# القدرة التنبؤية لمفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم بالعجز المتعلَّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم

**د. أماني عزت المصري**
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية
amani.almasri30@yahoo.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/200309



# القدرة التنبؤية لمفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم بالعجز المتعلَّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم

**د. أماني عزت المصري**
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

## الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبؤية لمفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم بالعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتألفت عينة الدراسة من (٥٣) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر بالمدارس الحكومية في العاصمة عمان والذين تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) سنة، ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد ثلاثة مقاييس هي: المقياس الأول وهو مقياس العجز المتعلم، والثاني مقياس مفهوم الذات السلبية، والثالث مقياس التفاؤل والتشاؤم وتم التوصل إلى دلالات صدق وثبات مقبولة للمقاييس وتبرّر استخدامها لأغراض الدراسة.

بينت نتائج الدراسة أن مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بمتوسط كلي مرتفع على مقياس العجز المتعلم حيث بلغ (٣,٨٥)، كما جاء مستوى مفهوم الذات السلبية بمتوسط كلي مرتفع على مقياس مفهوم الذات السلبية حيث بلغ (٣,٦٨)، كذلك جائت درجات انتشار التفاؤل والتشاؤم بمتوسط كلي مقداره (٤,٠٣) وبمستوى تشاؤم مرتفع على مقياس التفاؤل والتشاؤم ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في العجز المتعلم تعزى لمستويات كل من مفهوم الذات السلبية التفاؤل والتشاؤم لعينة الدراسة ، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في العجز المتعلم تعزى للجنس ولصالح الإناث، وفسرت متغيرات الدراسة الثلاثة (١٤,٦٪) من التباين في العجز المتعلم وكان تحليل الانحدار دالاً إحصائيا على متغير الجنس وبلغ (٠,٣٩٢)، وتوصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالعجز المتعلم مع متغيرات أخرى وفي بيئات مختلفة وعلى عينات مختلفة.

**الكلمات المفتاحية:** مفهوم الذات السلبية، التفاؤل والتشاؤم، العجز المتعلم، الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٨/٢/١٩م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٨/١١/١م

# The Prediction Ability of Negative Self- Concept, Optimism and Pessimism in of Learned Helplessness for Students with Learning Disabilities

**Dr. Amani I. Almasri**
Ministry of Education
The Hashemite Kingdom of Jordan

## Abstract

This study aimed at identiyfing the prediction ability of negative self-concept , Optimism and pessimism in learned helplessness. The study sample consisted of (53) male and female students who were joining Source rooms in public schools in the capital Amman, aged between(9-11)years old. To achieve goals of the study, the researcher prepared three scales, the first one is learned helplessness scale, the second was the scale of negative self-concept, and the third was the scale of optimism and pessimism. Acceptable validity and reliability indicators were reached and justified for the purposes of the study.

The study results showed that the level of learned helplessness for students with learning disabilities was high in the total score of the scale of learned helplessness with average (3.85), and in the level of negative self-concept in the total score of the scale of negative self-concept with average (3.68).The study resuts also revealed that the level of optimism and pessimism came at a total average of (4.03), which indicates a high degrees of prevalence of pessimism on the scale of optimism and pessimism.. The results indicated that there were no statistically significant differences in the learner deficit due to the variable negative self concept ,optimisim and pessimism, while statistically significant differences were found for learned helplessness due to the variable of sex. Finally, overall correlation coefficient between the three variables of the study and learned helplessness (14.6%) Step Wise Regression showed that the variable of sex was statistically significant which was (0.392), The researcher concludes with recommendation for conducting further studies on learned helplessness with other variables in different environments and different samples.

**Keywords:** negative self-concept, optimism and pessimism, learned helplessness, students with learning disabilities.

# القدرة التنبؤية لمفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم بالعجز المتعلَّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم

**د. أماني عزت المصري**
وزارة التربية والتعليم
المملكة الأردنية الهاشمية

## المقدمة

تُعتبر الدافعية عاملاً أساسياً للتعلُّم، فهي توجّه سلوك الفرد وتساعده في تحقيق أهدافه، ولكنه حينما يصادف معوقات تحول دون تحقيق أهدافه بشكل متكرر وبشكل يصعب السيطرة عليه، فإنه يلجأ إلى تجنب خوض المهام المنوطة به، ويتخلّى بشكل تدريجي عن تحقيق أهدافه، فيتوقف عن المحاولة ويكتسبُ صفة العجز المتعلّم. ويشكل الطلبة ذوو صعوبات التعلّم شريحةً واسعةً من طلبة المدارس، حيث حظيت هذه الفئة بالاهتمام البحثيّ والتربويّ ولكنها لاتزال تحتاج إلى استخدام استراتيجيات تدريسية وبيئية تحفيزية تزيد من انجذابهم إلى التعليم.

ويُمكن فهم ردود الأفعال العاطفية والمعرفية للنجاح والفشل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم عند فهم أهدافهم الأكاديمية وتوضيح العوامل السببية المتصلة بالدافعية وعلاقتهما بمفهوم الذات لديهم، ويكاد يكون أهم توجهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو الأهداف التعليمية هو اعتقادهم بأن الجهد هو السبب الرئيسي لنتائجهم، فَيرون أن جهودهم غير قابلة للتعديل مع أن بذل الجهد سيؤدي إلى تحسين النتائج والتعلّم، وتصورهم هذا يؤثر في مفهوم الذات مباشرةً فيجعلها أكثر سلبية، لذا فهم يميلون إلى التشاؤم أكثر من التفاؤل وهذا ما يمكن ربطه بالنمط التفاؤلي أو التشاؤمي لشخصية الطالب، فالأفراد الذين يتبنون تفسيرات سلبية تشاؤمية لخبرات فشلهم السابقة والمتكررة، يعممون هذا الفشل على خبراتهم المستقبلية عكس الأشخاص الذين يتبنون نمطا تفاؤليا في تفسير إحباطاتهم وخبرات فشلهم، فالنوع الأول من الأفراد وهم التشاؤميون يعزون أسباب فشلهم لأسباب داخلية بحيث يعتبر الفرد أنه هو المسؤول عنها، أما النوع الثاني وهم الأفراد ذوو النمط التفاؤلي ويعزون أسباب فشلهم لعوامل خارجية كصعوبة الأسئلة وهم يعتبرون خبرات الفشل التي مروا بها بأنها قد تكون مؤقته عكس النوع الأول الذي يرى أنها سترافقه طوال حياته (Ulusoy, 2013). فثمة علاقة إيجابية بين التفاؤل ونجاح الأفراد في العديد من المهام التي يقومون بها بما في ذلك

الإنجاز الأكاديمي، وبالمقابل ترتبط مستويات التشاؤم المرتفعة بانخفاض التحصيل وتدني مفهوم الذات (Bates, 2105; Creed, Patton, & Bartrum, 2002).

وتُشير نتائج العديد من الدراسات إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كدراسة هوانغ (Hwang, 1993) ودراسة فالاس (Valas, 2001)، أما بالنسبة للجنس ومدى إسهامه في مستويات العجز المتعلم فتشير بعض الدراسات أنه عند الذكور أعلى من الإناث كدراسة (الجراح، العمري، الربيع، ٢٠١٦)، ودراسة (عاشور، ٢٠١٤)، علاوة على وجود الكثير من الإشارات في أدبيات التربية الخاصة ما يشير إلى تدني التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم

وارتفاع مستويات العجز المتعلم لديهم مقارنة بأقرانهم العاديين، وارتباط ذلك التدني بعدة متغيرات، مما يبرر التحقق من هذه الإشارات والملاحظات، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية بحثه واختباره.

يُعتبر مفهوم الذات لدى الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات العلم بشكل خاص من أهم المتغيرات التي حظيت بالاهتمام من قبل الباحثين، وأكثرها ارتباطاً بتحصيلهم الأكاديمي، وأشارت نتائج العديد من تلك الدراسات إلى وجود توقعات ذات سلبيّة لدى معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من غير صعوبات تعلم، وبالمقابل أشارت دراسات إلى عكس ذلك، كدراسة (التل والحربي، ٢٠١٤) ودراسة (Sati & vig, 2017).

ويمكن تفسير تلك التناقضات في نتائج الدراسات أن بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يقدّمون توقعات واقعيّة عن ذواتهم وقدراتهم بسبب العجز المعرفي الذي يحد من قدرتهم على التفكير، ومن ناحية أخرى يتمكن بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلّم من الحصول على التغذية الراجعة والقبول الاجتماعي من الآخرين. كما توجد العديد من الدراسات التي سلطت الضوء على العلاقة بين الجنس والتفاؤل والتشاؤم إلا أنّ الأدلّة المتاحة عن العلاقة بين الجنس والتفاؤل والتشاؤم قليلة فبعضها يشير إلى أن الذكور أكثر تشاؤماً من الإناث والعكس صحيح.

## مشكلة الدراسة

يُشكل العجزُ المتعلّم خطورةً واضحةً ونتائج سلبية على الطلبة ذوي صعوبات التعلّم بشكلٍ خاص فدراسةُ هذه الظاهرة يمكن أن تكون بمثابةِ عوامل وقائية قبل وقوعها لدى هؤلاءِ الطلبة من حيث توضيح أبعاد العجز المتعلّم لديهم، وإسهامها في تحصينهم وزيادةِ وعيهم لهذه الظاهرة مما يقلل من وقوعِهم بها أو إيقاع الآخرين بها، ويمكن أن يفيد تحليل هذه الظاهرة وفهم أسبابها في التصدي لها قبل وقوعها فقد تقود الطلبة ذوي صعوبات التعلّم إلى

الاستسلام. وبالرجوع إلى الأدبيات يُلاحظ أن مستويات العجز المتعلّم يُمكن التنبؤ بها من خلال بعض المتغيرات إلا أن هناك تضاربًا في نتائج هذه الدراسات تبعاً لعدة أسباب قد تعود إلى المتغيرات المستخدمة أو البيئات التي طبقت بها الدراسات أو عينة الدراسات ذاتها وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى فحصه واختباره.

## أسئلة الدراسة

تتمثلُ مشكلةُ الدراسةِ الحاليةِ في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم بالعجز المتعلّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مستوى العجز المتعلّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؟

٢-ما مستوى مفهوم الذات السلبية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم؟

٣- ما درجة انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

٤-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=٠,٠٥) في مستويات العجز المتعلّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم تعزى لمفهوم الذات السلبية؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=٠,٠٥)في مستويات العجز المتعلّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم تعزى للتفاؤل والتشاؤم؟

٦- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=٠,٠٥) في مستويات العجز المتعلّم تعزى للجنس؟

٧- ما مدى قدرة عوامل مفهوم الذات السلبية ، والتفاؤل والتشاؤم، والجنس، في التنبؤ بالعجز المتعلّم للطلبة ذوي ذوي صعوبات التعلّم؟

## أهمية الدراسة

تَبرزُ أهميةُ هذه الدراسة في الكشف عن القدرة التنبؤية لكلٍ من مفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم بالعجزِ المتعلّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى قسمين هما:

### الأهمية النظرية:

- تمهد الدراسة الحالية لدراساتٍ لاحقةٍ تفيد في استحداثِ برامج وخطط توجيه وإرشاد أكاديميّ للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

- إعطاء مؤشرات على أهمية بعض المتغيرات التي قد تتنبأ بالعجز المتعلّم لأهميتها في التخطيط التعليميّ والتأهيليّ للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.
- تزويد أصحاب القرار بمستويات العجز المتعلّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم والمتغيرات التي يمكنها التنبؤ به بهدف تطوير الخدماتِ التربويةِ المقدمة لهم.

## الأهمية التطبيقية:

- تزويد المكتبة العربية بثلاث مقاييس حديثة ومقننة لفئة صعوبات التعلم وهي مقياس مفهوم الذات السلبية من إعداد الباحثة (٢٠١٨) ومقياس التفاؤل والتشاؤم من إعداد الباحثة (٢٠١٨) ومقياس العجز المتعلم من إعداد الباحثة (٢٠١٨).
- استحداث وتطوير برامج الارشاد والتوجيه المهني للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- يستفاد منها في تصميم بعض البرامج الإرشادية والتربوية الموجهة للفئات العمرية المختلفة بغرض تنمية سمة التفاؤل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومحاولة الحد من العجز المتعلم لديهم.

## أهداف الدراسة

- التحقق من مستوى العجز المتعلّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.
- التحقق من مستوى مفهوم الذات السلبية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم.
- التحقق من درجة انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم
- دلالة الفروق الإحصائية في مستويات العجز المتعلّم وفقاً لمفهوم الذات السلبية.
- دلالة الفروق الإحصائية في مستويات العجز المتعلّم وفقاً للتفاؤل والتشاؤم.
- دلالة الفروق الإحصائية في مستويات العجز المتعلّم وفقاً للجنس.
- التحقق من مدى قدرة عوامل مفهوم الذات السلبية، والتفاؤل والتشاؤم، والجنس، في التنبؤ بالعجز المتعلّم للطلبة ذوي صعوبات التعلّم.

## مصطلحات الدراسة

وتعرف الباحثة فيما يلي مصطلحات الدراسة

**العجزُ المتعلّم:** (Learned Helplessness) ويُعرّف العجز المتعلّم بأنه تخلّي أو توقف الفرد عن عمل محاولات لمهمة ما بسبب خبرات الفشل المسبقة والتي تظهر بسبب الاعتقاد العام بأنهُ

غير قادر على أداء هذه المهمة أو أنه غير قادر على السيطرة على البيئة المحيطة على اعتقاد منهُ بأن الأحداث السلبية في الحياة مستقرةٌ أو أنها مستمرةٌ الى الأبد (Comer, 2004).

ويُعرّف مستوى العجز المتعلم إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس العجز المتعلم الذي أعدّته الباحثة لهذا الغرض.

**مفهومُ الذات السلبية:** (Negative Self Concept) يُعّرف مفهوم الذات بأنه نظرة الفرد لذاته، ويُصنّف مفهوم الذات إلى نوعين أساسيين هما: مفهوم الذات الإيجابية ويُمثل تقبّل الفرد لذاته ورضاه عنها (جنيدي، ٢٠١٥)

ويُعرّف مفهوم الذات السلبي إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات السلبية والذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

**التفاؤل والتشاؤم:** (Optimism and Pessimism) يعرف التفاؤل بأنه التوقع قصير المدى بالنجاح في تحقيق بعض المتطلبات في المستقبل (اليجويف، ٢٠٠٢).

ويعرف التشاؤم بأنه استعداد شخصي أو مهمة كامنة داخل الفرد تؤدي به إلى التوقع السلبي للأحداث (اليجويف والأنصاري، ٢٠٠٥).

ويعرّف التفاؤل والتشاؤم إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفاؤل والتشاؤم والذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

**الطلبةُ ذوو صعوبات التعلم:** (students with learning disabilities) يعرف الطلبة ذوو صعوبات التعلم بأنهم الطلبة الذين يظهرون انخفاضاً ملحوظاً في التحصيل الدراسي الفعلي عن التحصيل الدراسي المتوقع ولديهم مشكلات في بعض العمليات المتعلقة في التعلم كالتذكر والانتباه والإدراك والمهارات الأساسية (زيتون، ٢٠٠٣).

ويُعرّفون في هذه الدراسة إجرائياً بأنهم طلبة الصفين الرابع والخامس الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمان، والذين تم تشخيصُهم بأنهم يعانون من صعوبات التعلّم بناءً على التقييم غير الرّسمي الذي تقدمه غرف المصادر في تلك المدارس.

## حدود الدراسة ومُحدداتها:

**الحدود البشرية:** تتمثلُ بالطلبةِ ذوي صعوبات التعلّم من الصفين الرابع والخامس الملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن في العاصمة عمان، والذين تتراوح أعمارهم بين(٩-١١) عاماً ومجموعهم (٥٣) طالبا وطالبة (٢٩) إناثا و(٢٤) ذكورًا.

**أما الحدود المكانية:** للدراسة فتتمثل بالمدارس الحكومية التابعة وزارة التربية والتعليم في العاصمة عمان والتي تم اختيارها بطريقة قصدية.

**الحدود الزمانية:** تتمثل في للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٧ /٢٠١٨.

**أما محددات الدراسة:** فتتمثل في اختيار المدارس التي تحتوي عينة الدراسة بطريقة قصدية.

يُعرّف العجز المتعلّم بأنه تخلّي أو توقف الفرد عن عمل محاولات لمهمة ما بسبب خبرات الفشل المسبقة، والتي تظهر بسبب الاعتقاد العام بأنهُ غير قادر على أداء هذه المهمة أو أنه غير قادر على السيطرة على البيئة المحيطة، على اعتقادٍ منهُ بأن الأحداث السلبية في الحياة مستقرةٌ أو أنها مستمرةٌ الى الأبد (Comer, 2004).

كما يُعرّف سيلجمان (Seligman, 2007) العجز المتعلّم (Learned Helplessness) بأنهُ الحالةُ التي يصل فيها الفرد نتيجةَ مروره بسلسلةٍ من التجارب من فقدانِ السيطرةِ على الظروف البيئيّةِ المحيطةِ به واستقلالية استجاباته عن نتائجها، ما يولد لديه الاعتقاد بأنه لا يملك السيطرة على نتائج الأحداث.

ويُمكن تطوير حالة العجز المتعلّم لدى الفرد في أي مرحلة من مراحل حياته وتُؤثّر فيه معرفياً وعاطفياً، فيُصبح أقل ثقةً بذاته ويزداد لديه الشعور بالاحباط ويتأثّر لديه الجانبُ العاطفيّ الانفعاليّ، وقد يُعاني حالات من الاكتئاب (Verma, Gera, 2012) أما إليس (Ellis, 2007) فيرى أن العجز المتعلّم يتطور لدى الأفراد نتيجةً لتراكم خبرات الفشل، ونتيجةً لتفسير الفرد السلبي لهذه الخبرات وقساوتها في ذاكرته، مما يجعلها بمثابة مُنبئٍ قوي يؤدي بالفرد بطريقة أو بأخرى نحو العجز المتعلّم ويُكسبه حالات مرافقة من الفتور ونقص الدافعية.

ويُشير شاهين (٢١٠٦) إلى أن العجز المتعلم يتكون من ثلاث أبعادٍ أساسية أولها اعتقاد الفرد أنه هو الملوم بعينه عن خبرات الفشل التي يمر بها، والبعدُ الثاني هو ميل الفرد إلى تعميم خبرة الفشل للمواقف اللاحقة أما البعدُ الثالث فيرتبط باعتبار أن خبرة الفشل ستستمر لاحقاً وتعد هذه الأبعاد كبنى معرفية مشوهة وبحاجةٍ إلى تعديل، ويؤكد الفرحاتي (٢٠٠٧) إلى أن العجز المتعلم يسير وفق خطوات ثلاثة محددة وهي :الظروف غير المواتية التي يتعرض لها الفرد في بيئته، وعمل الفرد على تحويل الظروف البيئية إلى توقعات وتحويل التوقعات إلى عجز متعلّم.

يُشير كل من (الرشيدي، محمد، ٢٠١٣) إلى أن الطلبة ذوي العجز المتعلّم يتّصفون بالعديد من الصفات منها توقع الفشل ولوم الذات والصور السلبية بعيون الآخرين والحظ والقضاء والقدر والاعتمادية والرؤية الانتقائية، أما (قطامي، ٢٠١٢) فيلخص مظاهر العجز

المتعلم بالافتقار إلى الجهود المعرفية، قلة الثقة بالمهارات الخاصة، عدم القدرة على المبادرة، مفهوم الذات السلبية، العزلة الاجتماعية، عدم وجود حافز للتعلم، انخفاض احترام الذات ومهارات التكيف.

ويرى (سمور، ٢٠١٧) أنه يمكن تغيير هذه الصفات والمعتقدات عن طريق مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي تسهم بدورها في التقليل من الصراعات الداخلية وتحقيق الأهداف وتقلل التصادم مع الآخرين المحيطين بالفرد.

وتختلفُ النظريات التي فسّرت العجز المتعلّم في عدة جوانب، فبعضُ النظريات ركّزت على تفسير العجز المتعلّم بدلا من شرح الفشل وأسبابه، بينما ركّزت بعضُ النظريات كنظرية سليجمان (Seligman) على تفسير العجز المتعلّم من حيث علاقتهِ بالمشاكل من الجانب العاطفي، بينما ركّز وينر (weiner) في نظريته المفسره للعجز المتعلم على النّجاح (Seligman, 2007).

تكمُن المفاهيم السببيّة بشكلٍ أساسيّ وراء تفسير نظريات العجز المتعلّم، فهي تلعب دوراً بارزاً في مفهوميّ النّجاح والفشل، وترتكز على أربعة أبعادٍ أساسية هي: القدرةُ والجهدُ، وصعوبةُ المهمة والحظ، أما القدرةُ والجهدُ فهي تمثلُ الأبعادَ الداخليةَ، وأما صعوبةُ المهمة والحظ فهي أبعادٌ خارجيةٌ، وغالباً ما يميلُ الطلبةُ إلى عزو فشلهم عزواً خارجياً أكثر من العزو الداخلي (قطامي، ٢٠١٢؛ Aydemir, 2007)

يحدثُ العجزُ المتعلّم من وجهة نظر سيلجمان (Seligman) عندما ينظر الفرد إلى المهام والأحداث بأنها لا تتناسب مع قدراته، فيحاول أن يجعلها أقل تحدياً ولكنّه سرعان ما يصطدمُ بالفشل ويتخلّى عن أداء المهام الموكلة له ويخلق توقعاً ذاتياً بأنه لن تكون هناك علاقةٌ بين سلوكه وعمله من جهة، ونتائج الأنشطة المستقبلية من جهة أخرى، وهنا يُصاب بالاحباط ويؤثر ذلك العجز المتعلم في الفرد في ثلاثة مجالاتٍ أساسية هي:

**أولاً:** التأثير المعرفي للاستجابة: لا يقتصر هنا عجز الفرد المعرفي عن المهمة الحالية إنما يطبق ويتم تعميمه أيضا على التعليم في المستقبل فيُصبح غير مدرك لنتائج عمله المستقبلية.

**ثانياً:** التأثيرُ العاطفي: حينما يواجه الفرد الوضع الذي يعجز عن تغييره أو المهمة التي يعجز عن أدائها فإنّ حالته العاطفية أو الانفعالية تتمثل في القلق والاكتئاب والإحباط.

**ثالثاً:** التأثيرُ التحفيزي: حين يعجز الفرد عن مواجهة المواقف ويعمّم فشله في المواقف المستقبلية المماثلة فهو سيفتقد إلى التأثير التحفيزي في المواقف المشابهة وتقل مبادرته وتنقص دافعيته (Verma, Gera, 2012; Smallheer, 2011).

وهناك عدة أسباب يعزو إليها الفرد نجاحه أو فشله هي القدرةُ والجهدُ وصعوبة المهمة والحظّ، وأن خصائص توجهات هذه الأسباب التي حددت والتي تؤثر في السلوك عُرفت مع ربطها بردود الأفعال العاطفية التي يصدرها الفرد وتعتبر بالوقت ذاته كدافع للسلوك، وتمثل الخطة السببية أبنية معرفية دائمة نسبيا تكون المعتقدات العامة للفرد عن الأحداث المرتبطة بالأسباب وهناك أنظمة عامة لهذه المعتقدات، ففي حالة الفشل في أداء المهمات الصعبة يعزى الفشل إلى عدم القدرة على بذل الجهد، وأما في حالات الفشل في أداء المهمات السّهلة فهو يعزى إلى عاملي القدرة وعدم بذل الجهد (قطامي، ٢٠١٢؛ Schunk, 2001)

ويذكر ياتيس (Yates, 2009) أنه غالباً ما ينَظر المعلمون إلى الطلبة ذوي العجز المتعلّم بأنهم فاشلون أو مضطربون، حتى حينما تبدو المهمة سهلة فهم في الغالب لديهم ردود فعل عاجزة تنجم بعد تكرار الفشل الأكاديمي، وتؤدي ردود الفعل هذه إلى فقدان الثقة بالنّفس، فهم يركّزون على ما لاَ يستطيعون فعله، ويركّزون على نقاط ضعفهم بدلا من نقاط قوتهم ويرون أن المهام التي توكل إليهم صعبة حتى قبل البدء بها. ويُشير كل من (تايه، الزغول، ٢٠١٥) إلى أن بعض المعلّمين يُلاحظون عدم قدرة بعض الطلبة على القيام بالواجبات بسبب شعورهم بأن قدراتهم متدنية، فيحدث تراجعاً ملحوظاً في أدائهم الأكاديمي بسبب الإهمال أو عدم المبالاة وشعورهم بالعجز عن التغيير.

يزيدُ تواجد الطلبة ذوي صعوبات التعلمّ بين الطلبة العاديين في المدارس ومرورهم بذات السياق التعليمي من خطر التعرض المفرط للمعرفة والمواقف والمهام التعليمية اليوميّة، مما يُسهم بحدوث العجز المتعلّم ويؤثر سلباً في أداء بعضهم، فعند فشل الطالب ذي صعوبات التعلم بأداء المهمة بعد محاولات الفشل المتكررة يصاب بما يسمى بالإرهاق المعرفي فيقل استخدامه للموارد المعرفيّة لديه ويميل إلى عدم الانخراط في إنتاج الأفكار الجديدة مما يؤدي إلى صعوبات في التفاعل مع المهام اللاحقة وبخاصةٍ المركّب منها والجديد، فيصبحون أقل ثقة بقدراتهم ويبدؤون بإطلاق التفسيرات غير العقلانية للأحداث ويعزون إخفاقاتهم إلى عدم الكفاية الشخصيّة مستشهدين بشكل عفوي بمهاراتهم الناقصة والمتعلقة بالذاكرة أو القدرة على حل المشكلات كأسباب مباشرة لفشلهم (Gacek, Smolen, Pileka, 2017; Sorrenti, Filippe, Costa, Buzzai, 2015).

ويظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم مجموعة من الاضطرابات منها:

**أولاً:** الاضطراباتُ المعرفيّة: فقدان السيطرة من حوله تكسبه بنية معرفية مفادها أن نجاحه وفشله لا علاقة لهما باستجاباته.

**ثانياً:** الاضطراباتُ الدافعيّة: توقعات فقدان السيطرة تعمل على خفض دافعية الفرد ومبادراته وتعمل على زيادة سلبيته واستسلامه

**ثالثاً:** الاضطرابات الانفعاليّة: قد يعاني هؤلاء الأفراد كنتيجة لفقدانهم السيطرة على بيئتهم والمواقف المرافقة إلى اضطرابات انفعالية كالاكتئاب والقلق (قطامي، ٢٠١٢).

يُعّرف مفهوم الذات بأنه نظرة الفرد لذاته، ويُصنّف مفهوم الذات إلى نوعين أساسيين هما: مفهوم الذات الإيجابية ويُمثل تقبّل الفرد لذاته ورضاه عنها، ومفهوم الذات السلبيّة ويتكوّن نتيجة تراكمات في الطفولة من نبذ وسوء معاملة من الوالدين ونتيجة لتراكم الخبرات السلبية وبالتالي ازدياد إحساس الفرد بالفشل مما يؤدي إلى قلق واكتئاب مما يجعل الفرد يدور في حلقة مفرغة (جنيدي، ١٥٢٠)

ويُعتبر مفهوم الذات لدى الطلبة بشكل عام والطلبة ذوي صعوبات التعلّم بشكل خاص من أهم المتغيرات التي حظيت بالاهتمام من قبل الباحثين، وأشارت نتائج العديد من تلك البحوث إلى وجود توقعات ذات سلبيّة لدى معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من غير صعوبات تعلم، ومن ناحية أخرى أشارت بعض الدراسات إلى أنه ليس بالضرورة أن يُعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلّم من مفهوم الذات السلبية ويمكن تفسير تلك التناقضات في نتائج إلى أن بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يقدّمون توقعات واقعيّة عن ذواتهم وقدراتهم بسبب العجز المعرفي الذي يحد من قدرتهم على التفكير، ومن ناحية أخرى يتمكن بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلّم من الحصول على التغذية الراجعة والقبول الاجتماعي من الآخرين ، وأخيرا قد تلعب طبيعة العملية التعليمية المتبعة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم دوراً هاماً وذلك باختلاف بيئتهم التدريسية كتعديل المهام والتقييم المحكّي بدلا من التقييم المعياري (Nunez, Pienda, Pumariega, Roces, Alvarez, Gonzalez, 2005).

وتشير كل من (التل والحربي، ٢٠١٤) إلى أن حالات العجز المتعلم تؤثر بشكل أو بآخر في إنجازات الفرد وتضعف من مهاراته وتؤثر سلبا في صحته النفسية وتقديره لذاته، وفي السياق ذاته يؤكد كل من ساتي وفيج (Sati & vig, 2017) أن مفهوم الذات يصبح أكثر سلبيّة كلما زاد القلق لدى الطالب، فهناك أولوية لتخفيض مستوى القلق لدى الطلبة لتحسين مفهوم الذات لديهم، ويرى ماكدونالد (Macdonald, 2015) بأنه يمكن تحسين مفهوم الذات السلبيّة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن طريق التغييرات الإيجابية المتمثلة في البيئة الداعمة، وبالمقابل يمكن الوقاية من الوصول إلى مفهوم الذات السلبية برفع مستويات الثقة بالذات وتجنب المقارنات الاجتماعية قدر الإمكان وإتاحة الفرص الكافية للاعتماد على الذات.

يُبنى التفاؤل والتشاؤم لدى الأفراد كسمات شخصية أو تصرفات تنطوي على ميلهم بشكل عام إلى توقُع نتائج إيجابية أو سلبية في حياتهم، وغالبا ما يُفسر المتفائل النتائج السلبية والفشل بأسباب خارجية، بينما يعزو المتشائم الفشل إلى أسبابٍ داخلية، ويجدُر بالذكر أن هناك عوامل عديدة يمكن أن تُؤثر في تبني الأفراد إحدى السمتين، أما التفاؤل أو التشاؤم وأهمها الجنس والحالة الاجتماعية والاقتصادية، وهناك العديد من الدراسات التي سلطت الضوء على العلاقة بين الجنس والتفاؤل والتشاؤم إلا أن الأدلة المتاحة عن العلاقة بين الجنس والتفاؤل والتشاؤم شحيحة فبعض الدراسات تشير إلى أن الإناث أكثر تفاؤلاً وأخرى تشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (khallad, 2010; Chang, Boden, Sanna, Fabian, 2011).

ويعد التشاؤم حالة ذهنية تظهر بين الطلبة الذين يميلون إلى الاعتقاد بأن الفشل في المدرسة هو خطؤهم هم، فهم يرون أن سبب فشلهم هو الاعتماد على الآخرين مما يؤدي إلى الشعور بالاكتئاب والقلق والرهاب والشعور بالوحدة (Verma, Gera, 2012)

وهناك علاقة إيجابيّة بين تفاؤل الأفراد ونجاحهم في العديد من المهام التي يقومون بها بما في ذلك الإنجاز الاكاديمي وبالمقابل يرتبط التشاؤم المرتفع بانخفاض التحصيل ومفهوم الذات السلبية (Bates, 2105; Creed, Patton, & Bartrum, 2002)، كما يُشير العنزي (EL-anzi, 2005) إلى أن هناك ارتباطًا كبيرًا بين التحيصل الدراسي والتفاؤل واحترام الذات بينما الارتباطات سلبية بين التحصيل الأكاديمي والقلق والتشاؤم.

وتزداد حالات العجز المتعلّم لدى الأفراد الذين يتبنون تفسيرات سلبية تشاؤمية لخبرات فشلهم السابقة والمتكررة، فيحاول الطالب أن يعمم هذا الفشل على خبراته المستقبلية عكس الأشخاص الذين يتبنون نمطا تفاؤليا في تفسير إحباطاتهم وخبرات فشلهم، فالنوع الأول من الأفراد وهم التشاؤميون يعزون أسباب فشلهم لأسباب داخلية بحيث يعتبر الفرد أنه هو المسؤول عنها، أما النوع الثاني وهم الأفراد ذوو النمط التفاؤلي ويعزون أسباب فشلهم لعوامل خارجية كصعوبة الأسئلة وهم يعتبرون خبرات الفشل التي مروا بها بأنها قد تكون مؤقته عكس النوع الأول الذي يرى أنها سترافقه طوال حياته (Ulusoy, 2013).

وتتمثلُ أساليب علاج العجز المتعلّم باتخاذ عدة تدابير أهمها خلق بيئة تعليمية محفزة لتشجيع الطلبة على بذل جهد مضاعف حتى لو كانت النتيجة الفشل والحفاظ على الدافع لجميع الطلبة وتشجيعهم، ومساعدة المعلم للطالب على إتقان المهام، وإعطائهم الوقت الكافي للتمكن من الرد بثقة، وتدريبهم وتعديل سلوكهم لتجنب تشتت الانتباه والتخلص من الأفكار

السلبية وتحفيزهم على تغيير أفكارهم غير الواقعية إلى أفكار واقعيّة ومرنة (Verma, Gera, 2012).

أما سبل الوقاية من العجز المتعلّم: فتكمُن في الحفاظ على اعتقاد الطلبة بقدرتهم على حل المشكلات وجعلهم يرون الفشل يمثل تحديا ويحتاج إلى جهد لا بد من إسناده إليه وتركيز انتباه الطلبة على أهداف التعليم بدلاً من إظهار مدى قدرتهم على الأداء (Verma, Gera, 2012)

تعرض الباحثة فيما يلي الدراسات السابقة مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى عبد الخالق (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والدافع للإنجاز على عينة من طلبة جامعة الكويت والتي بلغ قوامها (٢٠١) طالبًا وطالبة، في موقف قياسي جمعي استخدم فيها القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم ومقياس راي لدافعية الإنجاز، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين الدافع للإنجاز ومتغيري التفاؤل والتشاؤم.

أما في دراسة فالاس Valås (2001) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلّم والتوقعات الذاتيّة في التحصيل الأكاديمي والتكيّف النفسي (تقدير الذات والاكتئاب) لدى الطلبة في الصفوف الثالث والرابع والسادس والسابع والثامن والتاسع، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين العجز المتعلّم والتحصيل الأكاديمي، وكذلك وجود علاقة بين العجز المتعلم والتكيف النفسي من جهة أخرى، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود سلوك العجز المتعلّم بشكل واضح لدى الذكور أكثر من الإناث، كما أشارت الدراسة إلى أن الطلبة الأكبر سناً حصلوا على مستويات أعلى من العجز المتعلّم ممن هم أقل منهم سناً.

وفي دراسة سيدرايدس Sideridis (2003) والتي هدفت إلى التحقق من أصل العجز المتعلم لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم والعوامل التي قد تكون لها علاقة بالعجز المتعلم كنقص الدافعية والتوجه نحو الهدف والإنجاز واحترام الذات، وتمت مراجعة خمس دراسات طبقت بالفعل على الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالطلبة العاديين وكذلك انخفاض نشاطهم الإيجابيّ الهادف وتدني تقدير الذات واليأس ونقص في دافعية الإنجاز مقارنة بأقرانهم العاديين وارتبط التوجه نحو الهدف ارتباطا عكسيا مع العجز المتعلّم وإيجابياً مع النمو الأكاديمي.

وفي السياق ذاته أجرى كل من نيونز وبايندا وبيوماريجا وروكيس والفاريس وكونزاليز Nunez, Pienda, Pumariega, Roces, Alvarez, Gonzalez (2005) دراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة من غير صعوبات

التعلم في بعض المتغيرات كمفهوم الذات والعزو السّببيي والأهداف الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي، طبقت أدوات الدراسة على (٢٥٩) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم بين (٨-١٥) عاماً في اسبانيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مفهوم ذات أكثر سلبية من أقرانهم بدون صعوبات التعلم سواء على المستوى العام أو الأكاديمي وأنهم يرون أنفسهم أقل قدرة على التعلّم وأكثر فشلاً وأكثر عجزاً وأقل إنجازاً من أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلّم.

كذلك أجرت بخاري (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى الفروق في التفاؤل والتشاؤم وأساليب عزو العجز المتعلم وفيما إذا كانت تختلف باختلاف المستوى الدراسي والتخصص والسن والحالة الاجتماعية على عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة قوامها (٤٠٠) طالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مفهومي التفاؤل والتشاؤم والعجز المتعلم، وكذلك العزو والعجز المتعلم تبعا لمتغيّري المستوى الدراسي والتخصص والسن.

وأجرت البكري (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى قياس مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في المراكز الخاصة في الخرطوم على (٥١) طالب تراوحت أعمارهم بين (١٠-١٧) عاما، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم كان منخفضاً لدى الطلب عينة الدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مفهوم الذات تُعزى لمتغيري الجنس والعمر.

كما أجرى كل من الجراح والعمري والربيع (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرّف على مدى ممارسة أولياء الامور للغة العجز المتعلم لدى طلبة التعليم الاساسي في محافظة اربد، وفيما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف جنس الطالب ومستواه الصفي ومستوى تحصيله، وطبق أداة الدراسة على عينة قوامها (٤٢٦) طالبا وطالبة من كلا الجنسين وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة أولياء الأمور للغة العجز المتعلّم من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة وظهرت فروق في استخدام لغة العجز المتعلم تعزى للجنس حيث كانت متوسطات التقديرات أعلى لدى الذكور ،كما أشارت الدراسة فروق تعزى للتحصيل لصالح الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، وكذلك فروق تعزى للصف الدراسي جاءت لصالح طلبة الصف السادس الأساسي.

كما أجرى كل من جاكيك وسمولين وباليكا Gacek, Smolen, Pileka (2017) دراسة هدفت إلى قياس مستوى العجز المتعلّم والإرهاق المعرفي الذي يسببه العجز المتعلم على عينة من الطلبة ذوي الاعاقة الفكرية قوامها (١٢٠) طالبًا وطالبة منهم (٦٢) طالبًا ذكر و(٥٨) طالبة من الإناث تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وتم عرض مهام غير قابلة للحل

عليهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة في المجموعة التجريبية كانوا أقل في مستويات طلاقة التفكير وأعلى في مستويات العجز المتعلّم والعجز المعرفي من أفراد المجموعة الضابطة، كما تشير نتائج الدراسة إلى أن التعرّض للمهام غير القابلة للحل يؤثر سلباً في الأداء المعرفي ويؤدي بالمحصلة إلى العجز المتعلّم.

لقد تناولت الدراسات السّابقة العجز المتعلّم بأكثر من طريقة، فبعضها ركّز على قياس مستويات العجز المتعلمّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلمّ كدراسة جاك وسمولين وبيكيا Gacek, Smolen, Pileka(2017) ودراسة فالاس، ودراسات أخرى تناولت العوامل التي لها علاقة بالعجز المتعلم كدراسات (فالاس، ٢٠٠١) ودراسة (الجراح، العمري، الربيع، ٢٠١٦)، كما تناولت دراسات أخرى العجز المتعلم وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم كدراسة (عبد الخالق، ١٩٩٩) ودراسة (بخاري، ٢٠٠٥) وفي دراسات أخرى تم تناول متغير مفهوم الذات السلبية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومقارنته بأقرانهم من غير صعوبات التعلّم كدراسة بكري (٢٠١٤) ودراسة بنيونيز واخرون Nunez, Pienda, Pumariega, Roces, (2005) Alvarez, Gonzalez، ودراسة سيدرايدس Sideridis (2003) وما يُميز الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السابقة أنها تتناول عدة مُتغيرات في واحد هي مفهوم الذات السلبيّة والتفاؤل والتشاؤم والجنس كعوامل متنبئة بالعجز المتعلّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وهذا ما ألم تتعرض له الدراسات السابقة، هذا بالإضافة إلى عمل الدراسة الحالية بنفس الوقت على تحري مستويات كل من العجز المتعلّم والتفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في عينة الدراسة. وتتجلى الاستفادة من الدراسات السابقة في التعرف على مجموعة من الأدوات التي استخدمت في العجز المتعلم، وكذلك الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في ربطها بالدراسة الحالية والاستفادة منها في مناقشة النتائج المستخلصة.

## الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الجزء من الدراسة وصفاً لعينة الدراسة وعينتها، والطريقة التي تم من خلالها إعداد أدوات الدراسة، وإجراءاتها ومنهجيتها.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من جميع المدارس التي تحتوي على غرف مصادر والتابعة لمديرية لواء الجامعة في العاصمة عمان والتي تتكون من (١٤) مدرسة، والبالغ عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم فيها (١١٨) طالباً وطالبة.

**(أ) العينة الاستطلاعية :** وتكونت من ١٥ طالب وطالبة من الملتحقين بغرفة المصادر لتطبيق المقاييس الثلاثة عليهم واستخراج دلالات الصدق والثبات اللازمة للمقاييس، وتم التأكد من مناسبة العينة لحساب دلالات الصدق والثبات عليها من خلال استخراج قيمة كايزر مير اولكن لدقة العينة لإختبار كفاية حجم العينة المأخوذة في تفسير الظاهرة واختبار بارليت لاختبار السكون لمعرفة إمكانية إجراء التحليل العاملي للبيانات.

**(ب) عينة الدراسة :** تكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة الملتحقين بغرف المصادر بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم من محافظة العاصمة عمان لمديرية لواء الجامعة وتم اختيار هذه المدارس بالطريقة القصدية وهي (مدرسة أم طفيل الثانوية للبنات) (مدرسة مي زيادة الثانوية) (مدرسة إسكان ياجوز الثانوية للبنات) (مدرسة سعيد علاء الدين الأساسية للبنين).

وتكون أفرادُ الدراسة من (٥٣) طالباً وطالبةً من الطلبة ذوي صعوبات التعلمّ وهم جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر بالمدارس سالفة الذكر، منهم (٢٤) طالباً من الذكور و(٢٩) طالبة من الإناث ومن الصفين الرابع والخامس والذين تتراوح أعمارهم بين (٩-١١) عاما.

ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة في المدارس حسب متغير الجنس.

**جدول (١)**
**توزيع أفراد الدراسة على المدارس حسب متغير الجنس**

| المدرسة | الجنس | | المجموع |
|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | |
| أم طفيل الثانوية للبنات | ٥ | ١١ | ١٦ |
| مي زيادة الثانوية للبنات | ٠ | ٨ | ٨ |
| إسكان ياجوز الثانوية للبنات | ٥ | ١٠ | ١٥ |
| سعيد علاء الدين الأساسية للبنين | ١٤ | ٠ | ١٠ |
| المجموع | ٢٤ | ٢٩ | ٥٣ |

## أدوات الدّراسة

لجمع البيانات في هذه الدّراسة قامت الباحثة بمراجعة أدب الموضوع حول العجز المتعلم بشكل عام والعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وتم استخدام ثلاث أدوات من تطوير الباحثة وهي مقياس العجز المتعلّم، ومقياس مفهوم الذات السلبيّة ومقياس التفاؤل والتشاؤم ويمكن وصف أدوات الدراسة على النحو التالي:

**أولاً: مقياس العجز المتعلّم**

صممت الباحثة مقياساً من أجل قياس مستويات العجز المتعلّم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتم بناء المقياس بعد مراجعة الأدب السابق المتعلق بالعجز المتعلم ومراجعة عدد من الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، منها: (الرواد، ٢٠٠٥)، (Maya, 1999)، (بخاري، ٢٠٠٥).

تم صياغة المقياس بصورته النهائية بحيث تألف من (٢١) فقرة تم تدريج الاستجابات حسب نظام ليكرت النقطي الخماسي، بحيث تعطى الرقم (٥) إذا كانت الاستجابة دائماً، وتعطى الرقم (٤) إذا كانت الاستجابة غالباً، وتعطى الرقم (٣) إذا كانت الاستجابة أحياناً، وتعطى الرقم (٢) إذا كانت الاستجابة نادراً، وتعطى الرقم (١) إذا كانت الاستجابة أبداً، ويُعطى المقياس درجة كلية تكون فيه الدرجة القصوى (١٠٥)، أما الدرجة الصغرى فتبلغ (٢١)، بحيث كلما ازدادت الدرجة الكلية ازداد مستوى العجز المتعلم.

**صدق المقياس:**

**اولاً: صدق المحتوى:** حيث تم عرض الأداة على (٥) محكمين، بحيث تم الإبقاء على (٢١) من أصل (٢٣) فقرة بعد الحذف والدمج والتصحيح اللغوي اللازم للفقرات.

**ثانياً: الصدق العاملي:** تم التأكد من مناسبة العينة لحساب دلالات الصدق والثبات عليها من خلال استخراج قيمة كايزر مير اولكن لدقة العينة لاختبار كفاية حجم العينة المأخوذة في تفسير الظاهرة واختبار بارليت لاختبار السكون لمعرفة إمكانية إجراء التحليل العاملي للبيانات والجدول رقم (٢) يبين هذه النتائج.

**الجدول (٢)**
**نتائج اختبار كايزر ماير وبارليت لمقياس العجز المتعلم**

| | | |
|---|---|---|
| كايرز ماير اولكن<br>Kaiser-Meyer-Olkin | ٠,٧٢٠ | |
| اختبار بارتليت<br>Bartlett›s Test | قيمة مربع كاي | ١٠٦٧,٧٦٧ |
| | درجات الحرية | ٢١٠ |
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٠٠ |

يبين الجدول (٢) أن قيمة كايرز ميرا وأولكن لمقياس قلق جاءت (٠,٧٢٠) وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح وهذا دليل على كفاية حجم العينة المستخدمة لتفسير الظاهرة المدروسة. ويظهر الجدول أن قيمة اختبار بارتلت جاءت دالة احصائية عند ٠,٠٥ وهذا يدل على أن معاملات الارتباط تختلف جوهريا عن الصفر وتشير إلى ان مصفوفة الارتباط لا تساوي

مصفوفة الوحدة وأنه يوجد ارتباط بين المتغيرات ولذلك يمكن إجراء التحليل العاملي للبيانات.

ولدراسة الصدق العاملي للمقياس أجري التحليل العاملي لنتائج للبيانات وذلك باستخراج الجذور الكامنة لعوامل مقياس العجز المتعلم، والجدول (٣) يعرض هذه النتائج:

**جدول(٣)**

**الجذور الكامنة للعوامل الأربعة الأولى التي تفسر الأداء على العجز المتعلم**

| العامل | الجذر الكامن | التباين المفسر ٪ | التباين المفسر التراكمي ٪ |
|---|---|---|---|
| ١ | ٨,٨٢٩ | ٤٢,٠٤٤ | ٤٢,٠٤٤ |
| ٢ | ٣,٧٣٠ | ١٧,٧٦٢ | ٥٩,٨٠٦ |
| ٣ | ٢,٢٢١ | ١٠,٥٧٦ | ٧٠,٣٨٢ |
| ٤ | ١,٥٢٤ | ٧,٢٥٦ | ٧٧,٦٣٨ |

يتضح من الجدول (٣) وجود أربعة عوامل تزيد قيم الجذر الكامن لها عن (١) وقد فسرت (٧٧,٦٣٨٪) من التباين، وكانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٨,٨٢٩) وفسر ما مقداره (٤٢,٠٤٤٪) من التباين في الدرجات على مقياس العجز المتعلم، في حين بلغ الجذر الكامن للعامل الثاني (٣,٧٣٠) وفسر ما مقداره (١٧,٧٦٢٪) من التباين، أما قيمة الجذر الكامن العامل الثالث فقد بلغت (٢,٢٢١) وفسرت ما مقداره (١٠,٥٧٦٪) من التباين، أما قيمة الجذر الكامن للعامل الرابع فقد بلغت قيمة الجذر الكامن له (١,٥٢٤) وفسر ما مقداره (٧,٢٥٦٪) من التباين، وللتحقق من الصدق العاملي تم قسمة الجذر الكامن الأول على الثاني وبلغت القيمة (٢,٣٧) وهي قيمة أكبر من (٢) وهذا يدل على الصدق العاملي وأحادية البعد للمقياس، ممّا يشير بوضوح إلى وجود عامل عام واحد يفسر معظم التباين على المقياس.

**ثالثاً: صدق البناء:** للتحقق من صدق البناء تم استخراج معامل ارتباط درجة الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم والجدول رقم (٤) التالي يبين هذه المعاملات.

**الجدول (٤)**

**معاملات ارتباط فقرات مقياس العجز المتعلم مع الدرجة الكلية للمقياس**

| الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٦٩ | ٨ | ٠,٦٢٠ | ١٥ | ٠,٧١١ |
| ٢ | ٠,٦٤٤ | ٩ | ٠,٥٢٥ | ١٦ | ٠,٧٣٤ |
| ٣ | ٠,٥٦٨ | ١٠ | ٠,٤٧٢ | ١٧ | ٠,٦٨٧ |
| ٤ | ٠,٦٧٦ | ١١ | ٠,٦٤٥ | ١٨ | ٠,٦٠٨ |
| ٥ | ٠,٥٢٨ | ١٢ | ٠,٦٤٢ | ١٩ | ٠,٥٨٨ |
| ٦ | ٠,٦١٢ | ١٣ | ٠,٦٠٣ | ٢٠ | ٠,٥٠١ |
| ٧ | ٠,٤٧٦ | ١٤ | ٠,٦٤٨ | ٢١ | ٠,٥١٦ |

يبين الجدول (٤) أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم تراوحت بين (٠,٤٧٢ و٠,٧٣٤) وهي قيم أكبر من (٠,٣) وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء للمقياس.

**ثبات مقياس العجز المتعلم**

تم التحقق من ثبات أداة مفهوم الذات باستخراج معامل الاستقرار وذلك بالتطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من تطبيق المقياس على عينة تألفت من (١٥) طالباً وطالبة وبلغ معامل ثبات الاستقرار (٠,٩٣٧)، وتم التحقق من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغت قيمة الثبات (٠,٩٣٠) وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات المقياس.

**ثانيا: مقياس مفهوم الذات السلبية:**

صممت الباحثة مقياساً من أجل قياس مفهوم الذات السلبية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وتم بناء المقياس بعد مراجعة الأدب السابق ومراجعة عدد من الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدّراسات السابقة العربية منها والأجنبية منها (التل، حربي، ٢٠١٤)، (خميسات، ٢٠١٦).

تمت صياغة المقياس بصورته النهائية بحيث تألف من(٢٨) فقرة تم تدريج الإستجابات حسب نظام ليكرت النقطي الخماسي، بحيث تعطى الرقم (٥) إذا كانت الاستجابة دائماً، وتعطى الرقم (٤) إذا كانت الاستجابة غالباً، وتعطى الرقم (٣) إذا كانت الاستجابة أحياناً، وتعطى الرقم (٢) إذا كانت الاستجابة نادراً، وتعطى الرقم (١) إذا كانت الاستجابة أبداً، ويعطى المقياس درجة كلية تكون فيه الدرجة القصوى (١٤٠)، أما الدرجة الدنيا فتبلغ (٢٨)، بحيث كلما ازدادت الدرجة الكلية ازداد مستوى مفهوم الذات السلبية.

**صدق المقياس:**

**أولاً: صدق المحتوى:** تحققت الباحثة من صدق المحتوى بعرض الأداة على (٥) محكمين، بحيث تم الإبقاء على (٢٨) فقرة من أصل (٢٩) فقرة بعد الحذف والدمج وتصحيح الصياغة اللغوية.

**ثانياً: الصدق العاملي:** تم التأكد من مناسبة العينة لحساب دلالات الصدق والثبات عليها من خلال استخراج قيمة كايزر مير اولكن لدقة العينة لاختبار كفاية حجم العينة المأخوذة في تفسير الظاهرة واختبار بارليت لاختبار السكون لمعرفة إمكانية إجراء التحليل العاملي للبيانات والجدول (٥) يبين هذه النتائج

**جدول (٥)**
**نتائج اختبار كايزر ماير وبارليت لمقياس مفهوم الذات السلبية**

| | | |
|---|---|---|
| كايرز ماير اولكن Kaiser-Meyer-Olkin | ٠,٦٨٩ | |
| اختبار بارتليت Bartlett's Test | قيمة مربع كاي | ١٧١٥,٨٩٨ |
| | درجات الحرية | ٣٧٨ |
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٠٠ |

يبين الجدول (٥) أن قيمة كايرز ميرا وأولكن لمقياس قلق جاءت (٠,٦٨٩) وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح وهذا دليل على كفاية حجم العينة المستخدمة لتفسير الظاهرة المدروسة. ويظهر الجدول أن قيمة اختبار بارتلت جاءت دالة إحصائية عند ٠,٠٥ وهذا يدل على أن معاملات الارتباط تختلف جوهريا عن الصفر وتشير إلى أن مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة وأنه يوجد ارتباط بين المتغيرات ولذلك يمكن إجراء التحليل العاملي للبيانات.

ولدراسة الصدق العاملي للمقياس أجري التحليل العاملي لنتائج للبيانات وذلك باستخراج الجذور الكامنة للعوامل مقياس مفهوم الذات السلبية، والجدول (٦) يعرض هذه النتائج:

**جدول(٦)**
**الجذور الكامنة للعوامل الخمسة الأولى التي تفسر الأداء على مفهوم الذات السلبية**

| العامل | الجذر الكامن | التباين المفسر ٪ | التباين المفسر التراكمي ٪ |
|---|---|---|---|
| ١ | ١٣,٧١٣ | ٤٨,٩٧٦ | ٤٨,٩٧٦ |
| ٢ | ٣,٣١٦ | ١١,٨٤٣ | ٦٠,٨١٩ |
| ٣ | ٢,٤٩٧ | ٨,٩١٧ | ٦٩,٧٣٥ |
| ٤ | ١,٦٨١ | ٦,٠٠٤ | ٧٥,٧٣٩ |
| ٥ | ١,١٥٦ | ٤,١٢٨ | ٧٩,٨٦٧ |

يتضح مع الجدول (٦) وجود خمسة عوامل فقط تزيد قيم الجذر الكامن لها عن (١) وقد فسرت (٧٩,٨٦٧٪) من التباين، وكانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (١٣,٧١٣) وفسر ما مقداره (٤٨,٩٧٦٪) من التباين في الدرجات على مقياس مفهوم الذات السلبية، في حين بلغ الجذر الكامن للعامل الثاني (٣,٣١٦) وفسر ما مقداره (١١,٨٤٣٪) من التباين، أما قيمة الجذر الكامن العامل الثالث فقد بلغت (٢,٤٩٧) وفسرت ما مقداره (٨,٩١٧٪) من التباين، أما قيمة الجذر الكامن للعامل الرابع فقد بلغت قيمة الجذر الكامن له (١,٦٨١) وفسر ما مقداره (٦,٠٠٤٪) من التباين، والجذر الكامن الخامس بلغت قيمته (١,١٥٦) و فسر ما مقداره (٤,١٢٨٪) من التباين وللتحقق من الصدق العاملي تم قسمة الجذر الكامن

الأول على الثاني وبلغت القيمة (٤,١٣) وهي قيمة أكبر من (٢) وهذا يدل على الصدق العاملي وأحادية البعد للمقياس، ممّا يشير بوضوح إلى وجود عامل عام واحد يفسر معظم التباين على المقياس

**ثالثا: صدق البناء:** للتحقق من صدق البناء تم استخراج معامل ارتباط درجة الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات السلبية والجدول (٧) يبين هذه المعاملات

**الجدول (٧)**
**معاملات ارتباط فقرات مقياس مفهوم الذات السلبية مع الدرجة الكلية للمقياس**

| الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٣١٢ | ١١ | ٠,٧١٩ | ٢١ | ٠,٦٢٠ |
| ٢ | ٠,٤٣٣ | ١٢ | ٠,٦٩١ | ٢٢ | ٠,٦٨٩ |
| ٣ | ٠,٥٤٤ | ١٣ | ٠,٦٨٩ | ٢٣ | ٠,٧٢٠ |
| ٤ | ٠,٦٦١ | ١٤ | ٠,٦٠٧ | ٢٤ | ٠,٧٦٤ |
| ٥ | ٠,٥٩٧ | ١٥ | ٠,٦٨٠ | ٢٥ | ٠,٨٣٤ |
| ٦ | ٠,٦٧٩ | ١٦ | ٠,٦٤٢ | ٢٦ | ٠,٨٠٣ |
| ٧ | ٠,٦٤٦ | ١٧ | ٠,٦٨٠ | ٢٧ | ٠,٧٤٧ |
| ٨ | ٠,٦٩٤ | ١٨ | ٠,٧٣٠ | ٢٨ | ٠,٧١٢ |
| ٩ | ٠,٧٠٣ | ١٩ | ٠,٦٨٤ | ٢٩ | ٠,٦٧٢ |
| ١٠ | ٠,٣١٢ | ٢٠ | ٠,٦٨٢ | | |

يبين الجدول (٧) أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات السلبية تراوحت بين (٠,٣١٢ و٠,٨٣٤) وهي قيم أكبر من (٠,٣) وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء للمقياس.

**ثبات مقياس مفهوم الذات السلبية:**

تم التحقق من ثبات أداة مفهوم الذات باستخراج معامل الاستقرار وذلك بالتطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من تطبيق على عينة تألفت من (١٥) طالباً وطالبة وبلغ معامل ثبات الاستقرار (٠,٩٧٢)، وتم التحقق من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا وبلغت قيمة الثبات (٠,٩٦٠) وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات المقياس.

**ثالثا: مقياس التفاؤل والتشاؤم:**

صممت الباحثة مقياساً من أجل قياس مستويات التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، وتم بناء المقياس بعد مراجعة الأدب السابق المتعلق بالتفاؤل والتشاؤم ومراجعة

عدد من الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة العربية والأجنبية منها (بخاري، ٢٠٠٥)، (مصطفى، عبد المجيد، خلف، ٢٠٠٩).

تمت صياغة المقياس بصورته النهائية بحيث تألف من (٣٠) فقرة وتم تدريج الإستجابات حسب نظام ليكرت النقطي الخماسي، بحيث تعطى الرقم (١) إذا كانت الاستجابة دائماً، وتعطى الرقم (٢) إذا كانت الاستجابة غالباً، وتعطى الرقم (٣) إذا كانت الاستجابات أحياناً، وتعطى الرقم (٤) إذا كانت الاستجابة نادراً، وتعطى الرقم (٥) إذا كانت الاستجابات أبداً، ويُعطى المقياس درجة كلية تكون فيه الدرجة القصوى (١٥٠)، أما الدرجة الدنيا فتبلغ (٣٠)، بحيث كلما ازدادت الدرجة الكلية ازداد مستوى التشاؤم. وتمثل فقرات التشاؤم (١،٢ ، ٤، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٩، ٣٠)، أما فقرات التفاؤل فهي (٣، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤،١٣، ١٧، ١٩، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨)

**صدق المقياس:**

**أولاً: صدق المحتوى:** تحققت الباحثة من صدق المحتوى بعرض الأداة على (٥) محكمين، بحيث تم الإبقاء على (٣٠) فقرة من أصل (٣٦) فقرة بعد الحذف والدمج والتصحيح اللغوي.

ثانياً الصدق العاملي: تم التأكد من مناسبة العينة لحساب دلالات الصدق والثبات عليها من خلال استخراج قيمة كايزر مير اولكن لدقة العينة لاختبار كفاية حجم العينة المأخوذة في تفسير الظاهرة واختبار بارليت لاختبار السكون لمعرفة إمكانية إجراء التحليل العاملي للبيانات والجدول (٨) يبين هذه النتائج

**جدول (٨)**
**نتائج اختبار كايزر ماير وبارليت لمقياس التفاؤل والتشاؤم**

| | | |
|---|---|---|
| كايرز ماير اولكن<br>Kaiser-Meyer-Olkin | ٠,٦٤٨ | |
| اختبار بارتليت<br>Bartlett›s Test | قيمة مربع كاي | ١١٦٢,١٩٦ |
| | درجات الحرية | ٤٣٥ |
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٠٠ |

يبين الجدول (٨) أن قيمة كايرز ميرا وأولكن لمقياس قلق جاءت (٠,٦٤٨) وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح وهذا دليل على كفاية حجم العينة المستخدمة لتفسير الظاهرة المدروسة. ويظهر الجدول أن قيمة اختبار بارتلت جاءت دالة احصائية عند ٠,٠٥ وهذا يدل على أنّ معاملات الارتباط تختلف جوهريا عن الصفر وتشير إلى أنّ مصفوفة الارتباط لا

تساوي مصفوفة الوحدة وأنه يوجد ارتباط بين المتغيرات ولذلك يمكن إجراء التحليل العاملي للبيانات.

ولدراسة الصدق العاملي للمقياس أجري التحليل العاملي لنتائج للبيانات وذلك باستخراج الجذور الكامنة للعوامل مقياس التفاؤل والتشاؤم، والجدول (٩) يعرض هذه النتائج:

**جدول (٩)**
**الجذور الكامنة للعوامل الثمانية الأولى التي تفسر الأداء على مقياس التفاؤل والتشاؤم**

| العامل | الجذر الكامن | التباين المفسر ٪ | التباين المفسر التراكمي ٪ |
|---|---|---|---|
| ١ | ٨,٩٣٥ | ٢٩,٧٨٤ | ٢٩,٧٨٤ |
| ٢ | ٣,٩٩٢ | ١٣,٣٠٧ | ٤٣,٠٩١ |
| ٣ | ٢,٧٠٣ | ٩,٠٠٩ | ٥٢,١٠٠ |
| ٤ | ١,٩٤٢ | ٦,٤٧٣ | ٥٨,٥٧٣ |
| ٥ | ١,٨٠٩ | ٦,٠٣٢ | ٦٤,٦٠٤ |
| ٦ | ١,٤٣٥ | ٤,٧٨٣ | ٦٩,٣٨٨ |
| ٧ | ١,١٣٨ | ٣,٧٩٣ | ٧٣,١٨١ |
| ٨ | ١,٠٦١ | ٣,٥٣٨ | ٧٦,٧١٩ |

يتضح مع الجدول (٩) وجود ثمانية عوامل فقط تزيد قيم الجذر الكامن لها عن (١) وقد فسرت (٧٦,٧١٩٪) من التباين، وكانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٨,٩٣٥) وفسر ما مقداره (٢٩,٧٨٤٪) من التباين في الدرجات على مقياس التفاؤل والتشاؤم، في حين بلغ الجذر الكامن للعامل الثاني (٣,٩٩٢) وفسر ما مقداره (١٣,٣٠٧٪) من التباين، أما قيمة الجذر الكامن العامل الثالث فقد بلغت (٢,٧٠٣) وفسرت ما مقداره (٩,٠٠٩٪) من التباين، أما قيمة الجذر الكامن للعامل الأخير الثامن فقد بلغت قيمة الجذر الكامن له (١,٠٦١) وفسر ما مقداره (٣,٥٣٨٪) من التباين، وللتحقق من الصدق العاملي تم قسمة الجذر الكامن الأول على الثاني وبلغت القيمة ( ٢,٢٤) وهي قيمة اكبر من (٢) وهذا يدل على الصدق العاملي و احادية البعد للمقياس، ممّا يشير بوضوح إلى وجود عامل عام واحد يفسر معظم التباين على المقياس

ثالثاً: صدق البناء: للتحقق من صدق البناء تم استخراج معامل ارتباط درجة الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس التفاؤل والتشاؤم والجدول (١٠) يبين هذه المعاملات

**الجدول (١٠)**
**معاملات ارتباط فقرات مقياس التفاؤل والتشاؤم مع الدرجة الكلية للمقياس**

| الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٢٨٨ | ١١ | ٠,٤٨٥ | ٢١ | ٠,٣٩٤ |
| ٢ | ٠,٢٥١ | ١٢ | ٠,٦٦٥ | ٢٢ | ٠,٤٠٠ |
| ٣ | ٠,٤٤٨ | ١٣ | ٠,٤٩٥ | ٢٣ | ٠,٣٥٨ |
| ٤ | ٠,٥٦٢ | ١٤ | ٠,٦٥٩ | ٢٤ | ٠,٣٤١ |
| ٥ | ٠,٤٧٤ | ١٥ | ٠,٥٣٣ | ٢٥ | ٠,٣٨٤ |
| ٦ | ٠,٦٦٤ | ١٦ | ٠,٥٦٤ | ٢٦ | ٠,٣٨٩ |
| ٧ | ٠,٥٢٤ | ١٧ | ٠,٥١٥ | ٢٧ | ٠,٣٩٧ |
| ٨ | ٠,٦١٥ | ١٨ | ٠,٣٢٤ | ٢٨ | ٠,٣٢٥ |
| ٩ | ٠,٣٨٤ | ١٩ | ٠,٥٩٢ | ٢٩ | ٠,٣٠١ |
| ١٠ | ٠,٥٥٤ | ٢٠ | ٠,٥٥٣ | ٣٠ | ٠,٣٦١ |

يبين الجدول (١٠) أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس التفاؤل والتشاؤم تراوحت بين (٠,٢٨٨ و٠,٥٦٥) وهي قيم اكبر من (٠,٣) باستثناء الفقرة (١) حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٢٨٨). وهي قيم مناسبة وتدل على صدق البناء للمقياس.

## ثبات مقياس التفاؤل والتشاؤم

تم التحقق من ثبات أداة مفهوم الذات باستخراج معامل الاستقرار وذلك بالتطبيق وإعادة التطبيق بعد اسبوعين من التطبيق على عينة تألفت من (١٥) طالباً وطالبة وبلغ معامل ثبات الاستقرار (٠,٧٢٠)، وتم التحقق من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وبلغت قيمة الثبات (٠,٨٥٠) وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات المقياس.

## منهجية الدراسة

الدراسة الحالية هي دراسة وصفية تحليلية هدفت إلى التعرف على القدرة التنبؤية لكل من مفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم والجنس بالعجز المتعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في العاصمة عمان، وقد اشتملت على المتغيرات الآتية: مستوى العجز المتعلم، مستوى مفهوم الذات السلبية، درجة انتشار التفاؤل والتشاؤم، الجنس (ذكور، إناث). وعليه استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة.

## إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالاجراءات الآتية:

١. حصر جميع المدارس الحكومية التابعة لمديرية لواء الجامعة في العاصمة عمان والتي تحتوي مصادر ومن ثم التنسيق مع معلمي غرف المصادر ومدراء وتوضيح أهمية وأهداف البحث المنوي إجراؤه.

٢. تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل فردي ولكل طالب على حدة في غرفة المصادر، بحيث تقرأ معلمة غرفة المصادر الفقرة للطالب ومن ثم يستجيب لها.

## نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة نتائج الأسئلة التي اعتمدت عليها الدراسة والتي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لمفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم بالعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وللإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

### أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط لحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

**الجدول (١١)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليا**

| الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| ١ | يصعب علي التأثير في زملائي من الناحية الأكاديمية | ٤,١٣ | ٠,٧٣٥ | مرتفع |
| ٢ | أي شخص بامكانه ان يفعل أفضل مني في مختلف المهام الدراسية | ٤,٠٢ | ٠,٩٠٩ | مرتفع |
| ٣ | امتلك الوقت الكافي لانجاز المهام التي يتوجب علي القيام بها وبرغم ذلك يصعب علي انجازها | ٤,٠٢ | ٠,٨٦٦ | مرتفع |
| ٤ | يصعب علي قبول مهمة لو رأيت أني سأفشل فيها | ٤,٠٠ | ٠,٨٩٩ | مرتفع |
| ٥ | نجاحي يعكس الحظ وليس قدراتي | ٣,٩٨ | ٠,٩٧١ | مرتفع |
| ٦ | سرعان ما أستسلم لعدم قدرتي على إنجاز المهام الدراسية المطلوبة بمفردي | ٣,٩٨ | ٠,٨٨٨ | مرتفع |
| ٧ | عندما افشل في عمل معين فذلك يرجع إلى عدم قدرتي على اداء الأفضل | ٣,٩١ | ٠,٨٣٨ | مرتفع |

**تابع جدول (١١)**

| الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| ٨ | يصعب علي أن أستمر في المحاولات لو فشلت في مهمة ما | ٣,٨٩ | ٠,٨٩١ | مرتفع |
| ٩ | يصعب علي أن أتوقع النجاح من نفسي | ٣,٨٩ | ٠,٨٢٤ | مرتفع |
| ١٠ | يصعب أن يميل زملائي إلى مشاركتي في الأعمال الصفية والاصفية | ٣,٨٧ | ٠,٨٣٣ | مرتفع |
| ١١ | عند فشلي في مهمة ما لا اعيد المحاولة في المهمات المماثلة لانني مقتنع أنني سأفشل حتما | ٣,٨٧ | ٠,٨٥٦ | مرتفع |
| ١٢ | عدم قدرتي على حل المشكلات هي سبب إخفاقي في مجال الدراسة | ٣,٨٥ | ٠,٧٤٤ | مرتفع |
| ١٣ | يصعب علي البدء في حل مشكلاتي الدراسية | ٣,٨١ | ٠,٧٨٦ | مرتفع |
| ١٤ | أتوقع الفشل في دراستي الأكاديمية | ٣,٧٩ | ٠,٩٠٦ | مرتفع |
| ١٥ | إذا نجحت في اداء مهمة ما فذلك يرجع للحظ | ٣,٧٩ | ٠,٨٤٠ | مرتفع |
| ١٦ | تسير أموري الدراسية بشكل سيء | ٣,٧٥ | ٠,٩٣٩ | مرتفع |
| ١٧ | يصعب علي السيطرة على أسباب فشلي في مجال الدراسة | ٣,٧٤ | ٠,٨٥٨ | مرتفع |
| ١٨ | يصعب علي إيجاد حلول للمشكلات الصعبة التي تواجهني في دراستي | ٣,٧٢ | ٠,٨٨٥ | مرتفع |
| ١٩ | يصعب علي السيطرة على تنظيم جهودي في مجال الدراسة | ٣,٦٨ | ٠,٩٥٦ | مرتفع |
| ٢٠ | يصنفني الآخرون على أنني غير قادر على الإنجاز الدراسي | ٣,٦٤ | ٠,٩٨٢ | متوسط |
| ٢١ | اتخذ قرارات غير صائبة فيما يخص دراستي | ٣,٦٠ | ٠,٨٨٤ | متوسط |
| | المتوسط الكلي للعجز المتعلم | ٣,٨٥ | ٠,٥٦٣ | مرتفع |

يبين الجدول (١١) أن المتوسط الكلي لمقياس العجز المتعلم بلغ (٣,٨٥) وبمستوى مرتفع، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٦٠ و٤,١٣) حيث جاءت الفقرة (يصعب علي التأثير في زملائي من الناحية الأكاديمية) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٤,١٣) وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (أتخذ قرارات غير صائبة فيما يخص دراستي) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (٣,٦٠) وبمستوى متوسط).

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني**

نص السؤال الثاني على: ما مستوى مفهوم الذات السلبية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى مفهوم الذات السلبية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والجدول التالي يبين هذه المتوسطات:

**الجدول (١٢)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى مفهوم الذات السلبية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليا**

| الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| ١ | أشعر أنني مختلف عن الناس | ٤,١٩ | ٠,٩٠٠ | مرتفع |
| ٢ | أجد صعوبة في الاستمتاع بحياتي الاجتماعية بسبب ضعفي الأكاديمي | ٣,٨٥ | ٠,٧٧٠ | مرتفع |
| ٣ | اشعر اني فاشل في كل النواحي | ٣,٨٥ | ١,٠٨١ | مرتفع |
| ٤ | يصعب علي تقبل نفسي بسبب إخفاقي الأكاديمي | ٣,٨١ | ٠,٨١٠ | مرتفع |
| ٥ | أشعر أنني لست ذو قيمة في حياة الآخرين | ٣,٨١ | ١,٠٠١ | مرتفع |
| ٦ | يراني الناس بأنني غير كفؤ في أدائي الاكاديمي | ٣,٨١ | ١,٠٠١ | مرتفع |
| ٧ | لست راضيًا عن نفسي | ٣,٧٧ | ٠,٩٧٤ | مرتفع |
| ٨ | يصعب علي أن أعبر عن وجهة نظرى بسهولة ويسر. | ٣,٧٤ | ١,٠٥٩ | مرتفع |
| ٩ | ليس لدي ما أفتخر به في حياتي | ٣,٧٤ | ١,١٢٩ | مرتفع |
| ١٠ | اشعر بعدم جدواي في هذه الحياة | ٣,٧٤ | ١,١٦٣ | مرتفع |
| ١١ | يصعب علي أن احظى بمحبة واهتمام الاخرين بسبب اخفاقاتي الاكاديمية | ٣,٧٢ | ٠,٩٤٨ | مرتفع |
| ١٢ | أرى أنني أقل شأنا من الآخرين | ٣,٧٢ | ٠,٩٨٨ | مرتفع |
| ١٣ | يصعب على أن اعترف بعيوبي وأخطائي. | ٣,٧٠ | ١,٠٨٥ | مرتفع |
| ١٤ | أشعر بالذنب عندما أفعل أو أقول ما أريد قوله أو فعله. | ٣,٧٠ | ٠,٨٩٠ | مرتفع |
| ١٥ | أرى أنني لست جديرا باحترام الآخرين | ٣,٧٠ | ١,٠٦٧ | مرتفع |
| ١٦ | لست سعيدا على الاطلاق في مجمل حياتي | ٣,٧٠ | ١,٠٤٩ | مرتفع |
| ١٧ | أحتاج موافقة ومباركة الآخرين لأشعر بأنّي الأفضل | ٣,٦٨ | ١,١٠٥ | مرتفع |
| ١٨ | أجد صعوبة فى أن أصرح بمشاعرى الحقيقية تجاه ما لا يعجبني. | ٣,٦٤ | ١,١٤٥ | متوسط |
| ١٩ | أتمنى أن أكن لنفسي احتراما اكبر | ٣,٦٠ | ١,٠٠٧ | متوسط |
| ٢٠ | يجب على الآخرين أن يخبروني ماذا يجب علي أن أفعل | ٣,٦٠ | ٠,٩٨٧ | متوسط |
| ٢١ | استسلم بسهولة في كل امور حياتي | ٣,٥٧ | ١,٠٢٩ | متوسط |
| ٢٢ | يصعب علي فهم نفسي | ٣,٥٥ | ١,٠٣٠ | متوسط |
| ٢٣ | يصعب علي الثقة بنفسي | ٣,٤٩ | ١,٠١٢ | متوسط |
| ٢٤ | أتضايق من أي نقد يوجه إلي من قبل الآخرين | ٣,٤٩ | ١,٠٦٧ | متوسط |
| ٢٥ | من الصعب علي التكلم مع زملائي | ٣,٤٩ | ١,١٠٣ | متوسط |
| ٢٦ | أحتاج وقتا طويلا حتى أعتاد على الأشياء | ٣,٤٩ | ١,٠٨٥ | متوسط |
| ٢٧ | لست محبوبًا من زملائي من نفس الجنس | ٣,٤٩ | ١,٠٤٩ | متوسط |
| ٢٨ | يصعب علي القيام بالأشياء التي يقوم بها الآخرون | ٣,٤٧ | ٠,٩٥٣ | متوسط |
| | المتوسط الكلي لمفهوم الذات السلبية | ٣,٦٨ | ٠,٧١٠ | مرتفع |

يبين الجدول (١٢) أن المتوسط الكلي لمقياس مفهوم الذات السلبية المتعلم بلغ (٣,٦٨) وبمستوى مرتفع، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٤٧ و٤,١٩) حيث جاءت الفقرة (أشعر أنني مختلف عن الناس) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٤,١٩) وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (يصعب علي القيام بالأشياء التي يقوم بها الآخرون) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (٣,٤٧) وبمستوى متوسط

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث**

نص السؤال الثالث على: ما درجة انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والجدول التالي يبين هذه المتوسطات.

**الجدول (١٣)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليا**

| الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | بصفة عامة تبدو لي الحياة جميلة. | ٤,٧٠ | ٠,٥٤٠ | مرتفع |
| ٢ | عندما أبدأ في عمل شئ جديد أتوقع النجاح | ٤,٦٨ | ٠,٧٥٤ | مرتفع |
| ٣ | إذا كنت أرغب في تحقيق شئ ما، واجتهدت فسوف أحقق هدفي في النهاية. | ٤,٦٠ | ٠,٦٦٠ | مرتفع |
| ٤ | إنّ الظروف في تحسن دائم ومستمر | ٤,٤٩ | ٠,٩١٢ | مرتفع |
| ٥ | أشعر أنّ الغد سيكون يوما مشرقا | ٤,٣٦ | ٠,٨٧٩ | مرتفع |
| ٦ | أتجنب الضحك لأنه سيلحق بأحداث سيئة | ٤,٢٨ | ٠,٨١٨ | مرتفع |
| ٧ | أستفيد من أخطائي عند التحقق منها | ٤,٢٦ | ٠,٧١١ | مرتفع |
| ٨ | أفضل ا لموت على الحياة | ٤,٢١ | ٠,٨٨٥ | مرتفع |
| ٩ | يصعب علي أن أتوقع حدوث أشياء طيبة | ٤,١٧ | ٠,٨٠٢ | مرتفع |
| ١٠ | الأشياء المفرحة في الحياة قليلة | ٤,١٣ | ٠,٨٣٣ | مرتفع |
| ١١ | لدي شعور أنني سأفارق من أحب قريبا. | ٤,١١ | ٠,٨٩١ | مرتفع |
| ١٢ | يخبئ لي الزمن مفاجآت سارة | ٤,٠٩ | ١,٢٦٠ | مرتفع |
| ١٣ | التخلص من حالة مزاجية سيئة يستغرق مني وقتا طويلا. | ٤,٠٤ | ٠,٧٨٤ | مرتفع |
| ١٤ | أرى أن الفرص متعددة من اجل نجاحي | ٤,٠٢ | ٠,٩٧١ | مرتفع |
| ١٥ | أميل إلى تضخيم مشكلاتي لدرجة تفوق حجمها الحقيقي. | ٤,٠٠ | ١,١٢٧ | مرتفع |
| ١٦ | الأحلام التي لم تتحقق اليوم ستتحقق غدا | ٤,٠٠ | ١,١٢٧ | مرتفع |

**تابع جدول (١٣)**

| الرتبة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| ١٧ | إذا سارت أمور حياتي سيرا حسنا، سرعان ما أتوقع لها أن تزداد سوءا. | ٣,٩٨ | ٠,٧٧٢ | مرتفع |
| ١٨ | يصعب علي التغلب على مشاكلي الحالية والمستقبلية | ٣,٩٨ | ١,١٥٢ | مرتفع |
| ١٩ | أتقبل الحياة ببشاشة مهما تكن الأحوال | ٣,٩٨ | ٠,٩٥١ | مرتفع |
| ٢٠ | أستسلم للحزن بسرعة حتى لو كانت الأمور ايجابية. | ٣,٩٨ | ٠,٨٦٦ | مرتفع |
| ٢١ | أرى أن مستقبلي سيكون باهرا. | ٣,٩٦ | ١,٣٠٠ | مرتفع |
| ٢٢ | أعتقد أنه لا يوجد أمل مرجو من الجنس البشري. | ٣,٩٤ | ٠,٧١٨ | مرتفع |
| ٢٣ | أنا محظوظ في هذه الحياة | ٣,٨٧ | ١,٣٨٧ | مرتفع |
| ٢٤ | أنظر إلى الجانب المشرق من الأمور | ٣,٨٧ | ١,٠٠١ | مرتفع |
| ٢٥ | أرى أن الحياة قصيرة لفعل كل ما أتمنى أن أقوم به | ٣,٨٣ | ٠,٥٨٠ | مرتفع |
| ٢٦ | أتوقع أن أعيش حياة تعيسة في المستقبل | ٣,٥٨ | ١,١٨٤ | متوسط |
| ٢٧ | أشعر بهبوط همتي للمستقبل | ٣,٥٣ | ١,١٢٠ | متوسط |
| ٢٨ | أرى أن كل المصاعب تجمعت لدي | ٣,٤٩ | ١,٢١٩ | متوسط |
| ٢٩ | أترقب حدوث الاسوء في أي لحظة | ٣,٤٧ | ٠,٩٣٢ | متوسط |
| ٣٠ | أرجع كل شيء حسن في حياتي إلى الحظ والطالع | ٣,٢٨ | ١,١٨٣ | متوسط |
| | المتوسط الكلي للتفاؤل والتشاؤم | ٤,٠٣ | ٠,٥٢٠ | مرتفع |

يبين الجدول (١٣) أن المتوسط الكلي لمقياس التفاؤل والتشاؤم المتعلم بلغ (٤,٠٣) وبدرجة مرتفعة، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٢٨ و٤,٧٠) حيث جاءت الفقرة (بصفة عامة تبدو لي الحياة جميلة) بالرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٤,٧٠) وبدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (ارجع كل شيء حسن في حياتي إلى الحظ والطالع) بالرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي (٣,٢٨) وبمستوى متوسط.

**رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع**

نص السؤال الرابع على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=٠,٠٥) في مستويات العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمفهوم الذات السلبية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة للعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعا لمفهوم الذات السلبية، والجدول التالي يبين نتائج هذا التساؤل.

**الجدول (١٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة للعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعا لمفهوم الذات السلبية**

| المقياس | مستوى الذات السلبية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العجز المتعلم | متوسطة | ٢٤ | ٣,٨٨ | ٠,٥٨٩ | ٠,٢٩٧ | ٥١ | ٠,٧٦٨ |
| | مرتفعة | ٢٩ | ٣,٨٣ | ٠,٥٤٩ | | | |

يبين الجدول (٤١) أن قيمة «ت» للعجز المتعلم تبعا لمستويات الذات السلبية بلغت (٠,٢٩٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تعزى لمستويات الذات السلبية.

**خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس**

نص السؤال الخامس على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=٠,٠٥) في مستويات العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للتفاؤل والتشاؤم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة للعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للتفاؤل والتشاؤم، والجدول التالي يبين هذه النتائج

**الجدول (١٥)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة للعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للتفاؤل والتشاؤم**

| المقياس | مستوى الذات السلبية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العجز المتعلم | متوسطة | ١٢ | ٣,٨٥ | ٠,٥٠٩ | -٠,٠٠٣ | ٥١ | ٠,٩٩٨ |
| | مرتفعة | ٤١ | ٣,٨٥ | ٠,٥٨٣ | | | |

يبين الجدول (١٥) أن قيمة «ت» للعجز المتعلم تبعا لمستويات الذات السلبية بلغت (-٠,٠٠٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠٥٠,)، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تعزى للتفاؤل والتشاؤم.

**سادسا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس**

نص السؤال السادس على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=٠,٠٥) في مستويات العجز المتعلم تعزى للجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت» للعينات المستقلة للعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعا للجنس، والجدول التالي يبين هذه النتائج

**الجدول (١٦)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المستقلة للعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعا للجنس**

| المقياس | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العجز المتعلم | ذكر | ٢٤ | ٣,٦٦ | ٠,٦٠١ | -٢,٤٢٢ | ٥١ | *٠,٠١٩ |
| | انثى | ٢٩ | ٤,٠٢ | ٠,٤٨٠ | | | |

* دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥

يبين الجدول (١٦) أن قيمة «ت» للعجز المتعلم تبعا للجنس بلغت (-٢,٤٢٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، أي أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تعزى للجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، أي أن العجز المتعلم لدى الإناث أعلى من الذكور.

**سابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع**

نص السؤال السابع على: ما مدى قدرة عوامل مفهوم الذات السلبية، والتفاؤل والتشاؤم، والجنس، في التنبؤ بالعجز المتعلّم للطلبة ذوي ذوي صعوبات التعلّم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات الانحدار الخطي المتعدد للعجز المتعلم تبعا لمتغيرات مفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم والجنس، والجدول التالي يبين هذه النتائج:

**جدول (١٧)**
**معاملات تحليل الانحدار الخطي المتعدد للعجز المتعلم تبعا لمتغيرات مفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم والجنس**

| النموذج | المعاملات غير المعيارية | | المعاملات المعيارية بيتا β | قيمة ت | الدلالة الإحصائية | مربع معامل الارتباط | مربع معامل الارتباط | قيمة ف | دلالة التغير في مربع الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | معامل الانحدار | الخطأ المعياري | | | | | | | |
| الثابت | ٢,٤٥٠ | ٠,٨٢٣ | | ٢,٩٧٨ | ٠,٠٠٥ | ٠,٣٨٢ | ٠,١٤٦ | ٢,٧٩٢ | ٠,٠٥٠ |
| مفهوم الذات السلبية | -٠,٠٦٩ | ٠,١٤٩ | -٠,٠٦٢ | -٠,٤٦٤ | ٠,٦٤٥ | | | | |
| التفاؤل والتشاؤم | ٠,٢٢٣ | ٠,١٥١ | ٠,٢٠٦ | ١,٤٧٧ | ٠,١٤٦ | | | | |
| الجنس | ٠,٤٣٩ | ٠,١٥٦ | ٠,٣٩٢ | ٢,٨٠٩ | ٠,٠٠٧ | | | | |

يبين الجدول (٧١) معاملات الانحدار التي أظهرت أن جميع الأبعاد (الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم والجنس) مجتمعة تفسر (١٤,٦٪) من التباين في العجز المتعلم لدى للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويظهر الجدول أن قيم معاملات الانحدار المعيّرة جاءت موجبة ودالة إحصائياً على متغير الجنس ($\beta$= ٠,٣٩٢؛ ت= ٢,٨٠٩؛ p= ٠,٠٠٧)؛ وجاءت سلبية وغير دالة على مقياس مفهوم الذات السلبية ($\beta$= ٠,٠٦٢-؛ ت= ٠,٤٦٤-؛ p= ٠,٦٤٥)؛ وموجبة وغير دالة إحصائيا على مقياس التفاؤل والتشاؤم ($\beta$= ٠,٢٠٦؛ ت= ١,٤٧٧؛ p= ٠,١٤٦)؛ وقد بلغ معامل الارتباط الكليR2 بين المتغيرات والعجز المتعلم بلغت ٠,١٤٦، وهذا يعني أن ١٤,٦٪ من التباين في العجز المتعلّم يفسر من خلال المتغيرات.

## مناقشة النتائج

### أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص هذا السؤال على: ما مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أشارت نتائج السؤال إلى أن المتوسط الكلي لمقياس العجز المتعلم بلغ (٣,٨٥) وبمستوى مرتفع، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من فالاس (Valås (2001a، ودراسة هوانغ (١٩٩٣)، ودراسة سيدرايدس Sideridis (2003)، ودراسة جاكيك وسمولين وباليكا (Gacek,Smolen,Pileka (2017 وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطلبة قد وضعوا لأنفسهم أهدافاً متدنية وبالتالي أظهروا استجابات مرتفعة في العجز المتعلم نتيجة مرورهم بخبرات الفشل المتوالية، وتبني هؤلاء الطلبة بعض الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية بحيث يعزون الفشل لأسباب غير عقلانية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بافتقارهم للبيئة التعليمية المحفزة سيما أن البيئة المدرسية تتألف من ثلاث عناصر أساسية أولها العنصر المادي ويتكون مما تحتويه الغرفة الصفية من مثيرات وتنظيم للبيئة التعليمة ويشير هنا العساف (٢٠١١) إلى أهمية تنظيم البيئة التعليمية وتقليل الفوضى فيها واعتبارها من المتطلبات الأساسية لتوفير بيئة مدرسية جاذبة وامنة، كما أشار المشهراوي (٢٠٠٩) إلى أهمية رضا الطلبة عن البيئة الصفية باعتبارها عنصراً هاماً يشجع الطلبة على التعلُّم ويحفزهم إلى بذل الجهد والإنجاز ويزيد من دافعيتهم لتحقيق أهداف التعلُّم، اما العنصر الثاني للبيئة الصفية هو العنصر الاجتماعي فمن واجبات المدرسة أن تعمل على التكييف الاجتماعي والثقافي للطلبة، ويشير المبدل (٢٠١٠) إلى أن الدعم الاجتماعي في البيئة الصفية يزيد من فهم الطلبة للمواقف التعليمية من حولهم، أما العنصر الأخير في البيئة الصفية فهو يضم المناهج الدراسية التي يستخدمها المعلمون وكيف يقومون

بتوجيه الطلبة نحو تحقيق أهدافهم الأكاديمية، ويمكن أن يؤدي أي إهمال في عناصر البيئة المدرسية بطريقة أو بأخرى إلى تسرب الطلبة من المدرسة وبالتالي ارتفاع مستويات العجز المتعلم لديهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بطبيعة الطلبة في العصر الراهن وركونهم بشكل كبير إلى التكنولوجيا التي قد يؤدي سوء استخدامها إلى عدم محاولة الطالب حل المشكلات سواء التعليمية أو غيرها بمبادرة ذاتية منه، ومن ناحية أخرى تلعب بعض الأنساق الأسرية دورا هاما في اكتساب الطلبة صفة العجز المتعلم وهذا ما تشير إليه العديد من الدراسات كدراسة الفرحاتي (٢٠٠٧) والتي تشير إلى دور أساليب المعاملة الوالدية غير السوية في توليد العجز المتعلَّم، فقد يكون الإهمال وسحب الحب والتقبُّل ورفض الحوار مع الأبناء عوامل تُسهم في إكسابهم مستويات مرتفعة من العجز المتعلَّم، كما قد يُسهم ارتفاع سقف توقعات أولياء الأمور من الطلبة والتي تؤدي بهم إلى الإحباط والشعور بالفشل وعدم القدرة على تحقيق النجاح الذي يتمناه الوالدان، ومن جانب أخر قد تُسهم توقعات الوالدين المتدنية إلى خلق لامبالاة لدى الطالب مما يجعله يحسم أمره سلفاً بأنه لن ينجح مهما فعل وهذا ما يُدعى بالعزو الداخلي للفشل نتيجة لتوقع تدني القدرات وعدم محاولة بذل الجهد لاحقاً، ولا يمكن من وجهة نظر الباحثة الفصل بين العجز المتعلَّم والقدرة على حل المشكلات ،حيث أن امتلاك الطالب القدرة على حل المشكلات قد يُسهم في خفض العجز المتعلم لديه وهذه ما أشارت إليه دراسة محاجنة (٢٠١٠) والتي وضّحت بدورها أنه كلما زادت القدرة على حل المشكلات انخفضت مستويات العجز المتعلم.

وأخيرا ترى الباحثة أن مفهوم الذات لدى الطلبة له دور فعّال في ظهور صفة العجز المتعلم فكلما كانت نظرة الطالب لذاته سلبية زادت مستويات العجز المتعلم لديه، ويتولد مفهوم الذات السلبية (التل، الحربي، ٢٠١٤) من عدة عوامل قد يكون أبرزها تكرار خبرات الفشل والعنف المدرسي والتنمر من قبل الكثير من الطلبة والذي أصبح من أهم الظواهر الشائعة في المدارس، كل تلك العوامل تسهم بميل الطالب نحو التفكير التشاؤمي وشعوره بعدم جدواه وجدوى محاولاته وبالتالي ارتفاع مستوى العجز المتعلَّم لديه.

**ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:**

نص هذا السؤال على: ما مستوى مفهوم الذات السلبية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

والتي أظهرت الإجابة عنه أن المتوسط الكلي لمقياس مفهوم الذات السلبية المتعلم بلغ (٣,٦٨) وبمستوى مرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من نيونز وبايندا وبيوماريجا

وروكيس والفاريس وكونزاليز (Nunez, Pienda, Pumariega, Roces, Alvarez, (2005 Gonzalez، ودراسة فالاس(Valas (2001a، ودراسة سيدرايدس (Sideridis (2003 ودراسة البكري (٢٠١٤)، ويمكن عزو تلك النتيجة إلى شعور هؤلاء الطلبة بمشاعر سلبية مثل عدم التقبُّل الاجتماعي وقلة الثقة بالنفس وعدم احترام الآخرين لهم من قبل زملائهم أو معلميهم مما يترك لديهم انطباعاً سلبياً عن ذواتهم مما ينعكس على أدائهم الأكاديمي، كما يُمكن تفسير تلك النتيجة بتبنّي هؤلاء الطلبة لأحد الأفكار اللاعقلانية التي قد تسيطر على حياتهم والتي تؤدي بدورها إلى الشعور بعدم الثقة والإحساس بعدم القيمة في الحياة وملازمة الخوف من الفشل لديهم.

وتعتقد الباحثة بأن هؤلاء الطلبة قد تعرضوا إلى خبرات فشل منذ التحاقهم بالمدرسة، ويشير هنا ماستن (Masten, 2009) إلى أن عامل المرونة النفسية من العوامل الحاسمة في تطور مفهوم الذات فهو بمثابة الركيزة الأساسية في الصحة النفسية فهي القوة التي يواجه بها الفرد المواقف الضاغطة وتساعده بالشعور الإيجابي بذاته عوضاً عن الإحساس السلبي وتمنحه القدرة على التحكم بانفعالاته وتمكنه من الاتزان وبالتالي مقاومة الأفكار الهدامة للذات.

وأخيراً قد تعود تلك النتيجة أيضا إلى تعرض هؤلاء الطلبة إلى شكل أو أكثر من أشكال الإساءة مما يؤثر سلبا في مفهوم ذواتهم ويشير كوربي (Corby, 2006) إلى أن تعرض الطلبة للاساءة بأشكالها المختلفة يُعيق نموهم خصوصا النفسي ويعد مفهوم الذات جزءا لا يتجزأ من النمو النفسي سواء تعرض الطفل للإساءة بطريقة متعمدة أو غير متعمدة سواء من قبل أفراد الاسرة أو المعلمين أو الاقران مما يتضمن الحاق ضرر نفسي أو بدني مما يعيق إشباع حاجاته النفسية وبالتالي الوصول إلى مفهوم الذات السلبي.

وترى الباحثة أنه يمُكن عزو تلك النتيجة إلى افتقار المدارس إلى مرشدين طلابيين أو بمعنى آخر عدم تقديم خدمات الإرشاد المدرسي إلى هؤلاء الطلبة بالشكل المناسب سيما أن دور المرشد المدرسي في المدارس هو متابعة تحصيل الطلبة ومحاولة التوصل إلى أسباب تدني هذا التحصيل، ومن ناحية أخرى قد تعود تلك النتيجة إلى وجود توجّهات سلبية في المدارس نحو غرفة المصادر والطلبة الملتحقين بها بوصفهم بأنهم طلبة لا فائدة منهم سيما لو عرفنا أن الكثير من الطلبة وكذلك المعلمين والإدارات المدرسية لايزالون يتبنون توجهات سلبية نحو غرف المصادر وطلبتها فيطلقون بعض العبارات السلبية نحو الطلبة الملتحقين بها تارة ويهدد بعض المعلمين بعض الطلبة بالذهاب إلى غرفة المصادر تارةً أخرى، مما جعل غرفة المصادر

بمثابة مُثير مُنفر في أذهان الطلبة وبالتالي تكوُّن مفهوم ذات سلبيّة لدى هؤلاء الطلبة. وهنا لا ننفي دور المجتمع المحيط في تبني أفكار سلبية نحو الطلبة ذوي التحصيل المتدني سيما طلبة غرفة المصادر.

**ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

نص هذا السؤال على: ما درجة انتشار التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أشارت نتيجة هذا السؤال إلى أن المتوسط الكلي لمقياس التفاؤل والتشاؤم المتعلم بلغ (٤,٠٣) وبمستوى مرتفع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الخالق (١٩٩٩) وتفسر الباحثة ارتفاع نسبة التشاؤم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بوجود ارتباط وثيق بين رسم الطلبة ذوو صعوبات التعلم لأهدافهم وكيفية رسم هذه الأهداف وطُرقه واستراتيجياته فالطلبة ذوي سمة التشاؤم المرتفعة غالباً تكون توقعاتهم سلبية فيما يتعلق بتحقيق أهدافهم، فيتوقعون أشياء سلبية وسيئة ستحدث لهم وقد يكون ذلك التشاؤم مرتبطا بطبيعة التوقعات الوالدية سواء المرتفعة او المنخفضة منها والتي تسبب الشعور بعدم الثقة والدونية في كلتا الحالتين.

كما ترى الباحثة أن التحصيل الأكاديمي يرتبط بشكل مباشر بسمة التشاؤم وذلك نتجة تدني التحصيل الأكاديمي لدى هؤلاء لطلبة بحيث ينعكس تدني التحصيل الأكاديمي على شعورهم المتزايد بالتشاؤم مما يزيد لديهم التوقعات السلبية بسبب قلة وعيهم بضبط ظروف البيئة المحيطة بهم وعدم تمكُّنهم من السيطرة على أسباب الفشل المتكرر من حولهم، وقد تعود نظرتهم التشاؤمية كذلك إلى تبنيهم لمعايير الحظ والصدفة للحُكم على الأحداث التي يمرون بها، مما يولد لديهم قلة الشعور بالفاعلية الذاتية وصعوبة الصمود في مواجهة الأحداث الجديدة أو المواقف الصعبة، كما تعتقد الباحثة بأن اتصاف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل عام يعد تعبيرا مباشرا عن سلسلة من الأخطاء الاجتماعية بحيث يرافقه شعور التشاؤم ويفتقد الثقة بنفسه ويعجز عن تطوير ذاته حتى في ظل الامكانيات المتوافرة لديه فعلا.

وبناء على السابق تعتقد الباحثة أن ثمة ارتباط وثيق بين مفهوم الذات وارتفاع نسبة التشاؤم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما أشارت اليه نشرة الصحة النفسية (٢٠٠٤) بأن هناك علاقة قوية بين التفاؤل والتشاؤم ومفهوم الذات المرتفع والسعادة والشعور بالانبساط والتحصيل وضبط الذات وتقدير الذات. كما تشير (شاهين، ٢٠١٦) إلى أن السمة التشاؤمية تنشأ نتيجة اعتماديّة الطالب وميله إلى تجنب المبادرة بالفعل الإيجابي والعزوف عن تحمل المسؤولية تجنباً للفشل والإحباط والإحراج وتبرير الأخطاء الشخصيّة.

**رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=٠,٠٥) في مستويات العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمفهوم الذات السلبية؟

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تعزى لمستويات الذات السلبية. ولم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من نيونز وبايندا وبيوماريجا وروكيس والفاريس وكونزاليز Nunez, Pienda, Pumariega, Roces, (2005) Alvarez, Gonzalez، ودراسة فالاس Valas (2001a)، ودراسة سيدرايدس (2003) Sideridis.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها قيام الطلبة ذوي صعوبات التعلم بتقديم تقييمات غير واقعية بسبب العجز المعرفي لديهم مما يحدُّ من قدرتهم على التفكير، سيما أن فقرات المقاييس تخضع للتقرير الذاتي من قبل الطلبة. كما قد يشكل حصول هؤلاء الطلبة على صور مختلفة من الدعم الأسري والاجتماعي والتغذية الراجعة الإيجابية من الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل أو الأقران سبباً في تلك النتيجة. وقد يكون نوع العملية التعليمية التعلمية المتبعة في المدرسة باختلاف بيئاتهم التدريسية وخضوعها للتعديل سواء للمهام أو طرق التقييم واللجوء إلى التقييم المحكي بدلا من المعياري.

وقد ترجع تلك النتيجة إلى طرق عزو هؤلاء الطلبة لفشلهم الدراسي وخبرات فشلهم المتكررة إلى أحداث وعوامل خارجية لا علاقة لها بالعزو الداخلي مع عدم إلقاء اللوم على الذات في هذا الفشل.

**خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:**

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=٠,٠٥) في مستويات العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى للتفاؤل والتشاؤم؟

حيث أشارت نتائج هذا السؤال إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تُعزى للتفاؤل والتشاؤم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بخاري (٢٠٠٥) وتُفسر الباحثة تلك النتيجة بوجود متغيرات أخرى تفسر العجز المتعلم لدى الطالب مثل الدافعية وأهميتها في تفسير جوانب متعددة من السلوك الإنساني، فمواصلة الطالب قيامه بأعمال معينة ينطوي على ما لديه من دوافع لتحقيق تلك الأهداف ما يفسر تباين السلوك الإنساني في المواقف المختلفة، حيث تلعب التوجهات الهدفية دوراً بارزاً في سلوك الفرد المعرفي والوجداني، فبعضهم من يختار بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم فعلاً إلى تحقيق تلك الأهداف فتنمو لديهم تعريفات

عميقة للنجاح، وهذا يوجه طريقة اختيارهم للاستراتيجيات المختلفة من أجل حل المشكلات الأكاديمية التي يواجهونها، فيلتزم بعضهم بالوصول إلى ذلك الهدف فعلاً وبعضهم من يتخلى سريعاً عن هذه الأهداف وهنا يشير فرحاتي (٢٠٠٧) إلى أن عدم وجود هدف لدى الفرد يؤدي إلى وجود اضطرابات نفسية، لذلك يمكن وجود عوامل ومتغيرات مرضيَّة مُعينة ساهمت في العجز المتعلم دون متغير التفاؤل والتشاؤم كالاكتئاب ولوم الذات والقلق.

**سادسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:**

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=٠,٠٥) في مستويات العجز المتعلم تعزى للجنس؟

وأشارت نتيجة السؤال إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تعزى للجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، أي أن العجز المتعلم لدى الإناث كان أعلى من الذكور، ولا تتفق تلك النتيجة مع دراسة كل من فالاس Valas (2001a) ودراسة الجراح والعمري والربيع (٢٠١٦).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود فروق في التعامل بين الإناث والذكور في مجتمع الدراسة وذلك بتحميل الانثى مسؤولية الفشل الأكاديمي أكثر من الذكور على اعتبار أن المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة مجتمعاً شرقياً يميل إلى إلقاء اللوم على الأُنثى أكثر من الذكر فينظر إلى الذكر باعتبار إمكانية توظيفه في أي مكان لو فشل أكاديمياً أما الأُنثى فيصعب عليها ذلك، مما يثير نقطة التمييز بين الذكور والإناث والنظرة الجندرية بينهما.

وقد تعود تلك النتيجة إلى تحميل الإناث مهام مختلفة في البيت أكثر من الذكور كالأعباء المنزلية أو الاهتمام بأمور الأخوة الأصغر وقد يؤدي ذلك بحد ذاته إلى إهمالها لواجباتها المدرسية وتوجهها إلى الحياة البيتية أكثر وتزداد تلك الحالات في البيئات الأسرية التي تشجع الزواج المبكر للفتيات وتقنعهم بعدم جدوى النجاح الأكاديمي لها مهما بلغت من درجات العلم وهذا يخلق لديهم الشعور بعدم جدوى المثابرة والنجاح ويقلل من دافعيتهن للدراسة وبالتالي يزيد من مستويات العجز المتعلم لديهن.

ويُمكن عزو هذه النتيجة كذلك إلى إمكانية ارتفاع مستويات التشاؤم لدى الإناث مقارنة بالذكور وهذا ما أشارت إليه دراسة بخاري (٢٠٠٥) والتي تؤكد على أهمية التفاؤل والتشاؤم في إحداث العجز المتعلَّم خاصة لدى الإناث وشعور الإناث بالتشاؤم بشكل أكبر نتيجة تولد الأفكار السلبية ومشاعر اليأس والانهزامية والتي توحي للإناث بعجزهن وعدم قدرتهن على التحكم في أحداث حياتهن والسيطرة عليها خاصةً لو سلكت سوكاً مختلفاً نحو الأحداث

واعطائها لاسباب للعجز وفقاً لأسباب عزوها للمواقف أو الأحداث التي تتبناها وفق نظرتها التفاؤلية أو التشاؤمية في تفسير الأحداث.

وأخيرا قد تُفسر هذه النتيجة بميل الإناث نحو كبت المشاعر والانفعالات معنى أنهن يلقين اللوم على أنفسهن نتيجة لخبرات الفشل التي يمرُرْنَ بها وقد يعود ذلك إلى تدني مفهوم الذات لديهن وشعورهن بعدم جدواهن، وهنا يجب الإشارة إلى ضرورة توافر الإرشاد المدرسي الذي يقدم لهن صورة واقعية عن ذواتهن وبالتالي تمكينهن بشكل أكبر من الإحساس بالبيئة المحيطة بهن وبالتالي العمل على السيطرة على تلك البيئة وأحداثها بما يتناسب مع قدراتهن الواقعية، ويمكن ربط عدم قدرة الإناث على التعبير عن ذواتهن وانفعالاتهن وبالتالي الشعور بعدم الارتياح بسبب عدم توافر الفرص الكافية للنجاح، وهذا بحد ذاته يسبب الشعور بالقلق وبالتالي اكتساب صفة العجز المتعلم وهذا ما أشار اليه بادهور (Badhwar, 2009) حيث بيّن أن الإناث أكثر ميلا لتطوير حالات الاكتئاب والقلق مقارنة بأقرانهم الذكور فكلما زادت نسبة القلق لديهن زادت نسبة العجز المتعلم.

**سابعاً: ما مدى قدرة عوامل مفهوم الذات السلبية، والتفاؤل والتشاؤم، والجنس، في التنبؤ بالعجز المتعلّم للطلبة ذوي صعوبات التعلّم؟**

حيث أظهرت معاملات الانحدار أن جميع الأبعاد (الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم والجنس) مجتمعة تفسر (١٤,٦٪) من التباين في العجز المتعلم لدى للطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما يعني أن هناك (٨٥،٤) من المتغيرات الأخرى التي تتنبأ بالعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الخالق (١٩٩٩) ودراسة الجراح والعمري والربيع (٢٠١٦) ولكنها تتفق ونتيجة دراسة بخاري (١٤٢٧) وسيدرايدس (2003) Sidridis وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بوجود العديد من المتغيرات التي يمكن أن تتنبأ بالعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومنها:

**أولاً:** افتقار أغلب الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى مهارات التنظيم الذاتي والتي تتضمن مراقبة الذات وتعزيز الذات مما يجعلهم غير قادرين على توجيه أنفسهم أصلاً نحو الهدف الأساسي لهم ويشتتهم عنه ويخلق لديهم صفة العجز المتعلم.

**ثانياً:** تعتقد الباحثة أن مهارات تقرير المصير قد ترتبط بطريقة أو بأخرى بصفة العجز المتعلم وذلك لما تنطوي عليه هذه المهارات من مهارات فرعية كالقدرة على حل المشكلات والتوجه الذاتي ومعرفة الطالب الفرق بين ما يستطيع وما يحتاج اليه وهذا يتضمن ارتباط ذلك المتغير بافتقار هؤلاء الطلبة إلى مهارات التخطيط المعتمد على الفرد.

**ثالثاً:** افتقار الكثير من الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى الكفاءة الذاتية ويشير هنا (حداد، ٢٠٠٠) إلى أن الطلبة الذين يعانون من العجز المتعلم غالبا ما يعزون فشلهم إلى ضعف قدراتهم لذا فهم لا يبذلون الجهد الكافي في المهام الموكلة إليهم يُشكل لديهم حالات من القلق والإحباط، أما الطلبة غير العاجزين فيعزون فشلهم إلى قلة الجهد المبذول فيواجهون فشلهم ببذل المزيد من الجهد.

**رابعاً:** الطرق والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلومون في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهنا يشير جوتشل وستيفانو (Gotshall, Stefanou, 2011) إلى أهمية بذل المعلمين جهودا معينة تجاه الطلبة ذوي صعوبات التعلم مما يتطلب منهم تدريبا على كيفية التعامل معهم لأنهم هم الأكثر عرضة للعجز المتعلم.

**خامساً:** الحديث السلبي مع الذات والأفكار اللاعقلانية واللذان يتبناهما الكثير من الطلبة خاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم بحيث ترتبط بالأفكار اللامنطقية مما يجعلهم يميلون إلى إلى تكوين إدراكات سلبية عن ذواته وبالتالي اكتساب صفة العجز المتعلم.

**سادساً:** مستوى الطوح لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم المنخفض قد يكون متنبئا قويا بحالات العجز المتعلم وهنا يشير كل من (السردي، بدح، ٢٠١٥) إلى أن للطموح دورًا مهمًا في شخصية الطالب ويعتبر من أهم المعايير للحكم على السلوك السوي من دونه، فهو يرتبط بعوامل نفسية واجتماعية ويرتبط الطموح ارتفاعاً وانخفاضاً بأنماط الشخصية مثل الثقة بالنفس والشعور بالأمن ومفهوم الذات الإيجابي وهذه كلها عوامل مرتبطة ارتباطاً مباشرا بالعجز المتعلم.

**سابعاً:** مدى تحمل الطلبة للغموض وهو عامل ينتج عن شعور الطالب بعدم قدرته على السيطرة على البيئة المحيطة به نتيجة خبرات الفشل التي يمر به فيشعر بالغموض وعدم القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة وحلها، وهذا ما أشارت اليه دراسة (السباعي، ٢٠١٦).

## التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١-استحداث وتطوير برامج الإرشاد المدرسي وتفعيله في البيئة المدرسية بشكل أكبر للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢-تدريب معلمي الصفوف العادية ومعلمي غرف المصادر على أساليب وطرق علاج العجز المتعلم والوقاية منه وتوفير الاتصال الفعال من أجل ذلك مع الأسر وتنظيم الدورات والورش اللازمة لتحقيق تلك النتيجة.

٣-إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات والتنويع بالمتغيرات التي يتوقع بوجود علاقة بينها وبين العجز المتعلم، وكذلك العمل على القيام بدراسات تتناول نسب انتشار العجز المتعلم.

٤-التركيز في برامج الإرشاد المدرسي على الإناث حيث وجدت فروق في العجز المتعلم لصالح الإناث في العجز المتعلم، أي أنهن أكثر احتياجا إلى تلك البرامج.

٥-الاهتمام بتعزيز مفهوم الذات الإيجابيّة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتسهيل التحصيل الأكاديمي لديهم و بالتالي التغلب على العجز المتعلم.

## المراجع


التل، شادية، الحربي نشمية (٢٠١٤). العنف المدرسي وعلاقته بالعجز المتعلم لدة طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. سلطنة عمان، ٩(١)،٦٩-٤٨.

الجراح، عبد الناصر، العمري، وصال، الربيع، فيصل (٢٠١٦). درجة استخدام أولياء الامور للعجز المتعلم من وجهة نظر طلبة التعليم الاساسي ذوي العجز المتعلم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. ١(٢٤)، ٢٥٥-٢٧٠.

الجنيدي، أحمد فوزي (٢٠١٥). التنبؤ بالأداء الاكاديمي في ضوء استراتيجية التنظيم ومفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. المملكة العربية السعودية، ٦(٦٢) ،٣٧٩-٣٤٣.

الرشيدي، عبدالله، محمد، محمد درويش (٢٠١٣). قياس وتشخيص العجز المتعلم. مجلة رابطة التربية الحديثة. مصر، ٦(١٨)، ١٨٣-٢٠١.

الرواد، حسان ابرهيم (٢٠٠٥). أثر برنامج ارشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في مدينة معان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته.

السباعي، شيماء أحمد (٢٠١٦). العجز المتعلم وعلاقته بتقدير الذات وتحمل الغموض والطموح لدى عينة من المراهقين المكفوفين. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ٤(١٤)،١٠٢-٧٢.

السردي، محمد، بدح، أحمد (٢٠١٥). العلاقة بين مستوى الطموح ومفهوم الذات لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٩(١)،٣٠٥-٢٧٥.

العساف، ماجد حمدان (٢٠١١). البيئة الصفية الامنة. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الفرحاتي، محمود (٢٠٠٧). سيكولوجية تحصين الاطفال ضد العجز المتعلم "رؤى معرفية". مصر: دار الجامعة الجديد للنشر.

المبدل، عبد المحسن (٢٠١٠). المكونات الإيجابية للبيئة الصفية-في ضوء نظرية موراي-وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد. دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المشهراوي، بسام محمد (٢٠٠٩). بعض أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بهوية الأنا لدى طلاب الجامعة. المؤتمر الإقليمي لعلم النفس، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، نوفمبر (٢٠٠٩)، ٢٦٠-٢٢٣.

اليجوفي، نجوى (٢٠٠٢). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية الديمغرافية لدى طلبة الجامعة. مجلة علم النفس، ١(٦٢)،١٣٢-١٤٩.

اليجوفي، نجوى والأنصاري، بدر (٢٠٠٥) التفاؤل والتشاؤم دراسة ثقلفين مقارنة بين اللبنانيين والكويتيين. مجلة العلوم الاجتماعية، ٣٣(٢)، ٢١٣-٣٣٥.

بخاري، نسيمة (٢٠٠٥). التفاؤل والتشاؤم واساليب عزو العجز المتعلم لدى عينى من طالبات جامعة ام القرى بمكة المكرمة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى، السعودية.

بكري، مودة (٢٠١٤). مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

تايه، رفعة، الزغول، رافع (٢٠١٥). العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدفية ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

حداد، ياسمين (٢٠٠٠). الدعم الوالدي وحضانة الأطفال ضد العجز المتعلم في المواقف الانجازية. مجلة دراسات تربوية. الجامعة الأردنية، ٢٧(٢)، ٢٨٧-٣١١.

خميسات، شيماء (٢٠١٦). مفهوم الذات الاكاديمية لدى التلميذ الاعسر في مستوى السنة الرابعة متوسط (دراسة استكشافية ببعض متوسطات مدينة تقرت). رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

زيتون، كمال (٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

سمور، قاسم (٢٠١٧). فاعلية برنامج ارشاد معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونى النفسية لدى الاطفال المساء اليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة. المجلة الاردنية في العلوم التربوية. ١٣(٢)، ١٧١-١٩١.

شاهين، ايمان التل (٢٠١٦). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين. مجلة الارشاد النفسي. مصر، ٢(٤٧)، ٥١-١.

عبد الخالق، احمد محمد (١٩٩٩). التفاؤل والتشاؤم. عرض لدراسات عربية. مؤتمر الخدمة النفسية والتنمية، جامعة الكويت، الكويت، ابريل (١٩٩٩)،١-٢٩.

عاشور، نادية (٢٠١٤). العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي. دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

قطامي، يوسف (٢٠١٢). نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محاجنة، رلى (٢٠١٠). أثر أسلوب المشكلات في مستوى العجز المتعلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

مصطفى، نادية وعبد المجيد، نبيل وخلف، نهاية (٢٠٠٩). قياس التفاؤل-التشاؤم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق، ٣٥(٢)، ٢٨٤-٤١٩.

نشرة الصحة النفسية (٢٠٠٤). نشرة دورية يصدرها مركز الارشاد الجامعي. جامعة الامارات العربية المتحدة، الامارات، ابريل (٢٠٠٤)، ٢-٦.

Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Badhwar, N. (2009). The milgram experiments, learened helplessness and character Trraits. *The Journal of Ethics, 13*(2-3), 257-289.

Bates, T. (2015). The glass is half-full and half empty: A population-representative twin study testing if optimism and pessimism are distinct systems. *The Journal of Positive Psychology, 10*(6), 533–54.

Burden, R (2008). *Is Dyslexia Necessarily Associated with NegativeFeelings of Self- worth? A Review and Implications for Future Research*. *School of Education and Lifelong Learning,* University of Exeter, Heavitree Road, Exeter, Devon EX1 2LU, UK.

Chang, E., Bodem, M., Sanna, S. and Fabian, C. (2011). Optimism–pessimism and adjustment in college students: Is there support for the utility of a domain-specific approach to studying outcome expectancies?. *The Journal of Positive Psychology, 6*(5), 418–428.

Comer, R. (2004). *Abnormal Psychology* (5th ed.), New York, NY: Worth Publishers.

Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2002). Multidimensional properties of LOT- R: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents. *Journal of Career Assessment, (10)*, 42-61.

Corby, B. (2006). Child Abuse: Towards aknowledge base. 3rd mainden head publisher, Open University prees.

EL-ANZI, F. (2005). Academic Achivement and its Relationship with Anxiety, Self – steem, Optimism, and Pessimism Kuwatisi students. *Journal of School Behavior and Personality, 33*(1), 95-104.

Ellis, Rach. M. (2007). *Relationship between parenting styles and childrens motivational style: the development of learned helplessness*. Amaster of education thesis, Wichita state.

Gacek, M. Smoleń1, T. Pilecka, W. (2017). Consequences of learned helplessness and recognition of the state of cognitive exhaustion in persons with mild intellectual disability, *Research Article the Pedagogical University of Kraków, 13*(1), 42-51.

Gotshall, C. & Stefanou, C. (2011). The effects of on -going consultation for accommodating students with disabilities on teacher self-efficancy and learned helplessness. *Acadimic Journal Articile from Education, 132*(2), 321-331.

Hwang, j. (1993). *Study of the relation between academic failure and learne helplessness in student with without learning disabilities*. Dis, APS. V (53) 08A, P. (2765).

Khallad, Y. (2010). Dispositional optimism among American and Jordanian college students: Are Westerners really more upbeat than Easterners? *International Journal of PsYychology, 45*(1), 56–63.

MacDonald, D. (2015). Creative ways of talking: a narrative literature review concerning emotional support for adults with mild or moderate learning difficulties.British. *Journal of Learning Disabilities, 44,* 233–239.

Maya, V. (1999) *An Examination of the Self-Percptions of the Physical Enviromental and Psychological Health of Latina Women Living in the ST.*Colombia Neighborhood of Newark, New jersy. A ThesisSubmitted to the Faculty of New Jersey Institute of Technology in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in Environmental Policy Studies Department of Humanities and Social Science.

Masten, A. (2009). Ordinary magic: lessons from research on resilience in human. *Canadian education association, Canada, 49*(3), 28-32.

N´u˜nez, Pienda, Pumariega, Roces, Alvarez, and Gonz´alez (2005) Subgroups of Attributional Profiles in Students with Learning Difficulties and Their Relation to Self-Concept and A Academic Goals. *The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Learning Children Disabilities Research & Practice, 20*(2), 86–97.

Sati, L& Vig, D. (2017). Academic Anxiety & Self-steem of learning Disabled children. *Indian Journal of health and well being, 8*(9), 124-126.

Sati, L &Vig, D. (2017). Academic Anxiety & Self-steem of learning Disabled children. *Indian Journal of health and well being, 8*(9), 124-126.

Schunk, D. H. (2001). *Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning*. *In Zimmerman, Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretica Perspectivist Theories-An Educationa Perspective*. New Jersey: Prentice Hall. (Pp 125- 151).

Seligman, M. E. P. (2007). *Öğrenilmiş iyimserlik* (çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation? *International Journal of Educational Research, 39*(4), 497-517.of Colorado, Boulder, Boulder, CO 80309,USA.

Smallheer, B. (2011). *Learned Helplessness and Depressive Symptoms in Patiints Following Acute Myocardial Infaractio*. PHD thesis, Faculty of the Graduate, School of Vanderbilt University.

Sorrentil, L., Filippello, P. Costa, S. and Buzzal, C., (2015). A Psychomitric Examination of the Learned Helplessness Questionnair in Sample of Italian School Students. *Psychology in the Schools, 52*(9), 923-941.

Ulusoy, Y. & Duy, B. (2013).Effectiveness of psych-education programon learned helplessness and Irrational Beliefs. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, Poland, 13*(3), 1440-1451.

Valås. H. (2001a). Learned helplessness and psychological adjustment:effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45*(1), 20-71.

Valås, H. (2001b). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45* (1), 71-90.

Verma, S. Gera, M. (2012). Learned Helplessness in Adolescents. *International Journal of Science and Research (IJSR), 3*(7), 112-134.

Yates, S. "Teacher Identification of Student Learned Helplessness in Mathematics," *Mathematics Education Research Journal, 21*(3), 86-106.