جامعة غرداية

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالعجز المتعلم

(دراسة ميدانية على عينة من طلبة علم النفس بجامعة غرداية)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس العيادي

من إعداد الطالبة: صراح مخلوف

إشراف الدكتورة: حنان بلعباس

الإسم واللقب	الجامعة	الصفة
أمال بن عبد الرحمان	غرداية	رئيسا
يسمينة تشعبت	غرداية	مناقشا
حنان بلعباس	غرداية	مشرفا

الموسم الجامعي: 2018-2019

شكر وتقدير

﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَ أَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ الآية 19 من سورة النمل.

بداية أحمد الله حمدا يليق بجلاله وعظيم سلطانه الذي وفقني على إتمام هذا العمل المتواضع.

ثم أتوجه بعظيم الشكر والعرفان و التقدير للأستاذة الفاضلة الدكتورة "بلعباس حنان" لتفضلها بقبول الإشراف على هذا العمل وعلى ما بذلته من جهود في تقديم التوجيه و الإرشاد.

كما لا أنسى الأستاذ الدكتور " معمري حمزة" الذي أمدنا بمختلف أنواع المساعدة لإنجاز هذا العمل، فله كامل الشكر و التقدير على ذلك.

كما أتقدم بالشكر لأساتذة قسم علم النفس الذين أشرفوا على تكوين هذه الدفعة، ولأعضاء لجنة المناقشة، الذين قبلوا قرأة ومناقشة هذه المذكرة.

الشكر الجزيل أيضا إلى طلبة علم النفس بجامعة غرداية لمساهمتهم وتعاونهم معنا في هذا العمل، راجينا من المولى عز وجل التوفيق للجميع.

وفي الأخير نشكر كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد ولو بكلمة تشجيعية.

شكرا

إهـــــداء

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقهما

إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلهما

إلى والدايا العزيزين، أبي الغالي رحمه الله وأمي الغالية التي شجعتني دائما على البحث وطلب العلم، بارك الله في عمرها إن شاء الله

إلى إخوتي الأعزاء وزوجاتهم وأبنائهم، حفظهم الله

إلى من شجعني ودعمني وتحمل معي عبء إنجاز هذا العمل، إلى سندي زوجي الغالي

إلى جميع عائلة زوجي وخاصة الوالدين الكريمين بارك الله في عمرهما إن شاء الله

إلى من سيضلون بإذن الله أغلى الأخوات و إلى من تعلق القلب بهم : سلمى، رميساء، وخاصة كنزة التي كانت عوني وسندي في هذا العمل

إلى من تشرفت و أسعدت بمعرفتها، أختي و صديقتي صبرينة وجميع عائلتها الفاضلة

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي وعملي

صـــــراح

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على سمتي التفاؤل و التشاؤم و علاقتهما بالعجز المتعلم لدى طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية، ومعرفة أثر متغير الجنس على كل من التفاؤل و التشاؤم و العجز المتعلم، و جاءت دراستنا للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ماهي السمة الغالبة على طلبة الجامعة ؟
- ما مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة ؟
- هل توجد علاقة بين التفاؤل و العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة ؟
- هل توجد علاقة بين التشاؤم و العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة ؟
- هل يوجد إختلاف في مستوى التفاؤل لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس؟
- هل يوجد إختلاف في مستوى التشاؤم لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس؟
- هل يوجد إختلاف في مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس؟

وإعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الموضوع و أهداف الدراسة، أما عينة الدراسة فتكونت من (135) طالب و طالبة، من طلبة ماستر علم النفس العيادي بجامعة غرداية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم إعداد أحمد عبد الخالق (1996) وأداة العجز المتعلم المعدة من طرف نادية عاشور (2014)، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها توصلنا إلى النتائج التالية:

- السمة الغالبة على الطلبة هي التفاؤل.
- مستوى العجز المتعلم عند الطلبة متوسط.
- توجد علاقة عكسية بين التفاؤل و العجز المتعلم لدى الطلبة.
- توجد علاقة طردية بين التشاؤم و العجز التعلم لدى الطلبة.
- يوجد إختلاف في مستوى التفاؤل لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس.
- يوجد إختلاف في مستوى التشاؤم لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس.
- لا يوجد إختلاف في مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: التفاؤل، التشاؤم، العجز المتعلم، الطلبة.

Résumé :

Le but de cette étude était de connaitre l'optimisme et le pessimisme et leurs relations avec l'impuissance acquise chez les étudiants du Master en psychologie de l'Université de Ghardaïa, et de connaitre l'impact de la variable de genre sur l'optimisme, le pessimisme et l'impuissance acquise.

Notre étude a porté sur les questions suivantes:

- Quelle est la caractéristique dominante chez les étudiants de l'université ?

- Quel est le niveau de l'impuissance acquise chez les étudiants?

- Existe-t-il une relation entre l'optimisme et l'impuissance acquise chez les étudiants?

- Existe-t-il une relation entre le pessimisme et l'impuissance acquise chez des étudiants?

- Y a-t-il une différence dans le niveau d'optimisme chez les étudiants selon la variable de genre?

- Y a-t-il une différence dans le niveau de pessimisme chez les étudiants selon la variable de genre?

- Y a-t-il une différence dans le niveau de l'impuissance acquise chez les étudiants selon la variable de genre?

Dans cette étude, nous avons opté pour une approche descriptive qui convient à la nature du sujet et les objectifs de l'étude. Concernant L'échantillon de l'étude, il était composé de 135 étudiants et étudiantes du Master en psychologie clinique de l'Université de Ghardaïa, et après avoir appliqué les outils d'étude représentés dans la liste arabe d'optimisme et de pessimisme présenté par Ahmed Abdel Khalek (1996). Et l'outil de l'impuissance acquise élaborée par Nadia Ashour (2014), et après le traitement statistique des données, nous avons obtenu les résultats suivants:

- L'optimisme est la caractéristique dominante chez les étudiants.
- Les étudiants présentent un niveau moyen de l'impuissance acquise.
- Il existe une relation inverse entre l'optimisme et l'impuissance acquise chez les étudiants.
- Il existe une relation positive entre le pessimisme et l'impuissance acquise chez les étudiants.

- Il existe une différence dans le niveau d'optimisme chez les étudiants selon la variable de genre.

- Il existe une différence dans le niveau de pessimisme chez les étudiants selon la variable de genre.

- Il n’existe pas une différence dans le niveau de l’impuissance acquise chez les étudiants selon la variable de genre.

Mots clés: optimisme, pessimisme, impuissance acquise , étudiants.

فهرس المحتويـــــــات

شكر وتقدير

إهداء

الملخص

فهـــــــــرس الموضوعـــــات	
مقدمة.....	1
الجانب النظري	4
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....	6
1– الإشكالية.....	12
2– الفرضيات.....	12
3– أهداف الدراسة.....	12
4– أهمية الدراسة.....	13
5– تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.....	13
6– الدراسات السابقة.....	16
7– التعقيب على الدراسات السابقة.....	28
الفصل الثاني: التفاؤل و التشاؤم.....	38
تمهيـــــد.....	39
1– مفهوم التفاؤل و التشاؤم.....	39
2– العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم.....	41
3– العوامل المؤثرة في التفاؤل والتشاؤم.....	42
4– أنواع التفاؤل والتشاؤم.....	45
5– النظريات المفسرة للتفاؤل والتشاؤم.....	47
6– خصائص الأفراد المتفائلين والمتشائمين.....	50
7– علاقة التفاؤل والتشاؤم ببعض المتغيرات.....	52
8– قياس التفاؤل والتشاؤم.....	54
خلاصـــة.....	57
الفصل الثالث: العجز المتعلم.....	58
تمهـــيد.....	59
1– مفهوم العجز المتعلم.....	59
2– النظريات المفسرة للعجز المتعلم.....	61
3– أعراض العجز المتعلم.....	69
4– أسباب العجز المتعلم.....	71
5– مكونات العجز المتعلم.....	73
6– أبعاد التفكير المرتبطة بالعجز المتعلم.....	74
7– خصائص ذوي العجز المتعلم.....	75
8– العجز المتعلم في البيئة التعليمية الجامعية.....	76
9– الوقاية والعلاج من العجز المتعلم.....	78

خلاصـــة.....	80
الجانب التطبيقي.....	81
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.....	82
تمهيـــد	83
1– منهج الدراسة.....	83
2– الدراسة الإستطلاعية.....	83
3– حدود الدراسة.....	84
4– مجتمع الدراسة.....	84
5– أدوات الدراسة.....	85
6– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	95
7– طريقة وظروف الإجراء.....	95
خلاصـــة.....	96
الفصل الخامس: تحليل وتفسيرالنتائج.....	97
تمهيـد	98
أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة.....	98
1– عرض وتحليل الفرضية الأولى.....	98
2– عرض وتحليل الفرضية الثانية.....	99
3– عرض وتحليل الفرضية الثالثة.....	100
4– عرض وتحليل الفرضية الرابعة.....	100
5– عرض وتحليل الفرضية الخامسة.....	101
6– عرض وتحليل الفرضية السادسة.	101
7– عرض وتحليل الفرضية السابعة.....	102
ثانيا: تفسير نتائج الدراسة.....	102
1– تفسير الفرضية الأولى.....	102
2– تفسير الفرضية الثانية.....	105
3– تفسير الفرضية الثالثة.....	107
4– تفسير الفرضية الرابعة.....	108
5– تفسير الفرضية الخامسة.....	109
6– تفسير الفرضية السادسة.....	110
7– تفسير الفرضية السابعة.	111
خلاصـة.....	113
إستنتاج عام.....	114
إقتراحات.....	115
المراجع.....	116
الملاحق.....	123

فهـــــــــــرس الجداول

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
1	يوضح توزيع العينة حسب الجنس	84
2	يوضح توزيع العينة حسب التخصص	85
3	يوضح درجة الإجابة على بدائل القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم	86
4	يوضح معامل الثبات للقائمة العربية على العينة الأصلية	86
5	يوضح معاملات صدق معاملات ألاتفاقي للقائمة معا مقاييس أخرى	87
6	يوضح معاملات الثبات للقائمة في البيئة الجزائرية	87
7	يوضح ثبات مقياس التفاؤل بمعادلة ألفاكرومباخ	88
8	يوضح ثبات مقياس التشاؤم بمعادلة ألفاكرومباخ	88
9	يوضح ثبات مقياس التفاؤل بطريقة التجزئة النصفية	89
10	يوضح ثبات مقياس التشاؤم بطريقة التجزئة النصفية	89
11	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس التفاؤل	90
12	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس التشاؤم	90
13	يوضح توزيع البنود حسب الأبعاد الثلاثة للعجز المتعلم	92
14	يوضح ثبات مقياس العجز المتعلم بمعادلة ألفا كرونباخ	93
15	يوضح ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة التجزئة النصفية	94
16	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس العجز المتعلم	94
17	يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لكل سمة	98
18	يوضح السمة الغالبة على الطلبة	99
19	يوضح مستوى العجز المتعلم عند الطلبة	99
20	يوضح العلاقة بين التفاؤل و العجز المتعلم	100
21	يوضح العلاقة بين التشاؤم و العجز المتعلم	100
22	يوضح الفروق في التفاؤل حسب متغير الجنس	101
23	يوضح الفروق في التشاؤم حسب متغير الجنس	101
24	يوضح الفروق في العجز المتعلم حسب متغير الجنس	102

فهـــــــرس الأشكال

رقم الشكل	عنـــــــوانه	الصفحة
1	يوضح سمة التفاؤل و التشاؤم كمتصل ثنائي القطب	41
2	يوضح سمة التفاؤل و التشاؤم كسمتين مستقلتين	41
3	يوضح التتابع المفترض للنموذج الأصلي	64
4	يوضح التتابع المفترض للنموذج المعدل للعجز المتعلم	64
5	يوضح تفسير هيدر لحدوث سلوك العجز المتعلم	67
6	يوضح آلية تفسير كيلي للعجز المتعلم	68
7	يوضح نموذج ميرس لأسباب العجز المتعلم	72
8	يوضح مكونات العجز المتعلم	74

فهـــــــرس الملاحق

رقم الملحق	عنـــــوانه	الصفحة
1	إستبيان التفاؤل والتشاؤم	123
2	إستبيان العجز المتعلم	124
3	يوضح نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل	126
4	يوضح نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس التشاؤم	127
5	يوضح نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم	128
6	يوضح نتائج الفرضية الأولى التي تنص على أن السمة الغالبة عند الطلبة هي التفاؤل	130
7	يوضح نتائج الفرضية الثانية التي تنص على أن مستوى العجز المتعلم عند الطلبة متوسط	132
8	يوضح نتائج الفرضية الثالثة و الرابعة على التوالي اللتان تنصان على أنه توجد علاقة عكسية بين التفاؤل والعجز المتعلم، وعلاقة طردية بين التشاؤم و العجز المتعلم	133
9	يوضح نتائج الفرضية الخامسة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاؤل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور	133
10	يوضح نتائج الفرضية السادسة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشاؤم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث	134
11	يوضح نتائج الفرضية السابعة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العجز المتعلم تعزى لمتغير الجنس	135

مقدمة:

على مدى عقود عديدة تركزت بحوث ودراسات علم النفس على المشكلات و الإضطرابات النفسية عند الإنسان، ولم تولي إهتمامها للجوانب الإيجابية من شخصيته. ولكن مع نهاية القرن العشرين إنبثق علم جديد إهتم بتلك الجوانب، وبجميع نقاط القوة و الضعف عند الإنسان، ألا وهو علم النفس الإيجابي، الذي كان من أهم مؤسسيه مارتن سيليجمان.

و كان من بين أهم أهداف علم النفس الإيجابي أيضا التركيز على تحسين الأداء النفسي و الوظيفي للإنسان إلى ماهو أبعد من مفهوم الصحة النفسية بمعناها التقليدي ، كما إهتم هذا العلم بالبحث في المواضيع التي تعبر على محددات السعادة البشرية ، و التي تركز على العوامل التي تفضي إلى تمكين الإنسان من العيش حياة مرضية و مشبعة ، يحقق فيها طموحاته و يوظف فيها قدراته و إمكانياته إلى أقصى حد ممكن ووصولا به إلى الرضا عن ذاته و عن الآخرين، و عن العالم بصفة عامة.

ومن بين المواضيع الذي تناولها علم النفس الإيجابي، موضوع التفاؤل مقابل التشاؤم، حيث إحتل هذان المفهومان مركز الصدارة من حيث تناولهما بالبحث، نظرا لأهميتهما وتأثيرهما الكبير في تشكيل سلوكات الأفراد، ومن بين أهم ماتوصلت إليه تلك الدراسات إرتباط التفاؤل بنتائج إيجابية معززة للصحة النفسية و الجسدية للأفراد، كما أنها توصلت إلى أن سمة التفاؤل سمة واسعة الإنتشار لدى البشر، بحيث أن (60%) من الناس يميلون للتفاؤل وذلك حسب ماجاء به مارتن سيليجمان (1990)، أما Segerstrom (2000) فقد توصل إلى أن (80%) من الناس يصنفون بوصفهم متفائلين، و الإنتشار الواسع لهذه السمة يدل على أهميتها في تطورنا البيولوجي حسب ما جاء به تايجر (1979)، الذي يرى أن التفاؤل هو الدافع الذي يحافظ على بقاء الإنسان، وهو العامل الذي يولد لديه القدرة على التغلب على المشاكل و المصاعب. لذا فالتفاؤل سمة لابد من التحلي بها خاصة و أن طبيعة الحياة التي نعيشها الآن بشتى ميادينها، تفرض على الإنسان واقعا يشعره بأنه لا يستطيع أن يغير الكثير، مما يجعله ضحية سهلة للتشاؤم، الذي أكدت كل الدراسات على آثاره السلبية على الصحة النفسية و الجسدية للفرد، وعلى توافقه الإجتماعي و الأكاديمي.

ومثلما كان إهتمام علم النفس الإيجابي منصب على الموضوعات التي تحقق أفضل حياة للفرد، إهتم أيضا بالموضوعات التي تعيق أداء الفرد و دوره في المجتمع، كموضوع العجز المتعلم، الذي تم التأكيد على أنه ظاهرة جديرة بالتناول، لأنها إذا وقع فيها الفرد فإنها تعرقل أداءه الإجتماعي و الأكاديمي وتؤثر سلبا على حالته النفسية و الجسدية حسب ما جاء في العديد من الأبحاث، التي تمت فيها دراسته لمعرفة مصدره وأسبابه، وإيجاد طرق كفيلة للتخلص منه، والتنبؤ به للوقاية منه.

ومن هنا جاءت دراستنا الحالية، والتي تنبع أهميتها من خلال تناولها لمفهوم التفاؤل و التشاؤم، ومفهوم العجز المتعلم و محاولة الجمع بينهما، و دراستهم والكشف عن مستوياتهم عند نخبة متميزة من شباب المجتمع و أهم شريحة فيه و المتمثلة في طلبة الجامعة، و خاصة عند طلبة علم النفس بإعتبارهم مختصي المستقبل، و لمعرفة أثر التخصص على طرق تفكيرهم و سلوكاتهم في ضوء متغيرات الدراسة.

ولدراسة هذا الموضوع قمنا إلى تقسيمه إلى جانبين، جانب نظري وآخر تطبيقي، حيث يتضمن الجانب النظري ثلاث فصول:

الفصل الأول: تطرقنا فيه إلى الإطار العام للدراسة، الذي ضم الإشكالية، الفرضيات، الأهداف، أهمية الدراسة، و الدراسات السابقة و التعقيب عليها.

الفصل الثاني: تناولنا فيه مفهوم التفاؤل و التشاؤم، العلاقة بينهما، العوامل المؤثرة فيهما، أنواع التفاؤل و التشاؤم، النظريات المفسرة لهما، خصائص الأفراد المتفائلين و المتشائمين، علاقة التفاؤل و التشاؤم ببعض المتغيرات، وأخيرا قياس التفاؤل و التشاؤم.

الفصل الثالث: تطرقنا فيه لمفهوم العجز المتعلم، النظريات المفسرة له، أعراض العجز المتعلم، أسبابه وكوناته، أبعاد التفكير المرتبطة بالعجز المتعلم، خصائص ذوي العجز المتعلم، والعجز المتعلم في البيئة التعليمية الجامعية.

أما فيما يخص الجانب التطبيقي، فبدوره أيضا يتضمن ثلاث فصول:

الفصل الرابع: يشمل التعريف بالمنهج المتبع، الدراسة الإستطلاعية، حدود الدراسة، مجتمع الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، وأخيرا طريقة وظروف الإجراء.

الفصل الخامس: تطرقنا فيه إلى عرض و تحليل نتائج الدراسة، وتم فيه تفسير نتائج الدراسة، وإختتمناه بإستنتاج عام وأعقبناه بجملة من الإقتراحات.

ولقد تم الإعتماد في طريقة التوثيق والتهميش على قواعد الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإصدار السادس (APA6)

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية.

2- الفرضيات.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.

6- الدراسات السابقة.

7- التعقيب على الدراسات السابقة.

1- الإشكالية :

تعد الجامعة من أهم المؤسسات التعليمية في أي مجتمع نظرا لكونها مصدرا للتكوين النوعي للموارد البشرية، ولأن تقدم أي بلد يتوقف على الثورة الإنسانية التي يمتلكها خاصة إذا إهتم بها وأحسن توجيهها.

لذا يمثل الشباب الجامعي قوة بشرية تعكس قدرة و مستقبل أي بلد ، و لهذا يتم بذل جهود جبارة لتهيئة البيئة المناسبة لضمان نجاحها. وتعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل التي يعيشها الفرد في حياته، فإلتحاقه بالجامعة يوفر له فرص أكبر للتوظيف وبناء المستقبل، كما يساعده على إكتساب مهارات إجتماعية، معرفية و إنفعالية عديدة، و يحقق له الإستقلالية و التميز. ولكن بالرغم من أن الإلتحاق بالجامعة يمثل طريقا هاما للنمو و التطور و التقدم الشخصي للطالب، إلا أن وسطها لا يخلو من الصعوبات و الضغوطات التي قد تؤثر عليه وتتفاعل مع ظروفه الشخصية ومع متطلبات الجامعة بكل جوانبها التعليمية، الأكاديمية، الإدارية و الإجتماعية، و بالتالي قد يصبح يعاني من مشكلات تشغل أكبر نصيب عنده، بالمقارنة مع المشاكل الموجودة في مجالات الحياة الأخرى ، وذلك لأن الحياة الجامعية تعد بالنسبة للطالب من إهتماماته الأساسية. (بوثلجي ، 2014، ص46)

ولأن نجاح الطالب يعتمد بالدرجة الاولى على تكيفه مع محيطه الجامعي، كان من الضروري البحث عن وسائل توافقية لتحقيق توازنه بين إشباع حاجاته بشكل يتناسب مع متطلبات وضغوطات الوسط الذي فيه، لذا إهتمت العديد من الدراسات بالطالب الجامعي وذلك بمعرفة ما يعانيه من مشكلات سلوكية، نفسية ومعرفية و إيجاد أساليب لحلها، ضبطها أو التنبؤ بها للتحصين ضدها.

ومن بين أهم الدراسات التي جاءت مفسرة لما يعانيه الفرد من مشاكل بصفة عامة، وما يعانيه الطالب من مشاكل أكاديمية تعليمية بصفة خاصة، الدراسة التي جاء بها مارتن سيليجمان سنة (1967) حول العجز المتعلم ، حيث بينما كان هذا العالم منغمس في دراسة نظريات التعلم إكتشف هذه الظاهرة الملفتة للإنتباه و التي إستحوذت على إهتماماته . (محمد جاسم و محمد رضا، 2016، ص12)

إن العجز المتعلم ظاهرة معرفية أساسا ذات أصول داخلية إنفعالية ونواتجها سلوكية ملموسة، إستخدمها علماء النفس أولهم سيليجمان وأخرون وعلماء الإجتماع أيضا لتفسير العديد من السلوكات اللاتوافقية و الظواهر النفسية (الوحدة النفسية، الإكتئاب...) و الإجتماعية (البطالة، التسول، العنف

العائلي...) و الأكاديمية (نقص الدافعية للإنجاز، التحصيل الأكاديمي المنخفض...)، التي يتعرض لها الأفراد و بمختلف فئاتهم العمرية جراء مشكلات الحياة الضاغطة و الأزمات التي يمرون بها وسلسلات من الفشل المتكرر، التي تضعف ثقتهم بأنفسهم وتشعرهم بالإنهزامية و اليأس وإنخفاض الدافعية للإنجاز و مواجهة التحديات الجديدة. (نبيل الغصن، 2017، ص46)

ويذكر سيليجمان أن حالة العجز المتعلم تتجلى في عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد الناتج عن تعرضه للعقبات في المواقف التعليمية أو ما يواجهه من مواقف مؤلمة أو ضاغطة في الحياة، حيث تعكس هذه الحالة تدنيا شديدا في دافعية الفرد لإجراء الإستجابات التي تمكنه من تجاوز تلك العقبات و التحكم في المواقف الضاغطة. (بوخاري، 2006، ص39)

وفي هذا السياق ومن خلال ما ذكره سيليجمان حول العلاقة بين العجز المتعلم ومواجهة الفرد للعقبات و المواقف الضاغطة ندعم ذلك بالدراسة التجريبية التي قام بها فيرمان و أخرون سنة (2004)، التي هدفت إلى التحقق ما إذا كان ترتيب الأسئلة في الامتحان من الصعب إلى السهل يؤدي إلى العجز عند طلبة علم النفس بإحدى الجامعات، فتوصلو إلى نتيجة مفادها أن ترتيب الأسئلة بذلك النحو أثر على نتائج الإختبار سلبا و أشعر الطلبة بالإحباط و الشك في قدراتهم وشعورهم بالعجز.
(الجراح و العمري، 2016، ص259)

أما Caplun يرى أن العجز المتعلم يحدث عندما يواجه الفرد صعوبات تعوق دون تحقيق أهدافه في الحياة و تمنعه من إستعمال أساليبه الطبيعية في حل المشكلة، فتعجز قواه عن المواجهة ويفشل في التوافق بسبب حداثة الموقف، أو عدم توقعه له، أو عدم مكافئة البيئة على محاولاته و سلوكاته النشطة.

(الفرحاتي، 2005، ص29)

و بالإعتماد على ماسبق يمكن القول أن الطالب الجديد قد يواجه في وسطه الجامعي مواقف حديثة عليه قد تسبب له ضغوطات فتعجز قواه عن مواجهتها، أو عندما يرى الطالب بصفة عامة أنه ليس هناك صلة بين جهده المبذول و بين الثناء و التقدير أو التحصيل الذي كان يتوقعه فقد يؤدي به ذلك إلى سلوكات تدل على عجزه، فنجد أن ذلك يفقده الرغبة في مواصلة العمل إتجاه الدراسة والإجتهاد وقد يصل به ذلك حتى إلى ترك مقاعد الجامعة.

وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات، فحسب الدراسة التي قام بها Paterson سنة (1984) التي تضمنت حصر لسلوكات العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة وتوصل من خلالها إلى أهم تلك السلوكات المتمثلة في التخلي عن إنجاز الأعمال، ترك الدراسة، عدم القدرة على تغيير إستراتيجيات العمل و التبعية في إتخاذ القرارات. (نبيل الغصن، 2016، ص33)

وكما جاءت به شهرزاد باحكيم سنة (2003) في دراستها التي توصلت فيها إلى أن هناك علاقة إرتباطية بين توقعات الفشل و أساليب العجز المتعلم و علاقة عكسية بين توقعات النجاح و أساليب العجز المتعلم عند الطلبة. (أحمد بن صديق، 2009، ص53)

وفي دراسة أخرى أيضا Schubert et Stewart سنة (2000)، توصلا فيها إلى أن العجز المتعلم عند الطلبة يؤدي إلى التسويف، المماطلة و التأجيل في الأنشطة التي تتطلب بذل جهد، وهي عوامل تؤثر بشكل أو بآخر على التحصيل الدراسي الذي يكون منخفض، كما يصاحب ذلك مجموعة من الإنفعالات كالقلق، التقييم السلبي للذات، اليأس الإتكالية و أيضا معتقدات لاعقلانية.
(الصبحين، 2015، ص91)

وفي هذه الدراسة يتضح لنا إرتباط العجز المتعلم بمشاكل أكاديمية تعليمية و أيضا إرتباطه ببعض الإضطرابات و المشاكل النفسية، وهذا الأخير هو جانب توصلت إليه أيضا العديد من الدراسات الأخرى كدراسة Badhwar سنة 2009 الذي أبرز فيها أن العجز المتعلم يرتبط ببعض الإضطرابات النفسية كالإكتئاب، القلق، الرهاب، الخجل، الشعور بالوحدة النفسية. (المرجع السابق، ص92)

و أيضا دراسة محمود عبد الله سنة (2004) و التي طبقها على الطلبة و توصل فيها إلى أن الأشخاص الأكثر عرضة لخبرات العجز المتعلم هم الأشخاص العصابيين. (صدقة عبد العزيز، 2011، ص63)

و بالإضافة إلى دراسات عديدة تناولت العجز المتعلم بالبحث نظرا لأهميته، و في ضوء متغيرات أخرى متعلقة بالفروق التي يتميز بها الطلبة كالسن، الجنس، التخصص...و تباينت نتائجها من دراسة إلى أخرى.

وبالعودة إلى نتائج البحوث التي توصل إليها مارتن سيليجمان حول العجز المتعلم، فلقد قام في سياق هذه النظرية بإشتقاق نظرية أخرى جاءت موضحة للعامل الرئيسي الذي يؤدي بالأفراد إلى العجز المتعلم أوالآلية المسؤولة عن إكتساب العجز، وهي نظرية الأسلوب التفسيري التي طورها من

خلال تحليلات الأفراد و أنماطهم المعرفية حول كيفية تفسير الأحداث أو المواقف المزعجة التي تواجههم، ليستبصر من خلال ذلك علاقة التفاؤل و التشاؤم بالأساليب التفسيرية للأحداث الخارجية، وأكد من خلال ذلك أن الأسلوب التفسيري المتفاءل يعطل الشعور بالعجز المتعلم في حين أن الأسلوب التفسيري التشاؤمي يؤدي إلى العجز المتعلم. (عبد الرحيم صالح، 2017، ص2)

فحسب سيليجمان الفرد الذي يعاني من العجز المتعلم يتميز أسلوبه التفسيري بالتشاؤم الذي يعتريه ويلازمه ويفقده ثقته بنفسه ويزيد من عجزه عن تطوير ذاته بالإمكانيات المتوفرة لديه، وهذا ما أكد عليه أيضا باتيرسون و أخرون ، حيث أن التشاؤم لدى ذوي العجز المتعلم كامن لديهم و يؤدي بهم إلى التوقع السلبي للأحداث وتوقع الشر، الفشل و خيبة الأمل. (بوخاري، 2004، ص45)

وفي دراسة قام بها أيضا سيلجمان و سكولمان (1984) توصلا فيها إلى أن التفسيرات المعرفية التفاؤلية تنبئ بالنجاح في أي ميدان يعمل فيه الفرد وتتيح له مقاومة الإنهاك و الإستمرار في محاولة حل أي مشكلة، وعلى العكس وجدوا أن الأسلوب التفسيري التشاؤمي و الذي لا يعترف بعقلانية النجاح يؤدي إلى سرعة الأنهاك والأستسلام و العجز تجاه المشاكل الصعبة التي تواجه الأفراد.

(الفرحاتي، 2005، ص35)

وبالرجوع إلى الحياة الجامعية نجد أنها من بين هذه الميادين التي بطبيعة ظروفها تحتاج إلى طلبة متفائلين، لأن وسطها هو مزيج من الإستسلام و التحديات الإنجازات و الإحباطات، مواقف النجاح والفشل، الأجهاد و النشاط، المتعة والضجر، كلها عبارة عن صراعات تقع على عاتق الطالب قد تؤثر عليه سلبيا أو أيجابيا، ويتحدد ذلك حسب تصوره للمواقف التي تعاقبت عليه وطريقة تفسيره لها، فقد ينظر إليها بنظرة سلبية تشاؤمية قد تحد من جهده وتهد من عزمه وتعيق وصوله لأهدافه، أو ينظر إليها بنظرة إيجابية تفاؤلية تزيد من همته ونشاطه وتدفع به إلى النجاح و التطلع إلى المستقبل.

وفي هذا السياق نجد ما توصلت إليه نشرة الصحة النفسية (2004) الصادرة عن مركز الإرشاد النفسي الجامعي بجامعة الإمارات العربية المتحدة، أن الطالب الذي تتوفر لديه جميع عوامل التفوق من ذكاء وقدرات عقلية وعوامل بيئية مناسبة ولكن لا يتمتع بالتفاؤل فإنه لايستطيع مواصلة الإجتهاد في الدراسة و المثابرة ومن ثم لا يستطيع إستعاب ما يلقى على سمعه من معلومات، كما لا يستطيع إنجاز

ما يطلب منه و بالتالي فإنه يفشل في حياته و يسلك سلوكا مختلفا أتجاه الأحداث المستقبلية التي تمر به في إعطاء صفة الدوام على كل الأحداث السلبية و السيئة وصفة التعميم للحدث.

وأضاف Dorthy (1994) في دراسة قام بها حول الكفايات الأساسية الإجتماعية التي يحتاجها الشباب الجامعي، فوجد تسعة كفايات أهمها الشعور بالتفاؤل. (بوثلجي ، 2014، ص52)

ونظرا لأهمية سمة التفاؤل و سمة التشاؤم ، فلقد استحوذت دراستهما على إهتمام بالغ من قبل الباحثين، حيث برز هذان المفهومان في العديد من دراسات علم النفس الإكلينيكي و الصحة النفسية و علم النفس الشخصية وعلم النفس الإجتماعي و علم النفس الإيجابي وحديثا علم النفس المقارن. (الأنصاري و كاظم، 2008، ص113)

و قد عرفت منظمة الصحة النفسية (2004) التفاؤل على أنه عملية نفسية إرادية تولد أفكارا أو مشاعر الرضا والتحمل و الثقة العالية بالنفس، وبنفس الوقت تبعد عن الفرد حالات اليأس و العجز، فالشخص المتفاؤل يفسر مشاكله و أزماته تفسيرا يبعث في النفس نوع من الطمأنينة و الأمن وهذا بدوره ينشط عند الفرد أجهزة المناعة النفسية و الجسمية وبذلك يعتبر التفاؤل هو الطريق الأمثل للسعادة و الصحة . أما التفسير التشاؤمي للأحداث فإنه يستنزف طاقة الفرد ليشعره بضعف نشاطه ودوافعه، ويعتبر التشاؤم مظهرا من المظاهر التي تؤدي إلى سوء الصحة النفسية و الإصابة بالأمراض النفسية و الجسمية المتنوعة. (بالبيد ، 2009، ص13)

وكما يعرف عبد الخالق (1983) التفاؤل على" أنه عبارة عن نظرة إستبشار نحو المستقبل تحصل للفرد بتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح"، أما التشاؤم فعرفه على "أنه توقع سلبي للأحداث القادمة يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل" .

كما ينظر علماء النفس الشخصية إلى التفاؤل و التشاؤم بوصفهما خلفية عامة تحيط بالحالة النفسية للفرد، فمن خلالها تفسر الأحداث الأكثر تأثيرا على سلوكنا الحالي و المستقبلي و التي قد يكون لها مضامين سيئة على صحتنا النفسية و الجسدية، وتكمن أهمية دراستهما في علاقتهما بمختلف جوانب الأنسان السوية و اللاسوية. (الحجار، 1989، ص95)

وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات التي تناولت الطلبة كعينة لبحثها و تناولت سمتي التفاؤل و التشاؤم بالدراسة وعلاقتهما بالعديد من المتغييرات الأكاديمية، النفسية و الجسمية ومتغييرات

أخرى كدراسة مرشال وأخرون سنة (1992) ودراسات عبد الخالق و الأنصاري التي قام بها في سنوات عديدة، والتي تم التوصل فيها إلى نتائج مفادها إرتباط التفاؤل إيجابيا بعدد من المتغيرات السوية مثل الإنجاز الأكاديمي، إرتفاع التحصيل الدراسي، توقع النجاح، الإنبساطية، الوقاية من الضغوط النفسية، الصحة النفسية، الصحة العامة، التدين...، بعكس التشاؤم الذي إرتبط بمتغيرات غير سوية مثل توقع الفشل، نقص التحصل الأكاديمي، العصابية، الإنسحاب، الإكتئاب، اليأس، الوسواس القهري، الإضطراب النفسي، قلق الموت، المرض الجسمي، الإبتعاد عن الدين...وكما أكدت معضمها على تباين النتائج في سمتي التفاؤل و التشاؤم وفي ضوء متغيرات عديدة كالجنس، السن، الطبقة الإجتماعية، الوضع العائلي، نوع السكن وغيرها من المتغيرات. (بوثلجي، 2014، ص54)

ومن خلال كل ما تم تقديمه سابقا حول ظاهرة العجز المتعلم وسمتي التفاؤل و التشاؤم وذكر أهميتهم و دورهم في تفسير العديد من السلوكات السوية و الغير السوية والمتعلقة بجوانب عديدة خاصة الجانب الأكاديمي، و من خلال معايشتنا للمرحلة الجامعية، جاءت دراستنا الحالية التي جمعنا فيها بين كل من العجز المتعلم و التفاؤل و التشاؤم.

وحسب ما قمنا به من بحث في الدراسات السابقة التي جمعت بين المفاهيم وتنولها بالدراسة معا، لم نجد سوى دراسة واحدة فقط قامت بها نسيمة بوخاري سنة (2006)، و التي جمعت فيها بين التفاؤل و التشاؤم و أساليب عزو العجز المتعلم، ولكن قامت بها في بيئة غير البيئة الجزائرية وهي مكة المكرمة، وكانت عينتها طالبات جامعة أم القرى من تخصص أدبي و علمي وكما إستعملت مقياس آخر لقياس أساليب العجز المتعلم غير الذي إعتمدنا عليه في دراستنا الحالية ومنهج آخر و أهداف أخرى أيضا. كلها إعتبارات إستدعت قيامنا بالدراسة الحالية لأنها تمس جوانب أخرى غير التي جاءت بها الدراسة السابقة، ونذكر منها تناولنا لعينة الطلبة من كلا الجنسين لمعرفة الفروق بينهما في ضوء متغيرات الدراسة، و تركيزنا على الطلبة من تخصص علم النفس، لإبراز أهمية هذا الأخير و معرفة ما إذا كانت طبيعته مكنت الطلبة من تحصينهم ضد التشاؤم والعجز المتعلم، وعلمتهم التفاؤل، وخاصة بإعتبارهم مختصي المستقبل في هذا الميدان ومسؤولين عن نقل تلك النظرة الإيجابية والتفاؤلية لأولئك الذين هم بأمس الحاجة إليها.

وعلى ضوء ما تم عرضه يمكن صياغة طرح الأسئلة التالية:

- ماهي السمة الغالبة على طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية ؟
- ما مستوى العجز المتعلم عند طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية ؟
- هل توجد علاقة بين التفاؤل و العجز المتعلم عند طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية ؟
- هل توجد علاقة بين التشاؤم و العجز المتعلم عند طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية ؟
- هل يوجد إختلاف في مستوى التفاؤل عند طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية تبعا لمتغير الجنس؟
- هل يوجد إختلاف في مستوى التشاؤم عند طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية تبعا لمتغير الجنس؟
- هل يوجد إختلاف في مستوى العجز المتعلم عند طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية تبعا لمتغير الجنس؟

2- فرضيات الدراسة:

- السمة الغالبة على طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية هي سمة التفاؤل.
- يبدي طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية مستوى متوسط من العجز المتعلم.
- توجد علاقة عكسية بين التفاؤل و العجز المتعلم عند طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية.
- توجد علاقة طردية بين التشاؤم و العجز التعلم عند طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية.
- يوجد إختلاف في مستوى التفاؤل عند طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية تبعا لمتغير الجنس.
- يوجد إختلاف في مستوى التشاؤم عند طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية تبعا لمتغير الجنس.
- يوجد إختلاف في مستوى العجز المتعلم عند طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية تبعا لمتغير الجنس.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم و العجز المتعلم عند طلبة علم النفس .

- معرفة مستوى التفاؤل و التشاؤم و مستوى العجز المتعلم عند طلبة علم النفس .
- الكشف عن الاختلاف بين سمتي التفاؤل و التشاؤم عند طلبة علم النفس تبعا لمتغير الجنس .
- الكشف عن الاختلاف في مستوى العجز المتعلم عند طلبة علم النفس تبعا لمتغير الجنس .

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي :

- في كونها من الدراسات القليلة التي تناولت و جمعت بين متغيري التفاؤل و التشاؤم و متغير العجز المتعلم في المجتمع الجزائري .
- في تركيزها على نخبة متميزة من شباب المجتمع و المتمثلة في الطلبة الجامعيين و الذين يمثلون شريحة مهمة منها ، و أيضا معرفة أهمية كل متغير من متغيرات الدراسة بالنسبة للطالب في علم النفس بجامعة غرداية بإعتبارهم مختصي المستقبل.
- في إلقائها الضوء على متغير مهم و هو العجز المتعلم الذي يعتبر المفسر للعديد من أشكال السلوك اللاتوافقي عند الأفراد و الطلبة الجامعيين خاصة.
- في تزويد المختصين و الإرشاديين في مجال علم النفس بنتائج الدراسة لوضع برامج إرشادية علاجية في ما بعد تقلل أو تجنب من أثار التشاؤم والعجز المتعلم.

5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا :

5-1- التفاؤل و التشاؤم:

على الرغم من قدم مصطلحي التفاؤل و التشاؤم من الناحية اللغوية و الإستخدام العام لهما في لغة الجمهور الغير مختصين، فإن خضوعهما للدراسة العلمية والسيكولوجية المتعمقة و التعرض لهما بالبحث يعتبر حديثا نسبيا ولم يحظيا بإهتمام علماء النفس إلا خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين.

وقد نشرت في السبعينيات دراسات قليلة ومتفرقة عنهما حتى ظهر أول كتاب إهتم ببلورة هذان المفهومان تحت عنوان " التفاؤل بيولوجية الأمل " وضعه "تايجر" سنة (1979).

(عبد الخالق، الأنصاري،1995،ص 12)

ثم توالت البحوث بعد ذلك وتزايدت زيادة مطردة بعد الإنتباه لأهمية هذا الموضوع و أثره على مختلف جوانب الشخصية ودوره في التأثير على حياة الإنسان سلبا وإيجابا.

ولكن رغم أهمية هذان المفهومان إلا أنهما على المستوى العربي لم يحظيا بالاهتمام إلا في منتصف العقد الأخير من القرن العشرين على يد مجموعة من الأساتذة و أغلبهم من جامعة الكويت و أهمهم الأستاذ عبد الخالق و الأنصاري سنة (1995).

وعلى العموم ما يزال التفاؤل و التشاؤم من المتغيرات التي يختلف الباحثون حول تعريفهما وقياسهما بمقاييس متفاوتة في محتواها، ولكن من خلال ما تم ذكره يمكن أن نعطي التعريف الذي جاء به الأستاذ عبد الخالق للتفاؤل و التشاؤم وهو:

التفاؤل "هو نظرة إستبشار نحو المستقبل وتجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير ويرنوا إلى النجاح ويستبعد ما خلا ذلك".

أما التشاؤم فهو " توقع سلبي للأحداث القادمة وجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل ويستبعد ما عدا ذلك إلى حد بعيد". (عبد الخالق، 1998، ص364)

أما إجرائيا فيعرف كل من "التفاؤل" و "التشاؤم" ويقاسا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على مقياس التفاؤل و التشاؤم المستخدم في الدراسة الحالية و المتمثل في "القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم" التي هي عبارة على أداة ثنائية القطب التي تم بناؤها خصيصا لإستعمالها في البيئة العربية من طرف الأستاذ عبد الخالق سنة (1996)، و التي تتكون من مقياسين فرعيين، للتفاؤل و الأخر للتشاؤم لكل مقياس (15) بند، ويشمل هذا الأخير على (5) بدائل للإجابة، ولأكثر تفضيل فيهما، و إعطاء ما يتميز به هذا المقياس من خصائص سيكوكترية أو خصائص مبررة لإختياره، هذا ما سوف نتطرق إليه في الجانب التطبيقي.

5-2- العجز المتعلم:

صيغ مفهوم العجز المتعلم في فترة الستينات و السبعينات من القرن العشرين عن طريق "مارتن سيليجمان" سنة (1967) في جامعة بنسلفينيا. (أبوحلاوة، د.س، ص3)

حيث إرتبط هذا المفهوم بإسم هذا العالم وذلك في إطار دراسات منظمة قام بها و التي أهم ما يميزها إلتزامها بالتجريبية التي بدأت أولا مع الحيوانات ثم تم إستنباط و إستقراء نتائجها لتوسيع دلالتها على الإنسان، و من أهم النتائج التى توصل إليها سيليجمان وزملاءه هي أن الكائنات الحية إذا تعرضت أثناء تعلمها (أداء مهمة أو مطلب معين) لصدمات أو عقبات لا يمكن أن تتفادها، فإنها تفشل فيما بعد في تعلم أداء واجب أو مهمة أخرى، و يعود الفشل في إستجابة الكائن الحي إلى نتيجة عدم قدرته على التحكم في النتائج. كما أن العجز المتعلم يتكون أساس من إعزاءات سببية توحي للفرد بعدم قدرته على التحكم أو السيطرة على الأسباب المفسرة لتلك المواقف الإحباطية التي تواجهه.
(Seligman, 1991, P28)

وعليه يعرف " سيليجمان " العجز المتعلم بأنه " الخبرة المتمثلة بعدم إمكانية السيطرة على النتائج مما يتنج عند الأشخاص تصورا معمما في توقعاتهم بعدم إمكانية السيطرة و التي ينتج عنها الإستسلام أو السلبية وعدم الرغبة بالمحاولة مستقبلا". (الفتلاوي، 2009، ص127)

وتعرفه " نادية عاشور" على أنه " حالة من إنخفاض المثابرة وعدم التحكم في مواجهة الصراعات و المواقف الضاغطة، بالإضافة إلى إعتقاد الفرد بضعف قدرته في السيطرة على تلك المواقف وتوقع الفشل". (عاشور، 2014، ص23)

ولقد تطرقنا إلى المفهوم الإصطلاحي التي جاءت به نادية عاشور أيضا ، لأنها من قامت بإعداد المقياس الذي إعتمدنا عليه في دراستنا الحالية.

ومنه يعرف العجز المتعلم إجرائيا ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي عند إجابته على مقياس العجز المتعلم المستخدم في دراستنا و الذي تم بنائه من قبل نادية عاشور في (2014) التي أعدته وصممته الباحثة في ضوء الجانب النظري و الدراسات السابقة من بينها أبحاث "سيليجمان" وأخرون، و الذي يتكون بصفة عامة من (41) بند مقسمة إلى (3) أبعاد تمثل العجز المتعلم ولكل بند (5) بدائل للإجابة، ولأكثر تفصيل حول المقياس وخصائصه المميزة له سوف نتطرق إليه في الجانب المخصص لذلك و هو الجانب التطبيقي.

6- الدراسات السابقة:

لقد تناول العديد من الباحثين متغيري التفاؤل والتشاؤم والعجز المتعلم في بحوثهم ودراساتهم، وفي ضوء هذه الدراسات السابقة التي توفرت للباحثة يمكن تصنيفها إلى محورين ، المحور الأول يتعلق بالدراسات التي تناولت سمتي التفاؤل و التشاؤم بالدراسة والمحور الثاني متعلق بالدراسات التي تناولت العجز المتعلم ، وفي كلا المحوريين نجد ما هو عربي وما هو أجنبي من الدراسات، بالإضافة إلى محور ثالث يتعلق بالدراسات التي جمعت بين التفاؤل، التشاؤم و العجز المتعلم .

6-1- الدراسات التي تناولت التفاؤل و التشاؤم :

أولا : الدراسات الأجنبية

1- دراسة سيلجمان (1994) حول السلوك التفاؤلي والتشاؤمي لدى طلبة الجامعة

كان الهدف منها هو الكشف عن إستجابات السلوك التفاؤلي والتشاؤمي عند الطلبة ، طبقت هذه الدراسة على طلبة جامعة بنسلفانيا . ولقد إستخدم سيلجمان المقياس الخاص به في هذه الدراسة كما إعتمد على المنهج الوصفي . أما النتائج المتحصل عليها في الدراسة تمثلت في أن الطلبة الجدد يظهرون ميلا نحو سمة التفاؤل أفضل من الطلبة القدامى ، وأن سمة التفاؤل تساعد الطالب على الانجاز والتحصيل بشكل أفضل من سمة التشاؤم. (بخاري، 2006، ص 33)

2- دراسة كوازومي (1995) حول سمتي التفاؤل و التشاؤم لدى طلبة الجامعة

هدف بها الباحث إلى التعرف على مستوى التفاؤل والتشاؤم عند الطلبة. عينة الدراسة تمثلت في طلبة جامعة اليابان الذين قدرعددهم ب (584) طالب من كلا الجنسين، أما الأداة المستعملة في الدراسة هي مقياس سيلجمان للتفاؤل و التشاؤم ، مع إعتماده على المنهج الوصفي. ولقد توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أن السمة الغالبة على طلبة الجامعة هي سمة التشاؤم وإنخفاض في مستوى التفاؤل عندهم . (بوثلجي ، 2014، ص52)

3- دراسة روثيج وآخرون (2009) التفاؤل والدعم الاجتماعي وعلاقتهما بالصحة النفسية عند الطلبة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير التفاؤل والدعم الاجتماعي على الصحة النفسية لطلاب الجامعات في السنة الجامعية الأولى ، من منطلق أن طلاب هذه المرحلة يواجهون خبرات وتحديات عديدة بحكم البيئة الجديدة التي انتقلوا إليها والتي قد تؤثر عليهم كمصدر للضغوطات والاكتئاب ، لذا بحثت هذه الدراسة الطولية العلاقة بين التفاؤل و الدعم الاجتماعي والضغوط النفسية والاكتئاب لدى العينة التي كان قوامها (288) طالب وطالبة من طلبة الجامعات الجدد . أما الأدوات المستعملة فكانت عدة مقاييس تعلقت بمتغيرات الدراسة مع إستعمال تحليل الانحدار المتعدد للمقارنة بين النتائج في بداية العام الدراسي ونهايته. و لقد أظهرت النتائج على وجود علاقة إرتباطيه بين الدعم الاجتماعي وكل من الاكتئاب والضغوط النفسية ، ووجود علاقة موجبة بين التفاؤل و التحصيل الدراسي. (بوثلجي ، 2013، ص63)

4- دراسة كريبيل وآخرون (2010) حول التفاؤل و علاقته بالضغوط النفسية لدى طلبة علم النفس

هدفت هذه الدراسة إلى إكتشاف المعاني التي يضفيها طلاب المرحلة الجامعية على تعليمهم وعلاقة هذه المعاني بالتفاؤل و الضغوط النفسية وأساليب التصدي لها، بالإضافة إلى إكتشاف العلاقة بين التفاؤل والضغوط النفسية .عينة الدراسة شملت على (309) طالب وطالبة بجامعة " ميدويسترن" بتكساس ، منهم (204) إناث و(105) ذكور وهم من طلبة علم النفس ، أما المنهج المتبع فكان المنهج الوصفي، وتوصلت هذه الدراسة إلى نتائج مفادها أن الطلبة الأكثر تفاؤلا أقل عرضة للضغوط النفسية ،كما لا يوجد فرق في مستوى التفاؤل يعزى لمتغير الجنس ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التفاؤل واستراتيجيات التركيز على حل المشكلات والتركيز على العواطف والعكس بالنسبة لاستراتيجيات الانسحاب . (المرجع السابق ، ص 64)

ثانيا: الدراسات العربية

1- دراسة عبد الخالق والأنصاري (1995) حول التفاؤل والتشاؤم دراسة، عربية في الشخصية

لقد قام بها الباحثان بهدف توضيح مفهومي التفاؤل و التشاؤم ، وهدف منها إلى وضع قائمة عربية لتقدير الفروق الفردية في التفاؤل والتشاؤم وتقنينها وفحص إرتباطها مع متغيرات أخرى .عينة الدراسة تمثلت في (503) طالب و (522) طالبة من جامعة الكويت، و إتبعا المنهج الوصفي لأنه يخدم أهدافهما. ولقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على وضع قائمة عربية للتفاؤل والتشاؤم تمتاز بخصائص سيكومترية عالية (سنذكرها في الأدوات المستخدمة في الدراسة الميدانية)، وأظهرت عن إرتباطات سلبية بين كل من التفاؤل و المتغيرات الأخرى للدراسة (الاكتئاب، اليأس و الوسواس القهري) ، كما دلت عن وجود إرتباطات ايجابية بين كل من التشاؤم وما ذكر من متغيرات سابقة.

بعد ما قام عبد الخالق بوضع قائمة عربية للتفاؤل والتشاؤم كأداة لقياس هتان السمتان، توالت دراساته حول هذين المفهومين وعلاقتهما بمتغيرات أخرى، ومع إستعمال نفس الأداة للقياس في دراساته والمنهج والأدوات الخاصة بكل متغير تابع للتفاؤل و التشاؤم ومن بين هذه الدراسات نذكر ما يلي:

- دراسة بعنوان التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالتدين (1995)

شملت الدراسة على عينة تتكون من (201) طالب و طالبة من جامعة الكويت، والهدف منها إيجاد علاقة بين متغيرات الدراسة ، وتوصل من خلالها إلى نتائج تمثلت في أن هناك علاقة بين التفاؤل و التدين ، أي أن المتدين أكثرا تفاؤلا و العكس بالنسبة لسمة التشاؤم .

- دراسة بعنوان التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالصحة الجسمية (1998)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم و الصحة الجسمية للطلبة الذين مثلو عينة البحث، وكان قوامها (281) طالب وطالبة من جامعة الكويت ، وتوصل عبد الخالق من خلال هذه الدراسة إلى نتيجة تؤكد على وجود علاقة ايجابية بين التفاؤل و الصحة العامة ، وعلاقة سالبة بين التشاؤم والصحة العامة.

وفي نفس السنة جاءت دراسة أخرى قام بها عبد الخالق إهتمت بالجانب النفسي تمثلت في :

– دراسة بعنوان التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بقلق الموت (1998)

هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم وقلق الموت ، وطبقت على عينة من طلبة الكويت وكان قوامها (270) طالب وطالبة، ولقد توصل إلى نتائج تدل على أن هناك علاقة سلبية بين التفاؤل و قلق الموت وايجابية بين التشاؤم و قلق الموت . (شعبان مصطفى و أخرون ، 2009، ص289)

وبعد إهتمام عبد الخالق بالجانب الديني، الصحة النفسية و الجسمية و علاقتهم بالتفاؤل و التشاؤم، توجه بعد ذلك باهتمامه نحو علاقتهما بالجانب الأكاديمي وتمثل ذلك في الدراستين الآتيتين:

– دراسة بعنوان التفاؤل و التشاؤم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي (2000)

ولقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم والتحصيل الدراسي، بحيث كانت عينة بحثه قوامها (235) طالب وطالبة جامعية، وتوصل بعد تطبيقه لأداة الدراسة وإيجاد معدل كل طالب، الى نتيجة تمثلت في عدم وجود علاقة إرتباطيه عالية بين التحصيل الدراسي و كل من التفاؤل و التشاؤم.

– دراسة بعنوان التفاؤل و التشاؤم وعلاقتهما بالدافع للانجاز(2000)

كان الهدف منها التعرف على وجود علاقة ما بين التفاؤل و التشاؤم والدافع للانجاز ، عينة الدراسة كان قوامها (235) طالب وطالبة جامعيين ، وبالإضافة إلى تطبيق لأداته الخاصة بالقائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم طبق مقياس "راي ولن" لقياس الدافع للانجاز، ليصل في الأخير إلى نتيجة تدل على وجود علاقة بين الدافع للانجاز و التفاؤل و التشاؤم ، ففي التفاؤل هناك توقع للنجاح و في التشاؤم العكس ، وفي الدافع للانجاز رغبة لتحقيق النجاح. (بخاري ، 2006، ص 36)

وفي دراسة أخرى له تعلقت بدراسة سمتي التفاؤل والتشاؤم في بيئتين مختلفتين تمثلت فيما يلي :

– دراسة بعنوان التفاؤل و التشاؤم بين طلبة الكويت وطلبة الولايات المتحدة الأمريكية (2006)

هدف من خلالها للتعرف على الفروق في التفاؤل و التشاؤم والعوامل المرتبطة بها بين طلبة دولة الكويت والولايات المتحدة الأمريكية ، تكونت عينة البحث من (273) طالب أمريكي و(460)

طالب من الكويت . وأسفرت الدراسة على أن مستوى التفاؤل لدى الطلبة الأمريكيين كان أعلى من طلاب الكويت. (شويعل، 2013، ص 27)

2- دراسة المشعان (2000) حول التفاؤل و التشاؤم وعلاقتهما بالاضطرابات النفسية والجسمية

ولقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم والاضطرابات النفسية والجسمية الناجمة عن ضغوط أحداث الحياة الجامعية ، عينة البحث شملت على (320) طالب وطالبة من جامعة الكويت . المنهج الذي إتبعه هو المنهج الوصفي، أما الأدوات المستعملة لقياس المتغيرات تم الاعتماد على القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم لعبد الخالق ، ومقياس الاضطرابات النفسية و الجسمية من إعداد "جوفرفيرا" (1996) .

و كانت النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال دراسته، تمثلت في أن هناك فروق جوهرية بين الذكور و الإناث في التفاؤل و الاضطرابات النفسية و الجسمية لصالح الذكور حيث كان الذكور أكثر تفاؤلا من الإناث ، والإناث أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية ، إضافة إلى ذلك تم التوصل إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التشاؤم و ضغوط الحياة. (بوثلجي، 2014،ص66)

3- دراسة الحميري (2004) حول مدى شيوع سمة التفاؤل و التشاؤم لدى الطلبة الجامعيين اليمنيين

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى شيوع سمة التفاؤل و التشاؤم لدى الطلبة ، و التعرف على طبيعة الفروق إستنادا لمتغيري الجنس و التخصص . عينة الدراسة شملت على (400) طالب وطالبة من جامعة اليمن ، أما المنهج المتبع و الأدوات المستعملة تمثلت في المنهج الوصفي و مقياس التفاؤل و التشاؤم لعبد الخالق. وتم التوصل كنتيجة أن الطلبة يميلون للتفاؤل وعدم وجود فروق جوهرية في درجاتهم على مقياس التفاؤل و التشاؤم إستنادا لمتغيرالجنس و التخصص. (بخاري، 2006، ص37)

4- دراسة بوقفة (2006) حول التفاؤل و التشاؤم وعلاقتها بأنماط التفكير عند الطلبة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم وأنماط التفكير عند الطلبة، معرفة أنماط التفكير المنتشرة عندهم ، إيجاد الفروق بين الجنسين و التخصصات في أنماط التفكير، والفروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم ، طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (152) طالب و

طالبة من جامعة باتنة. كما إعتمد على المنهج الوصفي التحليلي ،أما الأدوات التي قام بإستعمالها هي اختبار أساليب التفكير والقائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم. و توصل الباحث في الأخير إلى نتائج تمثلت في عدم وجود علاقة بين أنماط التفكير والتفاؤل و التشاؤم ، مع وجود علاقة عكسية بين التفكير التحليلي والتشاؤم ، وتوصل إلى أن أفراد العينة أغلبهم متفائلين وغير متشائمين مع عدم وجود فروق بين الجنسين في التفاؤل و التشاؤم وأنماط التفكير وأيضا عدم وجود فروق بين التخصصات في نمط التفكير. (بوقفة ، 2006، ص5)

5- دراسة شويعل (2012) حول التفاؤل و التشاؤم وعلاقتهما بمركز الضغط وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية عند الطلبة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم ومركز الضغط وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة. أما عينة الدراسة فتكونت من (162) طالب وطالبة من ثلاث جامعات ، جامعة الجزائر -2- جامعة سعيد دحلب بالبليدة و جامعة المدية. كما إعتمد على المنهج الوصفي، و طبقت علي الطلبة المقاييس المتمثلة في مقياس التفاؤل و التشاؤم " لدنبر"(1989) ترجمة مهدي الدسوقي (2001) ، مقياس مركز الضبط " لروتن " ترجمة علاء الكفافي (1982)، ومقياس مواجهة الضغوط النفسية "لبولهان وآخرون" (1994) ، ليتوصل الباحث إلى نتائج مفادها أنه توجد علاقة سالبة بين التفاؤل و مركز الضغط الداخلي ، وعلاقة موجبة بين التشاؤم ومركز الضغط الخارجي ، وعلاقة موجبة بين التفاؤل و استراتيجيات المواجهة الضغوط النفسية المركزة على المشكل وعلاقة أيضا موجبة بين التشاؤم واستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال، كما توصل في الأخير إلى أن هناك فروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم حيث الذكور كانوا أكثر تفاؤلا والإناث أكثر تشاؤما. (شويعل ،2013، ص4)

6- دراسة أمال بوثلجي (2014) حول التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بمركز الضغط لدى الطلبة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إنتشار مركز التحكم بنوعيه (داخلي و خارجي) وكذلك مدى إنتشار سمتي التفاؤل و التشاؤم بين الطلبة، و العلاقة الموجودة بين التفاؤل و التشاؤم ومركز الضبط . عينة الدراسة تمثلت في طلبة جامعة الجزائر -2- وطلبة المدرسة العليا للأساتذة والذي بلغ عددهم (320) طالب وطالبة. إستعملت المنهج الوصفي تماشيا مع طبيعة بحثها، أما أدوات الدراسة فتمثلت

في مقياس التفاؤل و التشاؤم " سيلجمان" و مقياس مركز الضبط" لروتر". و نتائج الدراسة بينت عن وجود علاقة بين التشاؤم والتفاؤل ومركز الضبط لدى الطلبة، كما توجد فروق في إدراك التفاؤل راجع لمتغير الجنس و التخصص وتوجد فروق في التعرف على مركز الضبط لدى الطلبة راجع لمتغير الجنس و التخصص ، وأيضا توصلت الباحثة إلى أن التفاؤل هو الأكثر إنتشارا بين الطلبة و مركز الضبط الخارجي هو الأكثر انتشار بين الطلبة. (بوثلجي، 2014،ص 3)

6-2- الدراسات التي تناولت العجز المتعلم:

أولا: الدراسات الأجنبية

1- دراسة ثنين و هيرزبرجر (1987) حول أثر الاكتئاب وأساليب العزو السببي للعجز المتعلم في تقدير الذات لدى الطلبة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاكتئاب و أساليب العزو السببي للعجز المتعلم و أثرهما في تقدير الذات لدى الطالب الجامعي ، بحيث تكونت العينة من (178) طالب و طالبة من جميع المستويات والتخصصات، و إعتمدا على المنهج الوصفي، أما الأداة المخصصة لهذه الدراسة و تم استعمالها لقياس العجز المتعلم هي النموذج المعدل لسيلجمان . و بخصوص النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة بينت على وجود علاقة بين الاكتئاب وتقدير الذات، وبين تقدير الذات وأساليب العزو التشاؤمية للعجز المتعلم بالإضافة إلى التوصل إلى أن الإجراءات التشاؤمية هي من طرق إحداث الاكتئاب ، كما بينت النتائج أن تقدير الذات المرتفع يتفاعل مع الإجراءات التفاؤلية للوقاية من الاكتئاب ، و أن أساليب العزو التفاؤلية تعد إجراءات واقية للذات. (أحمد بن صديق ، 2009، ص49)

2- دراسة تجمان وآخرون (1991) حول أساليب عزو العجز المتعلم وعلاقتها بالضغوط النفسية

و التي كان هدفها دراسة الاستقرار عبر الزمن في أساليب عزو العجز المتعلم وعلاقتها بالضغوط النفسية. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (231) طالب جامعي، و مع الإعتماد على المنهج الوصفي، أما الأدوات القياسية التي إستخدمت فهي مقياس أساليب عزو العجز المتعلم ، مقياس التأثيرات الاكتئابية و مقياس اليأس الاكتئابي . و تمثلت نتائج الدراسة في وجود إرتباط سالب بين عزو الأحداث الايجابية والدرجة الكلية للعجز المتعلم وبين كل من التأثير الاكتئابي واليأس الاكتئابي، ووجود إرتباط

موجب بين عزو الأحداث السلبية والدرجة الكلية للعجز المتعلم وبين كل من التأثير الاكتئابي واليأس الاكتئابي ، كما أكدت النتائج على وجود تفاعل بين نمط العزو السببي للأحداث الايجابية والأحداث الحياتية في التأثير على العجز واليأس الاكتئابي. (بخاري،2005، ص66)

3- دراسة بوجيانو و أخرون(1991) حول العجز المتعلم وعلاقته بالتوجه الدفاعي عند الطلبة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المظاهر الانفعالية المصاحبة للعجز المتعلم ودور التوجه الدفاعي (الاكتئاب ، العزو السببي) ، تكونت عينة البحث من (97) طالبا من المرحلة الجامعية ، طبقت عليهم المقاييس المتمثلة في قائمة بيك للاكتئاب ، مقياس التوجه الدفاعي و إستبيان أسلوب العزو ، بالإضافة إلى بيانات عامة عن العينة، و مع الإعتماد على المنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى أن عزو الطلبة للعوامل الخارجية يؤدي إلى أسلوب سلبي كما وجد أن أفراد العينة ذوي التوجه الدفاعي الخارجي أكثر عرضة الإصابة بأعراض اكتئابية دالة على عجز متعلم من الطلاب ذو التوجه الدفاعي الداخلي. كما توصلت النتائج إلى أن الطلبة ذو التوجه الدفاعي الخارجي أكثر عرضة للإصابة بآثار سلبية حول ذواتهم من ذوي التوجه الدفاعي الداخلي، كما تبين أيضا عدم وجود أثر للسنوات الدراسية في الاكتئاب وبالتالي القابلية للاستجابة للعجز المتعلم . (المرجع السابق ، ص61)

4 – دراسة فالاس (2001) حول التحصيل الأكاديمي وعلاقته بالعجز المتعلم والتكيف النفسي (تقدير الذات و الاكتئاب)

هدفها كان الكشف عن العلاقة بين التحصيل و العجز المتعلم والتكيف النفسي، كما هدفت إلى الكشف عن العجز المتعلم في ضوء متغيري الجنس و السن ، تكونت عينة البحث من (1580) طالب وطالبة، الذين طبق عليهم مجموعة من المقاييس من بينها مقياس سيلجمان للعجز المتعلم، كما إعتمدت على المنهج الوصفي. نتائج هذه الدراسة بينت وجود علاقة موجبة بين العجز المتعلم و التكيف النفسي و التحصيل الأكاديمي ، كما بينت أن الذكور أكثر عجزا من الإناث، و أن الطلبة الأكبر سنا أكثرعجزا من الطلبة الأقل سنا. (الجراح، العمري ، 2016، ص258)

5- دراسة فيرمن وآخرون (2004) حول العجز المتعلم عند الطلبة

هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى التحقق من إذا كان ترتيب الأسئلة في الامتحان يؤدي إلى العجز لدى الطلبة، بحيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين المجموعة الأولى من (31) طالب وطالبة ، والثانية من (30) طالب و طالبة من المسجلين في شعبتين في مساق علم النفس في إحدى الجامعات ، بحيث قدمت لأحدى المجموعات أسئلة مرتبة من السهل إلى الصعب، و المجموعة الثانية قدمت لها أسئلة مرتبة من الصعب إلى السهل في إختبار مدته خمس وعشرون دقيقة . فأظهرت النتائج إلى أن المجموعة التي قدمت لها الأسئلة مرتبة من الصعب إلى السهل أصيبت بالإحباط والشك بقدراتها العقلية وتأثرت نتائجهم في الاختبار سلبا أكثر من المجموعة الأخرى ، مما يعني شعورها بالعجز.

(الجراح و العمري ، 2016، ص259)

ثانيا: الدراسات العربية

1- دراسة شهرزاد باحكيم (2003) حول توقعات النجاح والفشل و أساليب عزو العجز المتعلم لدى الطلبة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المتغيرين و التعرف على الفروق في توقعات النجاح والفشل وأساليب عزو العجز المتعلم في ضوء بعض المتغيرات (العمر، الجنس، المستوى الدراسي، التخصص)، تكونت عينة البحث من (299) طالب و (303) طالبة، و بالإعتماد على المنهج الوصفي و إستخدام مقياس توقعات النجاح و الفشل من إعداد منى اللبيسي (1991) ومقياس أساليب عزو العجز المتعلم من إعداد صباح الرفاعي (2002)، توصلت إلى نتائج أسفرت على وجود علاقة إرتباطيه عكسية بين توقعات النجاح و أساليب العجز المتعلم، وعلاقة طردية بين توقعات الفشل و أساليب عزو العجز، مع عدم وجود فروق في توقعات النجاح و الفشل بالنسبة لمتغير العمر.

(أحمد بن صديق، 2009،ص 53)

2- دراسة محمود عبد الله (2004) حول العجز المتعلم وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية عند الطلبة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العجز المتعلم والمعدل التراكمي، مركز الضبط تقدير الذات، الاكتئاب، العصابية، الانبساطية و الذهانية ، عينة الدراسة تكونت من (161) طالب بكلية

المعلمين، المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي، أما الأدوات المستخدمة فهي مقياس العجز المتعلم من إعداد الباحث، مقياس الضبط ، مقياس تقدير الذات ، قائمة بيك و مقياس إيزنك . أما نتائج الدراسة فتمثلت في أن الطلبة ذو المشاعر الاكتئابية، العصابين، منخفضي الذات، و ذو الضغط الخارجي أكثر عرضة لخبرات العجز المتعلم وممارسة سلوكات غير فعالة لمواجهة المواقف السلبية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في العجز المتعلم بين الطلاب راجع للمستوى الدراسي بينهما، بينما توجد فروق في التخصصات الدراسية بحيث ترتفع لدى طلاب التخصصات الأدبية ، كما يرتفع مستوى العجز المتعلم لدى منخفضي التحصيل الدراسي. (عبد العزيز ، 2012، ص 63)

3- دراسة محمد بن إبراهيم (2009) حول الوحدة النفسية و علاقتها بأساليب العجز المتعلم

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوحدة النفسية وأساليب العجز المتعلم عند الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات . أما عينة البحث فتكونت من (417) طالب و طالبة من طلاب المرحلة الثانوية بقسمها الشرعي و الطبيعي بجامعة بالسعودية. و بخصوص المنهج الذي إتبعه تمثل في المنهج الوصفي الإرتباطي و المنهج الوصفي المقارن، أما الأدوات المستخدمة تمثلت في مقياس أساليب عزو العجز المتعلم من إعداد" الفرحاتي" ومقياس الوحدة النفسية من إعداد "قشقوش"، ليصل إلى نتائج تمثلت في أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية ومستوى أساليب عزو العجز المتعلم لدى أفراد العينة كان ضعيفا ولم توجد فروق بينهم حول الشعور بالوحدة النفسية وفق متغير التخصص، العمر، الصف الدراسي، عدد أفراد الأسرة ونوع السكن، و لا توجد فروق حول جميع أبعاد أساليب عزو العجز المتعلم وفقا للعمر و الصف الدراسي ، ولكن توجد فروق في جميع أبعاد العجز المتعلم وفق متغير التخصص لصالح القسم الشرعي بالإضافة إلى متغير الحالة الاجتماعية لصالح الذين يعيشون مع أسرهم وعدد أفراد أسرهم كبير. (الجراح و العمري ، 2016 ،ص260)

4 – دراسة نادية عاشور (2014) حول العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب المدرسي لدى الطلبة

دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية ، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ظاهرة العجز المتعلم و علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، بحيث شملت العينة على (239) طالب و طالبة من المعيدين و غير المعيدين من ثانوية بمدينة متليلي بغرداية بالجزائر، المنهج الذي إتبعته هو المنهج الوصفي، أما الأدوات المستخدمة في الدراسة تمثلت في

مقياس قامت الباحثة بإعداده وتصميمه. أما النتائج المتحصل عليها تمثلت في عدم تواجد فروق بين الذكور و الإناث في درجات العجز المتعلم باختلاف الحالة الاجتماعية لدى أفراد العينة ، كما لا توجد فروق بين التخصصات الدراسية في درجات العجز المتعلم باختلاف المستوى الدراسي ، كما تم التوصل إلى وجود فروق بين المعدين و الغير معدين في درجات العجز المتعلم بين الذكور و الإناث في درجات العجز المتعلم لدى المعيدين ، وبين المستويات الدراسية في درجات العجز المتعلم لدى المعيدين ، كما توجد فروق في درجات العجز المتعلم لدى المعيدين باختلاف الحالة الاجتماعية . (عاشور ، 2014، ص3)

5- دراسة محمد جاسم عزيز و مروه محمد رضا (2016) حول العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي لدى الطلبة

هدفت الدراسة إلى قياس العجز عند الطلبة ومعرفة أسلوبهم المعرفي، ومعرفة الفرق في العجز المتعلم و الأسلوب المعرفي وفق متغير الجنس، والعلاقة بين العجز المتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطالب الجامعي، شملت عينة الدراسة على (100) طالب وطالبة من جامعة القادسية بالعراق. و بإتباعهما المنهج الوصفي، و بإستخدام الأدوات التي تمثلت في مقياس مهودر(2014) لقياس الأسلوب المعرفي، ومقياس العجز المتعلم للموسوي (2005)، تم التوصل إلى نتائج تمثلت في أن الطلبة ليس لديهم عجز متعلم ، الطلبة أسلوبهم المعرفي تجريدي وليس عياني، كما أن هناك علاقة عكسية بين العجز المتعلم و الأسلوب المعرفي ، وكذلك تم التوصل إلى أن هناك فروق في العجز المتعلم والأسلوب المعرفي وفق متغير الجنس لصالح الإناث. (محمد جاسم ، محمد رضا ، 2016، ص10)

6- دراسة غالب الناهي و عبد الأمير علي (2017) حول العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى العجز المتعلم عند الطلبة ، و التعرف على الفروق في العجز المتعلم حسب متغير الجنس، التخصص و الحالة الدراسية (ناجح أو راسب) . عينة الدراسة شملت على (723) طالب و طالبة من جميع التخصصات بجامعة البصرة، و بالإعتماد على المنهج الوصفي، و الأداة المستخدمة في الدراسة التي تم إعدادها من قبل الباحثتان و وفق مقياس "سيلجمان" (1975)، تم التوصل إلى نتائج مفادها أن الطلبة الراسبين يتصفون بمستوى من العجز المتعلم، والإناث هم أكثر من الذكور في العجز المتعلم ، كما تم التوصل إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا متعلقة بمتغير التخصص وهي لصالح التخصص الإنساني الذين يعانون من عجز متعلم . (الناهي و الأمير علي،2017، ص89)

6-3 – الدراسات التي جمعت بين التفاؤل و التشاؤم و العجز المتعلم:

في إطار البحث عن الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات دراستنا الحالية، توصلنا إلى جمع دراسات عديدة أجنبية منها و عربية تناولت كل من التفاؤل و التشاؤم على حدى و أخرى تناولت العجز المتعلم، ولقد تم التطرق إلى البعض منها في العنصرين السابقين، ولكن بخصوص الدراسات السابقة التي جمعت بين التفاؤل و التشاؤم و العجز المتعلم و تناولنها بالدراسة معا لم نجد سوى دراسة واحدة فقط، سنعرضها فيما يلي:

- **دراسة بخاري (2006) حول التفاؤل و التشاؤم و أساليب عزو العجز المتعلم عند طالبات الجامعة**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إنتشار التفاؤل و التشاؤم و أساليب عزو العجز المتعلم عند طالبات الجامعة، ومعرفة الفروق في مفهومي التفاؤل و التشاؤم و أساليب العجز المتعلم تبعا لمتغير التخصص، المستوى الدراسي و الحالة الإجتماعية. شملت عينة الدراسة على (400) طالبة من جامعة أم القرى بالسعودية. و إعتمدت على المنهج الوصفي، أما الأدوات التي إستخدمتها الباحثة فهما القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم من إعداد عبد الخالق (1996)، ومقياس أساليب عزو العجز المتعلم من إعداد الفرحاتي (1997).

و في الأخير توصلت الباحثة إلى نتائج مفادها أنه مستوى إنتشار كل متغيرمن متغيرات البحث كان متوسط عند الطالبات، كما لا توجد فروق في مفهومي التفاؤل و التشاؤم و عزو العجز المتعلم تبعا للمستوى الدراسي و السن، وعدم وجود فروق في مفهوم التفاؤل و عزو العجز المتعلم تبعا لمتغير التخصص، مع وجود فروق في مفهوم التشاؤم وعزو العجز المتعلم تبعا للتخصص لصالح التخصصات العلمية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مفهوم التشاؤم و عزو العجز المتعلم تبعا لمتغير الحالة الإجتماعية في حين وجدت فروق في مفهوم التفاؤل وعزو المتعلم لصالح المتزوجات.

(عبد العزيز، 2012، ص57)

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات التي تناولت سمتي التفاؤل و التشاؤم و الدراسات التي تناولت العجز المتعلم من حيث ما إحتوته من عناصر مكونة لها، و حتى الدراسة الوحيدة التى توصلنا إليها و التي جمعت بين متغيري التفاؤل و التشاؤم و العجز المتعلم، و المشابهة لدراستنا الحالية من حيث جمعها للمتغيرين معا، لكن إختلفت معها في جوانب أخرى.

وفيما يلي سوف نوضح كل ما تم ذكره من حيث جوانب التشابه و الاختلاف في العناصر بين الدراسات السابقة و بين دراستنا الحالية، ونبرز أيضا ما جاءت به دراستنا من مستجدات.

7-1- الدراسات التي تناولت التفاؤل و التشاؤم:

- **من حيث الموضوع :**

إهتمت مجموعة من الدراسات بالتفاؤل و التشاؤم و علاقتها بمتغيرات أخرى، فنجد في الدراسات الاجنبية السابقة أنه في دراسة روثيج و أخرون (2009) تم تناول سمة التفاؤل فقط وعلاقتها بالدعم و الصحة النفسية، و نفس الشيئ قام به كريمبل و أخرون (2010) تناولوا في دراستهم سمة التفاؤل فقط لوحدها و علاقتها بالضغوط النفسية، و هنا نجد أن الدراستان لم يتناولا السمتان معا أ ي التفاؤل و التشاؤم ، كما قمنا به في دراستنا الحالية.

و ما يمكن ملاحظته أيضا في الدراسات الأجنبية المتبقية أي دراسة سيلجمان (1994) و دراسة كوازومي (1995) أنهما تناولا التفاؤل و التشاؤم كمتغيرين لوحدهما دون ربطهما بمتغيرات أخرى، كما قمنا نحن بحيث ربطنا التفاؤل و التشاؤم بمتغيرالعجز المتعلم.

أما بالنسبة للدراسات العربية و تناولهم للتفاؤل و التشاؤم كمتغيران للدراسة، نجد الدراسات التي قام بها عبد الخالق و التي كانت عديدة و متنوعة و ملمة تقريبا بجميع الجوانب وذلك عبر العديد من السنوات، حيث في سنة (1995) استهلها بدراسة التفاؤل والتشاؤم كدراسة عربية في الشخصية لتوضيح المفهومين دون ربطهما بمتغيرات أخرى، و في نفس السنة قام بتوسيع دراسته حول السمتين وذلك بربطهما بمتغيرات أخرى كالتدين، و في سنة (1998) درس السمتان و علاقتهما بالصحة الجسمية، ثم تناولا المفهومان وربطهما بإضطراب من الإضطرابات النفسية و هو قلق الموت وذلك سنة (1998)

أيضا، ثم بعد ذلك قام بدراسة التفاؤل و التشاؤم و دورهما من الناحية الأكاديمية وذلك بربطهما ودراسة علاقتهما في سنة (2000) بكل من التحصيل الدراسي و الدافع و الانجاز، وكآخر دراسة قام بها حسب ما تناولناه في الدراسات السابقة هي دراسته للتفاؤل و التشاؤم سنة (2006) حيث لم يدرس علاقتهما بمتغير آخر ولكن درس السمتان في بيئتان مختلفتان كطريقة مقارنة بين البيئة العربية و البيئة الأجنبية. وما يمكن ذكره من أوجه تشابه و إختلاف بما جاء به عبد الخالق و دراستنا الحالية، هو فقط تشابه دراستنا في تناولها متغير آخر مع السمتين كما جاءت به معظم دراسات عبد الخالق، و اختلفت فقط مع دراستين.

أما بالنسبة للدراسات الأخرى فنجد أن هناك دراسات تناولت العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم مع متغير آخر كدراستنا الحالية، وهي دراسة المشعان (2000) حيث تناول العلاقة بين السمتان و الاضطرابات النفسية و الجسمية، نجد أيضا دراسة بوقفة (2006) تناول هو الأخر العلاقة بين السمتان و أنماط التفكير، ونذكر أيضا بوثلجي (2014) التي درست العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم و مركز الضبط.

أما الدراسات التي إختلفت مع دراستنا في تناولها لأكثر من متغير واحد نجد دراسة شويعل (2012) بحيث تناول العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم مع متغيرين وهما مركز الضبط و إستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية. في حين أن دراسة الحميري (2004) تناول فيها التفاؤل و التشاؤم لوحدهما دون ربطهما بمتغير أو متغيرات أخرى.

- **من حيث الأهداف** :

تنوعت الأهداف و تباينت من دراسة إلى أخرى و مع أهداف دراستنا الحالية، فنجد أن الأهداف التي سعت إليها الدراسات الأجنبية منها ما تشابه جزئيا فقط مع دراستنا الحالية كالهدف المتمثل في الكشف عن المستوى التفاؤل و التشاؤم عند أفراد العينة، فهو هدف من أهداف دراسة كل من سيلجمان (1994) و دراسة كوازومي(1995)، و كذلك الهدف المتمثل في إيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة الذي نجده متشابه لدراسة كريمبل و آخرون (2010)، حيث كان هدفها الرئيسي إيجاد العلاقة بين التفاؤل و الضغوط النفسية . أما الدراسات الأخرى الأجنبية و الأهداف التي جاءت بها هي مغايرة لأهداف دراستنا.

و بخصوص الدرسات العربية و ما جاءت به من أهداف لابد أولا من الإشارة إلى الهدف المهم الذي جاءت به دراسة عبد الخالق و الأنصاري (1995) و المتمثل في وضع قائمة عربية لتقدير الفروق الفردية في التفاؤل و التشاؤم وتقنينها، إعتبرنا هذا الهدف مهم لأن دراستنا الحالية إعتمدت على هذه القائمة كأداة لقياس سمتي التفاؤل و التشاؤم عند أفراد العينة.

و بخصوص الدراسات التي نجدها أنها تتشابه مع دراستنا من حيث هدفها الأساسي وهو إيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة، نجد دراسة عبد الخالق (1995)، (1998) و في سنة (2000)، دراسة المشعان (2000)، دراسة بوقفة (2006)، دراسة شويعل (2012) و دراسة بوثلجي (2014).

كما تشابهت دراستنا الحالية من حيث هدف آخر مع دراسات أخرى و هو معرفة مستوى إنتشار سمتي التفاؤل و التشاؤم عند أفراد العينة، فنذكر دراسة الحميري (2000)، دراسة بوقفة (2006) و دراسة بوثلجي (2014)، و إختلفت من حيث هذا الهدف مع دراسة عبد الخالق (2006) لأنها درست وهدفت إلى التوصل إلى معرفة مستوى إنتشار السمتين عند أفراد عينتين، أجنبية وعربية وليس عينة واحدة . هدف آخر إشتركت فيه دراستنا مع دراسات أخرى وهو التعرف على طبيعة الفروق إستنادا لمتغيرات أخرى كالجنس و التخصص، فنذكر بهذا الصدد دراسة كل من الحميري (2004)، ودراسة بوقفة (2006).

- **من حيث العينة :**

توحدت عينة دراستنا الحالية و المتمثلة في طلبة الجامعة مع جميع الدراسات سواء الأجنبية أو العربية، لأنه من الأساس كان هذا التشابه هو إختيارنا العمدي للدراسات السابقة فقط التي تناولت عينة البحث الطلبة الجامعيين، وهذا بصفة عامة، أما بصفة خاصة يمكن أن نذكر فقط إختلاف في العينة، و هو أن دراستنا تناولت عينة واحدة عكس دراسة عبد الخالق (2006) طبقت على عينتين من الطلبة، طلبة من الكويت وطلبة من الولايات المتحدة الأمريكية، كما يمكن ذكر إختلاف آخر من حيث حجم العينة في كل الدراسات التي فاقت حجم عينة دراستنا الحالية .

وما يزيد تشابه بين عينة دراستنا المتمثلة في طلبة الجامعة و بالخصوص طلبة علم النفس هو ما جاءت به دراسة كريبيل و آخرون (2010)، التي تناولت هي الأخرى طلبة علم النفس كعينة لدراستها.

– من حيث المنهج المستخدم و الأدوات :

تشابهت الدراسات السابقة في إتباعها لنفس المنهج الذي إعتمدنا عليه في دراستنا الحالية و المتمثل في المنهج الوصفي. أما بالنسبة للمقاييس التي إستعملتها كل دراسة سابقة نجد أنها إستعملت مقياس خاص لقياس سمتي التفاؤل و التشاؤم ومقياس آخر أو أداة لقياس المتغير الآخر للدراسة، و في إطار تعقيبنا على الدراسات سوف نركزفقط على الأدوات المستعملة لقياس التفاؤل و التشاؤم . فنجد في دراسة سيليجمان (1994) إعتمد على مقياس خاص به و هو مقياس سيليجمان للتفاؤل و التشاؤم، وهو نفس المقياس الذي إعتمدعليه كوازومي (1995) و بوثلجي (2014) في دراستها، و هو مقياس يختلف عن مقياس دراستنا الحالية المتمثل في القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم، الذي قام بإعداده عبد الخالق و الأنصاري في سنة (1996) والذي إعتمد عليه هو الآخر في العديد من دراساته التي تم ذكرها سابقا كما إعتمد عليه كل من المشعان (2000) وعبده فرحان الحميري (2004) و بوقفة (2006). أما في دراسة شويعل (2012) فهو إعتمد على مقياس مخالف ومختلف عن كل ما ذكر وهو مقياس التفاؤل و التشاؤم ل " دينبر" (1989) ترجمة محمد الدوسقي (2001).

– من حيث النتائج :

إختلفت النتائج بين الدراسات السابقة لإختلاف الهدف المرجو من كل دراسة، ولكن يمكن ذكرها بصفة عامة، نستهلها أولا بنتائج الدراسات الأجنبية التي بينت أن التفاؤل يرتبط بالانبساطية، بالوجدان الايجابي، بالانجاز و التحصيل الدراسي، إستراتيجيات التركيز على حل المشكلات والوقاية من الضغوط النفسية...، في حين يرتبط التشاؤم بالعصابية، الوجدان السلبي و إستراتيجيات الانسحاب...، كما بينت دراسة كريبيل و آخرون (2010) أنه لا توجد فروق في مستوى التفاؤل تعزي لمتغير الجنس، كما توصلت دراسة كوازومي (1995) إلى أن السمة الغالية على طلبة الجامعة هي سمة التشاؤم.

أما بالنسبة للدراسات العربية فنذكر منها ما توصل إليه عبد الخالق و الأنصاري (1995) من نتيجة وهي وضع قائمة عربية للتفاؤل والتشاؤم تمتاز بخصائص سكومترية عالية، كما يمكن ذكر أهم ما توصلت إلية الدراسات بصفة عامة وهو أن التفاؤل يرتبط بالتدين، الصحة العامة، الدافع للانجاز، توقع النجاح، إسترتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المركزة على المشكل.... ، بينما التشاؤم إرتبط

بالاكتئاب، اليأس، الوسواس القهري، الابتعاد عن الدين، المرض الجسمي، قلق الموت، توقع الفشل، أكثر عرضة للإضطرابات النفسية و الجسدية، مركز الضغط الخارجي و إستراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال...، و ما يمكن ذكره أيضا كنتائج توصلت إليها الدراسات السابقة، دراسة عبد الخالق (2006) الذي كان مفادها أن الطلبة الأمريكيين أكثر تفاؤلا من طلبة الكويت.

و من حيث السمة الأكثر إنتشارا عند الطلبة هي سمة التفاؤل و هي نفس النتيجة التي توصل إليها كل من الحميري (2004) و جمعة بوقفة (2006) و بوثلجي (2014).

و فيما يتعلق بالفروق في التفاؤل و التشاؤم من حيث متغير الجنس، فلقد تم التوصل إلى تواجد الفروق بين الجنسين و هي لصالح الذكور الذين كانوا أكثر تفاؤلا وجاءت هذه النتيجة في دراسة كل من المشعان (2005) و شويعل (2012)، أما في دراسة بوثلجي (2014) فكانت النتيجة عكس النتيجة السابقة، حيث كان الفرق لصالح الإناث. في حين توصل الحميري (2004) في دراسته إلى عدم تواجد الفروق بين الجنسين في التفاؤل و التشاؤم.

ولقد ركزنا في هذا التعقيب في نتائج الدراسات على السمة الأكثر تواجدا بين الطلبة و على الفروق بين الجنسين من حيث التفاؤل و التشاؤم، لأن هذين النتيجتين هما كفرضيتان في دراستنا الحالية و اللذان سوف نصل إلى الإجابة عنهما في الأخير.

7-2- الدراسات التي تناولت العجز المتعلم :

- **من حيث الموضوع :**

إهتمت مجموعة من الدراسات بمفهوم العجز المتعلم و علاقته بمتغيرات أخرى عديدة نفسية، مرضية معرفية، أكاديمية...، فنجد في الدراسات الأجنبية المذكورة سابقا من تناولت متغير العجز المتعلم لوحده بالدراسة، كدراسة فيرمن و آخرون (2004)، ومن تناولت متغير العجز المتعلم و دراسته بمتغير آخر كدراستنا الحالية، و مثل ما جاء في دراسة تجمان و آخرون (1991) بحيث درسوا علاقته بالضغوط النفسية، و دراسة بوجييانو و آخرون (1991) درسوا علاقته مع التوجه الدفاعي. كما نجد في الدراسات من تناولت العجز المتعلم ودراسة علاقته مع عدت متغيرات، كما جاء في دراسة تينين وهيرزبرجر (1987) الذي تناولا فيها أثر الإكتئاب و أساليب العزوالسببي للعجز المتعلم في تقديرات الذات، ودراسة فالاس (2001) الذي تناول فيها التحصيل الدراسي وعلاقته بالعجز المتعلم والتكيف النفسي.

أما الدراسات العربية فتنوعت هي الأخرى في تناولها لمتغير العجز المتعلم، فنجد دراسة غالب الناهي و عبد الأمير علي (2017) تناولتا العجز المتعلم لوحده في دراستهما، و في دراسة باحكيم (2003) تناولت العلاقة بين العجز المتعلم و توقعات النجاح و الفشل وهذان الأخيران يعتبران مرتبطان بالمتغير الثاني الذي تناولناه في دراستنا و المتمثل في سمتي التفاؤل و التشاؤم بحيث يعتبر التفاؤل سمة ترتبط بتوقعات النجاح و التشاؤم سمة ترتبط بتوقعات الفشل و هذا ما أكدت عليه دراسة عبد الخالق (2000) المذكورة سابقا.

وبخصوص الدراسات المتبقية، فلقد قامت بدراسة العجز المتعلم مع متغيرات متعلقة بالجانب النفسي لعينة البحث مثل ما جاء في دراسة محمود عبد الله (2004) الذي ربط بين العجز المتعلم ومتغيرات نفسية عديدة، كما جاء في دراسة محمد بن إبراهيم (2009) الذي درس العلاقة بين العجز المتعلم و الوحدة النفسية، دراسة أخرى متعلقة بالجانب الأكاديمي للعينة الذي درست فيها عاشور (2014) العلاقة بين العجز المتعلم و الرسوب المدرسي، و دراسة أخرى متعلقة بالجانب المعرفي لعينة البحث و المتمثلة في دراسة جاسم عزيز و محمد رضا (2016) اللذان درسا فيها العلاقة بين العجز المتعلم و الأسلوب المعرفي.

- **من حيث الأهداف :**

تنوعت الأهداف وتباينت من دراسة إلى أخرى مع أهداف دراستنا الحالية، وسوف نبدأ بالأهداف التي سعت إليها أولا الدراسات الأجنبية، فوجدنا منها ما تشابه مع أهداف دراستنا الحالية جزئيا، كالهدف المتمثل في إيجاد العلاقة الترابطية بين متغيرات الدراسة وكان هذا حسب هدف دراسة كل من تنين وهيرزبرجر (1987) و المتمثل في إيجاد العلاقة بين العجز المتعلم و أساليب عزوه السببي مع الإكتئاب و أثرهما في تقدير الذات، وكذلك دراسة فالاس (2001) التي كان هدفها إيجاد علاقة بين العجز المتعلم و التحصيل الدراسي و التكيف النفسي. كما نجد أن دراسة فالاس (2004) تشابهت مع هدف آخر من أهداف دراستنا الحالية و المتمثل في الكشف عن الفروق في العجز المتعلم حسب متغير الجنس.

فحين نجد إختلاف بين ما جاءت به دراستنا الحالية من هدف رئيسي وهو إيجاد العلاقة الترابطية بين متغيرات الدراسة، و الهدف الرئيسي التي جاءت به الدراسات الآتية، كدراسة بوجييانو وآخرون

(1991) التي كانت تهدف إلى التعرف على المظاهر الإنفعالية المصاحبة للعجز المتعلم ودور التوجه الدفاعي في ذلك، دراسة تجمان وآخرون (1991) التي هدفت إلى دراسة الإستقرار عبر الزمن في أساليب العزو العجز المتعلم وعلاقة ذلك بالضغوط النفسية، نجد دراسة فيرمن وآخرون (2004) التي كانت عبارة عن دراسة تجريبية هدفها التحقق من إذا كان ترتيب الأسئلة من الصعب إلى الأسهل في الامتحان يؤدي إلى العجز عند أفراد العينة.

وبالعودة إلى الدراسات العربية السابقة وماجاءت به من أهداف وما يتشابه منها وما يختلف حسب أهداف دراستنا الحالية، نذكر الهدف الرئيسي الذي جاءت به دراستنا و المتمثل في إيجاد العلاقة الترابطية بين متغير العجز المتعلم و المتغير الثاني، ونجد أن هذا الهدف يتشابه مع دراستنا كل من شهرزاد باحكيم(2003)، دراسة محمود عبد الله (2004)، دراسة محمد بن إبراهيم (2009)، دراسة نادية عاشور (2014)، دراسة محمد جاسم عزيز ومروه محمد رضا (2016).

كما تتشابه دراستنا في هدف آخر لها مع دراسات أخرى و المتمثل في معرفة مستوى العجز المتعلم عند أفراد العينة، حيث كان هذا الهدف من أهداف دراسة كل من محمد بن إبراهيم (2009)، محمد جاسم عزيز ومروه محمد رضا (2016) و غالب الناهي و عبد الأمير علي (2017).

وبخصوص هدف آخر سعت إليه الدراسات والمتمثل في إيجاد الفروق في العجز المتعلم إستنادا لمتغير الجنس، نجد أن هذا الهدف تشترك فيه دراستنا مع دراسة شهرزاد باحكيم (2003) و كذلك دراسة محمد جاسم عزيز ومروه محمد رضا (2016).

– من حيث العينة :

بصفة عامة توحدت وتشابهت عينة دراستنا مع عينة الدراسات السابقة سواء الأجنبية أو العربية لأن هذا كان أساس إختيارنا العمدي للدراسات التي تناولت عينة الطلبة فقط، وكلهم طلبة جامعيين كدراستنا، إلا دراسة واحدة وهي دراسة عاشور (2014) شملت طلبة من مرحلة الثانوية و أيضا دراسة محمد بن إبراهيم (2009).

كما تشابهت دراستنا الحالية مع دراسة فيرمن و آخرون (2004)، من حيث نوع تخصص الطلبة الجامعيين و المتمثل في تخصص علم النفس وإختلفت مع الدراسات الأخرى في تخصص الطلبة . أما من حيث حجم العينة فإختلفت من دراسة إلى أخرى مع حجم عينة بحثنا الذي تمثل في (150) طالب

وطالبة بحيث وجدت هناك أحجام أقل من حجم عيينتنا و أصغرهم قدر ب(61) طالب وطالبة في دراسة فيرمن و آخرون (2004) و أكبر حجم تناولته الدراسات كان قدره (1580) طالب وطالبة وذلك في دراسة فالاس (2001).

– من حيث المنهج المستخدم و الأدوات :

تشابهت الدراسات السابقة في إتباعها لنفس المنهج الذي إعتمدنا عليه في دراستنا الحالية و المتمثل في المنهج الوصفي، إلا دراسة محمد إبراهيم (2009) التي إتبع فيها نوعين من المنهج الوصفي و هما الإرتباطي و المقارن.

أما بالنسبة للمقاييس أو الأدوات التي إستعملتها كل دراسة سابقة أجنبية أوعربية تم عرضها والخاصة بمقياس العجز المتعلم، فلقد إختلفت وتنوعت فمنها من إعتمد على أداة أو مقياس كان معد مسبقا من قبل باحث أو عالم، ومنها من إعتمد في دراسته على أداة مبنية من قبله ومن إعداده، أما بخصوص دراستنا الحالية فلقد إعتمدنا على أداة لقياس العجز المتعلم تم إعدادها مسبقا من قبل الباحثة نادية عاشور (2014)، التي بنتها بنفسها إنطلاقا من مقاييس أخرى لقياس العجز المتعلم و إنطلاقا من الإطار النظري له، مع العلم أننا إعتمدنا على هذا المقياس لأنه معد في نفس البيئة التي أجريت فيها دراستنا الحالية.

– من حيث النتائج:

إختلفت النتائج بين الدراسات السابقة تبعا لإختلاف الهدف المرجو من كل دراسة ولكن يمكن ذكرها بصفة عامة، مع التركيز على النتائج المتعلقة بالعجز المتعلم وما يتناسب مع فرضيات بحثنا الحالي الذي لم نصل فيه إلى نتائج بعد للمقارنة بينها وبين الدراسات السابقة. فمن خلال الدراسات السابقة الأجنبية تم التوصل إلى وجود علاقة بين العجز المتعلم و الاكتئاب و أساليب العزوالتشاؤمية، و أساليب العزو الأحداث السلبية، اليأس الاكتئابي، عزو التوجه الدفاعي الخارجي، السلبيو حول الذات، التأثر السلبي على التكيف النفسي والتحصيل الأكاديمي، الاحباط، الشك في القدرات العقلية. أما ما توصلت إليه الدراسات من نتائج متعلقة بالفروق في العجز المتعلم في ضوء متغيرات أخرى، وجدت فقط دراسة فالاس (2001) التي تناولت الفروق في العجز المتعلم في تبعا لمتغير الجنس .

أما من خلال الدراسات السابقة العربية وما توصلت إليه من نتائج نذكر أهم ما جاء فيها وهو إرتباط العجز المتعلم بكل من (توقع الفشل، المشاعر الإكتئابية، العصاب، التقدير المنخفض، الضبط الخارجي، السوكات الغير فعالة تجاه المواقف السلبية و الرسوب المدرسي).

أما ماجاء في الدراسات السابقة حول مستوى إنتشار العجز المتعلم عند عينة البحث، فلقد تم التوصل إليه في دراسة محمد بن إبراهيم (2009) وكان مستوى إنتشاره ضعيف، وفي دراسة محمد جاسم عزيز ومروه محمد رضا (2016) كان مستوى إنتشاره منعدم عند أفراد العينة أي لم يكن عندهم عجز متعلم.

وفيما يتعلق بالفروق في العجز المتعلم من حيث متغير الجنس كما تناولناه في دراستنا الحالية كفرضية، نجده كنتيجة توصلت إليها دراسة نادية عاشور (2014)، حيث توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في درجات العجز المتعلم لدى المعيدين، و دراسة جاسم عزيز و محمد رضا (2016) التي تم التوصل فيها أيضا الى وجود فروق في العجز المتعلم وفق متغير الجنس و لصالح الإناث، و هي نفس النتيجة المتوصل إليها في دراسة غالب الناهي و عبد الأمير على (2017).

7-3- الدراسات الي جمعت بين التفاؤل و التشاؤم و العجز المتعلم :

و كما جاء سابقا هناك دراسة واحدة فقط جاءت مشابهة لدراستنا الحالية، من حيث تنوالها لمتغير التفاؤل و التشاؤم و متغير العجز المتعلم، و هي دراسة بخاري (2006)، هذا من حيث أوجه التشابه أما من حيث أوجه الإختلاف، نجد أولا تناولها لمتغير العجز المتعلم مع تركيزها على أساليب عزوه هذا من حيث الموضوع، أما من حيث الأهداف فتشابهت مع دراستنا في هدف معرفة مستوى إنتشار كل متغير عند أفراد العينة، و إختلفت مع دراستنا من حيث عدم تناولها لهدف إيجاد العلاقة بين متغيرات الدراسة ، وأيضا إيجاد الفروق في مستوى كل متغير تبعا للجنس مثل دراستنا، بل تناولت متغيرات أخرى و هي المستوى الدراسي،التخصص، السن و الحالة الإجتماعية ، أما من حيث العينة فتشابهت مع دراستنا في تناولها لطلبة الجامعة، و إختلفت معنا في تناولها للطالبات فقط، و بالمقارنة بين المنهج المتبع نجد تشابه بين الدراستين، أما الأدوات نجد تشابه في إستعمال القائمة العربية لقياس التفاؤل و التشاؤم، وإختلاف في إستعمال آداة العجز المتعلم، أما من حيث النتائج التي توصلت إليها دراسة بخاري فهي حتما تختلف على ما سوف نجده من نتائج في دراستنا الحالية و ذلك لإختلاف

جل الأهداف بين الدراستين، سوى هدف مستوى إنتشار كل متغير، حيث توصلت بوخاري الى أن مستوى كل متغيرمن متغيرات البحث كان متوسط.

الفصل الثـــــاني:التفاؤل و التشاؤم

تمـــــهيد

1- مفهوم التفاؤل و التشاؤم.

2- العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم

3- العوامل المؤثرة في التفاؤل و التشاؤم.

4- أنواع التفاؤل و التشاؤم.

5- النظريات المفسرة للتفاؤل و التشاؤم.

6- خصائص الأفراد المتفائلين و المتشائمين.

7- علاقة التفاؤل و التشاؤم ببعض المتغيرات.

8- قياس التفاؤل و التشاؤم.

خلاصـــة

تمهيد :

يعد مفهومي التفاؤل والتشاؤم من المفاهيم الحديثة نسبيا، التي دخلت إطار البحث المكثف في مجال علم النفس، لما لهما من تأثير لا يمكن إنكاره أو التقليل من أهميته على السلوك الإنساني إذ يؤثر كل منهما على الحالة النفسية للفرد، وعلى توقعاته بالنسبة للحاضر و المستقبل. وللتعمق أكثر في هذا المفهومان سوف نتطرق في هذا الفصل إلى التعريف بهما، تبيان العلاقة بينهما، التعرف على العوامل المؤثرة فيهما، ذكر أنواع كل من التفاؤل ولاتشاؤم، النظريات المفسرة لهما، تعداد خصائص الأفراد المتفائلين والمتشائمين، التطرق لعلاقة المفهومان ببعض المتغيرات، وفي الأخير نعرض مقاييس كل من التفاؤل و التشاؤم.

1- مفهوم التفاؤل و التشاؤم :

لقد تعددت تعاريف التفاؤل و التشاؤم من قبل الباحثين المختصين لما لهاتين السمتين من تأثير على شخصية الفرد ، فهناك مجموعة من الباحثين اتفقوا في إطار عام على نفس التعريف و هناك مجموعة أخرى ركزت على جانب و أهملت جانبا أخر في هاتين السمتين إلا أن هذه التعاريف جاءت مكملة لبعضها البعض لتعطينا حوصلة معلوماتية حول التفاؤل و التشاؤم من منظور علماء النفس.

1-1- التفاؤل :

لغة :

التفاؤل : من الفأل، وهو قول أو فعل يستبشر به، وتسهل الهمزة، فيقال: الفال، وتفاءل بالشيئ: تيمن به، وقال إبن السكيت: الفأل، أن يكون الرجل مريضا فيسمع آخر يقول : يا سالم، أو يكون طالب ضالة فيسمع آخر يقول، ياواجد، فيقول تفاءلت بكذا، ويتوجه له في ظنه كما سمع أنه سيبرأ من مرضه، أو سيجد ضالته، ويقال: لا فأل عليك: لا ضير عليك. ويستعمل في الخيرو الشر. و الفأل ضد الطيرة، وتفاءل ضد تشاءم . (الأنصاري، 1998، ص 13)

إصطلاحا :

عرفه " Tiger (1979) "بأنه الدافع البيولوجي الذي يحافظ على بقاء الإنسان. أو إنه مجموعة الأفعال أو السلوكيات التي تولد لدى الفرد القدرة للتغلب على المشاكل والصعوبات التي تواجهه".

(نفس المرجع، ص14)

وعرفه " Stipek (1981) "بأنه توقعات ذاتية إيجابية لدى الفرد عن مستقبله الشخصي".

(Stipek 1981,p 37)

ويرى "الأنصاري" (1998): "بأنه نظرة إستبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر الأشياء الايجابية، ويستبعد ما عدا ذلك". (الأنصاري، 1998، ص15)

ويرى " Selgman (2002) " التفاؤل أنه أسلوب أو طريقة التي يستخدمها الفرد لزيادة التحكم الشخصي، و يعتقد أن التفاؤل هو الميل أو توجه نحو الجوانب الايجابية في الحياة".

(مرعي، 2011،ص85)

من خلال إستعراض التعريفات النظرية السابقة يتضح أن معظم الباحثين اتفقوا على أن التفاؤل هو توقع الأحداث الإيجابية و بأنه يساعد الفرد في التغلب على الأحداث التي تعيقه في سبيل تحقيق أهدافه و بأنه نظرة إندفاع نحو الحياة تجعل صاحبها مستمتعاً فيها ومتأملاً لمستقبل واعد.

1-2- التشاؤم :

لغة :

التشاؤم: من باب شأم، وشأم الرجل قومه أي جر عليهم الشؤم، فهو شائم، وتشاءم بالأمر تطير به وعده شؤما، وترقب الشر. والمتشائم المتطير، من يسئ الظن بالحياة. (الأنصاري، 1998، ص 13)

إصطلاحا :

عرفه " Andersen, & Bargh (1992) " بأنه نزعة لدى الأفراد للتوقع السلبي للأحداث المستقبلية.

(Andersen et al.1992 ,p712)

ويرى "الأنصاري" (1998)" بأنه توقع سلبي للأحداث القادمة ، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل ويستبعد ما عداه. (الأنصاري، 1998، ص16)

وتعرفه "مايسة شكري"(1999): بأنه توقع سلبي للأحداث يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ ويتوقع الشر والفشل وخيبة الامل ويرتبط هذا بالمتغيرات المرضية غير السوية وغير المرغوب فيها".

(شكري ، 1999، ص 388)

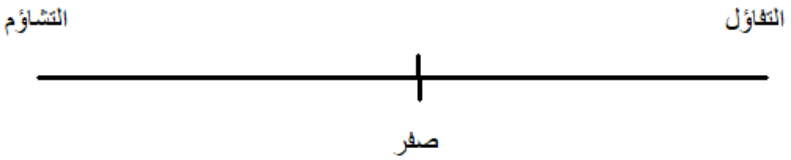
ويعرفه "عبد الخالق" (2000) "بأنه توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل". (عبد الخالق، 2000، ص2)

مما سبق يتبين أن جل الباحثين يتفقون بأن المتشائم ينظر للأحداث المستقبلية بنظرة سلبية ، كما أن التشاؤم قد يسبب ببعض الاضطرابات النفسية ، وفي نظرنا نرى أن التشاؤم بأنه نظرة سلبية نحو الحياة تجعل الفرد في حالة من التخوف والترقب لما سيحدث له من مفاجأة غير سارة.

2- العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم :

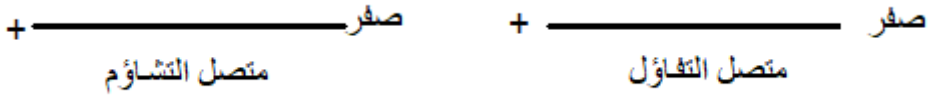
هناك جدال كبير بين الباحثين في النظر إلى العلاقة بين هذين المصطلحين:

النظرة الأولى ترى أن التفاؤل و التشاؤم سمة واحدة ولكنها ثنائية القطب أي أن متصل هذه السمة له قطبان متقابلان متضادان، لكل فرد مركز واحد ونقطة واحدة عليه، بحيث يقع بين التفاؤل المتطرف و التشاؤم الشديد.



شكل (01) يوضح سمة التفاؤل و التشاؤم كمتصل ثنائي القطب

والنظرة الثانية ترى أن التفاؤل والتشاؤم سمتان مستقلتان ولكنهما مترابطتان، أي أن لكل سمة متصل مستقل إستقلالا نسبيا يجمع بين مختلف الدرجات على السمة الواحدة، ولكل فرد موقع على متصل التفاؤل مستقلا عن مركزه على مستقل التشاؤم، وكل بعد هنا يعد بشكل مستقل أحادي القطب يبدأ من أقل درجة على التفاؤل إلى أقصى درجة،و الأمر ذاته بالنسبة للتشاؤم.



شكل (02) يوضح سمة التفاؤل و التشاؤم كسمتين مستقلتين

وقد رجحت أغلب الدراسات وخاصة الحديثة منها النظرة الثانية بناءا على مجموعة من الأدلة منها أن بعض الدراسات تجد فروقا دالة بين الجنسين في التفاؤل ولا تجد ذلك في التشاؤم أوالعكس بما

يعني أن التفاؤل ليس بالضرورة عكسا دقيقا للتشاؤم، و أن الفرد قد يكون متفائلا في بعض الأمور و المواقف ومتشائما في مواقف و أمور أخرى. (بوقفة ، 2006، ص89)

3- العوامل المؤثرة في التفاؤل و التشاؤم :

يمكن أن تنشأ سمة كل من التفاؤل والتشاؤم عند الفرد من خلال مجموعة من العوامل منها :

3-1- العوامل البيولوجية :

وهي تتضمن الاستعدادات الموروثة، حيث إفترض بعض الباحثين أن لها دور في إكتساب الفرد للتفاؤل و التشاؤم، و إن كانت البيئة هي المسؤولة على تعزيز وجودها أو خفضه على الأفراد.

كما أكد علماء الانثروبولوجيا أن للوراثة أثراً كبيراً في التفاؤل الفمي (المتمثل في غزارة الرضاعة والفطام المتأخر) والتشاؤم ألفمي (المتمثل في قلة الرضاعة والفطام المبكر) . و التفاؤل بشكل عام قد ينشأ عن نشاط وقوة الفرد العقلية والعصبية ، أما التشاؤم فقد ينشأ من ضعف النشاط وضعف القوة العصبية ووهن في الرقابة العقلية، ومن دراسة لفريق علمي في جامعة ستانفورد الأمريكية قد بينت أن هناك بعض التغيرات في طريقة عمل الدماغ يمكن من خلالها الفصل بين الشخصية المتفائلة والشخصية المتشائمة، وذلك من خلال دراسة لمجموعة من النساء تراوحت أعمارهن بين(19 و 42 سنة) ، وقد قسمت هذه المجموعة إلى مجموعتين ، المجموعة الأولى تضم النساء المتفائلات والمجموعة الثانية النساء المتشائمات والعصبيات القلقات ، وقد عرض العلماء على المجموعتين صوراً لمشاهد مفرحة وصوراً لأحداث محزنة وعند العرض قام العلماء بقياس نشاط النساء في عدة أماكن من الدماغ فلاحظوا عند العرض الأول (الصور المفرحة) أن النشاط وقوة الاستجابة عند النساء المتفائلات كانت أقوى مما لدى النساء القلقات المتشائمات ، بينما لاحظوا أن في أدمغة النساء المتشائمات نشاطاً غير عادي غير موجود في أدمغة النساء المتفائلات عند عرض الصور المحزنة. (مأمون، 2015، ص48)

3-2- العوامل الاجتماعية :

-الأسرة: التي تعتبر الحضن الرئيسي لإشباع الحاجات البيولوجية و النفسية للأولاد، ومن ثم التكامل الإشباعي لكل أفرادها، فإذا حدث خلل في البناء الأسري و أسلوب المعاملة من الوالدين فإن ذلك يترتب عليه زيادة المشكلات و السلوكات اللاتوافقية عند الأبناء، فأساليب التنشئة المتبعة تنعكس إيجابا وسلبا وفقا لطبيعة الأسلوب. فقد أوضحت عدة دراسات وجود ارتباط بين أساليب معاملة

الوالدين لأطفالهم لتعزيز أو إضعاف سمة التفاؤل لديهم ومنها دراسة مستن 1997. ويرى سليجمان 1995 أن صراع الأبوين من العوامل التي تساعد على اكتساب الأسلوب التشاؤمي وذلك من خلال النمذجة و الصفات التي يصفون بها الأحداث في حياتهم. و منه فإن لأساليب التنشئة التي تتبعها الأسرة في تربية أبنائها دوراً هاماً في نمو أبنائها فكلما كانت عملية التنشئة إيجابية وتشعر الطفل بأهميته وقيمته واحترامه وتقديره ، وبأنه مرغوب فيه ، كلما كان الطفل أكثر توافقاً وتفاؤلاً ، فالأسرة التي يسودها السلام والاستقرار تعكس جواً يسوده الحب والتفاؤل بينما الأسرة التي يسودها جو من التوتر وعدم الاستقرار والمشاحنات والخلافات والتفكك قد ينعكس سلباً على شخصية الطفل ونظرته للحياة والتي قد تتسم بالتشاؤم . (يوسف محسين، 2012، ص61)

–المدرسة : بما فيها الإدارة، المناهج، المعلمين، وما ينشرونه ويبعثومه من تفاؤل أو تشاؤم من خلال نظرتهم للأمور أو طريقة تعاملهم ومدى إنعكاس ذلك على التلاميذ و الطلبة.

–العوامل البيئية والثقافية : لها الدور الكبير في تحديد سمة التفاؤل والتشاؤم وبالأخص بين الجنسين في مجتمعاتنا العربية ، نلاحظ ذلك واضحاً فالذكور لديهم مجال كبير للتعبير عن أرائهم مما يولد لديهم الثقة العالية بالنفس والأمل والتفاؤل نحو المستقبل ، و يتمتعون بفرص أكبر مما للإناث لكونهم يمتلكون القرار في تحديد مصيرهم من ناحية (التعليم اختيار العمل والمهنة المناسبة و إختيار الزوجة) ، أما الإناث فالفرص لديهن أقل بكثير مما للذكور وبالأخص في مجتمعاتنا العربية نظراً للأعراف والتقاليد ولكن هذا لا يعني أن الإناث ليس لديهن تفاؤل .

–**الوضع الاجتماعي ونظرة المجتمع** : هو الأخر له الأثر الفعال في حالة التفاؤل والتشاؤم للفرد فمثلا نظرة المجتمع وتعامله مع الطفل المضطهد والذي يعاني من التعذيب والتشرد، صاحب العاهة الشيخ الكبير الذي يجد نفسه في حالة من العزلة بعيداً عن الآخرين القادرين على ممارسة نشاطاتهم في المجتمع ، و الأشخاص محدودي الذكاء الغير قادرين على مسايرة الآخرين من أقرانهم الغير متزنين إنفعالياً الذين لا يستطيعون التكيف مع الآخرين ، ماذا يكون موقف هؤلاء من المجتمع ؟ من الطبيعي أن يكونوا متشائمين وعلى عكس هذه الأمثلة الأشخاص الأصحاء العقلاء الأذكياء ، الكبار الذين يمارسون نشاطاتهم ويلاقون المعاملة الحسنة من الآخرين تزداد الثقة لديهم فيكونوا جميعاً متفائلين في الحياة . (مأمون، 2015، ص49)

-المجتمع الشعبي: فكل مجتمع يحمل طابع خاص به وهوية يتميز بها، فإما يتسم بالتفاؤل أو التشاؤم في ملامحه الوجدانية أو الإجتماعية الخاصة به و الناتجة عن ما تعرض له من أحداث وظروف إقتصادية وسياسية.

-وسائل الإعلام: لها تأثير بالغ في تشكيل وجدانيات الأفراد وصبغتها بالتفاؤل أو التشاؤم حسب ما توجه من أفكار.

-المواقف الإجتماعية المفاجئة: إن المواقف الاجتماعية المفاجئة التي يواجهها الفرد في حياته كالمواقف السارة منها والحزينة ، فالمفاجأة السارة منها تولد لديه معنوية عالية وأملاً في الحياة فبذلك يميل إلى التفاؤل أما المواقف الصعبة و العصيبة فتولد حالة من الإحباط واليأس فتجعل منه شخصاً ميالاً إلى التشاؤم. (بوثلجي، 2014، ص94)

3-3- العوامل الاقتصادية والسياسية :

فقد بين "روسل (1989)" أن التراجع الاقتصادي يشكل عاملاً مؤثراً سلبياً على الأهداف والتطلعات الحياتية التي يرسمها الشباب لمستقبلهم ، فاتجاهات الشباب تكون متأثرة بهذا العامل فيصبحوا مترددين في التخطيط لمستقبلهم (المجال المعرفي ـ الاجتماعي و المهنة والعمل) وهذا بدوره يؤثر على معدلات التفاؤل والتشاؤم لديهم فالاستقرار الاقتصادي يتأثر بالاستقرار السياسي وعدم الاستقرار السياسي يؤدي إلى إقتصاد هزيل وهذا بدوره يؤثر على الفرد وطموحاته هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قد يجلب للبلد الحروب النفسية والعسكرية والتي لها تداعيات كبيرة جداً على أفراد المجتمع من عوامل الصراع والاضطرابات النفسية ، فكل هذا يؤدي إلى حالة من فقدان التوازن النفسي عند الفرد ليجعله عاجزاً ضعيفاً مهدداً لا يجد من يحميه فيكون عرضة للهم والقلق النفسي الذي لا يلبث أن يرتسم على سلوكه ليصبح جزء من مظاهره السلوكية كالخوف من المستقبل والتشاؤم والشعور بعدم الثقة والتردد والشك. (مأمون، 2015، ص49)

3-4- مستوى التدين:

إن المتدينين يميلون إلى أن يكونوا أكثر تفاؤلا من غير المتدينين ، فقد يكون نقص التدين عاملاً مسهمَا في التشاؤم ، وقد حاولت بعض الدراسات أن تتخذ من درجة تدين الفرد متغيراً هاماً في

الكشف عن التفاؤل والتشاؤم ، فقد كشفت نتائج هذه الدراسات عن وجود علاقة دالة إيجابية بين التفاؤل والتدين وسلبية بين التشاؤم والتدين كدراسة : عبد الخالق (2000) و دراسة ناصر و خليل (2007) و دراسة عبد الخالق و ليستر (2006) كذلك أظهرت دراسة بايلي (2005)، أن غير المتدينين أكثر تشاؤماً من المتدينين. (يوسف محسين، 2012، ص61)

من خلال ما ورد سابقا يتبين أن هناك عدة عوامل فاعلة في التفاؤل و التشاؤم و منها ما لديه تأثير واضح و مباشر في شخصية الفرد مثل عوامل التنشئة من أسرة أو مؤسسات التنشئة الأخرى ، كما يوجد روافد أخرى مثل الأحوال الاجتماعية و السياسية و الاقتصادية التي تحيط بالفرد و تجعله ينحى منحى تفاؤل أو تشاؤم و كل هذا راجع إلى شخصية الفرد من حيث التكوين البيولوجي أو الاجتماعي له.

3-5- الخبرات اليومية للنجاح و الفشل :

للنجاح و الفشل دور في تفاؤلنا أو تشاؤمنا، حيث أن الفشل يؤدي بصاحبه إلى التشاؤم وعلى العكس فالنجاح يدفع به إلى التفكير بتفاؤل اتجاه صعوبات الحياة لأن النجاح يعزز لدى الفرد الاعتقاد بقدرته على ما يواجهه من تحديات وهذا ما يجعل الإنسان أكثر رغبة في السعي إلى المزيد من التجارب و التسع رقعة أهدافه.

3-6- عامل الصدمة النفسية :

تأثر الصدمة النفسية على الفرد مع الإختلاف في درجة التأثير فمثلا يشير بروس و باترز (1995) أن طلبة الجامعة الذين يواجهون صدمة في حياتهم (وفاة قريب، اعتداء جنسي أو جسدي ...) في مرحلة الطفولة يتسمون بالتشاؤم بالمقارنة مع الطلبة الذين لم يواجهوا هذه الأحداث.
(بوثلجي، 2014، ص97)

4- أنواع التفاؤل و التشاؤم :

من خلال الأدبيات التي تناولت التفاؤل و التشاؤم يمكن أن نلخص أهم الأنواع التي اعتمدها الباحثين فيما يلي:

4-1- أنواع التفاؤل :

-التفاؤل الغير واقعي : هو تفاؤل لا يبرره أي منطق أو خبرة سابقة ,قد يؤثر سلبا على صاحبه ، ويعرفه تايلر و براون (1988) "بأنه شعور الفرد بالتفاؤل دون مبررات منطقية ,يشمل سوء تقدير الفرد في احتمال تعرضه للأحداث السلبية و الاقتناع أنه مهما كان سوف يتعرض للأحداث الإيجابية فقط دون السلبية ". و لهذا النوع نتائج سلبية على الفرد، لأنه يمنع صاحبه من رؤية المخاطر المحتملة لسلوكاته ، فنجده يتجاهل مثلا مشاكله الصحية التي يمر بها تفاؤلا منه بأنه سيكون بصحة جيدة مما قد يستعصي علاج مرضه الذي يحتاج تدخلا طبيا مبكرا.

-التفاؤل الدفاعي: هو توقع الفرد أنه أقل عرضة للخطر مقارنة بالأخر، و إستخدام الادراك المشوه للخطر كحجة و أسلوب للمقاومة الذاتية لمتطلبات المحيط الاجتماعي ،و هذا النوع نجده بصفة واضحة عند كبار السن الذين يعتمدون على التفاؤل الدفاعي لغرض حصولهم على الراحة و التقليل من التوتر. (فتال، 2015، ص117)

-التفاؤل المقارن: يستند هذا النوع من التفاؤل على مقارنة الأشخاص أنفسهم بالآخرين، وهو ميل الفرد إلى الاعتقاد أن حظه للتعرض للحوادث الايجابية أكبر من الآخرين و العكس إحتمال تعرضه للحوادث السلبية يكون أقل مقارنة بالآخرين ، ويعرفه هاريس وميدلتون (1994) على أنه "توقع الفرد حدوث الأشياء الإيجابية له أكثر من الآخرين و حدوث الأشياء السلبية للآخرين أكثر من حدوثها له. (الأنصاري، 2002،ص95)

-التفاؤل الوظيفي : نجد هذا النوع من التفاؤل خاصة في التوقعات المرتبطة بالصحة و الأخطار و يعني مبالغة الفرد في إعطاء أهمية لإمكاناته و تصرفاته الذاتية في مواجهة الأخطار، من خلال القناعات التي يضعها لنفسه حول الموقف و قدرته على مواجهتها ،و التي تشمل فكرتين:

-هناك قناعات فردية تترجمها تصرفات وقائية تؤثر بشكل عام على الفرد وتقيه من الأخطار.
-إعتقاد الفرد أنه قادر على القيام بالسلوك المرغوب فيه و يتحصل على النتائج الإيجابية مهما كانت المواقف المحيطة به. (فتال، 2015، ص117)

4-2- أنواع التشاؤم :

-التشاؤم الغير واقعي: يكون هذا النوع عندما لا يستند الفرد عند تشاؤمه إلى خبرة سابقة، مما قد يرفع من مستوى القلق و التوتر لديه ، و يدفعه إلى بذل مجهود مضاعف لمواجهة المواقف و الأحداث مهما كانت طبيعتها . (الحربي، 2009،ص64)

- التشاؤم الدفاعي: هي إستراتيجية معرفية لمواجهة الأحداث الضاغطة، وهو ميل الأفراد إلى توقع النتائج السلبية والسوء حول المستقبل على الرغم من أن أدائهم كان جيدا في المواقف المشابهة في الماضي، ويتخذون التشاؤم منهجا لسلوكهم.

ويرى نورام وكانتور (1986) أنه لا يبدو على الأشخاص الذين يعتمدون التشاؤم الدفاعي ضعف في أداء مهامهم و في تحقيق أهدافهم بل يكون غالبا جيدا. (الحربي، 2009، ص 65)

5- النظريات المفسرة للتفاؤل و التشاؤم :

لقد قدمت تفسيرات متعددة للتفاؤل والتشاؤم، ويختلف تفسير ذلك باختلاف النظرية التي ينطلق منها الباحثون.

5-1- نظرية التحليل النفسي :

فقد نظر فرويد للتفاؤل بأنه القاعدة العامة للحياة ، وأن التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكونت لديه عقدة نفسية ، ويعتبر الفرد متفائلاً إذا لم يقع في حياته ما يجعل نشوء العقد النفسية لديه أمراً ممكناً ، ولو حدث العكس لتحول إلى شخصٍ متشائم.

كما إعتبر فرويد "أن منشأ التفاؤل والتشاؤم من المرحلة الفمية ، وذكر أن هناك سمات وأنماطا شخصية فمية مرتبطة بتلك المرحلة ناتجة عن عملية التثبيت عند هذه المرحلة والتي ترجع إلى التدليل والإفراط في الإشباع أو إلى الإحباط والعدوان".

ويتفق أريكسون مع فرويد في أن المرحلة الفمية الحسية قد تشكل لدى الرضيع الإحساس بالثقة أو عدم الثقة والذي بدوره يظل المصدر الذاتي لكل من الأمل والتفاؤل أو اليأس والتشاؤم خلال بقية الحياة . (مأمون، 2015، ص55)

5-2- النظرية السلوكية :

ويرى السلوكيون أن التفاؤل والتشاؤم كغيره من السلوك يمكن تعلمه من خلال الاقتران أو على أساس الفعل المنعكس الشرطي ، ويمكن إعتبار التفاؤل والتشاؤم من الاستجابات المكتسبة الشرطية فتكرار ظهور مثير ما بحادث سيء لشخص ما، وتكرار حدوث هذا المثير قد يؤدي للتشاؤم، في حين أن إرتباط مثير ما بشيء سار يترتب على هذا المثير التفاؤل عند الشخص. (البدوي، 1986، ص67)

ويرى بندورا صاحب نظرية التعلم الاجتماعي أن التفاؤل والتشاؤم يمكن أن يكتسبه الفرد من خلال التقليد والمحاكاة لسلوك الآخرين متى توفر الدافع. (السليم، 2006،ص 27)

5-3- النظرية المعرفية :

أما أصحاب الاتجاه المعرفي فيعتبرون أن اللغة والذاكرة والتفكير تكون إيجابية بشكل إنتقائي لدى المتفائلين إذ يستخدم الأفراد المتفائلون نسبة أعلى من الكلمات الدالة على الإيجابية مقارنة بالكلمات السلبية سواء أكانت في الكتابة أو الكلام أو التذكر الحر فهم يتذكرون الأحداث الإيجابية قبل السلبية. (اليحفوفي، 2002، 136)

ويذكر العنزي (2005) أن الفرد إذا عزا فشلة لعامل مستقر داخلي أو خارجي، فإن هذا سيؤثر على توقعاته المستقبلية لفرص النجاح والفشل ، فالاعتقاد بأن سبب الفشل مستقر وداخلي سيؤدي إلى توقعات مستقبلية متشائمة لدى الفرد ، وسيزداد هذا التشاؤم عندما يعتقد الفرد بأن السبب لا يمكن التحكم فيه وتغييره والعكس صحيح.

و أشار "لازاروس" إلى توجه نظري من خلال التقييم المعرفي الذي تحدث عنه على انه ذو دور في تشكيل إستجابات مستقبلية تجاه مواقف متعدد من الحياة مما يساعد على ظهور سمات معينة في شخصية الأفراد ويمكن أن تؤثر هذه التقييمات على سمات دون أخرى ، ومواقف دون أخرى ، أي أن يكون الفرد متفائلاً في مواقع من حياته ومتشائماً في مواقع أخرى بما يخص حياته في جوانب معينة. وقد تعرض "ماكليود" إلى مفهومي التفاؤل و التشاؤم من خلال دراسة العمليات المعرفية في أحكام الاحتمال الذاتية حول الأحداث الشخصية ، ويستخدم الأفراد عملية التحري الموجودة للحكم على الأحداث المستقبلية المتفائلة أو المتشائمة ، بإعتبارها سهلة الحضور كعمليات عقلية لتصبح ماثلة في الأذهان .

و ذكر الباحثون منهم "ماكليود" أنه على الرغم من أن ظهور حدث حياتي حقيقي يكون فريدا وليس له أي احتمال ذاتي للظهور ، فإن التحري المتاح يمكن أن يستخدم للحكم على أرجحية الأحداث السلبية المتشائمة ، يحدث ذلك عن طريق إستدعاء ، أحداث من الذاكرة بعيدة المدى، و من ناحية أخرى هي سهولة الاستدعاء ، على أنها تحدد الحكم على مدى الاحتمال، ومن هنا يتم بناء مجموعة من السيناريوهات أو التصورات التي تقود إلى ظهور الحدث السلبي. (مأمون، 2015، ص57)

إن وجود هذه التصورات وسهولة ورودها يمكن أن تقدم أساساً لبناء الأحكام التشاؤمية أو التفاؤلية حول المستقبل نلاحظ من خلال ما عرضه "ماكليود" من عمليات معرفية أنه قد ركز على إسترجاع الأحداث من ذاكرة طويلة المدى في تفسير الأحداث المستقبلية بتوقع حدوث مواقف إيجابية متفائلة، أو بتوقع مواقف سلبية متشائمة.

5-4- نموذج الأسلوب التفسيري :

يعتقد "بيترسون و بوسيو(1991)" أن الأسلوب التفسيري للأحداث السيئة يملك عادة ترابطاً أقوى من تلك التي تملك الأحداث الجيدة ويؤكد "بترسون " و "ماير و سليجمان (1993)" أن : التفاؤل ليس غياب التشاؤم والشعور الجيد ليس مجرد غياب اليأس .

و يقول "سليجمان (1991) " إن الاستجابات السلبية كتجارب الحياة وبخاصة النتائج غير المسيطرة عليها ، تقوي وتعزز المواقف المتشائمة وبالمقابل يبدو أن الأشخاص الميالين نحو التفاؤل يتخطون بسرعة الخبرات و التجارب السيئة ، وقد أشار أيضا إلى أن المتفائلين السعداء العاديين يكونون أقل واقعية في توقعاتهم من المتشائمين المكتئبين و لكن إذا ما ثابروا وأصروا بفترة كافية فإنهم (أي المتفائلين) يعززون. على خلاف المتشائمين الذين لا يحاولون القيام بأي مجهود وبتالي فإنهم يفتقدون الكثير من المكافآت. (مأمون، 2015، ص57)

5-5- النموذج الذاتي للسلوكات :

طور هذا النموذج كل من "شاير وكارفر " وتمحورت الفكرة الأساسية له حول الأساليب التي يوجه لها الأفراد نشاطاتهم باتجاه الأهداف المسطرة، بمعنى أن سلوكات الأفراد موجهة بشكل كبير

للمعتقدات التي يتبنونها، حيث يعتقدون بأن أهدافهم قابلة للتحقيق في الواقع فيستمرون في بذل مجهودات حتى وإن كانت محدودة (في سبيل تحقيقها).

وحسب هذا النموذج ، فإن التفكير التفاؤلي هام في الحفاظ على الانفعالات الايجابية والمتابعة العملية لتحقيق الاهداف ومواجهة الشدائد . وقد برهن كل من "كارفر وشاير" أن تأثير التفاؤل على مختلف النتائج المتعلقة بمواقف الحياة يرتبط بصفة مباشرة بطبيعة التنظيم الذاتي للشخص، وأضافا أن كل السلوكات البشرية يمكن أن توصف على أنها أهداف مسطرة مسبقا، وقد أكد كل منهما بأن الفرد عندما يكون واعيا مسبقا بالتناقض بين أهدافه، وبين وضعه الحالي، يقوم بمعالجة تقديرية للموقف، بحيث إذا أدرك الفرد بأن هذا التناقض أو الفجوة يمكن أن تتقلص، وبأن النتائج المرجوة يمكن أن تتحقق فيقرر أن يواصل بذل مجهودات للوصول إلى تلك النتائج المرجوة، أما إذا أدرك الفرد بأن النتائج المرجوة غير قابلة للتحقيق فسيقلل من الجهود التي يمكن أن تبذل في سبيل تحقيقها، وانطلاقا من الجهود التي يمكن أن تبذل في سبيل تحقيقها، وانطلاقا من هذا التصور يفترض الباحثان بأن الأشخاص المتفائلون يعملون بشكل شاق ويقومون بمواجهة أي مشكلة تواجههم، أما الأشخاص المتشائمون فيستسلمون بسهولة ولا يواصلون بذل المجهودات في سبيل تحقيق غاياتهم . (بوثلجي، 2014، ص 81)

6- خصائص الأفراد المتفائلين و المتشائمين :

لكل من المتفائلين و المتشائمين خصائص يمكن من خلالها التنبؤ باتجاهاتهم نحو المستقبل، ولكن هذه الخصائص، لا يشترط أن تكون ظاهرة على الفرد في وقت واحد، كما أن لها درجات مختلفة بحسب الأفراد و تتمثل هذه الخصائص في :

6-1- الخصائص المميزة للمتفائلين :

يؤكد "مور" (2005) على أن التفاؤل يعد جزءا أساسيا في حياة الفرد الانفعالية، و أننا إذا أردنا أن نعيش حياة نشطة فعالة فعلينا أن نبتعد عن التشاؤم و أن نحل محله تفاؤلا منطقيا نشطا، ولكي يكون الفرد متفائلا فعالا، فإن ذلك يتطلب أكثر من مجرد توقعه لأفضل النتائج إذ عليه أن يتبين الاتجاهات الايجابية المتفائلة، وأن يؤمن بقدرتها على التأثير بإيجابية في تفكيره، وسلوكه وانجازاته و في شعوره بالسعادة.

ويحدد "مور" (2005) اثني عشر (12) سمة يمكن أن تتميز المتفائل الفعال وهي:

- يركز على ما يريد انجازه مؤكدا على أوجه الحياة الإيجابية، كما يركز على الأفكار والأحداث و التفسيرات التي تكون سببا في سعادته.
- لا يشكو أو يتذمر من التحديات و يعتبرها فرصة لتحقيق إنجازات بناءة.
- يستخدم التفكير الإبداعي عند حله المشكلات التي تواجهه، ونادرا ما يلجأ إلى الحلول التقليدية.
- يشعر بقدرته على تحقيق ما يريده، وينظر إلى إنجاح الآخرين على أنه يزوده بنمتذج إيجابية يمكنه التعلم منها.
- يتميز بحس الدعابة، والابتعاد عن الجمود الفكري.
- يوظف المنطق لإيجاد الطرق المناسبة لتقييم الأهداف و العمل على تحقيقها بدلا من أن ينساق للمخاوف و الأفكار اللاعقلانية.
- يجتهد من أجل تحسين صورته الذاتية أمام نفسه، وذلك من خلال محاولاته الدائمة للتطور و السعي نحو الأفضل.
- يميل إلى الخوض في المخاطر محسوبة العواقب بهدف تحقيق ما يصبو إليه.
- يثق بذاته وقدرته، فالثقة بالذات تشعر الفرد بالقدرة على المثابرة وتدفعه للمحاولة المستمرة لمقاومة العقبات.
- يشعر بأنه يستر النجاح و السعادة، وهذا ما يدفعه نحو القيام بمحاولات هادفة لتحسين حياته.
- يتحمل المسؤولية، ويدرك أن الأهداف التي يصبو إليها يمكن تحقيقها من خلال بذل الجهد و الاعتماد على النفس.
- ينجذب إلى الأفراد المتفائلين، وذلك في إطار بحثه عمن يشجعه ويدعمه ويبعث في نفسه الثقة. (شويعل، 2013، ص 44)

6-2- الخصائص المميزة للمتشائمين:

أكدت دراسة سيد صبحي (2001)، على أن الشخصية المتشائمة تتصف بأنها:

- عاجزة عن الاندماج والتفاعل مع الجماعة.
- تميل إلى تضخيم الأمور أكثر مما ينبغي.
- لا تستطيع مواجهة المشكلات.
- تحاول دائما استرجاع ما يؤلمها من ذكريات و أحداث.

- لا تتسم بالمرح و تبدو لها أن تحقيق السعادة أمر بعيد المنال.
- قدرتها على تحمل الاحباط ضعيفة.
- لا تثق يالآخرين وتعاملهم بشك وخوف.
- المستقبل بالنسبة لهم مظلم.

وعلى الرغم من الآثار السلبية التي يتركها التشاؤم على شخصية الفرد، يرى " بدر الأنصاري" (2002) أن التشاؤم يمكن أن يقوم بالوضائف التالية:

- يهيئ الفرد أو يعده لمواجهة الأحداث السيئة، وبالتالي يعد التشاؤم إستراتيجية تهدف إلى حماية الذات.
- يزيد من جهود الفرد لكي يعزز أداءه الجيد، ويدعمه إلى تجنب الأحداث السيئة الناتجة عن تعرضه لخبرة فاشلة.

(شويعل، 2012، ص 44)

7- علاقة التفاؤل و التشاؤم ببعض المتغيرات:

7-1- المفاهيم المتصلة بالتفاؤل:

-السعادة : أشار **داينر** إلى أن السعادة و التعاسة على إرتباط بالتفاؤل و التشاؤم حيث أشارت دراسة تحليلية لشخصية الطلاب السعداء و التعساء إلى صورة الذات المركبة لدى السعداء وكانت على النحو التالي : " عبارة عن شخص دافئ و صادق ومخلص ويشعر في علاقاته الطيبة، ذو ضمير واعي ومدرك قادر على مواجهة الأحداث الحياتية متفائلا وغير متشائم".

-الأمل : يحمل هذا المصطلح التشابه مع التفاؤل و الإختلاف مع التشاؤم، ومن النماذج النظرية التي عززت الأبحاث التجريبية للأمل المفهوم المعرفي، إذ يعرف" الأمل بأنه مجموعة معرفية موجهة للحصول على هدف ما يتكون من عنصرين، الفاعلية (الإصرار و العزيمة و النظرة التفاؤلية)، و المسارات (الخطط المستقبلية وتحقيق الأهداف). (بوثلجي، 2014، ص88)

7-2- المفاهيم المتصلة بالتشاؤم:

-القلق : يتشابه القلق إلى حد ما مع التشاؤم من خلال الأحداث الخارجية التي قد يتعرض لها الفرد في واقع الحياة كالأحداث السياسية و الإقتصادية وغيرها و التي تسبب له حالة من القلق وتنذر بأن المستقبل ينبئ بأمور مأساوية.

-اليأس : يؤدي الفشل المستمر في التعامل مع البيئة الإجتماعية إلى شعور دائم باليأس وما يصحبه من إختفاء التوقعات الإيجابية والنظرة التفاؤلية، وإدراك أن الإنسان نتاج سلبي للبيئة و المواقف الضاغطة، وبالتالي النظرة السلبية للذات والعالم والمستقبل.

-العجز المتعلم : أشار كل من أبرامسون و سيليجمان و تيسدال (1978) إلى الأن العجز المتعلم ينتج من التجارب المتكررة و المتعلقة بعدم النجاح، و الذي يؤدي بصاحبه إلى التخلي عن الجهود و الشعور بالعجز وفقدان الأمل و اليأس، و السبب الأساسي له دفاعي ذلك أن الفشل ينتج توقعا بعدم الضبط ، أو إعطاء تفسيرات تشاؤمية وتعميمها في المواقف وخلال الزمن، ويتوقف عن الأسنادات التي يقوم بها الأشخاص بالنسبة لعدم نجاحهم وذلك لأسباب معينة. (بوثلجي، 2014، ص90)

7-3 - التفاؤل و التشاؤم و علاقتهما بـــ:

- تقدير الذات : يعتبر تقدير الذات من العوامل المهمة في بناء الشخصية وله دور في تفاؤل الفرد مع المجتمع واستجابته للمواقف التي تواجهه وكذلك لتحقيق صحته النفسية، وقد بين مالهي (2006) أن نسبة 66% من الأفراد لهم مستوى متدني من تقدير الذات، و الذين يتميزون بتقدير ذات إيجابي يكونون أكثر تفاؤلا في الحياة وأسعد حالا و العكس بالنسبة للمتشائمين.

- الفاعلية الذاتية : أثبتت دراسات في علم النفس الصحة أن لفاعلية الذات تأثير على الدافع الذي يساهم في تحديد أي تصرف يختاره المرء، وينبغي أن تكون الفاعلية الذاتية غير واقعية جدا لأن ذلك سيقود الفرد إلى تصرفات خطيرة، يمكن من خلالها أن يصاب بالفشل لذا لابد عليه أن تكون فاعلية ذاته تحتوي على مركب تفاؤلي يستطيع من خلاله أن يواجه التحديات الصعبة ، فالتفاؤل عنصر فعال في التخلي على أنماط السلوك الخطيرة والمحافظة على سلوكات صحية لفترة طويلة.

- الإكتئاب : تندرج علاقة التفاؤل و التشاؤم بالإكتئاب حسب سيليجمان (1991) في الأسلوب التفسيري، حيث يرتبط أسلوب التفسير التشاؤمي للأحداث بأعراض الإكتئاب، فالعزو السلبي

للأحداث يقود الفرد للإنزلاق في حلقة مفرغة من توقع الأحداث السلبية و التشاؤم قد يسهل حدوث اليأس ومن ثم الإكتئاب .

– **الصحة الجسمية** : تشير العديد من الدراسات النفسية بوجه عام إلى أن التفاؤل و التشاؤم لهما تأثيرا على الصحة الجسمية و أن هناك جانبا مهما يمكن أن نميز به بين مريض وآخر ألا وهو توقع الشفاء ، ووضحت العديد من الدراسات أن للتفاؤل مزايا كثيرة على الجسم وله علاقة مع مناعته عكس التشاؤم تماما، ويذكر مور (2005) أن التفاؤل يفيد الصحة في أربع نقاط :

- إستبدال شعور العجز بشعور السيطرة ، و تقوية جهاز المناعة .
- المتفائلون يسعون للحصول على الإستشارات الطبية و الصحية ، و الإلتزام بها أكثر من المتشائمين.
- المتشائمين أكثر عرضة للأمراض من المتفائلين ، و ذلك لأن قدرتهم ضعيفة في مواجة الأمراض أو منعها ، و عندما تحدث فإنهم يجعلونها أكثر سوء من حلال التفكير بسلبية أو عجز .
- كما تبين أن هناك إرتباط بين مقاومة المرض و درجة المساندة الإجتماعية ، فالأشخاص الذين ليس عندهم علاقات إجتماعية تسوء حالتهم المرضية بدرجة كبيرة و أن الأشخاص المتشائمين لا يبحثون عن المساندة الإجنماعية . (شويعل ، 2012، ص46)

8– قياس التفاؤل و التشاؤم:

رغم حداثة العهد لسمتي التفاؤل و التشاؤم في الدراسات النفسية والتي لا تزيد عن ثلاث أو أربع عقود الأخيرة ، إلا أن هناك عدة مقاييس ظهرت تهدف إلى قياس هاتين السمتين ، وسوف نذكر من بينها:

8–1– مقياس التفاؤل والتشاؤم المشتق من قائمة مينوسوتا :

قام كل من كوليجان وآخرون (1994) باشتقاق (298) بند من بنود قائمة مينوسوتا للشخصية بواقع (106) عبارة تصف أحداث الحياة الجيدة ومثال ذلك " أنا شخص مهم" وبواقع (192) عبارة تصف الأحداث السيئة في الحياة " أخاف عندما أنظر إلى مكان مرتفع" ويجاب على كل عبارة على أساس سبعة اختيارات ، وقد طبق المقياس على عينة أمريكية قوامها (1408) فرد من الجنسين تراوحت أعمارهم بين 18 و99 سنة وقد استخرج معامل ثبات بطريقة الاتساق الداخلي (0.93) وبطريقة إعادة الاختبار (0.90) صدق المقياس فكان عن طريق حساب معاملات الارتباط بمقاييس فرعية

أخرى في قائمة مينوسوتا ، وكشف المقياس الجديد عن الصدق التمييز حيث ارتبط بمقياس الاكتئاب (0.64) وبمقياس الانطواء الاجتماعي (0.68) وحدد الباحثون المكونات العلمية لهذا المقياس واستخرجت معايير أمريكية له يحدد على ضوئها مستويات للتفاؤل والتشاؤم لدى الراشدين الأمريكيين. (الأنصاري، 1998، ص 37)

8-2- مقياس التوجه نحو الحياة Lot :

هو مقياس لكل من ميشال شاير ، وشارل كارفر (1985) وهو من أكثر المقاييس إستعمالا لقياس التفاؤل والتشاؤم ، وقد كان يتكون في صورته الأولى من (11) بندا يعبر عن التوقعات المستقبلية في الحياة سواء كانت إيجابية أم سلبية ، وذلك بالموافقة على البند أو رفضه ، على سبيل المثال (في الأوقات العصبية أترقب دائما الحلول الممكنة) (أرى دائما الجانب الجيد من الأمور) ، أما البنود السلبية فقد كانت من قبيل (نادرا ما أنتظر حدوث أمور جيدة لي)، (لا تجري الأمور مثلما أتمنى على الإطلاق).

كما تم تطوير Lot بعد ذلك من طرف كل من شاينج وإدوارد (1997) فأصبح يتكون من (6) عبارات تقدر التفاؤل ، (9) عبارات تقدر التشاؤم، وقد سجل هذا الاختبار ارتباطا عاليا مع Lot، غير أن هذا الأخير يتمتع بخصائص سيكومترية أفضل مما يعني أنه يتميز بالتجانس الداخلي وعلاقة أكثر وضوحا وتميزا.

و بعدها تطور Lot عدة مرات حتى وصل إلى أهم صورة له سنة (1998) فأصبح يتكون من (6) بنود منها (3) بنودا ايجابية (3) سلبية ، وقد تبين من خلال تطبيق المقياس على عينات مختلفة أنه يتميز بصدق وثبات معتبرين ، حيث كشفت نتائج حساب الصدق المتقارب والتمييزي للمقياس مع عدد المقاييس الأخرى ، أن معامل ارتباطه ضعيف مع كل من مقياس الضعف المدرك والاكتئاب ، وكذا القلق ، وعلى العكس من ذلك ، فقد سجل ارتباطا عاليا مع كل من مقياس تقدير الذات ومركز الضبط الداخلي.

8-3- المقياس المعدل للتوقعات العامة للنجاح:

قام بوضع هذا المقياس كل من فيلدلر وكوشران (1992) يتكون من (35) فقرة تقيس توقعات الفرد إزاء بعض المواقف والأمور الاجتماعية ، ومن أمثلة بنوده (أتوقع النجاح في معظم أعمالي الخاصة

في المستقبل) ، ويجاب عل كل فقرة على أساس خمسة اختيارات أو بدائل للإجابة ن وقد طبق هذا المقياس على عينة بلغت (199) فردا من طلاب إحدى الجامعات الأمريكية (79طالب و120 طالبة)، واستخرج معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق الاختبار بعد ستة أسابيع وكان معامل الثبات يساوي (0.92)، كما استخرج معامل الصدق التمييزي بحساب الارتباطات بمقاييس أخرى تقيس المفهوم ذاته مثل مقياس التوجه نحو الحياة وكان معامل الارتباط بينهما يساوي (0.72). (الأنصاري، 1998، ص35)

8-4- إختبار التفاؤل و التشاؤم OPti :

صمم من قبل ستيبيك ولامب وزيجلر(1981) يهدف إلى قياس التفاؤل والتشاؤم عند الأطفال وهذا عن طريق تحديد التوقعات الايجابية أو السلبية للأحداث ، ويتكون هذا الاختبار من (20) بندا حيث يتمثل في البند الواحد قصة قصيرة عن الأطفال مثل (تعلم جون العزف على آلة الناي ، وفي الضد ينوي جون التسابق في العزف مع زملاءه ، هل تعتقد أن جون سوف يفوز بالجائزة غدا أو سوف يخسر) وتتمثل الدرجة الكلية للتفاؤل في مجموع النتائج الايجابية المختارة.

8-5- مقياس التفاؤل والتشاؤم للأطفال The plot :

أعد من طرف ساكاري، ليمولا وآخرون يهدف إلى قياس التوقعات العامة السلبية والايجابية لدى الأطفال ويتكون The plot من (8) عبارات أو بنود منها (4) تعبر عن التفاؤل و(4) أخرى تعبر عن التشاؤم ويجاب عليها بواسطة (4) بدائل للإجابة (معارض ،معارض جدا ، موافق جدا ، موافق) ، وقد تم الاعتماد في بناء هذا المقياس على Lot و Lot R ، ويتميز هذا المقياس بقصره وسهولة تطبيقه على عينات كبيرة ، ويعتمد على أجوبة الأولياء عليه ومن الأمثلة على البنود المعبرة عن التفاؤل : (يتوقع ابني أنه سيتغير نحو الأحسن) ، أما عن التشاؤم (عندما يكون كل شيء بخير يتوقع ابني بأن شيئا ما سيئا سيحصل) وقد أظهر هذا المقياس صدقا وثباتا عاليين .

8-6- مقياس أحداث الحياة Life ecents scal :

قام أندرسون و آخرون بوضع هذا المقياس حيث ، يهدف إلى قياس التفاؤل والتشاؤم بقائمة تحتوي على (52) عبارة للأحداث الايجابية عددها 22 حدثا، والأحداث السلبية وعددها (30) حدث ، ويجاب على كل بند منها على أساس مقياس متدرج من(+0 إلى – 0) وقد طبق هذا المقياس

على عينة قوامها (120) طالب في إحدى الجامعات بنيويورك بهدف التنبؤ بأثر الاكتئاب النفسي على توقعات الأحداث المستقبلية حيث لوحظ أن المكتئبين عادة ما يختارون الأحداث اليلبية في حين يختار غير المكتئبين الأحداث الايجابية.

8-7- القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم:

قام أحمد عبد الخالق وبدر الأنصاري، (1996) بتأليف القائمة التى تتناسب مع البيئة العربية، وتشمل على مقياسين فرعيين منفصلين ، أحدهما للتفاؤل وتتكون من (15) بندا والأخر للتشاؤم وتتكون من (15) بند. و يعتبر هذا المقياس الأداة التى تم الإعتماد عليها في دراستنا الحالية ، و سيفصل فيه أكثر في الجانب الميداني.

8-8- مقياس جامعة الكويت للتفاؤل والتشاؤم :

وضعه بدر محمد الأنصاري، (2002) حيث ، يشمل المقياس على مقياسين فرعيين منفصلين ، احدهما للتفاؤل ويتكون من (30) بندا وأخر للتشاؤم ويتكون من (30) بندا ووضعت البنود على شكل عبارات يجاب عنها على أساس مقياس خماسي وتكون الدرجة الدنيا (30) والعليا (150) لكل مقياس ، وطبق المقياس على عينة بلغت (910) طالبا بجامعة الكويت ، وقد أبان المقياس على خصائص سيكومترية جيدة حيث بلغ معامل ثبات المقياس (0.70) و هو معامل مقبول في مقاييس الشخصية. (بوثلجي ، 2013، ص 106)

الخلاصة :

من خلال ما تم تناوله في الفصل يتضح لنا بصفة عامة ، أن التفاؤل هو توقع الأحداث الإيجابية وهي سمة تساعد الفرد في التغلب على الأحداث التي تعيقه في سبيل تحقيق أهدافه ، و بأنها نظرة إندفاع نحو الحياة تجعل صاحبها مستمتعاً فيها ومتأملاً لمستقبل واعد، أما التشاؤم فهو سمة ناتجة عن عدة عوامل أهمها تجارب الفشل المتكررة و التي تؤدي بصاحبها إلى التطلع للأحداث المستقبلية بنظرة سلبية، كما أنه قد يسبب بعض الاضطرابات والمشاكل النفسية و التى نذكر منها العجز المتعلم ، و الذي سوف نتناوله في الفصل الموالي .

الفصل الثـــالث: العجز المتعلم

تمـــهيد

1- مفهوم العجز المتعلم.

2- النظريات المفسرة للعجز المتعلم.

3- أعراض العجز المتعلم.

4- أسباب العجز المتعلم.

5- مكونات العجز المتعلم.

6- أبعاد التفكير المرتبطة بالعجز المتعلم.

7- خصائص ذوي العجز المتعلم.

8- العجز المتعلم في البيئة التعليمية الجامعية.

9- الوقاية والعلاج من العجز المتعلم.

خلاصـــة

تمهيد:

يتعرض الفرد في حياته إلى العديد من المشاكل والتحديات التي تتطلب منه مواجهتها حتى لا تقع في طريقه كعائق لتحقيق أهدافه، وهذا يدفع به إلى إنتهاج كافة السبل لتخفيف أثارها السلبية، ومع المحاولات قد ينجح أو يفشل، و إن تكرار فشل ردود فعله قد يدفع به إلى إنخفاض دافعيته للمبادرة في كيفية السيطرة على المواقف ، أو يدرك إنعدام حيلته إتجاهها وهذا ما يضطر به إلى الإستسلام لهذه التحديات إعتقادا منه بعدم جدوى محاولاته وهذا ما يسمى بالعجز المتعلم الذي يفضي بالإنسان إلى إنعدام الأمل ويفقده القدرةعلى التحكم في مجريات الأحداث.

سيتم في هذا الفصل إلقاء الضوء على ظاهرة العجز المتعلم من خلال تعريفها، إبراز النظريات المفسرة لها، تبيان أعراضها و أسبابها، مكوناتها، مع ذكر أساليب التفكير المرتبطة بها ، وكذا خصائص الأفراد ذوي العجز المتعلم، و كيف تظهر هذه الظاهرة في البيئة التعليمية، و أخيرا نختمها بكيفية الوقاية و العلاج من ظاهرة العجز المتعلم .

1- مفهوم العجز المتعلم :

على الرغم من أن العجز المتعلم مرتبط من حيث المفهوم بالفكرة المتمثلة بفقدان الأمل و اليأس التي وضعها "مور" (1960)، فإن الدراسة المنظمة لهذا المفهوم و لأول مرة كانت من قبل " مارتن سيلجمان"(1967) ، فهو من صاغ مفهومه في الستينات و السبعينات من القرن العشرين في جامعة بنسلفانيا ، و إرتبط هذا المفهوم بإسم هذا العالم .

و فيما يلي سوف نتطرق لهذا المفهوم بإعطاء تعريفه اللغوي و الإصطلاحي :

1-1- لغة :

يعرفه إبن منظور في معجم لسان العرب بأنه : نقيض الحزم، وعجز عن الأمر يعجز و عجز عجزا فيهما ، و رجل عجز و عجز: عاجز، و إمرأة عاجز : عاجزة عن الشيئ ، و عجز فلان إذا تم نسبه إلى خلاف الحزم كأنه نسب إلى العجز. (إبن منظور، 1970، ص 354)

و ورد في معجم لسان العرب العجز هو : نقيض الحزم، الضعف، و عدم القدرة ، أي ترك ما يجب فعله بالتسويف، وكذلك عجز عن حل الصعوبة أو الفهم. (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2001، ص948)

و عرفه قاموس حامد زهران : على أنه قلة الحيلة أو الشعور بالعجز و فقدان الأمل.
(زهران، 1987، ص 216)

و عرف العجز في معجم المصطلحات التربوية و النفسية بأنه عدم القدرة على أداء وظيفة ما، و يكون عادة من جراء ضرر أو ضعف يلحق بالبنية العضوية للفرد. (عمار، 2003، ص 282)

2-2- إصطلاحا :

يعرف "سيلجمان" العجز المتعلم على أنه " الخبرة المتمثلة بعدم قدرة الفرد على عمل شيئ لتغيير نتيجة ما، و إن هذه الحالة تنتج عن عدم القدرة على السيطرة بين العلاقة (سبب – نتيجة) للحدث الحاصل ". (Seligman M., 1998, p18)

"ماير" و "واتكين" العجز المتعلم حسب وجهة نظرهم هو " جملة من التغيرات السلوكية تلي عددا من الضغوطات التى لا يمكن السيطرة عليها". (Maier S., and Watkin L., 2005, p830)

و حسب "الفرحاتي السيد محمود" العجز المتعلم هو " شعور ينتج من التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي الى عائق في التعلم الذاتي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة " ، و يقصد بذلك أن العجز المتعلم هو محصلة خبرة مؤلمة سابقة يتم تطبيقها على جميع المواقف التالية ، فينتج عنها عدم القدرة على ممارسة أي أسلوب مقاومة تجاه هذه المواقف تجنبا لصدماتها. (الفرحاتي و الرفاعي، 2009، ص 21)

كما أعطت "شهرزاد باحكيم" تعريف لذوي العجز المتعلم فهم "الأفراد الذين ينسبون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها، و يؤمنون تماما أن الفشل يكون بسبب الإفتقار إلى القدرات و الإمكانيات ". (باحكيم، 2003، ص 48)

و كتعريف أخير للعجز المتعلم نذكر ما جاء به "محمد السعيد أبو حلاوة" ألا و هو " العجز المتعلم بصفة عامة هو إستجابة شرطية متعلمة تخلق أو تفضى إلى قصور : معرفي، دفاعي، و إنفعالي لدى المبتلى بها ، تصل به إلى الدخول الى حالة من التبلد السلوكي العام ، مع الإعتقاد بعدم جدوى أي مجهود أو محاولة للتعلم أو للتغلب على المشكلات بما فيها المشكلات الحياتية البسيطة، مما يرتب نفورا

من الذات و إستهجانا مكبوتا لها يولد بذاته إنسحابا تدريجيا من فاعليات و أنشطة التعلم و العلاقات الإجتماعية". (أبو حلاوة، ب.س، ص 3)

تعددت تعاريف العجز المتعلم و تباينت، وذلك راجع لكل باحث و وجهة نظره لهذا المفهوم و الزاوية التي تناوله منها، و لكن بصفة عامة يمكن أن نستنتج تعريف للعجز المتعلم ، بحيث هو عبارة عن سلوك متعلم و حالة يشعر فيها الفرد بإنعدام الحيلة الناتجة عن تكرار الفشل معه في حل مشاكله و مواجهة ضغوطاته مما يؤدي به إلى الإعتقاد بعدم قدرته على التحكم بكل ما سوف يواجهه من مواقف مستقبلية.

و حتى نفهم هذه الظاهرة بصفة أكثر ومن جوانب عديدة ، سوف نتطرق في العنصر الموالي إلى التفسيرات التي جاء بها كل عالم حول هذا المفهوم و ما توصلوا اليه من نظريات متعلقة به.

2- النظريات المفسرة للعجز المتعلم:

كانت البداية التارخية لظاهرة العجز المتعلم عبارة عن فرضية وضعها سيلجمان عام 1965، و قد طبقها على الحيوانات ثم أجريت التجارب على البشر للتأكد من مدى ملائمة تطبيق النتائج التي تم التوصل إليها على البشر.

إستخدم سيلجمان مفهوم العجز المتعلم في تجاربه و إستخلص من هذه التجارب أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة، حيث جلس الكائن الحي ساكنا عند حدوث الصدمة و فسرت هذه النتائج كأعراض لعجز دفاعي ، معرفي، إنفعالي و سلوكي . أي أن توقف الكائن عن إصدار أي إستجابة عرفها سيلجمان بأنها حالة عجز متعلم لأن الكائن إعتقد و توقع أن إستجابته لن تؤثر على النتيجة. (عبد العزيز،2012، ص 18)

و فيما يلي نعرض النموذج الأصلي الذي تم تطبيقه على الحيوانات، ثم النموذج المعدل و الذي طبق على الإنسان :

2-1-النموذج الأصلي للعجز المتعلم:

قام سيليجمان و زملاؤه بتعريض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية المؤلمة والتي لم يكن في مقدور الكلاب الهرب منها أو تفاديها وكان هناك مجموعة ثانية من الكلاب لم يكن لها سابق خبرة بتلك الصدمات الكهربائية المؤلمة، ثم وضعت هذه المجموعة في مكان تستطيع الهرب إليه وهو عبارة عن غرفة أخرى متوفرة داخل الصندوق التجريبي وبالفعل استطاعت فعل ذلك. ولقد كان سلوك الكلاب التي سبق لها التعرض إلى الصدمات الحتمية مختلفا عن سلوك تلك التي لم تمر بالخبرة المؤلمة، فبعد تلقي أول صدمة توقفت المجموعة الأولى عن الجري وظلت في حالة يائسة ولا تحاول الهرب واكتسبت نوعا من العجز وإختل آدائها وفقدت القدرة و الدافع للقيام بالسلوك، و سميت هذه الحالة بالعجز المتعلم، ومن هنا تم تحديد مراحل العجز المتعلم كالآتي :

المرحلة الأولى : تعلم الخوف

ربط سيليجمان الكلب في صندوق وعرضه لصدمة عند سماع صوت الجرس و هي غير مؤذية ولكن لا يمكن الهروب منها، وكان الهدف من التعلم دراسة السلوك الذي يقوم به الكلب بعد تعلمه للخوف في المواقف التالي فهو إما أن يهرب لتفادي الصدمة أو يبقى عاجزا بأي سلوك تجنبي لتفادي الأذي، وبذلك فقد جرى الكلب هنا وهناك لمدة وتوقف بعدها ورقد ونبح بصوت خافت و بعد دقيقة انتهت الصدمة و فشل مرة أخرى في المحاولة التالية إلى أن توقف وتقبل الصدمة بسلبية.

المرحلة الثانية: إختبار الخوف المتعلم

بعد تعلم الكلب للخوف وضع في صندوق للتجربة مقسم إلى قسمين بواسطة حاجز منخفض يمكنه القفز منه بسهولة إلى الجهة الأخرى للهروب ثم دق الجرس لكن المفاجئة لم يحدث شيئ فقد كان سيليجمان يتوقع قفز الكلب إلا أن هذا الشيئ لم يحدث فقرروا تعريضه إلى صدمة أخرى ونفس الشيئ لم يتحرك فلقد تعلم شرطيا من أن الهرب من الموقف لا جدوى منه وبذلك أدرك الكلب بأن هناك انفصال بين ما يبذله من جهد الهرب من الصدمة، بالإضافة ألى أنه تعلم التوقع بأن الصدمات المستقبلية لا يمكنه الهروب منها حتى ولو كانت غي مشابهة للموقف نفسه. أما بالنسبة للمجموعة الثانية التي لم يتعرض فيها الكلب لصدمة من قبل جرى خائفا و تسلق الحاجز بطريقة عشوائية و

هرب من الصدمة، و في التجربة التالية جرى الكلب و بطريقة أسرع من الأولى ، و خلال إختبارات قليلة أصبح الكلب ماهر جدا بالهروب بسرعة و تعلم كيف يتجنب الصدمة ، و بعد حوالي 50 إختبار أصبح الكلب هادئا تماما و وقف أمام الحاجز و عند بداية علامة الصدمة قفز متشوقا و لم تؤثر فيه الصدمة .

إن تعزيز السلوك يشكل العامل الأساسي في الإصابة بحالة العجز، فالتعزيز الإيجابي و القدرة على التحكم بالمشكلة و حلها يجعل الكائن يدرك أهمية جهده و قدرته على التحكم و التأثير فيما حوله مما يكسبه الثقة بإمكانياته ، و بالتالي لا يصاب بالعجز المتعلم .

أما في حالة عدم إتيان الكلب بالإستجابة المتوقعة في المجموعة الأولى فقد كان التعزيز سلبي في عدم القدرة على الهرب من الصدمة مما سبب حالة من اليأس و التوقع بعدم تأثير سلوكه على النتيجة و إستسلم للمؤثرات الخارجية و تعلم السلبية و التوقف عن إصدار السلوك .

ومنه إستنتج سلجمان و زملائه مكونات العجز المتعلم في النموذج الأصلي كالأتي :

- عدم إقتران السلوك بالإستجابة.
- توقع عدم الإقتران.
- العجز المتعلم.

(عبد العزيز،2012، ص 18)

وبعد ذلك جاءت المرحلة التالية لدراسة العجز المتعلم للكشف عن إتساق نتائج النموذج على البشر و هذا ماسوف يوضحه العنصر الموالي.

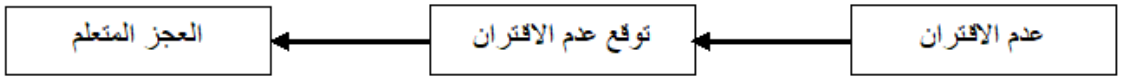
2-2- النموذج المعدل للعجز المتعلم عند الإنسان:

قدم ابرامسون وسيلجمان وتيسدال (1978) بإعادة صياغة لنموذج العجز المتعلم الأصلي وذلك بسبب مشكلتين غاية في الأهمية و هما :

1-أن النموذج الأصلي لا يميزبين الحالات التي يعجز فيها كل الناس عن التحكم في النتائج والتي تسمى بالعجز العام، وتلك الحالات التي يعجز فيها بعض الناس عن التحكم في النتائج، والتي تسمى بالعجز الشخصي.

2- كما لا يفسر متى يكون العجز شاملا ومتى يكون محدودا ، ومتى يكون مزمنا أو مستمرا أو مؤقتا.

وعند مناقشة النموذج المعدل للعجزالمتعلم، من المفيد تحليل تتابع الأحداث التي تؤدي إلى العجز المتعلم . ويعرض سيلجمان 1975 التتابع المفترض للنموذج الأصلي فيما يلي :

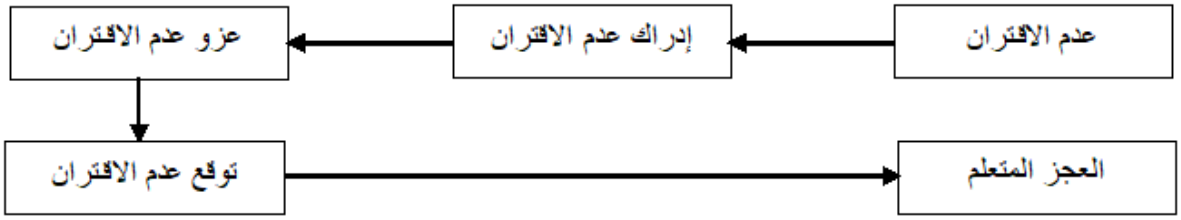


شكل رقم (03) يوضح التتابع المفترض للنموذج الأصلي

(الفرحاتي و الرفاعي ، 2009، ص 183)

ويركز التتابع السابق على مراحل العجز والتي تبدأ من عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج إلى التوقع بأن النتائج غير قابلة للتحكم، ولا تعتمد على جهد الفرد واستجاباته إلى الأعراض المختلفة للعجز المتعلم مثل الأعراض المعرفية كالمعتقدات السلبية عن الذات ، والأعراض الانفعالية مثل الحزن، والأعراض الدافعية مثل السلبية.

ويعرض ابرامسون وآخرون (1978) التتابع المفترض للنموذج المعدل للعجز المتعلم في التتابع التالي:



شكل رقم (04) يوضح التتابع المفترض للنموذج المعدل للعجز المتعلم

(المرجع السابق، ص183)

وعلى الرغم من أن كل من الافتراضات القديمة و المعدلة، وجدت أن توقع استقلال تعزيز الاستجابة (توقع عدم ارتباط الاستجابة بالنتيجة) هو العامل المحدد لسلوكات العجز، إلا أن افتراضات النموذج

الأصلي كانت غير واضحة في تحديد الظروف التي يتم عندها الانتقال من إدراك عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة إلى توقع عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة ، ولكن النموذج المعدل للعجز المتعلم يؤكد أن الذي يضعه الفرد عن عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة هو العامل الجوهري لتوقع عدم اقتران الاستجابة بالنتيجة وهذا التوقع بدوره يحدد المؤشرات السلوكية المتباينة للعجز المتعلم.

أي عند إدراك وتفسير الفرد استقلالية الاستجابات عن النتائج ، فإنه يبحث عن تفسير سببي لهذا الإدراك والتفسيروالذي يؤثر بالتبعية على توقع استقلال الاستجابة والنتيجة ، والتي تحدد بالمقابل طبيعة ونوع عجزه ، فمنحى العزو للنموذج المعدل العجز المتعلم يرى أن المرحلة التالية لإدراك الشخص عدم وجود فاعلية لسلوكه أو تصرفاته لمنع النتائج غير السارة التي يواجهها والتي تتضمن التساؤل لماذا؟ ويتوقف ظهور العجز إلى حد كبير على الإجابة على هذا السؤال ، ومن الأسئلة الشائعة في هذا الصدد لماذا لم أستطيع النجاح في عملي ؟ ولماذا فشلت في علاقتي الزوجية؟ فالتفسير (العزو) الذي يستخدمه الفرد هو الذي يعزز سلوكيات العجز المتعلم ، فالعزو إلى أسباب ثابتة وشاملة يثمر عن اضطرابات انفعالية وتقدير منخفض للذات وتوقعات منخفضة للنجاح في المستقبل ، وضعفا في الأداء ... وهكذا .

وفي المجال الأكاديمي على سبيل المثال، نجد أن الطالب الذي يتكرر فشله في مهمة معينة ويدرك أن فشله هو نتيجة للنقص في قدراته ستتكون لديه خبرات سلبية ونقص في تقديره لذاته ، ولن يتوقع أداء جيدا في مهام مشابهة ، وعلى وجه الخصوص سوف يؤدي بصورة منخفضة بعد الفشل عن ذي قبل في أعمال ومهام متساوية في الصعوبة.

ومن ثم فإن أهم خاصية في العجز المتعلم هي إدراك الطالب للفشل وعزوه لهذا الفشل، ومن ثم توقعه له، فالفشل ليس مهما ولكن الأسلوب الذي يرى به الطالب هذا الفشل هم الأهم، وهو من الركائز الأساسية ، بل الوحيدة أحيانا التي ترتكز عليها برامج واستراتيجيات وممارسات خفض العجز المتعلم، ويطلق سيلجمان على الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في تفسير الأحداث " أسلوب التفسير". فالطلبة يتعلمون العجز عندما يعزون خبرات فشلهم بطريقة تؤدي إلى سلوكيات تحطيم الذات ،لأن عزو الأفراد للفشل يحدد شمول وثبات العجز عبر المواقف والأزمنة ، ويخلق توقع بأن جهودهم عديمة الجدوى، ويحكمون عليها بالإخفاق والفشل، ومن ثم يتوقعون فشل محاولاتهم حتى

عندما تكون فرص النجاح متوقعة، وربما يكون بسبب سوء تقديرهم لقدرتهم على التحكم وإحراز النجاح، وبالتالي فإن الشعور بالعجز المتعلم يصبح هازما للذات. فالسمة الأساسية لذلك هي ميل الفرد لعزو فشله لذاته، ومن هنا ينخفض تقديره لذاته، وعندما يفشل ثانية تظهر عليه أعراض الإكتئاب. ومن هنا يمكن القول أن مفهوم الأسلوب التفسيري لنظرية العجز المتعلم هو الفاصل في إيجاد الفروق بين الأفراد عند تفسيرها للأحداث ويختص بالإجابة على التساؤل التالي: لماذا تصبح بعض الأفراد عاجزة بعد التعرض لمشكلات غير قابلة للحل والبعض الآخر غير عاجز ؟.

(الفرحاتي و الرفاعي، 2009، ص 184)

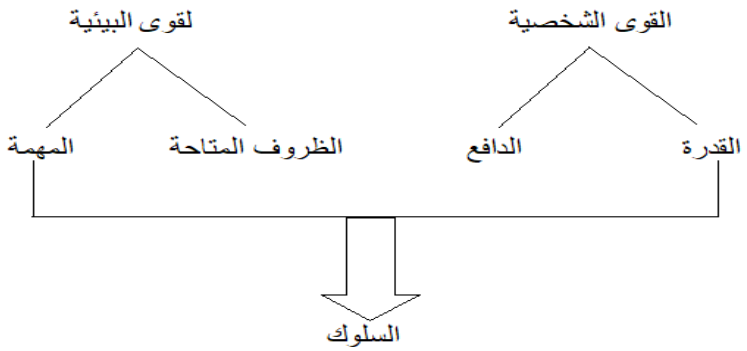
وهناك ثلاث أنواع رئيسية للتفسير السببي هي : الديمومة والشمولية والذاتية، فالطالب الذي ينهزم بسهولة يعتقد أن أسباب الفشل التي حدثت له تتصف بالديمومة ، ويشعر بأن الفشل راجع إلى شيء ثابت في ذاته ولا تستطيع جهوده تغييره ، ومن ثم يشعر بالعجز المتعلم ، أما الطالب الذي يقاوم العجز فإنه يعتقد أن أسباب الأحداث السيئة مؤقتة ، ويتمعن في أسباب فشله، ويقارن بين التفسيرين أنا فشلت بسبب غبائي ، أو أنا فشلت بسبب عدم استذكاري لدروسي بجد، فالديمومة خاصة بالزمن، و الشمولية خاصة بالمواقف ، فالعاجز تفسيره للفشل يتصف بالديمومة عبر الزمن والشمولية عبر المواقف،أما الطالب الذي يفسر فشله تفسيرا محدودا ، ربما يصبح عاجزا في أحد المواقف وغير عاجز في مواقف أخرى، مثل تفسيره للفشل بأنه غير جيد في الرياضيات ، ولكنه جيد في المواد الأخرى ، والطالب الذي يعتقد أن فشله يعتمد على نقص قدرته (شرط دائم) وغير قابل للتغيير يعتقد أن هذا الفشل سيتكرر في المستقبل وبالتالي من غير المحتمل أن يقتنع بجهده في تغيير التوقع .وإذا اعتقد أن الفشل راجع إلى نقص الجهد (شرط ثابت وقابل للتغيير) وبالتالي يعتقد في إمكانية تغيير السلوك. وعندما يتعرض الطالب لخبرة موضوعية مؤلمة (حدث) يدرك الطالب أن بإمكانه التحكم فيها أو يعجز عن التحكم فيها، ويعزو عزوه للتحكم إلى أسباب **ذاتية** أي أن السبب في العجز كامن داخل ذاته، ومادام العجز كامن داخل ذاته فإنه يتوقع العجز عبر الزمن أي أن عجزه الذاتي يمتد عبر الأزمنة ويتوقع العجز في مهام شبيهة في المستقبل ، وإذا توقع الفرد العجز في المستقبل فإن ذلك يجعله يشعر بشمول العجز عبر المواقف ، أي يشمل عجزه كل أو معظم مواقف حياته مؤديا ذلك في النهاية إلى حالتين: حالة العجز كتوقع عدم ارتباط السلوك بالنتيجة ، وفشل السلوك في الحصول على النتائج المرغوبة. فالعجز يبدأ من الإدراك والتفسير إلى العزو إلى التوقع ،

فبعض طلاب الجامعات نجدهم غير مهيئين للجلوس في هدوء ليتعلموا ، ويمرون بحالات عديدة من الفشل ويتراكم الإحباط المرتبط بالجامعة وفي النهاية تكون أوجه النقص والعجز كبيرة ، وغير قابلة للعلاج في ظاهرها ، ويكف بعض الطلبة عن الاشتراك العملي في الجامعة ، ويتوقف الكثيرون عن مجرد المحاولة ربما لشعورهم بالعجز ، مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل ، ويتوقعونها بل يعممونها على مختلف المواقف الحياتية وربما لكونهم يمتلكون دافعية إنجاز منخفضة لأنهم يعتقدون أن فشلهم مرتبط بعدم كفايتهم وفقدانهم القدرة التي تساعدهم على الإنجاز ، وهي قدرة داخلية ثابتة لا يمكن تغييرها بسهولة ، مما يؤدي إلى لجوئهم للوم الذات، وإلى إحساسهم بالعجز من النجاح حتى لو بذلوا جهدا كافيا. (الفرحاتي و الرفاعي ، 2009، ص 185)

2-3- نموذج تفسير هيدر :

يرى هيدر(1958) أن السلوك دالة للقوى البيئية والقوى الشخصية أي أن التحكم في النتائج يعتمد على تفاعل بين قوتين ، كما أن أسباب النجاح والفشل هي القدرة ، سهولة أو صعوبة المهمة فمثلا يعد الحظ في كثير من الأحيان عامل للنجاح والفشل ، وهذا يدل أن إدراك التحكم في النتائج دالة لعوامل القدرة والجهد والمهمة والحظ. (الفرحاتي ، 2005، ص 136)

حيث تتمثل القوى الشخصية في القدرة والذكاء ، والقوى البيئية تتمثل في المهمة والظروف المحيطة بها لانجازها ، فإذا كانت إحدى من القوى الشخصية أو القوى البيئية ضعيفة فالسلوك الذي يمكن حدوثه هو سلوك العجز ، ويمكن توضيح هذا التفسير في الشكل التالي:



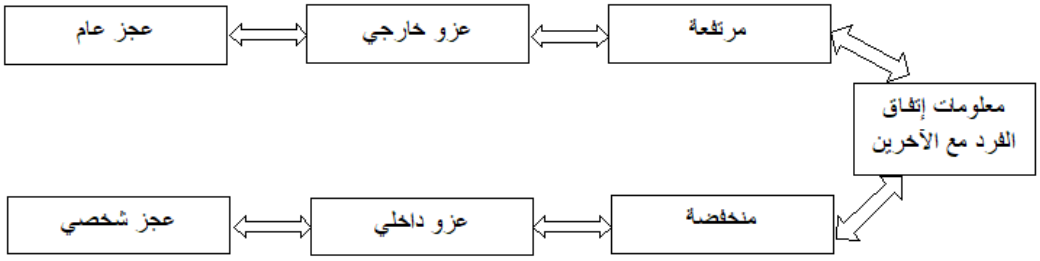
شكل رقم (05) يوضح تفسير هيدر لحدوث سلوك العجز المتعلم

(المرجع السابق، ص 136)

يتضح من خلال هذا الشكل أنه كلما توفرت البيئة على عنصر الدعم والمساندة الاجتماعية ، والتغذية، الراجعة الايجابية تجاه المواقف الضاغطة تعزز لدى الفرد مكانز مات تحصين ضد سلوكيات العجز.

2-4- نموذج تفسير كيلي (1980) :

تفسر هذه النظرية ظاهرة العجز المتعلم من خلال التميز بين الحالة التي يكون عليها الفرد والآخرون لا يمكنهم التحكم في نتائج الأحداث التي تسمى بعجز عام، والحالة التي يكون عليها الفرد دون الآخرون لا يستطيع التحكم في نتائج الأحداث التي تسمى بعجز شخصي هذا ينطوي على دلائل اتفاق مع نتائج أحداث الفرد والآخرين ، أي يكون "معلومة الاتفاق عالية" إذا اتفقت نتيجة الفرد في انجاز المهمة مع نتائج الآخرين في نفس المهمة فهو في هذه الحالة عجز عام، وتكون "معلومات الاتفاق منخفضة" إذا اختلفت نتيجة الفرد مع الآخرين في إنجاز نفس المهمة فهو في هذه الحالة عجز شخصي فالشكل التالي يوضح هذا الاتجاه. (الفرحاتي، 2005، ص 136)



شكل رقم (06) يوضح آلية تفسير كيلي للعجز المتعلم

(المرجع السابق، ص 136)

يظهر من خلال هذا الشكل أن تعلم العجز لدى الفرد يتمثل في المقارنة بالآخرين فيعتقد أن الآخرين لديهم القدرة الملائمة لتخطي العقبات التي تواجههم مقارنة به، وبالتالي يكون تقييمه لذاته تقييما سلبيا وتقييمه للآخر تقييم ايجابي، وفي هذا الشأن قام سليجمان وزملاءه بإجراء دراسة تجريبية على عينة من الطلبة بتقسيمهم إلى مجموعتين حيث تم تعريض المجموعة الأولى لضوضاء غير قابلة للحل، والمجموعة الثانية لضوضاء قابلة للحل ، فأسفرت الدراسة إلى أن : المجموعة الأولى تشكل لديها اعتقاد أن المشكل غير قابل للحل وأن كل أفراد المجموعة متساوية في النتيجة (عجز عام) أما

المجموعة الثانية أظهرت أن بعض من أفرادها لم يصل إلى الحل فكان عزوهم لفشل المهمة إلى عوامل العجز الشخصي . (عاشور،2014، ص 31)

3- أعراض العجز المتعلم:

أشار "ميكولينسر"(1994) و "الفرحاتي السيد" (2005) إلى أنه هناك أعراضا للعجز المتعلم والتي إستخلصها الباحثون من النماذج المفسرة للعجز المتعلم و هي :

3-1 اضطراب دافعي: عندما يتعلم الفرد العجز المتعلم فإنه يتوقف عن التعلم من خلال حفظ الاستجابة تجاه المواقف الخارجية حيث تنخفض الدافعية لديه لاعتقاده بعدم امتلاكه القدرة على التحكم في نتائج استجابته ، فلكل مثير ردة فعل ، وهذه تخزن بالذاكرة كتراكيب متعلمة تسبب عجزا في التعلم ، فعندما يتوقع الفرد أن الاستجابة تكون مستقلة عن النتيجة فإن الدافع للقيام بالاستجابة ينخفض وتتضاءل الدافعية.

3- 2 اضطراب معرفي: تضعف قدرة الفرد على التعلم وعدم قدرته على الاستفادة من معطيات الوقت الذي يعترضه ليتحكم في النتائج فضلا عن عدم تمكنه من استخدام الخبرات السابقة وتوظيف التراكيب المعرفية لديه وتطويعها لتعلمه في المواقف المستقبلية ومن ثم فإنه يتوقع بأن نتائج استجاباته لا يمكن التنبؤ بها خاصة إذا حاول استعاده التحكم بنتائج استجاباته وفشل في إعادتها بشكل ايجابي.

3-3 اضطراب سلوكي: وتكمن في تصرفات الفرد،حيث يبدو عليه طابع الكسل والفتور والاعتمادية الزائدة والسلبية ويعبر عن العجز المتعلم سلوكيا بأنه نقص عدد الاستجابات ومحاولات التغلب على الفشل، فعند تعرض الفرد لحدوث فشل متكرر ولم يستطيع فيها التحكم بنتائجه يضطرب سلوكه ويفضل الانسحاب وعدم بذل الجهد واستخدام وسائل استجابة اقل كفاءة واقل دافعية وعندما يخفق في تحقيق النتائج المرجوة أيضا تنمو لديه سلوكيات العجز المتعلم وينخفض تقديره لذاته وينقل اثر الإخفاق في المهام المتشابهة مستقبلا.

3-4 اضطراب انفعالي: تظهر على الفرد انفعالات سلبية متمثلة بالقلق والتعصب والاكتئاب فيظهر القلق و الغضب كبداية الأعراض على العجز المتعلم عندما لا يستطيع الفرد التحكم في المواقف ثم يتحول إلى انفعالات أعمق متمثلة بالاكتئاب عندما تتكرر الأحداث التي لا يستطيع

السيطرة على نتائجها وعندما يحاول الفرد في بداية حدوث القلق تجاوزه والتغلب عليه محاولا إعادة السيطرة على المهام والمواقف ويكون لجانب القلق اتجاه سالب يؤدي إلى الاكتئاب المؤدي إلى العجز وأيضا عدد محاولات التغلب على الفشل بالفشل وتكرر ذلك الإخفاق ويبالغ الفرد في تعديل الضغوط المؤدية إلى الفشل يحصل الاكتئاب ويحدث العجز المتعلم . (الناهي و الأمير علي،2017، ص77)

كما ذكر الفرحاتي السيد محمود وصباح قاسم الرفاعي (2009)، أنه يمكن وصف الطبيعة الظاهراتية لحالة العجز المتعلم على النحو التالي:

1- تحتوي هذه الحالة على فقدان انفعالي كمي للرغبة، و يتجلى هذا الأمر من خلال تعبيرات مثل : هذا كثيرا جدا، لقد فاض بي الأمر، لم أعد قادرا، أنا يائس، لم يعد لدي أمل، و تحتوي هذه الحالة على نوعين من الانفعالات :

النوع الأول : يمكن وصفه من خلال العجز، وينشأ هذا الانفعال عندما يتم عزو سبب هذه المشاعر إلى البيئة، أي يتم اعتبار البيئة الخارجية (الظروف و الأشخاص) مسؤولة عن هذه الحالة الانفعالية.

النوع الثاني: من خلال اليأس وهو انفعال ينشأ عندما يعزو الفرد مشاعره إلى ذاته، أي يعتبر نفسه مسؤولا عما حصل له، ويشعر أنه ليس بإمكان أي شخص أن يقدم له المساعدة.

2- يشعر الشخص بأنه غير متكيف، ومصاب بأذى، ولم يعد في حالة تسمح له بالقيام بنشاط مستقل نسبيا.

3- يشعر الشخص أن العلاقة بالمحيط (الأشخاص و الأشياء) لم تعد أكيدة أو يشعر بأنها لم تعد مرضية أو تحكمها عوامل غير شرعية.

4- ينحرف إدراكه للعالم الخارجي بدرجة كبيرة عن التوقعات التي شكلها في ضوء خبرات ماضية له.

5- يشعر الأشخاص بفقدان العلاقة بين الماضي و المستقبل، ومن ثم يبدو لهم المستقبل قاتما نسبيا و غير مثمر.

6- يتولد الاتجاه بإعادة إحياء الذكريات و أنماط السلوك المرتبطة بخبرات الماضي التي يشعر الشخص أنها تشبه الخبرات التي يمر بها في الوقت الراهن.

(الفرحاتي و الرفاعي، 2009، ص54)

4- أسباب العجز المتعلم:

يفترض النموذج الأصلي للعجز المتعلم أن أغلب العوامل المسببة للعجز تنتج عن اعتقاد الفرد أن إستجابته غير فعالة ولا تؤثر في احتمالية النتائج ، وأنه توجد ثلاثة متغيرات محددة لاكتساب توقع استقلالية الاستجابة عن النتيجة، وبالتالي العجز المتعلم، وهذه المتغيرات كما تشير إليها هانم أبو الخير هي :

1- الخبرة السابقة لاستقلالية الاستجابة عن النتيجة .

2- عدم القدرة على التمييز بين المواقف التي يستطيع الفرد الاستجابة فيها والمواقف التي لا يستطيع الاستجابة فيها.

3- الأهمية النسبية للموقف.

وتنظر نظريات العزو إلى البشر من منظور بحثهم عن فهمهم للعالم المحيط بهم، ومحاولاتهم تحقيق ما يسمى بتحقيق الذات والحفاظ على الذات. والفرد يقوم بعملية العزو محاولا بذلك تحقيق ذاته، حيث يتصرف بطريقة ينمي ويطور فيها من تقديره لذاته ، لأنه يكون مدفوعا نحو إدراك الأحداث، بطريقة تعمل على تحسين وتنمية تقديره لذاته. كما يعزو الشخص أساب الحدث بطريقة تتفق مع تقديره لذاته، لأن إدراكه إياها أي الأسباب يتم أيضا بطريقة تتفق مع تقديره لذاته، فيغزو الشخص نجاحه لعوامل داخلية كالقدرة، وكأن السبب الحقيقي في نجاحه قدرته بالفعل.

(الفرحاتي،2005،ص99)

ويشير أيضا "أبرامسون وآخرون" إلى أن هناك عددا من التفسيرات لظاهرة العجز المتعلم، وذلك من خلال التفسيرات التالية:

- **التفسير البيولوجي**: والذي يرى أن العجز ربما ينتج بسبب حالة فسيولوجية في الجهاز العصبي المركزي تنشأ من الصدمة التي لا يمكن تفاديها ، أي أن العجز لا ينتج من حالة نفسية مرتبطة بدرجة التحكم في الموقف.

- **التفسير الاجتماعي**: ويركز على ارتباط العجز المتعلم بالعديد من المشكلات الاجتماعية مثل البطالة والمشاكل الأسرية، وانحرافات الأحداث...

• **التفسير النفسي:** يرتبط بتفسيرات علم النفس كنظرية التعلم الشرطي التي تفسر العجز من منطلق استمرارية انطفاء الاستجابة وعدم تدعيم الاستجابة ، لأن الانطفاء طبقا لبافلوف هو أول خطوات العجز. (أحمد بن صديق، 2009، ص 38)

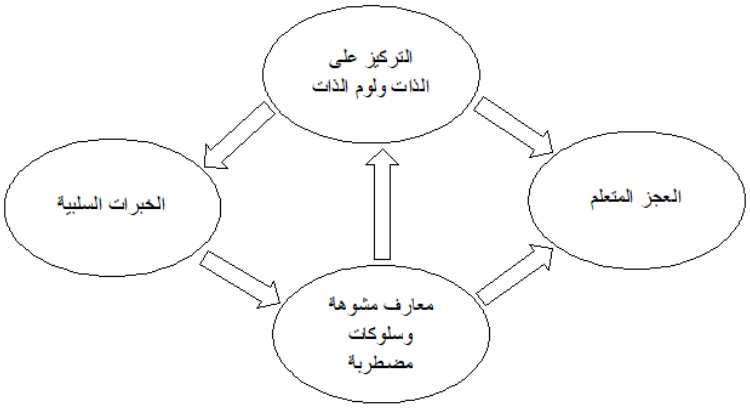
وتختزل شهرزاد باحكيم (2003) أسباب قابلية الاستجابة للعجز المتعلم في سببين رئيسيين هما:

1- أسباب نفسية أو شخصية أو ذاتية متمثلة في : القدرة، المثابرة ، الجهد.

2- أسباب بيئية أو خارجية، متمثلة في تحيز المعلم ، دور المعلمين والآباء في تعريض أبنائهم لحالة من العجز المتعلم (الحظ، الصدفة، صعوبة،المواد الدراسية).

(باحكيم، 2003، ص24)

ويشير الفرحاتي إلى أن ميرس قدم حلقة مفرغة توضح أسباب وعواقب العجز المتعلم متصلة يوضحها الشكل الموالي :



شكل رقم (07) يوضح نموذج ميرس لأسباب العجز المتعلم

(الفرحاتي، 2005، ص 145)

ومن الواضح من خلال الشكل أن جميع العناصر متداخلة في العزو السببي للعجز المتعلم ، فكل سبب منها يؤدي لآخر ويتسبب فيه آخر ، بمعنى أنه إتصال لا متناهي ومتحد ومتعاضد في إنتاج المشكلة. (الفرحاتي، 2005، ص 145)

5- مكونات العجز المتعلم:

يتكون العجز المتعلم من ثلاثة خطوات :

* الظروف البيئية السيئة التي يتعرض لها الكائن الحي.

* تحويل هذه الظروف إلى توقعات.

* ظهور سلوكيات تدل على العجز المتعلم عن طريق هذه التوقعات.

بشكل عام تتكون ظاهرة العجز المتعلم من ثلاثة مكونات أساسية هي : الاقتران،المعرفة والسلوك.

حيث يعرف "الاقتران" في ضوء التحكم، فالحدث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر استجابات الفرد الإرادية على نتائج الحدث (اقتران بين الاستجابة والنتيجة) ولا يمكن التحكم فيه عندما لا يؤثر 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 يتساوي تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة.

وتشير "المعرفة" إلى الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الشخص هذا الاقتران ، وبالتالي تتكون عملية التمثيل المعرفي للعجز المتعلم من خطوات ثلاث هي:

- إدراك الشخص العلاقة بين الاستجابة والنتيجة.

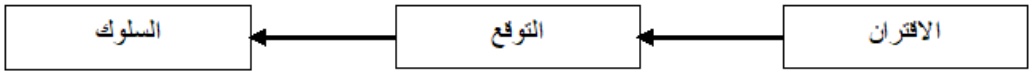
- تفسير الشخص هذا الإدراك ، فالفشل قد يعزوه الشخص للحظ أو القدرة.

- يستخدم الشخص إدراكه وتفسيره لتوقع العلاقة في المستقبل ، فإذا أعتقد الشخص أن قدرته هي السبب في فشله فسوف يتكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف.

ويشير "السلوك" إلى الآثار الممكن ملاحظتها نتيجة إدراك الاقتران أو عدم إدراك الاقتران بين النتيجة والاستجابة كالسلوك السلبي في الموقف، وتعلم الانسحاب والكسل. (الفرحاتي ،2005، ص32)

نستنتج مما سبق أن العجز المتعلم يتكون عندما يدرك الشخص بأنه ليس هناك علاقة بين ردود الفعل و النتيجة، فيتكون لديه توقع بانعدام تلك العلاقة مستقبلا، مما سيظهر الكسل والخمول في أفعاله وسلوكاته حيث يرى أنه لا جدوى من المحاولة.

وهذا باختصار ما يوضحه الشكل أدناه :



الشكل رقم (08) يوضح مكونات العجز المتعلم

(الفرحاتي، 2005، ص 34)

يتكون العجز المتعلم لدى الفرد و يمس كذلك أبعادا معرفية يمكن اعتبارها أسلوب تفكير ثابت نسبيا لذوي العجز المتعلم وهي موضحة في العنصر الموالي .

6- أبعاد التفكير المرتبطة بالعجز المتعلم :

يرى أبرامسون وزملاءه أن هناك ثلاثة أبعاد يعلل على أساسها الأفراد ذو العجز المتعلم النتائج غير السارة التي يواجهونها ، و تسير وفقا لهذه الأبعاد تفسيراتهم ، ويمكن إيجاز هذه الأبعاد فيما يلي :

6-1- الثبات: يشير هذا الأخير إلى الاعتقاد بأن الأحداث السلبية لها طابع الدوام والاستمرار حتى وإن كانت الشواهد والمنطق والخبرة السابقة تشير إلى احتمال أن تكون طارئة أو مؤقتة أي أن الشخص هنا يرى بأن السبب في الحدث عاملا مستمرا عبر الزمن.

6-2- التعميم والشمول: يظهر التعميم في ميل الشخص إلى تعميم الجوانب السلبية للأحد المواقف أو الأحداث على المواقف التالية، كأن يقول المرء لنفسه أنا غبي بدلا من أن يقول لقد رسبت في امتحان الحساب.

6-3- الذاتية: وهذا يميل الفرد إلى عزو الأحداث السلبية إما إلى قدراته ومهاراته الشخصية أو إلى الظروف الخارجية المحيطة أو إلى التصرفات الصادرة من الآخرين وعلى الرغم من أهمية جزء من

المسؤولية عن أخطاءه وإخفاقه يميل ذي العجز المتعلم إلى لوم أنفسهم عن كل شيء وفي كل الأحوال هو ميل مرتبط بكل من انخفاض تقدير الذات والاكتئاب. (أبو حلاوة، ب.س، ص5)

يمكن تلخيص أبعاد تفكير ذوي العجز المتعلم بثلاثة جوانب: تظهر في ديمومة الموقف السلبي، وشمولية الجانب السلبي من الموقف على باقي الجوانب وفي كل زمان، أما الجانب الأخير فيظهر في شخصانية الفرد لأسباب الموقف السلبي أي أنه يرجع سبب المشكل إلى ذاته.

7- خصائص ذوي العجز المتعلم :

تكلم العديد من الباحثين عن خصائص الأفراد الذين يتصفون بالعجز المتعلم،مثل ميكولينسر(1994) و صباح الرفاعي (2003) والفرحاتي (2005) ، وهانم أبو الخير (2005) ، و التي يمكن تلحيصها في النقاط التالية :

- شخصية لا تتمتع بالتكامل بين الأنا والأنا الأعلى ، مما يؤدي لعدم القدرة على تحقيق أهداف مرغوبة ذات طابع تفاؤلي.
- لا يؤدي المتصفون بالعجز مهامهم بيقظة وانتباه.
- لا يبصرون إلى العقبات، وليس لديهم المقدرة على مواجهة الصعاب من أجل تحقيق أهدافهم.
- لا يمكنهم تنفيذ أهدافهم نظرا لعدم توفر الإمكانات اللازمة لذلك لديهم.
- الافتقار للتغذية الراجعة التي من شأنها المساعدة على تعديل أو تغيير أو الاستمرار في التمسك بالخطط الملائمة لتحقيق الأهداف.
- لا يسعون لتحقيق أهداف معتدلة الصعوبة، فهو إما أن يتناول تحقيق الأهداف السهلة أو الصعبة ، فهو متطرف في محاولة تحقيق الأهداف.
- يتوقعون أن النتائج رهن للحظ والصدفة .
- ينظرون إلى السلبيات والأخطاء ويضخمونها .
- أكثر إقلاعا واقل إصرارا في وجه الفشل.
- أقل توقعا للنجاح ، وأكثر توقعا للفشل.
- أقل إنتاجا للسلوك .

- يتوجهون للحالة بدرجة أكبر من توجههم للفعل.
- سلبيون في مواجهة المشاكل.
- رغبتهم ضعيفة في مواجهة المشاكل والتغلب عليها.
- لديهم قناعة بعدم إمكانية التحكم في ظروف العمل، وبالتالي التكيف معها مهما كانت النتيجة.
- يتجنبون ما يساهم في إعادة التحكم أو التعامل مع الأحداث من حولهم.

(أحمد بن صديق،2009، ص 39)

كما إستخلص "عدنان العتوم و أخرون" في دراسة لهم ، أن الطلاب ذوو العجز المتعلم يمتازون بمجموعة من الخصائص وهي كالتالي:

- يفتقرون إلى الثقة بالنفس .
- يضعون لأنفسهم أهدافا متدنية وبسيطة.
- يفضلون المهام السهلة والتي سبق أن نجحوا فيها.
- يحاولون تجنب الفشل.
- لا يرون النجاح السابق مؤشرا على الكفاءة ، لكنهم يرون الفشل السابق دليلا على الفشل في المستقبل.
- غير قادرين على تقدير حالات النجاح الماضية بل يميلون إلى تجاهلها كليا.
- لا يتعرفون على الفشل إلا بعد أن يفشلوا فعلا.
- يرتفع قلقهم وإحباطهم عند مواجهة المصاعب ، ويستسلمون بسهولة.
- لا يشعرون بالفخر نتيجة الإنجازات لأنهم لا يعتقدون أنهم السبب فيها.
- تتناقض جهودهم وتركيزهم بعد الفشل وقد ينسحبون من المهمة.
- مستويات أدائهم وتحصيلهم منخفضة

(العتوم وأخرون،2006 ، ص201)

8- العجز المتعلم في البيئة التعليمية الجامعية:

تشكل المؤسسة التعليمية كما أشارالفرحاتي (2005) و باحكيم (2003) أحد مصادر الإصابة بالعجز المتعلم.

فالمؤسسة التعليمية هي مكان الخبرة الأساسي للتعلم والتزود بقواعد النظام واثبات الذات ، فهي تشكل قدرة الطالب على التحكم في الأمور وإضفاء المعاني لها من خلال الدور الفعال الذي تقوم به في صقل قيم الطالب ومبادئه وتوجيه سلوكه وإرساء الأساس السليم للتعلم الذاتي المستمر ومواجهة تحديات المستقبل بتخريج كوادر قادرة على التكيف مع متغيرات الحياة و متزودون بالعلم الهادف وإدراك الأمور والتفسير المنطقي لها وعدم الركون إلى العجز من مجرد الفشل.

وبذلك تكون المؤسسة التعليمية سلاحا ذات حدين في تشكيل العجز لدى الطلاب ، فهي إما أن تكون أداة لتشكيل وتعميق العجز ، وإما أن تكون وسيلة لوقايتهم وتحصينهم ضد العجز وتكيفهم مع أنفسهم ، فعلى سبيل المثال ، قد يتعلم الطالب العجز وإدراك نقص الكفاءة في المؤسسة فقد ذكر بيترسون وآخرون سنة (1995) وجود تشابه في المجال الاجتماعي بين العجز الشخصي والاغتراب المؤساسي حيث تبدو الأحداث غير مرتبطة باستجابة الطالب مما يسبب السلبية وإدراك عدم جدوى الجهد وتشكل معارف سلبية عن الذات تؤدي إلى اللامبالاة ، وسوء النظام وتردي أخلاق الطلاب ، فالعلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية تشكل عاملا مؤثرا في سلوكيات العجز المتعلم، وفي ذلك بينت دراسة أجراها مو (1992) عن عوامل تسرب الطلاب من المؤسسات الأكاديمية أن ضعف الترابط الاجتماعي بين المعلم والطالب يؤدي إلى شعور الطالب بالعجز داخل الجامعة حينما يتوقع أن سلوكه مقيد من الآخرين ولا يستطيع إلا عمل ما يرضيهم كالمعلمين وغيرهم من ذوي السلطة من خارج المؤسسة فيشعر بالعزلة الاجتماعية التي يفتقد على إثرها الشعور بالانتماء للمؤسسة مما يسبب كثرة التغيب منها والتسرب منها وانخفاض الأداء والانجاز.

وتساعد البيئة التعليمية ونوعية التعليم في بعض الأحيان في تدعيم ثقافة العجز المتعلم من عدة جوانب، فأسلوب التدريس المعتمد على التلقين يعطل التفكير المنتج فلا يتيح المجال للتساؤل أو الاستيعاب ، حيث يردد الطالب ما يسمعه فقط ، بالإضافة إلى أن هذا النوع من التعليم يحرم الطالب من المشاركة في العملية التعليمية فهو يمنع من المشاركة في تصميم المناهج الدراسية وإعدادها وتقويمها، ولا يسمح له باقتراح طرق تدريسية تتناسب وميوله وقدراته، ولا يعطى الفرصة لإبداء رأيه في وسائل تقويم أدائه الدراسي ، ولا يجرؤ على محاورة معلميه ، بل قد يمتنع الطالب من المشاركة في المناقشة الصفية خوفا من قول شيء أو إبداء رأي يغضب المعلم أو يستفزه فتحصل أمور لا تحمد

عقباها ، حتى إن بعض المعلمين يرفضون مراجعة درجة الطالب في الامتحانات حتى لو كان هناك خطأ واضحا في جمع الدرجات وكأن أولئك المعلمين لا ينطقون عن الهوى.

وقد بينت دراسة وطفة (2009) لتقصي الأداء الديمقراطي للجامعات العربية ، أن كثيرا من طلاب الجامعات العربية على وجه الخصوص يعانون من عزلة اجتماعية وأكاديمية بسبب التعليم القهري الذي يحرمهم التعبير والتنظيم والمشاركة في اتخاذ القرارات في الاتحادات الطلابية ، ولا يتمتعون بالاحترام والتقدير ويخضعون لتعلم العجز والاستكانة وإدراكهم لعدم جدوى أي صفات ايجابية يتمتعون بها لها القدرة على التأثير في الأحداث ، مما يبتر أي مبادرات إيجابية ويقتل الطموح ويضعف ثقة الفرد بذاته وإمكانياته واستقلاليته ، ويقوي الإحساس بالاعتمادية على الغير.

وذكر الفرحاتي (2009) أنه في ظل تعليم يقلل من المشاركة الايجابية والتفاعل الذي يعد أجيالا قوية الشخصية حسنة الخلق قادرة على التغلب على المشكلات والتكيف مع المستجدات ، فإن ذلك سينتج أشخاصا مترددين ، يخشون كل شيء ، ولا يؤمنون بأي شيء ، ولا يثقون بأحد ولا يدينون بالولاء والانتماء للمجتمع ، مبادئهم غير واضحة ومعاييرهم للنجاح غير شرعية ، إضافة إلى دفع الفرد للنفاق والمجاملات غير الصحيحة ، وما هذه السلوكيات إلا أساليب يسلكها الفرد العاجز عن التحكم بمجريات الأحداث الحاصلة معه فيعمل على تعميق نظرته السلبية عن ذاته ، مما يؤدي إلى تشكيل شخص عاجز عن اتخاذ القرارات ، مستسلما للأمور الصحيحة منها والخاطئة منقادا للظروف والآخرين شخص سلبي عاجز عن خدمة نفسه ومجتمعه. (عبد العزيز، 2012، ص 16)

9- الوقاية والعلاج من العجز المتعلم:

تحول سيلجمان بعد دراسته و إهتمامه بظاهرة العجز المتعلم إلى الطرق التي تقي وتقوي مناعة الأفراد ضده ، فأهتم بما أسماه بالتفاؤل المتعلم ، ونشر حوله كتاب بعنوان " التفاؤل المتعلم" الذي صدر سنة (1998) ، وحيث بين فيه أهمية كل من التفاؤل والأمل اللذان يعتبران واجهتان مخالفتان للعجز.

حيث بين أن الأفراد والجماعات الأكثر تفاؤلا هم الذين يحققون الاستقرار في الحياة بكل عزيمة والأكثر بأسا وشعورا بالإحباط والفشل والتشاؤم هم الأكثر ضعفا ، فالمتفاءل يستمر في وجه

العجز و يدير ظهره ويتصدى لكل ما يمكن أن يلحق به من صدمات و نكسات. ولقد قدم سيلجمان في كتابه هذا الكثير من التوجيهات والأساليب الخاصة بتعلم التفاؤل والاستفادة منه بشكل عام ولدى العاجزين بشكل خاص. (الفرحاتي،2005، ص46)

و من جهة أخرى عندما يتعلم الأفراد التفاؤل والأمل يدركون فاعليتهم وقدراتهم وجهودهم ، فيعزون فشلهم إلى نقص الجهد ، أو نقص المعلومات أو أن استراتيجياتهم غير مناسبة، وكلها تعتبر أسباب قابلة للتحكم ، وبالتالي يركزون على استراتيجيات النجاح في المرات المقبلة ، فيتكون لديهم شعور بالإنجاز والتحكم والفخر ، وقوة الإرادة وإحساس قوي بتقرير المصير ، وهم في هذه الحالة محصنون ضد تعلم العجز كونهم يصبحون على دراية بقدرتهم على التأثير في مجريات الأمور ، لأنهم داخلي التوجه مرتفعو الثقة بالنفس وتقدير الذات ، يتحملون مسؤولياتهم و تبيعاتها، ويوظفون مستويات معرفية أكثر تطورا دون جمود أو تصلب في مواجهة الأشياء المؤلمة ولا يخشون الفشل لأنه يعني لهم طريقة تعلم غير ملائمة فقط يجب تغيرها أو مراجعتها، ومجرد النجاح لا يسرهم لأن الإتقان والجهد و الفهم الجيد للأمور هي الأساليب التي تمكنهم من الدخول في المنافسات والمسابقات ومواصلة الكفاح للوصول إلى الأهداف المرجوة. (الفرحاتي، 2009، ص56)

ويرى **سيلجمان** أن علاج العجز المتعلم يعتمد على تغير تفكير الفرد الذي يعاني منه، وليس فقط إعادة إكتشاف قدرة أو طاقة التفكير الايجابي عنده، وهو لا يحتوي فقط على تعلم أن نقول لأنفسنا أشياء ايجابية لأنها لا تكفي لوحدها دون توضيح الجوانب السلبية المدمرة التي نقولها لذاتنا عندما نفشل ، وما يتوجب أن نذكره في العجز المتعلم هو أن إدراك الفرد هو ما يجعله يفشل وأن الطريقة التي يعزو بها فشله هي التي تؤدي به إلى ما قد يحدث له من اضطراب وعجز أي طريقة رؤية وتفسيره للفشل وهذا هو أول شيء ينطلق منه الفرد في معالجة العجز المتعلم.

ومع قدوم العلاج المعرفي، أصبح كأحد الطرق في علاج العجز المتعلم ، و الذي يعتمد على ثلاث ركائز لمساعدة ذوي العجز المتعلم وهي:

- أن يفهم بشكل مناسب مكونات العجز المتعلم.
- مساعدة الفرد على إكتشاف المعتقدات الجذرية وإدراكاته المشوشة والتي أدت إلى تلك المشاعر والانفعالات والوصول إلى سلوك العجز.

– ومن ثم تطبيق وتقديم الوسائل والأدوات التي تساعد على التخلص من تلك المعتقدات المشوشة، أي تعديل السلوك عن طريق التأثير على عملية التفكير بتغير الأفكار السلبية إلى إيجابية وبالتالي تعلم أنماط تفسيرية جديدة.

(الرواد، 2005،ص29)

و من بين فنيات إعادة البناء المعرفي نذكر: فنية التحدث مع الذات، وقف الأفكار، التحكم الذاتي، مراقبة الذات، تقويم الذات، تعزيز الذات... (الفرحاتي و الرفاعي، 2009،ص92)

خلاصة:

العجز المتعلم هو عبارة عن استجابة متعلمة تنجم عن تيقن الفرد بأن أفعاله ليس لها تأثير على نتائج المواقف التي يواجهها، وهذا النوع من الفشل والاستسلام راجع لعدة خبرات سلبية متكررة فشل الفرد في مواجهتها ، فيصبح في النهاية غير قادر على السيطرة على ما يحدث من حوله في حاضره ومستقبله. و ذو العجز المتعلم هم أشخاص يتميزون بخصائص عديدة تكون كأعراض يشخص بها عجزهم فالأسلوب المعرفي المبالغ فيه لما يواجهه الفرد يؤثر على دافعيته وانفعالاته التي تترجم على شكل سلوكات دالة على العجز.

العجز المتعلم هو ظاهرة مهمة تم تناولها من طرف العديد من الباحثين لتفسيرها ، وتم حصر أسبابها المتعددة التي هي وليدة الظروف الخارجية أو تعود إلى ذات العاجز وخاصة به. ومن خلال ما تم عرضه يتضح أن ظاهرة العجز المتعلم هي حالة غير سوية يستوجب التحصين ضدها أو علاجها حتى لا يكون ضحيتها أفراد المجتمع وخاصة أهم فئة تمثله وتمثل مستقبله وهي فئة الطلبة الجامعيين .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجيـة للدراسة

تمهيـــد

1- منهج الدراسة.

2- الدراسة الإستطلاعية.

3- حدود الدراسة.

4- مجتمع الدراسة.

5- أدوات الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

7- طريقة وظروف الإجراء.

خلاصـــة

تمهيد :

بعد التعرض إلى الجانب النظري و التفصيل فيه، سنتطرق الآن إلى الجانب الميداني الذي يحوي بداية على فصل الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث يعتبر هذا الفصل الحلقة الواصلة بين الجانب النظري و الجانب الميداني، و الذي سيتم فيه التعريف بالمنهج المتبع، الدراسة الإستطلاعية، عينة الدراسة كذلك عرض مفصل لأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، و أيضا إجراءات التطبيق الميداني، و أخيرا سيتم عرض الأساليب الإحصائية المعتمد عليها لمعالجة فرضيات دراستنا.

1- منهج الدراسة:

إن طبيعة البحث هي التي تحدد المنهج المتبع، و يعرف المنهج بأنه" الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة". (العساف، 1995، ص90)

و في دراستنا الحالية تم الإعتماد على المنهج الوصفي، الذي يهدف إلى وصف الظاهرة وتفسيرها تفسيرا كافيا بغرض الوقوف على المشكلة موضوع البحث المتمثلة في إيجاد العلاقة بين سمتي التفاؤل و التشاؤم والعجز المتعلم لدى الطلبة و الفروق بين هذه المتغيرات تبعا لمتغير الجنس، و يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كميا وكيفيا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، و التعبير الكمي يعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجتها. (جابر ،كاضم، 2011، ص135)

فالمنهج الوصفي يهدف بصفة عامة إلى تحديد المشكلة، وضع الفرضيات، إنتقاء العينة المناسبة وجمع البيانات ومن ثم تحليلها وتفسيرها و بالتالي الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها.
(فاندلين، 1985، ص47)

2- الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية "الخطوة الأولى التي تسبق الإستقرار النهائي على خطة الدراسة، و يفضل القيام بهذه الدراسة الإستطلاعية على عدد محدود من الأفراد". (أبو علام، 2011، ص87)

فهي تعد من الناحية المنهجية مرحلة تمهيدية قبل التطرق للدراسة الأساسية لأي بحث علمي، ويلجأ إليها للكشف عن الجو العام داخل مجتمع البحث، وتعتبر مرحلة تجريبية بقصد إختبار مدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة في البحث وصلاحيتها لقياس ما وضعت من أجل قياسه، وهذا ما هدفنا إليه في دراستنا احالية، ومن خلال إجراء الدراسة الإستطلاعية والتي كان القصد منها إختبار

مدى صدق وثبات كل من مقياس التفاؤل والتشاؤم ومقياس العجز المتعلم، بحيث أجريت هذه الدراسة الإستطلاعية على عينة من طلاب جامعة غرداية قسم علم النفس بمختلف تخصصاته، وذلك على عدد قوامه (30) طالب وطالبة، الذين تم إختيارهم بطريقة عشوائية، وتمت في منتصف شهر فيفري (2019).

3- حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بمتغيرى التفاؤل و التشاؤم و علاقتهما بالعجز المتعلم لدى الطلبة، و بإستخدام القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم و مقياس العجز المتعلم ، و تتحدد أيضا بما يلي :

3-1- الحدود المكانية : تتحدد الدراسة الحالية مكانيا بجامعة غرداية كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية قسم علم النفس.

3-2- الحدود الزمانية : أما زمانيا فتتحدد بالفترة الممتدة ما بين شهر ديسمبر (2018) إلى غاية شهر ماي (2019) .

4- مجتمع الدراسة:

قمنا بدراستنا الأساسية على مجتمع تم إختياره بطريقة المسح الشامل، وهي "الطريقة التي تتميز بالدراسة الشاملة لجميع مفردات البحث الذين يشكلون مجتمع الدراسة ككل، حيث يتم الحصول على بيانات جميع أفراد المجتمع دون ترك أي مفردة". (الحسن، 1986، ص437)

ومن هذا المنطلق قمنا بدراستنا على جميع طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية و الذين كان عددهم (150) طالب وطالبة، ولقد تمت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من أواخر شهر فيفري إلى بداية شهر مارس (2019).

شملت الدراسة على متغيرين يصفان أفراد مجتمع الدراسة و هما الجنس و التخصص ،و هما موضحان في الجداول التالية:

4-1- توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس:

جدول رقم (1) يوضح توزيع العينة حسب الجنس

البيانات	التكرارات	النسب المؤية
الإناث	75	%55.56
الذكور	60	%44.44
المجموع	135	%100

من خلال الجدول يتضح أن الإناث أكثر من الذكور حيث بلغ عددهم (75) طالبة أي بنسبة (55.56%) وبلغ عدد الذكور (60) طالب أي بنسبة (44.44%).

4-2- توزيع العينة حسب التخصص :

جدول رقم (2) يوضح توزيع العينة حسب التخصص		
البيانات	التكرارات	النسب المؤية
ماستر علم النفس العيادي	58	%42.96
ماستر علم النفس المدرسي	44	%32.59
ماستر علم النفس عمل وتنظيم	33	%24.44
المجموع	135	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن طلبة علم النفس العيادي من كلا المستويين أي سنة أولى و ثانية ماستر يمثلون أكبر عدد مقارنة بالتخصصين الآخرين، حيث قدر عددهم ب (58) طالب وطالبة أي بنسبة (42.96%)، كما قدر عدد طلبة علم النفس المدرسي من كلا مستويي الماستر ب (44) طالب وطالبة أي بنسبة (32.59%)، أما عدد طلبة علم النفس عمل وتنظيم من كلا مستويي الماستر قدر ب (33) طالب وطالبة أي بنسبة (24.44%).

5- أدوات الدراسة:

لتحري الدقة و الموضوعية في دراسة الظواهر النفسية، كان لابد من إستعمال أدوات تسمح بجمع البيانات الضرورية والمعلومات الخاصة بالظواهر المدروسة، وتم إختيار هذه الأدوات بحيث تلائم طبيعة المشكلة المدروسة، والفرضيات المطروحة، وتساعد على تحقيق الأهداف التي نصبو إليها، فتمثلت هذه الأدوات في مقياسين وهما:

- القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم من إعداد أحمد عبد الخالق (1996).
- مقياس العجز المتعلم من إعداد وبناء الطالبة نادية عاشور (2014).

5-1- القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم إعداد أحمد عبد الخالق (1996):

تعتبر القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم من بين المقاييس التي لقت رواجا في الوسط العلمي و البحثي وذلك لخصوصيتها وشمولتها للبيئة العربية.

5-1-1- وصف القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم:

تتكون القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم من إعداد أحمد عبد الخالق سنة (1996)، من خمس عشر (15) بند لقياس التفاؤل، وخمس عشر (15) بند لقياس التشاؤم، ويمكن تقديم مقياس التفاؤل أو مقياس التشاؤم فقط للمفحوصين أو تقديمهما معا، وهذا وفق أهداف الباحث فيما إذا كان يريد دراسة التفاؤل أو التشاؤم أو المفهومين معا، كما يمكن إدماج بنود المقياسين معا بطريقة عشوائية فيصير عدد البنوذ الكلي ثلاثون بند (30). (عبد الخالق، 1998، ص51)

5-1-2- طريقة تصحيح مقياس التفاؤل و التشاؤم :

يجاب على البنود ضمن خمس بدائل أو إختيارات، ولكل بديل درجة، كما هو موضح في الجدول الأتي:

جدول رقم (3) يوضح درجة الإجابة على بدائل القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم

البدائل(الاختيارات)	لا	قليلا	متوسط	كثيرا	كثيرا جدا
الدرجة	1	2	3	4	5

ومن خلال الجدول رقم (3) يتبين لنا أن الدرجة الكلية التي تعطى للمفحوص عند الإجابة على بنود المقياس سواء مقياس التفاؤل أو مقياس التشاؤم تتراوح ما بين 0 و 75 درجة، حيث كلما إرتفعت الدرجة تشير إلى إرتفاع سمة التفاؤل وإنخفاضها يشير إلى إنخفاض السمة و النفس الشيئ ينطبق على مقياس التشاؤم. (مأمون، 2015، ص128)

5-1-3- الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل و التشاؤم في البيئة الأصلية :

لقد طبقت القائمة عند بنائها من طرف أحمد عبد الخالق، على عينة كويتية قوامها(1025) طالبا وطالبة بواقع (503) طالبا و (522) طالبة من طلاب جامعة الكويت. حيث تراوحت أعمارهم بين 18 سنة إلى 42 سنة، و الجدول الموالي يوضح معامل الثبات المتوصل إليها:

جدول رقم (4) يوضح معامل الثبات للقائمة العربية على العينة الأصلية

معامل الثبات	مقياس التفاؤل	مقياس التشاؤم
معامل الفا لكرونباخ	0.93	0.94

من خلال النتائج الموضحة في الجدول يتبين أن القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ولقد تم البرهنة على صدق القائمة بالطرق الأربع التالية: الارتباط بين المقياسين ومقياس التوجه نحو لحياة ، وإرتباط كل بند والدرجة الكلية على المقياس ، والتحليل العاملي لبنود المقياس، والارتباطات المتبادلة بين كل من المقياسين ومقاييس أخرى تقيس أبنية مختلفة وأخرى متشابهة وكانت معاملات الارتباط بين مقياس التفاؤل و التشاؤم والمقاييس الأخرى مرتفعة. (مأمون، 2015، ص 128)

5-1-4- الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل و التشاؤم في البيئة الجزائرية :

تم تقنين القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم في البيئة الجزائرية من طرف الباحث **بشير معمريه** في سنة (2007) . بحيث تكونت عينة التقنين من (498) فردا، منهم (242) ذكور و (256) إناث، وتراوحت أعمارهم بين 16- 45 سنة ولقد كانت الخصائص السيكومترية للقائمة على البيئة الجزائرية كما يلي:

جدول رقم (5) يوضح معاملات صدق معاملات ألاتفاقي للقائمة معا مقاييس أخرى

المتغيرات		حجم العينة	معاملات
التفاؤل (عبد الخالق)	السعادة (النيال علي)	45	**0.59
	الرضا عن الحياة (السوقي)	84	**0.41
التشاؤم (عبد الخالق)	اليأس (بيك)	88	**0.41
	القلق (عبد الخالق)	88	**0.25

وبالنسبة لمعامل ثبات القائمة على البيئة الجزائرية كان كما يلي:

جدول رقم (6) يوضح معاملات الثبات للقائمة في البيئة الجزائرية

المتغيرات	نوع معامل الثبات	حجم العينة	معاملات الثبات
التفاؤل (عبد الخالق)	طريقة إعادة تطبيق الاختبار (15 يوم)	96	**0.70
	معامل الفا لكرونباخ	90	**0.73
التشاؤم (عبد الخالق)	طريقة إعادة تطبيق الاختبار (25)	79	**0.61
	معامل الفا لكرونباخ	79	**0.73

** دالة إحصائيا عند مستوى0.01 .

من خلال الجدول رقم (5) والجدول رقم (6) يتبين أن القائمة العربية تتمتع بمعامل ثبات عالي في البيئة الجزائرية وهذا أيضا ينطبق على معامل الصدق ، مما يمكننا من استعمالها في هذه الدراسة.

(مأمون، 2015، ص129)

5-1-5- الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل و التشاؤم في الدراسة الحالية :

5-1-5-1-الثبات:

يقصد بالثبات ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيق الاختبار عل نفس المجموعة من الأفراد ، و يهدف إلى تقليل تأثير عوامل الصدفة أو العشوائية على نتائج الاختبار.

(أبو هشام حسن، 2005،ص3)

وبما أن مقياس التفاؤل و التشاؤم يحتوي على مقياسين فرعيين، لذلك قمنا بحساب ثبات كل مقياس على حدى، و بإستعمال طريقتين، و هما كالأتي :

- معامل الثبات ألفا للإتساق الداخلي :

وتعتمد هذه الطريقة على إتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى.(مأمون، 2015، ص130)

و لحساب ثبات المقياسين الفرعيين أخضعت جميع الإستمارات الموزعة على أفراد العينة الإستطلاعية للتحليل، ثم إستخدمنا معادلة ألفا كرونباخ ، و الجدولان المواليان يوضحان قيمة ألفاكرونباخ لكل من مقياس التفاؤل و التشاؤم :

جدول رقم (7) يوضح ثبات مقياس التفاؤل بمعادلة ألفاكرومباخ	
المقياس	معامل ألفاكرونباخ
التفاؤل	0.899

يتضح من الجدول أن قيمة أفاكرونباخ هي (0,899) و هي قيمة عالية، و هذا ما يدل على أن مقياس التفاؤل ثابت و بقدر مقبول جدا .

جدول رقم (8) يوضح ثبات مقياس التشاؤم بمعادلة ألفاكرومباخ	
المقياس	معامل ألفاكرونباخ
التشاؤم	0.877

يتضح من الجدول أن قيمة أفاكرونباخ هي (0,877) و هي قيمة عالية، و هذا ما يدل على أن مقياس التشاؤم ثابت و بقدر مقبول جدا .

– طريقة التجزئة النصفية :

وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم الإختبار إلى نصفين الأول يحوي البنود الفردية و الثاني يحوي البنود الزوجية، وبعدها تطبيقه على مجموعة واحدة، و من ثم حساب معامل الإرتباط بينهما.

(مأمون، 2015، ص130)

و بالتالي نتائج ثبات كل من مقياس التفاؤل و التشاؤم بطريقة التجزئة النصفية ، كانت كالأتي :

جدول رقم (9) يوضح ثبات مقياس التفاؤل بطريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
التفاؤل	0.718	0.836	0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الإرتباط بين نصفي إستبيان التفاؤل يساوي (0,718) و بعد تعديلها بمعامل سبيرمان براون بلغت 0,836 و هي قيمة دالة عند مستوى 0,01 .

جدول رقم (10) يوضح ثبات مقياس التشاؤم بطريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
التشاؤم	0.765	0.865	0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الإرتباط بين نصفي إستبيان التشاؤم يساوي (0,765) و بعد تعديلها بمعامل سبيرمان براون بلغت (0,865) و هي قيمة دالة عند مستوى (0,01).

5-1-5-2- الصدق :

ويمكننا القول بأن الاختبار صادقا عندما يقيس ما وضع لقياسه. (معمريه،2007،ص180)

وللتحقق من صدق مقياس التفاؤل و التشاؤم اعتمدنا على طريقتين و هما:

- الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية):

ويعتمد جوهر هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق ، وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي نقيسها ،حيث يطبق المقياس على مجموعة من المفحوصين ، ثم ترتب الدرجات التي تحصلوا عليها ترتيبا تصاعديا ،ثم يقارن بين متوسطات درجات الأقوياء بمتوسطات درجات الضعفاء ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات. (أبو هاشم حسن، 2005،ص26)

بعد تطبيق كل من مقياس التفاؤل و التشاؤم على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) فردا ، تم ترتيب درجاتهم الخام تصاعديا ، وسحب بنسبة (33%) من طرفي التوزيع وتم الحصول على مجموعتان متطرفتان (عليا و دنيا) تساوي كل منهما (10) أفراد وتم تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات،

فكانت النتائج كما جاء في الجدولين المواليين :

جدول رقم (11) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس التفاؤل

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	10	65.9000	4.65355	7.370	18	0.01
الفئة الدنيا	10	48.8000	5.67255			

يتضح من خلال الجدول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة الدنيا و الفئة العليا، و أن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، مما يعني أن المقياس يتسم بالقدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في درجات التفاؤل، و هذا ما يدل على صدق الأداة .

جدول رقم (12) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس التشاؤم

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	10	31.5000	5.23344	8.652	18	0.01
الفئة الدنيا	10	16.6000	1.50555			

يتضح من خلال الجدول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة الدنيا و الفئة العليا، و أن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، مما يعني أن المقياس يتسم بالقدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في درجات التشاؤم، و هذا ما يدل على صدق الأداة .

ب- الصدق الذاتي :

يعتمد هذا النوع من الصدق على تخليص الدرجات التجريبية لأي إختبار من أخطاء القياس حتى تصبح درجات حقيقية، ويتم حساب الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات ألفا كرونباخ. (معمريه،2007،ص164)

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات ألفاكرونباخ}}$$

و بما أن معامل ألفاكرونباخ في مقياس التفاؤل قدر ب (0,899) ،فإن قيمة الصدق الذاتي له تساوي (0,965)، أما معامل ألفاكرونباخ في مقياس التشاؤم قدر ب (0,877) و منه فقيمة الصدق الذاتي له تساوي (0,957).

و من خلال ما سبق يتضح لنا أن مقياس التفاؤل و التشاؤم صادقين .

5-2- مقياس العجز المتعلم :

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس العجز المتعلم المعد من طرف الطالبة نادية عاشور (2014) ، الذي بنته لاستخدامه في مذكرتها للماجستير في علم النفس ، والموسومة "بالعجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية"، و الذي صممته في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة والأبحاث التي قام بها كل من مارتن سليجمان، أبرامسون و كريستوفر بيترسون، وعلى ضوء المقاييس التي صممها كل من فرحاتي السيد محمود، ومقياس عبد الله جاد محمود وغيرهم، وتبنيها أيضا في تصميم المقياس لنظرية مارتن سليجمان التي كان مفادها أن حالة العجز المتعلم تتحدد في مجموعة من الأعراض وهي كالآتي:

1- انخفاض النشاط المعرفي للفرد في أداء المهام الموكلة إليه بمستوى أنى مما تسمح به قدراته والميل إلى تضخيم وتعقيد المشكلات ، بالإضافة إلى توقع الفشل.

2- انخفاض دافعية الفرد للاستجابة إلى المواقف الضاغطة وتجنب مواجهتها.

3- مشاعر انفعالية اكتئابية، بالإضافة إلى الاستلام السريع حيال الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الفرد . (عاشور،2014،ص72)

5-2-1- وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (41) بندا ، مقسم على (3) أبعاد تمثل العجز المتعلم وهي موضحة في الجدول كالأتي:

جدول رقم (13) يوضح توزيع البنود حسب الأبعاد الثلاثة للعجز المتعلم

البعد	رقم البند
القصور المعرفي والتشاؤم	23-25-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41
القصور الدافعي	11-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-24-26-27
القصور الانفعالي وضعف القدرة على السيطرة	01-02-03-04-05-06-07-08-09-10-12

ومن خلال الجدول يتضح لنا أن:

- البعد الأول يتكون من 16 بند.
- البعد الثاني يتكون من 14 بند .
- البعد الثالث يتكون من 11 بند .

(عاشور،2014،ص80)

5-2-2- تصحيح المقياس:

إعتمدت صاحبة الأداة على تدريج ليكرت الخماسي لتصحيح البنود بحيث تعطي لكل فقرة من الفقرات الأوزان التالية: أوافق تماما (5)، أوافق (4)،لا أدري (2)، لا أوافق (3)، لا أوافق تماما (1).
(المرجع السابق، ص73)

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس مابين (205) كأعلى درجة، وكأدنى درجة يمكن أن يأخذها المفحوص هي (41) ، وتسير الدرجة التي تتراوح بين ما يلي إلى:

(41-96) ← عجز منخفض

(97- 151) ← عجز متوسط

(152-205) ← عجز مرتفع

5-2-3- الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم في دراسته الأصلية :

للتحقق من صدق وثبات الأداة التي قامت ببناءها نادية عاشور في دراستها ، قامت بدراسة استطلاعية على عينة قوامها (227) تلميذ لقياس الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم ، ولقد إعتمدت على طريقتين لقياس صدق المقياس وهما: صدق المحكمين وذلك بعرضه على مجموعة من الأساتذة متخصصين من علم النفس ، فبلغت نسبة صدق البنود المستخلصة من خلال التحكيم (66.66%) وكذلك طريقة الصدق العاملي فتوصلت الباحثة إلى أن الأداة صادقة.

أما بالنسبة لثبات الأداة فلقد قامت الباحثة كذلك باستخدام طريقتين ، الأولى تمثلت في طريقة التجزئة النصفية فتحصلت على ثبات عالي قدره (0.95) ، والطريقة الثانية تمثلت في معامل الفا كرونباخ فوصل إلى ثبات قيمته (0.90) وبالتالي تحققت من ثبات المقياس الذي كان عالي.

5-2-4- الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

5-2-4-1- الثبات:

ولقد تم الاعتماد في دراستنا على طريقتين لحساب ثبات مقياس العجز المتعلم وهما:

- معامل الثبات ألفا للإتساق الداخلي:

ولحساب الثبات فقد أخضعت جميع الاستمارات الموزعة على أفراد العينة الاستطلاعية للتحليل ، ثم استخدمت معادلة ألفا كرونباخ والجدول الموالي يوضح قيمة الفا كرونباخ لمقياس العجز المتعلم :

جدول رقم (14) يوضح ثبات مقياس العجز المتعلم بمعادلة ألفا كرونباخ

المقياس	معامل ألفا كرونباخ
العجز المتعلم	0.922

يتضح من خلال الجدول أن قيمة ألفا كرونباخ هي (0.922) وهي قيمة عالية ، وهذا ما يدل على أن مقياس العجز المتعلم ثابت بقدر مقبول جدا.

– طريقة التجزئة النصفية:

قمنا بحساب ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة التجزئة النصفية فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (15) يوضح ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
العجز المتعلم	0.860	0.925	0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان يساوي (0.860) وبعد تعديلها بمعامل سبيرمان براون بلغت (0.925) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

5-2-4-2- الصدق:

وللتحقق من صدق مقياس العجز المتعلم إعتمدنا على طريقتين و هما :

أ- الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية):

بعد تطبيق مقياس العجز المتعلم هلى العينة الاستطلاعية المكونة من (30) فردا ، تم ترتيب درجاتهم الخام تصاعديا ، وسحب نسبة (33%) من طرفي التوزيع وتم الحصول على مجموعتان متطرفتان (عليا و دنيا) تساوي كل منهما (10) أفراد وتم تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (16) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس العجز المتعلم

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	10	134.6000	12.87720	8.249	18	0.01
الفئة الدنيا	10	87.4000	12.71220			

يتضح من خلال الجدول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة الدنيا والعليا ، وأن قيمة "ت" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) مما يعني أن المقياس يتسم بالقدرة التمييزية بين العينيتين المتطرفتين في درجات العجز المتعلم ،وهذا ما يدل على صدق الأداة.

– الصدق الذاتي:

معامل الثبات ألفا كرونباخ قدر ب (0.922)، ومنه قيمة الصدق الذاتي لمقياس العجز المتعلم تساوي (0.973). و من خلال ما سبق ذكره يتضح لنا أن مقياس العجز المتعلم صادق.

6– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تمثلت الأساليب الإحصائية في دراستنا الحالية فيما يلي:

- **النسب المؤية:** لغرض وصف خصائص مجتمع الدراسة، و لحساب مستوى متغيرات الدراسة.
- **المتوسطات الحسابية:** لحساب مستوى متغيرات الدراسة.
- **معامل ألفاكروميخ، التجزئة النصفية، معامل سبيرمان براون:** لحساب ثبات المقاييس.
- **صدق المقارنة الطرفية، الصدق الذاتي:** لحساب صدق المقاييس.
- **كا2 لحسن المطابقة:** للتأكد من الفروق في النسب المؤية.
- **معامل الإرتباط بيرسون:** لمعرفة نوع ومقدار العلاقة التي تربط متغيرات الدراسة ببعضها البعض، وكذلك تم إستخدامه للتحقق من صدق وثبات الدراسة.
- **إختبار ت (T-test) لعينتين مستقلتين:** إستعمل بهدف الكشف عن الفروق بين متغيرات الدراسة.

7– طريقة وظروف الإجراء:

تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية و توزيعها في صورة مطبوعة على طلبة ماستر علم النفس، و بإتباع الخطوات التالية :

–طبقت المقاييس على الطلبة تطبيقا جماعيا في كثير من الحالات في عدة حصص صباحية و مسائية، و في بداية أو نهاية حصة الأعمال الموجهة، و أخترنا حصة الأعمال الموجهة لأن عدد الطلبة عادة ما يكون مكتمل فيها، و طبقناها بعد طلب الإذن من الأستاذة و في حضورهم لضمان إلتزام الطلبة بالإجابة على المقاييس.

– تحسيس الطلبة بأهمية الدراسة، و ضرورة تقديم إستجابات صادقة و صريحة على العبارات الواردة في المقاييس، لما لذلك من أهمية في صدق الإحصائيات و العمل بعد ذلك.

– إعلامهم بأن ما يقدمونه من معلومات سيحاط بالسرية و أنه لا يستخدم إلا لأغراض علمية و بحثية فقط .

– التأكيد على الإجابة على الأسئلة دون إستثناء .

– التأكيد على كتابة المعلومات الشخصية .

– و لقد تم توزيع (150) إستبيانة لكل مقياس على أفراد الدراسة من ذكور و إناث، و تم إسترجاع (143) منها و إستبعاد (8) إستبيانات لعدم إستفاء شروط الإجابة عليها .

– بعد جمع الإستبيانات و فرزها على أساس إستفائها كل الشروط المطلوبة، تم تفريغ البيانات وفق مقاييس التصحيح المبينة سابقا، ثم حسبت درجات كل فرد على كل مقياس، و تم معالجة البيانات إحصائيا إعتمادا على تقنية الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS 19.0) ، و أيضا بإستخدام الأساليب الإحصائية المبينة في العنصر السابق .

خلاصة :

تعرضنا في هذا الفصل إلى أهم الخطوات المتبعة في الدراسة الميدانية و إجراءاتها، بداية بالمنهج و من ثم الدراسة الإستطلاعية، و أتبعناها بالدراسة الأساسية مع تحديد أفراد مجتمعها و ذكر خصائصهم المميزة و مبررات إختيارها، لنعرج بعد ذلك و بأكثر تفصيل للأدوات المعتمد عليها في الدراسة و تبيان خصائصها السيكومترية في بيئاتها الأصلية و حسابها في الدراسة الحالية، ثم تطرقنا بعدها إلى إجراءات التطبيق الميداني و ذلك بذكر حدود الدراسة و خطوات تطبيق أدواتها، لننهي الفصل بتعداد الأساليب الإحصائية المستعملة لحساب الخصائص السيكومترية و حساب فرضيات الدراسة و الحصول على النتائج التي سنتم عرضها و تفسيرها و مناقشتها في الفصل الموالى .

الفصل الخامس: تحليل وتفسير النتائج

تمهيـــد

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1- عرض وتحليل الفرضية الأولى.
2- عرض وتحليل الفرضية الثانية.
3- عرض وتحليل الفرضية الثالثة.
4- عرض وتحليل الفرضية الرابعة.
5- عرض وتحليل الفرضية الخامسة.
6- عرض وتحليل الفرضية السادسة.
7- عرض وتحليل الفرضية السابعة.

ثانيا: تفسير نتائج الدراسة.

1- تفسير الفرضية الأولى.
2- تفسير الفرضية الثانية.
3- تفسير الفرضية الثالثة.
4- تفسير الفرضية الرابعة.
5- تفسير الفرضية الخامسة.
6- تفسير الفرضية السادسة.
7- تفسير الفرضية السابعة.

خلاصـــة

تمهيد :

سنتطرق في هذا الفصل لعرض، تحليل و تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وذلك لنفي أو إثبات الفرضيات، و من ثم تفسيرها على ضوء الجانب النظري و الدراسات السابقة لتحقيق الأهداف المسطرة، ووضع إقتراحات في الأخير.

أولا: عرض وتحليل النتائج

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن " السمة الغالبة عند الطلبة هي التفاؤل"، وللتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي للسمتي التفاؤل و التشاؤم، حيث يعتبر هذا المتوسط الدرجة الفاصلة في تحديد مستوى كل سمة عند الطلبة أي المرتفعين و المنخفضين منهم في سمة التفاؤل و أيضا في سمة التشاؤم، و الجدول التالي يمثل المتوسط الحسابي لكل سمة:

جدول رقم (17) يوضح المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري لكل سمة

السمة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
التشاؤم	56.06	9.16
التفاؤل	25.74	10.41

يتضح من خلال الجدول أن أفراد عينة الدراسة قد سجلوا في متغير التفاؤل متوسط حسابي قدره (56.06) و بإنحراف معياري قيمته (9.16)، كما سجلوا في متغير التشاؤم متوسط حسابي قدره (25.74) و بإنحراف معياري قيمته (10.41).

وعليه و بالإعتماد على قيمة المتوسط الحسابي لكل سمة، يمكن أن نحدد مستوى كل سمة (مرتفع، منخفض)، وعدد أفراد العينة في كل مستوى ونسبهم المؤية لتبيان السمة الغالبة على الطلبة، و كل هذا نجده في الجدول الأتي:

جدول رقم (18) يوضح السمة الغالبة على الطلبة				
مستوى كل سمة	التفاؤل		التشاؤم	
	التكرارات	النسب المؤية	التكرارات	النسب المؤية
مرتفع	80	%59.25	77	%57.03
منخفض	55	%40.75	58	%42.96

نلاحظ من خلال الجدول أن أكبر عدد من الطلبة الذين سجلو مستوى مرتفع في سمة التفاؤل حيث بلغ عددهم (80) طالب بنسبة مؤية قدرت (59.25%)، بالمقارنة مع عدد الطلبة الذين سجلو مستوى مرتفع في سمة التشاؤم و الذين بلغ عددهم (77) طالب أي بنسبة (57.03%)، وعليه فإن السمة الغالبة على الطلبة هي سمة التفاؤل، ومنه نقبل الفرضية التي نصت على أن سمة التفاؤل هي السمة الغالبة على الطلبة.

2- عرض و تحليل الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن " مستوى العجز المتعلم عند الطلبة متوسط "، وللتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب النسب المؤية و كا^2 لحسن المطابقة، فكانت النتائج موضحة كالآتي:

جدول رقم (19) يوضح مستوى العجز المتعلم عند الطلبة							
مستويات العجز المتعلم						الفروق في النسب المؤية (التكرارات)	
مستوى مرتفع		مستوى متوسط		مستوى منخفض		كا^2	مستوى الدلالة
التكرارات	النسب المؤية	التكرارات	النسب المؤية	التكرارات	النسب المؤية		
4	%3	104	%77	27	%20	121.911	0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة كا^2 بلغت (121.911) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، ومنه يتبين لنا أن هناك فروق بين التكرارات أو النسب المؤية في مستويات العجز المتعلم وذلك لصالح الذين لديهم مستوى متوسط بنسبة (77%)، يليها مستوى العجز المنخفض بنسبة

(20%)، أما الذين سجلوا مستوى عجز مرتفع قدرت نسبتهم (3%)، وعليه نقبل الفرضية القائلة بأن العجز المتعلم عند الطلبة متوسط.

3- عرض وتحليل الفرضية الثالثة:

لفحص ودراسة الفرضية الثالثة التي مفادها "توجد علاقة بين التفاؤل و العجز المتعلم عند الطلبة "، وللتأكد من هذه الفرضية تم الإعتماد على معامل الإرتباط بيرسون، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (20) يوضح العلاقة بين التفاؤل و العجز المتعلم		
المتغيرات	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
التفاؤل/العجز المتعلم	-0.385**	0.01

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل الإرتباط بـ (0.385-)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يثبت صحة هذه الفرضية و عليه نقول أن هناك علاقة عكسية بين التفاؤل و العجز المتعلم أي أنه كلما إرتفع التفاؤل قل العجز المتعلم و العكس صحيح.

4- عرض وتحليل الفرضية الرابعة:

لفحص ودراسة الفرضية الرابعة التي مفادها " توجد علاقة بين التشاؤم والعجز المتعلم عند الطلبة "، وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم الإعتماد على معامل الإرتباط بيرسون، بحيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (21) يوضح العلاقة بين التشاؤم و العجز المتعلم		
المتغيرات	معامل الإرتباط	الدلالة الإحصائية
التشاؤم/العجز المتعلم	0.485**	0.01

نلاحظ من هذا خلال الجدول ان قيمة معامل الإرتباط بـ (0.485) وهي دالة إحصائيا عند (0.01)، مما يثبت صحة هذه الفرضية، وعليه نقول هناك علاقة طردية بين التشاؤم و العجز المتعلم و العكس صحيح.

5- عرض وتحليل الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسةعلى أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاؤل تعزى لمتغير الجنس"، و للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب إختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في مستوى التفاؤل بلين الذكور و الإناث من الطلبة، والنتائج المتوصل إليها كانت كالأتي:

جدول رقم (22) يوضح الفروق في التفاؤل حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمت "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية(sig)
ذكور	60	58.0667	6.82683	2.304	133	دال عند 0.01
إناث	75	54.4667	10.44333			

يتبين من خلال الجدول أن قيمة "ت" قدرت بـ (2.304) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يثبت صحة هذه الفرضية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مقياس التفاؤل تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور، أي أنهم الأكثر تفاؤلا.

6- عرض وتحليل الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشاؤم تعزى لمتغير الجنس"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب إختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في درجات التشاؤم بين الذكور و الإناث من الطلبة، و النتائج المتحصل عليها كالآتي:

جدول رقم (23) يوضح الفروق في التشاؤم حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمت "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية(sig)	مستوى الدلالة
ذكور	60	23.5833	8.92396	-2.183	133	0.001	0.01
إناث	75	27.4667	11.23019				

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" قدرت بـ (2.183-) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، مما يثبت صحة هذه الفرضية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مقياس التشاؤم تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، أي أنهم الأكثر تشاؤما.

7- عرض و تحليل الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العجز المتعلم تعزى لمتغير الجنس"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب إختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في مستوى العجز المتعلم بين الذكور و الإناث من الطلبة، و النتائج المتحصل عليها كالآتي:

جدول رقم (24) يوضح الفروق في العجز المتعلم حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمت "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية(sig)
ذكور	60	109.45000	18.27792	-1.088	133	0.279 غير دال
إناث	75	113.4400	23.22350			

يتضح من خلال أن قيمة "ت" قدرت بـ (1.088-)، وقيمة الدلالة الإحصائية Sig بـ (0.279) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا ما يثبت عدم صحة الفرضية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في مقياس العجز المتعلم.

ثانيا: تفسير النتائج الدراسة

1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أن "السمة الغالبة على الطلبة هي التفاؤل " وبعد المعالجة الإحصائية تم التأكد من صحة هذه الفرضية.

ولقد جاءت نتائج هذه الدراسة بخصوص هذه الفرضية، لتتفق مع نتائج دراسة كل من هارجبز و كيلي (1994) ودراسة سيلجمان (1994) ، كما تتفق مع دراسة أمال بوثلجي (1995)، دراسة

إبراهيم خليل (2000)، دراسة عبده الله فرحان الحميري (2004)، ودراسة عوض عون يوسف محيس (2012)، التي تم التوصل فيها إلى أن السمة الغالبة على أفراد كل دراسة هي سمة التفاؤل.

وكما جاءت هذه النتيجة مغايرة لما توصلت إليه دراسة كل من ويلسن و أخرون (2002)، دراسة كوزومي (1995)، دراسة حسان منال (2007) وأيضا دراسة صفاء عبد الزهرة حميد الجمعان (2018)، حيث توصلوا من خلال دراساتهم إلى أن السمة الغالبة على أفراد البحث هي سمة التشاؤم.

إن الإختلاف في نتائج الدراسات يعود إلى أن لكل مجتمع طابعه الخاص، فإما أن يتسم أفراده بالتفاؤل وإما أن يكونوا أميل إلى التشاؤم، لأن لكل مجتمع ظروفه التاريخية ، الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية التي قد تكون أثرت في تشكيل شخصية أفراده. وفي هذا الشأن يرى عويد مشعان (2000) أن المجتمعات الإنسانية تتفاوت فيما بينها في إضفاء سمة التفاؤل و التشاؤم على أفرادها ، وذلك وفقا للظروف والمتغيرات التي تكون عليها ، وأن درجة التشاؤم ترتفع في المجتمعات التي لا تتوافر فيها نسبة من الحرية التي تساعد الأفراد على تنمية قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم .(المشعان ، 2000،ص506)

كما لا يمكن أن ننكر دور الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه الفرد في تحديد سمة التفاؤل والتشاؤم ،فقد أظهرت دراسة قام بها عبد الخالق و لاسير (2007) ،أن الطلبة الأمريكان أكثر تفاؤلا من الطلبة الكويتيين كما أشارت دراسة اليحوفي و الأنصاري (2005) أن الطلبة الكويتيين أكثر تفاؤلا من الطلبة اللبنانين ، و وجد في دراسة أخرى للأنصاري وكاظم (2008) أن الطلبة العمانيين أكثر تفاؤلا من الطلبة الكويتيين . ومنه نستنتج أن للمجتمع أو البيئة التي يعيش فيها الفرد دور كبير في اكتسابه سمة التفاؤل أو التشاؤم . (مأمون ، 2015، ص145)

وبالإضافة إلى هذا العامل ، في رأينا هناك عوامل أخرى تساهم في تحديد السمة الغالبة على الفرد ، ومن أهمها نذكر التنشئة الاجتماعية وبالضبط أسلوب التربية الذي خضع له الفرد في مراحل نموه السابقة ، فالأبناء عادة ما يتعلمون من أبائهم وأمهاتهم ، والوسط الأسري الذي يحيون فيه، كي يكونوا متفائلين أو العكس .

وما تبين لنا أيضا من خلال دراستنا الحالية وبخصوص سمة التفاؤل الغالبة على مجتمع البحث، أن الطلبة عند سؤالهم عن النظرة المستقبلية كانت إجاباتهم معظمها تظهر جليا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة تحمل صبغة إسلامية ، حيث كانت ترد الأمور فيها إلى الله تعالى وإلى ما هو مكتوب وقدر ، فالتفاؤل في المجتمع الإسلامي لا يستدعي نفس المعنى في مجتمعات أخرى غير إسلامية فالحظ و المستقبل عند المسلمين من وضع الله و الإنسان ما عليه إلا التوكل على الله والاستمرار في الحياة بتفاؤل وأمل . وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على هذه العلاقة الموجبة بين التفاؤل والتدين ، ونذكر منها دراسة عبد الخالق (1995).

ومن خلال إطلاعنا أيضا على الدراسات السابقة تبين لنا أن لعامل السن أيضا دور في تحديد سمة التفاؤل ، فحسب الدراسة التي قام بها ساراستاتس وآخرون (1990)،أشارت أن الوجدان المتوقع الموجب أي التفاؤل يزيد على الوجدان المتوقع السالب أي التشاؤم خلال الخمسين عاما الأولى من العمر ، وذلك من خلال دراسة مقارنة بين مجموعات ممن هم في أوساط العمر وبين طلاب الجامعة ، وبما أن طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية كان سنهم يتراوح بين هذه الفترة العمرية، يمكن القول بأن سنهم كان كعامل حتى يكون التفاؤل هو السمة الغالبة عليهم.

كما يكن أن لطبيعة تخصصهم (علم النفس) دور في إكسابهم العديد من المهارات والمعلومات التي تجعلهم متميزين عن غيرهم وتمكنهم من فهم أنفسهم ومحيطهم ، وانتقاء الأساليب الأفضل للمعاملة و مجابهة ما يتعرضون له من صعاب، وإكسابهم النظرة الإيجابية وبالتالي كانوا متفائلين .

و من خلال كل ما ذكر حول رأينا في العوامل التي ساهمت في بروز سمة التفاؤل عند الطلبة ، راودنا تساؤل هل تلك السمة الغالبة على الطلبة أي التفاؤل هل هي حقيقة واقعية أم غير واقعية ؟ أي ما أسماه الباحثون بالتفاؤل الغير واقعي، الذي يستعمل كميكانيزم دفاعي بغرض الحصول على الراحة والتقليل من التوتر، حيث يتوقع فيه الفرد أنه أقل عرضة للخطر ، لتشوه إدراكاته كأسلوب للمقاومة الذاتية لمتطلبات المحيط الاجتماعي، والذي يعرف بأنه اعتقاد الفرد بقدرته على التفاؤل إيزاء الأحداث، و توقعه لحدوث الأشياء الايجابية أكثر مما هو في الواقع ، ويتوقع حدوث الأشياء السلبية أقل مما يحدث في الواقع . (الأنصاري، 1998، ص27)

وعليه يبقى السؤال مطروح حول هل التفاؤل الغالب على طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية تفاؤل حقيقي أم غير واقعي؟ لحين ربما تناوله في دراسة أخرى للإجابة عليه وخاصة لتوفر المقياس الخاص بالتفاؤل الغير واقعي المعد من قبل بدر الأنصاري سنة (2001) .

2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أن " مستوى العجز المتعلم عند الطلبة متوسط "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التأكد من صحة هذه الفرضية .

و لقد جاءت هذه النتيجة لتتفق مع نتيجة دراسة نداء أعديلي ورافع الزغلول (2015) حيث توصلا إلى أن مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة متوسط الشدة ، وكذا دراسة محمد أبو عليا (2000) الذي توصل فيها أيضا إلى نفس النتيجة.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة محمد عبد الأئمة الفتلاوي (2009) التي أسفرت نتائجها على أن مستوى العجز المتعلم عند طلبة الجامعة منخفضا ، وكذا دراسة رفعه حسن تايه ورافع الزغلول (2015) ، حيث كان من بين نتائجها بأن مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة الجامعيين منخفضا وهي في نفسها النتيجة التي توصل إليها محمد بن إبراهيم بن أحمد بن صديق (2009) ، في دراسته حول أساليب عزو العجز المتعلم عند الطلبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بإرجاعها لعوامل قد تكون متعلقة بذات الطالب الجامعي ، أو للبيئة التي يتواجد فيها والتي كانت كعامل منشط للعجز المتعلم عنده. فقد يرجع العجز المتعلم إلى نقص فاعلية الطالب الجامعي ، حيث يعرفها باندورا" أنها اعتقادات عن إمكانات فرد معين في تنظيم وتنفيذ إجراءات العمل المطلوب لانتائج إنجازات معينة"، فإذا كان الطالب يدرك بأن بقدراته وإمكاناته لا إستطاعة له على تنفيذ ما يجب القيام به بالنسبة لأي موقف،فإنه يتجنب الخوض في أدنى المحاولات لأنه يعتقد بفشله ، أي أنه إقتناعه بعدم جدوى الجهد المبذول.

كما يمكن إرجاعه إلى الأسلوب الذي يعزو به الطالب فشله أي توقعه للفشل مستقبلا ، فهذه التوقعات تنتج لدى الفرد السلبية وتثبيط أي محاولة للبحث عن الحلول وهذا ما أكدت عليه أحد نتائج

دراسة Nuisser (1994). نذكر أيضا عامل أخر متعلق بذات الطالب وهو ضعف قدراته وإمكانياته التي تؤدي به إلى الرسوب الدراسي ، أو إلى ضعف التحصيل الدراسي ، الذي يجعل من الطالب يتوقع دائما الفشل، وتكراره وعدم إمكانيته التحكم يمثل عامل مهم في تطور سلوك العجز المتعلم ، وفي هذا السياق أشار أيضا Nuisser بأن تكرار الفشل عند الطلبة يؤدي إلى العجز المتعلم.

(مزغيش ، 2010،ص71)

وبالعودة إلى أن البيئة أيضا قد تكون كعامل منشط للعجز المتعلم عند الطالب ، واستنادا إلى ما جاء في الجانب النظري والدراسات السابقة، نجد أن العجز المتعلم هو وليد المشاكل والضغوطات في المواقف الحياتية بصفة عامة والأكاديمية بصفة خاصة عند حديثنا عن الطالب الجامعي، فالطالب يتعرض للعديد من الخبرات البيئية التي تقف بينه وبين تحقيق أهدافه مما يولد لديه مشاعر من الإحباط وانعدام الثقة وعدم القدرة على التحكم في مجريات الأمور ، وفي هذا السياق يؤكد سليجمان، بأن الطالب يعزف عن أي محاولة أو بذل جهد حين تعرضه للمشاكل في المواقف التعليمية .

(أعديلي و زغلول ،2015، ص232)

كما أن البيئة التعليمية مليئة بالمواقف الضاغطة في العديد من الجوانب الاجتماعية، الإدارية التدريسية التي قد تكون مولدة للعجز عند الطالب، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من فيلانوفا و بيترسون بعد تحليلهم للعديد من الدراسات التي تتعلق بالعجز المتعلم، توصلا إلى أن عدم إمكانية التحكم أو السيطرة على المواقف الضاغطة كافية لتنشيط عملة العجز المتعلم. (باحكيم ، 2005،ص 2)

وفي رأينا لا ننسى أن نشير إلى أن الطالب عندما وجد نفسه في الجامعة قد قطع شوطا كبيرا في التنشئة الاجتماعية التي استمد منها جذوره النفسية والتي يسترجعها ويطبقها على أرض الواقع بأحكام مسبقة مكونة من مزيج من التوقعات المبنية على أسس قوته ومثبتة عبر الزمن عن طريق التعزيزات، لتوضع شخصية الطالب ، وأي فشل في عملية التنشئة الاجتماعية ، بالإضافة إلى الفشل الأكاديمي ، يعتبر ذلك كعامل يولد العجز ، وهذا ما أكدت عليه دراسة قام بها إيزنبرجر و آخرون سنة (1976).

ومن خلال النتيجة المتحصل عليها في هذه الفرضية أي مستوى العجز المتعلم الذي كان متوسط ،وبالعودة إلى نتيجة الفرضية السابقة أي أن السمة الغالبة على الطلبة هي التفاؤل ، فنجد أن هناك تعارض بين النتيجتين وهذا ما يؤكد ربما على أن التفاؤل الغالب علي الطلبة هو غير واقعي.

3- تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه " توجد علاقة بين التفاؤل و العجز المتعلم عند الطلبة "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التأكد من وجود علاقة بين التفاؤل والعجز المتعلم ولكنها علاقة سالبة أي عكسية بمعنى أن كلما زاد التفاؤل قل العجز المتعلم و العكس صحيح، أي أن التفاؤل والعجز المتعلم يتأثران ببعضهما ولكن بطريقة سلبية.

ولقد أتت هذه النتيجة في نفس إتجاه الإطار النظري الذي أكد على ذلك، وهي نتيجة تتماشى مع ما توصل إليه مارتن سيليجمان في سياق دراسة قام بها في الثمانينات من القرن الماضي حول العجز المتعلم، أين إستنتج النظرية المفسرة لألية إكتساب الفرد للعجز المتعلم، وذلك بعد تحليله للأنماط المعرفية للأفراد حول كيفية تفسيرهم للمواقف المزعجة التي تواجههم، و أكد من خلال ذلك على أن الأسلوب التفسيري المتفائل لمواقف الحياة يعطل الشعور بالعجز المتعلم عند الأفراد . (عبد الرحيم صالح، 2017، ص2) وفي نفس الإطار، قام سيليجمان بالبحث عن طرق تحصين وتقوية مناعة الفرد من العجز المتعلم، ليتوصل أنها تكون عن طريق تعلم التفاؤل، لينشر حتى كتاب عن ذلك سنة (1998)، ليبين فيه أهمية كل من التفاؤل و الأمل اللذان إعتبرهما واجهتان مختلفتان للعجز المتعلم. (الفرحاتي، 2005، ص46)

و منه نستنتج من خلال ما توصل إليه سيليجمان، أن التفاؤل تواجده يقلل أو يثبط ويعطل العجز المتعلم، و أن التفاؤل يقي الفرد من الوقوع في العجز المتعلم، و أن التفاؤل واجهة مخالفة ومعاكسة للعجز المتعلم، وهذا ما توصلنا إليه كنتيجة في دراستنا الحالية، أي علاقة التأثر السلبية بين التفاؤل و العجز المتعلم.

ودراسة مارتن سيليجمان لم تكن الدراسة الوحيدة التي أكدت على ذلك، بل هي أولها لتتوالي فيما بعد الدراسات حول هذا الموضوع، و نذكر منها دراسة كل من Mckenna (1993)، دراسة بترسون و آخرون (1993)، دراسة Shower (1992)، دراسة الأنصاري (1997)، دراسة عبد الخالق و الأنصاري (1995)، ودراسة المشعان (2000)، التي توصلت كلها إلى نتيجة مفادها أن

الأسلوب التفاؤلي هو أسلوب يؤدي إلى الوقاية من العجز المتعلم، عندما يواجه الفرد أحداثا لا يستطيع التحكم فيها. (بخاري، 2004، ص19)

وكذلك ما جاءت به نشرة الصحة النفسية (2004) الصادرة عن مركز الإرشاد لجامعة الإمارات العربية المتحدة، في إعطاء مفهوم للتفاؤل على أنه عملية نفسية إرادية تولد أفكارا أو مشاعر الرضا و التحمل و الثقة العالية بالنفس و في نفس الوقت تبعد الفرد عن حالات اليأس و العجز المتعلم و الإنهزامية.

وفي هذا الصدد ومن خلال ماتم التوصل إليه، في رأينا أن هذه العلاقة السلبية بين التفاؤل و العجز المتعلم وفي إتجاه أن يكون التفاؤل هو الغالب على الطلبة الجامعين أمر ضروري، حتى يقل العجز المتعلم عندهم . فسمة التفاؤل يجب أن يتحلى بها الطالب، لأنها هي التي تمكنه من الإنطلاق إلى مستقبل يكون أكثر نجاحا و إشراقا، وهي التي تمكنه من تحقيق أهدافه، وفي نفس الوقت بتحليه بسمة التفاؤل يستطيع التغلب على المشاكل و الصعاب و الضغوطات التي يتميز بها الوسط الجامعي، ويحرره من الفشل و الإحباط الذي قد يلحق به خلال مشواره الدراسي وفي حياته بصفة عامة، فالتفاؤل حسب تايجر هو الدافع البيولوجي الذي يحافظ على بقاء واستقرار الإنسان (الأنصاري، 1998، ص14)، كما أن التفاؤل هو نظرة إستبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح ويستبعد ما خلا ذلك. (عبد الخالق، 1998، ص 364)

4- تفسير نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه " توجد علاقة بين التشاؤم و العجز المتعلم عند الطلبة "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التأكد من وجود علاقة موجبة طردية بين التشاؤم و العجز المتعلم أي كلما زاد التشاؤم زاد العجز المتعلم و العكس صحيح.

ولقد أتت هذه النتيجة في نفس إتجاه الإطار النظري الذي أكد أيضا على أن هناك علاقة بين التشاؤم و العجز المتعلم، وهذا حسب ما جاء به مارتن سيليجمان في إطار دراسته المفسرة لألية إكتساب الفرد للعجز، حيث توصل فيها إلى أن الأسلوب التفسيري التشاؤمي للأحداث يؤدي إلى العجز المتعلم. (عبد الرحيم صالح، 2017، ص2)

كما ذكر سيليجمان أن الفرد الذي يعاني من العجز المتعلم يتميز أسلوبه التفسيري بالتشاؤم الذي يعتريه و يلازمه ويفقده ثقته في ذاته، ويزيد من عجزه عن تطوير ذاته بالإمكانيات المتوفرة لديه،

وهذا ما أكد عليه أيضا باتيرسون و أخرون (1993)، حيث ذكر أن التشاؤم لدى ذوي العجز المتعلم كامن، ويؤدي بهم إلى التوقع السلبي للأحداث وتوقع الشر وخيبة الأمل.(بخاري، 2004، ص45)

بحيث أن المتشاؤم يدرك أن التحكم في الأحداث خارج عن نطاق سيطرته، ويشعر أن ذاته غير قادرة على التصرف وعلى تغيير الظروف، فلا يستطيع تصديق ذاته في أنه يستطيع التصرف و التحكم في الأحداث أو تحقيق الإنجازات، و أن هذا الإعتقاد في عدم قدرته على التصرف يخلق لديه شعورا بالعجز، و أن أي شيء أو فعل يختاره لا يستطيع أن يؤثر فيه. (بخاري، 2004،ص46)

ومن خلال ما ذكر نستنتج أن التشاؤم بتواجده يتولد العجز المتعلم عند الفرد، و أن الفرد العاجز أهم صفاته هي التشاؤم الذي يكون كامن عنده، وهذا ما يؤكد على ما توصلنا إليه من نتيجة في دراستنا الحالية. وما يؤكد ذلك أيضا دراسة كل من Mckenna (1993)، دراسة بترسون و آخرون (1993)، دراسة Shower (1992)، دراسة الأنصاري (1997)، دراسة عبد الخالق و الأنصاري (1995)، ودراسة المشعان (2000)، التي توصلت كلها إلى نتيجة مفادها أن الأسلوب التفسيري التشاؤمي يؤدي إلى الوقوع في العجز المتعلم عندما يواجه الفرد أحداث لا يستطيع التحكم فيها (المرجع السابق، ص19)، وكذلك دراسة Rosenkeit et Seligman وما أظهرته من إرتباط إيجابي بين التشاؤم و العجز المتعلم. (المرجع السابق، ص5)

في رأينا و بالعودة إلى الحياة الجامعية نجد أان وسطها مليئ بالمواقف الصعبة الضاغطة، التي قد تقع على عاتق الطالب لتؤثر عليه خاصة إذا نظر إليها بنظرة سلبية تشاؤمية، فقد تحد من جهده وتهد من عزمه وتجعله يتوقع كل ما هو سلبي في المواقف اللاحقة، فتعيقه للوصول إلى أهدافه، ليقع في الأخير في العجز المتعلم.

لذا لابد على الطالب حتى وهو في خضم كل تلك المواقف أن يرى الجانب المضيء فيها ويتغلب عليها ويجعل منها مواقف عابرة ومواقف للتحول والتعلم و إستدراك ما فات من إخفاقات، بإتباع طرق و إستراتيجيات جديدة ، ويكفي تحليه بالنظرة التفاؤلية لتحقيق النجاح.

5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة:

والتي نصت على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاؤل تعزى لمتغير الجنس"، وبعد المعالجة الإحصائية تم التأكد من صحة هذه الفرضية.

ولقد إتفقت هذه النتيجة مع نتيجة العديد من الدراسات، نذكر منها دراسة Rim (1990)، دراسةkoizumi (1995)، ودراسة kolotkin، كما تتفق مع دراسة عبد اللطيف ولولوة حمادة (1997)، دراسة المشعان (2000)، دراسة أمال بوثلجي (2014)، دراسة عبد الخالق (1995، 2000)، دراسة يزيد شويعل (2013)، دراسة زياد بركات (1998)، بحيث أن في كل هذه الدراسات تم إثبات أن هناك فروق في مستوى التفاؤل تعود لمتغير الجنس وكلها تعزى لصالح الذكور.

وفي أطار تحديد معدلات إنتشار الحالات من المتفائلين من الذكور و الإناث وجد بدر الأنصاري (2003) في مسحه لنتائج ستة دراسات سابقة على طلاب و طالبات الجامعة، أن النتائج بوجه عام تشير إلى أن معدلات إنتشار التفاؤل لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث وذلك في أربع دراسات في الأعوام التالية: (1996)، (1997)، (1999)، (2001)، في حين تزيد معدلات إنتشار التفاؤل لدى الإناث عن الذكور في عامي (1998)، (2000). (الأنصاري، 2003، ص92-93)

وعلى النقيض من ذلك أظهرت دراسة كل من مخيمر عبد المعطي (2000)، ودراسة نادية شعبان مصطفى و آخرون (2009)، دراسة عوض عون محيس (2012)، ودراسة اليحوفي (2002)، على أنه لا توجد فروق في مستوى التفاؤل تعزى لمتغير الجنس.

ومن خلال ماذكر يمكن تفسير حصول الذكور على متوسط أعلى من الإناث في التفاؤل، بأن الذكور بحكم الصلاحيات التي منحتها لهم العوامل البيئية والثقافية وعادات وتقاليد مجتمعاتنا العربية، فهم يمتلكون مجال للتعبير عن آرائهم مما يولد لديهم الثقة بالنفس و الأمل و التفاؤل نحو المستقبل، ويتمتعون بالقدرة على إتخاذ قراراتهم بأنفسهم وتحديد مصيرهم من ناحية التعليم، إختيار المهنة، إختيار شريكة الحياة وهذا ما يجعلهم أكثر تفاؤلا من الإناث.

6- تفسير الفرضية السادسة :

والتي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشاؤم تعزى لمتغير الجنس "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التأكد من صحة هذه الفرضية والفرق كان لصالح الإناث.

وفيما يتعلق بالتشاؤم فقد أتت نتائج هذه الدراسة موافقة للعديد من الدراسات حيث تشير إلى أن معدلات إنتشار التشاؤم لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور وذلك في الأعوام التالية: (1996)، (1997)، (1998)، (1999)، (2000)، (2001)، وبوجه عام كانت معدلات إنتشار التشاؤم في

السنوات الأخيرة يتراوح بين (15.5%-18.5%) لدى الإناث، وبين (14%-16%) لدى الذكور، وهو ما يشير إلى أن التشاؤم يعد مشكلة نفسية لدى نسب لا يستهان بها من الشباب، وهو أمر لابد من النظر فيه. (الأنصاري، 2003، ص92-93)

وفي دراسة قامت بها حديثا صفاء عبد الزهرة (2018)، بعنوان سمتي التفاؤل و التشاؤم وعلاقتهم ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة (بجامعة العراق)، توصلت فيها إلى أن هناك فروق في مستوى التشاؤم بين الجنسين وهي لصالح الذكور أي أنهم كانوا متشائمين أكثر من الإناث، وهي نتيجة معاكسة لما توصلنا إليه من حيث أي الجنسين يعزى إليه التشاؤم، وكذلك دراسة قام بها اليحفوفي و الأنصاري (2005) توصلا فيها إلى أن الذكور أكثر تشاؤما في حين الإناث أكثر تفاؤلا، في حين نجد أن هناك دراسات أخرى أثبتت أنه لا يوجد أثر للجنس على التفاؤل و التشاؤم، كدراسة عبد اللطيف ولولوة عمادة (1998)، دراسة المشعان (2000)، دراسة بوقفة جمعي (2006)، ودراسة ببركات (1998).

ومما ورد نجد أن الدراسات تباينت في أي الجنسين أكثر تفاؤلا وتشاؤما، ولكن نلاحظ أن الدراسات التي أظهرت أن الإناث أكثر تشاؤما و الذكور أكثر تفاؤلا هي الأغلب، وهذا ما يدعم النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة. ونرى من خلال دراستنا ودراسات أخرى أن الأنثى أكثر تشاؤما كون الأنثى عاطفية تتأثر بالعوامل الخارجية ويؤثر ذلك على سلوكها، وتصرفاتها، وإحساسها العام إما بالتفاؤل أو التشاؤم في حين نرى الذكور أكثر تفاؤلا كون الذكور يتحملون الصعاب أكثر، وطبعهم الفسيولوجي والنفسي الذي منحهم طريقة تختلف عن الإناث في تحمل الشدائد و المهام الصعبة. وإضافة إلى ذلك و حسب ما ذكر سابقا أن الأنثى لا تتمتع بالحرية اللازمة و الفرص و الخيارات الكبيرة التي تسمح لها بتقرير مصيرها في إختيار التعليم أو المهنة أو شريك الحياة، كما للذكر في ذلك، وهذا يحكم الثقافة و العادات و التقاليد المجتمعاتية، مما جعل الأنثى أكثر تشاؤما من الذكر.

7- تفسير نتائج الفرضية السابعة:

و التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العجز المتعلم تعزى لمتغير الجنس "، وبعد المعالجة الإحصائية تم التأكد من عدم صحة هذه الفرضية، وتم قبول الفرض البديل القائل بأنه لا يوجد إختلاف في مستوى العجز المتعلم عند الطلبة يعزى لمتغير الجنس.

ولقد أتت هذه النتيجة مشابهة لنتيجة دراسة كل من الرواد حسان (2005)، دراسة الزواهرة محمد (2006) و دراسة أشواق عبد العزيز (2009).

كما أنها جاءت مناقضة لنتيجة العديد من الدراسات التي أكدت على وجود فروق في مستوى العجز المتعلم الذي يعزى لمتغير الجنس، فنذكر من تلك الدراسات، دراسة فرويس (1996)، دراسة فالاس (2000)، دراسة أشواق عبد العزيز (2009)، دراسة عبد الناصر ذياب الجراح (2015)، دراسة محمد جاسم ومروة محمد (2016)، دراسة مريرم نبيل العضن (2017).

ومما ورد نجد أن الدراسات تباينت، ولكن أغلبها كان لصالح الدراسات التي تقر بوجود الفروق بين الجنسين في مستوى العجز المتعلم، أي عكس ما جاءت به دراستنا، و يمكن تفسير ذلك أن مستوى العجز المتعلم إرتبط بمتغيرات أخرى أو عوامل غير متغير الجنس حسب عينة دراستنا.

ومن أهم هذه العوامل التي لا دخل لطبيعة الجنس بها وبغض النظر عليها، في إكساب الطلبة مستوى من العجز المتعلم ، نجد البيئة التعليمية و أسلوب التعليم، اللذان يكونا ربما قد ساهما في تدعيم ثقافة العجز المتعلم عند الطلبة، و لا نقف فقط عند المستوى الجامعي الذي هو فيه الطالب الآن بل حتى السنوات التي سبقت ذلك و المراحل التعليمية التي مر بها. فأسلوب التدريس المعتمد على التلقين الذي ينتهجه بعض الأساتذة مع تلاميذهم أو طلبتهم يعطل التفكير المنتج لديهم، فنجد الطالب يردد فقط ما يسمعه، وهذا النوع يحرم الطالب من المشاركة في العملية التعليمية، من تصميم مناهج و إقتراح طرق تناسب ميولاته ولا يعطيه حتى فرصة لإبداء رأيه.كذلك نجد أسلوب التدريس المتصلب و المتسلط الذي ينتهجه بعض الأساتذة و الذي يؤدي إلى خوف الطالب من المشاركة و المناقشة الصفية وعدم الجرأة على محاورة المعلم أو إبداء الرأي خوفا من غضبه و توبيخه له، وتجنب موقف السخرية منه، وفي هذا السياق قامت وطفة علي (2000)، بدراسة تهدف لتقصي الأداء الديمقراطي للجامعات العربية فتبين لها أن الكثير من الطلاب يعانون من عزلة إجتماعية وأكاديمية بسبب التعليم القهري الذي يحرمهم من التعبير و التنظيم و المشاركة في الإتحادات الطلابية و بالتالي يخضعون لتعلم العجز و الإستكانة، و إدراكهم لعدم جدوى أي صفات إيجابية يتمتعون بها يمكن أن تؤثر على الأحداث، مما يبتر أي مبادرات إيجابية ويقتل الطموح ويضعف ثقة الطلبة بأنفسهم، ويقوي عندهم الإعتمادية على الغير. وكما ذكر الفرحاتي (2009)، أنه في ظل تعليم يقلل من المشاركة الإيجابية والتفاعل الذي يعد أجيالا قوية

الشخصية قادرة على التغلب على المشكلات و التكيف مع المستجدات، فإن ذلك ينتج أفراد مترددين، يخشون كل شيئ، لا يؤمنون بأي شيء لا يثقون بأحد، مبادئهم غير واضحة معايرهم غير شرعية ، وهذه السلوكات يسلكها الفرد العاجز عن التحكم بمجريات الأحداث الحاصلة معه فيعمل على تعمق نظرته السلبية عن ذاته، مما يؤدي إلى تكوين شخص عاجز عن إتخاذ القرارات، مستسلما للأمور الصحيحة منها و الخاطئة، ناقدا للظروف و الآخرين، شخص سلبي عاجز عن خدمة نفسه و مجتمعه. (عبد العزيز، 2012، ص16)

وإضافة إلى ما ذكر، ومن وجهة نظرتنا نحن فإن عدم وجود إختلاف في مستوى العجز المتعلم تبعا لمتغير الجنس عند الطلبة، يرجع ربما لكون الطلبة سواء كانوا ذكور أو إناث كلاهما في مرحلة مقبلين فيها على التخرج، فنجد أن كلاهما يفكران في مرحلة ما بعد التخرج، أي مرحلة الإنتقال من البيئة التعليمية التي ربما كانت فيها معززات العجز المتعلم إلى الحياة العملية، و في ظل ضغوطات الحياة وقلة فرص العمل المتاحة وفي زمن المحسوبية، أدى إلى شعور الطالب و الطالبة بالفشل و الإحباط في الحاضر والعجز بشأن المستقبل لإيجاد مهنة وخاصة بالإختصاص الذي يدرسونه .

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل لعرض وتفسير النتائج التي توصلنا إليها، وتم إثبات صحة معظم الفرضيات إلا فرضية واحدة تم نفيها، ومن ثم قمنا بتفسيرها إنطلاقا من الجانب النظري و مقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة، وتفسيرها أيضا من وجهة نظرنا وما شهدناه على أرض الواقع.

الإستنتاج العام:

بغرض تحقيق دراستنا الحالية التي أردنا من خلالها البحث عن العلاقة بين التفاؤل و التشاؤم و العجز المتعلم لدى طلبة ماستر علم النفس بجامعة غرداية، تطرقنا أولا للموضوع نظريا من خلال الفصل الأول الذي تناولنا فيه الإطار العام للدراسة، و الفصل الثاني الذي تناولنا فيه التفاؤل والتشاؤم، أما الفصل الثالث فتطرقنا فيه إلى العجز المتعلم، وبعدها تناولنا الموضوع من الجانب التطبيقي، حيث قمنا بدراسة إستطلاعية قصد إختبار مدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية و المتمثلة في القائمة العربية للتفاؤل و التشاؤم من إعداد أحمد عبد الخالق (1998)، ومقياس العجز المتعلم من إعداد وبناء نادية عاشور (2014).

وبعدها قمنا بتطبيق هذه الأدوات على العينة الأساسية التي كان قوامها (135) طالب وطالبة، و بإتباع المنهج الوصفي، و بالإعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة تم معالجة الفرضيات وعرض نتائجها وتفسيرها في ضوء الجانب النظري و الدراسات السابقة المتاحة، حيث توصلنا إلى نتائج و التي تمثلت فيما يلي:

- السمة الغالبة على الطلبة هي التفاؤل.
- مستوى العجز المتعلم عند الطلبة متوسط.
- توجد علاقة عكسية بين التفاؤل و العجز المتعلم لدى الطلبة، أي كلما إرتفع مستوى التفاؤل إنخفض مستوى العجز المتعلم عند الطلبة و العكس صحيح.
- توجد علاقة طردية بين التشاؤم و العجز التعلم لدى الطلبة، أي كلما إرتفع مستوى التشاؤم إرتفع معه مستوى العجز المتعلم عند الطلبة والعكس صحيح.
- يوجد إختلاف في مستوى التفاؤل لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس، و هو لصالح الذكور.
- يوجد إختلاف في مستوى التشاؤم لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس، و هو لصالح الاناث.
- لا يوجد إختلاف في مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس.

وبهذا تبقى نتائج هذه الدراسة رهينة الظروف التي تمت بها، و الأدوات المعتمدة عليها لجمع البيانات، ويبقى المجال مفتوح لمناقشة هذه النتائج، و التأكد منها أو توسيع مجالها في بحوث أخرى.

المقترحات:

إن في كل دراسة يقوم بها أي باحث، تتبين له بعض النقاط التي تستوجب الدراسة لكن البحث لم يستوعبها، لذا وجب التنويه لها، وفي ضوء نتائج دراستنا الحالية نقترح ما يلي:

- لاحظنا من خلال مراجعة أدبيات هذا الموضوع أنه مازال خصبا للدراسة و البحث، وخاصة في مجتمعنا، لذى نقترح إجراء المزيد من الدراسات حوله وربطه مع متغيرات أخرى لزيادة التعمق فيه.
- إجراء دراسة بنفس الموضوع و بأهداف أخرى كإدخال متغيرات وسيطية كالسن، المستوى الدراسي، التخصص.
- إجراء الدراسة على عينة أكبر.
- إجراء دراسة حول أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتفاؤل و التشاؤم.
- إجراء دراسة حول التفاؤل و التشاؤم و الإلتزام الديني.
- إجراء دراسة حول التفاؤل الغير الواقعي لدى طلبة الجامعة.
- إجراء دراسة حول العجز المتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي.
- الإهتمام بعقد ندوات وملتقيات علمية لمناقشة موضوع الدراسة، لزيادة مستوى وعي الطلبة بمفاهيمه.
- تصميم برامج علاجية إرشادية لتعليم التفاؤل وخفض مستوى العجز المتعلم و التشاؤم عند الطلبة.
- إنشاء مراكز نفسية للإهتمام بالجانب النفسي للطالب طيلة مساره الجامعي.

قائمة المراجع:

1- المراجع باللغة العربية:

أ- الكتب

1- إحسان محمد الحسن (1986). **الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي**. بيروت، لبنان: طباعة و نشر دار النهضة.

2- محمد الحجار (1989). **الطب السلوكي المعاصر:أبحاث في أهم موضوعات علم النفس الطبي و العلاج السلوكي**. بيروت، لبنان: دار الملايين.

3- السيد محمود الفرحاتي (2005). **سيكولوجية العجز المتعلم: مفاهيم، نظريات، تطبيقات**. المنصورة، مصر : المكتب الجامعي الحديث، سلسلة إشراقات تربوية.

4- السيد محمود الفرحاتي، صباح قاسم الرفاعي (2009). **تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم : رؤى تربوية**. الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.

5- بدر محمد الأنصاري (1998). **التفاؤل و التشاؤم: المفهوم والقياس والمتعلقات**. الكويت: لجنة التأليف والتعريب والنشر.

6- بشير معمرية (2007). **القياس النفسي وتصميم أدوات لطلاب والباحثين في علم النفس والتربية**. الجزائر: منشورات الحبر.

7- عبد الحميد جابر ، وأحمد خيري كاظم (2011). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.

8- ديوبولد فان دالين (1985). **مناهج البحث في التربية و علم النفس** (محمد نبيل نوفل وآخرون). القاهرة، مصر: مكتبة لأنجلو مصرية.

9- رجاء محمود أبو علام (2011). **مناهج البحث في العلوم النفسية و التربية**. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

10- سلامة يونس مرعي (2011). **علم النفس الايجابي**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

11- صالح بن حمد العساف (1995). **دليل الباحث في العلوم السلوكية**. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

12- عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة ، عبد الناصر ذياب جراح، معاوية محمد أبو غزال (2006). **علم النفس التربوي بين النظرية و التطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

13**–** نجيب يوسف بدوي (1986). **التفاؤل والتشاؤم**. مصر: مصدر دار المعارف.

ب– الرسائل:

14- أشواق عبد العزيز (2012). **علاقة العجز المتعلم وأساليب عزوه بمهارة الفهم القرائي في اللغة الانجليزية**. رسالة الماجستير، .

15- أمال بوثلجي (2014). **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمركز التحكم لدى الطلبة**. مذكرة الماجستير، جامعة الجزائر -2- .

16- جمعي بوقفة (2006). **العلاقة بين أنماط التفكير والتفاؤل والتشاؤم** ،رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علن النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

17- حسان إبراهيم عباس الرواد (2005). **أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي** ، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.

18- شهرزاد بنت أحمد صالح باحكيم (2003). **علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المكتسب لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مكة المكرمة.** مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم نفس ،كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

19- صليحة فتال (2015). **النسق الأسري والتوجه نحو الحياة (التفاؤل، التشاؤم) لدى الأحداث الجانحين.** رسالة دكتوراه، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، جامعة الجزائر2، الجزائر.

20- عبد الكريم مأمون (2015). **علاقة التفاؤل و التشاؤم بجودة الحياة لدى المراهق مجهول النسب.** مذكرة ماجستير، جامعة البليدة، الجزائر.

21- عبد الله محمد هادي الحربي (2009). **أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتهما بالتفاؤل و التشاؤم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة و الثانوية.** مذكرة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

22- عزيز محمد جاسم، و مروة محمد رضا (2016). **العجز المتعلم وعلاقته الأسلوب المعرفي التجريدي.** بحث لنيل شهادة درجة بكالوريوس، جامعة القادسية.

23- محمد بن إبراهيم أحمد بن صديق (2009). **الشعور بالوحدة النفسية وأساليب عزو العجز المتعلم.** مذكرة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

24- مفرح عبد الله أحمد بالبيد (2009). **التفاؤل و التشاؤم وعلاقتهما بالرضا الوظيفي لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام.** مذكرة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية .

25- نادية عاشور (2014). **العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي: دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الورقلة، الجزائر.

26- نسيمة بنت قاري عبد القادر بخاري (2006). **التفاؤل و التشاؤم وأساليب عزو العجز المتعلم**. مذكرة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

27- هيلة عبد السلام السليم (2006). **التفاؤل و التشاؤم وعلاقتهما بالعوامل الخمسة الكبرى لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود**. مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.

28- يزيد شويعل (2013). **التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمركز الضبط**، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا ، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

ج- المجـــلات:

29- أحمد محمد عبد الخالق، وبدر محمد الأنصاري (1995): التفاؤل و التشاؤم ، دراسة عربية في الشخصية ، **المؤتمر الدولي الثاني لمركز الارشاد النفسي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة الموهوبين والمعاقين للفترة من 25-27 ديسمبر 1995**، مجلد (1).

30- أحمد عبد الخالق (1998). التفاؤل والتشاؤم وقلق الموت (دراسة عالمية). **مجلة الدراسات النفسية**، العدد (8).

31- أحمد محمد عبد الخالق (2000). التفاؤل والتشاؤم: عرض لدراسات عربية. **مجلة علم النفس الصادرة عن الهيئة المصرية للكتاب**، العدد (56).

32- السيد محمد أبو هاشم حسن (2005). التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي و التربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة. **مؤتمر الخامس عشر**، جامعة الملك سعود.

33- بتول غالب الناهي، و آية الأمير علي (2017). العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة. **مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية**، مجلد (42)، العدد (5).

34- بدر محمد الأنصاري (2003). الفروق بين طلاب وطالبات جامعة الكويت في القلق و الاكتئاب، **المؤتمر الدولي العاشر لمركز الإرشاد النفسي**.

35- بدر محمد الأنصاري ، وعلي كاظم (2008). قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعمانيين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (9) ، العدد (4).

36- سمية مزغيش (2010). العجز المكتسب لدى البطالين ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجين. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، العدد (5).

37- سوزان بنت صدقة بن عبد العزيز (2011). التفاؤل و التشاؤم وعلاقتهما بالانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات الجامعية بمكة المكرمة، **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد (28)، ص 68-144.

38- عبد الناصر ذياب الجراح ووصال هاني العمري (2016). درجة استخدام أولياء الأمور للغة العجز المتعلم من وجهة نظر طلبة التعليم الأساسي ذوي العجز المتعلم. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، مجلد (1)، العدد (2).

39- علي شاكر الفتلاوي (2009). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي : عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية الأساسية**، العدد (95).

40- علي موسى الصبحيين (2015). برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (4)، العدد (5).

41- عويد سلطان المشعان (2000). التفاؤل و التشاؤم وعلاقتهما بالاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة لدى الطلاب الجامعيين: دراسة نفسية، **رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية**.

42- عون عوض يوسف محسين (2012). التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الجامعة للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (20)، العدد الثاني ، ص53-93.

43- مايسة شكري (1999). التفاؤل و التشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة. **مجلة دراسات نفسية**، العدد (3) ،ص 387- 413.

44- مريم نبيل غصن (2017). العجز المكتسب وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة رياض الأطفال ببرنامج التعليم المفتوح، **مجلة جامعة البعث**، المجلد (39)، العدد (66).

45- نادية شعبان مصطفى،نبيل عبد الغفور عبد المجيد، نهاية خير خلف (2009). قياس التفاؤل-التشاؤم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة كلية التربية**، العدد (2).

46**–** نجوى اليحفوفي (2002). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية لدى طلاب الجامعة. **مجلة علم النفس**، مجلد (62)، ص132-150

47- نشرة الصحة النفسية (2004). مركز الإرشاد الجامعي، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

48- نداء أعديلي، و رافع الزغول (2015). نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلم. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد (11)، عدد (3)، ص331-343.

د- المعاجم:

49- إبن منظور (1970). **معجم لسان العرب** ، دار إحياء للتراث العربي، ببيروت .

50- المنجد في اللغة العربية المعاصرة (2001). دار المشرق، بيروت- لبنان، ط2.

51- حامد عبد السلام زهران (1987). **قاموس علم النفس**، دار عالم الكتب، القاهرة.

52- حسن شحاتة، زينب النجار مراجعة حامد عمار (2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية للنشر و التوزيع، القاهرة، ط1.

ر- المواقع الالكترونية:

53- محمد السعيد أبو حلاوة (د س). العجز المتعلم ، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، WWW.gulfkids.com.

54- علي عبد الرحيم صالح (2017). سيكولوجية التفاؤل والتشاؤم، شبكة العلوم النفسية العربية، http://www.arabpsynet.com/

2- المراجع باللغة الفرنسية:

55- Andersen, S. M., Spielman, L. A., & Bargh, J. A. (1992). **Futuer events schemes and certainty about the future: Automaticity in depressive's future e**vent predictions. Journal of personality and social psychology, 63(5):711-23.

56- Maier, S., and Watkins, L. (2005). **Stressor controllability and leamed helples sness: the roles of the dorsal raphe nucleus, serotonin, and corticotrophin – releasing factor**. Neurosci Biobehav Rev., 29(4-5):829-41.

57- Seligman, M. E. P. (1998). **The Optimisyic child**. Pocket books, New York.

58- Seligman, M. E. P. (1991). **Learnes optimism: the sKill to contuer life's obstacles, large and small.** New York.

59- Stipek, D. j. (1981). **Social – motivationnel développement in first garde contemporary**. Educational psychology, 6,33.

60- Tiger, L. (1979). **Optimism, the biology of Hope**. New York, Simon & Schuster.

ملحق رقم (01): إستبيان التفاؤل والتشاؤم

جامعة غرداية

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص علم نفس العيادي

أخي الطالب أختي الطالبة

إليك مجموعة من العبارات و التي ترتبط بمشاعرك واتجاهاتك، نرجو أن تجيب عنها بكل صدق و موضوعية وذلك بوضع إشارة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك .

و نحيطكم علما أن ما ستدلون به سيحظى بالسرية التامة و لا يستخدم إلا لأغراض علمية.

شكرا جزيلا على تعاونكم.

البيانات الشخصية :

الجنس :

التخصص :

الرقم	العبارة	لا	قليلا	متوسط	كثيرا	كثيرا جدا
1	تبدو لي الحياة جميلة					
2	أشعر أن الغد سيكون يوم مشرقا					
3	أتوقع أن تتحسن الأحوال مستقبلا					
4	أنظر إلى المستقبل على أنه سيكون سعيدا					
5	أنا مقبل على الحياة بحب و تفاؤل					
6	يخبئ لي الزمن مفاجآت سارة					
7	ستكون حياتي أكثر سعادة					
8	لايأس مع الحياة و لا حياة مع اليأس					
9	أرى أن الفرج سيكون قريبا					
10	أتوقع حدوث الأفضل					
11	أرى الجانب المشرق المضيئ من الأمور					
12	أفكر في الأمور البهيجة المفرحة					
13	إن الآمال و الأحلام التي لم تتحقق اليوم ستتحقق غدا					
14	أفكر في المستقبل بكل تفاؤل					
15	أتوقع أن يكون الغد أفضل من اليوم					
16	تدلني الخبرة على أن الدنيا سوداء كالليل المظلم					
17	حظي قليل في هذه الحياة					
18	أشعر أنني أتعس مخلوق					
19	سيكون مستقبلي مظلما					

20	يلازمني سوء الحظ					
21	مكتوب عليا الشقاء وسوء الطالع					
22	أنا يائس من هذه الحياة					
23	أترقب حدوث أسوء الأحداث					
24	كثرة الهموم تجعلني أشعر بأنني أموت في اليوم مائة مرة					
25	أعتقد دائما بأن حظي سيئ					
26	أتوقع أن أعيش حياة تعيسة في المستقبل					
27	لدي شعور غالبا بأنني سأفارق الأحبة قريبا					
28	تخيفني الأحداث السارة لأنه سيعقبها أحداث مؤلمة					
29	أشعر أن المصائب خلقت من أجلي					
30	يبدو لي المنحوس منحوس مهما بذل من جهد					

ملحق رقم (02): إستبيان العجز المتعلم

الرقم	العبارة	أوافق تماما	أوافق	لا أدري	لا أوافق	لاأوافق تمام
1	لا أستطيع العثور على حلول ملائمة للمشاكل الصعبة					
2	أشعر برغبة في ترك الدراسة					
3	لا أستطيع تحمل مسؤولية نتائج قراراتي					
4	ألوم نفسي عندما لا أحقق النجاح في حياتي					
5	لا أستطيع الإندماج في الأنشطة ذات طابع العمل الجماعي					
6	أشعر باليأس عند فشلي في أداء المهام					
7	أشعر أن قدراتي ضعيفة					
8	أجد صعوبة في تركيز الإنتباه أثناء الدرس					
9	لا أستطيع أن أنام عندما تقابلني مشكلة في حياتي					
10	أشعر بالقلق عند إقتراب موعد الامتحان					
11	أترك العمل قبل إتمامه					
12	لا أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة في حياتي					
13	أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها					
14	أترك واجباتي تتراكم					
15	استسلم بسهولة عندما تواجهني مشكلات صعبة					
16	أتجنب الأعمال والواجبات الصعبة					

17	أشعر بعجز فكري أثناء الامتحان					
18	عندما أفشل في إنجاز المهمة لا أحاول مرة أخرى					
19	لا أستطيع إنجاز المهام في الوقت اللازم					
20	أعجز عن تنظيم برنامج مراجعة الدروس					
21	طموحات الوالدين تفوق قدراتي					
22	أفضل انتقاء المهام السهلة					
23	أفشل في إقناع الآخرين بوجهة نظري					
24	أتجنب مواقف المنافسة والتحدي					
25	أرى أني مهمش في أسرتي					
26	يعتمد النجاح في الحياة على الحظ					
27	أشعر بالملل تجاه الدراسة					
28	أتوقع أحداث غير سارة					
29	فشلي في الأمور الحياتية أدى إلى فشلي الدراسي					
30	توقعاتي للنجاح ضئيلة					
31	أعتقد أن السعادة هي في الحياة السهلة التي تخلو من مواجهة الصعوبات					
32	أتوقع فشل محاولاتي في تحقيق النجاح الدراسي					
33	أعتقد أن مستقبلي غامض					
34	أرى أن النجاح الذي أحققه يعود إلى الحظ					
35	لا أستطيع أن أقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع					
36	أعتقد أنني سيئ الحظ					
37	أرى أن فشلي الدراسي يعود إلى ضعف قدراتي					
38	أشعر بالغضب عندما تواجهني مشكلات يستعصى حلها					
39	امتحانات الحياة صعبة					
40	تفشل جهودي في تحقيق الهدف					
41	أشعر بالتوتر عندما يطلب مني الأستاذ الصعود إلى السبورة					

ملحق رقم(03): يوضح نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس التفاؤل

التفاؤل

Reliability

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.807
		N of Items	8[a]
	Part 2	Value	.867
		N of Items	7[b]
	Total N of Items		15
Correlation Between Forms			.718
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.836
	Unequal Length		.837
Guttman Split-Half Coefficient			.835

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008.

b. The items are: VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

Reliability

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.899	15

T-Test

Group Statistics

VAR00002		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	العليا	10	65.9000	4.65355	1.47158
	الدنيا	10	48.8000	5.67255	1.79382

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	.072	.792	7.370	18	.000	17.10000	2.32020	12.22544	21.97456
	Equal variances not assumed			7.370	17.338	.000	17.10000	2.32020	12.21206	21.98794

ملحق رقم(04): يوضح نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس التشاؤم

التشاؤم

Reliability

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.786
		N of Items	8[a]
	Part 2	Value	.784
		N of Items	7[b]
	Total N of Items		15
Correlation Between Forms			.765
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.867
	Unequal Length		.867
Guttman Split-Half Coefficient			.867

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008.

b. The items are: VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

Reliability

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.877	15

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00003	Equal variances assumed	8.968	.008	8.652	18	.000	14.90000	1.72208	11.28205	18.51795
	Equal variances not assumed			8.652	10.480	.000	14.90000	1.72208	11.08664	18.71336

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00003	1.00	10	31.5000	5.23344	1.65496
	2.00	10	16.6000	1.50555	.47610

ملحق رقم(05): يوضح نتائج الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم

العجز المتعلم

Reliability

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.898
		N of Items	21[a]
	Part 2	Value	.785
		N of Items	20[b]
	Total N of Items		41
Correlation Between Forms			.860
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.925
	Unequal Length		.925
Guttman Split-Half Coefficient			.899

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021.

b. The items are: VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036, VAR00037, VAR00038, VAR00039, VAR00040, VAR00041.

Reliability

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.922	41

T-Test

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00004	1.00	10	134.6000	12.87720	4.07213
	2.00	10	87.4000	12.71220	4.01995

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00004	Equal variances assumed	.147	.706	8.249	18	.000	47.20000	5.72208	35.17835	59.22165
	Equal variances not assumed			8.249	17.997	.000	47.20000	5.72208	35.17821	59.22179

ملحق رقم(06): يوضح نتائج الفرضية الأولى التي تنص على أن السمة الغالبة عند الطلبة هي التفاؤل

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=التفاؤل التشاؤم
 /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

VAR00002

	Observed N	Expected N	Residual
55.00	55	67.5	-12.5-
80.00	80	67.5	12.5
Total	135		

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
التشاؤم	135	15.00	61.00	25.7407	10.41452
التفاؤل	135	15.00	75.00	56.0667	9.16369
Valid N (listwise)	135				

NPar Tests

Chi-Square Test

Frequencies

VAR00001

	Observed N	Expected N	Residual
1.00	80	67.5	12.5
2.00	55	67.5	-12.5-
Total	135		

Test Statistics

	VAR00001	VAR00002
Chi-Square	4.630[a]	4.630[a]
df	1	1
Asymp. Sig.	.031	.031

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 67.5.

```
NPAR TESTS
/CHISQUARE=VAR00001 VAR00002
/EXPECTED=EQUAL
/MISSING ANALYSIS.
```

NPar Tests
Chi-Square Test
Frequencies

VAR00001

	Observed N	Expected N	Residual
1.00	58	67.5	-9.5-
2.00	77	67.5	9.5
Total	135		

VAR00002

	Observed N	Expected N	Residual
58.00	58	67.5	-9.5-
77.00	77	67.5	9.5
Total	135		

Test Statistics

	VAR00001	VAR00002
Chi-Square	2.674[a]	2.674[a]
df	1	1
Asymp. Sig.	.102	.102

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 67.5.

ملحق رقم(07): يوضح نتائج الفرضية الثانية التي تنص على أن مستوى العجز المتعلم عند الطلبة متوسط

Frequency Table

المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	مرتفع	4	3.0	3.0	3.0
	متوسط	104	77.0	77.0	80.0
	منخفض	27	20.0	20.0	100.0
	Total	135	100.0	100.0	

العجز

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4.00	4	3.0	3.0	3.0
	27.00	27	20.0	20.0	23.0
	104.00	104	77.0	77.0	100.0
	Total	135	100.0	100.0	

Chi-Square Test
Frequencies

المستوى

	Observed N	Expected N	Residual
مرتفع	4	45.0	-41.0-
متوسط	104	45.0	59.0
منخفض	27	45.0	-18.0-
Total	135		

Test Statistics

	المستوى	العجز
Chi-Square	121.911[a]	121.911[a]
df	2	2
Asymp. Sig.	.000	.000

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 45.0.

ملحق رقم(08): يوضح نتائج الفرضية الثالثة و الرابعة على التوالي اللتان تنصان على أنه توجد علاقة عكسية بين التفاؤل والعجز المتعلم، وعلاقة طردية بين التشاؤم و العجز المتعلم

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=العجز التشاؤم التفاؤل
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

Correlations

		التفاؤل	التشاؤم	العجز
التفاؤل	Pearson Correlation	1	-.563-**	-.385-**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	135	135	135
التشاؤم	Pearson Correlation	-.563-**	1	.485**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	135	135	135
العجز	Pearson Correlation	-.385-**	.485**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	135	135	135

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ملحق رقم(09): يوضح نتائج الفرضية الخامسة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاؤل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=التفاؤل
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التفاؤل	1.00	60	58.0667	6.82683	.88134
	2.00	75	54.4667	10.44333	1.20589

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التفاؤل	Equal variances assumed	9.480	.003	2.304	133	.023	3.60000	1.56227	.50989	6.69011
	Equal variances not assumed			2.410	128.267	.017	3.60000	1.49363	.64465	6.55535

ملحق رقم(10): يوضح نتائج الفرضية السادسة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التشاؤم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=التشاؤم
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التشاؤم	1.00	60	23.5833	8.92396	1.15208
	2.00	75	27.4667	11.23019	1.29675

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
التشاؤم	Equal variances assumed	12.029	.001	-2.183-	133	.031	-3.88333-	1.77903	-7.40218-	-.36448-
	Equal variances not assumed			-2.239-	132.997	.027	-3.88333-	1.73460	-7.31431-	-.45236-

ملحق رقم(11): يوضح نتائج الفرضية السابعة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العجز المتعلم تعزى لمتغير الجنس

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=العجز
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العجز	1.00	60	109.4500	18.27792	2.35967
	2.00	75	113.4400	23.22350	2.68162

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
العجز	Equal variances assumed	2.679	.104	-1.088-	133	.279	-3.99000-	3.66721	-11.24360-	3.26360
	Equal variances not assumed			-1.117-	132.972	.266	-3.99000-	3.57199	-11.05527-	3.07527