المكونات العاملية لمقياس العجز المكتسب "دراسة سيكو مترية "[1]

د. أمل محمود الدوة[2] د . سمية عبدالله النجاشي[3]

أ.د. منير حسن جمال[4]

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء وتقنين مقياس العجز المكتسب لطالبات المرحلة الجامعية ،وقد تكون المقياس وفقا لنظرية العجز المكتسب من أربعة مكونات فرعية هي : (١)السلبية و(٢)الهروبية و(٣) عدم المرونة ، و(٤) الرضى بالنتائج الضعيفة . واحتوى المقياس في صورته المطبقة على عينة من ٥٥٩ طالبة من طالبات الجامعة على ٤٧ عبارة يتم الإجابة عنها على مدرج ليكرت الخماسي . وبعد جمع البيانات استخدم البرنامج الإحصائي LISREL.91 لتطبيق التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من مدى استقلالية العوامل الأربعة للمقياس عن بعضها ومدى انتمائها للعامل العام . كما استخدمت اختبارات الثبات القائمة على التجزئة النصفية للتأكد من ثبات المقياس ، وأظهرت نتائج التحليل صدق المقياس وثبات عباراته . كما أظهر التحليل العاملي التوكيدي أن النموذج النظري المستخدم لبناء المقياس نموذج مناسب ، وكان مستوى المطابقة للنموذج مستوى مقبولا بناء على نتائج كل من $\chi 2$ و RMSEA. كما أن مكونات المقياس أظهرت ارتباطا دالا فيما بينها ، وأظهرت ارتباطا دالا أيضا بالدرجة الكلية للمقياس ، ولم يتم استبعاد أي عبارة من عبارات المقياس ، حيث أن ارتباط جميع العبارات بمكوناتها وبالدرجة الكلية كان دالا إحصائيا . وبهذا تشير نتائج هذه الدراسة الي صلاحية المقياس للتطبيق على طالبات الجامعة لتحديد درجة العجز المكتسب ، مع الأخذ بعين الاعتبار لمحدودية التخصصات التي طبق عليها المقياس ، واقتصار تعميم النتائج على طالبات الجامعة من الإناث ، وأيضا الحذر في استخدام المعايير التي يقدمها المقياس نظرا لوجود التواء في توزيع الدرجات عن التوزيع الاعتدالي .

---

[1] شكر تم دعم هذا البحث من قبل مركز بحوث الدراسات الإنسانية –عمادة البحث العلمي – جامعة الملك سعود

[2] الأستاذ المشارك بجامعة الملك سعود –كلية التربية المدرس بجامعة العريش –كلية التربية

[3] الأستاذ المساعد بجامعة الملك سعود – كلية التربية

[4] الأستاذ بالجامعة العربية المفتوحة – الأستاذ المتفرغ بجامعة العريش

المكونات العاملية لمقياس العجز المكتسب "دراسة سيكو مترية "[٥]

د. أمل محمود الدوة[٦] د . سمية عبدالله النجاشي[٧]

أ.د. منير حسن جمال[٨]

المقدمة

قد يفشل الفرد في التعلم أو في حل المشكلات في بعض المواقف، ليس نتيجة لقصور في قدراته الذهنية، ولكن نتيجة لما يسمى بالعجز المكتسب (Jensen, 1998; McLeod, 1992; Mikulincer, 1994; Peterson, Maier, & Seligman, 1993; Seligman, 1995; & Yates, 2009) . والعجز المكتسب هو حالة مزمنة من الإحجام والعزوف عن البدء أو الاستمرار في أداء مهام يحتاج الفرد لأدائها، وتعتبر ممكنة بالنسبة لقدرات الفرد (Maldonado, Matos, & Remirez, 1991) ، ويظهر العجز المكتسب في سلوك الفرد وتعبيراته اللفظية وانفعالاته؛ كأن يمتنع الفرد عن محاولة حل المشكلة التي تواجهه، أو ينطق بعبارات مثل: "أنا لا أستطيع عمل أي شيء"، أو يشعر بالخوف والقلق في المواقف الجديدة (Jensen, 1998; Mikulincer, 1994).

وقد شغل موضوع العجز المكتسب الباحثين منذ نهاية القرن الماضي (مثل: Mauk & Pavur, 1979; Overmier & Seligman, 1987; Seligman, 1995)، فعلى سبيل المثال اهتم باحثون في جامعة بنسلفانيا بالولايات المتحدة بدراسة أثر تعريض المتدرب للفشل على ظهور خصائص العجز المكتسب لدى المتدرب؛ حيث قام Seligman وآخرون بسلسلة من الدراسات على الحيوان في الفترة ما بين عامي (١٩٦٧- ١٩٧٦) وتوصلت هذه الدراسات ، وخاصة التي أجريت على الحيوانات ؛إلى أن المجموعات التي تعرضت للتدريب على العجز (التعرض لمواقف

---

[٥] شكر تم دعم هذا البحث من قبل مركز بحوث الدراسات الإنسانية –عمادة البحث العلمي – جامعة الملك سعود

[٦] الأستاذ المشارك بجامعة الملك سعود –كلية التربية المدرس بجامعة العريش –كلية التربية

[٧] الأستاذ المساعد بجامعة الملك سعود – كلية التربية

[٨] الأستاذ بالجامعة العربية المفتوحة – الأستاذ المتفرغ بجامعة العريش

الفشل) كانت أكثر بطئا وتخوفا وتجنبا لأداء أي مهمة رغم أن المهام التي طلبت منها كانت مهاما معتادة بالنسبة لها . أي أن تعريض الحيوانات لخبرات الفشل أكسبها سلوك العجز، وهذا يدل على أن وجود الفرد في موقف يفقده القدرة على التحكم (uncontrollable situations) قد يجعله يعمم استجابة عدم القدرة على التحكم (العجز المكتسب) على مواقف أخرى.

وعلى الرغم من أن تجارب العجز المكتسب قد بدأت على الحيوان إلا أنها ما لبثت أن انتقلت إلى مرحلة تطبيقها على الإنسان. فمن التجارب المبكرة التي أجريت على الإنسان تجارب Hiroto and Seligman (1975) والتي أجريت على طلاب الجامعة. وكان التصميم التجريبي الذي تبناه Hiroto ومن تلاه من الباحثين (مثل: Hooper & McHugh, 2013; & Mikulincer, 1994) يقوم على فكرة العجز التدريبي Helplessness training والتي تتطلب من الباحث بناء تجربته على مرحلتين: (١) مرحلة تدريب الفرد تحت ظرف عدم التحكم: وفيها يتعرض الفرد لمواقف لا يمكنه التحكم في نتائجها، ويتم تقييم أدائه في هذه المواقف لمعرفة مدى تأثره بموقف عدم قدرته على التحكم في النتائج، و(٢) مرحلة المواقف الجديدة: لمعرفة مدى تأثير خبرة التدريب على القدرة على التحكم في المواقف الجديدة.

فعلى سبيل المثال: أجرى Hooper & McHugh (2013) دراسة على طلاب الجامعة تضمنت جزءين أساسيين: الجزء الأول: يشمل أداء اختبار حاسوبي لتكوين المفهوم، والجزء الثاني: يشمل حل متاهة ورقية. وكان الهدف من التجربة هو معرفة أثر أداء الطلاب لاختبار تكوين المفهوم تحت ظرف عدم التحكم على أدائهم في الاختبار التالي (حل المتاهة). والمقصود بظرف عدم التحكم الذي تعرض المشتركون له في اختبار أداء المفهوم هو أن التغذية المرتدة كانت عشوائية (قد يجيب المشترك إجابة صحيحة، وتأتيه إشارة بخطأ استجابته، وقد تكون إجابته خاطئة ولا ينبه لذلك). واتضح من نتائج التجربة أن تعرض الفرد للعجز التدريبي يؤدي لانخفاض أدائه في الموقف التالي (حل المتاهة الورقية) ما لم يتخذ المشترك استراتيجيات تكيف توقف انتقال أثر العجز التدريبي للموقف الجديد. وقد وافقت هذه النتيجة نتائج عدة دراسات (مثل: Haraldvalae, 2001; Hooper & McHugh, 2013; Maldonada et al., 1991; & Mikulincer, 1994)

يتضح مما سبق أن العجز المكتسب ينتج عن تعرض الفرد لموقف محبط لا يستطيع التحكم فيه مما يجعله يعمم استجابة الإحباط والإحجام على مواقف جديدة (Haraldvalae, 2001; Hooper & McHugh, 2013; & Mikulincer, 1994). لكن السؤال الذي طرحه الباحثون هو : هل تعرض الفرد لخبرات العجز يجعله يستسلم حتما للعجز في المواقف الجديدة أم أن ذلك يتوقف على طبيعة الفرد والموقف؟

لذلك قام الباحثون بدراسة أثر عدد من الأساليب المعرفية على تعميم الفرد لاستجابة الإحباط بعد مواقف عدم التحكم المحبطة، مثل أسلوب التفكير في خبرة الفشل أمام المرآة (Mikulincer, 1994)، ومواجهة الأفكار السلبية (Hooper & McHugh, 2013). ففي دراسة Hooper & McHugh – المذكورة أعلاه – أعطى الباحثان تعليمات للمشتركين تحدد كيفية تعاملهم مع أفكار الإحباط التي قد تنتابهم أثناء مهمة موقف عدم التحكم ، في المرحلة الأولى من التجربة. تم تقسيم المشتركين إلى ثلاث مجموعات، طلب من المجموعة الأولى تجاهل أي أفكار سلبية تراودهم أثناء محاولة الحل للمهمة، وطلب من المجموعة الثانية مواجهة الأفكار والاعتراف بوجودها، أما المجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة) فلم تقدم لها تعليمات خاصة، وإنما شرحت لها طبيعة المهمة الرئيسة كما شرحت لبقية المجموعات. وحيث أن المرحلة الأولى من التجربة شملت اختبار تكوين المفهوم الحاسوبي، والمرحلة التي تلتها شملت اختبار المتاهة الورقية، فإن الباحثان قد عمدا إلى دراسة الفرق بين المجموعات الثلاث في مستوى أدائهم في اختبار المتاهة؛ وذلك لأن أي فرق بين المجموعات في اختبار المتاهة سيكون ناتجا عن أسلوب التفكير الذي اتبعته كل مجموعة في الجزء الأول من التجربة. وقد اتضح من النتائج أن المجموعة التي واجهت الأفكار السلبية كانت أفضل أداء في اختبار المتاهة من المجموعتين الأخريين.. وبهذا يتضح أن أسلوب التفكير في خبرة الفشل يعتبر عاملا وسيطا بين العجز التدريبي واكتساب الفرد للعجز في المواقف الجديدة، فقد تؤدي مواجهة الأفكار السلبية إلى منع ظهور العجز المكتسب لدى الفرد، بينما يؤدي الهروب من الأفكار إلى اكتساب الفرد للعجز (Hooper & McHugh, 2013; & Mikulincer, 1994) .

وتشكل الأساليب التي طبقها المشتركون في تجربة Hooper & McHugh (2013) في مواجهة الأفكار السلبية أساليب للاجترار العقلي. فقد رأى Mikulincer (1994) أن الاجترار العقلي الذي ينتج عن تدريب العجز أو مواقف عدم التحكم ينقسم لثلاثة أنواع: فالنوع الأول قد يلعب دورا إيجابيا عندما يكون اجترارا عقليا متعلقا بالفعل وتكون له وظيفة محفزة للفرد لبذل الجهد للقيام بما ينوي عمله، كما أن هذا النوع من الاجترار يجعل الأهداف التي يريد تحقيقها حاضرة في ذهنه، ويمكن الفرد من مراجعة ما حققه من انجاز، ويجعله واعيا بذاته وقدراته. وهذا النوع من الاجترار يماثل ما أسماه Hooper & McHugh (2013) في تجربتهما بالمواجهة المباشرة للأفكار السلبية Cognitive defusing والتي يقوم فيها الفرد بالتركيز على أفكاره السلبية وتحليلها، فعندما يشعر الفرد – على سبيل المثال – بأنه لا يستطيع حل المهمة، فإنه يقول: "أفكاري تقول لي بأنني لا أستطيع حل المهمة"، وقد اتضح من نتائج Hooper & McHugh أن

هذا الأسلوب في التفكير منع اكتساب الفرد للعجز.

أما النوع الثاني من أنواع الإجترار العقلي -كما حددها Mikulincer (1994) - فإنه يكون متعلقًا بالموقف، وهذا النوع لا يساعد الفرد على الانجاز ولكنه قد يجعل الفرد أكثر وعيا بذاته وأكثر مراجعة لها، ويجعله يعمل على تغيير تصوراته ويبحث عن وسيلة للتأقلم مع حالة الفشل. ويمكن القول جزافا أن هذا هو الاجترار العقلي الذي حصل للمجموعة الضابطة في تجربة Hooper & McHugh (2013) والتي لم تعط أي تعليمات بخصوص كيفية تعاملها مع أفكار الفشل والإحباط. وعلى أي حال: فلا يمكن الجزم بذلك إذ أن دراسة Hooper & McHugh لم تقم باستجواب المشتركين بعد التجربة للتعرف على نوع التفكير الذي اتبعوه أثناء المرحلة الأولى من تجربة العجز التدريبي (موقف عدم التحكم).

بينما يتمثل النوع الثالث من أنواع الاجترار العقلي – من وجهة نظر Mikulincer – (1994) في اجترار الأفكار غير المتعلقة بالموقف. وقد تمثل هذا النوع من الاجترار في تجربة Hooper & McHugh (2013) في قيام مجموعة من المشتركين بكبت الأفكار السلبية والتحول نحو التفكير في أمور أخرى أثناء أدائهم للمرحلة الأولى من التجربة (موقف عدم التحكم). وقد أوضح Hooper & McHugh – كما ذكر سابقا – أن أداء هذه المجموعة في موقف الاختبار التالي كان منخفضا مقارنة بالمجموعة التي مارست المواجهة المباشرة للأفكار (الاجترار العقلي للفعل)، وفسر الباحثان Hooper & McHugh تلك النتيجة بكون كبت الأفكار السلبية نوعا من أنواع الهروب من الموقف ورفض التعامل معه، وهذا ما ترتب عليه استسلام المشتركين وعدم بذلهم لمجهود كاف لحل الاختبار الذي تلا موقف عدم التحكم.

وعلى الرغم من أن هذا النوع من الاجترار قد يساعد في التقليل من الاحساس بالفشل من خلال التفكير في مواقف أخرى لا تتعلق بموقف الفشل. إلا أنه في الوقت ذاته سيؤدي بالفرد إلى تجنب التعامل مع المواقف التالية للموقف المحبط، بمعنى أن استجابات الهروب تنشأ لدى الفرد (Hooper & McHugh, 2013; McLeod, 1992; Seligman, 1995; & Yates, 2009)، ويتفاقم الأمر حين يعمم الفرد استجابات الهروب على مواقف أخرى فيحدث العجز المكتسب (Mikulincer, 1994).

يتضح مما سبق أن العجز المكتسب ليس نتيجة تلقائية لمواقف الفشل وعدم القدرة على التحكم، وليس أيضا نتيجة طبيعية لجميع أنواع الاجترار العقلي بعد موقف الفشل، بل إن العجز المكتسب يظهر كنتيجة لتفاعل عدة عوامل معرفية وانفعالية، وكذلك نتيجة تفاعل هذه العوامل مع المواقف التالية لموقف العجز. فعلى سبيل المثال: قام Maldonado, Martos, & Ramirez,

(1991) بدراسة لمعرفة أثر تداخل العوامل البيئية والذاتية في تكوين العجز المكتسب، وتم في التجربة استخدام النموذج الأساسي لتجارب العجز المكتسب، والذي احتوى الجزء التدريبي منه مهمة لتكوين المفهوم البصري بتغذية مرتدة عشوائية، والجزء الثاني كان عبارة عن اختبار مستوى أداء الفرد على تحديد مدى قدرته على إيقاف صوت رنين مزعج من خلال الضغط على زر ما في أوقات معينة. وقد طبق جميع المشتركين مقياسا للعزو الذي يقيس نوع العزو الذي يمارسه الفرد في حال تعرضه للفشل (هل العزو عام أو محدد)، ووزع المشتركين في التجربة إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تعرضت لموقف عدم التحكم يليه موقف الاختبار، والمجموعة الثانية تعرضت للجزء الأول ولكنه لم يكن موقف عدم تحكم بل كانت التغذية المرتدة صحيحة، ثم تلاه موقف الاختبار، أما المجموعة الأخيرة فقد تعرضت لموقف الاختبار دون أن يسبقه موقف التدريب. ووجد أن المشتركين الذين تعرضوا لموقف عدم التحكم كانوا أقل قدرة على تحديد قدرتهم على التحكم في حال كان الموقف الجديد موقفا يمكن التحكم فيه. كما اتضح من دراسة Maldonadoوزملائه، ومن نتائج دراسات أخرى (مثل: Peterson & Seligman, 1984) أن عزو الفشل إلى أسباب عامة ومبهمة يخفض من إحساس الفرد بقدرته على التحكم. وهذه النتائج تؤكد ما ذكر سابقا من كون العجز المكتسب نتيجة لتشابك عدة عوامل تتعلق بطبيعة الفرد ذاته وطبيعة الموقف الذي يتعرض له.

الاطار النظري للدراسة

من خلال استعراض الدراسات الذي تم عرضه سلفا تتضح مبادئ نظرية العجز المكتسب كما حددها Mikulincer (1994) والتي تفسر أسباب العجز المكتسب. فالنظرية ترجع العجز المكتسب إلى عمليات التأقلم مع حالة عدم القدرة على التحكم. أي أن العجز المكتسب لا ينتج عن موقف عدم التحكم مباشرة، بل ينتج عن بعض عمليات التأقلم التي يقوم بها الفرد مع هذا الموقف. ففي عمليات التأقلم يقوم الفرد بإجراء تغييرات في البيئة المحيطة أو في ذاته أو في ذاته والبيئة معا.

وتفصيل ذلك أن الفرد قد يكون شديد التركيز على ذاته، مما يجعله يدرك موقف الفشل وما يقوم به من عمليات تأقلم على أنها تهديدات لذاته، ودليلا على ضعف قدرته وعدم امتلاكه الإرادة الكافية لتحقيق أهدافه. وبالتالي يشعر الفرد بالانفعال وتنخفض توقعاته الذاتية، ومن ثم تبدأ عملية الاجترار العقلي. بعدها يبدأ الفرد بالتأقلم مع موقف الفشل، وهذا التأقلم قد يكون سلوكا من سلوكيات العجز، مثل أن يتقبل الفرد الفشل والشعور بالضعف وعدم امتلاك القدرة على حل المشكلات التي تواجهه (Jensen, 1998; McLeod, 1992; Peterson, Maier, &

.Seligman, 1993; & Peterson, 1995)

وقد يتكرر موقف الفشل؛ وبالتالي يتجه الفرد نحو كل من الاجترار العقلي والتأقلم بحيث يعيد تنظيم أفكاره وترتيب أهدافه؛ مما يحقق له إما التأقلم مع حالة الفشل من خلال الرضى والاستسلام، وانخفاض مفهوم الذات، أو التوجه نحو تغيير الأهداف واستبدالها كنوع من الهروب من مواجهة مواقف الفشل والخوف من تكرارها (Mikulincer, 1994). وكلا من الاستسلام والهروبية تجعلان استجابات الفرد ضعيفة وعاجزة. وكما ذكر سابقا – فإن نمط التأقلم يختلف من فرد لآخر تبعا لإدراك الفرد للفشل ولمستوى انتباهه الذاتي، حيث أنهما يعملان معا على تنشيط استجابة التأقلم والاجترار العقلي، ويعملان أيضا على تكوين الركيزة المعرفية لاستجابات التأقلم (Lieder, Goodman, & Huys, 2013;& Mikulincer, 1994).أما عن طبيعة تضافر العوامل المؤدية لحدوث العجز المكتسب فإن العوامل مجتمعة تعمل بإحدى طريقتين: إما أن تشكل سلسلة من المتغيرات التي تنتهي بحدوث العجز المكتسب، وإما أن تعمل كممر سببي، أو عوامل متزامنة مع التغيرات الأدائية للفرد(Mikulincer, 1994) .

ويمكن تلخيص المقدمات التي اعتمدت عليها النظرية فيما يلي، Lazarus & Folkman, 1984 as cited in Mikulincer, 1994)انظر الشكل ١، وهي:

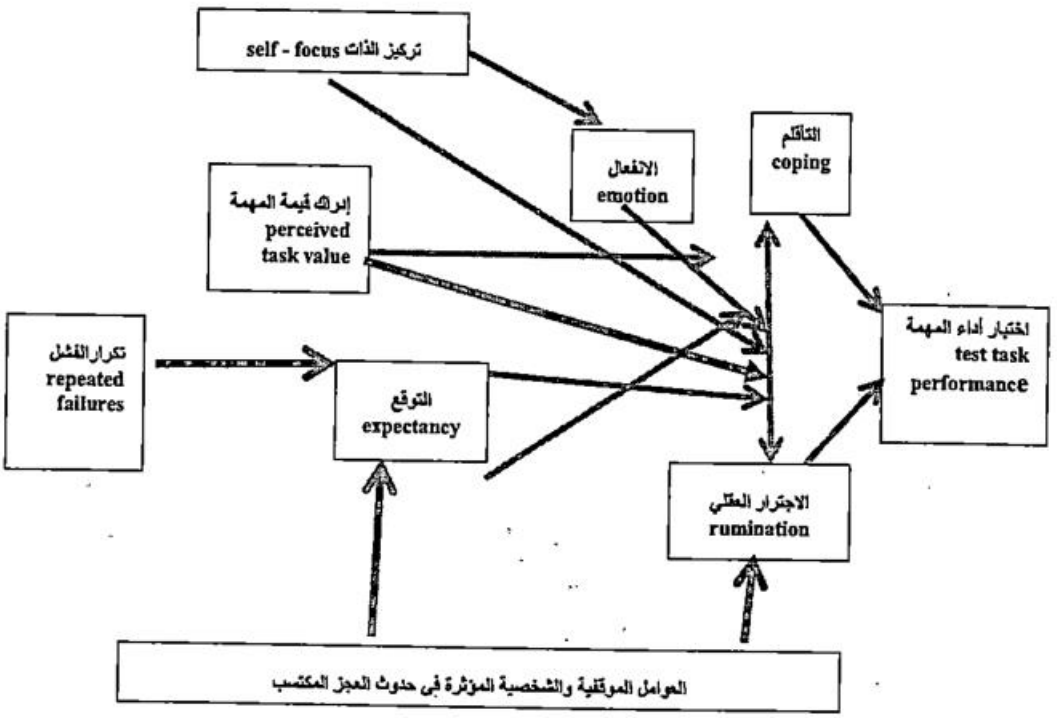
١- التدريب على العجز يعمل على تشويش التوازن بين الفرد والبيئة، وينشط عملية التأقلم مع العجز المكتسب. فبعد المرور بتجربة الفشل تكون لدى الأفراد خبرة غير متوافقة مع البيئة. وهذا قد يؤدي إلى تقييم سلبي للذات مما يدفع الفرد إلى توجيه الانتباه نحو الداخل. وتقييم الفشل باعتباره تهديدا للذات.

٢- عندما يتم حشد جهود التأقلم بشكل دوري ينتج الفشل المتكرر وتتغير توقعات الفرد في السيطرة على الانفعالات، والأنشطة المعرفية، واستجابات التأقلم.

٣- التغيرات المرتبطة باستراتيجيات التأقلم بعد الفشل تظهر في أداء المهمة وهي:

أ-التوجه نحو أداء المهمة أو العزوف عنها.

ب-النجاح في أداء المهمة أو الفشل فيها.



شكل العوامل الموقفية و الشخصية المؤثرة في حدوث العجز المكتسب .منقول بتصرف من (Mario Mikulincer , p.29,1994)

يتضح من شكل١. في هذا النموذج النظري أثر تداخل العوامل الموقفية والشخصية في حدوث حالة العجز المكتسب. وتتمثل العوامل الموقفية في تكرار حالة الفشل، وشدة وطبيعة موقف الفشل. بينما تتمثل العوامل الشخصية في أساليب التأقلم والاجترار العقلي، وهذه العوامل الشخصية تتأثر بعوامل إدراك الموقف، والتركيز على الذات.

ومن الجدير بالذكر: أن الأفكار اللاإرادية التي لا تخدم الفرد في التكيف بشكل سليم مع المواقف المحبطة هي من أهم أعراض العجز المكتسب (Hooper & McHugh, 2013; Mikulincer, 1994). ومن العوامل التي قد تتزامن مع مواقف الفشل أو استجابة الفرد لتلك المواقف هي سيطرة الأفكار اللاإرادية. فقد أكد Mikulincer1994على الأثر السلبي للأفكار اللاإرادية في إحداث العجز المكتسب لدى الفرد. فالأفكار اللاإرادية – والتي قد تنتج عن الاجترار العقلي – تركز على ذات الفرد وما أصابه بعد حالة الفشل، وعلى خبرات الفشل السابقة، وإحساس الفرد بحالة العجز. وهذه الأفكار تؤدي إلى استجابات الهروب، وظهور العجز المكتسب. وبالتالي

فعلى الفرد مواجهتها وتهذيبها، وتكون المواجهة لهذه الأفكار اللاإرادية من خلال أسلوبين، هما:(١) الأسلوب الأول يكون عندما يعمل الفرد على التحكم في تلك الأفكار ويستدعي ما يساعده على مواجهة موقف الفشل حتى لو استدعى خبرات سابقة فاشلة. أما الأسلوب الثاني (٢) يكون عندما يمنع الفرد الأفكار الاجترارية من التفكير فيما استطاع تحقيقه مقارنة بما يجب أن يحققه.

كما وضع Mikulincer (1994) مجموعة من الاستراتيجيات التي تمكن الفرد من استخدام الاجترار العقلي والاستفادة منه في التخلص من الأفكار اللاإرادية، ومن هذه الاستراتيجيات: (١) توجيه الانتباه نحو تذكر كل ما يتعلق بموقف الفشل، و (٢) شغل الشعور المعرفي بالتركيز على حل المشكلة، و (٣) شغل سعة الذاكرة العاملة بمعلومات موقف الفشل، و (٤) بناء بنية معرفية معقدة تفيد في حل المشكلة. وهذه الأساليب التي اقترحها Mikulincer تتفق مع مبادئ نظرية العبء المعرفي التي ترى أن معالجة المعلومات محدودة، وأن انشغال الوظائف المعرفية بقدر من المعلومات يمنعها من معالجة معلومات أخرى في نفس الوقت (Sweller, 1988)، وتتفق كذلك مع مبادئ نموذج الذاكرة العاملة في كون سعة الذاكرة العاملة محدودة، ولا يمكن استدعاء كم هائل من المعلومات من الذاكرة طويلة المدى وجعلها نشطة في الذاكرة العاملة في وقت متزامن، بل إن تنشيط قدر ضئيل من المعلومات يؤدي إلى تنشيط معلومات أخرى كانت حاضرة في الذاكرة العاملة (Baddeley, 1986; Baddeley & Hitch, 1974; & Baddeley, 2000)

يتضح من هذا التصور النظري: أن العجز المكتسب نتيجة تفاعل عوامل خارجية : مثل شدة موقف الإحباط، ومدى صعوبة الموقف الجديد(Maldonado et al., 1991) وعوامل داخلية مثل إدراك الفرد وانتباهه الذاتي . (Mikulincer, 1994).وبالتالي فإنه من الخطأ أن نصدر حكما بالعجز المكتسب على الأفراد دون معرفة بمعتقداتهم وأهدافهم واهتماماتهم، وسيرتهم الذاتية إضافة إلى وجوب معرفة طبيعة التفاعل بين الفرد وبيئته وما تحويه من مواقف فشل وإحباط . وبذلك يمكن القول بأن المواقف التجريبية وحدها ليست كافية لفهم طبيعة العجز المكتسب، بل لا بد من دراسة العجز المكتسب في ظروف طبيعية، وهذا يتطلب وجود أدوات دقيقة لقياس أبعاد العجز المكتسب في مواقف الحياة اليومية.

العجز المكتسب لدى المتعلمين

تمتد مشكلة العجز المكتسب من كونها مشكلة ضعف استجابة في موقف ما إلى كونها مشكلة تؤدي إلى تدهور مستوى التعليم لدى الطالب الذي يعاني من العجز المكتسب. فالطالب قد يكون ممن يمتلكون قدرا من الذكاء والعلاقات الاجتماعية الجيدة، ولكن – بالرغم من ذلك – يعاني من حالة العجز (Jensen, 1998; Yates, 2009). فهذه الحالة تصاحب المتعلم الذي تراكمت عليه خبرات

الفشل الأكاديمي. (McLeod, 1992; Seligman, 1995; Yates, 2009). ويعتبر البعض الآخر حالة العجز المكتسب حالة مرضية تؤثر سلبيا على دافعية المتعلمين، وعلى قدرتهم على السيطرة والتحكم في الاستجابات المناسبة للمواقف التعليمية (Salomon's. et.al 2012).

ومن الأسباب البيئية المؤدية للعجز المكتسب: قدوم الفرد من بيئة أسرية أو مدرسية قاسية، فالبيئة القاسية تجعل الفرد يفسر أي موقف إحباط بأنه موقف موجه ضده، وأنه موقف مهدد لذاته(Jensen, 1998) وهذا يجعله أن تكون توقعاته سلبية عن المستقبل، ويشعر أنه عديم الحيلة ولا يستطيع عمل شيء حيال المستقبل، وبالتالي يستسلم ويقبل توقعاته السلبية، ويكن أيضا سلبيا حيالها(Peterson, Maier, & Seligman, 1993).

ومن العوامل الصفية المؤدية للعجز المكتسب: حدوث الصدمة في المواقف التعليمية، وتعني الصدمة أن يجد التلميذ نفسه في موقف يتضمن حدث لفظي أو جسدي أو نفسي يتعذر عليه التحكم فيه، كأن يقسو المعلم على الطالب أمام زملائه، مما يجعل الطالب يشعر بالارتباك وفقدان التحكم، وتبدأ بعدها مظاهر العجز المكتسب بالظهور، متمثلة في انخفاض التحصيل الدراسي من ناحية، وفي ضعف الفاعلية أثناء التعلم من ناحية أخرى (Jensen, 1998; Peterson, 1995). كما أن فقدان التحكم يظهر في مواقف تعليمية عدة، مثل: أن يجد الطالب نفسه غير قادر على حل المشكلات وتعلم المفاهيم الجديدة، أو غير مدرك للمصادر التي تساعده على التعلم وحل المشكلات. وهذا ما يحدث تماما مع كثير من الطلاب في بعض المقررات الدراسية، مثل: مقررات الرياضيات (Peterson, 1995; &Yates, 2009).

وعموما فإن أكثر الطلاب عرضة للإصابة بالعجز المكتسب هم أولئك الذين تجتمع لديهم الخبرات البيئية السيئة في الأسرة أو المدرسة – متمثلة في قسوة المعاملة –، والمواقف التعليمية التي تفقد الطالب الإحساس بقدرته على التحكم في الموقف. فاجتماع هذه الظروف تجعل الطالب يشعر بالكبت، ويقرر أن يتعامل مع الكثير من المواقف بطريقة عدوانية للحصول على المساعدة، أو بطريقة الهروب لتجنب الألم النفسي الناتج عن الشعور بقسوة الموقف، وعدم القدرة على التحكم فيه (Jensen, 1998)، كما يسعى الطالب لجعل المهام التي يؤديها محدودة جدا كنوع من أنواع الهروب (Biber & Biber, 2014) .

ويشير كثير من الباحثين إلى أنه لا بد من البحث عن الأسباب المؤدية لهذه الظاهرة لمعرفة كيف يصاب التلاميذ بحالة العجز المكتسب (Miller & Norman 1979;Seligman & Paterson 1984) . وقد اعتبر هؤلاء الباحثون أن للظاهرة ثلاثة اسباب رئيسة: السبب الأول يشمل الاسباب الداخلية التي تتعلق بفكرة الفرد عن ذاته، كشعور الفرد بانخفاض تقديره لذاته، وأنه

مسؤول عن فشله. والسبب الثاني يتعلق بالظروف التي تحيط بالطالب، مثل: قسوة الإسرة أو المناخ التعليمي في الفصل الدراسي، والسبب الثالث يتعلق بسيطرة مفاهيم ومصطلحات عامة كأن يقول الفرد "إن هذا الفشل امر معتاد بين البشر "، وبالتالي يصبح الطالب في حالة من عدم المقاومة (Peterson & Bossio, 1989). ويظهر من استعراض جملة الأسباب العجز المكتسب لدى الطلاب أنها أسباب مزمنة في كثير من الأحيان، وهذا ما يجعل العجز المكتسب مشكلة مستمرة لدى كثير من الطلاب.

مما سبق يتضح أن العجز المكتسب في الجانب التعليمي والأكاديمي عجز مركب من عدة عوامل تشمل استجابات الهروب والاستسلام والحيادية وانخفاض الدافعية، لكن بالرغم من تفشي هذه الظاهرة في المجال التعليمي إلا أن محاولة تحديد أبعادها ووضع مقاييس سيكومترية تقيس هذه الأبعاد لدى الطلاب كانت محاولات قليلة ومحدودة، فعلى سبيل المثال: وضع Yates (2009)مقياسا لقياس العجز المكتسب لدى طلاب المدارس في مقرر الرياضيات، وقام بتقنينه على مراحل عمرية مختلفة. ونظرا لوجود قصور في المقاييس السيكومترية التي تقيس ظاهرة العجز المكتسب لدى الطلاب في المرحلة الجامعية فقد اهتم الباحثون في هذه الدراسة ببناء مقياس جديد لقياس أبعاد العجز المكتسب في المجال الأكاديمي وفقا لإطار نظري متماسك.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

١- هل خصائص مقياس العجز المكتسب السيكو مترية للمقياس (الصدق، والثبات، والمعايير) خصائص تؤكد صلاحية المقياس وقابليته للاستخدام والتطبيق على طالبات الجامعات؟

٢- هل تتصف جميع مكونات المقياس الأربعة (مكون السلبية ومكون الهروبية ومكون عدم المرونة ومكون الرضا بالنتائج الضعيفة) بالخصائص السيكو مترية المطلوبة وخاصة الاستقلال العاملي ووجود عامل مشترك لجميع المكونات في تحديد خصائص العجز المكتسب؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الي بناء مقياس للعجز المكتسب ذات خصائص سيكومترية تتسم بالصدق و الثبات ووجود معايير مناسبة لطالبات المرحلة الجامعية ولها استقلال عاملي ووجود عامل مشترك لجميع مكوناته الأربعة .

أبعاد المقياس

من خلال ما تم تناوله فيما سبق على المستوى النظري والبحثي يمكن تحديد وترجمة أهم العوامل المكونة للعجز المكتسب بناءا على نظرية العجز المكتسب التي طرحت في مقدمة البحث:

١- **بعد السلبية negativity** . التي تتضح في فقدان الفرد القدرة على التحكم والسيطرة والتأقلم مع العجز والاستسلام لطرق التفكير الاجتراري الخاصة بالموقف. وفيها يجد الفرد نفسه مضطرا لقبول العجز وعدم الرغبة في تغييره وذلك لانخفاض دافعيته.

٢- **بعد الهروبية avoidance**. عندما يتكرر فشل الفرد في مواجهة موقف الفشل، ويصبح ذلك مهددا لقيمه وأهدافه وصورته عن ذاته، بحيث يترتب على ذلك حالة انفعالية شديدة تؤدي لفقد الفرد القدرة على السيطرة والتحكم، وقد يظهر ذلك في الاجترار العقلي الذي يشغل الفرد بموضوعات لا تتعلق بموقف الفشل خوفا من عودة التعرض لموقف الفشل.

٣- **بعد ضعف المرونة Inflexibility**. عندما ينخفض سقف توقعات الفرد فإنه يعمل على التقليل من قيمة المهمة التي يفشل في تحقيقها، ولا يستطيع التحكم في سلوكه، فتقل بذلك البدائل التي يثق في القيام بها، و لا يجد أمامه إلا التأقلم مع حالة العجز.

٤- **بعد الرضا بالنتائج الضعيفة Satisfaction with the weak results**. عندما يتكرر موقف الفشل يرى الفرد أنه لا يستطيع تغيير سلوكه الفاشل، ويفقد السيطرة والتحكم في سلوكه، ويخفض سقف توقعاته، ويحاول أن يقلل من قيمة المهمة وبالتالي يحمي ذاته من الاستغراق في حالة الانفعال فيتجه تفكيره الاجتراري إلى التأقلم مع حالة الضعف. ويقتنع بأن قدرته توقفت عند هذا المستوى؛ وبالتالي فإن الفرد يرضى بما قد حققه من نتائج.

هذه هي الأبعاد التي توصل لها الباحثون من خلال التحليل النظري لظاهرة العجز المكتسب، والتي يتم بناء المقياس على أساسها باعتبارها مكونات ونواتج بالإضافة الي انها أسباب لحدوث حالة العجز المكتسب. علما بأن المقياس قد تناول العجز المكتسب في المجال التعليمي بشكل محدد.

عبارات المقياس:

بدأ المقياس بعدد 50 عبارة، وتم استبعاد ثلاث عبارات؛ بالاعتماد على آراء مجموعة من المحكمين المتخصصين بلغ عدد عبارات المقياس 47 عبارة مقسمة على النحو التالي:

عبارات العامل الأول (السلبية). ويبلغ عددها 13 عبارة تتناول سلبية الطالبة في التعامل مع المهام المتعلقة بالدراسة، وخاصة ما ينتابوها من حالات فقد الدافعية أثناء المواقف التعليمية. وعدم الاكتراث بالاستعداد للاختبارات، بل وعدم الرغبة في التنافس مع باقي الطالبات، أو الاهتمام بما يحققنه من نتائج وتفوق. كما تعني السلبية أن الطالبة لا تبدي أي قدر من الاهتمام بنتائجها بل

إنها تتشاغل بموضوعات أخرى غير الدراسة والاختبارات.

عبارات العامل الثاني (الهروبية). ويبلغ عدد عبارات هذا العامل 12 عبارة وهي تتناول عدم قدرة الطالبة على مواجهة الاختبارات والعمل على تجنب المشاركة في داخل القاعة الدراسية، ووضع العديد من الأعذار لعدم حضور الاختبارات، وتجنب الحديث عن نتائجها المنخفضة وكثرة الغياب عن حضور المحاضرات حتى لا تفاجئ بأسئلة من قبل المحاضرة وتفشل في الإجابة عليها، مما قد يعرضها لسخرية باقي الطالبات.

عبارات العامل الثالث (ضعف المرونة). ويبلغ عدد عبارات هذا العامل 11 عبارة تتناول عدم قدرة الطالبة على تغيير وضعها الدراسي ، او تغيير طريقة مذاكرتها التي تعتبرها السبب في تدهور مستواها التحصيلي ، وقد تقوم ببعض التغيرات ولكن عند فشلها وتكراره لا تستطيع التغيير من طريقتها الفاشلة ، وحينما تشارك في عمل جماعي لا تستطيع أن تقدم أفكارا جديدة بل تتمسك بما هو متبع ومعروف لها ، كما لا تستطيع تنظيم وقتها بطريقة توفر لها وقت للمذاكرة والدراسة ، ولديها تبريرات للطرق التي تستخدمها في حل المشكلات رغم فشلها ، وعندما تواجه بضعف نتائجها تشعر بفقدان الحيلة وعدم القدرة على تغيير ما هي فيه.

عبارات العامل الرابع (الرضا بالنتائج الضعيفة). ويبلغ عدد عبارات هذا العامل 11 عبارة تتناول محاولة الطالبة التأقلم مع نتائجها الضعيفة ووضع العديد من التبريرات والإحساس أنها قدمت احسن ما لديها من عمل وجهد ، وتعتبر نفسها فاشلة ولا يمكن ان تغير ذلك وإذا حصلت على نتائج مقبولة في حدها الأدنى رغم أن هذه النتائج تأتي في المستوى الأدنى مما تحصل عليه باقي الطالبات فإنها تكون مقتنعة وراضية بها ، كما ترى أن هذا هو مستوى قدراتها ولا تعمل على الدخول في أي منافسة، كما ترى أن الفشل الدراسي ليس مؤثرا على حياتها.

وقد تم توزيع هذه العبارات عند تطبيقها في كراسة المقياس بشكل منتظم دون وجود فواصل بين عبارات المقياس مما يقلل من قدرة المفحوصين على فهم الهدف الأساسي من المقياس، وبالتالي يمنع تزييف الاستجابات. وتلا ذلك إجراء التحليل العاملي التوكيدي.

عرض المقياس للتحكيم على خمسة من المتخصصين في علم النفس ومن ضمنهم متخصصون في مجال القياس النفسي والمجال التربوي ، وتم تصميم نموذج لكل عامل وتعريفاته، وكان المقياس في صورته الأولية مكونا من 50 عبارة ، ثم استبعد من المقياس ثلاث عبارات لحصولها على أقل من 60 % في نسبة اتفاق بين المحكمين ،انظر الجدول ١.

جدول (1) يوضح نتائج آراء المحكمين حول عبارات مقياس العجز المكتسب

الرقم	العامل	عدد العبارات التي حصلت على اكثر من60 % من آراء المحكمين	العبارات المستبعدة
1	السلبية	13 عبارة	عبارة واحدة
2	الهروبية	12 عبارة	عبارة واحدة
3	ضعف المرونة	11 عبارة	----
4	الرضا بالنتائج المنخفضة	11 عبارة	عبارة واحدة
	المجموع	47 عبارة	ثلاث عبارات

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة

بلغ حجم عينة الدراسة 600 طالبة في المرحلة الجامعية، واستبعد منها 41 ورقة إجابة بسبب عدم اكتمال الإجابة عليها، أو لعدم جدية الاستجابات للمقياس، أو عدم الإجابة على جميع الأسئلة. وبالتالي بلغ حجم العينة 559 طالبة. وشملت العينة طالبات ثلاث جامعات في مدينة الرياض (جامعة الملك سعود؛ بمتوسط عمري 21.62، وانحراف معياري 1.5، وعددهن 375 طالبة، وجامعة الأميرة نورة، وعددهن 155 طالبة؛ بمتوسط عمري 21.03، وانحراف معياري 1.4، والجامعة العربية المفتوحة، وعددهن ٤٠ طالبة؛ بمتوسط عمري 24.23، وانحراف معياري 2.78). وقد استغرق تطبيق المقياس على عينة الدراسة ما يقرب من ثلاثة أشهر. وكان ذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦. وقد تم تطبيق المقياس بشكل جماعي داخل قاعات المحاضرات. وتم اختيار الطالبات من السنة الثانية وحتى السنة الرابعة في مرحلة البكالوريوس. ولم توضع أي شروط على مشاركة الطالبات في البحث. وكان يتم شرح الهدف العام للمقياس للمجموعة قبل التطبيق، ويطلب من المجموعات الالتزام بالإجابة عن جميع فقرات المقياس، وتعبئة جميع البيانات الأساسية، كما وضح للطالبات أن استخدام المعلومات سيكون لأغراض بحثية فقط، مع الالتزام بسرية المعلومات.

منهج الدراسة

اتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي لبناء مقياس، و الذي تضمن جمع بيانات من عينة كبيرة من الطالبات الجامعيات .

نتائج الدراسة

بناء المقياس

يتكون المقياس من عدد من المكونات التي يتشكل منها سلوك العجز المكتسب وفقا لما جاء في الإطار النظري. وبالتالي تم التحقق من أن مكونات المقياس مستقلة عن بعضها ،وأنها تندرج في النهاية تحت عامل واحد ، وذلك من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory

factor analysis باستخدام البرنامج الإحصائي LISREL.

وباعتبار أن التحليل العاملي التوكيدي يوضح مدى نقاء العوامل المستقلة المندرجة تحت العامل الكلي ،بخلاف التحليل العاملي الاستطلاعي الذي يركز على إثبات ارتباط عناصر المقياس بالعامل العام للمقياس ، فقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي في هذه الدراسة . وباختصار يتميز التحليل العاملي التوكيدي عن التحليل العاملي الاستطلاعي exploratory factor analysis بالخصائص التالية :

أولا : التحليل العاملي التوكيدي *خطوة متقدمة تقدم تفسيرا أعمق لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي* (أبو حطب وصادق,١٩٩١) .

ثانيا : التحليل العاملي التوكيدي يفيد في حال بناء المقياس وفقا لنظرية تحدد عدة عوامل مندرجة تحت العامل العام ، فهو يحدد ما إذا كان نموذج النظرية التي يتبناها المقياس هي الأنسب أو أن هناك نماذج أخرى أكثر ملاءمة .

ثالثا: التحليل العاملي التوكيدي *يعتمد على التحليل العاملي المباشر وليس على تدوير المحاور* (Jackson , Gillaspy &Pure-Stephenson 2009; Salama-Younes, Ismaïl, & Montazeri,2008)

وقد تم تطبيق التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج LISREL.91 باعتباره من البرامج الإحصائية الأكثر شيوعا، حيث أشار Jackson et al. (2009) في دراسة شملت ١٩٤ دراسة منشورة في مجلات الجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association إلى أن نسبة بلغت ٢٣% من الدراسات التي طبقت أسلوب التحليل العاملي التوكيدي قد استخدمت هذا البرنامج الإحصائي .

من خلال هذا التحليل تم الحصول على عدة نتائج تحتوي على جميع العمليات التى قام بها البرنامج وعلى النحو التالي:

١- ملف إدخال البيانات (على ملف إكسل) والذي يحوي جميع بيانات المشاركين في التطبيق ويبلغ عددهم النهائي (559طالبة جامعية) وتم تحميل هذه البيانات على برنامج (SPSS).

٢- استخدم برنامج (SPSS) لإدخال البيانات ، ثم نقلت إلى برنامج LISERL 9.1 لإجراء التحليل العاملي التوكيدي للمقياس .

٣- استخرجت من التحليل البيانات الآتية :-

١- نتائج الثبات للمقياس .

٢- نتائج الصدق العاملي للمقياس بالاعتماد على التحليل العاملي التوكيدي .

٣-الدرجات المعيارية للمقياس .

أولا : حساب ثبات المقياس

اجريت العمليات الإحصائية على المقياس باستخدام عدة معاملات لقياس ثبات المقياس وثبات مكوناته وثبات عباراته ، لبيان مدي صلاحية المقياس في الجانب السيكومتري الثاني لدراسة صلاحية المقياس .جاءت النتائج كالتالي لكل مكون من مكونات المقياس بالاعتماد الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباك للتجزئة النصفية ، ومعامل سبيرمان براون للتجزئة النصفية ، ومعامل جتمان للتجزئة النصفية . لعدم اعتماد الدراسة على الثبات بإعادة تطبيق الاختبار – وجاءت النتائج على النحو التالي:

(1) ثبات مكون السلبية . والذي تبلغ عدد عباراته (١٣ عبارة) وجاءت النتائج على النحو التالي التي توضح تأثير حذف العبارات على ثبات مكون السلبية :

جدول (2) ***يوضح تأثير حذف العبارات على ثبات عبارات مكون السلبية من مقياس العجز المكتسب***

عبارات مقياس السلبية	متوسط عبارات المكون في حالة حذف العبارة	التباين في المكون في حالة حذف العبارة	حساب الارتباط الكلي للمكون	ثبات الفا كرونباك في حالة حذف العبارة
b1	27.57	92.733	0.329	0.903
b2	28.77	83.728	0.733	0.885
b3	28.86	83.424	0.755	0.884
b4	28.22	88.015	0.527	0.895
b5	28.58	85.266	0.719	0.886
b6	28.84	84.226	0.744	0.885
b7	27.79	89.555	0.476	0.897
b8	28.46	85.478	0.638	0.890
b9	28.10	85.345	0.622	0.890
b10	28.27	86.829	0.604	0.891
b11	28.44	85.717	0.650	0.889
b12	28.06	87.957	0.552	0.894
b13	28.86	87.379	0.497	0.897

من خلال فحص الجدول (2) الخاص بتأثير العبارة على ثبات مكون السلبية من مقياس العجز المكتسب باستخدام معامل الفا كرونباك ،يتضح أن كل عبارة على حدة لا يؤثر حذفها على ثبات المكون بحيث يتمتع المكون بثبات عالٍ يمكن الاعتماد عليه في قياس مكون السلبية، وبالتالي تشارك جميع العبارات في الثبات الكلي لمكون السلبية .

كما اجريت دراسة الثبات على هذا المكون باستخدام عدة معاملات للتجزئة النصفية باستخدام عدة معالجات، وجاءت النتائج على النحو التالي (انظر جدول 3)

جدول (3) يوضح ثبات مكون السلبية من مقياس العجز المكتسب

معامل ثبات ألفا كرونباك للتجزئة النصفية			معامل ثبات سبيرمان -براون للتجزئة النصفية		معامل الثبات للتجزئة النصفية جتمان
ثبات الجزء الاول	ثبات الجزء الثاني	معامل الثبات الكلي	القيمة المحسوبة	القيمة غير المحسوبة	0.843
0.848	0.815	0.733	0.846	0.847	

من خلال فحص الجدول (3) الخاص بالثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معاملات ألفا كرونباك وسبيرمان – براون ومعامل جتمان لاختبار ثبات مكون السلبية يتضح أن جميع القيم المتحصل عليها تدل على ثبات نصفي المكون بشكل مرتفع، وبالتالي هذا المكون يتصف بالثبات العالي عبر جميع معاملات الثبات المستخدمة وبالتالي يمكن الاعتماد عليه. (أنظر للجدول (٣)).

(2) ثبات مكون الهروبية . جاءت نتائج التحليل الإحصائي الخاص بثبات مكون الهروبية على النحو التالي (انظر الجدول 4) وجاءت النتائج على النحو التالي التي توضح تأثير حذف العبارات على ثبات عبارات مكون الهروبية والتي تبلغ عدد عباراته (12 عبارة) .

جدول (4) يوضح تأثير العبارات على ثبات مكون الهروبية من مقياس العجز المكتسب

العبارات	متوسط عبارات المكون في حالة حرف العبارة	التباين في المكون في حالة حذف العبارة	حساب الارتباط الكلي للمكون	ثبات الفا كرونباك في حالة حذف العبارة
c1	24.08	92.235	0.704	0.912
c2	23.77	96.508	0.580	0.917
c3	23.80	96.793	0.543	0.918
c4	23.72	94.606	0.603	0.916
c5	24.26	90.813	0.754	0.909
c6	23.61	95.296	0.599	0.916
c7	23.76	97.765	0.457	0.922
c8	24.21	89.746	0.779	0.908
c9	24.02	89.681	0.765	0.909
c10	24.04	88.835	0.785	0.908
c11	23.98	92.345	0.707	0.912
c12	24.31	92.012	0.732	0.911

من فحص الجدول (4) الخاص بتأثير حذف العبارات على ثبات مكون الهروبية من مقياس العجز المكتسب باستخدام معامل الفا كرونباك ، ويتضح أن جميع العبارات كل على حدة لا يؤثر حذفها على ثبات المكون بحيث يتمتع المكون بثبات عال يمكن الاعتماد عليه في قياس مكون الهروبية وذلك عبر جميع .

كما اجري تحليل احصائي بطريقة التجزئة النصفية لمكون الهروبية كمكون من مكونات مقياس العجز المكتسب وتظهر النتائج من خلال فحص الجدول (5) أن الثبات بطريقة التجزئة النصفية عبر المعاملات الثلاث المستخدمة ألفا كرونباك وسبيرمان وجتمان . جاءت النتائج تثبت أن المكون يتصف بالثبات العالي عبر هذه المعاملات. (أنظر للجدول 5) ولذلك يمكن اعتبار هذا

المكون صالحا للاستعانة به في دراسة العجز المكتسب لدي الطالبات الجامعيات :

جدول (5) يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة لمكون الهروبية من مقياس العجز المكتسب

معامل ثبات ألفا كرونباك للتجزئة النصفية			معامل ثبات سبيرمان -براون للتجزئة النصفية		معامل الثبات للتجزئة النصفية جتمان
ثبات الجزء الاول	ثبات الجزء الثاني	معامل الثبات الكلي	القيمة المحسوبة	القيمة غير المحسوبة	
0.830	0.882	0.818	0.900	0.900	0.895

(٣) ثبات مكون عدم المرونة. من خلال الجدول (6) وجاءت النتائج على النحو التالي التي توضح تأثير حذف العبارات على ثبات مكون عدم المرونة البالغ عدد عباراته (11عبارة) على ثباته وجاءت النتائج على النحو التالي :

جدول(6) يوضح تأثير حذف العبارات على ثبات مكون عدم المرونة .

العبارات	متوسط عبارات المكون في حالة حرف العبارة	التباين في المكون في حالة حذف العبارة	حساب الارتباط الكلي للمكون	ثبات الفا كرونباك في حالة حذف العبارة
d1	27.06	56.676	0.626	0.857
d2	27.29	57.519	0.653	0.855
d3	27.33	61.101	0.460	0.868
d4	26.82	59.925	0.489	0.867
d5	26.86	60.145	0.540	0.863
d6	26.85	60.939	0.516	0.864
d7	27.54	59.593	0.597	0.859
d8	27.12	57.798	0.700	0.852
d9	27.10	59.148	0.582	0.860
d10	26.94	59.056	0.557	0.862
d11	27.33	56.746	0.605	0.858

تظهر نتائج الجدول (6) الخاص بتأثير حذف العبارات على ثبات مكون عدم المرونة من مقياس العجز المكتسب، وذلك باستخدام معامل الفا كرونباك، يتضح أن جميع العبارات وكل على حدة لا يؤثر حذفها على ثبات المكون. وبالتالي يثبت تمتع المكون بثبات عال يمكن الاعتماد عليه في قياس مكون عدم المرونة.

كما اجريت دراسة الثبات بعدة معاملات (التجزئة النصفية بطريقة الفا كرونباك وسبيرمان – براون ،جتمان) وجاءت النتائج تثبت أن مكون عدم المرونة من مقياس العجز المكتسب يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات عبر هذه المعاملات (انظر الجدول 7) .

جدول (7) الخاص بدراسة الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمكون عدم المرونة

معامل ثبات ألفا كرونباك للتجزئة النصفية			معامل ثبات سبيرمان -براون للتجزئة النصفية		معامل الثبات للتجزئة النصفية جتمان
ثبات الجزء الاول	ثبات الجزء الثاني	معامل الثبات الكلي	القيمة المحسوبة	القيمة غير المحسوبة	
0.771	0.801	0.728	0.843	0.844	0.840

(٤) ثبات مكون الرضا بالنتائج الضعيفة. من فحص الجدول (8) جاءت النتائج على النحو التالي التي توضح تأثير حذف العبارات على ثبات مكون الرضا بالنتائج الضعيفة من

مقياس العجز المكتسب والتي تبلغ عدد عباراته (١١) عبارة وجاءت على النحو التالي:

جدول (٨) *يوضح تأثير حذف العبارات على ثبات مكون الرضا بالنتائج الضعيفة من مقياس العجز المكتسب*

العبارات	متوسط عبارات المكون في حالة حذف العبارة	التباين في المكون في حالة حذف العبارة	حساب الارتباط الكلي للمكون	ثبات الفا كرونباك في حالة حذف العبارة
e1	24.34	77.970	0.670	0.824
e2	23.23	79.491	0.208	0.893
e3	23.37	83.408	0.450	0.840
e4	23.94	78.512	0.664	0.824
e5	24.04	77.663	0.708	0.821
e6	23.76	81.396	0.564	0.832
e7	24.12	79.586	0.623	0.828
e8	23.99	79.651	0.661	0.826
e9	24.36	80.658	0.600	0.830
e10	23.98	81.179	0.518	0.835
e11	24.56	78.505	0.704	0.822

تظهر نتائج الجدول (8) الخاص بتأثير حذف العبارات على ثبات مكون الرضا بالنتائج الضعيفة من مقياس العجز المكتسب؛ باستخدام معامل الفا كرونباك ،يتضح أن جميع العبارات وكل على حدة لا يؤثر خذفها على ثبات المكون بحيث يتمتع المكون بثبات عالٍ يمكن الاعتماد عليه في قياس مكون الرضا بالنتائج الضعيفة .

كما اجريت دراسة للثبات بطريقة التجزئة النصفية بعدة معاملات (بطريقة الفا كرونباك ، وطريقة سبيرمان براون وطريقة جتمان) وجاءت النتائج على النحو التالي (انظر الجدول 9) .

جدول (٩) *يوضح دراسة ثبات بطريقة التجزئة النصفية لمكون الرضا بالنتائج الضعيفة من مقياس العجز المكتسب*

معامل ثبات ألفا كرونباك للتجزئة النصفية			معامل ثبات سبيرمان -براون للتجزئة النصفية		معامل الثبات للتجزئة النصفية جتمان
ثبات الجزء الأول	ثبات الجزء الثاني	معامل الثبات الكلي	القيمة المحسوبة	القيمة غير المحسوبة	0.810
0.698	0.827	0.694	0.820	0.821	

ومن خلال فحص الجدول (٩) تتضح أن جميع قيم الثبات المستخدمة في هذا التحليل لمكون الرضا بالنتائج الضعيفة جاءت مرتفعة وخاصة باستخدام التجزئة النصفية الفا كرونباك . ولزيادة التأكد من ثبات مكون الرضا بالنتائج الضعيفة من مقياس العجز المكتسب استخدم الباحثون معاملات ثبات اضافية (أنظر للجدول 9) الخاص بمعاملات الثبات بالتجزئة النصفية بطريقة سبيرمان – براون وجتمان وجاءت جميعها معاملات ثبات مرتفعة.

وبالتالي تعتبر جميع التحليلات الإحصائية المستخدمة في الدراسة الخاصة بالثبات لمكونات مقياس العجز المكتسب مرتفعة وبشكل كبير عبر هذه المعاملات الثلاث، وبالتالي يمكن قبوله كمقياس يتمتع بمستوي عال من الثبات بالإضافة إلى صدقه العاملي وصدق التكوين

الفرضي الذي بني عليه المقياس.

وبالنظر للجدول (10) الخاص بمجمل معاملات ثبات المكونات الفرعية لمقياس العجز المكتسب يتضح تمتع المقياس في مجمله بثبات عال.

جدول(10) *يوضح قيم الثبات الكلية للمكونات الفرعية لمقياس العجز المكتسب*

م	المكون الفرعي لمقياس العجز المكتسب	قيمة الفا كرونباك للثبات
١	مكون السلبية	0.899
٢	مكون الهروبية	0.920
٣	مكون عدم المرونة	0.872
٤	مكون الرضا بالنتائج الضعيفة	0.847

والخلاصة أن دراسة الثبات تؤكد على أن خصائص المقياس يمكن الوثوق بها عند التطبيق في التمييز بين الطالبات الجامعيات اللواتي يعانين من مظاهر العجز المكتسب ككل، أو في بعض مكوناته الأربعة .

حساب صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

يمكن عرض نتائج التحليل العاملي التوكيدي على النحو الآتي :

أ) **مؤشرات مدى قبول أو رفض النموذج البنيوي.** وفيه تتعدد المؤشرات، وقد اعتمد الباحثون على استخدام مؤشر chi-square ($\chi 2$) وهذا المؤشر قد حظي في الدراسة المذكورة آنفا على ١٩٤ دراسة نفسية على إن ما نسبته (79%) من إجمالي الدراسات قد استخدمت هذا المؤشر (Jackson et al., 2009:9). وجاءت النتائج في هذه الدراسة وفقا لجدول المؤشرات حيث ظهرت قيمة ($\chi 2$) الجدولية (2775.50) وقيمة درجات الحرية والتي يتم الحصول منها على قيمة ($\chi 2$) وكانت تساوي (1028) . كما تم التعامل مع النتائج باستخدام مؤشري قيم Value، وقيمةRMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) وذلك في الجدول التالي:

جدول (11) يوضح نتائج مؤشرات تقييم نموذج مقياس العجز المكتسب

م	مقياس المطابقة Fit measure	مستوى المطابقة جيد Good fit	مستوى المطابقة مقبول Acceptable fit
1	$\chi 2$ 2775.50	درجات الحرية ×2 =1028×2056 وكانت القيمة المتحصل عليها أصغر من 2 χ ولذلك يعتبر النموذج غير جيد	$2df < \chi 2 \leq 3df$ درجات الحرية ×3 =1028×3084 كانت القيم أكبر من قيمة 2 χ ولذلك يعتبر النموذج مقبولا
2	P value (0.05)	0.05 □ □1.00 القيمة أصغر من المحسوبة للنموذج اذن يعتبر النموذج ليس جيدا	0.01 □ □0.05 القيمة أكبر من المحسوبة للنموذج ولذلك النموذج مقبولا
3	RMSEA (RMSEA) = 0.058	0 □ □0.05 القيمة الناتجة أكبر ولذلك النموذج ليس جيدا	0.05 □ □0.08 القيمة المتحصل عليها أصغر ولذلك النموذج مقبول

ومن خلال فحص الجدول (11) يتضح أن النموذج النظري لمقياس العجز المكتسب يعتبر نموذجا مقبولا – ولا يصل إلى مستوى المطابقة الجيدة – غير أنه صادق عامليا وصالح كمقياس للعجز المكتسب للطالبات الجامعيات.

ب) قيم تشبع العبارات بالعوامل الفرعية للمقياس. وقد تحويل هذه القيم لمخطط (diagram) تتواجد فيه جميع التشبعات الخاصة بكل عبارة على العامل الذي تتشبع به, أنظر الشكل رقم 2 الخاص بمكونات مقياس العجز المكتسب باعتبارها مكونات فرعية للمقياس.

بالنظر الي الشكل (2) يتضح أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس قد اثبتت وجود العوامل أو المكونات التي قام على أساسها المقياس؛ وهذه المكونات هي المكونات العاملية الأربعة التالية:

(1) عامل السلبية وهو يتكون من (١٣ عبارة).

(٢) عامل الهروبية و هو يتكون من (١٢ عبارة).

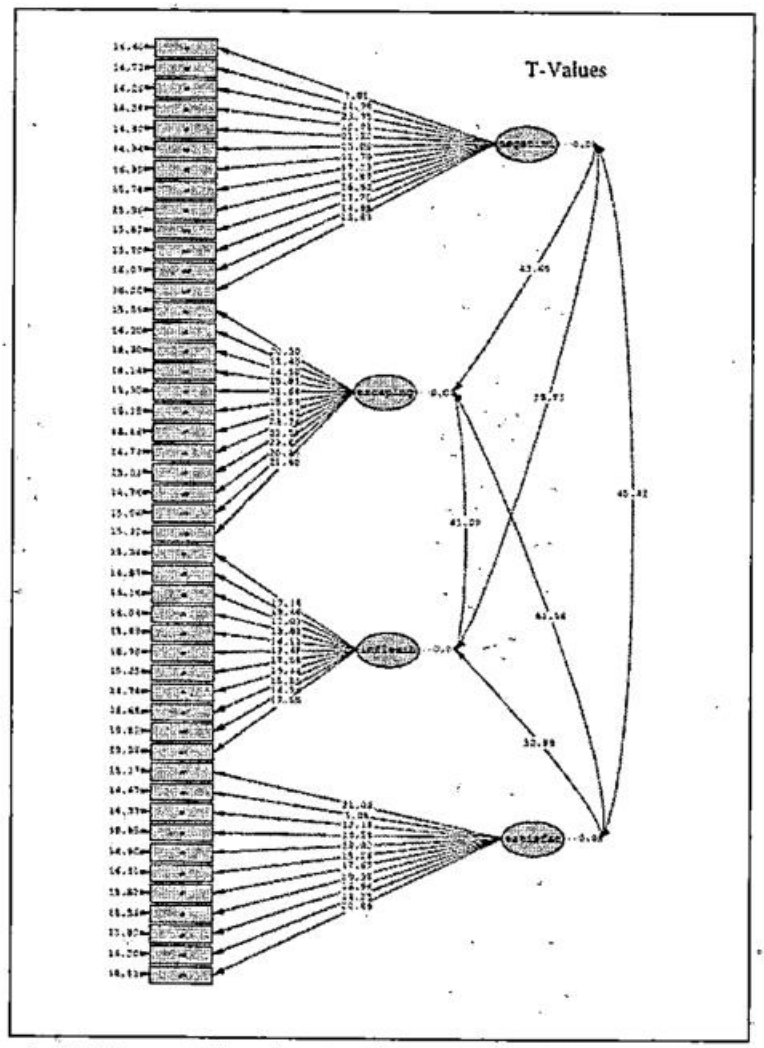
(٣) عامل عدم المرونة وهو يتكون من (١١ عبارة).

(٤) عامل الرضا عن النتائج الضعيفة وعدد عباراتها (١١عبارة).

ومن خلال فحص الشكل(2) أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي المكونات العاملية للمقياس ومدي الارتباط بين عبارات كل عامل؛ حيث أثبت التحليل أن عبارات كل عامل تتشبع به ولا تتشبع بعامل آخر، كما لم يستبعد التحليل أي من عبارات المقياس ككل، أو أي من عبارات كل عامل. وأظهر التحليل البنية العاملية للمقياس ككل، بحيث يمثل ظاهرة نفسية واحدة متعددة الأبعاد أو المكونات (أنظر شكل(2) الخاص بمخطط T-values) وهو مخطط يستعرض مصفوفة الارتباطات بين عبارات كل عامل، ومصفوفة ارتباطات العوامل فيما بينها، والوضع العاملي البنيوي للمقياس ككل. وهذا المخطط هو المتبع في معظم الدراسات التي استخدمت التحليل

العاملي التوكيدي (Jackson et al., 2009) .

ج) مصفوفة ارتباطات العبارات **Covariance Matrix**. والتي تتضمن تشبعات العبارات بالعوامل التي تنتمي لها؛ ، وهي تستخدم للتعرف على ما إذا كانت العبارات ذات تشبع دال بالعامل، أم تنتمي لعوامل أخرى داخل المقياس، أو إنها لا تنتمي لمكونات المقياس أم المقياس عموما فيتم استبعادها من المقياس ويعاد التحليل العاملي على العوامل بعد تنقيتها.



شكل( ) يوضح مخطط المكونات الفرعية لمقياس العجز المكتسب وفقا لتشبعات العبارات والمكونات التي تنتمي لها والبناء الكلي للمقياس

ونتيجة لقبول النموذج العاملي للمقياس ككل وفقا للمؤشرات التي اعتمد عليه؛ بالإضافة إلى سلامة البناء العاملي للمقياس بمكوناته الأربعة. ووفقا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي جاءت النتائج موضحة أن مصفوفة ارتباطات العوامل التي يتكون منها المقياس – والتي تشمل أربعة عوامل- كانت دالة إحصائيا. (أنظر الجدول 12 الخاص بمصفوفة ارتباطات المكونات العاملية للمقياس) :

جدول(12) *يوضح مصفوفة ارتباطات العوامل الخاصة بمقياس العجز المكتسب*

العوامل	عامل السلبية	عامل الهروبية	عامل عدم المرونة	عامل الرضا عن النتائج الضعيفة
عامل السلبية	0	0.80 43.65	0.80 29.71	0.86 45.41
عامل الهروبية	0.80 43.65	0	0.73 41.09	0.92 82.56
عامل عدم المرونة	0.80 29.71	0.73 41.09	0	0.82 50.89
عامل الرضا عن النتائج الضعيفة	0.86 45.41	0.92 82.56	0.82 50.89	0

يتضح من (الجدول 12) مدى قوة الارتباطات بين مكونات المقياس العاملية، وهو ما أكدته دلالات المؤشرات التي اعتمد عليها في قبول النموذج البنيوي للمقياس، والتي أكدت على استقلالية العوامل التي يتكون منها، وبذلك اتفقت مع الأسس النظرية التي اعتمد عليها في بنائها من قبل التحليل لمكونات حالة العجز المكتسب.

ثالثا: دراسة معايير المقياس

ويتبقى لهذه الدراسة السيكو مترية لمقياس العجز المكتسب معرفة المعايير التي يمكن على أساسها توصيف الفرد بالعجز المكتسب من خلال درجاته الخام بعد تحويلها لدرجات معيارية (Z) ولدرجة الرتب (T).

وبذلك تم الانتهاء من خطوات إعداد المقياس بوضع قائمة بالمعايير التطبيقية لتصنيف الأفراد لمستويات العجز المكتسب، ليس فقط على المستوى العام لظاهرة العجز المكتسب، ولكن من خلال تحديد مستويات مكونات العجز المكتسب الأربعة حتى يتعرف الفرد على ما هي أكثر المكونات التي تجعله في هذه الحالة من العجز، وما هي أقلها. وسوف تساعده قائمة المعايير هذه على التشخيص الفارق عند استخدامها كأداة تشخيصية تعمل على توجيه البرامج العلاجية التي يمكنها علاج ظاهرة العجز المكتسب. كما موضح بالجدول (13)

جدول (13) *الخاص بقائمة المعايير المختصرة قبل تصويب الدرجات وبعد التصويب للمكونات العاملية لمقياس العجز المكتسب ومكوناته الأربعة*

مستوى	بعد السلبية			بعد الهروبية			بعد عدم المرونة			بعد الرضا بالنتائج			الدرجة الكلية		
	الخام	Z	T	الخام	Z	T	الخام	Z	T	الخام	Z	T	الخام	Z	T
الأقل	13	-1.768	32.317	12	-1.35	36.459	11	2.244	27.551	11	-1.771	34.228	47	-11.911	30.98
الأكبر	65	3.416	84.164	60	3.232	82.319	55	3.002	82.319	55	2.94	79.38	79.38	3.53	85.353
	بعد السلبية بعد تصويب الدرجات			بعد الهروبية بعد تصويب الدرجات			بعد المرونة بعد تصويب الدرجات			بعد الرضا بالنتائج بعد تصويب الدرجات			بعد الدرجة الكلية بعد تصويب الدرجات		
الأقل	13	-2	32	12	-1	36	11	-2	28	11	-2	28	47	-2	31
الأكبر	65	3	84	60	3	82	60	3	80	55	3	80	235	4	85

من خلال فحص (الجدول 13) الخاص بقوائم المعايير (المختصر) تتضح أمامنا من النتائج التي يمكن الاستفادة منها عند استخدامها من قبل باحثين آخرين . والتي استخدم فيها تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية (Z) أو درجة الرتبة (T) سواء للمكونات الفرعية ، أو للدرجة الكلية . هذه النتائج هي:

١- تشير النتائج إلى وجود التواء نسبي حيث تشير قيم الدرجة المعيارية (Z) إلى أن عدد الدرجات المعيارية السالبة بلغت (-2) بينما عدد الدرجات المعيارية الموجبة بلغت في الدرجة الكلية للاختبار (+4) وفي باقي المكونات قاربت ذلك وبلغت (+3) .

٢- أن انتشار الدرجات يدل على مدى متوسط في الدرجات بحيث لا يبدأ التوزيع من درجات شديدة الانخفاض (حيث جاءت في مكون السلبية 13 درجة خام الأصغر تساوي الرتبة (T 32)، وفي مكون الهروبية جاءت الدرجة 12 الخام الأصغر هي تساوي الرتبة (T 36)، وفي مكون المرونة جاءت الدرجة الخام 11الأصغر وهي تساوي الرتبة (T 28) ، وفي مكون الرضا بالنتائج الضعيفة جاءت الدرجة الخام 11 الأصغر مساوية للرتبة (T 34) ، وفي الدرجة الكلية جاءت الدرجة 47 الخام الأصغر مساوية للرتبة (T30) . وبالتالي يتضح أن بداية الدرجات كانت مرتفعة وبداية الرتب أيضا مرتفعة وهذا يعني تأثر الدرجات بحالة الطالبة الجامعية، كما اختفت الرتب الدنيا التي تشير إلى انخفاض مستوي العجز المكتسب،

مما يعني أن وجود قدر من مظاهر العجز المكتسب هو أمر شائع وطبيعي لدى الطالبات الجامعيات؛ حيث أن الدرجات المرتفعة -وهي الأكثر انتشارا - تدل على ارتفاع مظاهر العجز المكتسب.

٣- أن انتشار الدرجات يدل على مدى متوسط في الدرجات بحيث ينتهي التوزيع في درجات عالية الارتفاع (حيث جاءت في مكون السلبية 65 درجة خام الأكبر تساوي الرتبة (T 84) ، وفي مكون الهروبية جاءت الدرجة 60 الخام الأكبر وهي تساوي الرتبة (T 82) ، وفي مكون المرونة جاءت الدرجة الخام 60 الأكبر وهي تساوي الرتبة (T 80) ، وفي مكون الرضا بالنتائج الضعيفة جاءت الدرجة الخام 55 الأكبر وهي تساوي الرتبة (T 80) ، وفي الدرجة الكلية جاءت الدرجة 235 الخام الأكبر وهي تساوي الرتبة (T85) . وبالتالي يتضح أن نهاية الدرجات لم تكن مرتفعة بحيث تشمل جميع الرتب والدرجات الخام وهذا يعني تأثر الدرجات بحالة الطالبة الجامعية، كما اختفت الرتب الدنيا من التوزيع. وهذا أيضا ما دل عليه عدم اعتدالية توزيع الدرجات المعيارية واختفاء الرتب الصغيرة؛ وإن كان انتشار الرتب المرتفعة تعتبر أقرب للاعتدالية.

٤- وهذا يفرض على مستخدم المقياس أن يدرك وجود بعض القصور في قائمة المعايير؛ الأمر الذي يدعو إلى الحذر عند تعميم النتائج بعيدا عن الطالبات الجامعيات وظروف التعليم الجامعي في المملكة.

وبهذا يصبح المقياس جاهزا للتطبيق ولتشخيص حالات العجز المكتسب لدى الطالبات الجامعيات. وهو على النحو الموضح في (جدول 14) الخاص بعبارات المقياس في صورته النهائية.

جدول(14) *الخاص بعبارات المقياس في صورته النهائية لكل مكون من مكونات المقياس الأربعة*

رقم العبارة	العبارات	المكون العاملي للمقياس
١	لا يشغل بالي ما تبديه الطالبات من قلق بشأن قرب موعد الامتحانات.	عبارات بعد السلبية
٢	فكرة التفوق الدراسي فكرة لا محل لها من الإعراب عندي.	
٣	لا اهتم بنتائج الامتحانات سواء أثناء الفصل الدراسي أو في نهايته.	
٤	عادة لا أقلق ليلة الامتحان .*	
٥	لا اهتم بمستوى ما قمت بمذاكرته أو مراجعته.	
٦	عندما تظهر النتائج لا اهتم بما حققته أي كانت .	
٧	لا أهتم بما تحققه زميلاتي من نتائج .	
٨	استغرب من الفرحة الشديدة التي تبديها بعض الطالبات المتفوقات عندما تظهر نتائجهن .	

٩	استغرب من الحزن الشديد الذي تبديه الطالبات من سوء نتائجهن .	
١٠	عندما تسألني صديقاتي عن نتائجي في الامتحانات أقول لهن مقولتي المعهودة لا جديد لنفس نتائج العام السابق .	
١١	لا اهتم بالنصائح عن مستوي الدراسي خاصة من الأهل أو من أساتذتي .	
١٢	أشغل وقتي بالترفيه بدلا من المذاكرة والدراسة .	
١٣	أرى أن الدراسة والتفوق تضيف للإنسان قيم هامة . *	
١٤	لدي قناعة بأن استمراري في الدراسة لن يغير من مستوي الدراسي .	عبارات بعد الهروبية
١٥	عندما يطلب مني المشاركة في عمل جماعي أو مشروع لا أقبل المشاركة فيه .	
١٦	عندما أتفاجئ بامتحان في القاعة أغادر المكان فورا بأعذار مختلفة .	
١٧	كثير ما أبدأ عملا اتركه بسبب خوفي من عدم قيامي به بشكل مقبول .	
١٨	عندما يأتي موعد الامتحانات أتقدم بأعذار مرضية معظمها غير حقيقي لخوفي من دخول الامتحانات .	
١٩	عندما توجه أستاذة المقرر الدراسي أسئلة شفهية أتجنب التجاوب معها .	
٢٠	ينتابني أحساس بقدرتي على تحقيق نتيجة إيجابية في الامتحانات . *	
٢١	يتكرر غيابي في الامتحانات الفصلية بسبب خوفي من نتائجها .	
٢٢	أسهل أسلوب لمواجهة المشكلات الصعبة هو الهروب من مواجهتها حتى لا تكون نتائجها الفشل الدائم .	
٢٣	ادعي المرض أو أتظاهر بالنوم ولا أغادر غرفتي عندما تظهر نتيجة الامتحانات وتكون في غير صالحي.	
٢٤	أتجنب الحديث عن نتائجي في الدراسة مع صديقاتي خوف من سخريتهن .	
٢٥	لا انتظم في الحضور للجامعة تجنب لأي اختبار مفاجئ .	
٢٦	لا استطيع تغيير طريقتي في المذاكرة أو العمل على الرغم من نتائجها المتواضعة .	عبارات بعد عدم المرونة
٢٧	أجد صعوبة كبيرة في مراجعة المادة الدراسية لعدم فهمي للعديد موضوعاتها.	
٢٨	لا أجد صعوبة في تقديم أفكار أو حلول مناسبة كلما طلب مني المشاركة في عمل أو مشروع . *	
٢٩	لا استطيع أن أخصص وقتا كافيا لمذاكرة المقررات الدراسية بسبب كثرة مشاغلي .	
٣٠	عندما أقوم بعمل ما أجد أن طريقتي في العمل هي المناسبة لي رغم نتائجها الضعيفة .	
٣١	عندما يتم تدريبي على طرق جديدة للمذاكرة أو العمل أتردد كثيرا في استخدامها لعدم ثقتي فيها.	
٣٢	أبرر استخدامي للطرق الفاشلة في الحل حتى استمر في استخدامها .	
٣٣	أفشل في استخدام الطرق الجديدة للعمل أو المذاكرة .	
٣٤	لا أضع نفسي في مهمة تحتاج لطرق جديدة للحل حتى لا اشعر بالعجز وعدم القدرة على الحل .	
٣٥	أفضل تجنب الأعمال الصعبة والاكتفاء بالأعمال السهلة .	
٣٦	عندما تظهر نتائج الامتحانات ويثبت فشلي كالعادة أشعر بضعفي وقلت حيلتي.	
٣٧	تتساوى لدي جميع النتائج سواء النجاح أو الفشل .	عبارات بعد الرضا بالنتائج المنخفضة
٣٨	لا أكون سعيدا لمجرد أنني لم أرسب في هذا المقرر. *	
٣٩	أرى أن الجهد الذي بذلته هو أقصي ما يمكن أن أقدمه في هذا العمل .	
٤٠	لا يمكنني أن أنافس المتفوقون دراسيا مهما بذلت من جهد .	
٤١	أشعر بأنه ليس لدي القدرة علي تغيير مستواي المنخفض .	
٤٢	لدي مجموعة من الأعذار لتبرير نتائجي السلبية .	
٤٣	أرى أنه من الطبيعي أن يتكرر فشلي في مقرر ما .	
٤٤	صعوبة الدراسة بالنسبة لي تجعلني ارفض النصائح بالمذاكرة وزيادة الجهد .	
٤٥	لدي قناعة بأنه يمكنني تغيير نتائجي الدراسية . *	
٤٦	أرى أن فشلي المتكرر في الدراسة لا يؤثر سلبا على حياتي .	
٤٧	أشعر بالرضى عن فشلي الدراسي لأن نجاحي لن يفيد أحداً .	

مناقشة النتائج

من خلال استعراض النتائج التي توصلت لها الدراسة وخاصة التي استخدمت في التأكد من صلاحية المقياس لتحديد مستوى العجز لدى الطالبات الجامعيات. فقد أكدت جميع هذه الأساليب الإحصائية على صلاحية المقياس سواء على مستوى صدق المقياس وثباته ووجود معايير يمكن استخدامها في قياس العجز المكتسب. ويعتبر استخدام أسلوب التحليل العاملي

التوكيدي في التأكد من صدق الاختبار عامليا وتوصله إلى أن جميع مكونات المقياس الأربعة المكون السلبية ومكون الهروبية ومكون عدم المرونة ومكون الرضا بالنتائج الضعيفة مكونات ذات بناء عاملي قوي وتشترك جميعها في عامل عام مشترك وهو ما يمكن وصفه بمقياس العجز المكتسب.

وجاءت الإجابات على سؤالي البحث كالتالي:

1-*السؤال الأول "هل خصائص مقياس العجز المكتسب السيكومترية (الصدق ، والثبات ، والمعايير) خصائص تؤكد صلاحية المقياس وقابليته للاستخدام والتطبيق على طالبات الجامعات؟ "* وكانت النتائج بشكل واضح تدل على صلاحية هذا النموذج، واتفقت النتائج على أن نموذج العجز المكتسب في هذا البحث نموذج جيد على المستوي النظري والتطبيقي وتتوفر في جميع مكوناته الخصائص السيكومترية المطلوبة والتي تجعله مقياس فارق في قياس هذه الظاهرة.

2-*السؤال الثاني "هل تتصف جميع مكونات المقياس الأربعة (مكون السلبية ومكون الهروبية ومكون عدم المرونة ومكون الرضا بالنتائج الضعيفة) بالخصائص السيكومترية المطلوبة وخاصة الاستقلالية العاملية والعامل المشترك للجميع في تحديد خصائص العجز المكتسب ؟ "*وهذا ما اثبتته نتائج التحليل العاملي التوكيدي ويتضح ذلك من الشكل رقم (2) .

توصيات ومقترحات البحث :

من خلال ما تم في هذا البحث يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تجعل هذا المقياس يتصف بإمكانية تعميمه وتطبيقه على كافة الطلبة الجامعيين ويكون إحدى الأدوات التي يمكن من خلال تقديم المساعدة للطلبة الذين يعانون من هذه المشكلة وهي على النحو التالي:

١. ضرورة تطبيق المقياس على تخصصات وكليات لم يشملها التطبيق الذي تم في هذا البحث. حيث لا توجد كليات علمية مثل الطب والهندسة والصيدلة.

٢. أن يتم تطبيق المقياس على عينة من الطلاب الذكور، حتى يصبح المقياس مقننا وصالحا للتطبيق على جميع طلاب وطالبات الجامعات، وحتى يتسنى للباحثين المقارنة بين نسبة الذين يعانون من العجز المكتسب من الذكور والإناث.

٣. أن يتم تطبيق هذا المقياس على عينات أكبر بحيث يكون التوزيع الاعتدالي للدرجات واضحا، وتصبح المعايير المستخرجة أكثر دقة.

٤. هذا المقياس أداة مساعدة لتشخيص العجز المكتسب بأبعاده الأربعة ويمكن إجراء البحوث عليه وعلى أبعاده الأربعة كمؤشرات محتملة للعجز المكتسب ويمكن من خلاله المساعدة في علاج المشكلات التعليمية لطلبة الجامعة.

المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩١) *مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي*. الانجلو المصرية، القاهرة.

المراجع الأجنبية

Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.

Baddeley, A.D. & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed), *The psychology of learning and motivation* (pp. 47-89). New York: Academic Press.

Baddeley, A.D. (2000a). The Episodic Buffer :A New Component of Working Memory?. *Trends in Cognitive Sciences,4,* 417-432.

Biber , M. & Biber , S.K. (2014).Investigation of the level of prospective teachers learned helplessness in mathematics in relation of various variables. *Social and Behavioral Sciences ,116,* 3484-3488.

Haraldvalae, S. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Education Research, 45(1),* 71-91.

Hirota, D. & Seligman, M. (1975). Generality of learned helplessness in men. *Journal of Personality and Social Psychology, 31,* 311-327.

Hooper, N. & McHugh, L. (2013). Cognitive diffusion versus thought distraction I the mitigation of learned helplessness. *The Psychological Record, 63,* 209-218.

Jackson, D.L., Gillaspy, J.A., Purc-Stephenson, R.(2009).Reporting practices in confirmatory factor analysis :An overview and some recommendations. *American Psychological Association, 14 (1),* 6-23. doi:10.1037/a0014694

Jensen, E. (1998). *Teaching with the Brain in Mind*. Alexandria, Virginia:

Association for Supervision and Curriculum Development.

Lieder, F. D., Goodman, N. & Huys, Q. J. (2013). Learned helplessness and generalization, *Cognitive Science Conference,* http://www.stanford.edu/~ngoodman/papers/LiederGoodmanHuys2013.pdf

Maldonado, A., Martos, R. & Ramirez, E. (1991). Human judgements of control: The interaction of the current contingency and previous controllability, The *Quarterly Journal of Experimental Psychology Section B, 43(3)*, 347-360.

Mauk, M. D. & Pavur, E. J. (1979). Interco sequence generality of learned helplessness. *Bulletin of the Psychonamic Society, 14(6),* 421-423.

McLeod ,D.B. (1992). Research on affect in mathematics education: Are conceptualization .in D.A. Grouws (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* .New York :Macmillan.

Mikulincer, M. (1994). *Human Learned Helplessness: A Coping Prospective.* New York: Plenum Press.

Miller, I. & Norman W.H. (1979). Learned helplessness in human :A review and attribution theory model. *Psychological Bulletin,86,*93-119.

Overmier, J. & Seligman, M. (1987). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance behavior. *Journal of Comparative and Physiological Psychology, 63,* 23-33.

Peterson, S. & Bossio , M.L.(1989).Learned helplessness. In C.R. Snyder & R.C. Curtis (Ed.), *self-defeating behavior: experimental research ,clinical impressions ,and practical implications.* (pp.235-252) Plenum press ,New York and London.

Peterson ,C. Maier, S., & Seligman ,M. (1993).learned helplessness .New York: Oxford university press.

Peterson, Ch. & Seligman, M. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review, 91,* 147-174.

Salama -Younes, M., Ismaïl, A., Montazeri, A. (2008). Internal consistency and factor structure of the French Ryff's Psychological Well-Being Scales for active older adults. *French Psychological Well-being Scales Properties.* Retrieved

from https://www.researchgate.net/publication/260164704_Internal_consistency_and_factor_structure_of_the_French_Ryff%27s_Psychological_Well-_Being_Scales_for_active_older_adults

Seligman ,M.E.P. (1995). *The optimistic child.* Australia : Rondom House.

Salomons, T.V., Moayedi , M., Weismann -Fogell , I., Goldberg , M.B., Freeman, B.V. ,Tenenbaum ,H.C. & Davis, K.D.(2012).Perceived helplessness is associated with individual differences in the central motor output system. *European Journal of Neuroscience, 35,* 1481-1487. doi:10.1111/j.1460-9568.2012.08048.x

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: effects on learning. *Cognitive Science, 12,* 257–285. doi:10.1207/s15516709cog1202_4.

Valas ,H.(2001). Learned helplessness and psychological adjustment :effects of age ,gender and academic achievement .*Scandinavian Journal of Educational Research, 45 (1).* Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313830020042689

Yates, (2009). Teacher identification of student learned helplessness in mathematics . *Mathematics Education Research Journal, 21 (3),* 86-106.

The Factors of the Learned-helplessness Scale: Psychometric Study[9]

Amal M. Eldowahversity[10] Sumyah A. Alnajashi[11]

Monir H. Khalil,[12]

Abstract

This current study aimed to construct and validate the scale of learned-helplessness scale for undergraduate female students. According to the learned-helplessness theory, the scale consisted of four sub-dimensions: (1) negativity, (2) avoidance, (3) inflexibility, and (4) satisfaction with low results. This scale was filled by a sample of 559 undergraduate students, and it included 47 statements in total. Students were asked to self-rate each sentence in a five-point scale. Confirmatory factor analysis was performed using LISREL.91 to verify that all four dimensions are independent from each other, and that they are related to the latent factor. Reliability of the scale was tested using split-half tests. The results show a high reliability of the scale including all four dimensions. Confirmatory factor analysis, using both $\chi 2$ and RMSEA, indicates an acceptable fit of the used model. All dimensions of the scale are correlated and show significant correlations with

[9] Acknowledgement This is a research project that was supported by a grand from the research centre for the humanities, deanship of scientific research, king saud university

[10] Associate Professor in Psychology Department, King Saud University

Lecturer in Alarish University

[11] Assistant Professor in Psychology Department, King Saud University

[12] Professor in Psychology Department , Arab Open University – KSA

Alarish University

the total score of the scale. Additionally, no single statement was eliminated from the scale, as all correlation scores for all statements with the total score were significant. Thus, the results reveal that the scale is valid for use in assessing learned-helplessness in undergraduate students. However, one should be considerate when generalizing the use of the scale beyond university undergraduates. Additionally, cautions should be taken when using the norms of the scale as the findings of this study showed nonparametric distributions of the scores.