



التهويل - التهوين وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية

د. أحمد سلطان سرحان السعداوي

مديرية التربية في النجف الاشرف

Ahmed.sultan.sarhan@gmail.com

المخلص: هدف البحث الى تعرف مستوى التهويل - التهوين والفروق فيهما تبعاً للجنس والتخصص الدراسي، وتعرف مستوى العجز المتعلم والتمايز فيه تبعاً للجنس والتخصص الدراسي، وتعرف العلاقة بين مستوى التهويل - التهوين والعجز المتعلم والفروق في العلاقة بشكل عام وتبعاً للجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وقام الباحث بإعداد أداة لقياس التهويل - التهوين واعتماد مقياس العجز المتعلم (الصالح والزغول، 2019)، وقد اختير عشوائياً (434) طالب وطالبة من مجتمع البحث كعينة، وبعد التأكد من صلاحية الأدوات، واستعمال الوسائل الإحصائية أظهرت النتائج، أن مستوى التهويل كان عالياً بينما كان مستوى التهوين متوسطاً وأنهما لا يتأثران بالجنس ولا بالتخصص الدراسي، وأن مستوى العجز المتعلم كان متوسطاً ولا يتأثر بالجنس ولا بالتخصص الدراسي، وأن هناك علاقة لكل من التهويل - التهوين بالعجز المتعلم، وأن هذه العلاقة لا تتأثر بالجنس ولا بالتخصص الدراسي لدى الطلبة عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: التهويل - التهوين، العجز المتعلم

Exaggeration - Minimization and its relationship with the learned helplessness Among Preparatory Stage Students

Dr. Ahmed sultan Sarhan Al- Sa'adawi

Abstract

The research aimed to investigate levels of exaggeration - minimization and the differences between them based on gender and academic specialization, as well as to explore the level of learned helplessness and its differences based on gender and academic specialization, and examine the relationship between the levels of exaggeration - minimization, learned helplessness, and the overall differences in this relationship based on gender and academic specialization among preparatory stage students. The researcher developed a tool to measure exaggeration and minimization and adopted the Learned helplessness Scale (Saleh & Al-Zughoul, 2019). A sample of 434 male and female students was randomly selected from the research community. After ensuring the validity of the instruments and using statistical methods, the results showed that the level of exaggeration was high, while the level of minimization was moderate, and both were not affected by gender or academic specialization. The level of learned helplessness was found to be moderate and was not influenced by gender or academic specialization. There was a relationship between both exaggeration and minimization and learned helplessness, and this relationship was not affected by gender or academic specialization among the students in the research sample.

Keywords: Exaggeration – Minimization, learned helplessness



مشكلة البحث

تنطلق مشكلة البحث في جوهرها من الافتقار إلى المعرفة أو الافتقار إلى اليقين فيما يتعلق بظاهرة أو حالة معينة (الكيلاني والشريفين، 2007: 39). وقد لمس الباحث (بحكم عمله في المدارس الثانوية) أن بعض الطلبة يطلقون تعميمات بأنهم غير مهيبين للتعليم، فيبالغون أحياناً في تضخيم المشكلة وتهويلها، لذا يقررون التماهي عن العمل بدعوى أنها مشكلة عصية عن الحل، وفي الاتجاه المقابل قد يبالغون في تهوينها حتى تبدو وكأنها لا تتطلب حلاً لأنها هينة سهلة بتقديرهم، "ويتمثل العجز المتعلم في قصور الجانب المعرفي للطلاب الذي يؤهله للتحكم في انفعالاته وتوجيه دافعيته واستمراره في الدراسة على نحو صحيح، الأمر الذي يعيق تعلمه ويعمل على تدني مستواه التحصيلي بالرغم من قدرته على النجاح، ولا تتوقف آثار العجز المتعلم على المواقف الدراسية بل قد تمتد إلى مواقف حياتية أخرى مصحوبة بتشتت الانتباه والاحساس باليأس" (الصالح والزغول، 2019: 516)، وبعد اطلاع الباحث على الأدب النظري والدراسات السابقة وجد - في حدود علمه - أن الدراسات لم تتناول التهويل - التهوين على نحو مستقل بل تم تناولهما كعامل من عوامل التشوهات المعرفية أو عوامل الأفكار اللاعقلانية ولم تتم محاولة تعرف علاقتها بمفهوم سيكولوجي أو تربوي كالعجز المتعلم، لذا تتمثل مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما مستوى التهويل - التهوين؟ وهل يختلف مستوى التهويل - التهوين تبعاً للجنس والتخصص الدراسي؟ وما مستوى العجز المتعلم؟ وهل يتميز مستوى العجز المتعلم تبعاً للجنس والتخصص الدراسي؟ وهل هناك علاقة بين التهويل - التهوين والعجز المتعلم؟ وهل هنالك فرقاً في العلاقة بين المتغيرين تبعاً للجنس والتخصص الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟ هذا ما سيحاول البحث الحالي الإجابة عنه.

أهمية البحث: تشكل الدراسة في المرحلة الإعدادية حلقة وصل لتكامل مراحل النمو التعليمية، ففيها تتبلور شخصية الطالب، وهذا يستلزم مراعاة التغيرات النفسية والانفعالية التي يمر بها، ومن المسلم به أنه كلما ارتقى الفرد في مستواه التعليمي، زادت قدرته على التمييز بين النافع والضار، ومن خلال العناية بالتعليم يتحقق بناء الشخصية بناءً متكاملًا علمياً وعملياً، وتتناط هذه المسؤولية بإدارات المؤسسات التربوية وكوادرها التعليمية بمختلف المستويات وفي مختلف المراحل "فقد كشفت الحقائق دور العملية التعليمية والتربوية البارز كسابق في الترتيب من بين المؤسسات الأخرى، لما تلعبه توجيهاتها من دور في التقويم السلوكي للشباب، فليس من الصواب الاعتقاد بتوقف دور المؤسسة التعليمية عند حدود التعليم التقليدي بل يزداد أهمية في كل المراحل التعليمية" (كاظم، 1994: 34)، ويعيش الأفراد بعد اتساع استخدام وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي التي أضحت مؤثرة في توجيه الانفعالات سلبيًا وإيجابيًا عدة انفعالات متناقضة تحمل مبالغت في التقدير تتلخص في كلمتين متناقضتين هما التهويل - التهوين، فالوضع الطبيعي هو أن يكون لكل فعل رد فعل مناسب من حيث التأثير والانفعال ولكن من غير الطبيعي أن تحدث انحرافات زيادة أو نقصاناً يترتب عليها نتائج سلبية على مستوى الفرد والمجتمع، "فالتهويل انفعال وشعور زائد عن الحد في الفرح وفي الحزن وكلاهما خطر لأن الفرد في قمة فرحه لا يكون متهيئاً لأي حدث عكسي أو غير متوقع وبالتالي قد تحدث الصدمة، فيعمل التهويل على إبراز الجوانب السلبية الشديدة التي تكون أقرب إلى التشاؤم منها إلى الموضوعية، أو تجاهل بعض الحقائق الموجودة بالفعل"، وهذا كفيل بترجيح كفة الفشل رغم وجود عوامل النجاح والإمكانات الشخصية التي قد تكون معطلة لسبب أو آخر، أما "التهوين وهو تقدير الأمور والنظر إليها بأصغر من حجمها، لأسباب شخصية كضيق الأفق أو نقص في المعلومات، أو لأسباب خارجة عن إرادة الفرد كتأثير الاعلام أو الركون للرأي العام"، فحين يتكرر خبر معين على مسامع الفرد ينتابه الفتور لمعرفة المزيد من تفاصيله، كاعتقاد سماع الحوادث الإرهابية فيبدأ الفرد بتهوينها رغم ما تحويه من تفاصيل مؤلمة، على أن هناك تهوين إيجابي وقد يكون ضرورياً، عندما نتجاهل بعض الاخفاقات للخروج من الظروف الاقتصادية أو الاجتماعية الصعبة لإعادة ترتيب الأولويات وتنظيم الأفكار، "فالتوافق السلوكي لا يحصل بالضرورة من الإدراك الحسي الراهن للعالم، بل يمكن لأي فرد أن يصبح أكثر وظيفية مع وجود تشويه موجب للواقع وهذا يدعى التشويه الإدراكي الإيجابي وهو فنية من فنيات العلاج المعرفي" (Yurica & DiTomasso, 2005: 8)، هذا التذبذب هو نتاج افتقار النفس للاعتدال في الحكم على الأشياء، ويمكن أن يلاحظ ذلك جلياً عند حدوث الأوبئة أو الكوارث الصحية فنجد الأفراد



ينقسمون على فريقين يندفع أحدهما لتهويل الحدث بعد أن يصيبه الهلع والخوف، فيعزل نفسه حتى عن عائلته، في حين لا يعبأ الآخر بكل ما يسمعه إلى أن يصيبه التهوين ويمتنع عن الوقاية، وقد يكون عرضة للوباء أكثر من غيره، من جهة أخرى هناك من يرى أن التعميم والمبالغة فيه يؤدي إلى الإحساس بالعجز المتعلم، وهو "مصطلح يشير إلى مدركات الأفراد السلبية التي يكتسبونها بشكل عام والطلبة بشكل خاص من خلال مواقف الفشل المتكررة، والتي بدورها تؤدي إلى خفض الدافع وفقدان التحكم في الأحداث والمواقف، الأمر الذي يولد شعوراً بالدونية ولوم الذات، حينها يصل المتعلم إلى يقين بعجزه عن التحكم بالنتائج، لكنه مجبر على خوضها وعندها يدرك أنه لا وجود لأي علاقة ما بين الأعمال التي يقوم بها والنتيجة الأخيرة" (الصالح والزغول، 2019: 516)، فعجز المتعلم يؤثر تعارض بين سلوكيات التجنب والخلاص من المأزق المدرك من جانب الفرد على أنه خارج نطاق سيطرته، وفي هذا إشارة إلى أن الفرد ورغم افتقاره للقدرة على مجابهة الموقف- كما يعتقد- لكنه ملزم على الخوض فيه وعليه أن يتخلص من تبعاته مع توقع النتيجة السلبية على أية حال، وهنا يقتنع الطلبة بأن الواجبات التعليمية لا جدوى منها، ويؤثر تفاعل عوامل كثافة البيئة الصفية وجنس الطلبة والحالة الاقتصادية والاجتماعية غير المستقرة للأسرة بشكل سلبي على سلوك الطالب وحالته النفسية، وبالتالي يتولد لديه شعور بالعجز المتعلم مؤدياً به إلى سوء الحالة التعليمية، ونقص الدافعية وانخفاض التحصيل وإهمال الدراسة بصفة عامة، "وقد يؤدي العجز المتعلم إلى حالة من التسويف والتأجيل للأنشطة التي تتطلب جهداً، مصحوبة بمجموعة من العوامل مثل: القلق، الاعتمادية، تجنب المهام، تقييم الذات السلبي، معتقدات لاعقلانية، فضلاً عن التوقع المستمر للفشل مقارنة بتوقع خبرات النجاح" (Stewart & Schubert, 2000: 39)، وقد ظهر اهتمام ملحوظ خلال السنوات الأخيرة بدراسة العجز المتعلم من قبل الباحثين التربويين، فهو من المجالات المهمة التي تحتاج إلى مزيد من الجهد (الصالح والزغول، 2019: 516).

وتتضح الأهمية النظرية للدراسة الحالية في تعلق محاورها ومفاهيمها بالمجال التعليمي، فهي تتناول العلاقة بين مفهومين تربويين نفسيين تبعاً للنظريات المفسرة لهما، وعلى شريحة طلابية مهمة، وتتمثل الأهمية التطبيقية لها من خلال توفير أداة لقياس التهويل - التهوين من جهة، واستخراج الخصائص القياسية لمقياس العجز المتعلم على البيئة العراقية من جهة أخرى والتي يمكن أن ينتفع منها الباحثون والتربويون، للتشخيص والمعالجة والعمل على تطويرها.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على:

أولاً: مستوى التهويل - التهوين لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

ثانياً: الفروق في مستوى التهويل - التهوين لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً للجنس والتخصص الدراسي.

ثالثاً: مستوى العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

لفرق في مستوى العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً للجنس والتخصص الدراسي.

خامساً: العلاقة بين التهويل - التهوين والعجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية للعينة ككل وتبعاً للجنس والتخصص الدراسي.

حدود البحث: تحدد البحث بطلبة الصف الخامس الإعدادي بفرعيه (العلمي، والأدبي) في المدارس النهارية لمركز محافظة النجف، للعام الدراسي (2022-2023) م.

تحديد المصطلحات

أولاً: التهويل: تعظيم أهمية الأمور السلبية أو الإيجابية أو الصفات أو عواقب بعض الأحداث الشخصية أو الظروف المحيطة، وإدراكها على أنها أعظم أو أكبر قيمة وأكثر جاذبية دون مبرر (yurica, 2002: 105).



ثانياً: التهوين: تصغير أو تقليل أو عدم حساب أهمية لبعض الأحداث أو السمات أو الظروف أو عواقب بعض الأحداث الشخصية أو الظروف المحيطة، وإدراكها على أنها أقل قيمة وجاذبية: Yurica, 2002: (105).

ثالثاً: العجز المتعلم: انخفاض مستوى المثابرة والاستسلام السريع في مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة والاستجابة لها بمستوى أدنى مما تسمح به قدرات الفرد، نتيجة لاعتقاد الفرد بضعف قدراته في السيطرة على تلك المواقف، وتوقعاته للفشل الذي يسبق توقعاته للنجاح (الفرحاتي، 2005: 6).

رابعاً: المرحلة الإعدادية: مرحلة دراسية تأتي بعد الدراسة المتوسطة، تمتد لثلاث سنوات وللتنحيين العلمي والأدبي (وزارة التربية، 1977: 4).

الإطار النظري:

أولاً: التهويل - التهوين

يعد بيك (Beck, 1967) أول من أسهم في تضمين مفهوم التهويل - التهوين في نظريته بشكل واضح، فقد ركز على التحيزات السلبية في عمليات المعرفية (الانتباه- الإدراك- التذكر- الاستدلال) عند مرضى الاكتئاب، وحددها بالثالوث المعرفي (النظرة السلبية للذات، والخبرة الراهنة، والنظرة للمستقبل)، فالتحيزات المعرفية تعزز إدراك الفرد بعجزه عن تغيير الظروف الراهنة ومن ثم اليأس من المستقبل، ويرى (Beck) أن العلاقة بين (الأفكار، والمشاعر، والسلوك) لا يمكن تجزئتها في تدخلات العلاج المعرفي السلوكي، وقد لاحظ أن أنماط التفكير لدى مرضى الاكتئاب كانت تتميز بأخطاء منظمة في الاستدلال، واستشف منها ستة أنواع هي: (1) الاستدلال العشوائي (التوصل إلى استنتاج ليس له أسس منطقية)، (2) التجريد الانتقائي (صياغة فكرة على أساس تفاصيل خارجة عن السياق وتجاهل التفاصيل ذات العلاقة)، (3) المبالغة في التعميم (اشتقاق قاعدة عامة من أحداث منفصلة وتطبيقها على حالات أخرى مختلفة)، (4) التهويل - التهوين (إدراك شيء ما أعظم أو أقل أهمية مما هو عليه)، (5) إضفاء الطابع الشخصي (العزو الداخلي للأحداث الخارجية)، (6) التفكير المنقسم (تصنيف الخبرات تبعاً لجانب أو آخر وكلاهما متطرف) (Uhl, 15: 2007)، وتنتج أخطاء التفكير في نموذج (Beck) من خلال الارتداد إلى نظام معالجة المعلومات الأولي (المبكر) الذي ينشط حين تفاعل الفرد مع بيئته، لذلك يبني تطور الفرد وخبراته الإضافية على الصيغ المبكرة في الطفولة، ويتطابق نموذج (Beck) مع نموذج التطور النفسي الاجتماعي لأريكسون، لذا يمكن القول إن هذه المخططات (المدرجات) تؤثر بطريقة انتقال الأفراد في مراحل تطورهم مدى الحياة، وتبعا لهذا النموذجان قد تكون المخططات إيجابية توافقية أو قد تكون سلبية تؤدي إلى خلل وظيفي (Beck & Weishaar, 1989: 250)، وصنف (Beck) تلك المدرجات بالتلقائية لأنها تقع خارج سيطرة الوعي، وتحدث دون إرادة وبالطبع تؤلف الأفكار السلبية جزءاً منها، وطابق (Beck) الأفكار التلقائية بمرحلة ما قبل الشعور عند فرويد (Yurica, 2002: 15)، وأضاف (Burns, 1989) أنواعاً أخرى لقائمة (بيك) لتصبح عشرة أنواع وأعاد صياغتها لتصبح أكثر انطباقاً على الأشخاص الاعتياديين، فهو يعتقد "أننا جميعاً نميل للتفكير بإفراط في الحالات الاعتيادية وعندما تكون هنالك أحداث مؤلمة نفكر بطريقة أكثر تطرفاً، ومن ضمن هذه الأنواع التهويل - التهوين وهما المبالغة في تقييم الفرد لأهمية الأحداث والمواقف، أو تقليصها على نحو غير لائق حتى تبدو صغيرة" (Burns, 1989: 13)، وخلصت (Yurica, 2002) إلى أن أخطاء التفكير تنتج عن حقائق مفترضة أو معتقدات راسخة حول الذات والبيئة، تتطور من تجارب الطفولة المبكرة، وتترسخ هذه الأخطاء أكثر وتصبح تلقائية عندما يتم دعم مقدماتها (الافتراضات والمعتقدات) بأنماط تفكير غير قادرة على التأقلم والتكيف، "فيميل بعض الأفراد إلى تصغير أو تقليل أهمية بعض الأحداث أو الظروف، وهم في العادة يقللون من الخصائص الإيجابية لأعمالهم وإنجازاتهم، ويقللون من تقييمهم لذواتهم، ويميل البعض إلى تعظيم أو تهويل أهمية الأمور السلبية أو الإيجابية أو الصفات أو عواقب بعض الأحداث الشخصية أو الظروف المحيطة، فيعملون على تضخيم المشاكل أو إعطائها أهمية أكبر مما تستحق دون مبرر" (Yurica, 2002: 105)، وتدعم (Yurica, 2005) تفسير ظهور أخطاء



التفكير نتيجة تزامن المخططات العقلية في تفسير الخبرة أو الموقف المدرك، "فيعمل فرط النشاط العقلي بطريقة منحازة ينتج عنها الأفكار والسلوكيات غير القادرة على التأقلم ومن ثم الاضطرابات النفسية"، وقد تم التمييز بين العجز في التجهيز وأخطاء المعالجة في نطاق العمليات المعرفية، فالعجز المعرفي ينتج عن نقص في النشاط المعرفي، أما أخطاء المعالجة فهي تشويه التفكير النشط، لذلك نجد أن أخطاء المعالجة يمكن أن تظهر لدى بعض المتفكرين أو بعض المفكرين (Yurica & DiTomasso, 2005: 8)، ويرى (Tagg, 2003) وهو من المنظرين السلوكيين أن الذي يحدث أغلب الأخطاء في إدراكنا هو المبالغة في التعميم، ويكمن السبب وراء ذلك برأيه في "أننا نفكر تلقائياً حول الخبرات الجديدة بلغة خبراتنا القديمة"، على أن التعميم كمرحلة نمر بها من خلال التعلم ليست مقبولة وحسب بل هي ضرورية، لكننا ندخل في مأزق عندما نتوقف عندها، دون المزيد من التحقق والانتقال إلى مرحلة التمييز، وقد وضع (tagg) التهويل - التهوين من ضمن عامل المبالغة في التعميم الذي يجعل الطلبة يطلقون تعميمات حول أدائهم وقدراتهم، "إذا قام طالب معين بالغش في امتحان ما، تجعله أفكاره التلقائية يعتقد بأنه لن ينجح فيما بعد إلا عن طريق الغش، فيعمم من تجربة أو تجربتين في مجال من الخبرة إلى كل التجارب في ذلك المجال، ولو تفحصنا الاختلافات والتشابهات بين المهام الحالية والمهمة الماضية لوجدنا أن هذا لا معنى له على الإطلاق"، وقد يركز البعض بشدة على جانب واحد من المهمة، فقد يستنفذ الطالب جل وقته في محاولة التوصل إلى حل السؤال الأول من قائمة الأسئلة ثم يجد نفسه مشغولاً جداً في التفكير في الوقت المحدد للإجابة، مما يخلق له صعوبة بالغة في التركيز على الأسئلة اللاحقة، ويطلق (tag) على التهويل - التهوين أحياناً التفكير المأساوي (Catastrophizing) الذي يتضمن رؤية نتائج إيجابية من نشاطات هي أصغر مما هي عليه في الواقع، ورؤية نتائج سلبية لنشاطات هي أكبر مما هي عليه في الواقع، "ويمكن أن نواجه في الفصول الدراسية العديد من الطلبة ممن يكتبون مقالات جيدة لكنهم يعتذرون لتسليمها ويصفونها بالقمامة، إن الأفراد الذين يعتذرون من أدائهم الجيد هم دائماً يهولون أو يصغرون من أدائهم، وقد نخرط جميعاً في هذا النمط من التفكير عندما نقبل الأفكار التلقائية التي تصنف الأحداث ضمن فئتي الأسود والأبيض فقط دون فئات الظل أو ما يعبر عنها بفئة اللون الرمادي، وهذا هو الشكل الأكثر تطرفاً من التهويل - التهوين، مثل هذه الأفكار التلقائية تقود إلى نوع من النزعة للكمال المطلق"، وهذه النزعة قد تقودنا إلى محاولات أصعب، وهذا جيد لكن وعلى المدى البعيد فإنها لا محالة ستثنيينا عن المحاولة على الإطلاق، هذا الشعور أو نمط التفكير يمكن أن يكون مدمراً عندما يحاول الطالب تعلم مهارة جديدة أو التحسين من أدائه السابق، "لذلك فالعديد من الطلبة يفشلون في إنتاج عمل جديد ليس بسبب أدائهم السيئ بل لأنهم لم يكملوا العمل الذي بدأوه"، وهناك شكل آخر متطرف من أشكال التهويل - التهوين يعمل على استبعاد جميع الأدلة الإيجابية عن الأداء ويحظر الجانب السلبي منها فقط، "فالطالب الذي يعلن فقدته للإيجابية يكون غير قادر على مناقشة أي موضوع بعقلانية، لأنه يستخدم معايير مزدوجة، فهو لا يهتم بمدى ضعف الأدلة السلبية وعدم صلتها بالموضوع بل يعدها قريبة منه، فضلاً عن أنه لا يهتم بالأدلة الإيجابية ذات الصلة بالموضوع، بل يتجاوز الأدلة العقلية التي لديه ويتوصل إلى نتيجة يجعل من خلالها الأمور تبدو أسوأ مما هي عليه بالفعل، فيطلق الطالب على نفسه أحياناً بأنه طالب رديء، ويبدأ تلقائياً ومن خلال إطلاق هذه التسمية على نفسه باستخدامها مجدداً على أنها نبوءة تحقق ذاتها"، وقد يقفز الطالب إلى الاستنتاجات فيفترض ما سيحدث قبل وقوعه، وهو هنا يجمع بين قراءة العقل والإخبار بالمصير، "وهذه القفزة في التفكير خطيرة جداً لأن الأفكار التلقائية حول المستقبل يمكن أن تصبح حقيقة، لأن الفرد يتوقع أن يعمل بشكل ضعيف وأنه لن يحاول بجد، وأن فكرة القيام بعمل رديء سوف تثبت لديه لأنه يعتقد أنه على حق طوال الوقت، بعبارة أخرى هو تحديد الأهداف السلبية للنفس والبقاء رهينة لها، ومثال ذلك الطالب الذي يحدد لنفسه إعادة السنة الدراسية مسبقاً لاعتقاده بأنه غير قادر على اجتياز متطلباتها ومن ثم فإنه لا ينجز واجباته لأنه يرى ذلك مضيعة للوقت"، وعندما يضفي الفرد طابعاً شخصياً على تفكيره يفترض أن الأخطاء تقع ولا يستطيع أن يمنع وقوعها، ويعمل اللوم بالاتجاه المعاكس، فبدلاً من أن يُحمل الفرد نفسه مسؤولية ارتكاب الأخطاء يحمل المسؤولية إلى شخص آخر، "ومن السهل أن يقع الطلبة في مثل هذين الشكليين من الأخطاء، وينطبق ذلك بشكل خاص عند كتابة التعبير فهذا النوع من الكتابة شخصي جداً، فإذا أضفى الطالب طابعاً شخصياً على كتابته سوف يؤشر وينتقد عمله حتى يبدو وكأنه يهاجم نفسه، وقد يميل إلى إلقاء اللوم على قرائه الذين أجبروه على



ارتكاب تلك الأخطاء كما يعتقد" (Tagg, 2003: 23-35)، ومن خلال الموازنة التي وضعها (Uhl, 2007) بين نظريات وأدوات قياس مختلفة تضمنت التهويل - التهوين يتضح أن هذين المفهومين يرتبطان بعوامل أخرى ارتباطاً وثيقاً، من قبيل العجز، اليأس، انتقاد الذات، لوم النفس، توجس الخطر، الاستدلال العشوائي، المبالغة في التعميم، التجريد الانتقائي، التفكير المنقسم، وإضفاء الطابع الشخصي، وقد تناولتهما النظريات والمقاييس بعدة صور وتحت مسميات عامة مختلفة كالأضطراب الوظيفي للاتجاهات، أو اضطراب الأفكار التلقائية أو التشوهات المعرفية، أو الأخطاء الإدراكية، وأخرى جعلته كمتلازمة للقلق والاكتئاب مثل قائمتي (بيك) للاكتئاب والقلق (Uhl, 2007: 51).

ثانياً: العجز المتعلم:

يعد مفهوم العجز المتعلم اسهاماً علمياً مهماً لوصف وتفسير سلوك الفرد في مختلف جوانبه الحياتية (الفتلاوي، 2009: 169)، وهو "شكل من أشكال اليأس المعطلة لاستجابات الفرد النفسية والسيكولوجية والاجتماعية نتيجة لاعتقاده بعدم قدرته على التحكم بالنتائج، ويعد من المتغيرات المصحوبة بمظاهر سلبية أخرى كانهخفاض التحصيل وتدني تقدير الذات وانخفاض الكفاءة التعليمية والشخصية" (Bengamin, 2011: 17)، وقد انصب اهتمام علماء النفس على هذه الظاهرة لارتباطها بالاكتئاب، "فأسباب العجز المتعلم هي ذاتها أسباب الاكتئاب لأن النتيجة الحتمية لعدم التخلص من ظاهرة العجز هي حدوث الاكتئاب" (Seligman, 2005) وتظهر حالة العجز المتعلم عند عزوف الفرد عن أية محاولة لإيجاد حل للصعوبات التي تواجهه، بعد أن يتعلم من خلال التكرار أن ثمة نتائج سلبية تحدث بشكل مستقل عن استجابته الايجابية، ويأخذ بتعميم عجزه في المواقف المشابهة لاحقاً، "لأن هناك ثمة تداخل يحدث بين توقع العجز مع التعلم اللاحق، فيبدأ الفرد بالتيقن من عدم قدرته على تجاوز الصعوبات مهما بذل من جهد، فالعجز المتعلم استسلام في وجه الفشل" (الزامل، 2001: 23). وقد أشار (Wiener) إلى وجود أربعة عوامل يعزو الطلبة نجاحهم أو فشلهم إليها هي: القدرة الذاتية، الجهد المبذول، صعوبة المهمة، والخطأ، فعندما يحرز الطلبة نتيجة ما- نجاحاً أو فشلاً- فإنهم يعززون النتيجة إلى أحد هذه العوامل أو بعضها، على أن الطلبة العاجزين عن التعلم يميلون إلى التبرير أكثر من الطلبة القادرين على التعلم (الفرحاتي، 2005: 43)، وهناك مصادر أخرى تساعد على تعلم العجز هي "مقدم الرعاية الذي يلقي تبعات الفشل على نفسه أو على طفله بشكل دائم، نماذج البالغين المحيطين بالطفل وما يقدموه من ظروف تعليم وانضباط تجعله يتعلم أنه مسؤول عن الأحداث السلبية، وأزمات الحياة من قبيل التفكك الأسري والنشوء في بيئات فقيرة (الصالح والزغول، 2019: 514)، وللعجز المتعلم أربعة أبعاد هي:

البعد الدافعي: إذ تنخفض دافعية من لديه عجزاً متعلماً تجاه الموقف الخارجي، ظناً منه بافتقاره لقدرة التحكم في نتائج استجابته، فحين يتوقع الفرد أن استجابته تكون غير مؤثرة في الحدث تنخفض دافعيته للقيام بالاستجابة.

البعد المعرفي: اعتقاد الفرد بضعف قدرته على التعلم فضلاً عن اعتقاده بضعف قدرته على استثمار خبراته السابقة والانتفاع منها في الاستجابة للمواقف اللاحقة المشابهة، ويعزو ذلك الضعف إلى أحداث خارجية غير قابلة للسيطرة.

البعد السلوكي: ظهور الكسل والاعتمادية والسلبية على سلوك الفرد ونقص في محاولاته للتغلب على الفشل، عند تعرضه لخبرات الفشل المتكررة، وقد يلجأ إلى وسائل أقل كفاءة.

البعد الانفعالي: ظهور الانفعالات السلبية مثل القلق والاكتئاب كمتلازمة للسلوك، فيظهر القلق عندما لا يستطيع الفرد التحكم في النتائج يليه الاكتئاب حين تتكرر الأحداث غير المسيطر على نتائجها (Peterson, 1993: 33)، وقد صاغ (Seligman) - الذي يعد أول من أدخل هذا المفهوم إلى التراث النفسي- النموذج المبكر للعجز المتعلم ويفترض فيه أن "عوامل العجز تكمن في توقع الفرد عدم تأثير سلوكه في تحقيق النتائج المرغوبة، وعليه تكون استجاباته أقل مما تسمح به قدراته الحقيقية" (محمود، 2004: 42)، ووفقاً لنموذج (Seligman) هنالك شرط ضروري لحدوث العجز يكمن في "استقلال



الاستجابة التي يقوم بها الفرد عن نتائجها، بمعنى ابتعادها عن تحقيق النتائج المتوقعة، فاحتمالية تحقيق هدف معين من استجابة معينة مساوي لاحتمالية تحقيق نفس الهدف بغياب هذه الاستجابة، وبموقف آخر يكون فيه اختلاف بين هذين الاحتمالين، فأن الفرد يكون قد وضع صلة بين الاستجابة والنتيجة، فيخلص الى أن النتيجة واحدة سواء أستجاب للحدث أم لم يستجب" (Benjamin, 2011: 36)، أما في الأنموذج المطور للعجز المتعلم فتم التأكيد على تمايز الأفراد في تحديد المستويات المتوقعة لاستجاباتهم في المواقف اللاحقة، وقد أكد باترسون وآخرون في هذا الأنموذج على أهمية الأساليب التي يفسر بها الفرد فشله عند مواجهته لمواقف ضاغطة، "وأكدوا في تفسيراتهم على أن الناس لا يضطربون من الأحداث السلبية بقدر ما يضطربون من وجهة النظر التي يتبنونها لتفسير سلوكياتهم على تلك الأحداث" (الرشيدي ومحمد، 2014: 32)، لذا فإن الأنموذج المطور للعجز المتعلم قام على افتراض أن الفروق بين الأفراد في القابلية للتعرض للاكتئاب والعجز إنما تكمن في الأسلوب وليست في الأحداث ذاتها، فقد توصلت تجارب العجز المتعلم إلى أنه "ليس كل شخص يخبر أحداثاً سلبية ولا يستطيع التحكم بها يصبح مكتئباً بل توجد عوامل إما أن تمنع أو تعرض الفرد للاكتئاب، ويعتبر أسلوب العزو أهم تلك العوامل" (فايد، 2008: 141)، ومن الجدير بالذكر أن تعلم العجز لا يحدث دفعة واحدة، بل من خطوات متتالية، وأن الأثر السلبي للعزو غير التكيفي لا يظهر إلا في حالات تقتصر بتعرض الأفراد فيها لأحداث سلبية ضاغطة يواجهونها بمشاعر العجز وتوقع سلبي لا يتناسب واستجاباتهم مع الأحداث الواقعية (Benjamin, 2011: 23) "وتشمل مراحل حدوث العجز المتعلم في الأنموذج المطور:

- المرحلة الأولى: مرحلة عدم الاقتران (التطابق) بين الجهد المبذول والنتيجة المطلوبة للتغلب على المواقف الضاغطة (تكون النتيجة أقل من الجهد المبذول).

- المرحلة الثانية: مرحلة الاعتقاد بعدم الاقتران بين الجهد والنتيجة، وذلك عندما تعزز محاولات الفرد في التغلب على الصعاب بنتائج غير مرغوبة بشكل أكبر من تعزيزها بنتائج مرغوبة (تبدأ الدافعية بالانخفاض).

- المرحلة الثالثة: مرحلة عزو عدم الاقتران وفيها يبحث الفرد عن أسباب تفسر سلوكه في مواجهة المواقف الضاغطة (ظهور الأفكار اللاعقلانية).

- المرحلة الرابعة: مرحلة التوقع المستقبلي لعدم حدوث اقتران (وهي مرحلة حدوث العجز المتعلم) وترتبط هذه المرحلة بمشاعر الفرد الانفعالية السلبية" (فايد، 2008: 144)

وبذلك يتكون العجز المتعلم من ثلاث مكونات هي: (الاقتران، المعرفة، والسلوك) تتمثل في: "تعرض الفرد لظروف بيئية مكررة غير مناسبة، تعميم نتائج هذه الظروف وتحويلها الى توقعات لما ستكون عليه نتائج الظروف المشابهة، وإظهار سلوكيات تدل على العجز المتعلم بناء على هذه التوقعات، لذا يعد التوقع وسيط معرفي بين الأحداث البيئية والاستجابات السلوكية، فيقوم العزو السببي بدوره في إدراك الفرد لعدم قدرته على التحكم في المستقبل (الفرحاتي، 2009: 27)، ويحدث العجز المتعلم عندما يتساوى تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة، وعليه تكون انعكاسات تلك الظاهرة على التكيف الشخصي للفرد هامة وبعيدة الأثر، "ففي مجال الأداء الأكاديمي يشكل إدراك الفرد وتقديره للقوى المسيطرة على النتائج محدداً هاماً لسلوكه ودافعيته للإنجاز، فقناعته بعدم قدرته على التحكم تؤثر في مستوى كفاءته الفعلية التي يمكن أن يؤدي بها المهام ذات العلاقة بالموضوع"، مما يؤدي في النهاية إلى تدني أدائه عليها، فالتحصيل الأكاديمي يرتبط بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر بأنماط العزو المؤهلة إلى إدراك العجز والتوافق النفسي، فضلاً عن وجود علاقة طردية بين تعلم العجز والتوقعات السلبية للمهام التعليمية، "وتقود خبرة الفرد واعتقاده بعدم قدرته على التحكم إلى سوء توافقه مع نفسه من جهة ومع بيئته الاجتماعية والأكاديمية من جهة أخرى" (Abouleish, 2010: 210)، وهذا ما جعل (Seligman) يؤكد على أن الطلبة أما أن يتعلموا داخل النظام التعليمي كيف يعجزون أو كيف يتصرفون بفاعلية (الزواهره، 2006: 112)، وتظهر تأثيرات العجز المتعلم على الحالة المزاجية، إذ يرتبط بكل من القلق والاكتئاب والتشاؤم، فكلما ارتفع الشعور بالعجز



ارتفع مستوى التشاؤم،" لذا تعددت المداخل العلاجية التي أستخدمها الباحثون لعلاج العجز المتعلم وكان من بينها:

1. استراتيجية التحصين: استراتيجية وقائية تساعد على التقليل من قابلية التعرض للعجز المتعلم من خلال تعريض الفرد لنسب نجاح معقولة في بداية فترة تعلمه.
 2. استراتيجية تدريب التمييز: استراتيجية تساعد الفرد على التمييز ما بين الوضع الحالي والوضع السابق من خلال تقديم التغذية الراجعة بشكل دوري لتحديد أهم هذه المشاكل.
 3. استراتيجية التدريبات المتعلقة بالصفات: استراتيجية ارشادية يتم من خلالها اقناع الأفراد الذين يعانون من العجز المتعلم بأن فشلهم يعود الى عوامل خارجية متغيرة، بينما يعتمد نجاحهم على عوامل شخصية داخلية وثابتة.
 4. استراتيجية تصورات الطوارئ: استراتيجية علاجية يتم من خلالها تغيير التوقعات من فقدان السيطرة إلى السيطرة، وهي استراتيجية فعالة عندما لا يستطيع الأشخاص فهم أن العلاقة ما بين الأداء والمكافأة تغيرت من اللا تحكم إلى التحكم.
 5. استراتيجية الأنا - الدفاع: حين يصل العجز والفشل إلى حد تهديد الثقة بالنفس، يجب أن يتوقف الفرد عن بذل الجهد، وتعاد ثقة الفرد بنفسه من خلال مساعدة الوالدين والمعلمين والمحيطين بالفرد بإظهار مزيد من الاحترام للفرد والمساعدة عند الفشل" (middleton, 1999: 72).
- وقد اقترح (Seligman, 1991) أنه يجب النظر إلى نقيض العجز المتعلم لتعليم الافراد التفاؤل الذي يزيد من خلال التجارب السابقة ويتوسط العلاقة للنجاح المستقبلي (Bruce, 1996: 332).
- منهجية البحث:** اتبع الباحث منهج البحث الوصفي كونه يهتم بدراسة الظاهرة في الواقع، ويعد انسب مناهج دراسة المتغيرات التي تحلل الظاهرة المدروسة (عبيدات وآخرون، 2000: 28).
- مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث من طلبة الصف الخامس الاعدادي في مركز محافظة النجف الأشرف للدراسة النهارية، وحصل الباحث على اعدادهم من قسم التخطيط في المديرية العامة لتربية محافظة النجف الأشرف، جدول (1).

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع البحث

عدد البنات				عدد البنين				عدد المدارس	
النسبة	الفرع الأدبي	النسبة	الفرع العلمي	النسبة	الفرع الأدبي	النسبة	الفرع العلمي	20	مدارس البنين
18%	1021	34%	1916	14%	749	34%	1889	28	مدارس البنات
2937				2638				48	المجموع

عينة البحث: اختيرت عينة البحث عشوائيا من (8) مدارس اعدادية وتألّفت من (434) طالب وطالبة يشكلون نسبة (7.2%) من مجتمع البحث، كما في جدول (2).

جدول (2) توزيع أفراد العينة

عدد البنات				عدد البنين				عدد المدارس	
النسبة	الفرع الأدبي	النسبة	الفرع العلمي	النسبة	الفرع الأدبي	النسبة	الفرع العلمي	4	مدارس البنين



مدارس البنات	4	143	%33	63	%15	146	%33	82	%19
المجموع	8	206				228			

أداتا البحث:

الأداة الأولى: تحقيقاً لأهداف البحث المتعلقة بمتغير التهويل - التهويل قام الباحث بإعداد أداة لقياس التهويل - التهويل بعد الرجوع الى الأدب النظري والاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالمتغير وقد استقرت الصورة النهائية على (20) فقرة موزعة بالتساوي (10) فقرات للتهويل وبنفس العدد للتهويل، وتسير كل فقرات المقياس في الاتجاه السالب، وتم تحديد بدائل خمس للإجابة (دائماً: 5، غالباً: 4، محايد: 3، أحياناً: 2، لا أبداً: 1)، ويصحح كل بعد على حدة، وبذلك يكون مدى الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على فقرات التهويل (10 - 50)، وبالمثل لفقرات التهويل.

الأداة الثانية: لقياس مستوى طلبة المرحلة الإعدادية في العجز المتعلم اعتمد الباحث مقياس العجز المتعلم (الصالح والزغول، 2019)، المكون من (52) فقرة موزعة على أربع مجالات (المعرفي، السلوكي، الانفعالي، الدافعي)، وتسير فقرات المقياس في الاتجاه السالب عدا ثلاث فقرات (50، 51، 52) فتسير بالاتجاه الموجب، ووضعت لها بدائل خماسية، وتمنح الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) في حالة الفقرات الإيجابية، والأوزان (1، 2، 3، 4، 5) في حالة الفقرات السلبية وبذلك يكون مدى الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها المستجيب (52 - 260) درجة.

مقياس تصحيح الأدوات: تم تقدير المعيار الآتي لأغراض تحليل النتائج والحكم على المتوسطات الحسابية لمقياسي البحث باستخدام المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

- المدى الأول: $1 + 1.33 = 2.33$ وعليه يصبح التقدير أقل أو يساوي (2.33) مؤشراً منخفضاً

- المدى الثاني: $2.33 + 1.33 = 3.67$ وعليه يصبح أكبر من (2.33) وأقل من يساوي (3.67) مؤشراً متوسطاً.

- المدى الثالث: (3.68 - 5) وعليه يصبح التقدير أكبر من أو يساوي (3.68) مؤشراً مرتفعاً.

صلاحية فقرات الأدوات: عرضت الأدوات على مختصين بالتربية وعلم النفس، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم الاتفاق على إبقاء جميع فقرات المقياسين مع إجراء تعديل لبعض الفقرات.

التحليل الإحصائي لفقرات أداتي البحث: لغرض التعرف على قدرة الاداتين على التمييز بين أفراد العينة تم استخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وليبيان ترابط الفقرات، استُعمل أسلوباً علاقة الدرجة بالمجال الذي تنتمي اليه مع الاداتين، وعلاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم لأن هناك درجة كلية للمقياس.

الخصائص القياسية:

1- الصدق: استعمل الباحث نوعين من الصدق:

أ- الصدق الظاهري: عرضت الاداتان على (13) خبيراً في العلوم التربوية والنفسية لبيان صلاحية الفقرات والتعليمات، وبعد حساب قيمة مربع كاي تبين انها أقل من القيمة الجدولية ولكلا الاداتين مما يشير إلى أن الفروق في آراء الخبراء ليست ذات دلالة إحصائية، وهذا يعد مؤشراً لصدق الاداتين ظاهرياً.

ب- صدق البناء: وتحقق هذا النوع من الصدق لأداتي البحث "من خلال حساب معاملات تمييز الفقرات، فضلاً عن إيجاد علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وإيجاد العلاقة بين درجة الفقرة بدرجة مجالها المحدد" (عبد الحفيظ وباهي، 2000 : 267).

2- الثبات: وقد تم التحقق من ثبات أداتي البحث بالطرائق الآتية: -



أ- طريقة الاختبار – إعادة الاختبار: فقد طلب الباحث من (10) من المرشدين والمرشدات التربويين تطبيق الأداتين على عينة بلغت (100) طالب وطالبة موزعين بالتساوي، وأعيد تطبيق الأداتين بفواصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول بواسطة المرشدين أنفسهم، ولأفراد العينة نفسها، وبلغ معامل الارتباط لمقياس التهويل - التهوين (0.82). وبلغ معامل الارتباط لمقياس العجز المتعلم (0.87).

ب- طريقة ألفا كرونباخ: بعد استعمال معادلة كرونباخ على نتائج عينة الثبات نفسها بلغ معامل ألفا لمقياس التهويل - التهوين (0.872)، وبلغ معامل ألفا لمقياس العجز المتعلم (0.854).

التطبيق النهائي: طبق الباحث أداتي البحث على عينة البحث، واستمر التطبيق ما بين 2023/3/19 ولغاية 2023/3/23.

الوسائل الإحصائية: تم استعمال معامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي، ومعادلة الفا للاتساق الداخلي.

الهدف الأول: مستوى التهويل - التهوين لدى طلبة المرحلة الإعدادية: لتحقيق هذا الهدف طبق الباحث مقياس التهويل - التهوين المعد لهذا البحث، واستخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لفقرات التهويل - التهوين، وجاءت النتائج كما مبين في جدول (3)

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لفقرات التهويل - التهوين

أولاً	فقرات التهويل	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	أتصور عواقب مروعة من أخطائي البسيطة.	4.17	0.74	1	مرتفع
2	توقعاتي السلبية لنتائج أعمالي تأتي صحيحة.	4.06	0.85	2	مرتفع
3	أتوقع الأسوأ عند وجود احتمالات متعددة.	4.03	0.91	3	مرتفع
4	انتقي تفاصيل الموقف السلبية وأسهب في الحديث عنها.	3.97	0.99	4	مرتفع
5	أميل إلى المبالغة في أهمية الأحداث الثانوية.	3.95	0.91	5	مرتفع
6	انتبأ بأن الأمور ستسوء في أي موقف مفترض.	3.86	0.95	6	مرتفع
7	اعطي لمشاكلي أكثر من أهميتها الحقيقية.	3.76	0.88	7	مرتفع
8	عندما يحدث أمر سيئ لأبد أن يكون مروعاً.	3.58	1.13	8	متوسط
9	عُرفت بأنني اصنع الجبل من كومة تراب.	3.47	1.15	9	متوسط
10	تجلب الحوادث الصغيرة عواقب كارثية.	3.26	1.31	10	متوسط
	الكلّي لفقرات التهويل	3.81	0.78		مرتفع
ثانياً	فقرات التهوين				
11	أميل إلى التقليل من شأن الأمور الجيدة الخاصة بي.	4.18	0.78	1	مرتفع
12	عندما أقارن نفسي بالآخرين أبدو هزياً.	3.89	1.02	2	مرتفع
13	أميل لتقليل عواقب أفعالي التي تؤدي إلى نتائج سيئة.	3.83	1.08	3	مرتفع
14	الأشياء الإيجابية في حياتي لا يعتمد عليها إطلاقاً.	3.62	1.09	4	متوسط
15	أقل من أهمية إنجازاتي.	3.59	1.00	5	متوسط
16	أميل إلى استبعاد السمات الإيجابية التي لدي.	3.38	1.20	6	متوسط
17	أميل إلى التقليل من إنجازات الآخرين.	3.23	1.21	7	متوسط
18	مقارنة بآخرين مثلي أجد نفسي دونهم.	2.80	1.02	8	متوسط
19	أقل من خطورة الموقف.	2.73	1.24	9	متوسط



20	أقل من أهمية حتى الحالات الخطيرة المتوقعة.	2.55	1.41	10	متوسط
	الكلية لفقرات التهوين	3.38	0.81		متوسط

ويتضح من جدول (3) أن مستوى التهويل لدى الطلبة عينة البحث مرتفع بشكل عام وأن مستوى التهوين متوسط بشكل عام، ويمكن أن يعزى ذلك إلى التهويل الإعلامي غير المسؤول وأثره على الرأي العام والشخصي وتوجيهه بشكل يجعل أفراد المجتمع بمن فيهم الطلبة يعتقدون بأن الأحداث تتسارع وبشكل مخيف مع عواقب سلبية بالضرورة، وفي المقابل افتقار المؤسسات الرسمية والتربوية والاجتماعية إلى وسائل إعلام حرفية موازية تعمل على خفض ذلك التهويل الإعلامي، فضلاً عن ضبابية صورة المستقبل لدى الشباب، وندرة النشاطات الطلابية الموجهة تربوياً، وحصر نظام التقويم بما يحرزه الطلبة في الامتحانات والذي يعتمد على قياس كم المعلومات التي يتذكرونها، دون مراعاة لما يمكن أن ينتفع به الطلبة في حياتهم العملية، وقد يعود ذلك إلى الضغوط النفسية العالية أثناء التهيئة للامتحانات الهامة أو التحضير لأعمال مدرسية معينة، فقد يؤدي ذلك إلى زيادة التوتر والقلق، فضلاً عن الأنماط الثقافية والاجتماعية كالرغبة في التفوق والظهور بشكل متميز والتفوق على الزملاء فيعمد بعض الطلبة إلى تضخيم قدراتهم وإنجازاتهم وإظهارها بشكل مبالغ فيه أو التعامل مع المهام بشكل مبالغ فيه، وبالتالي زيادة مستوى التهويل، من ناحية أخرى، قد يظهر مستوى التهوين متوسطاً لدى بعض الطلبة لعدة أسباب، من قبيل ثقة الطلبة بقدراتهم وإمكاناتهم، وبالتالي لا يحتاجون إلى تضخيمها أو إبرازها بشكل مبالغ فيه، فضلاً عن التوازن النفسي الذي يؤهلهم للتعامل بشكل معتدل مع الضغوط الدراسية والتحديات الأخرى، والثقافة والقيم الشخصية التي تشجع على عدم التهويل، وترى في الاعتدال والواقعية طريقة فضلى لتحقيق النجاح، وقد أكدت (yurica) أن بعض الأفراد يعظمون من أهمية الأمور السلبية أو الإيجابية فيضخمون المشاكل، بينما يقلل البعض الآخر من أهمية بعض الأحداث أو الظروف والخصائص الإيجابية لأعمالهم وإنجازاتهم، ويقللون من تقييمهم لذواتهم دون مبرر (yurica, 2002: 105)، وقد وضع (tagg) التهويل - التهوين من ضمن عامل المبالغة في التعميم الذي يجعل الطلبة يطلقون تعميمات حول أدائهم وقدراتهم ويتوصلون إلى نتيجة يجعلون من خلالها الأمور تبدو أسوأ مما هي عليه بالفعل (Tagg, 2003: 35).

الهدف الثاني: الفروق في مستوى التهويل - التهوين لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً للجنس والتخصص الدراسي. لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مستوى التهويل تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. وكما مبين في جدول (4).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مستوى التهويل تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي

المتغيرات	الفئات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	الذكور	206	3.79	0.62
	الإناث	228	3.84	0.59
	المجموع	434	3.81	0.78
التخصص الدراسي	العلمي	289	3.83	0.45
	الأدبي	145	3.80	0.57
	المجموع	434	3.81	0.78

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لفقرات التهويل، وكما مبين في جدول (5).

جدول (5)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في مستوى التهويل تبعاً للجنس والتخصص الدراسي



مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	2.273	1	2.273	0.269	3.84	غير دال
التخصص الدراسي	0.269	1	0.269	0.122		غير دال
الخطأ	1245.990	431	2.891			
الكلي	6554.211	434				

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مستوى التهوين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. وكما مبين في جدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مستوى التهوين تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي

المتغيرات	الفئات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	الذكور	206	3.35	0.53
	الاناث	228	3.41	0.51
	المجموع	434	3.38	0.81
التخصص الدراسي	العلمي	289	3.37	0.46
	الأدبي	145	3.39	0.56
	المجموع	434	3.38	0.81

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية لفقرات التهوين، وكما مبين في جدول (7).

جدول (7)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في العجز المتعلم تبعا للجنس والتخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة عند 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الجنس	0.007	1	0.007	0.001	3.84	غير دال
التخصص الدراسي	0.383	1	0.383	0.043		غير دال
الخطأ	1041.381	431	2.416			
الكلي	28179.0	434				

وتشير نتائج تحليل التباين في الجدولين (5) و (7) الى أن التهويل - التهوين لا يتأثران بالجنس ولا بالتخصص الدراسي، وهو بالضرورة نتاج تقارب البيئتين الاسرية والمدرسية لكلا الجنسين والتخصصين، وقد تعود الفروق في التهويل - التهوين الى عوامل تشمل الثقافة والتربية والخبرات الشخصية والقيم والمعتقدات والعوامل النفسية الأخرى، وقد يظهر بعض الأفراد تهويلاً أو تهويئاً في مجالات معينة بسبب تخصصهم الدراسي أو خلفيتهم العلمية، ومع ذلك، يمكن أن تعد هذه الفروق



استثناءات فردية لا يمكن تعميمها على جميع أفراد الجنس أو التخصص الدراسي، وهذا يتوافق مع نموذج (بيك) المعرفي الذي ينسب أخطاء التفكير إلى الارتداد لنظام معالجة المعلومات الأولي (المبكر) الذي ينشط من خلال تفاعل الفرد مع العوامل البيئية، لذلك يبني تطور الفرد وخبراته الإضافية على الصيغ المبكرة في الطفولة، وقد تكون المخططات تكيفية أو تؤدي إلى خلل وظيفي (Beck & Weishaar, 1989: 250)، فأخطاء التفكير تنتج عن معتقدات أو حقائق مفترضة حول الذات والبيئة، تتطور من تجارب مرحلة الطفولة المبكرة، وتصبح تلقائية عندما يتم دعم مقدماتها (الافتراضات والمعتقدات) بأنماط تفكير غير قادرة على التأقلم والتكيف (Yurica, 2002: 105).

الهدف الثالث: مستوى العجز المتعلم لطلبة المرحلة الإعدادية:

لتحقيق هذا الهدف طبق الباحث مقياس العجز المتعلم المعد لهذا البحث، واستخرج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لفقرات مقياس العجز المتعلم، وجاءت النتائج كما مبين في جدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى لفقرات مقياس العجز المتعلم

ت	الفقرات	الأبعاد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	اشعر أن مستقبلي غير واضح وغير محدد.	معرفي	4.19	0.85	1	مرتفع
2	خوفي من الفشل يعيق مشاركتي الاجتماعية.	معرفي	4.10	0.89	2	مرتفع
3	هناك من يخطط لحياتي بدلا عني.	معرفي	4.09	0.89	3	مرتفع
4	أجد نفسي غير قادر على التأثير بزملائي.	معرفي	4.03	1.00	4	مرتفع
5	فشلي الشخصي يقود الى فشلي مستقبلا.	معرفي	4.01	0.91	5	مرتفع
6	المستقبل أمر لا يخضع للسيطرة.	معرفي	3.99	1.03	6	مرتفع
7	النجاح بالحظ وليس بالقدرة الحقيقية.	معرفي	3.97	0.99	7	مرتفع
8	يستحيل النجاح بدون مساعدة الآخرين.	معرفي	3.62	1.09	8	متوسط
9	النجاح لفئة من الناس والفشل حليف الأخرى.	معرفي	3.61	1.04	9	متوسط
10	فشل تقربي من المدرسين يؤثر على علاقاتي.	معرفي	3.54	1.13	10	متوسط
11	بذل الجهد ليس مهما في احراز النجاح.	معرفي	2.52	1.08	11	متوسط
12	لا أقدر على مجابهة المشكلات الصعبة.	معرفي	2.51	1.22	12	متوسط
13	أعتقد أن مستقبلي مجازفة ولا دخل لي فيه.	معرفي	2.47	1.25	13	متوسط
14	تفوقي سيكون محدودا مهما بذلت من جهد.	معرفي	2.38	1.20	14	متوسط
الكلّي لفقرات المجال المعرفي			3.502	0.86	متوسط	



15	لا ألتزم بموعد نوم محدد.	سلوكي	4.13	0.86	1	مرتفع
16	تفاعلي مع الأشياء المحيطة بي ضعيف.	سلوكي	4.11	1.06	2	مرتفع
17	يصيبني الإحباط عندما تواجهني مشكلة لأنني لا أستطيع حلها.	سلوكي	4.09	1.09	3	مرتفع
18	أحتاج الى مساندة الآخرين، لأنني ضعيف في متابعة دراستي.	سلوكي	3.88	0.96	4	مرتفع
19	أعاني من اضطرابات في الشهية والوزن.	سلوكي	3.86	1.08	5	مرتفع
20	أختار غالبا المهمات السهلة لأجيب عنها.	سلوكي	3.82	1.11	6	مرتفع
21	أتخلى عن العمل عندما تواجهني أي صعوبات.	سلوكي	3.81	1.00	7	مرتفع
22	أتعب بسرعة وأفقد طاقتي عند القيام بأي عمل.	سلوكي	3.38	1.20	8	متوسط
23	لا أمارس الرياضة.	سلوكي	3.20	1.23	9	متوسط
24	المهم ألا أشعر بالجوع ولا يهمني قيمة الطعام.	سلوكي	3.12	1.31	10	متوسط
25	يتجنب زملائي مشاركتي في الأعمال الصفية.	سلوكي	2.96	1.30	11	متوسط
26	لا أحظى بالاهتمام حتى وإن قدمت أداء جيدا في المدرسة.	سلوكي	2.82	1.36	12	متوسط
27	يحكم علي الآخرون بأنني غير قادر على النجاح.	سلوكي	2.74	0.93	13	متوسط
الكلّي لفقرات المجال السلوكي			3.53	1.01	متوسط	
28	لست راض عن أدائي بشكل عام.	انفعالي	4.22	1.08	1	مرتفع
29	اتخرج من طرح الأسئلة حتى لا أتهم بالغباء.	انفعالي	4.18	1.11	2	مرتفع
30	استسلم للمهام الصعبة دون أن أحاول لتغييرها.	انفعالي	4.15	1.00	3	مرتفع
31	في معظم الأوقات ارى نفسي بمزاج سيء.	انفعالي	4.14	1.08	4	مرتفع
32	أتوتر وأشعر بالقلق عند الاختبار.	انفعالي	3.82	1.09	5	مرتفع
33	أقضي وقتا طويلا لترتيب افكاري عند الامتحان.	انفعالي	3.71	1.04	6	مرتفع
34	أشعر برغبة في النوم عند قيامي بمهمة ما.	انفعالي	3.62	1.13	7	متوسط
35	هناك أشياء كثيرة تشغل بالي أثناء الحصة.	انفعالي	3.61	1.13	8	متوسط
36	يصعب علي التحكم بفشلي والتغلب على اسبابه.	انفعالي	3.56	1.08	9	متوسط
37	اشعر بالإحباط في أغلب الأوقات.	انفعالي	3.54	1.22	10	متوسط



متوسط	11	1.36	3.52	انفعالي	38	لا أجد متعة في الأشياء من حولي.
متوسط	12	1.24	2.51	انفعالي	39	أشعر بعدم الاستمتاع بأي نشاط ترفيهي.
متوسط	13	1.41	2.47	انفعالي	40	أشعر أن الآخرين يستبعدونني في معظم الأوقات.
متوسط	14	1.25	2.38	انفعالي	41	أشعر أن الآخرين ينفرون مني.
متوسط	15	1.06	2.73	انفعالي	42	أغلب علاقاتي بالآخرين سطحية.
متوسط	16	1.07	2.55	انفعالي	43	أشعر أنني أقل قدرة من الآخرين.
متوسط		0.89	3.42	الكلّي لفقرات المجال الانفعالي		
مرتفع	1	0.92	4.20	دافعي	44	اعتقد أنه من الصعب علي تحقيق علامات دراسية مرتفعة.
مرتفع	2	0.95	4.11	دافعي	45	لا أهتم بتحقيق أي انجاز دراسي.
مرتفع	3	0.93	4.10	دافعي	46	عندما أقوم بعمل ما أسعى الى تجنب الفشل أكثر من سعيي لتحقيق النجاح.
مرتفع	4	1.01	3.94	دافعي	47	لا أهتم بتحقيق أي انجاز شخصي لي.
مرتفع	5	1.09	3.81	دافعي	48	يدفعني النجاح الى أداء أفضل في المرات القادمة.
متوسط	6	0.76	3.23	دافعي	49	فشلي يحبطني ويحد من عزيمتي.
متوسط	7	0.97	3.18	دافعي	50	كلما اجتهدت أكثر فإن نتائجي تكون أفضل بكثير.
متوسط	8	0.85	2.88	دافعي	51	دخول الجامعة وتحقيق انجاز فيها أمر مهم عندي.
متوسط	9	0.92	2.73	دافعي	52	تستثيرني المسائل المعقدة لأختبر بها قدراتي.
متوسط		1.03	3.58	الكلّي لفقرات المجال الدافعي		
متوسط		0.87	3.508	الكلّي للمقياس		

ويتضح من نتائج جدول (8) أن مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة عينة البحث متوسط بشكل عام وفي جميع ابعاده التي جاءت بالترتيب (الدافعي، السلوكي، المعرفي، الانفعالي)، ويمكن ان يؤشر ظهور الأبعاد بهذا الترتيب الى قصور مؤسساتي تربوي وأسري في إيجاد وتعريف طبيعة المحفزات التي من شأنها دفع الطلبة الى المثابرة وزيادة الثقة بالنفس والتفاؤل بالمستقبل، واستثمار توازنهم المعرفي في هذه المرحلة العمرية لتنمية مهارة الضبط السلوكي والانفعالي لديهم، وقد يعود إلى طرق التدريس التقليدية التي لا تمنح الطلبة الفرص اللازمة لاكتساب وتطوير مهارات التعلم والابداع، فضلا عن كثافة الأعداد في الصفوف الدراسية مما يحد من مشاركة الطلبة في الأنشطة المختلفة، وقد أشار وينر (Weiner, 1985) الى أن المعلم يستطيع ان يساعد الطلبة على عدم الشعور بالعجز وتشكيل تعلم الأمل لديهم عندما يتطابق نمط عزوه للنجاح والفشل مع نمط عزو طلبته لهما، وهذا ما يصعب وجوده في ظل البيئة الصفية المزدحمة.

الهدف الرابع: الفرق في مستوى طلبة المرحلة الإعدادية في العجز المتعلم تبعا للجنس والتخصص الدراسي: لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مستوى العجز المتعلم تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. وكما مبين في جدول (9).



جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مستوى العجز المتعلم تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي

المتغيرات	الفئات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	الذكور	206	3.46	0.52
	الإناث	228	3.55	0.49
	المجموع	434	3.51	0.51
التخصص الدراسي	العلمي	289	3.51	0.45
	الأدبي	145	3.51	0.57
	المجموع	434	3.51	0.51

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي على الدرجة الكلية للمقياس، وكما مبين في جدول (10).

جدول (10)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في العجز المتعلم تبعاً للجنس والتخصص الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية	الدلالة عند
				المحسوبة	الجدولية
الجنس	0.932	1	0.932	3.650	غير دال
التخصص الدراسي	0.010	1	0.010	0.039	غير دال
الخطأ	109.993	431	0.255		
الكلية	6554.21	434			

ويتضح من جدول (10) أنه لا توجد فروق تبعاً للجنس أو التخصص الدراسي في مستوى العجز المتعلم، وقد يعزى ذلك إلى أن العجز المتعلم يتأثر بعوامل عدة مختلفة (بيولوجية، بيئية، نفسية) تقلل من احتمالية ظهور الفروق فيه تبعاً للجنس أو التخصص الدراسي، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات التي يمكن أن تظهر بين الأفراد فيما يتعلق بالعجز المتعلم، كالتباين في الدعم التعليمي المتاح للأفراد، مثل الجودة التعليمية في المدارس أو الفرص التعليمية المتاحة أو إلى انخفاض التحفيز أو الثقة بالنفس أو القلق الزائد، لكن تجانس أفراد العينة قلل من احتمالية ظهور الفروق بينهم فهم ينحدرون من بيئات أسرية واجتماعية متقاربة،

الهدف الخامس: العلاقة بين التهويل - التهوين ومستوى العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية للعينة ككل وتبعاً للجنس والتخصص الدراسي: تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين التهويل - التهوين من جهة وأبعاد العجز المعرفي من جهة أخرى. وكما في جدول (11).

جدول (11)

قيم معاملات الارتباط بين التهويل - التهوين وأبعاد العجز المتعلم

العلاقة	المعرفي	السلوكي	الانفعالي	الدافعي	العجز المتعلم	القيمة الجدولية	الدلالة عند 0.05
التهويل	0.43	0.51	0.36	0.37	0.49	0.098	دالة
التهوين	0.38	0.25	0.27	0.52	0.46		دالة

ويظهر من جدول (11) أن كافة العلاقات كانت دالة احصائياً، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن العجز المتعلم يتعلق بعوامل داخلية وأخرى خارجية كالبيئية والتربية الأسرية والاجتماعية، أو قد يعود ذلك إلى



أن الطلبة عينة البحث يجدون صعوبة في اكتساب المهارات الجديدة أو تطويرها بشكل فعال نتيجة لعوامل متعددة مثل صعوبات التعلم أو نقص الدعم اللائق أو طرائق التدريس غير الملائمة، مع الأخذ بنظر الاعتبار تقارب المناهج والمقررات الدراسية والنشاطات التي تقدمها المؤسسات التربوية لكلا الجنسين والتخصصين الدراسي على حد سواء، فالتعميم والمبالغة فيه يؤدي إلى الإحساس بالعجز المتعلم (الصالح والزغول، 2019: 516)، وكما يرى (Uhl, 2007) أن التهويل - التهوين يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بعدة عوامل من قبيل العجز، اليأس، انتقاد الذات، لوم النفس، توجس الخطر، الاستدلال العشوائي وجميعها مكونات للعجز المتعلم.

ولغرض التعرف على الفروق في العلاقة الارتباطية بين مستوى التهويل - التهوين والعجز المتعلم تبعاً للجنس والتخصص الدراسي استخرج الباحث معاملات الارتباط بين مستوى التهويل - التهوين والعجز المتعلم تبعاً للجنس والتخصص الدراسي كلاً على حده، ثم استعمل معادلة الاختبار الزائلي لكشف الفروق، وقد بينت النتائج أنه لا توجد فروق في العلاقة بين مستوى التهويل - التهوين والعجز المتعلم وفقاً للجنس (ذكور - إناث) والتخصص الدراسي (علمي - أدبي) إذ كانت القيم الزائلية المحسوبة أصغر من القيمة الزائلية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (433)، وتعد هذه النتيجة متوقعة، وذلك لتجانس أفراد العينة من جهة الواقع البيئي والإطار الثقافي الذي نشأوا فيه والخبرات المعرفية التي تعرضوا لها.

الاستنتاجات:

- 1- مستوى التهويل مرتفع، ومستوى التهوين متوسط لدى الطلبة عينة البحث.
- 2- مستوى العجز المتعلم متوسط لدى الطلبة عينة البحث.
- 3- لا يتأثر مستوى التهويل ولا مستوى التهوين بالجنس ولا بالتخصص الدراسي.
- 4- لا يتأثر مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الإعدادية بالجنس ولا بالتخصص الدراسي.
- 5- توجد علاقة بين التهويل - التهوين والعجز المتعلم ولا تتأثر العلاقة بين التهويل - التهوين والعجز المتعلم بالجنس ولا بالتخصص الدراسي.

التوصيات:

- 1- الاستفادة من التعرف على نوعي التهويل - التهوين كمؤشر فارق للكشف عن عجز المتعلم.
- 2- توعية المتعلمين بأن ليس هناك اعتقادات خاطئة وأخرى صحيحة حول التعلم بل هي تفضيلات فردية تؤسس لأساليب التعلم.
- 4- توجيه المدرسين والمرشدين التربويين لمناقشة الطلبة حول معتقداتهم نحو التعلم بما يتفق وامكاناتهم العلمية ومستوى التهويل - التهوين الذي يظهر لديهم.
- 5- توعية الطلبة بأن التعلم يحدث سواء أكان سريعاً أم تدريجياً، ذاتياً أم بواسطة.
- 6- تصنيف الطلبة تبعاً لمجالات العجز المتعلم التي تشكل مستوى مرتفعاً لديهم للعمل على الوقاية منها وعلاجها.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء دراسات تهدف إلى:

- 1- تعرف على العلاقة بين التهويل - التهوين و(التعصب والوعي الأخلاقي والوعي الثقافي).
- 2- تعرف على العلاقة بين التهويل - التهوين وعبء المعرفة.
- 3- الكشف عن علاقة متغيرات البحث الحالي لدى فئات طلابية أخرى.
- 4- مقارنة في متغيرات البحث الحالي بين الطلبة الموهوبين والمتميزين وأقرانهم الاعتياديين.
- 5- التعرف على علاقة العجز المتعلم بمتغيرات تربوية ونفسية أخرى (الذكاء، والتفكير، والتحصيل الدراسي، والدافع الأكاديمي، والقلق، والتوجه نحو المستقبل).
- 6- تعرف على علاقة الفهم القرائي بالعجز المتعلم.
- 7- تعرف على علاقة العجز المتعلم بالدافعية الأكاديمية.



المصادر العربية:

- الرشيدى، عبد الله سالم عايش، محمد درويش محمد(2014): العلاج العقلاني- الانفعالي والعجز المتعلم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد3.
- الزاملي، جعفر(2001): اثر برنامج في خفض العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفي تحصيلهم العلمي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة بغداد.
- الزواهره، محمد خلف(2006): العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لواء قصبة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- الصالح، فاطمة علي، والزعول، رافع النصير(2019): العجز المتعلم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 46، العدد1، ملحق2.
- عبد الحفيظ، اخلاص محمد، وباهي، مصطفى حسين(2000): طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- عبيدات، ذوقان وآخرون(2000): البحث العلمي، مفهومه وأدواته، وأساليبه، ط 3 ، دار أسامه للنشر والتوزيع، الرياض.
- فايد، جمال عطية(2008): تأثير دافعية تقرير الذات وفاعلية الذات وعزو العجز المتعلم في التحصيل الدراسي للتلاميذ الصم، مجلة كلية التربية عين شمس، عدد 32، مجلد 2، مصر.
- الفتلاوي، علي (2009): العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد 59.
- الفرحاتي، السيد محمود (2005): سيكولوجية العجز المتعلم: مفاهيم ونظريات، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.
- الفرحاتي، السيد محمود(2009): العجز المتعلم "سياقاته وقضاياها التربوية"، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة.
- كاظم، علي مهدي (1994): بناء مقياس مقنن لسمات شخصية طلبة المرحلة الإعدادية في العراق، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- الكيلاني، عبد الله زيد، والشريفين، نضال كمال(2007): مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
- محمود، عبدالله جاد(2004): بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد4.
- وزارة التربية(1977): نظام المدرسة الثانوية ، رقم 2 سنة 1977 بغداد – العراق.

المصادر الأجنبية:

- Abouleish AE. (2010): The struggling resident: avoiding Pygmalion and learned helplessness by using nontechnical performance assessment systems. Journal of Cognitive Vol 112 no 5.
- Beck, A.T. & Weishaar, M.E. (1989): Cognitive therapy. Comprehensive handbook of cognitive therapy. New York: Plenum Press.
- Benjamin A. Smallheer. (2011): learned helplessness and depressive symptoms in patients following acute myocardial infarction. Unpublished Doctor Dissertation Vanderbilt University. USA.
- Bruce, Overmier. J. (1996): Richard L. Solomon and Learned Helplessness. Integrative Physiological and Behavioral Science Vol. 31, No. 4.



- Burns, D.D. (1989): The feeling good handbook: Using the new mood therapy in everyday life. New York: William Morrow. Available at: [http://www.amazon.com/Feeling-Good-Handbook-David Burns/dp/0688017452](http://www.amazon.com/Feeling-Good-Handbook-David-Burns/dp/0688017452).
- Marks, S. B. (1998): Understanding and Preventing Learned Helplessness in Children Who Are Congenitally Deaf- Blind. Journal of Visual Impairment & Blindness. Vol 92, Issue 3.
- Middleton J. A., & Spanais, P. A. (1999): Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations and criticisms of the research. Journal for Research in Mathematics Education, 30(1).
- Peterson, C, Maier,S, F,& Seligman, M, E(1993): Learned Helplessness A Theory for The Ago O Personal Control. New York Oxford University Presses.
- Seligman, M. Morgan, P. (2005). Ideas from learned optimism from: <http://ebookbrowse.net>
- Stewart, Donald W; Schubert Walker, Lilly J.(2000): overcoming the powerlessness of procrastination. Guidance & Counseling, Vol. 16 Issue 1.
- Tagg, J.(2003): The Learning Paradigm College, Inter Publishing Company, Incorporated. Available at: <http://www.amazon.com/John-Tagg/e/B001HQ56RS>.
- Uhl, J, K.(2007): Relationship Between Cognitive Distortions and Psychological and Behavioral Factors in a Family Medicine Outpatient Sample. Unpublished doctoral dissertation. Philadelphia College of Osteopathic Medicine. Available at: http://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations
- Yurica, C. (2002): Inventory of Cognitive Distortions: Validation of a psychometric instrument for the measurement of cognitive distortions. Unpublished doctoral dissertation. Philadelphia College of Osteopathic Medicine. Available at: http://books.google.iq/books/about/Inventory_of_Cognitive_Distortions.html?id=aSlJNwAACAAJ&redir_esc=y
- Yurica, C., & DiTomasso, R. A. (2005): Cognitive Distortions. International Encyclopedia of Cognitive and Behavioral Therapies. New York: Springer.