون تجاه الأشخاص أيضاً، خاصة ذوي الأهمية في حياة الإنسان الذين يتوقع منهم دعماً ومساندة.

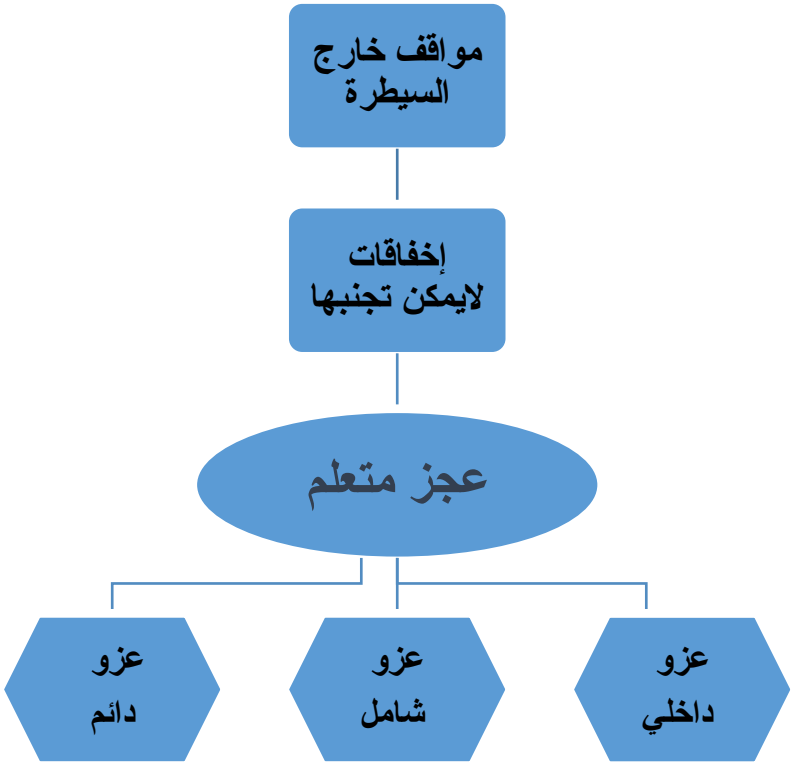
أما العدائية، فقد أظهرت النتائج أيضاً ارتباطها بالدرجة الكلية للعجز المتعلم، وببعدي هزيمة الذات والاعتمادية. وهي هنا تعبير عن اتجاهات سلبية إزاء الأحداث

والأشخاص الآخرين الذين يعتقد الفرد أنهم مسئولون بصورة أو أخرى عن إخفاقاته، فيكوّن تجاههم مشاعر عدائية ذات طابع انتقامي، والعبارة: "أرغب في الانتقام ممن تسبب في إلحاق الضرر بي" مثال على تلك المشاعر. كما تشمل العدائية ميلاً لنقد الآخرين نقداً مريراً يعبر ضمناً عن الاعتقاد بمسئوليتهم عن الأحداث غير المواتية لصالح الفرد، مثال لذلك عبارة: "طريقة تفكير الآباء والمعلمين غير ملائمة لعصرنا". وتعزز نتيجة دراسة جلبريتش (Gelbrich, 2010) هذه النتيجة للدراسة الحالية، حيث يرى أن حالتي الغضب والتوجهات العدائية ذات الطابع الانتقامي من المصاحبات المعتادة لحالة العجز المتعلم. كما يرى باجل وآخرون (Pagel et. al. 1985) أن العدائية تعد من المشاعر السلبية المصاحبة للعجز المتعلم شأنها شأن القلق والاكتئاب.

أكدت، إذن، نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية جوهرية الدلالة بين كل من الغضب والفراغ الوجودي واللوم وخيبة الأمل والعدائية، وبين العجز المتعلم. ثم أسفر التحقق من الفرض الثاني عن أن ثلاثة من بين هذه المتغيرات لها قيمة تنبؤية بالعجز المتعلم. تلك المتغيرات الثلاثة على التوالي هي: خيبة الأمل، والغضب، والفراغ الوجودي. وهو ما يعني أن توفر هذه الخصائص لدى الفرد ينبئ بإمكانية تطوير حالة العجز المتعلم لاحقاً. والحقيقة أن التراث النظري الثري لظاهرة العجز المتعلم لم يتضمن إلا محاولات محدودة العدد لاستطلاع إمكانيات التنبؤ بالظاهرة. على سبيل المثال، اعتبرت ألبانو (Albano, 1983) سيادة نمط العزو الداخلي لخبرات الإخفاق علامة منبئة بحدوث العجز المتعلم، كما اختبر كل من ماديخا وإرفاني السمات الخمس الكبرى للشخصية (Maadikhah & Erfani, 2014) ولكن سمة العصابية فقط كانت الوحيدة التي أظهرت قدرة تنبؤية بالعجز المتعلم. وقد أضافت نتائج الدراسة الحالية خيبة الأمل والغضب والفراغ الوجودي كخصائص شخصية منبئة بحالة العجز المتعلم، وهي كلها خصائص يمكن التعرف عليها وتحديد درجة شدتها سيكومترياً مما يوفر فرصة للجهود الوقائية في مواجهة تلك الظاهرة السلبية.

ثانيا: إعادة صياغة مفهوم العجز المتعلم Learned helplessness reformulated

لقد تناول العديد من الباحثين ظاهرة العجز المتعلم على مدى ما يزيد عن نصف قرن من الزمان بالتطوير والتعديل والتوسعة، واكتشاف الثغرات ونقاط الضعف، كما أظهر التراث النظري في تناوله للظاهرة اهتماما بالجوانب التطبيقية من خلال التركيز على مواطن الخطورة والتأثيرات السلبية على حياة الأفراد والجماعات. فمنذ اكتشف مارتن سيلجمان الظاهرة أثناء إجراءه بعض التجارب على التعلم بالاقتران الشرطي لدى الحيوان، اكتسبت الظاهرة أهمية خاصة تزايدت شيئاً فشيئاً بعد انتقال الاهتمام بها من عالم الحيوان إلى تأثيرها على حياة الإنسان. وقد شارك سيلجمان بنفسه مع فرق مختلفة من الباحثين في العمل على تطوير فهمنا لظاهرة العجز المتعلم، وكانت أهم الإضافات التي طورت النظرية الأولى المفسرة للظاهرة (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) متمثلة في التركيز على الدور الذي يلعبه العزو السببي لخبرات الإخفاق؛ فعندما يتكرر الفشل على نحو خارج عن سيطرة الإنسان يبدأ يبحث عن أسباب هذا الفشل ويحاول تبريره باستخدام أفكار ذات طابع تشاؤمي غير عقلاني يؤدي بالإنسان في النهاية إلى تلك الحالة من العجز وفقدان الفاعلية. وقد أسفر هذا الطرح المعرفي عن صياغة النظرية الثانية المفسرة لظاهرة العجز المتعلم التي تميز بين مسببات الحالة من ناحية، وبين مظاهرها من ناحية أخرى. فاكتساب العجز مشروط بالمرور بخبرات يفتقر فيها الإنسان للقدرة على التحكم بمجريات الأمور uncontrollability بحيث تنتهي تلك الخبرات بالفشل المتكرر frequent failures مهما بذل الإنسان من جهد، هذا فيما يتعلق بالأسباب المؤدية لتعلم العجز، أما مظاهره فتبدأ تتجلى وتترسخ مع شعور الإنسان باليأس من إمكانية النجاح، فيميل إلى تفسير الإخفاقات التي تعرض لها على أنها ناتجة عن أسباب داخلية ترتبط بافتقاره لمقومات النجاح، وأنه مهما بذل من جهد فسوف تكون النتيجة دائماً وتحت كل الظروف هي الفشل. فينتهي به الأمر إلى أن يركن للاستسلام ويفقد الدافع لتكرار المحاولات أو لتعلم وسائل جديدة لاعتقاده الجازم بألا جدوى من المحاولة أو من التعلم. بذلك تكتمل أركان العجز المتعلم بداية من الخبرات المؤدية إلى اكتسابه وانتهاءً بالمظاهر المميزة له. والشكل التوضيحي التالي (الشكل رقم ١) يلخص الطرح النظري المفسر للعجز المتعلم بعد التعديل القائم على إدماج نظرية العزو السببي.



الشكل (١)

الخبرات المؤدية لاكتساب العجز المتعلم والخصائص المميزة له

ومع تنامي الاهتمام بظاهرة العجز المتعلم، استمر تطوير الطرح النظري والتطبيقات العملية للمفهوم عبر كم هائل من الدراسات النظرية والدراسات الإمبيريقية، إلا أن الإطار العام لتفسير العجز المتعلم ظل مرتبطاً بنفس الهيكل المعرفي السلوكي، وذلك بالرغم من اتساع النطاق الذي اعتبره الباحثون شاملاً للنتائج المترتبة على حالة العجز المتعلم لدى الأفراد والجماعات. وحتى مع نتائج الدراسة التي قام بها سيلجمان مع ماير (Maier & Seligman, 2016)، والتي أشارت على نحو درامي بأن العجز المتعلم في النهاية ليس "متعلماً"، وأن الاستجابة السلبية للصدمة هي استجابة طبيعية ناتجة عن نشاط هرمون السيروتونين في قشرة الفص الجبهي للمخ مما يؤدي إلى الكف التلقائي لاستجابات تفادي

الصدمة والتعايش السلبي معها. معنى هذا أن الخبرات المؤلمة التي لا يمكن تفاديها يقابلها نشاط نيورولوجي للمخ يكف الاستجابات التي يدرك الكائن أنها لن تفيد مع مثيرات خارج نطاق قدرته على السيطرة. إلا أن الفائدة العملية لهذه النتيجة تم توظيفها لخدمة أغراض طبية تستهدف علاج الاكتئاب، وليس العجز المتعلم، نظراً لأن الخصائص المعرفية المترتبة على تطوير حالة العجز المتعلم عند الإنسان تعطل الفاعلية الذاتية بصرف النظر عن الأساس العضوي الذي بدأت مرتبطة به. إلا أن الإضافة الحقيقية لهذه الدراسة الحديثة التي أجراها سيلجمان وماير هي التأكيد على التفرقة بين أن يكون العجز موضوعياً objective helplessness (وهو ما يظهره الحيوان)، وأن يكون العجز ذاتياً subjective helplessness كما هو الحال لدى الإنسان؛ ففي حالة الحيوان تتساوى كل الاستجابات التجنبية إزاء الصدمة حيث لا تؤدي أي استجابة إلى تغيير الخبرة المؤلمة، فيكون العجز موضوعياً، أما العجز الذاتي فيرتبط بالمحتوى المعرفي الذي يتم به تفسير الموقف المؤلم، حيث يتم التعرف على خصائص الموقف غير القابل للتغيير، فيعقبه تعميم دلالة الخبرة وتوقع الألم أو الفشل دائماً، مما يؤدي إلى اختيار الإحجام عن المحاولة تجنباً لتكرار ألم الفشل، وذلك عملاً بمقولة: "قد يكون من الأفضل عدم المحاولة بدلاً من المخاطرة بالفشل".

"It may be easier not to attempt than to risk failure".

(Sutherland & Singh, 2004).

بناء على هذا التمييز بين العجز الموضوعي والعجز الذاتي، يمكن إعادة صياغة مفهوم العجز المتعلم بحيث يكون التأكيد هو على جوهرية تأثير تشوه البنية المعرفية وليس على أسباب تكون حالة العجز. فما يعجز الإنسان حقاً هو الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية التي يعتقد أنها تفسر الخبرات السيئة التي يمر بها بما تحمله من إخفاق ومشاعر إحباط. والحقيقة أن لاعقلانية تلك الأفكار ليست في أنها كما وصفت في التراث النظري لموضوع العجز المتعلم على أنها عزو سببي داخلي، ومعمم شامل، ودائم، وإنما تتبع لاعقلانيتها من كونها مجافية للواقع وللمنطق السليم. فعلى سبيل المثال: إذا اعتبرنا أن العزو الداخلي بأن الفرد مسئول عن الفشل في واقعة محددة مبني على حقيقة واقعة، فلا يعتبر هذا التصور لاعقلاني ولا يؤدي إلى الشعور بالعجز بالضرورة، بل قد يؤدي بالأحرى إلى الوعي بحدود الفرد وإمكاناته الفعلية وهو ما يشكل أساساً للاستفادة من الخبرة وتبني

استراتيجيات أو تعلم أساليب جديدة أكثر فاعلية. في إطار نفس المثال، لا يؤدي العزو الداخلي إلى تطوير حالة العجز إلا إذا كان لاعقلانياً؛ كأن ينسب الفرد لنفسه الفشل رغم عدم مسئوليته عنه، هنا تتعطل إمكانية التعلم الجديد في مواجهة الموقف المحبط، ويبدأ التعميم غير الواقعي والتوقع اللاعقلاني باستمرارية الإخفاق، فتكتمل حلقة العجز المتعلم. خلاصة الأمر، أن العزو السببي إذا كان مطابقاً للحقيقة فهو "عقلاني" ويؤدي إلى نتائج إيجابية، ذلك لأنه يكون الخطوة الأولى للوعي بالإمكانات الذاتية والموضوعية، والدافع للتعلم الجديد وإحلال أساليب أكثر فاعلية محل الأساليب التي ثبت عدم جدواها. إنما يكتسب العزو لاعقلانيته من مجافاته للحقيقة والواقع، عندها فقط يصبح مصدراً لخطر السقوط في براثن الشعور بالعجز بكل ما يترتب عن هذا العجز المتعلم من نتائج سلبية.

وبالعودة إلى اعتبار العزو الداخلي تحت كل الظروف مكون أساسي لحالة العجز المتعلم، فإن المثال السابق يشكك في دقة هذا الطرح. فعندما تكون لاعقلانية الأفكار أو عقلانيتها هي الفيصل في تكون العجز المتعلم أو غيابه، فهذا يعني أن العزو الداخلي أو العزو الخارجي على السواء يمكن أن يرتبطا بالعجز المتعلم، وذلك إذا كانت الأفكار التي يقوما عليها لاعقلانية؛ أي أننا نتوقع تكون حالة العجز المتعلم لدى الفرد الذي يعزو الفشل لأسباب خارجية عندما تكون الحقيقة أنه المسئول بالفعل عن هذا الفشل. من هنا تكون وجاهة التساؤل عن جدوى التمسك بالعزو الداخلي وحده –دون العزو الخارجي–كشرط للعجز المتعلم في حين أن اللاعقلانية هي المحك الحقيقي. إن الخبرة الكلينيكية المباشرة تدلنا على أن تبرير الإخفاق الشخصي وضعف القدرة على المثابرة ونقص الدافعية بعزوها إلى أسباب خارجة عن إرادة الإنسان هي العائق الرئيسي أمام أي تغيير إيجابي في الشخصية، خاصة عندما تكون تلك الأسباب الخارجية غير واقعية. لذلك يكون الشرط هو لاعقلانية العزو لا داخليته أو خارجيته.

قياساً على ذلك، فإن ما ينطبق على داخلية / خارجية العزو ينطبق أيضاً على ما إن كان العزو شاملاً أو نوعياً، أو إن كان دائماً أو مؤقتاً. الفيصل هنا أيضاً يجب أن يكون هو مدى عقلانية العزو؛ فإلى الحد الذي يفسر به الإنسان الأحداث السيئة التي يتعرض لها بصورة موضوعية مطابقة للحقيقة، تصبح تلك التفسيرات بمثابة التقييم الموضوعي الذي

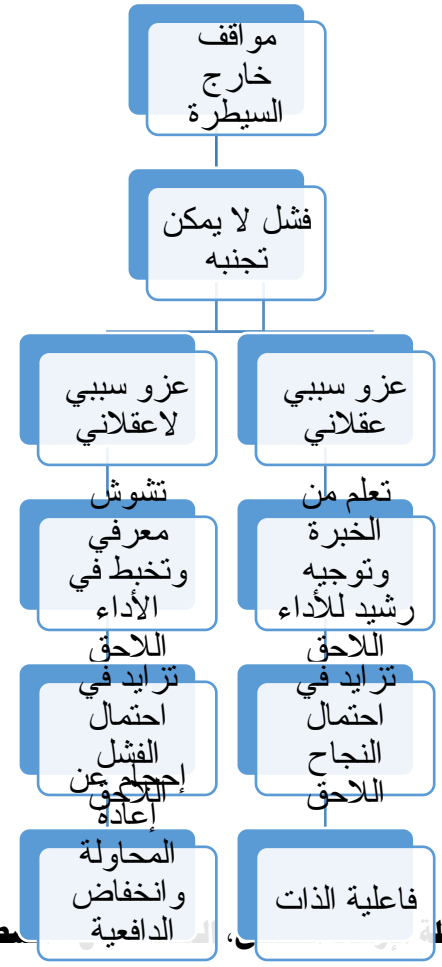
يسمح بالفهم السليم للمواقف التي يتعرض فيها الإنسان للفشل، هذا الفهم يؤدي بدوره إلى تبني أساليب أكثر فاعلية مع تلك المواقف عندما تتكرر. أما التفسيرات اللاعقلانية وغير المنطقية فإنها تزيد من ارتباك الفرد وإحباطه وترفع من إمكانية تكرار الأخطاء والإخفاقات، وبالتالي تعمق لديه مشاعر العجز.

يمكن إذن **إعادة صياغة مفهوم العجز المتعلم** على النحو التالي: يحاول الإنسان الذي يمر بخبرات فشل متكررة أن يفسر تلك الخبرات المثيرة للإحباط بأحد أسلوبين: تفسير منطقي عقلاني، أو تفسير لاعقلاني. في الحالة الأولى يبني الإنسان التفسير على أساس من تحليل الوقائع والاستنتاج المنطقي، فيتعرف على مواطن الضعف في أدائه، والظروف الموضوعية التي حالت دون نجاحه، فيكتسب خبرة الممارسة التي توجه الأداء في المحاولات التالية، مما يعزز فرص النجاح اللاحق ويدعم خصائص المثابرة والحماس والثقة بالنفس، وهو ما يؤدي بدوره إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات. هذه الحالة المثالية هي التجسيد العملي للمقولة الشهيرة المنسوبة لتوماس إديسون: "لا أقول إنني فشلت ألف مرة، ولكن أقول إنني اكتشفت ألف طريقة لا تؤدي للنجاح".

أما في الحالة الثانية، فيبني فيها الإنسان تفسيراته على نحو لاعقلاني وغير منطقي ينسب فيه الفشل إلى أسباب لا دليل واقعي على صحتها، فيعزو الفشل إلى أسباب داخلية أو خارجية، شاملة أو نوعية، دائمة أو مؤقتة؛ ولكن في كل الأحوال يكون العزو السببي لاعقلاني ولا يقوم على التحليل أو الاستنتاج المنطقي، فتأتي تفسيراته مجافية للواقع لا تتيح مجالاً للتعلم من الخبرة أو الاستفادة من الأخطاء السابقة. بذلك يتسم الأداء اللاحق بالعشوائية والتخبط، وتتزايد احتمالية الفشل المتكرر، ويتعمق الشعور بالإحباط ويتدنى تقدير الذات. عندئذٍ، تنخفض الدافعية، ويترسخ الاعتقاد بعدم جدوى التعلم أو تكرار المحاولة، وبأن لا شيء يقوم به الإنسان يمكن أن يغير من حتمية الفشل والإخفاق، فينخفض مستوى فاعلية الذات وتكتمل حلقة العجز المتعلم.

هذه الصياغة المعدلة لتفسير العجز المتعلم تتفق في بدايتها مع كل من النظريتين الأولى والثانية المفسرتين للظاهرة. فخبرات الفشل المحبطة التي تخرج عن سيطرة الإنسان هي البداية في كل الحالات. بعبارة أخرى، إن شرطي الفشل المتكرر frequent failure وعدم السيطرة uncontrollability هما البداية المشتركة في كل الطروحات التفسيرية. **إنما**

يأتي اختلاف طرح الدراسة الحالية في الخطوات التالية على تلك البداية، حيث لا تتأكد حتمية نشأة وتطور حالة العجز المتعلم إلا عبر لاعقلانية تفسير خبرات الفشل الأولى. فإلى الحد الذي يتبنى به الإنسان تفسيرات منطقية ويلجأ إلى أنماط من العزو السببي العقلاني، فإنه يكتسب من الخبرة ما يوجه أدائه اللاحق ويحسن نتائجه في اتجاه انخفاض احتمالية الفشل وفي اتجاه تنامي فاعلية الذات. أما تفسير خبرات الفشل الأولى بعزوها إلى أسباب غير منطقية ومبررات لاعقلانية لا أساس لها من الواقع، فهذا هو ما يمهد لتطور حالة العجز المتعلم، وذلك من خلال خلق حالة من التشوش المعرفي تعطل قدرة الإنسان على التعرف على مواطن الضعف الحقيقية في أدائه السابق، ومن ثم تتزايد احتمالية تكرار الفشل اللاحق وتنخفض الثقة في النفس، ويميل الإنسان شيئاً فشيئاً للعزوف عن المحاولة ويفقد الرغبة في التعلم الجديد؛ بذلك تكتمل حالة العجز المتعلم.



(٤١) (عجز متعلم)

الشكل (٢)
الصياغة المعدلة لنظرية العجز المتعلم

البنية العاملية للعجز المتعلم:

مما سبق يتضح ضعف إمكانية الدفاع عن المكونات الثلاث للعزو السببي المتبنى في حالة العجز المتعلم في صورتها الجامدة (العزو داخلي، شامل، دائم)، وأن الشرط الأكثر قبولاً هو لاعقلانية العزو حتى وإن كان خارجياً، ونوعياً، ومؤقت. هذا التصور السابق لمكونات العجز المتعلم وضع الأساس الذي صيغت في إطاره أغلب مقاييس العجز المتعلم، فقد كان العزو السببي هو الفيصل في قياس الظاهرة بالتمييز بين قطبي العزو؛ حيث يمثل قطب داخلية العزو وشموله واستمراريته وجود حالة العجز المتعلم، في حين تغيب الظاهرة إذا ساد قطب خارجية العزو وتم قصره على مواقف بعينها وتوقيته بفترة محددة. وقد أجريت العديد من الدراسات على ظاهرة العجز المتعلم باستخدام هذه النوعية من المقاييس التي تعتمد على أنماط العزو السببي attributional style (Maadikhah & Erfani, 2014)، (Yagmur et. al., 2013) ، (Gotshall & Stefanou, 2001) ، (Kabatay, 1999). والملاحظ أن دراسة ياجمور وآخرين توصلت إلى نتيجة مؤداها عدم فاعلية برنامج نفس–تعليمي في التعامل مع ظاهرة العجز المتعلم، حيث لم ينخفض مستوى العجز المتعلم لدى أفراد العينة (Yagmur et. al., 2013). كما يلاحظ أن نتائج دراسة كاتاباي لم تظهر علاقة بين العجز المتعلم وأنماط التفكير المؤدية لهزيمة الذات self–

defeating patterns رغم منطقية العلاقة (Kabatay, 1999). والتساؤل المطروح هنا هو هل يمكن اعتبار أسلوب قياس الظاهرة القائم على نمط العزو هو المسئول عن عدم تحقق فروض الدراستين؟ إن التناول النقدي للمكونات المعرفية للعجز المتعلم يرجح الإجابة على السؤال السابق بنعم؛ فإذا كان الافتراض أن العزو السببي في حالة العجز المتعلم لا بد وأن يكون داخلياً وشاملاً ودائماً قد يؤدي بنا إلى بناء مقاييس غير صادقة، فمن المتوقع أن تتأثر الدراسات التي تستخدم مثل هذه المقاييس فتأتي بنتائج غير دقيقة.

ولعله في سياق من محاولة تجاوز هذه الصعوبة، اقترح فيرمين مع آخرين ثلاثة مكونات للعجز المتعلم أولها توقع عدم السيطرة، وثانيها مكون معرفي لاعقلاني، وثالثها السلوك السلبي (Firmin et. al., 2004). وقد كشف التحليل العاملي لمكونات العجز المتعلم في الدراسة الحالية عن بنية عاملية تمت تسمية أبعادها على النحو التالي: هزيمة الذات، التوجه السلبي / الإيجابي نحو الحياة، الاعتمادية. بذلك تتفق البنية العاملية للعجز المتعلم التي تقترحها الدراسة الحالية مع دراسة فيرمين في طرحها لمكون معرفي هو الأفكار المؤدية لهزيمة الذات، ومكون سلوكي هو الاعتمادية. ولكن في حين اعتبرت دراسة فيرمين توقع عدم السيطرة أحد مكونات الظاهرة وليس أحد أسبابها، فقد قدمت الدراسة الحالية التوجه السلبي من الحياة كمكون وجداني لحالة العجز المتعلم.

ثالثاً: الخلاصة والمضامين الكلينيكية conclusion and clinical implications:

قدمت الدراسة الحالية طرحاً معدلاً للعجز المتعلم ذا بنية عاملية ثلاثية، وذلك عبر مراجعة تحليلية ونقدية للتراث النظري المتراكم عن الظاهرة في تطوراته عبر ما يزيد عن نصف القرن، بالإضافة إلى المعالجة الإحصائية باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Components. وقد كانت تلك البنية العاملية الثلاثية كما تمثلت في المقياس المستخدم في الدراسة مكونة من:

١- هزيمة الذات: يمثل هذا البعد الميل إلى تبني أفكار ومعتقدات ذات دلالة تنم عن مشاعر هزيمة الذات self-defeat والتفشيل. حيث يعكس الإنسان ضعف ثقته في قدراته وإمكاناته، ويأسه من إمكانية التحسن، وعدم توقعه الحصول على المساندة، وإحجامه عن التواصل مع الآخرين خشية انكشاف ضعف قدراته.

٢- التوجه السلبي / الإيجابي نحو الحياة: ويعني التوجه السلبي ذلك الاتجاه التشاؤمي نحو أحداث الحياة، والاحتفاظ بمشاعر سلبية تجاه الخبرات السابقة ترتبط بعدم الرغبة في تكرار المحاولات خوفاً من الفشل. ويعبر الميل إلى القطب السلبي عن ترجيح وجود العجز المتعلم، في مقابل الميل لإيجابية التوجه نحو الحياة الذي يعني تناقص وجود حالة العجز المتعلم.

٣- الاعتمادية: يمثل هذا البعد الميل لتجنب المبادرة بالفعل الإيجابي، وتفضيل عدم تحمل المسئولية تجنباً للفشل أو الإحباط أو الحرج، كما يمثل الميل إلى تبرير الأخطاء الشخصية وضعف الأداء بأسباب خارجية.

بذلك يتضح أن ظاهرة العجز المتعلم هي ظاهرة مركبة ثلاثية الأبعاد؛ لها بعد معرفي (أفكار هزيمة الذات)، وبعد انفعالي (التوجه السلبي نحو الحياة)، وبعد سلوكي (الاعتمادية). من هنا يمكن إدراك مدى الخطورة التي تنطوي عليها تلك الظاهرة التي تنحدر بفاعلية الذات إلى أدنى المستويات، حين تسود الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المؤثرة سلباً على تقدير الإنسان لذاته وتزيد تشاؤميته ويركن لليأس والاستسلام للفشل. وجدير بالذكر أن الركن الأساسي لتطور حالة العجز المتعلم هو لاعقلانية الأفكار المؤدية لهزيمة الذات، والتي تترسخ لدى الإنسان عبر لا منطقية تفسيراته لخبرات الفشل والإحباط المبكرة، وهو ما يعني أن العجز المتعلم ليس عجزاً حقيقياً، ولكنه في ذاته فكرة لاعقلانية معوقة، إذا أمكن تجاوزها والتغلب عليها أصبح في إمكان الإنسان أن يعيد اكتشاف قدراته وإمكاناته الحقيقية، ويستعيد ثقته بنفسه، ويسترد فاعليته الذاتية. ولعل هذا التصور يرجح –كأول المضامين الكلينيكية لنتائج الدراسة الحالية–أن أسلوب التدخل المعرفي السلوكي قد يكون أنسب أساليب التعامل مع حالات العجز المتعلم.

أما بالنسبة للمتغيرات ذات الارتباط الجوهري بالعجز المتعلم التي كشفت عنها نتائج الدراسة (الغضب، خيبة الأمل، الفراغ الوجودي، اللوم، العدائية)، فتشير إلى تلك المظاهر الانفعالية والسلوكية المصاحبة لحالة العجز المتعلم التي استهدفت الدراسة اكتشاف قيمتها التنبؤية بالظاهرة. فقد أشارت النتائج إلى أن الخصائص الشخصية للأفراد ذوي المستويات المرتفعة من العجز المتعلم تتضمن مستويات مرتفعة أيضاً من سمات الغضب والعدائية واللوم، وهو ما يرجح أن الشعور بالعجز يؤجج مشاعر الغضب غير المبرر ويزيد من

عدائية الفرد تجاه الآخرين نتيجة عدم القدرة على تحديد الأسباب الحقيقية لما يعانيه من خبرات فشل أو إحباط، فيتعامل مع ما يعتقد أنه سبب معاناته بأساليب يغلب عليها الغضب والعدائية ولوم الآخرين كأنهم المتسببون في تلك المعاناة. كما أن إحباط التوقعات الإيجابية بصورة متكررة يعزز مشاعر خيبة الأمل ويعمق من حالة الفراغ الوجودي التي تكشف بدورها عن أن الإنسان يفتقر إلى المعنى في الحياة، فالدخول في دائرة العجز والإحباط يفقد الحياة قيمتها ومعناها، وتنخفض دافعية الإنسان عندما يعتقد بعدم جدوى بذل أي جهد.

وقد أكدت نتائج الدراسة القيمة التنبؤية لكل من أبعاد خيبة الأمل والغضب والفراغ الوجودي، وهو ما يشير إلى أن ظهور تلك المؤشرات ينذر بأن الحالة يمكن أن تتطور في اتجاه العجز المتعلم، مما يتيح الفرصة للتعامل المبكر مع الأفراد الذين يظهرون تلك السمات بأساليب التدخل الملائمة.

توصيات بحثية:

بالرغم من أن التراث النظري لظاهرة العجز المتعلم يمتد زمنياً لما يزيد عن نصف القرن، إلا أنه مازال مجالاً خصباً للبحث والدراسة في الصحة النفسية على المستوى الفردي وعلى مستوى الصحة النفسية المجتمعية. وقد طرحت نتائج الدراسة الحالية مجموعة من التساؤلات الجديدة يمكن صياغتها في صورة التوصيات البحثية التالية:

- اتضح من مراجعة التراث النظري مدى تعقد العجز المتعلم كظاهرة نفسية مركبة، ورغم الكم الهائل من الدراسات والبحوث التي أجريت على الظاهرة إلا أن فهمنا للعجز المتعلم مازال متأثراً بالطبيعة الآلية التجريبية التي سادت مرحلة اكتشاف الظاهرة والتنظير الأول لها، وهو ما يحددها في إطار ضيق لا يسمح بتفسير أبعادها الإنسانية الأكثر عمقاً. لقد اتضح أن العجز المتعلم لا يعبر عن الافتقار إلى القدرة على التحكم في مجريات الأمور، وإنما بالأحرى يعبر عن عدم الوعي بامتلاك تلك القدرة. هذا الوصف يمكن أن ينطبق إلى حد ما على بعض الظواهر الأخرى مثل الاغتراب. لذلك يصبح من الضروري أن تساهم الدراسات التالية في تعميق الفهم الإنساني لظروف وشروط اكتساب العجز المتعلم، وللتعرف على الطبيعة الإنسانية له، ونقاط الاختلاف والاتفاق بينه وبين بعض الظاهرات النفسية ذات الصلة.
- يختلف العجز المتعلم عن العجز الواقعي المرتبط بالافتقار الحقيقي للقدرة، حيث أن العجز المتعلم يرتبط بالأفكار اللاعقلانية والمعتقدات غير المنطقية، لذلك يصبح من المهم دراسة حالة التشوش المعرفي الذي يفرز تلك الأفكار اللاعقلانية. بناء على ذلك تطرح الدراسة الحالية التوصية بدراسة أنماط التفكير اللاعقلاني المسئولة عن تطور حالة العجز المتعلم، وكيفية التعامل مع هذه الأنماط من التفكير.
- قدم مارتن سيلجمان في أحدث الدراسات التي أجراها مع ماير إضافة مهمة للتراث النظري لظاهرة العجز المتعلم (Maier & Seligman, 2016)، حيث أعلن اكتشاف أصول بيولوجية لظاهرة العجز المتعلم تشكك فيما إن كان متعلماً من الأساس؛ حيث أن الكائن الذي يتعرض لخبرات فشل لا يمكن التغلب عليها بصرف النظر عن مدى الجهد الذي يبذله يبدأ نشاط دماغي تفرز فيه مادة السيروتونين التي تعمل على تثبيط الاستجابة للمثير المؤلم فلا يستجيب بأي محاولات هروب جديدة ويستسلم للموقف. تلك

النتيجة تفتح أبواباً جديدة لاستكشاف الظاهرة في ضوء احتمال أن يكون للعجز المتعلم مصدران أحدهما نفسي معرفي وثانيهما بيولوجي عصبي. بعبارة أخرى يمكن دراسة العلاقة بين الأصول النفسية المعرفية والأصول البيولوجية للعجز المتعلم.

المراجع العربية والأجنبية:

١-الفرحاتي السيد محمود. (٢٠٠٩). *قراءات في علم النفس الإيجابي*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٢-الفرحاتي السيد محمود. (٢٠٠٩)-٢. *العجز المتعلم: سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية*. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٣-رفعة حسن التايه ورافع الزغول. (٢٠١٥). العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، العدد الرابع، الجزء ١١، ص٥٣٩ -٥٥٤.

٤-شادية أحمد التل ونشمية عبد الله الحربي. (٢٠١٤). العنف المدرسي وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، المجلد التاسع، الجزء ١، ص٤٨ -٦٩.

٥-فيكتور إيميل فرانكل. (٢٠٠٤). *إرادة المعنى: أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى*، ترجمة: إيمان فوزي شاهين. القاهرة، دار زهراء الشرق، ط.٤.

٦-مصطفى أبو المجد، ياسر عبد الله. (٢٠١٥). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الساسي الفائقين عقلياً، *مجلة مركز الإرشاد النفسي*، العدد ٤٢ (٢) ص. ٩١٢-١٠٢١.

٧-نجمة عبد الله الزهراني. (٢٠١٤). العلاقة بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. *مجلة جامعة شقراء*، العدد الثاني، ص٩٥ -١٣٦.

٨-نسيمة قاري عبد القادر بخاري. (٢٠٠٦). *التفاؤل والتشاؤم وأساليب عزو والعجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة*. بحث مقدم إلى قسم علم النفس بكلية التربية جامعة أم القرى كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير.

9-Abramson, Lyn Y.; Seligman, Martin E. P. & Teasdale, John D. (1978). Learned Helplessness: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 87 (1): 49-74.

10-Averill, J. R. (1983). Studies on Anger and Aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, Vol. 38: 1145-1160.

11- Bridges, K. Robert & Harnish, Richard J. (2010). Role of Irrational Beliefs in Depression and Anxiety: A Review**.** *Health*, Vol. 2(8): 862-877.
12- Diener, C. & Dweck, C. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 36: 451-461.
13- Duckworth, Angela L.; Quinn, Patrick D. & Seligman, Martin E. P. (2009). Positive Predictors of Teacher Effectiveness. *Journal of Positive Psychology*, Vol. 4 (6): 540-547.
14- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology*: From Infancy to Old Age. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
15- Eddington, Angelica R. (2009). *An Examination of Learned Helplessness*, Cortisol and Stress Reactivity in College Students with Asthma. Submitted to the Faculty of the Graduate College of the Oklahoma State University in partial fulfillment of the requirement for the degree of Master of Science.
16- Ellis, Rachel M. (2007). *Relationship between Parenting Styles and Children's Motivational Style*: The Development of Learned Helplessness. A Master of Education Thesis. Wichita State University.
17- Firmin, M., Hwang, C., Copella, M., & Clark, S. (2004). Learned helplessness: The effect of failure on test taking. *Education*, Vol. 124(4): 688-693.
18- Gelbrich, Katja. (2010). Anger, frustration and helplessness after service failure: Coping strategies and effective informational support. *Journal of the Academy of Marketing Science*, Vol. 38: 567-585.
19- Gernigon, Christophe. ; Fleurance, Philippe. & Reine, Bruno. (2000). Effects of Uncontrollability and Failure on the Development of Learned Helplessness in Perceptual-Motor Tasks. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 71(1): 44-49.
20- Gotshall, C., & Stefanou, C. (2011). The effects of on-going consultation for accommodating students with disabilities on

teacher self-efficacy and learned helplessness**.** *Education***,** Vol. 132 (2), 321-331.

21- Hooper, Nic &. McHugh, Louise (2013). Cognitive Defusion versus Thought Distraction in the Mitigation of Learned Helplessness. *The Psychological Record*, Vol. 63:209-219.

22- Kabatay, Regina T. (1999). *Self-Defeating Personality and Learned Helplessness*. Honors Thesis, Southern Illinois University Carbondale. Paper 120.

23- Maadikhah, Elham & Erfani, Nasrolah. (2014). Predicting Learned Helplessness Based On Personality. *Interciencia*, Vol. 39 (5): 339-343.

24- Maier, Steven F. & Seligman, Martin E. P. (2016). Learned Helplessness at Fifty: Insights From Neuroscience. *Psychological Review*, Vol. 123(4): 349-367.

25-Pagel, Mark D.; Becker, Joseph & Coppel, David B. (1985). Loss of Control, self-blame, and depression: An investigation of spouse caregivers of Alzheimer's disease patients. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 94(2): 169-182.

26-Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y, Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 6: 287-299.

27- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42: 1137-1145.

28-Seligman, M. E. P., & Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 74: 1-9.

29- Seligman, M. E. P. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, Vol. 23: 407-412.

30- Seligman, M. E. P. (1991). Learned Optimism. New York: Knopf.

31- Stern, Stephen L., Dhanda, R. & Hazuda, Helen P. (2009). Helplessness Predicts the Development of Hypertension in Older Mexican and European Americans. *Psychosomatic Research*, Vol. 67 (4): 333- 337.

32- Sutherland, Kevin S. & Singh, Nirbhay N. (2004). Learned Helplessness and Students with Emotional or Behavioral Disorders: Deprivation in the Classroom. *Behavioral Disorders*, Vol.29 (2), 169-181.

33- Tennen, Howard & Affleck, Glenn. (1990). Blaming others for threatening events. *Psychological Bulletin*, Vol. 108(2): 209-232.
34- Thumboo, J., Feng, P. H, Boey, M. L., Thin, S. T., & Fong, K. Y. (2002). A Chinese version of rheumatology attitudes index is a valid and reliable measure of learned helplessness in patients with SLE. *Lupus*, Vol. 11: 88-94.
35- Ulusoy, Yagmur & Duy, Baki. (2013). Effectiveness of a Psycho-Education Program on Learned Helplessness and Irrational Beliefs. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, Vol. 13(3): 1440–1451.
36- Walling, Mary D. & Martinek, Thomas J. (1995). Learned Helplessness: A case study of a middle school student. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 14: 454-466.
37- Weiner, B. (1971). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, Vol. 92: 548--573.
38- Weiner, B. (1985). Spontaneous causal thinking. *Psychological Bulletin*, Vol. 97: 74--84.
39-Weiner, B. (2000). Attributional thoughts about consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, Vol. 27: 382-387.

Abstract:

The aim of this study is to shed light on the nature of learned helplessness as a phenomenon that has morbid influences affecting human personality. It aims also to assess the relationship between learned helplessness and anger, disappointment, existential vacuum, blame and hostility. Mainly, the study aims to assess the predictive value of these variables. Sample of the study consisted of 297 of undergraduate and postgraduate students in Faculty of Education-Ain Shams University. Learned helplessness scale and learned helplessness predictors scale were used. Results revealed significant relationship between learned helplessness and all five variables, but only disappointment, anger and existential vacuum had predictive value to learned helplessness. The concept of learned helplessness has been discussed reaching some modifications in the light of subject's literature developments.

Key word: Learned helplessness, anger, disappointment, existential vacuum, blame, hostility.