# فعالية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد بالواقع في خفض مستوى العجز المتعلم وأثره على الكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز[١]

**إعداد**

**خلود خالد غازي ناصر**

**أستاذ مساعد في قسم علم النفس- جامعة الملك عبدالعزيز بجدة**

## مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالواقع في خفض العجز المتعلم وأثره على الكفاءة الذاتية لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز، وكذلك التعرف على طبيعة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بعد مرور شهر (فترة المتابعة) على مقياس العجز المتعلم (الأبعاد والدرجة الكلية)، وكذلك التعرف على طبيعة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس كفاءة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه تجريبي وطبقت على عينة عشوائية طبقية من كليات وأقسام الجامعة، بعد ذلك اختِيرَت (٤٠) طالبة ممن حصلن على أعلى الدرجات في مقياس العجز المتعلم، وقُسِّمت العينة إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، وجاءت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في العجز المتعلم بعد تطبيق البرنامج، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعده في مستوى كفاءة الذات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهر (فترة المتابعة) على مقياس العجز المتعلم (الأبعاد والدرجة الكلية)، وأوصت الدراسة بعدم التسرع في الحكم على الطالبات بشكل عام ونعتهن بالإهمال والتقصير دون العلم بتفاصيل ما يمرون به من ظروف، وحث الطالبات وتشجيعهن باستمرار على المشاركة الفعالة داخل المحاضرات من خلال طرح الأسئلة والنقاش ومشاركتهن في حل التدريبات داخل المحاضرة.

**الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي - الإرشاد بالواقع - العجز المتعلم - الكفاءة الذاتية**

[١] تم استلام البحث بتاريخ : ٢٠٢٤/٨/٣ وتم القبول النهائي للبحث بتاريخ : ٢٠٢٤/٨/٩ وتم النشر بتاريخ : ٢٠٢٤/٨/١٠
معرف الوثيقة الرقمي : **10.21608/BSHJO.2024.309379.1075**

# The effectiveness of a counseling program based on reality counseling in reducing the level of learned helplessness and its impact on the self-efficacy of female students at King Abdulaziz University.

**Preparation**

**Kholoud Khaled Ghazi Nasser**

**Assistant Professor in the Department of Psychology - King Abdulaziz University in Jeddah**

## Abstract:

The study aimed to reveal the effectiveness of a counseling program based on reality counseling theory in reducing learned helplessness and its impact on self-efficacy among a sample of female students at King Abdulaziz University, as well as identifying the nature of the differences between the average scores of the experimental group members after applying the program after a month (period). Follow-up) on the learned helplessness scale (dimensions and total score), as well as identifying the nature of the differences between the average scores of the experimental group members before and after applying the program on the self-efficacy scale (dimensions and total score). The study relied on a quasi-experimental approach and was applied to a stratified random sample of colleges. After that, (40) female students were selected who obtained the highest scores on the learned helplessness scale. The sample was divided into two equal groups (experimental and control), and the results of the study showed that there were statistically significant differences between the average scores of the female students of the experimental group and the female students of the control group in learned helplessness after applying the program, and there were statistically significant differences between the average scores of the female students of the experimental group before applying the counseling program. And after that in the level of self-efficacy, there are no statistically significant differences between the average scores of the female students of the experimental group after applying the program and after a month (follow-up period) on the learned helplessness scale (dimensions and total score). The study recommended not to rush to judge female students in general and call them negligent and negligent without knowing the details of the circumstances they are going through, and to urge and encourage female students to constantly participate actively in lectures by asking questions, discussing, and participating in solving exercises within the lecture.

**Keywords: Counseling program - Counseling with reality - Learned helplessness - Self-efficacy.**

**مقدمة الدراسة:**

يعد العجز المتعلم أحد المفاهيم الحديثة والثرية في علم النفس الإيجابي، وذاع صيته بدرجة كبيرة في الآونة الأخيرة من خلال نشر العديد من المقالات والأبحاث التي تناولته بالبحث والنقاش النظري والتطبيقي، كدراسة (Hooper&Mchugh,2013) ودراسة (Battal,2013) ودراسة ( Raufelder, Regner &Wood, 2018) ؛ حيث ركزت على العجز المتعلم، وأكدت على أنه ظاهرة تُكتَسب وتُعلَّم من خلال التعرض لنتائج غير ممكن التحكم بها، وتكرار المرور بالخبرات السلبية والصادمة بحيث يستسلم الفرد أمام المواقف الصعبة والظروف المزعجة والمؤلمة دون أن يقوم بأدنى محاولة للتخلص منها والخروج من دائرتها؛ فالفرد صاحب العجز المتعلم لا تتولد لديه الرغبة في القيام بأي مجهود يمكن أن يغير حياته للأفضل حتى ولو توفرت لديه الفرصة المثالية لذلك؛ فقد يعاني من انخفاض الدافعية وسرعة الاستسلام وعدم القدرة على السيطرة على مجريات الأحداث الأمر الذي يشعره بالدونية وانخفاض تقدير الذات والإسراف في لومها.

وأشار سليجمان ( Seligman, 1975 ) إلى أن العجز المتعلم حالة نفسية تنتج عند عدم إمكان السيطرة على النواتج من فشل أو نجاح، فعندئذ يوصف الفرد بأنه غير قادر على السيطرة على المتغيرات، ولأهمية العجز المتعلم والأسباب التي توصل الفرد إلى هذه الحالة، ذهب سيلجمان إلى أن اعتقاد الفرد بعدم جدوى محاولته لتغيير النتائج وعدم فاعلية استجاباته تؤدي به إلى الانسحاب واللامبالاة ثم الشعور بالعجز المتعلم، كما أوضحت نتائج الكثير من الأبحاث من ضمنها دراسة جورفي وباكليم (Gurefe &Bakalim, 2018 ) أن الطلبة ذوي الإحساس المنخفض بفعالية الذات والكفاية الشخصية يتجنبون الأعمال الاجتماعية التي تتطلب من الفرد تحمل المسؤولية تجاهها، كما أن اعتقاد الفرد في فاعليته الذاتية يؤثر في تفكيره وتصرفاته تجاه الآخرين، وسلوكاته الاجتماعية، وعلى مستوى هذا الاعتقاد بفاعلية الذات يتحدد إنجاز الفرد وتحمله للمسؤولية الاجتماعية ارتفاعًا وانخفاضًا،

وبناءً على ما سبق، ترى الباحثة أن مشكلة العجز المتعلم تعد مشكلة جدية تحتاج إلى دراسة ومعالجة من المختصين؛ حيث إن الآثار الناتجة عنه ذات نتائج سلبية على طالب الجامعة، فكلما انعدمت القدرة على التحكم في الذات فإن ذلك يسبب إعاقة للفرد في أن يتعلم ويستفيد من تجاربه وخبراته، وهذه العقبات تجعل الفرد معرضًا للدخول في اضطرابات نفسية عديدة؛ مما دفع الباحثة إلى إعداد برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالواقع لخفض العجز المتعلم لدى طالبات الجامعة؛ حيث إنه من وجهة نظر الباحثة، فإن هذه النظرية أثبتت فعاليتها في علاج العديد من المشكلات السلوكية من خلال تركيزها على عمليات الإدراك والتفكير واختيار السلوك الإيجابي المثمر، ومساعدة الأشخاص ذوي الاحتياجات غير المشبعة على تعديل الأفكار والسلوكيات السلبية والعمل على التخطيط السليم للأهداف ومعرفة كيفية مواجهة المشكلات وحلها بالطريقة الصحيحة، وهو مايساعد المسترشدين على

كيفية إدارة توقعاتهم وتسهم في إحداث تغيير دائم وفعال في حياتهم، وهذا ما تعتمد عليه نظرية الإرشاد بالواقع.

**مشكلة الدراسة:**

لاحظت الباحثة من خلال عملها في التدريس في الجامعة، ومن خلال اطلاعها على بعض دراسات الحالة في مركز الإرشاد الجامعي، حالات للعديد من الطالبات اللاتي يعانين من انخفاض في مفهوم الذات وفقدان الثقة في النفس وضعف الدافعية مصحوبة بانعدام المسؤولية في القدرة على التغيير الإيجابي؛ مما يعطي مؤشرًا على مدى تمكن العجز المتعلم منهن.

فالشعور بالعجز يؤدي بالفرد إلى الانسحاب عند مواجهة العقبات والتوقع المسبق للفشل، ويجعله أضعف قدرة على تحمل المسؤولية، ويوجد لديه اعتقاد بأن عوامل النجاح والفشل خارج حدود السيطرة، ومهما بذل من جهد للتأثير على النتيجة فإنه لن يفلح في إحراز أي تقدم.

وهذا ما قد يحدث لدى طلبة الجامعات عندما يشعرون بأن عدم كفايتهم وقدرتهم هو سبب فشلهم، وبالتالي يفقدون الرغبة في الاستمرار في العملية التعليمية لاعتقادهم بأن هناك عجزًا شبه دائم في قدراتهم، وهذا الشعور السلبي قد يؤدي بالمتعلم إلى انعدام الثقة في النفس وضعف المواجهة وتشتت الانتباه والإحساس باليأس، وهذه جميعها آثار ذات نتائج سلبية تنم عن عدم تمتع طالب الجامعة بالصحة النفسية المرجوة؛ مما ينعكس ذلك على المجتمع الذي يعيش فيه.

وأول دراسة منظمة لهذا المفهوم قام بها سليجمان (Seligman, 1975) عندما أشار في تفصيلات نظرية العجز المتعلم التي وضعها إلى أن العجز المتعلم حالة نفسية تنتج عن عدم إمكانية السيطرة على النواتج من فشل أو نجاح، ويتكون لدى الفرد اعتقاد بأنه غير قادر على السيطرة على المتغيرات، ولخطورة العجز المتعلم وخطورة الأسباب التي تُوصل إليه ذهب سليجمان إلى أن العجز المتعلم قد يؤدي بالفرد إلى الانعزال والشعور باللامبالاة وفقدان الشعور بأهمية الذات وتقديرها، وبالتالي التعرض إلى العديد من الاضطرابات النفسية التي تعيق الطالب عن الوصول لأهدافه واستكمال مسيرته العلمية بنجاح، وقد أوضح ذلك مارجريت وتشينيني (Opara & Nwanze,2018). التي كشفت دراستهما عن العلاقة بين العجز المتعلم وفاعلية الذات كمتنبئين لرهاب الاختبارات لدى طلاب المدارس الثانوية، وأشارت النتائج إلى أن العجز المتعلم وفاعلية الذات يتنبآن بدرجة دالة إحصائيًّا برهاب الاختبارات.

كما أشارت دراسة الرشيدي ودرويش (٢٠١٤) إلى أن العجز المتعلم أحد العوامل المسهمة في تدني المستوى التحصيلي، وضعف أساليب التعلم لدى الطلبة، وعدم فهمهم لما يقدم لهم من معارف، وقد يرتبط العجز المتعلم بعدد من المشكلات كانخفاض مستوى الأداء والسلبية والتسويف، وتؤدي هذه النتائج إلى أهمية الالتفات

إلى ظاهرة العجز المتعلم والعمل على علاجها كونها مرتبطة بانخفاض كفاءة الذات لدى الطلبة وشعورهم بالرهاب من الدراسة والاختبارات، الأمر الذي يؤدي بهم إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي وتعثرهم في مسيرتهم العلمية.

وبناء على ما سبق اتضح للباحثة أن الأمر يستدعي سرعة التدخل لعلاج هذه الظاهرة من خلال البرامج الإرشادية المتخصصة للحد من تأثيراتها السلبية (النفسية والاجتماعية والأكاديمية) أو التقليل منها، على أن تقوم هذه البرامج على أسس علمية رصينة منبثقة من نظريات نفسية أصيلة، ومعرفة أثر العجز المتعلم على كفاءة الذات.

وفي ظل ندرة الدراسات العربية والأجنبية -في حدود اطلاع الباحثة- التي تناولت برامج إرشادية قائمة على نظرية الإرشاد بالواقع لخفض العجز المتعلم، الأمر الذي قد يعطي للبحث أصالته وحداثته وأهميته.

**تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:**

**"ما فعالية البرنامج الإرشادي القائم على نظرية الإرشاد بالواقع في خفض العجز المتعلم وأثره على الكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز؟"**

**أسئلة الدراسة:**

يتفرع عن السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس العجز المتعلم (الأبعاد والدرجة الكلية)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس كفاءة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) وبعده؟
- هل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بعد مرور شهر (فترة المتابعة) على مقياس العجز المتعلم (الأبعاد والدرجة الكلية)؟

- **أهداف الدراسة:**

تسعى الدراسة إلى التحقق من الأهداف التالية:

- التعرف على طبيعة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس العجز المتعلم (الأبعاد والدرجة الكلية).
- التعرف على طبيعة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس كفاءة الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) وبعده.

- التعرف على طبيعة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهر (فترة المتابعة) على مقياس العجز المتعلم (الأبعاد والدرجة الكلية).

- **أهمية الدراسة:**

تمثلت أهمية الدراسة في جانبين، هما: الجانب النظري والتطبيقي، وتعرض الباحثة ذلك فيما يلي:

- **الأهمية النظرية:**

- اتضحت أهمية الدراسة الحالية من خلال المتغيرات التي تناولتها ( العجز المتعلم والكفاءة الذاتية والبرنامج الإرشادي القائم على الإرشاد بالواقع ) والهدف الذي سعت إلى تحقيقه في الآتي:

أ. تصميم برنامج إرشادي يقوم على أسلوب الإرشاد بالواقع لخفض العجز المتعلم وأثره على الكفاءة الذاتية لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة،

ب. التعمق في مفهوم العجز المتعلم والكفاءة الذاتية؛ لتقديم وصف كامل لهما كونهما من الموضوعات الحديثة في علم النفس الإيجابي وذات صلة وثيقة بسلوك الطالبات في مختلف المجالات.

**الأهمية التطبيقية:**

- حاولت الدراسة تقديم إطارًا من أسس وفنيات الإرشاد بالواقع وإجراءاته التي تستخدم في خفض العجز المتعلم، بالإضافة إلى ما أسفرت عنه هذه الدراسة من تقديم بعض المقترحات والتوصيات التربوية التي تسهم في إيجاد حلول متعددة في هذا المجال.
- حاولت نتائج الدراسة أن تقدم المساعدة لكليات الجامعة، ومركز الإرشاد الجامعي في إعداد البرامج التأهيلية أو العلاجية للطالبات التي تسهم في تنمية كفاءتهم الذاتية ليتعاملوا بإيجابية تجاه الأحداث.

**حدود الدراسة:**

**الحدود الموضوعية:**

تناولت الدراسة فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالواقع في خفض مستوى العجز المتعلم وأثره على الكفاءة الذاتية لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز.

**الحدود المكانية:**

طبقت الدراسة على طالبات جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة.

**الحدود الزمانية:**

طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢-١٤٤٣هـ

**مصطلحات الدراسة:**

تحقيقًا لأغراض الدراسة تم تعريف المفاهيم التالية:

- **البرنامج الإرشادي** program Counseling**:** حدد العاسمي (٢٠١٤)مفهوم البرنامج الإرشادي بأنه عبارة عن استراتيجية التدخل التي يقوم بها المرشد النفسي لتقديم العون والدعم للأفراد الذين يعانون من صعوبات ومشكلات تعوق توافقهم النفسي والاجتماعي، من خلال طرح مجموعة من التساؤلات التي تساعد إجاباتها على نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، وأهم هذه التساؤلات: لمن؟ ماذا؟ كيف؟ أين؟.
- **الإرشاد بالواقع** Reality Therapy**:** ذكر الرشيدي (٢٠٠٥) تعريفًا للإرشاد الواقعي بأنه: "تلك العملية التي يقوم فيها المرشد النفسي بتقديم المساعدة إلى المسترشد بحيث يتمكن المسترشد من المواجهة الإيجابية للواقع والتكيف معه، وإشباع الحاجات في إطاره وفق مفاهيم المسؤولية والواقعية والصواب".
- ومن خلال ما سبق تعرف الباحثة الإرشاد بالواقع بأنه: أحد الاتجاهات الإنسانية في الإرشاد النفسي القائم على تعديل الإدراك واختيار السلوك المسؤول المؤدي إلى تحقيق الأهداف وإشباع الاحتياجات، ويسعى إلى تحقيق التوازن عن طريق إيجاد التطابق بين صور العالم المثالي وصور العالم الواقعي من خلال اختيار السلوك الملائم.
- **العجز المتعلم** Learned Helplessness**:** عرف سليجمان Seligman العجز المتعلم بأنه "الخبرة المتمثلة بعدم إمكانية السيطرة على النتائج ؛ مما ينتج عند الأفراد تطورًا معممًا في توقعاتهم بعدم إمكانية السيطرة المستقبلية التي تنتج الاستسلام أو السلبية وعدم الرغبة في المحاولة" (Jonson,1981,).
- ومن خلال ما سبق تعرف الباحثة العجز المتعلم بأنه: إصابة الكائن الحي بالإحباط والتذمر نتيجة مروره بخبرات مؤلمة متكررة جعلته يتعلم اليأس ويستسلم له دون المحاولة للتخلص منه مهما بدت له مثالية الظروف وإمكانية التغلب على المشكلة.
- ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس العجز المتعلم المستخدم في هذه الدراسة.
- **الكفاءة الذاتية** Self-Efficacy**:** عرف باندورا (Bandora, 1986) الكفاءة الذاتية بأنها: "اعتقاد الفرد عن نفسه وقدرته على إنجاز المهام التي تتطلب منه المرونة في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة ومدى مثابرته لإنجاز

المهام المكلف بها، وتحدد هذه الكفاءة مصادر شعور الفرد بذاته ومعتقداته حولها ".

- ومن خلال ما سبق تعرف الباحثة الكفاءة الذاتية بأنها مفهوم نفسي يتضمن ثقة الفرد في قدرته على النجاح والإنجاز وتجاوز المواقف الصعبة بسبب تشكل اعتقاد قوي لديه بقدرته على إحداث تغيير إيجابي -سواء في نفسه أو في بيئته- وفق اعتماده على طريقة أداء فعالة وناجحة.
- وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس فعالية الذات المستخدم في هذه الدراسة.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

**الإطار النظري:**

**العجز المتعلم:**

للعجز المتعلم عاملان محوريان، يتعلق العامل الأول بمحاولات تفسير التشابه بين العجز المتعلم لدى الإنسان والحيوان، بعد تعرضهما لصدمات غير قابلة للتحكم، ويتعلق العامل الثاني بتفسير العجز المتعلم لبعض المشكلات الحياتية والاجتماعية والتربوية، ويذكر الفرحاتي (٢٠٠٩) أنه يمكن التعرف على العجز المتعلم من خلال ثلاثة معايير رئيسة، هي:

١. **السلبية غير المناسبة** Inappropriate Passivity: التي يظهرها الكائن الحي عند مواجهة متطلبات موقف تكون فيه المواجهة فعالة.

٢. **الأحداث غير قابلة للتحكم** Uncontrollable Events: التي تؤدي إلى ردود أفعال معينة تجعل الكائن الحي يشعر بالعجز، ويعتقد أن الفشل من نصيبه، وأنه مهما يبذل من جهد فالنتيجة حتمًا ستكون الفشل.

٣. **إدراكات العجز المتعلم** Cognitions Of Leared Helplessness:

وهي إدراكات تتوسط ممارسة سلوكيات العجز المتعلم، وقد تكون غير واضحة في طبيعتها وقابلة للتعميم في مواقف جديدة.

وأضاف الفرحاتي (٢٠٠٩) أن كل من بيترسون وميير وسليجمان يرون أن نظرية العجز المتعلم تمثل ثلاث عناصر رئيسة، وهي:

مواجهة المأزق: الانسجام بين أفعال الفرد والمخرجات المشتقة من التجربة، ومن الممكن وصف مواجهة المأزق في بنائين: السيطرة ونقص السيطرة.

الإدراك: وهو طريقة الفرد في استيعاب وتفسير واستنباط مواجهة المأزق، وتتكون عملية الإدراك من مراحل متعددة يستطيع فيها الفرد فهم مواجهة المأزق.

السلوك: العواقب التي من الممكن ملاحظتها عند عدم مواجهة المأزق وإدراك الفرد له.

وإذا أخذنا هذه التعريفات بعين الاعتبار، فإننا نجد أن النموذج يفترض بأن هناك عواقب أخرى لتوقعات الفرد المتعلقة بالعجز المستقبلي كالإعاقة الإدراكية، وانخفاض تقدير الذات، وفقدان العدوان، والتغيرات المناعية والأمراض الجسدية.

- **تعريف العجز المتعلم:**

وفقًا لنظرية العجز المتعلم يرى جرير وويذرد (Greer&Wethered 1984) بأنه "يتجلى عندما يتعرض الفرد لخبرات متكررة فاشلة، وحينما ينتمي لبيئة لا تتضح فيها الروابط بين الاستجابات والنتائج؛ فقد يدرك الفرد أن بذله لجهده لا يجعله يحكم السيطرة على المواقف، ونتيجة لذلك تقل المبادرة والمثابرة، ويبدو على الفرد الاستسلام واليأس والنظرة السلبية للذات، وتسمى هذه الظاهرة بظاهرة العجز المتعلم".

ويعرف مير وزملاؤه (Maier, Watkins ,2005) العجز المتعلم بأنه: "مجموعة من السلوكيات التي تظهر نتيجة التعرض للمواقف الضاغطة التي لا يمكن التحكم بها من خلال الاستجابات السلوكية".

ويذكر بوراند دير (Purand dare, 2010) أن سليجمان وصف العجز المتعلم بأنه "عجز معرفي ودافعي وعاطفي بسبب التعرض لأحداث صعبة التحكم والسيطرة عليها لفترات طويلة".

وأشار باحكيم (٢٠٠٣) إلى أن العجز المتعلم هو حالة متعلمة تكتسب من تكرار التعامل مع المشكلات غير قابلة للحل، ولا يرى من يواجهها سبيلًا إلى حلها، أو لا يتوقع مخرجًا منها.

- **خطوات ومكونات العجز المتعلم:**

وبالنظر إلى خطوات العجز المتعلم يذكر الفرحاتي (٢٠٠٥) أنه يتكون من ثلاث خطوات، أهمها:

- الظروف البيئية السيئة التي يمر بها الكائن الحي.
- تحويل هذه الظروف إلى توقعات.
- ظهور سلوكيات تدل على العجز المتعلم من خلال هذه التوقعات.

وبشكل عام فإن ظاهرة العجز المتعلم تتألف من ثلاثة مكونات أساسية، وهي: الاقتران، المعرفة، السلوك.

حيث ينظر للاقتران على أساس التحكم، فيمكن التحكم في الحدث عندما تؤثر استجابات الفرد الإرادية على نتائج الحدث (اقتران بين الاستجابة والنتيجة) ولا يمكن التحكم فيه عندما لا تؤثر استجابات الفرد الإرادية على مترتبات الحدث، أو تحدث النتيجة عندما يؤدي الشخص سلوكيات إرادية معينة بقدر مكافئ لغياب سلوكيات

الفرد (تعزيز عدم الاستجابة) ويحدث العجز المتعلم عندما يتساوى تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة.

وتشير المعرفة إلى طريقة الشخص في إدراكه وتفسيره لهذا الاقتران، وبالتالي تتكون عملية التمثيل المعرفي للعجز المتعلم من خطوات ثلاث، هي:

- إدراك الفرد العلاقة بين الاستجابة والنتيجة.
- تفسير الفرد هذا الإدراك، فالفشل قد يعزوه الشخص للحظ والقدرة.
- يستخدم الفرد إدراكه وتفسيره لتوقع العلاقة في المستقبل، فإذا اعتقد الفرد أن قدرته هي السبب في فشله فسوف ينشأ لديه توقع بأنه سيفشل في المرات المقبلة لو تعرض لنفس الموقف.

ويشير السلوك إلى الآثار الممكن ملاحظتها نتيجة إدراك الاقتران أو عدم إدراك الاقتران بين النتيجة والاستجابة كالسلوك السلبي في الموقف، وتعلم الانسحاب والكسل.

وذكر القطاونة (٢٠١٢) أن سليجمان Seligman أشار إلى أن العجز المتعلم عبارة عن حالة تظهر فيها ثلاثة أنواع أساسية من الاضطراب، وهي:

- **اضطراب معرفي:** يظهر من خلال ضعف قدرة الفرد على التعلم الإيجابي من خبراته السابقة.
- **اضطراب دافعي**: أي انخفاض دافعية الفرد في محاولة التحكم في الأحداث.
- **اضطراب انفعالي:** يتضح من خلال ظهور انفعالات سلبية كالقلق والغضب واليأس.

وبناء على ما سبق رأت الباحثة أن العجز المتعلم يتكون عندما يدرك الفرد بعدم وجود علاقة بين أفعاله وبين النتيجة التي سيصل إليها، ونتيجة لذلك يتكون لديه في المستقبل توقع بانعدام تلك العلاقة؛ مما يؤدي ذلك إلى ظهور بعض الاستجابات السلبية كالخمول والكسل وعدم الرغبة في مواصلة الجهد؛ حيث إنه يرى انعدام الجدوى من الممارسة والمحاولة.

- **خصائص ذوي العجز المتعلم:**

يذكر سليجمان (Seligman, 1993) أهم الخصائص التي تميز ذوي العجز المتعلم من النواحي الدافعية، وتتمثل هذه الخصائص في النقاط التالية:

- انخفاض الدافعية في الاستجابة نحو المواقف الصعبة.
- انخفاض مستوى المثابرة في مواجهة الضغط.
- انخفاض درجة المثابرة على المستوى الشخصي.

- استخدام آليات غير فعالة في حل المشكلات.
- السلبية والاعتمادية والاستسلام.

ويذكر إدموندسون (Edmondson,1996) أهم الخصائص المعرفية التي تميز ذوي العجز المتعلم، والتي تتمثل في التشوهات المعرفية المرتبطة بالعجز المتعلم، منها:

- انخفاض مستوى تحكم الفرد في النتائج.
- توقع الفشل والكوارث والشرور.
- تفسير مشوه للمواقف والخبرات الحياتية.
- معايير متشددة يقيم الفرد على أساسها جميع سلوكياته.
- انتقائية الأفكار.
- **النظريات المفسرة للعجز المتعلم:**

**أولًا: نظرية سليجمان في العجز المتعلم:**

يذكر جيفري وكرستينسن (Geoffroy,Scheel-Kruger& Christens ,1990) وجهة نظر سليجمان في سلوك العجز؛ حيث أخبر أن سلوك العجز يصبح ضروريًّا عند عدم وجود الاقتران بين الاستجابة والنتيجة في موقف ما، فيبحث الفرد عن تفسير سببي لحدوث النتيجة، وبالتالي يؤثر هذا التفسير على توقع استقلالية الاستجابة والنتيجة في مواقف مختلفة في الحياة، وفي النهاية تتحدد طبيعة ونوع سلوك العجز.

وتوصل سليجمان seligmanلهذه النظرية من خلال التجارب الأولى التي قام بها على مجموعة من الكلاب الذين وضعهم في صندوق وتعريضهم للصدمات الكهربائية التي لا يمكن السيطرة عليها أو الهروب منها، واستنتج من هذه التجارب أن الكائنات الحية تشعر بعجزها عندما تتعرض إلى خبرة عدم القدرة على التحكم في المثيرات المنفرة، وذلك للاعتقاد بأن الاستجابات لن تكون مؤثرة وذات فعالية؛ مما يترتب على ذلك الاستسلام للفشل.

**ثانيًا: النظرية السلوكية:**

كانت النظرية السلوكية من النظريات السائدة في علم النفس الأمريكي التي تركت أثرها الواضح في تفسير السلوك الإنساني، وكانت ترى أن سلوك الفرد يعتمد على ما يتلقاه من ثواب وعقاب، وأن السلوك الذي يتلقى الثواب يميل إلى الاستمرار، والسلوك الذي يتلقى العقاب يميل إلى الإنطفاء.

وذكر بار، عبد المنان ومحمود، الفرحاتي (١٤٣٣ هـ) نظرية الانعكاس الشرطي التي ترى الإنسان يتعلم كل أنواع السلوك لارتباطها في ذهنه بمثيرات معينة، فالذي تألم من وفاة شخص عزيز عليه في الصغر يكون مهيأً لأنْ يواجه

الاكتئاب إذا ما واجه في الكبر فقْد شخص آخر يحبه، وربما يحدث تعميم لظاهرتين مثل الحزن والكآبة عند اختفاء أي شيء من الأشياء، وبناء على ذلك وجد السلوكيون تفسيرًا لظاهرة العجز المتعلم من خلال الارتباطات التي تتكون في ذهن الفرد نتيجة للخبرات التي يتعرض لها خاصة عندما تكون هذه الخبرات سلبية.

**ثالثًا: نظرية العزو السببي:**

تفترض نظريات العزو أن الأفراد مدفوعون لفهم العالم المحيط بهم وتفسيره، فمن أهم الأشياء التي يسعى الفرد إلى فهمها وتفسيرها هي خبرات النجاح والفشل، وأوضح الزق (٢٠١١ م) أن الطريقة التي يعزو بها الفرد نجاحه وفشله تؤدي دورًا مهمًّا في التأثير على دافعيته وأدائه، فالفرد يعزو نجاحه وفشله إلى عوامل مثل القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ.

ويرى جراهام ووينر (Graham & Weiner, 1996) أن هناك ثلاثة أبعاد للتفسير السببي، وهي:

**أولًا: موقع الضبط** (Locus Of Control):

وهو يتعلق بإدراك المتعلم لموقع السبب؛ فالموقع قد يكون داخليًّا، كأن يعزو الفرد النجاح أو الفشل إلى القدرة والجهد، أو يكون خارجيًّا، كأن يعزو ذلك إلى الحظ أو صعوبة المهمة.

**ثانيًا: الثبات** (Stability):

فقد يعزو الفرد نتائجه إلى عوامل ثابتة كالقدرة أو إلى عوامل غير ثابتة كالجهد.

**ثالثًا: القابلية للضبط** (Controllability):

ويتعلق بما إذا كان العامل الذي يُعزَى إليه يمكن السيطرة عليه، كالجهد والتخطيط، أو لا يمكن السيطرة عليه كالحظ والقلق والتحيز، ويؤكد (Schunk,1982) أن المتغيرات العزوية تعتبر عوامل ناقلة للمعلومات حول الكفاءة الذاتية المدركة، فالفرد الذي يعزو فشله إلى تدنٍّ في القدرة لديه قد يطور إحساسًا متدنيًا بالكفاءة، في حين أنه لو عزا فشله إلى نقص الجهد قد يحافظ على مستوى أعلى من الإحساس بالكفاءة الذاتية.

**رابعًا: نظرية مواجهة العجز المتعلم:**

تتعدد مداخل مواجهة العجز المتعلم، فمنها ما يتعلق بتوقع التحكم، ومنها ما يتعلق بالتأملات العقلية، ومنها ما يتعلق بالاستثارة الانفعالية، ومنها ما يتعلق بالتركيز على الذات، وقد تحدث عنها بار ومحمود (٢٠٠٩) بالتفصيل، وتمثلت في النقاط التالية:

١. **توقع التحكم:** يعتمد اختيار الأفراد لاستراتيجية المواجهة بعد المرور بخبرة الفشل على تقييمهم للمدى الذي يستطيعون من خلاله التحكم في خبرة الفشل، وعلى تفسيراتهم المعرفية، ومن ثم فإن توقع التحكم قد يؤدي إما إلى مواجهة العجز، أو عدم مواجهته.

٢. **التأملات العقلية:** تأتي استراتيجيات مواجهة العجز من تأمل عقلي لدى الفرد بأن لديه معارف وقدرات تتعلقان بإنجاز المهمة، وتوجد سياقًا معرفيًّا مناسبًا لحلها، أما استجابات العجز فتأتي من تأمل عقلي يقود الفرد إلى أفكار تبعده عن المهمة، فضلًا عن خلق معارف تشعر الفرد بعدم كفاءته على التحكم في الأمور.

٣. **الاستثارة الانفعالية:** تسهم الانفعالات في مواجهة العجز المتعلم من خلال تدعيم العلاقة بين توقع التحكم واستراتيجيات المواجهة؛ فالتعرض لمواقف غير قابلة للحل يثير القلق والاكتئاب اللذين يبعدان الفرد عن التركيز في المهمة بما في ذلك توتر الفرد وشكوكه حول ما يمتلكه من قدرات، وتقليل من أهمية الذات.

٤. **التركيز على الذات**: تركيز الفرد على ذاته يجعله يدرك التضمينات الشخصية للفشل، وتتشكل لديه دافعية عالية لكي يستخدم استراتيجيات مواجهة معينة، وبالتالي يحدث إما استجابات عجز، وإما استجابات مواجهة العجز؛ فالأفراد الذين يركزون على ذاتهم يربطون الفشل بأهدافهم وهوية الذات لديهم، فوضع قيمة عالية للفشل يتضمن أن أشياء مهمة في الذات معرضة للخطر، ومن ثم يجب استخدام استراتيجيات مواجهة إيجابية، في حين أن وضع قيمة منخفضة للفشل تعني أنه لا توجد أشياء مهمة في الذات معرضة للخطر، ومن ثم لا نحتاج إلى استراتيجيات مواجهة.

**خامسًا: نظرية هيدر** Heider:

يذكر الفرحاتي (٢٠٠٥) وجهة نظر هيدر في سلوك العجز؛ حيث إنه يرى أن التفاعل بين القوى الشخصية والقوى البيئية يؤدي إلى التحكم في النتائج، وأن أسباب النجاح والفشل تتمثل في القدرة وسهولة أو صعوبة المهمة التي يؤديها الإنسان، فمثلًا يعد الحظ عاملًا مهمًّا إما للنجاح أو الفشل، وذلك مما يدل على أن القدرة والجهد والمهمة والحظ من أهم العوامل التي تقود للتحكم في النتائج.

وإذا حصل أي ضعف في أي من قوى الشخصية أو القوى البيئية فمن المتوقع أن يتكون سلوك العجز.

**سادسًا: نظرية كيلي** Kelley:

يذكر دويك وريبوك (Dweek & Reppucci, 1973) وجهة نظر كيلي في العجز المتعلم؛ حيث إنه ميز بين حالة العجز العام والعجز الشخصي، ويقصد بحالة العجز العام تلك الحالة التي يكون عليها الفرد مع الآخرين ولا يمكنه التحكم في نتائج

الأحداث، وحالة العجز الشخصي هي تلك الحالة التي يكون عليها الفرد دون الآخرين ولا يمكنه التحكم في النتائج.

فإذا اتفقت نتيجة الفرد في إنجاز العمل مع نتائج الآخرين في نفس المهمة فهو في هذه الحالة عجز عام، وإذا اختلفت نتيجة الفرد مع الآخرين في إنجاز نفس المهمة فهو في هذه الحالة عجز شخصي، والشكل التالي يوضح هذا المفهوم.

ويشرح مفضل ( ٢٠١٥ ) من خلال هذا الشكل أن تعلم العجز لدى الفرد يكمن في المقارنة بالأفراد الآخرين، فيعتقد الفرد أن الآخرين لديهم الاستطاعة الجيدة لتجاوز الإحباطات والعقبات التي تواجههم مقارنة به، ونتيجة لذلك يكون تقييم الفرد لنفسه سيئًا وتقييمه للآخرين إيجابيًّا.

أما إذا كانت النتائج متساوية بين الفرد والآخرين، سيتكون ما يسمى بالعجز العام بسبب أن الجميع لم يتمكن من الوصول للحل المناسب.

وبناء على ما عُرضَ من النظريات المفسرة لسلوك العجز تستنتج الباحثة أن العجز المتعلم يمكن أن يتكون لدى الشخص نتيجة الارتباطات الذهنية التي تتكون لديه نتيجة لمروره بالخبرات السلبية المتكررة، فيعمم هذه الخبرات على جميع المواقف، وهذا ما وضحته النظرية السلوكية.

وقد يتكون العجز المتعلم نتيجة طريقته المعتادة في تفسير نجاحاته وفشله وطريقة نسبته للنجاح والفشل، فبعضهم ينسب النجاح أو الفشل داخليًّا، أي إلى قدرته وجهده، أو خارجيًّا، كأن يعزو ذلك إلى الحظ أو صعوبة المهمة، فمن ينسب نجاحه وفشله داخليًّا أي إلى جهده وقدرته سيتمكن من إعادة المحاولات مرات عديدة بلا يأس ولا استسلام للوصول إلى أهدافه؛ لأنه يدرك أن الخلل يكمن في مقدار جهده الذي قصر فيه والذي يقع في دائرة تحكمه وسيطرته، أما من ينسب نجاحاته وفشله خارجيًّا أي إلى الحظ أو الصدفة، سيتعلم العجز واليأس؛ لأنَّه يدرك أن العقبة لن يستطيع أن يتحكم بها، وتكون خارج نطاق سيطرته، وبالتالي سيكتسب العجز.

وقد يتكون العجز نتيجة للخلل الحاصل في التفاعل بين القوى الشخصية المتمثلة في القدرة والدافع والقوى البيئية المتمثلة في الظروف المتاحة وسهولة أو صعوبة المهمة.

وأخيرًا قد يكون سلوك العجز إما عجزًا عامًّا يحدث نتيجة اتفاق إخفاق الفرد مع الآخرين، أو عجزًا شخصيًّا يحدث عندما يخفق الشخص في مهمة ما بينما الآخرون ينجحون فيها.

**- الكفاءة الذاتية:**

ظهر مصطلح كفاءة الذات Self-Efficacy كما ذكر أبو زيد (٢٠١٧) في البيئة العربية تحت عدة مسميات منها الفعالية الذاتية، فعالية الذات، كفاءة الذات،

وظهر في البيئات الأجنبية أيضًا تحت عدة مسميات منها: Self، Sense of Efficacy Efficacy Judgment، Efficacy Beliefs.

ويشير كير (Kear, 2000) في دراسته "تحليل مفهوم كفاءة الذات" إلى أن مفهوم كفاءة Efficacy مرادف لمصطلحات فعال Effective ومؤثر Efficacious، وجميع تلك المصطلحات تعني القدرة على إحداث الإثراء، وقدرة الفرد الفعلية أثناء قيامه على إنجاز هدف ما يقويه ويجعله أقدر في المواقف المستقبلية، وتعني نجاح الفرد في مثابرته للقيام بأعمال مختلفة من أجل الوصول إلى غاياته.

ويذكر باندورا (Bandura, 1998) أن الفاعلية الذاتية للفرد لا تكمن في ما يمتلكه من قدرات وإمكانات مختلفة، ولكنها تعني التوظيف الفعال لما يمتلكه الفرد من مهارات وقدرات وإمكانية ترجمة هذه المهارات في سلوك فعال ومؤثر خاصة في ظل وجود العقبات والمواقف الصعبة التي يخوضها الفرد.

ويؤكد باندورا (Bandura, 1997) أن فعالية الذات عندما تكون مرتفعة أو منخفضة فهي نتاج للبيئة، فعندما تكون الفعالية مرتفعة والبيئة مناسبة فإن النتائج غالبًا ما تكون ناجحة، وعندما تكون الفعالية منخفضة والبيئة مناسبة غالبًا ما يميل الشخص للاكتئاب، خاصة عندما يرى الآخرين يؤدون المهام الصعبة بكل نجاح، وعندما يواجه الأفراد ذوي الكفاءة العالية مواقف بيئية غير مناسبة يميلون إلى التأقلم والتكيف ليتمكنوا من تغيير البيئة، فيستخدموا القوة والنشاط الاجتماعي.

وضح (النور، ٢٠٠٨) تصور باندورا للحتمية التبادلية الدائرية؛ حيث مثل فهم الفرد والعوامل البيئية والسلوك في دائرة، يؤثر كل عنصر من هذه العناصر الثلاثة على الآخر؛ فالبيئة تؤثر في السلوك، والسلوك بدوره يؤثر في البيئة، أما الفرد فيستطيع أن يتحكم في البيئة والسلوك معًا.

- **تعريف الكفاءة الذاتية:**

لقد تعددت التعريفات التي تناولت كفاءة الذات، وستعرض الباحثة بعضًا من هذه التعريفات بإيجاز:

تحدث (Bandura, 1977) عن مفهوم الكفاءة الذاتية وعرفها بأنها: أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول ومواجهة المصاعب وإنجاز السلوك.

وعرفها الزغلول (٢٠٠٣) بأنها: وظيفة موجهة للسلوك تقوم على التحضير والإعداد للتصرف وضبط السلوك والتخطيط الواقعي له. ص (الزغلول،٢٠٠٣،٦٦)، وذكر اليوسف (٢٠١٣) أن العدل عادل عرف الكفاءة الذاتية بأنها: ثقة الفرد الكامنة في قدراته، وتظهر من خلال المواقف الجديدة أو المواقف التي تتطلب مطالب متشعبة وغير مألوفة. (اليوسف،٢٠١٣،٤٥)

ويشير لورين (Lauren, 2012) إلى أن الكفاءة الذاتية هي: اعتقاد المتعلم في قدرته على أداء وإنجاز الأهداف التي يسعى بتحقيقها، وتؤثر في الخيارات السلوكية والدافعية للمتعلم وأنماط التفكير وردود الأفعال، والشعور بالقدرة على التحكم الذاتي والإنجاز الأكاديمي المترتب عليه النجاح الذي يعتبر من أقوى عوامل التأثير على الكفاءة الذاتية لدى المتعلم.

وذكر (أبو تينة والخلايلة،٢٠١١) أن الكفاءة الذاتية تشير إلى أن معتقدات الفرد حول إمكاناته واستطاعته لتنظيم المخططات المطلوبة وتنفيذها لإجراء الهدف المرغوب، وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد أنه يمتلك القدرة على إنجاز الأهداف المطلوبة؛ فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحدث فعلًا.

وبناء على التعريفات السابقة للكفاءة الذاتية تستنتج الباحثة أن معظمها ترتبط بالمعتقدات والإدراكات الخاصة بالفرد عن كفاءته الذاتية ومدى فاعليته وتأثيره في إنجازاته وتحقيقه لأهدافه وقدرته على تخطي العقبات وتجاوز الاحباطات والأزمات، ومقاومة المثيرات التي تقوده نحو السلوك السلبي، كما أنها من أقوى العوامل التي تساعد على ضبط السلوك والتخطيط الإيجابي والواقعي له.

- **خصائص الكفاءة الذاتية:**

يذكر (المشيخي،٢٠٠٩) أهم الخصائص العامة التي تميز كفاءة الذات، والتي تمثلت في النقاط التالية:

- أنها عبارة عن مجموعة من الأحكام والإدراكات والمعلومات عن مستويات الفرد في القدرة والإمكانية.
- أنها عبارة عن ثقة الفرد في التميز في عمل ما.
- أنها لا تركز فقط على المهارات التي يمتلكها الفرد، بل تتضمن أيضًا على حكم الفرد على ما يستطيع أن يقوم به مع ما يمتلكه من مهارات، فكفاءة الذات هي "الاعتقاد الإيجابي بأن الفرد يستطيع القيام بالمهمات المطلوبة.
- أن كفاءة الذات تتطور من خلال الخبرات التي يعيشها الفرد أثناء تفاعله مع البيئة ومع الآخرين، وتنمو كذلك مع مواصلة التدريب.
- أن كفاءة الذات لها علاقة بالتوقع، وليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لدى الفرد توقع عال بكفاءته الذاتية، ويملك القليل من الإمكانات.
- تتحد كفاءة الذات بناء على مجموعة من العوامل مثل صعوبة الموقف أو سهولته، وكمية الجهد المبذول، ومدى قوة إرادة الفرد ومثابرته.
- أن كفاءة الذات ليست مجرد توقع، بل يجب أن يترجم هذا التوقع إلى الجهد والسعي لتحقيق النتائج والأهداف المطلوبة.

وبناء على ما سبق تستنتج الباحثة أن كفاءة الذات يمكن أن تتطور وتتحسن من خلال خوض الفرد للعديد من الخبرات والتجارب المناسبة لخلق شعور أقوى بالكفاءة والإيمان بالنفس، فعندما ينجح الفرد في تحقيق هدف ما، فإنه يكون قادرًا على بناء إيمان قوي بالنفس وبالقدرات والإمكانات، ويشترط لذلك أن يعمل على تحديد أهداف قابلة للتحقيق حتى يتمكن من النجاح فيها؛ فبمجرد البدء في تحقيق هذه الأهداف ورؤية نتائجها، سوف يغمر الفرد شعور قوي بالكفاءة والفعالية.

ويذكر (رضوان،٢٠١٠) أن شوارزر (Schwarzer) قد وسع نموذج الكفاءة الذاتية العامة لباندورا؛ ففي حين أن الكفاءة الذاتية وتوقعات النتيجة متسقلان عن بعضهما البعض عند باندورا، إلا أنه أضاف العاقبة التي تأتي بعد النتيجة، ومن ثم الفائدة المستخلصة بعد ظهور هذه العاقبة كتوقع جديد.

- **العوامل المؤثرة على الكفاءة الذاتية:**

يشير باندورا (Bandura,1989,1997,1998) إلى أن هناك أربعة عوامل تؤثر في الكفاءة الذاتية، مثل:

- **إنجازات الأداء** Performance Accomplishments:

إنجازات الأداء ترجع إلى النجاحات الماضية التي تخلق التوقعات ونتائج الحس العالي من الكفاءة، فالنجاح يتبعه النجاح، فإذا شعر الشخص أنه ينجز بصورة ناجحة تزيد توقعاته لكفاءته الذاتية في حين تنخفض هذه التوقعات إذا تعرض للفشل، كذلك تحدد درجة الكفاءة الذاتية الجهد المبذول عند مواجهة المواقف المختلفة، فعندما نشعر بكفاءة ذاتية عالية فإنا نبذل أقصى ما لدينا من جهد، في حين أننا عندما نشعر بكفاءة ذاتية متدنية سيقل أو ربما سيتلاشى هذا الجهد، فالتوقع المسبق للكفاءة الذاتية العالية سيمدنا بالثقة التي تقودنا إلى النجاح مهما بلغت الصعوبة، والتقدير المنخفض للكفاءة الذاتية سيقودنا إلى القليل من الجهد والعمل.

وأشار يخلف (٢٠٠١ ) إلى أنه في مجال الصحة السلوكية يحصل الأفراد على معلومات ذات صلة بالكفاءة الذاتية من خلال نشاطهم اليومي؛ حيث إن الأفراد الذين يعانون من النقص في القدرة في ممارسة نشاط معين يميلون إلى الشعور بالكفاءة بعد مشاركتهم في ذلك النشاط بصفة منتظمة لبعض الوقت، والأفراد الذين يملكون القدرة على المحافظة على وزن صحي نجدهم يمتلكون شعورًا قويًّا بالكفاءة نظرًا لقدرتهم على اتباع عادات غذائية صحية وعدم إخلالهم بذلك.

وبناء على ما سبق، تستطيع الباحثة أن تستنتج أن الكفاءة الذاتية ليست سمة ثابتة عند الفرد، ولكنها قد تتغير بتغير المصادر التي تنبثق منها هذه الكفاءة، فإذا تغير أداء الفرد واختلفت النتائج المترتبة على هذا الأداء، وتبدلت الحالة المزاجية من حال إلى حال، واختلف رأي الأفراد وحكمهم عن الأداء سنجد أن هناك اختلافًا قد يحصل في تقدير مستوى كفاءة الذات.

- **تأثير معتقدات الفرد على سلوكيات الكفاءة الذاتية:**

يذكر أبو غزال (٢٠١٠) أن باندورا يرى أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تؤثر على سلوكه من خلال عدة جوانب، أهمها:

**كمية ومعدل الجهد المبذول:** حيث يميل الفرد الذي يملك إحساس مرتفع بكفاءته الذاتية إلى بذل جهد أكبر عند محاولته إنجاز مهمات محددة، وهو أكثر إصرارًا وعزيمة عندما يواجه ما يعيق تقدمه وإنجازه، أما الفرد الذي يملك إحساسًا منخفضًا بكفاءته الذاتية، فإنه يبذل جهدًا أقل في أداء المهام، ويسهل توقفه عن العمل عندما يواجه أبسط العقبات.

ويؤكد عبد العزيز (٢٠١٠) هذه النتيجة بقوله أن الأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية هم أكثر مثابرة وإصرار في أعمالهم وجهودهم وممارساتهم لسلوكيات فعالة أكثر من غيرهم، ونجدهم يصمدون في وجه العقبات والإحباطات والتحديات الصعبة التي يتعرضون لها، بينما نجد الذين يعانون من ضعف الثقة في الذات والقدرات هم أكثر عرضة للشعور بالعجز واليأس والاستسلام.

**أنماط التفكير وردود الأفعال**: ذكرت عدودة (٢٠١٤) أن كولينز (Collins, 1986) وجد أن اعتقادات الفرد عن كفاءته الذاتية تحدد أنماط وأساليب التفكير لديه؛ فالإحساس بقوة الكفاءة الذاتية يشكل التفكير السببي العلائقي بين الفعل والنتيجة، فيميل أصحاب الكفاءة الذاتية إلى إعزاء الفشل في التحديات الصعبة إلى نقص الجهد أو عدم مناسبته وملاءمته للموقف، بينما يعزو أصحاب الكفاءة الذاتية المنخفضة ذلك الفشل إلى نقص في القدرات والإمكانات التي يتحلى بها الفرد.

- **الفرد منتج للسلوك:** يوضح الزيات (٢٠٠١) أن معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية تكون مؤثرة على السلوك لو نظرنا إلى الفرد على أنه منتج لهذا السلوك أكثر من كونها متنبئًا بهذا السلوك، وملخص هذا الافتراض يكمن في:
  - أن الثقة في النفس تولد النجاح الذي يؤدي إلى مستوى أفضل في الأداء.
  - أن ضعف الثقة في النفس يولد التردد والتراجع عن الاستمرار في المحاولة لتجنب الفشل.
- **تأثير معتقدات الكفاءة الذاتية على التحكم بالأفكار:**

يذكر أوزير وباندورا (Ozer & Bandura, 1990) أن الشعور بالضغوطات مثلما يتأثر بكفاءة الذات المدركة فإنه يتأثر أيضًا بكفاءة التحكم بالأفكار السلبية، وقد وُصفَت ممارسة التحكم باللاشعور في المثل التالي"أنت لا تستطيع منع الطيور من التحليق فوق رأسك، إلا أنك تستطيع منعها من بناء عش فوق رأسك"؛ فالكفاءة المدركة في التحكم بالأفكار هي عامل رئيس في تنظيم الأفكار المسببة للضغوط والاكتئاب. فمجرد تكرر الأفكار المزعجة لا يعد مصدرًا رئيسًا للضغوطات فحسب، بل عدم القدرة المدركة على وقف الأفكار المزعجة هو المصدر الرئيس؛ فكل من

كفاءة الذات التكيفية المدركة وكفاءة التحكم بالأفكار يعملان جنبًا إلى جنب لخفض القلق والسلوك التجنبي.

- **أبعاد الكفاءة الذاتية:**

تتحدد أبعاد الكفاءة الذاتية وفق ما أورده الزيات (٢٠٠١) بأربعة أبعاد، وهي:

١. **البعد العام:** ويعكس اعتقادات أو إدراكات الأفراد في قدرتهم على الأداء عند مختلف مستويات صعوبات المهام وخلال مختلف السياقات أو الظروف البيئية.
٢. **البعد الاجتماعي:** ويعكس اعتقادات أو إدراكات الأفراد داخل أطر أو سياقات اجتماعية
٣. **البعد الأكاديمي:** ويعكس اعتقادات أو إدراكات الأفراد وقدراتهم عبر مختلف المجالات والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة أو النوعية خلال مراحل العمر
٤. **البعد الجسمي:** ويعكس اعتقادات أو إدراكات الأفراد وقدرتهم على أداء أنشطة بدنية وسلوكيات صحية.

وذكر حسن (٢٠٠٥) أن باندورا حدد ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تختلف تبعا لهذه الأبعاد.

- **النظريات المفسرة للكفاءة الذاتية:**

١. **النظرية المعرفية الاجتماعية:**

لقد تطور مفهوم الكفاءة الذاتية بعدما ربطه باندورا بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته المعرفية الاجتماعية، وقد ذكر باندورا ( Bandora, 1988) أهم الافتراضات والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية والتي تحددت في النقاط التالية:

١. يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز التي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
٢. إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ والتوقع.
٣. يملك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم وعن طريق تغيير الظروف البيئية التي بدورها تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد للسلوك.

٤. يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم بالمحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة

٥. إن كلًّا من الطرق السابقة (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، التأمل الذاتي، التنظيم الذاتي، التعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية - العصبية المعقدة؛ حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجربية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.

٦. تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية وانفعالية وبيلوجية) والسلوك بطريقة متبادلة؛ فالأفراد يستجيبون معرفيًّا وانفعاليًّا وسلوكيًّا إلى الأحداث البيئية ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي.

٧. يعتبر مبدأ الحتمية التبادلية Reciprocal determinism من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية

وبالرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن أو أنها ذات قوة متساوية.

٢.**نظرية شيل وميرفي** (Shell & Murphy):

تذكر النجار (٢٠١٢) إشارة كل من شيل وميرفي Shell & Murphy لكفاءة الذات بأنها: ميكانيزم ينشأ من تفاعل الفرد مع المحيط باستخدام قدراته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمواقف؛ حيث يعكس ثقة الفرد بنفسه وإمكاناته للنجاح في أداء الموقف، أما الناتج النهائي للسلوك يتحدد من خلال العلاقة ما بين أداء الموقف بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات.

وتوضح النظرية أن التوقعات عند الفرد بما يتعلق بكفاءته الذاتية تعبر عن إدراكه لقدراته المعرفية، وكذلك مهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء، وهذا بدوره ينعكس على مدى ثقته بنفسه وقدرته على التنبؤ بما يلزم الموقف من قدرات وإمكانات، والقدرة على استخدامها في الأداء، وكفاءة الذات تنبع عمومًا من السمات الشخصية العقلية والإجتماعية والانفعالية.

**٣.نظرية شوارزر** (Schwarzer):

يذكر أبو العطا (٢٠١٧) وجهة نظر شوارزر في الكفاءة الذاتية؛ حيث يوضح أنها: عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية تتمثل في القناعات الذاتية لدى الفرد في القدرة على التغلب على الصعوبات، كما أن توقعات كفاءة الذات تقوم بدور مهم ورئيس في توجيه السلوك من حيث التهيئة والتحضير والتخطيط الواقعي له، وهي ترتبط بالمستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية

المنخفضة، كذلك ترتبط بالمستوى المعرفي بالميول التشاؤمية والتقليل من قيمة الذات.

ويوضح هادي (٢٠١٢) أن كفاءة الذات المرتفعة والمنخفضة ترتبط بطبيعة البيئة وأحداثها وظروفها المختلفة، فعندما تكون الكفاءة مرتفعة فهذا يعني أن النتائج ناجحة، وتكون الكفاءة منخفضة عندما يوجد الفرد في بيئة غير مناسبة وتكون نتائج الأداء يغلب عليها الفشل. فيصبح الفرد مكتئبا حين يلاحظ أن الآخرين ينجحون في أعمال صعبة بالنسبة له، وعندما يواجه الأفراد ذوي الكفاءة المرتفعة الاحباطات والظروف البيئية الصعبة؛ فإنهم يتمكنون من تكييف جهودهم ليغيروا من الظروف الصعبة التي تواجههم، وقد يستخدمون القوة لإحداث التغيير، وإذا فشلت جهودهم قاموا بتغيير مسارهم.

وبناء على ما عُرض من النظريات المفسرة لسلوك الكفاءة تستنتج الباحثة أن الكفاءة الذاتية تنمو لدى الفرد نتيجة التحكم المباشر في سلوكياتهم وقدرتهم على تغيير بعض الظروف البيئية لصالحهم، ووضعهم لعدد من المعايير الشخصية التي يقيمون سلوكياتهم من خلالها، وبالتالي فإن ذلك يبني حافزًا ذاتيًّا يشجعهم ويوجههم للسلوك.

كذلك يمكن أن تنمو الكفاءة الذاتية من خلال ملاحظة ردود أفعال الآخرين وتصرفاتهم تجاه المواقف، فيكونوا نموذجًا حيًّا يتعلم منه الفرد كيفية الأداء المطلوبة، ووفقًا لمبدأ الحتمية التبادلية، فإن الكفاءة تنتج من خلال تفاعل كل من العوامل الشخصية (المعرفية والانفعالية) والسلوك والبيئة بطريقة تبادلية تسهم في تشكل فعالية الذات عند الفرد أثناء استجابته للأحداث البيئية التي يمر بها.

وأعطت نظرية شيل وميرفي أهمية كبيرة لمقدار ثقة الفرد بنفسه وبقدرته على النجاح، وأن هذه الثقة هي التي تسهم بدرجة كبيرة في نمو كفاءة الذات عند الفرد، فكلما توقع الفرد النجاح انعكس ذلك إيجابيًّا على كفاءته في الأداء وإتقانه له.

وأخيرًا، اعتبرت نظرية شوارزر أن الكفاءة الذاتية هي قناعة ذاتية موجودة عند الفرد في قدرته على التغلب على العقبات التي تواجهه، وهذه القناعة هي التي تساعده على التحضير والتخطيط الواقعي السليم، وترى أن كفاءة الذات ترتبط بالحالة الانفعالية لدى الفرد، فهي ترتبط بصورة سلبية مع مشاعر الخوف والقلق والتشاؤم، وترتبط بصورة إيجابية مع مشاعر الثقة والراحة والأمان والتفاؤل.

- **نظرية الإرشاد بالواقع:**

تعتبر نظرية الإرشاد بالواقع إحدى أهم النظريات وأحدثها في مجال علم النفس؛ حيث قدم ويليام جلاسر (Glasser, 2000a) نظريته كنتيجة لخبرته في العمل رئيسًا لمجموعة من الأطباء النفسيين في مؤسسة كاليفورنيا للفتيات الجانحات، وقد أسس في أعقاب ذلك معهد العلاج بالواقع الذي خصص لتدريب المتخصصين في الخدمات الإنسانية، وقد نُشرت النظرية أول مرة في عام ١٩٨٤م بناء على دراساته واهتماماته البحثية في النفس الإنسانية تحت مسمى نظرية التحكم، ويذكر جلاسر

(Glasser, 1992) مقارنته بين علم نفس التحكم الداخلي وعلم نفس التحكم الخارجي من خلال قوله: "أدرك ما يحصل في الحياة اليومية من اختيارات لأحد البدائل لكي تسير الحياة بتوازن"، وأكد جلاسر أن التحكم الداخلي والتحكم الخارجي شيئان متناقضان، وذكر أهم المعتقدات التي تكون التحكم الخارجي، وهي:

- أن سلوكي يكون بسبب شيء ما حدث خارج عن إرادتي مثل (أقوم بالرد على الهاتف لأنه يرن).
- أستطيع أن أجعلك تقوم بما أريدك أن تقوم به أو يمكن السيطرة على بعضنا البعض من خلال ما نقوله أو نفعله.
- أنا أعرف ما الصالح لك وإذا لم تفعل فأنه يتحتم علي توجيهك للشيء الذي يجب عليك فعله.

ونتيجة للعديد من الدراسات والأبحاث التي قام بها جلاسر وما أسفرت عنه من نتائج، غير مسمى نظريته من نظرية الضبط والتحكم إلى مسمى جديد لتصبح بمسمى نظرية الاختيار التي نُشرت لأول مرة عام ١٩٩٨م.

وأوضح جلاسر (Glasser,2000a) أن هذه النظرية تفسر كيف أن وظائفنا العقلية تدعم العلاج بالواقع وتتحدى الاعتقاد بأن الأفراد الذين يعانون من الأمراض العقلية يكونون فاقدين لوظيفة الاختيار السليم للسلوك الفعال.

وتسرد إزيرينا (Ezrina, 2014) أهم المراحل التي مر بها الإرشاد بالواقع؛ حيث تقول: إن العلاج بالواقع مر بعدة مراحل، وهي: التركيز على الأفكار الصحية، ثم مرحلة تحديد مسؤولية الفرد، ثم مرحلة إسهامات العلماء الذين طوروا نظرية جلاسر، ثم مرحلة إصلاح الفتيات المراهقات الجانحات، ثم مرحلة كتاب العلاج بالواقع الذي نشره جلاسر وحدد فيه ملامح العلاج بالواقع بوضوح موضحًا فيه أهم فنياته واستراتيجياته، ثم مرحلة خدمة الأفراد والمجتمع التي تتناول أهمية استخدام استراتيجيات العلاج بالواقع في تحديد وتشكيل هوية الأفراد، ثم مرحلة صياغة وبناء النظرية التي شرحت وظيفة العقل واحتوائها على مفاهيم وأسس مترابطة مع بعضها البعض، وأخيرًا جاءت مرحلة تطبيق العلاج بالواقع في الممارسات الإرشادية.

ويذكر كوري (Corey, 2001) أن جوهر العلاج بالواقع يكمن في أننا كلنا مسؤولون عما نختاره في حياتنا من أفعال؛ فقد نكون نتيجة الماضي الذي عشناه، إلا أننا لسنا ضحايا له إلا إذا اخترنا بإرادتنا أن نكون كذلك.

ويؤكد جلاسر (Glasser, 2000a) من خلال تفسيره لتغيير مسمى النظرية من نظرية التحكم إلى نظرية الاختيار بقوله: "إنه من الواضح أن لهذا التغيير أساسًا منطقيًّا؛ فالتحكم بالسلوك يعني أن بإمكان الفرد أن يختار من عدة بدائل سلوكية، أما فقدان التحكم أو السيطرة فينفي معه فرصة الاختيار"، وتشير نظرية الاختيار إلى مبدأ أساسي وهو أن الإنسان يختار سلوكه سواء كان هذا السلوك إيجابيًّا أم سلبيًّا،

ويقوم به الإنسان لتلبية حاجات داخلية لديه، ولا تدفع بالسلوك ظروف ودوافع خارجية؛ لذا فإن نظرية الاختيار ترفض مقولة أن السلوك يعتمد على الحافز الخارجي، ومن خلال نظرية الاختيار انبثقت إجراءات الإرشاد بالواقع التي تعتمد عليه الدراسة الحالية.

ويذكر بشرى (٢٠٠٧) أن الإرشاد بالواقع هو أحد الاتجاهات الحديثة في الإرشاد، ويعتبر من الاتجاهات العقلانية في الإرشاد والعلاج النفسي، وقد قادت الشكوك من قبل ويليام جلاسر التي كانت تحوم حول المدخل التقليدي في التحليل النفسي إلى البدء في صياغة أفكاره حول الإرشاد بالواقع أثناء إتمامه لمفوضية العلاج النفسي في جامعة كاليفورنيا بلوس أنجلوس عام ١٩٦٥م، وقد حصل الإرشاد بالواقع على الاعتراف به في البداية نظرًا للنتائج العلاجية الإيجابية التي كانت من خلال استخدام هارينجتون له مع الحالات النفسية المزمنة، وكذلك استخدام جلاسر له مع الفتيات المراهقات الجانحات.

ويؤكد جلاسر (Glasser,2000a) أن كل شخص قادر على توجيه حياته، وبوسع الإنسان إذا اعتمد على قراراته أكثر من اعتماده على مواقفه أن يحيا حياة مسؤولة وناجحة وراضية، ويرى أن تصرفات الناس تحدد شخصياتهم وتقع مسؤولية سلوكهم وانفعالاتهم عليهم فيقول: إننا نعتقد أن كل فرد لديه قوة للصحة والنمو وأن الناس في الأساس يريدون أن يكونوا مسرورين ويحققوا هوية النجاح، وأن يظهروا سلوكًا مسؤولًا، وأن تكون لديهم علاقات شخصية.

ويذكر توماس وكارولاين (Thomas & Caroline, 1997) أن أحدث أبحاث جلاسر أكدت على أهمية مساعدة الناس على أن يتحكموا في أنفسهم من خلال توفير سلوك الاختيار وتحمل المسؤولية؛ لتلبية أهم احتياجات الفرد المتمثلة في (البقاء، والقوة، والمرح، والحرية، والحب).

**الدراسات السابقة:**

بعد اطلاع الباحثة على العديد من المجلات العلمية والدوريات وقاعدة البيانات، استخلصت عددًا من الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات البحث، وقامت بتقسيمها إلى ثلاثة محاور، ورتبتها من الأقدم إلى الأحدث.

**١-٢ الدراسات التي تناولت العجز المتعلم:**

أجريت دراسة هال وبيري وتشيبيرفيلد وكليفتون وهاينز ( Hall, Perry, Chipperfield, Clefton & Haynes, 2006) على عينة من الطلبة الجامعيين بحثوا فيها فعالية إستراتيجية إعادة البناء لمعرفي؛ حيث تلقى نصف العينة تدريبًا على العزو من خلال عبارات مكتوبة، كانوا يغيرون من خلالها استراتيجياتهم في التفكير، فبدلًا من القول بأن الامتحان كان صعبًا جدًّا، يحاولون التفكير بقول: " الامتحان يبدو صعبًا عندما لا يكون تحضير الفرد كافيًا"، ووجدت الدراسة أثرًا للتدريب على العزو لدى الطلبة متدني التحصيل.

وفي دراسة أخرى قام بها أوليس (Ollis, 2010) كانت بعنوان "القدرة التنبؤية لكفاءة المواجهة (Coping Competence) في التنبؤ بالمثابرة (Resilience) أمام العجز المتعلم (Learned Helplessness) لدى طلبة الجامعة"، هدفت إلى التعرف على تأثير كفاءة المواجهة المدركة على قدرة الطلاب في مواجهة العجز المتعلم، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي لمعرفة قدرة العجز المتعلم على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي في وجود الضبط الداخلي، طُبقَت الدراسة الميدانية على (٢٤٧) من طلبة الجامعة في مدينة لوجان (Logan) في ولاية أوتاه بأمريكا ولجمع البيانات من العينة طُبقَ مقياس كفاءة المواجهة (Coping Competence)، واستبيان تقييم ذاتي ( self-report questionnaire) يقيس مدى مقاومة الطالب للضغط المتولد عن العجز المتعلم، وأشارت النتائج إلى أن كفاءة المواجهة تؤدي إلى المزاج الإيجابي للتعلم، وتخفف الضغط النفسي الناشئ عن العجز المتعلم، وبالتالي تقلل من مستواه، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج إرشادية تدعم وتنمي كفاءة المواجهة لدى طلبة الجامعة.

كما سعت دراسة ناهي (٢٠١٧) إلى قياس العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (٧٢٣) طالب وطالبة من الناجحين والراسبين، وباستخدام المنهج الوصفي توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الراسبين لديهم مستوى من العجز المتعلم أعلى من الناجحين، وفي نفس السياق هدفت دراسة الصقور (٢٠١٨) إلى الكشف عن مستوى الشعور بالعجز المتعلم لدى الطالبات المتأخرات تحصيليًّا وعلاقته بمشاعر النقص لديهن، تكونت عينة الدراسة من (٤٩٠) طالبة أُختِرن بالطريقة القصدية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود مستوى متوسط من مشاعر العجز المتعلم والشعور بالنقص لدى الطالبات المتأخرات تحصيليًّا في الصفيّ الأول والثاني الثانوي.

كما هدفت دراسة بريهادي وآخرين (Prihadi, et al., 2018) إلى التعرف على مدى قدرة العجز المتعلم على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي في وجود الضبط الداخلي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وطُبقت الدراسة الميدانية على (٦٠) من طلبة الجامعة بإحدى جامعات ماليزيا، ولجمع البيانات من العينة طُبقَ مقياس الضبط الداخلي ومقياس التسويف الأكاديمي ومقياس العجز المتعلم، وأشارت النتائج إلى قدرة العجز المتعلم على التنبؤ بالتسويف الأكاديمي في وجود الضبط الداخلي، بمعنى أن الطلاب الذي يرون أنهم يستطيعون ضبط الأحداث هم أقل في التسويف الأكاديمي وبالتالي أقل في إحساسهم بالعجز المتعلم.

وسعت دراسة العتيبي (٢٠١٨) إلى الكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة البحث من (٢٨) طالبًا قُسِّمو بشكل متكافئ إلى مجموعتين،

مجموعة تجريبية مكونة من (١٤) طالبًا ومجموعة ضابطة مكونة من (١٤) طالبًا، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي، وخضعت المجموعتان التجريبية والضابطة للاختبارين القبلي والبعدي، ثم خضعت المجموعة التجريبية فقط للاختبار التتبعي، وطُبق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي على المجموعة التجريبية، ولم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس سياق معرفة أثر البرامج على خفض العجز المتعلم هدفت دراسة الدوة وخليل (٢٠١٩) إلى اقتراح برنامج للتدخل يساعد الطلاب الجامعيين الذين يعانون من صعوبات التعلم للتغلب على أعراض العجز المتعلم، ولتقييم جدوى وفعالية هذا البرنامج تكونت العينة من ثماني طالبات فشلن في مقرر علم النفس العصبي، واستُخدِم مقياس التقييم الذاتي للعجز المكتسب قبل التدخل مباشرة وبعده، وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض العجز الذي اكتسبنه الطالبات وتجاوزن المادة بنجاح، وزاد أدائهن على الوظيفة التنفيذية واستمر حتى بعد ثلاثة أشهر من الانتهاء من البرنامج.

ولمعرفة أثر العجز المتعلم على الاكتئاب لدى طلاب الجامعة قامت سوني (Soni, 2020) بدراسة تهدف فيها إلى التعرف على دور العجز المتعلم والدعم الوالدي كمتنئين للاكتئاب لدى طلاب جامعيين أمريكيين من أصول اسيوية وتكونت عينة الدراسة من (١١١) طالبًا جامعيًّا من عدة جامعاته، واستُخدِم مقياس الدعم الاجتماعي للأطفال والمراهقين، واستبيان مهارة التكيف، ومقياس العجز المتعلم، ومقياس الاكتئاب التابع لمركز بحوث الأمراض، وأظهر تحليل الانحدار المتعدد أن بإمكان الدعم الوجداني الوالدي والقدرة على التكيف والعجز المتعلم التنبؤ بالاكتئاب، كما أظهرت النتائج أن القدرة على التكيف والعجز المتعلم هي عوامل تتوسط العلاقة بين الدعم الوجداني الوالدي وأعراض الاكتئاب، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الأمريكيين من أصول أسيوية الذين يفتقرون إلى الدعم الوالدي أو دعم الأوصياء ويمتلكون قدرة منخفضة على التكيف مع المواقف الأكاديمية الضاغطة هم أكثر عرضة للشعور بالاكتاب، وإذا لم يتم أي تدخل فإن ذلك قد يتطور إلى انعدام المرونة في المواقف الضاغطة؛ مما يقود إلى الشعور بالاكتئاب، ومن الممكن أيضًا أن يقود إلى الميول الانتحارية.

وفي نفس السياق هدفت دراسة بويسان (Poysan, 2020) إلى التعرف على الرابط بين فرضية القابلية للضغوط التابعة للنموذج الرباعي وبين نظرية العجز - اليأس التابعة للاكتئاب، كما قامت الدراسة في الوقت نفسه بدراسة الخصائص السيكومترية للنسخة التركية من مقياس العجز المتعلم، ووُزعَ المقياس على عينة تجريبية تكونت من (٤٤٠) طالبًا جامعيًّا، ومن ثم وُزعَ اختبار العجز المتعلم ومقياس الاكتئاب لبيك، واختبار القلق لبيك، ومقياس نوعية النوم لبتسبيرج، ومقياس فاعلية الذات المعممة، ومقياس تقدير الذات لروزينبيرج على (١٩١) طالبًا جامعيًّا. وقد

أظهرت نتائج الدراسة أن اليأس وتقدير الذات المنخفض قد شكلا بعدًا لأعراض الاكتئاب، كما أظهرت النتائج أن النوم المضطرب كان عنصرًا غير محدد لكلٍّ من القلق والاكتئاب، كما تبين وجود ارتباط قوي بين كلٍّ من العجز وتقدير الذات المنخفض، ونوقشت نتائج الدراسة في ضوء النموذج الرباعي ونموذج العجز - اليأس التابع للاكتئاب.

- **الدراسات التي تناولت الكفاءة الذاتية:**

في نطاق معرفة أثر البرامج التدريبية لتنمية الكفاءة الذاتية هدفت دراسة الديب وخليفة (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتعثرين أكاديميًّا في قسم التربية الخاصة بجامعة الطائف، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط (الداخلي والخارجي) وقلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

وفي نفس السياق هدفت دراسة أرنؤوط (٢٠١٥) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالواقع في خفض الكمالية العصبية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الكمالية العصبية وفاعلية الذات الأكاديمية بعد تطبيق البرنامج، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي

كما هدفت دراسة زيدان وآخرين (٢٠١٦) إلى تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم من خلال المصادر الأربعة لفاعلية الذات التي حددها باندورا (١٩٧٧) وهي "الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والاستثارة الانفعالية"، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب بالصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات التعلم، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٧) عامًا، بمتوسط عمري (١٦,٣٠) عامًا، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الذكاء المصور (إعداد: أحمد زكي صالح، ١٩٧٨)، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي (إعداد: حمدان فضة، ١٩٩٧)، ومقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية (إعداد: هيام شاهين، ٢٠١٢)، ومقياس فاعلية الذات (إعداد الباحث)، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحث)، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًّا بين القياسين (القبلي، البعدي) لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس فاعلية الذات في اتجاه القياس البعدي، كما لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين القياسين (البعدي، وما بعد المتابعة) لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس الدراسة.

وسعت دراسة أوريول وآخرين (Oriol, 2016) إلى التعرف على مدى قدرة فعالية الذات على التنبؤ بالاندماج الأكاديمي، ومدى قدرة الانفعالات الإيجابية ودعم

التعلم المستقل على التنبؤ بالأداء الأكاديمي وفاعلية الذات والاندماج الأكاديمي، وطُبقَت الدراسة الميدانية على(٤٢٨) من طلبة الجامعات في أربع جامعات في تشيلي ولجمع البيانات من العينة طُبقَ مقياس الاندماج الأكاديمي ومقياس معتقدات فاعلية الذات الأكاديمية، ومقياس الدعم الذاتي ومقياس الحالة الانفعالية ومقياس الأداء الأكاديمي المدرك، وأشارت النتائج إلى قدرة فعالية الذات على التنبؤ بالاندماج الأكاديمي وقدرة الانفعالات الإيجابية، ودعم التعلم المستقل على التنبؤ بالأداء الأكاديمي، وفاعلية الذات، والاندماج الأكاديمي.

وفي نفس السياق هدفت دراسة غروتان وسوند وبجيركست ( Grøtan ; Sund; Bjerkeset, 2019) إلى التعرف على مدى ارتباط مؤشرات الصحة النفسية السلبية مثل الكرب الذهني على فاعلية الذات والتقدم الدراسي، ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقَت الدراسة الميدانية على (٧٤٩) من طلبة الجامعة في النرويج، ولجمع البيانات من العينة طُبقَ مسح يقيس الصحة النفسية وفاعلية الذات الأكاديمية والأداء الأكاديمي والضغط النفسي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتبط قوي بين الكرب النفسي وفاعلية الذات الأكاديمية والتقدم الدراسي، أوصت الدراسة بضرورة توفير برامج إرشادية لتنمية فاعلية الذات والتقدم الدراسي لدى طلبة الجامعة.

وفي سياق معرفة أثر البرامج التدريبية لرفع مستوى كفاءة الذات هدفت دراسة كريبنز (Krispenz et al., 2019) إلى معرفة تأثير برنامج تخفيف الضغوط المعتمد على الاستقصاء على فاعلية الذات الاكاديمية وقلق الاختبارات والتسويف الناتج عن ذلك لدى الطلاب الجامعيين، وهي دراسة تجريبية طولية شبه عشوائية، وقد قام (٤٠) طالبًا بتحديد الأفكار التي تسبب لهم القلق والمرتبطة بمواقف محددة مخيفة قد تحدث في الاختبارات، وقد قامت المجموعة التجريبية (٤٠) طالبًا باكتشاف أفكارهم التي تسبب القلق من خلال برنامج تخفيف الضغوط المُعتمِد على الاستقصاء، وقُدمَت البرنامج للمجموعة الضابطة (٣١) طالبًا بعد الانتهاء من الدراسة، وقُيّمت المتغيرات التابعة قبل البرنامج وبعده، وبعد انتهاء الفصل الدراسي أيضًا، وأوضحت النتائج أن برنامج تخفيف الضغوط المعتمد على الاستقصاء قد أسهم في تخفيف القلق من الاختبارات والتسويف الأكاديمي الذي ينتج عنه عند المقارنة مع المجموعة الضابطة، وجزء من تأثير البرنامج على قلق الاختبار يعزى إلى قيامه بتعزيز فاعلية الذات، وخلصت الدراسة إلى أن برنامج تخفيق الضغوط المعتمد على الاستقصاء قد يساعد الأفراد على التكيف مع قلق الاختبار والتسويف الأكاديمي.

ولمعرفة العلاقة بين كفاءة الذات والأداء الدراسي هدفت دراسة الحدبي وكاربنسكس (Al-Hadabi & Karipinsk, 2020) إلى الكشف عن العلاقة بين الإصرار وفاعلية الذات والأهداف الموجهة نحو الإنجاز والأداء الدراسي في نموذجي الوسيط الموازي والوسيط المتسلسل. وقد شارك في الدراسة (٢٥٨) طالبًا جامعيًّا قاموا بإكمال استبيان إلكتروني تضمن متغيرات ديموغرافية وأدوات تقيس

العوامل غير المعرفية المذكورة أعلاه، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الإصرار (الذي يقصد به استمرار الجهد واتساق الاهتمام) والأداء الدراسي في مسارات متتابعة من المتغيرات الوسيطة والتي تضمنت فاعلية الذات والأهداف الموجهة نحو الإنجاز، وجاءت النتائج مؤكدة على العلاقة الايجابية بين الإتقان، والوصول للأهداف، والأداء الدراسي، كما تؤكد النتائج العلاقة العكسية بين أهداف التجنب والأداء الأكاديمي، وأظهر النموذج أنه من الممكن أن تلعب الفاعلية الذاتية دور مساند ووقائي؛ حيث تعزز الدور الفعال للإتقان والأهداف الموجهة نحو الأداء، وتخفّض من الأثر السلبي لأهداف التجنب على الأداء الأكاديمي، ودعمت هذه النتائج قدرة الإصرار على التنبؤ بالمخرجات الأكاديمية المختلفة.

كما هدفت دراسة فرير وزملائه (Freire et al., 2020) إلى البحث عن الخصائص المختلفة لطلاب الجامعة وفقًا لكيفية جمعهم بين الأساليب التكّيفية المتنوعة (المدح الإيجابي، والسعي للحصول على الدعم، والتخطيط)، وإلى معرفة الفروق في التوقعات العامة لفعالية الذات باختلاف الأساليب التكيفية، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٧٢ طالبًا جامعيًّا، وُوجدَت الفروق في فاعلية الذات تبعًا للجنس، والسنة الدراسية، والتخصص وقد حُددت بعض خصائص الطلاب كالاستخدام المنخفض لأساليب التكيف، وغلبة الأسلوب التكيفي المعرفي، والاستخدام المرتفع لأساليب التكيف، وأظهرت الخصائص أن الجمع بين الأساليب الثلاثة مرتبط بمستويات عالية من فاعلية الذات والعكس صحيح، وأشارت الدراسة إلى أن تعزيز المرونة في أساليب التكيف من شأنه تحسين فاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.

ولمعرفة العلاقة بين فعالية الذات والقدرة على اتخاذ القرار سعت دراسة الدميني والهادي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن العلاقة بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة – صنعاء، تكونت عينة الدراسة من (٦٩٦) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في أمانة العاصمة، واختِيَرت الطلبة بطريقة عشوائية في المدارس الحكومية في أمانة العاصمة، واستخدم الباحثان أداتين للدراسة، هما: مقياس فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لدى طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في مقياس فعالية الذات ومهارة اتخاذ القرار المهني لصالح الإناث (طالبات)، وتبين أن هناك إمكانية التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار المهني في ضوء فعالية الذات.

- **الدراسات التي تناولت العلاقة بين العجز المتعلم والكفاءة الذاتية:**

هدفت دراسة فليبيلو وزملائه (Flippello et al, 2015) إلى دراسة العلاقة بين السيطرة السيكولوجية والعجز المتعلم، واختبار فاعلية الذات كمتغير وسيط في

العلاقة بين السيطرة السيكولوجية والعجز المتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طالبًا منهم (١٠٣) ذكور و(٨٣) إناث تراوحت أعمارهم بين (١٤ - ١٨) عامًا، وقد أكملت عينة الدراسة عددًا من المقاييس المتعلقة بالخصائص الديموغرافية الاجتماعية والسيطرة السيكولوجية الأبوية وفاعلية الذات المتعلقة بالمدرسة والعجز المتعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين السيطرة السيكولوجية الأبوية وفاعلية الذات، وعلاقة موجبة بين السيطرة الأبوية والعجز المتعلم. بالإضافة إلى أن نمذجة المعادلة الهيكلية أشارت إلى كون فاعلية الذات المتعلقة بالمدرسة متغير وسيط في العلاقة بين السيطرة السيكولوجية الأبوية المدركة والعجز المتعلم.

وفي السياق نفسه اهتمت دراسة جورفي وباكليم ( Gurefe&Bakalim, 2018) بدراسة بعض المتغيرات الوجدانية كالقلق وفعالية الذات والعجز المتعلم التي تؤثر على الأداء التعليمي للمعلمين في ضوء خصائصهم المختلفة ومدى توسط فاعلية الذات بين قلق الرياضيات والعجز المدرك، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) معلمًا اختِيروا من كلية التربية في غرب تركيا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الكمي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المستقبليين من جميع الأقسام فيما يتعلق بقلق الرياضيات وفاعلية الذات المدركة والعجز المدرك، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القلق والعجز المتعلم وعلاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين العجز المتعلم وفاعلية الذات والقلق، بينما ظهر أثر وسيط لفاعلية الذات الرياضية المدركة على العلاقة بين القلق الرياضي والعجز المتعلم.

ولمعرفة أثر العجز المتعلم على تكون رهاب الاختبارات وعلاقته بفعالية الذات هدفت دراسة مارجريت وتشايننى (Margaret & Chinenye, 2018) إلى الكشف عن العجز المتعلم وفاعلية الذات كمتنبئين لرهاب الاختبارات لدى طلاب المدارس الثانوية بإحدى مدن نيجيريا، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الارتباطي وتكونت العينة من (٢٤١) طالبًا مصابًا برهاب الاختبارات، اختِيراو بطريقة العينة العشوائية الطبقية والعينة الغرضية من مجتمع مكون من (٦٠٩) طلاب مصبين برهاب الاختبارات، واستخدمت الدراسة ثلاث مقاييس تتضمن مقياس العجز المتعلم، ومقياس فاعلية الذات ومقياس رهاب الاختبارات، وأشارت النتائج إلى أن العجز المتعلم وفاعلية الذات يتنبآن بدرجة دالة إحصائيًّا برهاب الاختبارات، وتوصي الدراسة بضرورة توظيف المرشدين النفسيين في المدارس الثانوية لمساعدة الطلاب الذين يعانون من مشكلات تتعلق بالعجز المتعلم وفاعلية الذات لخفض رهاب الاختبارات.

كما هدفت دراسة وو وتوو (Wu & Tu, 2019) إلى البحث عن دور الدعم الاجتماعي كمتغير وسيط للعلاقة بين فاعلية الذات المرتبطة بالتعلم والعجز المتعلم على طلاب التعليم المهني العالي في محافظة هينان بالصين، وقد استخدمت الدراسة مقياس فاعلية الذات، ومقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس العجز المتعلم، واختِير ١,٠٦٧ طالبًا من خمس كليات تقنية عالية في الصين بطريقة العينة القصدية لإكمال

مقاييس الدراسة، واستُخدِم التحليل الهرمي لتحليل دور الدعم الاجتماعي كمتغير وسيط للعلاقة بين فاعلية الذات المرتبطة بالتعلم والعجز المتعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن لفاعلية الذات المرتبطة بالتعلم أثر عكسي على العجز المتعلم؛ حيث إنه ينتج عن المستوى العالي من فاعلية الذات المرتبطة بالتعلم مستوى منخفض من العجز المتعلم، وكلما زادت فاعلية الذات المرتبطة بالتعلم كلما انخفض العجز المتعلم لدى الطلاب الذين يظهرون مستويات عالية من الدعم الاجتماعي.

وفي نفس السياق هدفت دراسة ديميربيليك وأتيلا ( Demirbilek & Atila, 2021) إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وبعض المتغيرات (الالتزام الاجتماعي، وفاعلية الذات، والتسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة) لدى طلاب الجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠٩) طلاب جامعين من عدة تخصصات في جامعة حكومية في المنطقة الشرقية للأناضول اختِيروا بطريقة العينة الملائمة. وأكمل المشاركون مقاييس الدراسة عبر الإنترنت التي تضمنت مقياس العجز المتعلم، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، ومقياس الترابط الاجتماعي، ومقياس التسويف لتوكمان Tuckman، ومقياس الرضا عن الحياة، وأظهرت النتائج أنه لا بد من زيادة فاعلية الذات الأكاديمية وخفض الترابط الاجتماعي من أجل خفض مستوى العجز المتعلم، كما أظهرت النتائج أن خفض التسويف الأكاديمي وزيادة الرضا عن الحياة يؤدي إلى خفض مستوى العجز المتعلم، وأشارت الدراسة إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية والرضا عن الحياة يتنبئان بشكل عكسي بمستوى العجز المتعلم، وأن الإلتزام الاجتماعي والتسويف الأكاديمي يسهمان بطريقة موجبة في العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة، وأثبتت الدراسة أن فاعلية الذات الأكاديمية تسهم بشكل كبير في تفسير مستوى العجز المتعلم.

**فروض الدراسة:**

بناءً على الدراسات السابقة المتاحة للباحثة تفترض الدراسة الحالية عدة فروض، يمكن عرضها على النحو التالي:

١. توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس العجز المتعلم (الدرجة الكلية والأبعاد).

٢. توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب نفس أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس كفاءة الذات (الدرجة الكلية والأبعاد).

٣. لاتوجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بعد مرور شهر (فترة المتابعة) على مقياس العجز المتعلم (الدرجة الكلية والأبعاد).

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**

**١ - منهج الدراسة:**

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي لمناسبته لأغراض الدراسة، واعتمد هذا المنهج على تصميم المجموعات المتكافئة بقياسات متكررة وذلك لملاءمته لطبيعة ومتغيرات وهدف الدراسة،

ويلخص الجدول رقم (١) التصميم المستخدم في هذه الدراسة.

**جدول (٣-١) التصميم البحثي المستخدم في الدراسة**

| المجموعة | نوع القياس | المتغير | نوع القياس | نوع القياس |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | قياس قبلي | البرنامج الإرشادي | قياس بعدي | قياس تتبعي |
| الضابطة | قياس قبلي | لا يوجد | قياس بعدي | لا يوجد |

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من الطالبات المنتظمات في مرحلة البكالوريوس في جامعة الملك عبد العزيز بجدة خلال العام الجامعي١٤٤٢-١٤٤٣هـ والبالغ عددهن (٣٤٥١٤) طالبة.

**عينة الدراسة:**

اعتمدت الدراسة على سحب عينة عشوائية طبقية ( stratified relatively random sample) من كليات وأقسام الجامعة بعدد إجمالي ٥٥٣ طالبة، بعد ذلك اختِير أعلى ٤٠ طالبة ممن حصلن على درجة عالية على أبعاد مقياس العجز المتعلم؛ وتم تقسيمهن إلى (٢٠) طالبة في المجموعة التجريبية و(٢٠) طالبة في المجموعة الضابطة، ونظرًا لاعتذار ٦ طالبات من المجموعة التجريبية لظروفهن الخاصة؛ فقد أُعِيد تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما المجموعة التجريبية والبالغ عددها (١٤) طالبة والأخرى المجموعة الضابطة والبالغ عددها(١٤) طالبة.

وللتحقق من تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس العجز المتعلم قبل تطبيق البرنامج، قامت الباحثة باستخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار مان - وتني (Mann-Whitney Test). عند مستوى دلالة إحصائية $\alpha = ٠,٠٥$

**وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:**

**جدول (٢) نتائج اختبار (مان ويتني) للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم قبل تطبيق البرنامج**

| المتغيرات | المجموعات | ن | متوسط الرتب | قيمة (Z) | قيمة P.value (sig) |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **الذاتية** | **التجريبية** | ١٤ | ١٥,٨٩ | ٠,٨٩٨ - | ٠,٣٦٩ |
| | **الضابطة** | ١٤ | ١٣,١١ | | |
| **الثبات** | **التجريبية** | ١٤ | ١٦,٦١ | ١,٣٥٨ - | ٠,١٧٥ |
| | **الضابطة** | ١٤ | ١٢,٣٩ | | |
| **الشمولية** | **التجريبية** | ١٤ | ١٥,٨٢ | ٠,٨٥٢ - | ٠,٣٩٤ |
| | **الضابطة** | ١٤ | ١٣,١٨ | | |
| **الدرجة الكلية** | **التجريبية** | ١٤ | ١٦,٥٤ | ١,٣١١ - | ٠,١٩٠ |
| | **الضابطة** | ١٤ | ١٢,٤٦ | | |

يتضح من الجدول (٢ ) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية، مما يدل على التكافؤ بين طالبات المجموعتين في القياس القبلي.

ثانيًا: للتحقق من تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الكفاءة الذاتية، قامت الباحثة باستخدام الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار مان - وتني (Mann-Whitney Test). عند مستوى دلالة إحصائية $\alpha = ٠,٠٥$

**وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:**

**جدول (٣ ) نتائج اختبار (مان ويتني) للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية قبل تطبيق البرنامج**

| المتغيرات | المجموعات | ن | متوسط الرتب | قيمة (Z) | قيمة P.value (sig) |
|---|---|---|---|---|---|
| **إنجاز الأداء** | **التجريبية** | ١٤ | ١٥,٢٩ | ٠,٥٠٧ - | ٠,٦١٢ |
| | **الضابطة** | ١٤ | ١٣,٧١ | | |
| **الخبرات البديلة** | **التجريبية** | ١٤ | ١٦,٠٠ | ٠,٩٦٨ - | ٠,٣٣٣ |
| | **الضابطة** | ١٤ | ١٣,٠٠ | | |
| **الإقناع اللفظي** | **التجريبية** | ١٤ | ١٤,١٨ | ٠,٢٠٨ - | ٠,٨٣٥ |
| | **الضابطة** | ١٤ | ١٤,٨٢ | | |
| **الاستثارة الانفعالية** | **التجريبية** | ١٤ | ١٥,٣٢ | ٠,٥٣٠ - | ٠,٥٩٦ |
| | **الضابطة** | ١٤ | ١٣,٦٨ | | |
| **الدرجة الكلية** | **التجريبية** | ١٤ | ١٥,٧١ | ٠,٧٨٢ - | ٠,٤٣٤ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **الضابطة** | ١٤ | ١٣,٢٩ | | |

يتضح من الجدول ( ٣ ) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية، مما يدل على التكافؤ بين طالبات المجموعتين في القياس القبلي.

- **خصائص عينة الدراسة:أولًا: وصف العينة:**

**توزيع أفراد العينة وفق متغير العمر:**

**جدول (٤) توزيع أفراد العينة وفق متغير العمر**

| العمر | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ |
| **من ١٨ إلى ٢٢** | ١٠ | ٧١,٤ | ١١ | ٧٨,٦ | ٢١ | ٧٥,٠٠ |
| **من ٢٣ إلى ٢٧** | ٤ | ٢٨,٦ | ٣ | ٢١,٤ | ٧ | ٢٥,٠٠ |
| **المجموع** | ١٤ | ١٠٠,٠ | ١٤ | ١٠٠,٠ | ٢٨ | ١٠٠,٠٠ |

يتضح من الجدول (٤) أن عدد أفراد العينة في المجموعة التجريبية من ١٨ إلى ٢٢ عامًا تمثل في ١٠ طالبات، أي بنسبة ٧١,٤ %، ومن عام ٢٣ إلى ٢٧ عامًا تمثل في ٤ طالبات، أي بنسبة ٢٨,٦ %، وبلغ مجموعهن الكلي ١٤ طالبة.

وتمثل عدد الطالبات في المجموعة الضابطة من عمر ١٨ إلى ٢٢ عامًا في ١١ طالبة، أي بنسبة ٧٨,٦%، ومن عام ٢٣ إلى ٢٧ تمثل في ٣ طالبات، أي بنسبة ٢١,٤، وبلغ مجموعهن الكلي ١٤ طالبة، وبلغ عدد المجموع النهائي للمجموعة التجريبية والضابطة من عمر ١٨ إلى عمر ٢٢ عامًا ٢١ طالبة، أي بنسبة ٧٥%، ومن عمر ٢٣ إلى ٢٧ عامًا ٧ طالبات، أي بنسبة ٢٥%، وبالتالي يكون المجموع النهائي ١٠٠%.

**جدول (٥) توزيع أفراد العينة وفق متغير الكلية**

| الكلية | المجموعةالتجريبية | | المجموعة الضابطة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ |
| **الآداب والعلوم الإنسانية** | ٩ | ٦٤,٣ | ٧ | ٥٠,٠ | ١٦ | ٥٧,١٤ |
| **التأهيل الطبي** | ١ | ٧,١ | ١ | ٧,١ | ٢ | ٧,١٤ |
| **العلوم الطبية التطبيقية** | ٣ | ٢١,٤ | ٤ | ٢٨,٦ | ٧ | ٢٥,٠٠ |
| **حقوق** | ١ | ٧,١ | ٢ | ١٤,٣ | ٣ | ١٠,٧١ |
| **المجموع** | ١٤ | ١٠٠,٠ | ١٤ | ١٠٠,٠ | ٢٨ | ١٠٠,٠٠ |

يتضح من الجدول (٥ ) توزيع أفراد العينة وفق متغير الكلية؛ حيث بلغ عدد طالبات كلية الآداب والعلوم الإنسانية في المجموعة التجريبية ٩ طالبات، أي بنسبة ٦٤,٣ %، وكلية التأهيل الطبي طالبة واحدة، أي بنسبة ٧,١ %، وكلية العلوم الطبية التطبيقية ٣ طالبات أي بنسبة ٢١,٤ %، وكلية الحقوق طالبة واحدة، أي بنسبة ٧,١ %، وبلغ مجموعهن النهائي ١٤ طالبة.

وبلغ عدد طالبات كلية الآداب والعلوم الإنسانية في المجموعة الضابطة ٧ طالبات، أي بنسبة ٥٠%، وكلية التأهيل الطبي طالبة واحدة، أي بنسبة ٧,١ %، وكلية العلوم الطبية التطبيقية أربع طالبات، أي بنسبة ٢٨,٦ %، وكلية الحقوق طالبتان، أي بنسبة ١٤,٣ %، وبلغ مجموعهن النهائي ١٤ طالبة.

وبلغ عدد المجموع النهائي للمجموعة التجريبية والضابطة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية ١٦ طالبة، أي بنسبة ٥٧,١٤ %، وكلية التأهيل الطبي طالبتان، أي بنسبة ٧,١٤ %، وكلية العلوم الطبية التطبيقية ٧ طالبات، أي بنسبة ٢٥%، وكلية الحقوق ٣ طالبات، أي بنسبة ١٠,٧١%، وبالتالي يكون المجموع النهائي ١٠٠%.

**جدول (٦) توزيع أفراد العينة وفق متغير التخصص**

| التخصص | المجموعة التجريبية | | المجموعة الضابطة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ |
| علمي | ٤ | ٢٨,٦ | ٥ | ٣٥,٧ | ٩ | ٣٢,١٤ |
| أدبي | ١٠ | ٧١,٤ | ٩ | ٦٤,٣ | ١٩ | ٦٧,٨٦ |
| المجموع | ١٤ | ١٠٠,٠ | ١٤ | ١٠٠,٠ | ٢٨ | ١٠٠,٠٠ |

يتضح من الجدول (٦ ) أن عدد أفراد المجموعة التجريبية في تخصص العلمي ٤طالبات، أي بنسبة ٢٨,٦ %، والتخصص الأدبي ١٠ طالبات، أي بنسبة ٧١,٤%، والمجموع الكلي ١٤ طالبة، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة في تخصص العلمي ٥ طالبات، أي بنسبة ٣٥,٧%، والتخصص الأدبي ٩ طالبات، أي بنسبة ٦٤,٣ %، وبلغ المجموع النهائي للتخصص العلمي للمجموعة التجريبية والضابطة ٩ طالبات، أي بنسبة ٣٢,١٤%، والتخصص الأدبي ١٩ طالبة، أي بنسبة ٦٧,٨٦ %، وبالتالي يكون المجموع النهائي١٠٠%.

**- أدوات الدراسة:**

**- استمارة البيانات الأولية:**

قامت الباحثة بإعداد استمارة البيانات الأولية، وتكونت من الاسم (اختياري) ورقم الجوال والعمر والكلية ونوع التخصص (علمي، نظري) والمعدل التراكمي، وذكر الحالة الاجتماعية والصحية والاقتصادية.

- **مقياس العجز المتعلم:**

استخدمت الباحثة مقياس العجز المتعلم من إعداد بيترسون وزملائه ( Peterson,1982) ترجمة الفرحاتي(١٩٩٧م)، ويهدف هذا المقياس إلى قياس النمط السائد لدى الأفراد في طريقة تفسيرهم للأحداث التي تحصل لهم، وذلك بعرض سلسلة من المواقف الافتراضية ذات الطبيعة الإنجازية والأدائية، ويطلب فيها من المفحوص اختيار السبب الذي أدى من وجهة نظره إلى النتيجة التي نتج عنها فيما لو تعرض لهذا الموقف.

ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد، تشمل:

- **البعد الأول: الذاتية:** يشير هذا البعد إلى أن الأسباب المدركة إما أن تكون داخلية أي ذاتية تتمثل في القدرة والجهد، أو أسباب خارجية تتمثل في صعوبة العمل والحظ والصدفة.
- **البعد الثاني:** الثبات:يشير هذا البعد إلى كون السبب ثابتًا أو غير ثابت عبر الزمن، فعزو الفشل للقدرة سبب مستقر، أما عزو الفشل للجهد غير مستقر.
- **البعد الثالث: الشمولية:** يشير هذا البعد إلى كون السبب سوف يقتصر على ذلك الموقف أو الحدث، أو أنه سوف يمتد إلى جوانب أخرى.

وتكون الاستجابة على بنود المقياس وعددها (٣٦) وفق تدرج خماسي يتمثل في (تنطبق دائمًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا، نادرًا، لا تنطبق) قُدِّرت درجات البدائل على النحو التالي:

تنطبق دائمًا=٥ - تنطبق كثيرًا=٤ - تنطبق أحيانًا=٣ - تنطبق نادرًا =٢ - لا تنطبق=١

والدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين (٣٦-١٨٠)، بمعنى أن الدرجة المرتفعة على هذا المقياس تشير إلى أن التفسيرات السببية الخارجية للعجز المتعلم مرتفعة، ويتم الحصول على مجموع درجات كل بعد بجمع درجات المفردات المكونة له، وعبارات المقياس جميعها تسير في اتجاه واحد، والدرجة الكلية هي حاصل جمع الدرجات الفرعية للأبعاد، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد كما هو واضح في الجدول التالي:

**جدول (٧) أبعاد مقياس عزو العجز المتعلم وأرقام عبارات كل بعد تنتمي إليه**

| البعد | رقم العبارة |
|---|---|
| **الذاتية** | ٣٤،٣١،٢٨،٢٥،٢٢،١٩،١٦،١٣،١٠،٧،٤،١ |
| **الثبات** | ٣٥،٣٢،٢٩،٢٦،٢٣،٢٠،١٧،١٤،١١،٨،٥،٢ |
| **الشمولية** | ٣٦،٣٣،٣٠،٢٧،٢٤،٢١،١٨،١٥،١٢،٩،٦،٣ |

- **صدق المقياس وثباته في البيئة العربية:** قام الفرحاتي (١٩٩٧)بحساب الاتساق الداخلي بارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه على عينة قوامها (١٣٨) طالبًا وطالبة وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٢٥-٠,٤٨)، وهي معاملات دالة عند مستوى (٠,٠٥)، كما وجد الباحث

الارتباطات الداخلية بين أبعاد المقياس تراوحت ما بين (٠,٥٧- ٠,٨٣)، وهي معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١). كما قام الباحث بإيجاد **ثبات الاختبار** من خلال إعادة التطبيق والتجزئة النصفية؛ حيث كانت معاملات الثبات تتراوح ما بين (٠,٤١-٠,٦٥)، وهي معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وللتحقق من قدرة المقياس على التمييز الطرفي، حسب الباحث قيمة (ت) بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات الطلاب في أبعاد المقياس الثلاثة للمقياس ككل، وكانت النتيجة دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا دليل على أن المقياس يمكن أن يميز بين المجموعات الطرفية.

- **صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:** قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية، وتناولت ما يلي:

**صدق المقياس:**

**أولا: التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العجز المتعلم:**

للتحقق من كفاية حجم العينة في التحليل العاملي التوكيدي (نموذج القياس) استُعِين بالقيمة الحرجة لاختبار هولتر Hoelter من بين مخرجات برنامج AMOS، ويقدم الجدول التالي القيمة المحسوبة لمعيار Hoelter's Critical؛ فنجد أن أقصى حجم عينة مطلوب عند مستوى معنوية 0.05 هو 230 وعند مستوى معنوية 0.01 هو 239 مفردة، وهذا يؤشر على كفاية حجم العينة البالغ 553 مفردة.

**جدول (٨)نتائج اختبار HOELTER لكفاية حجم العينة لمقياس العجز المتعلم**

| Model | HOELTER .05 | HOELTER .01 |
|---|---|---|
| Default model | 230 | 239 |
| Independence model | 43 | 45 |

بعد ذلك أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي CFA Analyzes Factor Confirmatory، الذي يعتمد أحد تطبيقات نموذج المعادلة البنائية، ويتيح الفرصة للباحث لتحديد واختبار صحة نماذج إحصائية معينة تُبنى في ضوء أسس نظرية سابقة (العطوي، والشيباني ٢٠١٠)، وأجري التحليل للتحقق من وجود النموذج ذي العوامل الثلاثة كما أفترضه معدو المقياس في النسخة الأصلية؛ حيث بُني هذا النموذج ليمثل أبعاد المقياس الثلاثة المفترضة وما يرتبط بها من عبارات وبهذا يكون الهدف الرئيس للتحليل العاملي التوكيدي هو التحقق من حسن المطابقة (fit of Goodness) بين النموذج النظري المفترض (model Hypothesized) وبيانات العينة الحالية، وقد اعتمدت مجموعة من المؤشرات الإحصائية الدالة على حسن جودة النموذج.

**جدول (٩) مؤشرات مطابقة النموذج القياسي الأولي لمقياس العجز المتعلم**

| مؤشر المطابقة | درجة القطع (القبول) | نتائج النموذج | النتيجة |
|---|---|---|---|
| $\chi^2$ Chi-square, مربع كاي | P-Value >0.05 | P-Value = 0.00 | غير محقق |
| مربع كاي النسبي $\chi^2$ / DF | Between 3 and 5 | 2259.483/591= 3.823 | محقق بدرجة مقبولة |
| مؤشر المطابقة المقارن CFI | > 0.90 | 0.823 | غير محقق |
| مؤشر توكر لويس TLI | > 0.90 | 0.886 | غير محقق |
| مؤشر جذر متوسط مربع البواقي المعياري SRMR | < 0.08 | 0.053 | محقق بدرجة ممتازة |
| مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA | > 0.06 & < 0.08 | 0.068 | محقق بدرجة مقبولة |

من الجدول (٩ ) يتضح عدم تحقق الشروط المرتبطة؛ مما يُشير إلى أن نموذج التحليل العاملي لا يطابق البيانات موضع الاختبار؛ لذا لجأت الباحثة إلى إجراء تعديل باستخدام مؤشرات التعديل والتوصل إلى نموذج معدل يطابق البيانات موضع الاختبار ويوضح الشكل التالي النموذج القياسي (بعد التعديل) ومبين عليه تشبعات العبارات المعيارية (Standardized Factor Loading) كلٌّ على بعده، وأيضًا تظهر عليه الارتباطات بين الأبعاد الثلاثة (latent variables) الناتجة عن التحليل العاملي التوكيدي.

كما سيوضح الجدول التالي يوضح مؤشرات المطابقة أي (Model Fit) للنموذج القياسي (بعد التعديل):

**جدول (١٠) مؤشرات مطابقة النموذج القياسي لمقياس العجز المتعلم(بعد التعديل)**

| مؤشر المطابقة | درجة القطع (القبول) | نتائج النموذج | النتيجة |
|---|---|---|---|
| $\chi^2$ Chi-square, مربع كاي | P-Value >0.05 | P-Value = 0.00 | غير محقق |
| مربع كاي النسبي $\chi^2$ / DF | Between 3 and 5 | 2050.973/583= 3.518 | محقق بدرجة مقبولة |
| مؤشر المطابقة المقارن | > 0.90 | 0.909 | محقق بدرجة ممتازة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| CFI | | | |
| مؤشر توكر لويس TLI | > 0.90 | 0.907 | محقق بدرجة ممتازة |
| مؤشر جذر متوسط مربع البواقي المعياري SRMR | < 0.08 | 0.044 | محقق بدرجة ممتازة |
| مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA | < 0.06 | 0.049 | محقق بدرجة ممتازة |

يتضح من الجدول (١٠ ) أن قيمة مربع كاي النسبي (٣,٥١٨) وهي فيمة أقل من (٥) وبلغت قيم مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠,٠٤٩) وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI(٠,٩٠٩) وقيمة توكر لويس TLI (٠,٩٠٧) وقيمة مؤشر حسن المطابقة SRMR (٠,٠٤٤) وبمقارنة هذه المؤشرات مع المعايير التي اعتمدتها الدراسة الحالية لحسن المطابقة فإن النموذج العوامل الأربعة يعد مقبولًا؛ إذ إنه أظهر العوامل الثلاثة (المقاييس الفرعية) أبعاد متمايزة ولكنها مترابطة مع بعضها؛ مما يشير إلى أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي المعدل يطابق البيانات موضع الاختبار، ويبين الجدول (٣-١٣) معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لمقياس العجز المتعلم.

- **ثانيا: الاتساق الداخلي**: قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس على عينة الدراسة البالغ حجمها (٥٥٣) مفردة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبعد التابع له كما يوضحه الجدول التالي:

**جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس العجز المتعلم**

| الذاتية | | الثبات | | الشمولية | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم المفردة | معامل الإرتباط | رقم المفردة | معامل الإرتباط | رقم المفردة | معامل الإرتباط |
| ١ | **٠,٥٦٦ | ٢ | **٠,٥٥٦ | ٣ | **٠,٦٥١٠ |
| ٤ | **٠,٥٨٣ | ٥ | **٠,٦٢٦ | ٦ | **٠,٥٦٠ |
| ٧ | **٠,٦٤٣ | ٨ | **٠,٦١٢ | ٩ | **٠,٧٠٣ |
| ١٠ | **٠,٦٢٩ | ١١ | **٠,٧٥٣ | ١٢ | **٠,٦٣٥ |
| ١٣ | **٠,٥٨٠ | ١٤ | **٠,٦٥٤ | ١٥ | **٠,٧٣٧ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٦ | **٠,٥٩٨ | ١٧ | **٠,٥٨٣ | ١٨ | **٠,٥٩٥ |
| ١٩ | **٠,٦١٨ | ٢٠ | **٠,٦٣٥ | ٢١ | **٠,٦٢٢ |
| ٢٢ | **٠,٦٥٥ | ٢٣ | **٠,٧١٩ | ٢٤ | **٠,٥٧١ |
| ٢٥ | **٠,٦٦١ | ٢٦ | **٠,٦٣٥ | ٢٧ | **٠,٧١٧ |
| ٢٨ | **٠,٦٠٨ | ٢٩ | **٠,٦٦٦ | ٣٠ | **٠,٦٩٢ |
| ٣١ | **٠,٦٤٦ | ٣٢ | **٠,٦٨٨ | ٣٣ | **٠,٦٠٠ |
| ٣٤ | **٠,٦٣٠ | ٣٥ | **٠,٧١١ | ٣٦ | **٠,٦٤٨ |

**** دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

يوضح الجدول (١١ ) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الاتساق الداخلي للبعد، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس كما يوضحه الجدول التالي:

**جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم**

| الأبعاد | محتوى الأبعاد | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| **الأول** | الذاتية | **٠,٩٥٤ |
| **الثاني** | الثبات | **٠,٩٥٩ |
| **الثالث** | الشمولية | **٠,٩٤٢ |

****دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١):**

يوضح الجدول (١٢ ) وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية جدًّا بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس (العجز المتعلم) والدرجة الكلية للمقياس، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق الاتساق البنائي لمقياس العجز المتعلم.

**ثبات المقياس:**

أُجريَ اختبار ثبات الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمقياس العجز المتعلم، وذلك على عينة الدراسة البالغ حجمها (٥٥٣) مفردة.

**جدول (١٣) ثبات مقياس العجز المتعلم للدراسة الحالية**

| مقياس الدراسة | عدد الفقرات | معامل الثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| مقياس (العجز المتعلم) | ٣٦ | ٠,٩٤٠ |

وبالنظر إلى نتائج الاختبار نجد أن قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (٠,٩٤)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بثبات عال جدًّا يمكن الاعتماد عليه في الطبيق الميداني للدراسة.

**مقياس الكفاءة الذاتية:**

استخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية من إعداد محمود (٢٠١٣)، ويهدف هذا المقياس إلى قياس كفاءة الذات، ويتكون هذا المقياس من أربعة أبعاد هي:

- **البعد الأول: إنجاز الأداء**:

يفسر باقتناع الفرد بقدراته الذاتية على أداء المهام الصعبة، وإنجازها بنجاح والذي يقتضي تنظيم تفكيره وتقييمه لأدائه ومواجهة الصعاب وتحمل المسؤولية مع الشعور بالثقة في نفسه.

- **البعد الثاني: الخبرات البديلة**:

يتعلق بكل ما يمكن اكتسابه من خلال ملاحظة أداء الآخرين وانشطتهم الناجحة، وكذلك ما يمر به من خبرات سابقة؛ مما يساعد الفرد على تكوين توقعات عن أدائه في المواقف المشابهة.

- **البعد الثالث: الإقناع اللفظي**:

يفسر بقدرة الفرد ومهارته للاستماع إلى الآخرين أثناء تقديم عمليات التشجيع والدعم، التي تهدف إلى إقناعه بقدرته على إنجاز المهام بنجاح.

- **البعد الرابع: الاستثارة الانفعالية**:

يفسر حالة الفرد الانفعالية التي يشعر بها، وتؤثر على قوة فعالية الذات لديه، وتمكنه من مواجهة المواقف.

ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٤) مفردة تقيس أربعة أبعاد لفاعلية الذات، ولمعرفة خصائصه السيكومترية طُبق على (٢٠٢) طالبًا وطالبة اختِيروا بطريقة عشوائية من طلاب كلية التربية – جامعة الإسكندرية بأقسامها الأدبية والعلمية بواقع (١٠٠) طالب و(١٠٢) طالبة. وبعد إجراء التحليل العاملي استُبعِدت (١٢) عبارة، وأصبحت الصورة النهائية مكونة من (٣٢) مفردة تشبعت بقيم دالة إحصائيًّا، وكانت جميع المفردات تتمركز حول أربعة أبعاد أساسيةن يوضحها الجدول التالي:

**جدول (١٤) أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية وأرقام عبارات كل بعد تنتمي إليه**

| الأبعاد | أرقام المفردات | عدد المفردات |
|---|---|---|
| إنجاز الأداء | ١-٥-٩-١٣-١٧-٢١-٢٥-٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٢ (جميعها | ١٢ |

| | | |
|---|---|---|
| | موجبة) | |
| الخبرات البديلة | ٢-٦-١٠-١٤-١٨-٢٢ (جميعها موجبة) | ٦ |
| الإقتناع اللفظي | ٣-٧-١١-١٥-١٩-٢٣-٢٦-٢٩ (جميعها موجبة) ما عدا ١١-١٩ | ٨ |
| الاستثارة الانفعالية | ٤-٨-١٢-١٦-٢٠-٢٤ (جميعها موجبة) | ٦ |

وتكون الاستجابة على بنود المقياس وفق تدرج خماسي يتمثل في (كثيرًا جدًّا، كثيرًا، غير متأكد، أحيانًا، نادرًا)، تم تقدير درجات المقياس على البدائل على النحو التالي:

كثيرًا جدًّا = (٥) كثيرًا = (٤) غير متأكد= (٣) أحيانًا = (٢) نادرًا = (١)

وتكون الدرجة العظمى للمقياس (١٦٠) والصغرى (٣٢) وعدد المفردات الموجبة (٣٠) وعدد المفردات السالبة (٢)؛ حيث تُحسَب في الأخيرة الدرجة بطريقة عكسية.

**صدق المقياس وثباته في البيئة العربية:**

قامت محمود (٢٠١٣) بحساب معاملات الصدق والثبات كمؤشرات سيكومترية للمقياس، وفيما يلي عرض هذه المؤشرات:

**الصدق:**

١. **صدق المحكمين:** عُرض المقياس على ستة من أعضاء هيئة التدريس بقسمي علم النفس التربوي والصحة النفسية، وعليه حُذِفت المفردات التي لم يتفق عليها ٨٣,٣% فأكثر من المحكمين، وتم الإبقاء على المفردات التي اتفق عليها المحكمون.

٢. **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي**: استُخدِم أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي للتحقق من الصدق العاملي.

٣. **الاتساق الداخلي:** حُسِب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنمي إليه واتضح أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على أن هناك اتساقًا داخليًّا بين درجات مفردات البعد والمجموع الكلي لدرجات البعد الذي تنتمي إليه.

**الثبات:**

تم حساب ثبات كل مفردة من مفردات المقياس مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، واتضح أن معاملات ألفا لكل مفردة من مفردات المقياس يساوي أو أقل من معامل ألفا الكلي للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، مما يعني أن حذف أي مفردة يؤثر سلبيًّا على المقياس( محمود، ٢٠١٣).

**صدق المقياس وثباته في البيئة السعودية للدراسة الحالية:**

قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية التي تناولت ما يلي:

**صدق المقياس:**

**أولا: التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية:**

للتحقق من كفاية حجم العينة في التحليل العاملي التوكيدي (نموذج القياس) استُعِين بالقيمة الحرجة لاختبار هولتر Hoelter من بين مخرجات برنامج AMOS، ويقدم الجدول التالي القيمة المحسوبة لمعيار Hoelter's Critical N؛ فنجد أن أقصى حجم عينة مطلوب عند مستوى معنوية 0.05 هو 261 وعند مستوى معنوية 0.01 هو 272 مفردة، وهذا يؤشر على كفاية حجم العينة البالغ 553 مفردة.

**جدول (١٥) نتائج اختبار HOELTER لكفاية حجم العينة**

| Model | HOELTER .05 | HOELTER .01 |
|---|---|---|
| Default model | 261 | 272 |
| Independence model | 46 | 48 |

بعد ذلك أجرت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي CFA Analyzes Factor Confirmatory، للتحقق من وجود النموذج ذي العوامل الأربعة كما أفترضه معدو المقياس في النسخة الأصلية؛ حيث بني هذا النموذج ليمثل أبعاد المقياس الأربعة المفترضة وما يرتبط بها من عبارات، وبهذا يكون الهدف الرئيس للتحليل العاملي التوكيدي هو التحقق من حسن المطابقة (fit of Goodness) بين النموذج النظري المفترض (model Hypothesized) وبيانات العينة الحالية، وقد اعتمدت مجموعة من المؤشرات الإحصائية الدالة على حسن جودة النموذج:

**جدول (١٦) مؤشرات مطابقة النموذج القياسي الأولي لمقياس الكفاءة الذاتية (قبل التعديل)**

| مؤشر المطابقة | درجة القطع (القبول) | نتائج النموذج | النتيجة |
|---|---|---|---|
| $\chi^2$ Chi-square, مربع كاي | P-Value >0.05 | P-Value = 0.00 | غير محقق |
| مربع كاي النسبي $\chi^2$ / DF | Between 3 and 5 | 1660.972/458= 3.627 | محقق بدرجة مقبولة |
| مؤشر المطابقة المقارن | > 0.90 | 0.806 | غير محقق |

| | | | |
|---|---|---|---|
| CFI | | | |
| مؤشر توكر لويس TLI | > 0.90 | 0.789 | غير محقق |
| مؤشر جذر متوسط مربع البواقي المعياري SRMR | < 0.08 | 0.076 | محقق بدرجة ممتازة |
| مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA | >0.06 & < 0.08 | 0.069 | محقق بدرجة مقبولة |

يتضح من الجدول (١٦ ) عدم تحقق الشروط المرتبطة، مما يُشير إلى أن نموذج التحليل العاملي لا يطابق البيانات موضع الاختبار؛ لذا لجأت الباحثة إلى إجراء تعديل باستخدام مؤشرات التعديل والتوصل إلى نموذج معدل يطابق البيانات موضع الاختبار ويوضح الشكل التالي النموذج القياسي (بعد التعديل) ومبين عليه تشبعات العبارات المعيارية (Standardized Factor Loading) كلٌّ على بعده، وأيضًا تظهر عليه الارتباطات بين الأبعاد الأربعة (latentvariables) الناتجة عن التحليل العاملي التوكيدي.

والجدول التالي يوضح مؤشرات المطابقة أي (Model Fit) للنموذج القياسي (بعد التعديل)

**جدول (١٧) مؤشرات مطابقة النموذج القياسي لمقياس الكفاءة الذاتية (بعد التعديل)**

| مؤشر المطابقة | درجة القطع (القبول) | نتائج النموذج | النتيجة |
|---|---|---|---|
| $\chi^2$ Chi-square, مربع كاي | P-Value >0.05 | P-Value = 0.00 | غير محقق |
| مربع كاي النسبي $\chi^2$ / DF | Between 1 and 3 | 1053.443/446= 2.362 | محقق بدرجة ممتازة |
| مؤشر المطابقة المقارن CFI | > 0.90 | 0.902 | محقق بدرجة ممتازة |
| مؤشر توكر لويس TLI | > 0.90 | 0.901 | محقق بدرجة ممتازة |
| مؤشر جذر متوسط مربع البواقي المعياري SRMR | < 0.08 | 0.062 | محقق بدرجة ممتازة |
| مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA | < 0.06 | 0.050 | محقق بدرجة ممتازة |

يتضح من الجدول (١٧ ) أن قيمة مربع كاي النسبي (٢,٣٦٢)، وهي قيمة أقل من (٣)، وبلغت قيم مربع الخطأ التقريبي RMSEA (٠,٠٥٠) وقيمة مؤشر المطابقة المقارن CFI (٠,٩٠٢) وقيمة توكر لويس TLI (٠,٩٠١)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة SRMR (٠,٠٦٢) وبمقارنة هذه المؤشرات مع المعايير التي اعتمدتها الدراسة الحالية لحسن المطابقة فإن النموذج ذا العوامل الأربعة يعد مقبولًا، إذ إنه أظهر العوامل الأربعة (المقاييس الفرعية) أبعادًا متمايزة ولكنها مترابطة مع بعضها ؛ مما يشير إلى أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي المعدل يطابق البيانات موضع الاختبار.

**ثانيا: الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس على عينة الدراسة البالغ حجمها (٥٥٣) مفردة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبعد التابع له كما يوضحه الجدول التالي:

**جدول (١٨)قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الذاتية**

| إنجاز الأداء | | الخبرات البديلة | | الاقتناع اللفظي | | الاستثارة الانفعالية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط | رقم المفردة | معامل الارتباط |
| ١ | **٠,٦٨٦ | ٢ | **٠,٦٨٣ | ٣ | **٠,٥٩٠ | ٤ | **٠,٦٢٨ |
| ٥ | **٠,٦٧٩ | ٦ | **٠,٧٦٢ | ٧ | **٠,٦٣١ | ٨ | **٠,٦١٦ |
| ٩ | **٠,٥٨٢ | ١٠ | **٠,٧٣٦ | ١١ | **٠,٦٢٩ | ١٢ | **٠,٦٣٠ |
| ١٣ | **٠,٦٥٢ | ١٤ | **٠,٧٠٣ | ١٥ | **٠,٥٨٨ | ١٦ | **٠,٧٠١ |
| ١٧ | **٠,٧٧٤ | ١٨ | **٠,٥٩١ | ١٩ | **٠,٦٢٨ | ٢٠ | **٠,٦٧٥ |
| ٢١ | **٠,٧٢٩ | ٢٢ | **٠,٦٦٦ | ٢٣ | **٠,٦٣٦ | ٢٤ | **٠,٦٨٢ |
| ٢٥ | **٠,٧١٦ | | | ٢٦ | **٠,٥٩١ | | |
| ٢٧ | **٠,٧٤٢ | | | ٢٩ | **٠,٦٤٤ | | |
| ٢٨ | **٠,٦٩٠ | | | | | | |
| ٣٠ | **٠,٦١٤ | | | | | | |
| ٣١ | **٠,٥٨٨ | | | | | | |
| ٣٢ | **٠,٦٩٨ | | | | | | |

**** دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (١٨ ) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الاتساق الداخلي للبعد، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس كما يوضحه الجدول التالي:

**جدول (١٩)معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية**

| الأبعاد | محتوى الأبعاد | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| الأول | إنجاز الأداء | ٠,٩١١** |
| الثاني | الخبرات البديلة | ٠,٧٨٦** |
| الثالث | الإقناع اللفظي | ٠,٧٩٣** |
| الرابع | الاستثارة الانفعالية | ٠,٧٥٥** |

****دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١):**

يتضح من الجدول (١٩ ) وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية جدًّا بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس (الكفاءة الذاتية) والدرجة الكلية للمقياس، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق الاتساق البنائي لمقياس الكفاءة الذاتية.

**ثبات المقياس:**

أُجريَ اختبار ثبات الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمقياس العجز المتعلم، وذلك على عينة الدراسة البالغ حجمها (٥٥٣) مفردة.

**جدول (٢٠) ثبات مقياس الكفاءة الذاتية في الدراسة الحالية**

| مقياس الدراسة | عدد الفقرات | معامل الثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| مقياس (الكفاءة الذاتية) | ٣٢ | ٠,٩٠٣ |

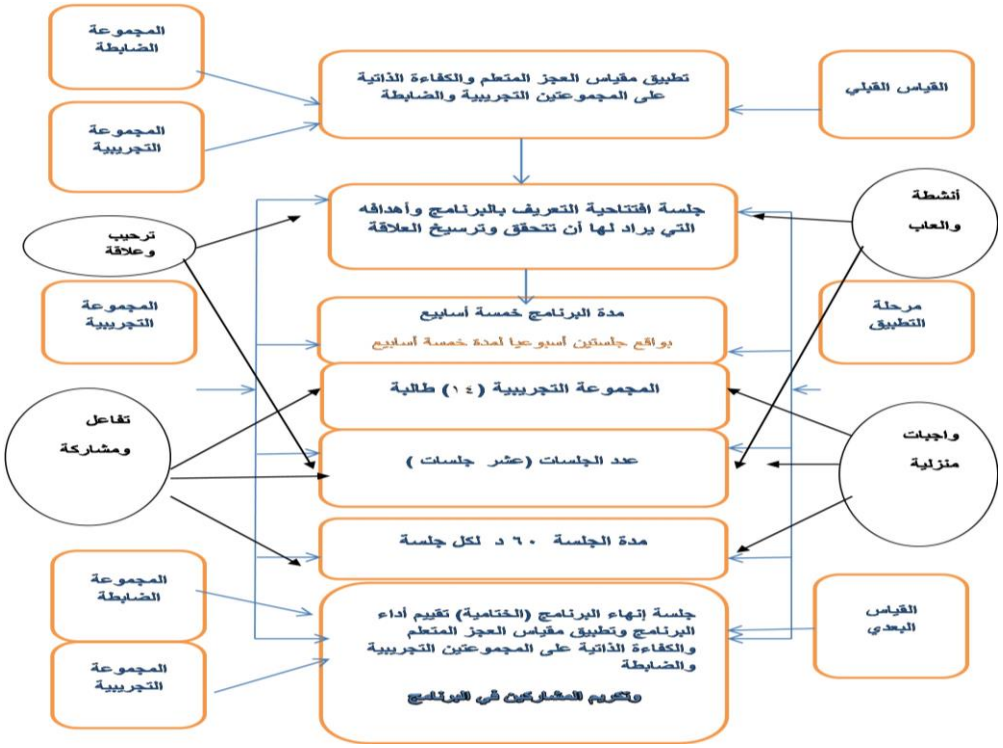
وبالنظر إلى نتائج الاختبار نجد أن قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس كبيرة جدًّا (أكبر من ٠,٧) وقريبة من الواحد الصحيح، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بثبات عال جدًّا يمكن الاعتماد عليه في الطبيق الميداني للدراسة.

- **برنامج الإرشاد بالواقع:**

يقوم البرنامج الإرشادي على نظرية الإرشاد بالواقع لصاحبها ويليام جلاسر التي تهدف من وجهة نظر الباحثة بشكل أساسي إلى مساعدة المسترشد على تحمل المسؤولية الشخصية التي تعني القدرة على التصرف بأساليب تحقق الوصول لهوية النجاح، ويقوم الإرشاد بالواقع على ثلاثة مفاهيم أساسية تحكم سلوك الإنسان وهي المسؤولية والواقع والصواب؛ فالسلوك الذي يتسم بالمسؤولية العالية يساعد الفرد على إشباع احتياجاته وتحقيق أهدافه التي يصبو إليها، لذلك اعتبر جلاسر أن تنمية السلوك المسؤول هو الهدف الأكبر للإرشاد بالواقع.

ويشير بلان (٢٠١٥) أن الممارس للإرشاد بالواقع يعتقد أنه بغض النظر عن الجانب التاريخي للاضطراب النفسي (السلوك غير المتكيف) فإنه يمكن تغييره، وأن الناس يمكنهم أن يصبحوا مندمجين مع غيرهم وأن يتحملوا مسؤولية حياتهم في أي موقف، ومن المعتاد أن الناس يبحثون عن الإرشاد عندما يريدون إحداث التغيير بعدما فشلت أساليبهم القائمة على إنكار الواقع، والاندماج مع الذات، وانعدام المسؤولية في تقليل آلامهم وتوتراتهم.

**التخطيط العام للبرنامج الإرشادي:**




**شكل (١)التخطيط العام للبرنامج الإرشادي من تصميم الباحثة**

- **إجراءات تطبيق الدراسة:**

١- قامت الباحثة بالقراءة والاطلاع على الإطار النظري للدراسة وما ورد فيها من المفاهيم العامة والخاصة والمبادئ والمسلمات والفنيات الإرشادية.

٢- قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات الأخرى التي تناولت برنامج الإرشاد بالواقع في علاجها للعديد من المشكلات السلوكية والانفعالية وأثبتت نجاحها في إظهار التحسن على سلوك المسترشد والإستفادة منها في بناء البرنامج.

٣- قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على الطالبات المتمثلة في مقياس العجز المتعلم ومقياس الكفاءة الذاتية وبرنامج الإرشاد بالواقع.

٤- أجرت الباحثة التحليل الإحصائي للبيانات من خلال برنامج الـ (SPSS) والتي حصلت عليها الباحثة من تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية البالغ عددها (٥٥٣).

٥- قامت الباحثة باستخراج أعلى ٤٠ درجة في مقياس العجز المتعلم من درجات الطالبات؛ حيث إن هؤلاء الطالبات هن المستهدفات للبرنامج الإرشادي.

٦- قامت الباحثة بتقسيم العينة المستخرجة إلى مجموعتين، (٢٠) طالبة للمجموعة التجريبية و(٢٠) طالبة للمجموعة الضابطة.

٧- أخذت الباحثة الموافقة على الانضمام للبرنامج من (١٤) طالبة، واعتذرت الباقيات عن الانضمام لظروف خاصة، وبالتالي أصبح عدد الطالبات في المجموعة الضابطة (١٤) طالبة، وكانت هذه الموافقة عبارة عن موافقة خطية لحضور البرنامج والالتزام بالمتابعة حتى الانتهاء منه.

٨- قامت الباحثة بالتطبيق القبلي لطالبات المجموعة التجريبية والبالغ عددهن (١٤) طالبة، ولطالبات المجموعة الضابطة والبالغ عددهن (١٤)، واستُخرِجت النتائج ومعرفتها في مقياس العجز المتعلم والكفاءة الذاتية.

٩- أكدت الباحثة على أفراد المجموعة التجريبية بالالتزام بجلسات البرنامج، وتحمل المسؤولية الفردية تجاه الانتظام والتفاعل، بعد قيام الباحثة بشرح أهداف البرنامج وآلية التنفيذ.

١٠- قامت الباحثة بتطبيق البرنامج الذي استغرق مدة خمسة أسابيع بواقع عشر جلسات إرشادية جماعية، مدة كل جلسة ٦٠ دقيقة، إلى جانب (٥) جلسات فردية تعويضية لبعض الطالبات اللاتي لم يتمكن من حضور الجلسة في موعدها الأصلي.

**نفذت الباحثة البرنامج باستخدام الإرشاد الجمعي الذي اعتمد على الفنيات التالية:**

١. مراجعة الواجب المنزلي الخاص بالجلسة السابقة قبل بدء الجلسة ومناقشة الأهداف.

٢. أسلوب الأسئلة إتاحة الفرصة للطالبات للتعبير عن آرائهن ووجهات نظرهن.

٣. اهتمت الباحثة ببناء علاقة إرشادية قوية مع الطالبات من خلال اهتمامها بإبراز مشاعر التقبل والقبول والفهم، وانعكس ذلك إيجابيًّا على سلوك الطالبات من حيث تفاعلهن أثناء الجلسة ومن حيث التزامهن بحضورها.

٤. تقديم التغذية الراجعة المناسبة للطالبات.

٥. تخصيص وقت في كل جلسة لتقديم الملاحظات والآراء والأسئلة من قبل الطالبات، مع التأكيد على إمكانية طرح أي سؤال أو استفسار يخطر في بالهن، مع تقديم التشجيع والمساندة والدعم اللازم.

٦. تكليف الطالبات في نهاية كل جلسة بواجب منزلي جديد.

٧. قامت الباحثة بتصميم استمارة تهدف إلى التقييم المرحلي لكل جلسة من جلسات البرنامج، وقامت بتوزيعها على الطالبات في نهاية كل جلسة.

- بعد الانتهاء من البرنامج قامت الباحثة بالتطبيق البعدي للمقياسين (العجز المتعلم والكفاءة الذاتية) على طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والبالغ عددهن(١٤) طالبة في كل مجموعة، واستُخرِجت النتائج وعُرِفت في مقياس العجز المتعلم والكفاءة الذاتية.
- بعد مرور شهر من التطبيق البعدي على الطالبات، قامت الباحثة بالتطبيق التتبعي على طالبات المجموعة التجريبية، ومن ثم استُخرِجت النتائج وعُرِفت في مقياس العجز المتعلم والكفاءة الذاتية.
- قامت الباحثة بتبويب البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج (SPSS) واستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أساليب إحصائية متعددة باستخدام برنامجي التحليل الإحصائي (SPSS/ AMOS):

- التكرارات والنسب المئوية
- معامل الثبات ألفا كرونباخ لاختبار ثبات أدوات الدراسة
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقاييس
- التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس
- اختبار مان - وتني (Mann-Whitney Test). واستخدام Rank biserial correlation ($r_{rb}$) لحساب حجم التأثير وفاعلية تطبيق البرنامج الإرشادي
- اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon Signed Ranks Test) - استخدام Matched-Pairs Rank biserial correlation ($r_{prb}$) لحساب حجم التأثير وفاعلية تطبيق البرنامج الإرشادي.
- **<u>عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها</u>**
- **نتيجة الفرض الأول:**

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس العجز المتعلم(الدرجة الكلية والأبعاد).

ولاختبار هذا الفرض استُخدِم الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار مان- وتني (Mann-Whitney Test). عند مستوى دلالة $\alpha$ = ٠,٠٥ ، وحُسبَ حجم التأثير وفاعلية تطبيق

البرنامج الإرشادي باستخدام Rank biserial correlation ($r_{rb}$). وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول (٢١) نتائج اختبار (مان ويتني) للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم بعد تطبيق البرنامج**

| المتغيرات | المجموعات | ن | متوسط الرتب | قيمة (Z) | قيمة P.value (sig) | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذاتية | التجريبية | ١٤ | ٨,٣٢ | ٣,٩٨٣ - | <٠,٠٠١ | ٠,٨٨ |
| | الضابطة | ١٤ | ٢٠,٦٨ | | | |
| الثبات | التجريبية | ١٤ | ٧,٩٦ | ٤,٢١ - | <٠,٠٠١ | ٠,٩٣ |
| | الضابطة | ١٤ | ٢١,٠٤ | | | |
| الشمولية | التجريبية | ١٤ | ٨,٤٦ | ٣,٨٨ - | <٠,٠٠١ | ٠,٨٦ |
| | الضابطة | ١٤ | ٢٠,٥٤ | | | |
| الدرجة الكلية | التجريبية | ١٤ | ٨,٢١ | ٤,٠٤٥ - | <٠,٠٠١ | ٠,٩٠ |
| | الضابطة | ١٤ | ٢٠,٧٩ | | | |

يتضح من الجدول ( ٢١ ) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر لكل بعد وللدرجة الكلية نجد أنه يظهر أن البرنامج الإرشادي قد حقق نجاحًا وفاعلية كبيرة على طالبات المجموعة التجريبية.

**نتيجة الفرض الثاني:**

الفرض الثاني: توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات نفس أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس كفاءة الذات الأبعاد و الدرجة الكلية للمقياس.

ولاختبار هذا الفرض استُخدِم الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon Signed Ranks Test). عند مستوى معنوية $\alpha$ = ٠,٠٥.

وحُسبَ حجم التأثير وفاعلية تطبيق البرنامج الإرشادي باستخدام ( Matched-Pairs (Rank biserial correlation) ($r_{rb}$).

**جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:**

**جدول (٢٢) نتائج اختبار ويلكوكسن (البعدي – التتبعي) لمقياس الكفاءة الذاتية**

| المتغيرات | | N | Mean Rank متوسط الرتب | Sum of Ranks مجموع الرتب | قيمة (Z) | قيمة P.value (sig) | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إنجاز الأداء | السالبة | (a)٥ | ٣,٠٠ | ١٥,٠٠ | -٢,٣٥٥ | ٠,٠١٩ | ٠,٧١٤ |
| | الموجبة | (b)٩ | ١٠,٠٠ | ٩٠,٠٠ | | | |
| الخبرات البديلة | السالبة | (a)٥ | ٤,٣٠ | ٢١,٥٠ | -٢,٠١١ | ٠,٠٤٤ | ٠,٥٩٠ |
| | الموجبة | (b)٩ | ٩,٢٨ | ٨٣,٥٠ | | | |
| الإقناع اللفظي | السالبة | (a)١ | ٦,٥٠ | ٦,٥٠ | -٢,٨٩١ | ٠,٠٠٤ | ٠,٨٧٦ |
| | الموجبة | (b)١٣ | ٧,٥٨ | ٩٨,٥٠ | | | |
| الاستثارة الانفعالية | السالبة | (a)٢ | ٦,٧٥ | ١٣,٥٠ | -٢,٢٣٨ | ٠,٠٢٥ | ٠,٤٧٦ |
| | الموجبة | (b)١٢ | ٧,٠٥ | ٧٧,٥٠ | | | |
| الدرجة الكلية | الموجبة | (a)٢ | ٤,٠٠ | ٨,٠٠ | -٢,٧٩٤ | ٠,٠٠٥ | ٠,٨٤٨ |
| | السالبة | (b)١٢ | ٨,٠٨ | ٩٧,٠٠ | | | |

يتضح من الجدول ( ٢٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية، وبالنظر إلى قيمة حجم الأثر لكل بعد وللدرجة الكلية نجد أنه يظهر أن البرنامج الإرشادي قد حقق نجاحًا وفاعلية كبيرة على طالبات المجموعة التجريبية.

**نتيجة الفرض الثالث:**

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات نفس أفراد المجموعة بعد مرور شهر (فترة متابعة) على مقياس العجز المتعلم (الدرجة الكلية والأبعاد).

ولاختبار هذا الفرض استُخدِم الأسلوب الإحصائي المتمثل في اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon Signed Ranks Test) عند مستوى دلالة $\alpha = ٠,٠٥$.

جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول (٢٣) نتائج اختبار ويلكوكسن (البعدي – التتبعي) لمقياس العجز المتعلم**

| المتغيرات | | N | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | قيمة P.value (sig) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذاتية | السالبة | ٨(a) | ٦,١٩ | ٤٩,٥٠ | -٠,٥٠٧ | ٠,٦١٢ |
| | الموجبة | ٤(b) | ٧,١٣ | ٢٨,٥٠ | | |
| | المتساوية | ٢(c) | | | | |
| | المجموع الكلي | ١٤ | | | | |
| الثبات | السالبة | ٥(a) | ٣,٦٠ | ١٨,٠٠ | -١,٣٤ | ٠,١٨٠ |
| | الموجبة | ٦(b) | ٨,٠٠ | ٤٨,٠٠ | | |
| | المتساوية | ٣(c) | | | | |
| | المجموع الكلي | ١٤ | | | | |
| الشمولية | السالبة | ٣(a) | ٢,٥٠ | ٧,٥٠ | -٢,٠٥٥ | ٠,٠٤٠ |
| | الموجبة | ٧(b) | ٦,٧٩ | ٤٧,٥٠ | | |
| | المتساوية | ٤(c) | | | | |
| | المجموع الكلي | ١٤ | | | | |
| الدرجة الكلية | السالبة | ٠(a) | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | -١,٠٠ | ٠,٣١٧ |
| | الموجبة | ١(b) | ١,٠٠ | ١,٠٠ | | |
| | المتساوية | ١٣(c) | | | | |
| | المجموع الكلي | ١٤ | | | | |

يتضح من الجدول ( ٢٣ ) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التتبعي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية، وهذا يعني أنه بعد (مرور شهر) على تطبيق البرنامج الإرشادي على الطالبات فإن مستوى العجز المتعلم قد انخفض مقارنة بمستواهن القبلي بعد تطبيق البرنامج عليهن مباشرة.

- **مناقشة نتائج الفروض:**

**تفسير ومناقشة الفرض الأول:**

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية، وأكدت نتائج الدراسة أن (مستوى الذاتية- الثبات– الشمولية)وهي أبعاد العجز المتعلم قد انخفضت لدى

طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وتعني هذه الأبعاد أن الأسباب المدركة عند الفرد المصاب بالعجز المتمثلة في تفسيره للفشل غالبًا ما تكون أسباب خارجية تتمثل في صعوبة العمل والحظ والصدفة،

وأخيرًا، أكدت نتائج الدراسة أن مستوى العجز المتعلم ككل قد انخفض لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وهذا دليل على أن البرنامج المبني على الإرشاد بالواقع قد أسهم بدرجة كبيرة في التخفيف من حدته لدى الطالبات، فالعجز المتعلم يرتبط برؤية الفرد للواقع؛ حيث إنه يرى أن الحياة معقدة وجميع أحداثها ومواقفها تسير على وتيرة واحدة، ويعتقد أن الكثير من الصعوبات والتحديات التي يخوضها تأخذ طابع الاستمرار والثبات وأنه لا يستطيع أن يتحكم في حياته ومستقبله، وأن ما يملكه من قدرات لن تؤهله لكي ينال النجاح، وتجاربه الفاشلة سوف تمتد إلى كل مواقف حياته وأحداثها.

وبناء على ذلك، فقد ساعد برنامج الإرشاد بالواقع الباحثة بما يتميز به من استراتيجيات تتعلق بعمل المرشد النفسي في أن تكتسب العديد من المهارات المتعلقة ببناء العلاقة الإرشادية الناجحة مع طالباتها، فجوهر الإرشاد بالواقع يكمن في جودة العلاقة التي تُبنَى مع المسترشدين، وهذه العلاقة أمر مهم جدًّا خاصة عندما تحاول مساعدة فرد لا يريد أن يتقبل المساعدة، ويعتقد بأنه عاجز عن التعلم.

**تفسير ومناقشة الفرض الثاني :**

أظهرت نتائج الفرض الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات نفس أفراد المجموعة بعد تطبيق البرنامج في مقياس كفاءة الذات والدرجة الكلية للمقياس، وأكدت نتائج الدراسة أنه بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على الطالبات فإن مستوى كفاءة إنجاز الأداء قد زاد مقارنة بمستواهن قبل تطبيق البرنامج، وهذا دليل على أن حجم تأثير وفعالية البرنامج كان كبيرًا، فتعرض الطالبات لفنيات الإرشاد بالواقع ساعدهن على تعزيز قدرتهن على إكمال الأعمال التي يشرعن فيها مما يشعرهن بالإنجاز،

وأكدت نتائج الدراسة أنه بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على الطالبات ارتفعت كفاءة مستوى الاقتناع اللفظي لديهن مقارنة بمستواهن قبل تطبيق البرنامج، وهذا دليل على أن حجم تأثير البرنامج وفعاليته كان كبيرًا، كذلك ترجع فعالية البرنامج الإرشادي في زيادة مستوى كفاءة الاقتناع اللفظي لدى الطالبات إلى الفنيات المستخدمة في الإرشاد بالواقع والتي ساعدت الطالبات على اكتساب مهارات وخبرات الاقناع اللفظي من خلال تعلم احترام آراء الآخرين أثناء المناقشة والحوار، كما أكدت نتائج الدراسة أنه بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على الطالبات ارتفع مستوى كفاءة الاستثارة الانفعالية لديهن مقارنة بمستواهن قبل تطبيق البرنامج، وهذا دليل على أن البرنامج الإرشادي قد حقق نجاحًا وفاعلية كبيرة على الطالبات، وتعزو

الباحثة هذه النتيجة إلى أهداف برنامج الإرشاد بالواقع التي عملت الباحثة على تحقيقها أثناء تطبيقها للجلسات الإرشادية التي تنص على خفض الشعور بالمشاعر السلبية لدى أفراد العينة وتعزيز المشاعر الإيجابية مثل "مفهوم الذات" ورفع تقدير الذات وتحسين النظرة للحياة والذات والكشف عن علاقة المشاعر السلبية بالنظرة للذات والأفكار بشكل عام، وتوضيح العلاقة بين طريقة التفكير والسلوك، وهذه الأهداف حققت نتائج إيجابية في الاستثارة الانفعالية التي تشعر بها الطالبات، وتؤثر على قوة فعالية الذات لديهن، وتمكنهن من مواجهة المواقف،

**تفسير ومناقشة الفرض الثالث:**

أظهرت نتائج الفرض الثالث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر (فترة متابعة) في مستوى الذاتية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فعالية برنامج الإرشاد بالواقع في استمرار أثر التدريب على اكتساب المهارات الفكرية والسلوكية بعد فترة من انتهاء البرنامج؛ لأن أثر استخدام فنيات الإرشاد بالواقع يستمر لفترة طويلة بسبب ربط الخبرات التي اكتسبنها الطالبات أثناء الجلسات الإرشادية بالأحداث الواقعية.

كما أظهرت نتائج الجداول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر (فترة متابعة) في مستوى الثبات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فعالية برنامج الإرشاد بالواقع في بقاء أثر التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك إلى أن البرنامج الإرشادي ساعد على تعزيز المعاني الإيجابية وترسيخها في أذهان الطالبات وتعديل المفاهيم الخاطئة المتعلقة بثبات الفشل وملازمته لكل مواقف الحياة، والذي أدى ذلك إلى استمرار خفض العجز المتعلم لديهن.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر (فترة متابعة) في مستوى الشمولية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فعالية برنامج الإرشاد بالواقع في بقاء أثر التعلم والتدريب لدى طالبات المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك إلى أن البرنامج الإرشادي ساعد على ترسيخ المهارات السلوكية التي تساعد الطالبات على تخطي المواقف الصعبة ومواجهتها بفاعلية كبيرة من خلال التنظيم والتخطيط السليم لإدارة الأمور في الحياة، وبالتالي أسهم البرنامج في تعديل المفاهيم الخاطئة المتعلقة بشمولية الفشل وملازمته لكل مواقف الحياة، والذي أدى ذلك إلى استمرار خفض العجز المتعلم لديهن.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر (فترة متابعة) على مقياس العجز المتعلم ككل، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تلبية احتياجات الطالبات من التدريب والإرشاد والتوجيه في كل ما يتعلق بمفهوم العجز المتعلم، فالبرنامج شجع الطالبات على المواجهة وعلى خوض التجارب المهمة وعمل على مناقشة الأحداث

والخبرات التي تعرضن لها الطالبات في الحياة اليومية ومحاولة ربطها بالمعاني الصحيحة التي ذُكرَت في الجلسات الإرشادية.

- **توصيات الدراسة:**

من خلال دراسة الإطار النظري، والدراسات السابقة، والنتائج التي توصلت إليها الدراسة، تمكنت الباحثة من الوصول إلى التوصيات التالية:

١) ضرورة الاستفادة من البرنامج الإرشادي المعد في الدراسة الحالية في مراكز الإرشاد النفسي بالجامعة لمساعدة الطلاب على التغلب على مشكلاتهم الأكاديمية

٢) العمل على الاهتمام بالطالبات في المرحلة الجامعية في التأقلم مع حياته الجامعية الجديدة، وكيفية التعامل مع الشخصيات المختلفة.

٣) تشجيع الطالبات وحثهن باستمرار على المشاركة الفعالة داخل المحاضرات لتنمية شعورهن بالانتماء والتشجيع المطلوب، وتزيل عنهن مشاعر العجز والخوف والتوتر.

٤) إتاحة الفرصة للطالبات بأن يخضن تجارب مختلفة ويكتشفن ميولهن وقدراتهن والجوانب التي يمكن أن يبدعن فيها، من خلال الانشطة،

٥) تنمية روح المرونة بين الطالبات وبين أستاذات المواد، التي تستجيب لوجهات النظر المختلفة وعدم التعصب لوجهة نظر معينة.

٦) الاهتمام بوضوح التعليمات التي تُعطى للطالبات سواء من الجامعة أو من أستاذات المواد؛ لأن غموض هذه التعليمات من أكبر المسببات للشعور بالعجز.

٧) استغلال جميع المصادر البيئية لجعل التدريس داخل الفصل يتمتع بالحيوية وعدم الجمود، والقيام بالرحلات والزيارات الميدانية، وضرورة التنسيق مع الجهات المختصة.

٨) الاستفادة من التغذية الراجعة للطالبات بعد الاختبارات، لعدم تكرار الأخطاء مستقبلا.

- **مقترحات الدراسة:**

- فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد بالواقع لخفض العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات التعليم العام.
- أثر بعض المتغيرات الشخصية ودورها في نمو العجز المتعلم.
- دراسة مقارنة بين طالبات الكليات العلمية والنظرية للتعرف على الفروق بينهما في مستوى العجز المتعلم.

- دراسة مقارنة بين الطلاب والطالبات في الجامعة للتعرف على الفروق بينهما في مستوى العجز المتعلم.

- **المراجع**

**أولًا: المراجع العربية:**


أبو العطا، منذر يوسف.(٢٠١٧). *فاعلية الذات، والتفكير الإيجابي، وعلاقتهما بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة*، (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية، غزة

أبو زيد، أحمد محمد ( ٢٠١٧ ). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية في تحسين المرونة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، (١٨)، ٢٢٨-٢٩٨.

أبو غزال، معاوية، وعلاونة، شفيق.(٢٠١٠). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد- دراسة تطورية. *مجلة جامعة دمشق*،٢٦(٤)، ٢٨٥-٣١٧.

بار، عبد المنان، ومحمود، الفرحاتي. (٢٠٠٩). *العجز المتعلم (المفهوم والمواجهة) من منظور علم النفس الإيجابي*. مكتبة الأنجلو المصري.

بشرى، صمويل تامر. (٢٠٠٧). الاكتئاب والعلاج بالواقع. مكتبة الأنجلو المصرية.

حسن، محمد أبو هاشم. (٢٠٠٥). *مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا*، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الدوة، أمل ؛ خليل، منير. (٢٠١٩). فعالية برنامج مقترح للتدخل على العجز المكتسب والوظائف التنفيذية لدى الطالبات الجامعيات ذوات صعوبات التعلم. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*،٣، ٤٢٣ – ٤٥٦.

الديب، محمد مصطفى؛ خليفة، وليد السيد أحمد. (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكّئين أكاديميًّا بكلية التربية جامعة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٣٥)١، ١١٧-١٧٨.

الرشيدي، بشير صالح. (٢٠٠٥). *الإرشاد النفسي وفق نظرية العلاج الواقعي*. مجموعة إنجاز العالمية للنشر والتوزيع.

الرشيدي، عبدالله ؛ درويش، محمد. (٢٠١٤). العلاج العقلاني الانفعالي والعجز المتعلم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٣ (١)، ٢٦-٦٧

الزغلول، عماد. (٢٠٠٣). *نظريات التعلم*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الزق، أحمد يحيى. (٢٠١١). أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة. *دراسات العلوم التربوية*،٣٨ (٢)، ٢٤١٧-.٢٤٣٢

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي مداخل ونماذج نظرية- الجزء الثاني*. دار النشر للجامعات.

زيدان، وجدي عبد اللطيف، دنيا، أحمد البدوي ابراهيم الدسوقي حسن، والفقي، آمال إبراهيم. (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*: جامعة بنها، ٢٧(١٠٦)٣، ٤٤٣-٤٦٤.

الصقور، عائشة إبراهيم. (٢٠١٨). *الشعور بالعجز المتعلم لدى الطالبات المتأخرات تحصيليًّا وعلاقته بمشاعر النقص لديهن*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة.

العاسمي، رياض نايل. (٢٠١٤). *التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

العتيبي، سرحان. (٢٠١٨). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض العجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي القلق الاجتماعي بمدينة مكة المكرمة*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك خالد.

الفرحاتي، السيد محمود. (٢٠٠٥ أ). *سيكولوجية العجز المتعلم، مفاهيم –نظريات – تطبيقات*. المركز العربي للتعليم والتنمية- سلسلة علم النفس الإيجابي.

الفرحاتي، السيد محمود. (٢٠٠٥ ب). *سيكولوجية تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم - رؤى معرفية*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

القطاونة، يحيى حسين. (٢٠١٢). مدى إنتشار العجز المتعلم لدى عينة من الطلبة الذين يعانون من التلعثم ونظرائهم العاديين وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية* - جامعة الأزهر، (١٥٠)١، ٤٢٧-٤٥٩.

المشيخي، غالب. (٢٠٠٩). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أم القرى.

مفضل، مصطفى أبو المجد سليمان. (٢٠١٥). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من

التعليم الأساسي الفائقين عقليًا. *مجلة الإرشاد النفسي*: جامعة عين شمس، ع ٤٢، ٩١١-١٠٢٢.

النجار، فاتن عادل. (٢٠١٢). *التوتر التفسي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلبة الثانوية العامة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة.

النور، أحمد يعقوب. (٢٠٠٨). *علم النفس التربوي*. الجنادرية للطباعة والنشر.

يخلف، عثمان.(٢٠٠١). *علم نفس الصحة - الأسس النفسية والسلوكية للصحة*. دار الثقافة.

اليوسف، رامي. (٢٠٠٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢١(١)، ٣٢٧-٣٦٥.

**ثانيًا: المراجع الأجنبية:**

Al-Hadabi, A. & Karapinski, A. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519-535.

Alqurashi, E.(2016). Self-efficacy in online learning environments: A literature review. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(1), 45–52.

Bandura, A. & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self reactive mechanisms governing motivational effects of goal systems. *Organizational Behavior and Human Decision processes*, 28, 1-113

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change, *Psychological Review*, 84(2), 191–215.

Bandura, A. (1988) Perceived self-efficacy in coping with cognitive stresses and opined activation. *Journal of personality and Social Psycholoy*, 55(3), 479-488.

Bandura, A. (1998). Regulation of cognitive processes thought perceived self-efficacy.Developmental psychology,25,729-735

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy,the exercise of control*, Stanford University, New York: Freeman.

Battal, O.(2013).The Effect of learned helplessness to the success. *International Journal of Academic Research*, 5 (4),125-133.

Demirbilek, N., & Atila, F. (2021). Factors affecting university students' learned Helplessness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(3), 919-929

Dweek, C. & Reppucci, N. (1973).Learned Helplessness and Rienforcement Responsibility in Children. *Journal of Personality and Social Psychology*. 25 (1), 109-116

Edmondson, B., Yee, P., Santoro, K., Begg, A., & Hunter, C.(1996). Cognitive Effects of Life Stress and Learned Helplessness. *Anxiety Stress Coping*, 9, 301-319.

Ezrina, L. (2014). Choice theory and reality therapy: An overview. *International Journal of Choice Therapy And Reality Therapy*, 2 (32), 1- 5.

Freire, C., Ferradás, M. D. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping strategies and self-efficacy in University students: a person-centered approach. *Frontiers in psychology*, 11, 841..

Geoffroy,M.,Scheel-Kruger,J & Christensen, A. (1990). Effect of Imipramine in the " Learned Helplessness" Model of Depression in Rats is not Mimicked by Combinations of Specific Reuptake Inhibitors and Scopolamine.*Journal of Psychopharmacology*,101, 371-375.

Glasser, W. (1992). The quality school. Harper & Row, New York.

Glasser,W. (1998).*Choice Theory A new Psychology of Personal freedom*. Harper Collins Publishers, New York

Glasser,W. (2000a). *Reality therapy in the year 2000. The Evolution of Psychotherapy Conference*, Anahim convention center.

Graham, S, & Weiner, B.(1996).Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner and R. C. Calfee (Eds), *Handbook of Educational Psychology*, 63-84, NY:Macmillan.

Greer, J. G, Wethered C.E. (1984). Learned helplessness: A piece of the Burnout Puzzle. *Except Child*, 50(6):524-530.

Grøtan, K., Sund, E. R., Bjerkeset, O. (2019). Mental Health, Academic Self-Efficacy and Study Progress among College Students. *Frontiers in Psychology*, 10(45), 1045.

Gurefe, N., Bakalim, O. (2018).Mathematics Anxiety, Perceived Mathetics self-efficacy and Learned Helplessness in Mathematics in Faculty of Education students. *International online Journal of Educational Sciences*,10(3),147-161.

Hall, N., Perry,R., Chipperfield, J., Clefton, R., & Haynes, T. (2006). Enhancing Primary and secondary control in achievement settings through writing-based Attribution retraining. *Journal of clinical Psychology*, 25, 361-191.

Hiroto, D., Seligman, M. (1975). Generality of learned helplessness in man. *J. Pers. Soc. Psychol*, 31, 311–327.

Hooper, N., Mchugh, L. (2013). Cognitive Defusion versus Thought distraction in the mitigation of learned helplessness. *The Psychological Record*, 63, 209-212.

Jonson, D. (1981). Naturally Acguired learned helplessness: the relationship of school failure to achievement behavior, attributions and self-concept. *Journal of educational psycgology*.73,(2).174-180.

Kear, M. (2000). *Concept Analysis of Self-Efficacy.Graduate Research*. Available online at: WWW://graduateresearch.com/ Kear.htm

Krispenz, A., Gort, C., Schultke, L., & Dickhauser, O. (2019). How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-14.

Lauren, M. (2012). *Developing academic Self-efficacy: Strategies to support gifted elementary school student*. [Unpublished Master thesis], University of California, U.S.A

Maier, S., Watkins, L. (2005).Stressor Controllability and learned helplessness: The roles of the dorsal raphenucleus serotonin and corticotrophin-releasing factor, *Neuroscience and Biobehavior Reviews*, 29(4-5),829-841.

Opara, I. M. & Nwanze, R. C. (2018). Learned Helplessness And Self-Efficacy as Correlates Of Examination Phobia Among Secondary

School Students in Obio Akpor L.G. Ariversstate. *IOSR Journal Of Humanities and Social Science* (IOSRJHSS), 23 (9), 58-63

Ollis, C. (2010). *The Ability of the Coping Competence Questionnaire to Predict Resilience against Learned Helplessness among Undergraduate College Students: An Experimental Study*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, Utah State University.

Oriol, X., Mendoza, M. Covarrubias, C. G., & Molina, V. (2016). Positive Emotions, Autonomy Support and Academic Performance of University Students: The Mediating Role of Academic Engagement and Self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2).

Ozer, E., Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. Journal of Personality and Social Psychlogy, 58, 472-486

Peterson, C. Maier, S., y Seligman, M.E. (1993). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. Oxford University Press, New York, USA.

Prihadi, K., Tan, C., Tan, R., Yong, P., Yong, J., Tinagaran, S., Goh, C. L. & Tee, Y. (2018). Mediation Role of Locus of Control on the Relationship of Learned-Helplessness and Academic Procrastination. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(2), 87-93.

Purandare, M. (2010). Adolescent Helplessness:Depression, Explanatory Style and life events as Correlates of helplessness, *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*,36(2),225-229

Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. (2018). Test Anxiety and Learned Helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support.*Educational psychology*, 38 (1), 54-74.

Soni, S. (2020). *Learned Helplessness and Parental Support as Predictors of Depression among Asian American Undergraduates*. 2020 NCUR Proceedings.

Wu, S., Tu, C. (2019). The Impact of Learning Self-efficacy on Social Support towards Learned Helplessness in China - EURASIA Journal of Mathematics, *Science and Technology Education*, 15(10),1-10.