

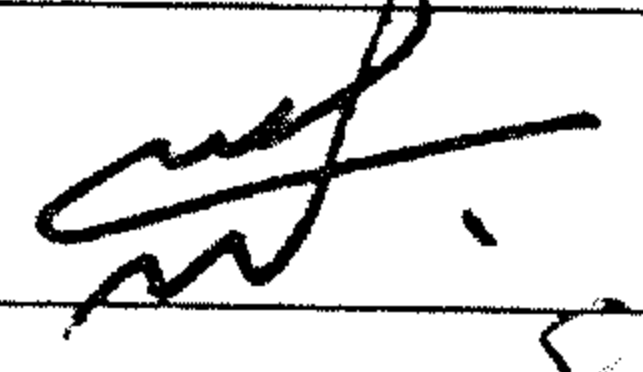
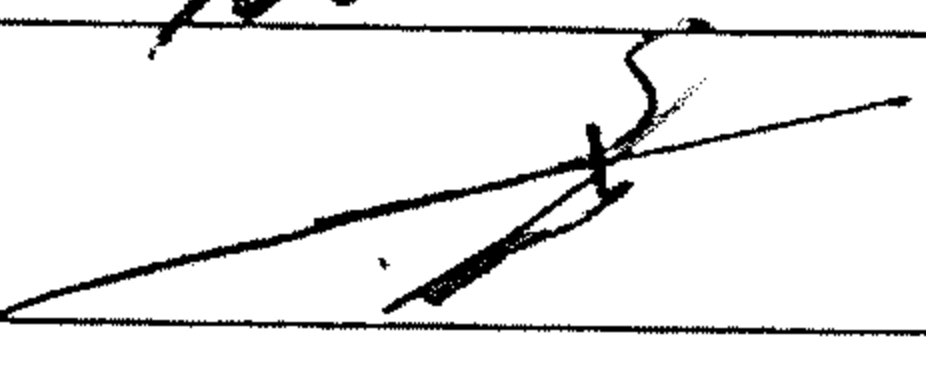
نوقشت هذه الرسالة

فاعلية برنامج إرشادي لخفض العجز المكتسب وعلاقته

بتحسين مفهوم الذات

دراسة شبه تجريبية لدى الشباب المتطوعين في القوات المسلحة

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في ٢٠١١/١١/٢ من قبل السادة أعضاء لجنة
الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. محمد الشيخ حمود	عضواً مشرفاً	
د. كمال بلان	عضواً	
د. عماد خليل	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في الإرشاد النفسي.



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي

فاعلية برنامج إرشادي لخفض العجز المكتسب

وعلاقته بتحسين مفهوم الذات

دراسة شبه تجريبية لدى الشباب المتطوعين في القوات المسلحة

مرسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الإرشاد النفسي

إعداد الطالب

محمد هاشم عثمان

إشراف

مشاركة

أ.د. محمد الشيخ حمود

د. عائشة أحمد ناصر

الأستاذ في قسم الإرشاد النفسي

المدرسة في قسم الإرشاد النفسي

شكر و عرفان



(سورة إبراهيم – آية ٧)

يشرفني أن أعرب عن شكري وامتناني لأستاذي الدكتور محمد الشيخ حمود المشرف على هذا البحث؛ وللدكتورة عائشة ناصر المشرف المشارك على هذا البحث، لما قدماه من جهد صادق، ووقت ثمين، وتوجيه علمي دقيق، فلهما مني كل المحبة والتقدير، مع تمنياتي بتحقيق كل ما يصبوان إليه.

الشكر مع الاحترام والعرفان بالجميل لأساتذتي الأفاضل، الذين أمدوني بالعلم والمعرفة، فكانوا أهلاً لقول: من علمني حرفاً كنت له عبداً.

كما أتوجه بالشكر للدكتور محمد عماد سعاد الذي قام بمراجعة عمليات الإحصاء.

الشكر والتقدير لزملائي في العمل الذين شجعوني على المضي قدماً في التحصيل العلمي، وساعدوني بشتى الوسائل المتاحة على مدار سنوات الدراسة، وتحملوا معي وعني الكثير من الصعاب، حتى فرحوا لي ومعني لما وصلت إليه، فإليهم – جميعاً – أدين بالفضل والعرفان.

أخيراً – وليس آخراً – كل الحب والاحترام لوالدتي الكريمة، وزوجتي الغالية، وأبنائي الأحبة، وإخوتي الأعزاء، الذين لولاهم ما وصلت إلى هنا، فلهم مني كل الشكر والامتنان، مع تمنياتي لهم بالتوفيق والنجاح وطول العمر والصحة.

مع كل الشكر لكل من كان له فضل المساهمة في الوصول بهذا العمل إلى شكله الحالي.

إهداء

إلى روح والدي

رحمه الله

فهرس المحتويات

الموضوعات	رقم الصفحة
الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث	١ - ١٠
١- مقدمة	١
٢- مشكلة البحث	٣
٣- أهمية البحث	٦
٤- أهداف البحث	٧
٥- فرضيات البحث وأسئلته	٧
٦- حدود البحث	٨
٧- مصطلحات البحث	٩
الفصل الثاني: الإطار النظري	١١ - ٧٩
أولاً: العجز المكتسب	١١
١- تطور مفهوم ظاهرة العجز المكتسب (سيلغمان ١٩٧٥)	١٢
١-١ مفهوم العجز المكتسب	١٢
٢-١ مكونات العجز المكتسب	١٤
٣-١ خصائص الأفراد الذين يتصفون بالعجز المكتسب	١٥
٤-١ التجارب الأولى للعجز المكتسب على الإنسان	١٦
٥-١ إدراك العجز المكتسب	١٧
٢- بعض نظريات العجز المكتسب	١٩
١-٢ النموذج المعدل للعجز المكتسب عند الإنسان (١٩٧٨)	١٩
٢-٢ نموذج عزو العجز المكتسب لميللر ونورمان (١٩٧٩)	٢٣
٣-٢ النموذج المعدل للعجز المكتسب لدى الإنسان لروث (١٩٨٠)	٢٩
٤-٢ نموذج كيلى وتفسيره للعجز المكتسب (١٩٨٠)	٣٣
٥-٢ نظريات التحكم المدرك وتفسير العجز المكتسب	٣٧
٦-٢ نظرية التكيف المعرفي والعجز المكتسب	٤٤
٣- العجز المكتسب والاكنتاب	٤٧
١-٣ مقدمة	٤٧
٢-٣ العجز المكتسب والاكنتاب	٤٧

٤٩	٣-٣ التحكم المدرك والاكتئاب
٥١	٣-٤ الوقاية من العجز المكتسب في ضوء تفسير الاكتئاب
٥٣	ثانياً: مفهوم الذات
٥٤	١- تطور دراسة مفهوم الذات
٦٠	٢- مكونات مفهوم الذات
٦١	٣- أنواع مفهوم الذات
٦١	٣-١ المفهوم السلبي للذات
٦١	٣-٢ المفهوم الإيجابي للذات
٦٢	٣-٣ مفهوم الذات الخاص
٦٢	٤- كيف يتكون مفهوم الذات
٦٢	٤-١ نظرة الفرد لنفسه
٦٣	٤-٢ نظرة الآخرين للفرد
٦٣	٥- مراحل نمو مفهوم الذات
٦٥	٦- خصائص مفهوم الذات
٦٥	٦-١ الخاصية الأولى
٦٥	٦-٢ الخاصية الثانية
٦٥	٦-٣ الخاصية الثالثة
٦٥	٦-٤ الخاصية الرابعة
٦٥	٦-٥ الخاصية الخامسة
٦٦	٦-٦ الخاصية السادسة
٦٦	٧- محددات مفهوم الذات
٦٧	٧-١ المحددات الأسرية والاجتماعية
٦٧	٧-٢ المحددات المدرسية
٦٨	٧-٢-١ الرفاق ومفهوم الذات
٦٨	٧-٢-٢ المعلمون ومفهوم الذات
٦٩	٧-٢-٣ التحصيل ومفهوم الذات
٦٩	٧-٢-٤ مستوى الطموح ومفهوم الذات
٦٩	٧-٢-٥ جميع القدرات ومفهوم الذات
٧١	ثالثاً: الشباب المتطوعين

٧٢	١- مقدمة
٧٢	٢- تعريف الشباب
٧٤	٣- أهمية الاهتمام بالشباب ورعايته
٧٥	٤- الحاجات الأساسية لدى الشباب
٧٦	٥- الشباب والحياة العسكرية
٨٠ - ١٠٢	الفصل الثالث: من الدراسات السابقة
٨٠	١- بعض الدراسات التي تناولت العجز المكتسب وعلاقته بمتغيرات أخرى
٨٠	أ- الدراسات العربية
٨٣	ب- الدراسات الأجنبية
٩٥	٢- بعض الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بمتغيرات أخرى
٩٥	أ- الدراسات العربية
٩٩	ب- الدراسات الأجنبية
١٠١	٣- تعليق على الدراسات السابقة
١٠٢	٤- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة
١٠٣ - ١٣٣	الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته
١٠٤	العينة
١٠٤	١- المجتمع الأصلي لعينة البحث
١٠٤	٢- عينة الدراسة الوصفية
١٠٦	٣- عينة البرنامج وخصائصها
١٠٧	٤- عينة إجراءات حساب الصدق والثبات
١٠٨	أدوات البحث
١٠٨	٥- مقياس العجز المكتسب
١٠٨	٥-١ الإطار المرجعي للمقياس
١٠٨	٥-٢ إعداد وصياغة عبارات المقياس
١٠٨	٥-٣ إعداد التعليمات وطريقة التصحيح
١٠٩	٥-٤ عرض المقياس على المحكمين
١٠٩	٥-٥ الدراسة الاستطلاعية الأولى
١١٠	٥-٦ إجراء التعديلات بناء على ملاحظات المحكمين ونتائج الدراسة الاستطلاعية

١١٠	٧-٥ الدراسة الاستطلاعية الثانية
١١٠	٨-٥ إجراءات حساب صدق وثبات المقياس
١١٠	٨-٥ - ١ صدق المقياس
١١١	٨-٥ - ٢ ثبات المقياس
١١٢	٦- مقياس مفهوم الذات
١١٢	٦-١ وصف المقياس
١١٢	٦-٢ إجراءات حساب صدق وثبات المقياس
١١٢	٦-٢ - ١ صدق المقياس
١١٢	٦-٢ - ٢ ثبات المقياس
١١٤	إعداد البرنامج الإرشادي
١١٤	١- مقدمة
١١٤	٢- الأهداف العامة للبرنامج الإرشادي
١١٤	٣- مصادر تكوين البرنامج
١١٥	٤- المداخل المعتمدة (استراتيجيات التنمية المستخدمة)
١١٩	٥- خطوات إعداد البرنامج
١١٩	٥-١ الخطوات التمهيدية
١١٩	٥-١-١ الأساس النظري الذي اعتمد في تصميم البرنامج
١٢٠	٥-١-٢ تحديد الفئة المستهدفة للتدريب
١٢٠	٥-١-٣ تحديد حاجات المتدربين
١٢١	٥-١-٤ تحديد المضمون النظري للبرنامج
١٢١	٥-١-٥ تحديد وتصميم تمارين وأنشطة البرنامج
١٢٣	٥-١-٦ تحديد الوسائط المساعدة في البرنامج
١٢٣	٥-٢ إعداد البرنامج بصورته الأولية
١٢٣	٥-٢-١ تحديد جلسات البرنامج وإعدادها
١٢٤	٥-٢-٢ تحديد الوقت اللازم لتنفيذ البرنامج
١٢٤	٥-٢-٣ اختيار المكان الذي سينفذ فيه البرنامج
١٢٤	٥-٢-٤ طريقة جلوس المتدربين أثناء التدريب
١٢٤	٥-٢-٥ تقويم البرنامج ونتائج التدريب
١٢٤	٥-٣ التجريب الاستطلاعي للبرنامج

١٢٤	٥-٣-١ أهداف التطوير الميداني للبرنامج
١٢٥	٥-٣-٢ عرض البرنامج على المحكمين
١٢٥	٥-٣-٣ التطبيق الاستطلاعي التجريبي للبرنامج ونتائجه
١٢٦	٥-٣-٤ مثال لجلسة من البرنامج بصورته النهائية
١٢٨	إجراءات تطبيق البحث
١٢٨	١- متغيرات العمل التجريبي
١٢٨	٢- إجراءات تطبيق برنامج خفض العجز المكتسب
١٢٨	٢-١ مرحلة التدريب على برنامج خفض العجز
١٢٨	٢-١-١ التمهيد مع المجموعة التجريبية قبل التطبيق
١٢٨	٢-١-٢ تحديد زمن جلسات التدريب على البرنامج
١٢٨	٢-١-٣ التطبيق القبلي لأداتي البحث
١٢٩	٢-٢ الجلسة الأولى
١٣٠	٢-٣ آلية سير النشاطات في كل الجلسات
١٣٠	٢-٤ التطبيق البعدي لأداتي البحث وتقويم البرنامج
١٣١	٣- ملاحظات الباحث حول تطبيق البرنامج
١٣٢	٤- الأمور التي تمت مراعاتها أثناء تطبيق البرنامج
١٣٢	٥- الصعوبات التي واجهت تطبيق البرنامج
١٣٣	٦- العوامل التي يسرت تطبيق البرنامج
١٣٣	٧- الأساليب الإحصائية
١٣٤ - ١٦٦	الفصل الخامس: عرض نتائج البحث وتفسيرها
١٣٤	١- نتائج الفرضية الأولى
١٣٦	٢- نتائج الفرضية الثانية
١٣٨	٣- نتائج الفرضية الثالثة
١٤٠	٤- نتائج الفرضية الرابعة
١٤٢	٥- نتائج الفرضية الخامسة
١٤٤	٦- نتائج الفرضية السادسة
١٤٨	٧- نتائج الفرضية السابعة
١٥١	٨- نتائج الفرضية الثامنة
١٥٤	٩- نتائج الفرضية التاسعة

١٥٧	١٠- نتائج الفرضية العاشرة
١٦٠	١١- الإجابة على السؤال الأول
١٦١	١٢- الإجابة على السؤال الثاني
١٦٤	١٣- مقارنة بين نتائج البحث ونتائج الدراسات السابقة
١٦٦	١٤- مقترحات البحث
١٦٧	ملخص البحث باللغة العربية
١٧٢	المراجع باللغة العربية
١٧٩	المراجع باللغة الأجنبية
١٨٨	الملاحق
٢٠٥	ملخص البحث باللغة الانكليزية

فهرس الجداول		
الصفحة	موضوع الجدول	رقم الجدول
٢١	الفرق بين العجز العام والعجز الشخصي.	١
٢٣	علاقة النموذج الأصلي للعجز بنموذج ميللر ونورمان للعجز المكتسب.	٢
٣٤	نموذج العجز المكتسب في ضوء نموذج كيلى.	٣
٤٠	الفروض المتعلقة بالنموذج الوظيفي للتحكم المدرك.	٤
٥٠	مقارنة بين العجز المكتسب والاكتئاب.	٥
١٠٤	عدد أفراد العينة العرضية وفق الحالة الاجتماعية.	٦
١٠٥	عدد أفراد عينة البحث وفق الحالة الاجتماعية.	٧
١٠٥	عدد أفراد عينة البحث منسوباً إلى العينة العرضية.	٨
١٠٧	خصائص المجموعة التجريبية والضابطة.	٩
١١١	نتائج اختبارات ستودنت لدلالة الفرق بين متوسط درجات الأفراد في الربيع الأول ومتوسط درجات الأفراد في الربيع الرابع على مقياس العجز المكتسب.	١٠
١١١	قيم الثبات لمقياس العجز المكتسب.	١١
١١٢	قيم الثبات لمقياس مفهوم الذات.	١٢
١٣٤	علاقة الارتباط بين العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعاده لدى العينة الكلية.	١٣
١٣٦	نتائج اختبار (ت) ستودانت لدلالة الفرق بين متوسط درجات المتزوجين ومتوسط درجات غير المتزوجين على مقياس العجز المكتسب.	١٤
١٣٨	نتائج اختبار (ت) ستودانت لدلالة الفرق بين متوسط درجات المتزوجين ومتوسط درجات غير المتزوجين على مقياس مفهوم الذات بأبعادها المختلفة.	١٥
١٤٠	نتائج اختبار (ت) ستودانت لدلالة الفرق بين متوسط الدرجات في مفهوم الذات بأبعادها المختلفة تبعاً لمتغير العجز المكتسب (مرتفع ومنخفضي درجة العجز)	١٦
١٤٢	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس العجز المكتسب ومفهوم الذات.	١٧
١٤٢	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المكتسب ومفهوم الذات في القياس القبلي.	١٨
١٤٥	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى المجموعة التجريبية في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة في القياس القبلي والبعدي.	١٩

٢٠	نتائج اختبار ويلكسون لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها بين القياس القبلي والقياس البعدي.	١٤٥
٢١	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى المجموعة التجريبية في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة في القياس البعدي والتتبعي.	١٤٨
٢٢	نتائج اختبار ويلكسون لدلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة بين القياس البعدي والقياس التتبعي.	١٤٨
٢٣	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.	١٥١
٢٤	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي العجز المكتسب ومفهوم الذات في القياس البعدي.	١٥١
٢٥	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي على مقياسي العجز المكتسب ومفهوم الذات.	١٥٤
٢٦	نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي العجز المكتسب ومفهوم الذات في القياس التتبعي.	١٥٤
٢٧	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى المجموعة الضابطة في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة في القياس القبلي والبعدي.	١٥٧
٢٨	نتائج اختبار ويلكسون لدلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة بين القياس القبلي والقياس البعدي.	١٥٧
٢٩	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى عينة البحث في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.	١٦٠
٣٠	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى العينة الفرعية الأولى (متزوج) في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.	١٦١
٣١	قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى العينة الفرعية الثانية (غير متزوج) في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.	١٦٢

فهرس الأشكال البيانية		
الصفحة	موضوع الشكل البياني	رقم الشكل
٣٣	النموذج العام لمجال العزو في ضوء نظرية كيلي	١
١٠٣	طريقة القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة	٢
١٠٤	عدد أفراد العينة العرضية وفق الحالة الاجتماعية	٣
١٠٥	عدد أفراد عينة البحث وفق الحالة الاجتماعية	٤
١٠٦	عدد أفراد عينة البحث منسوباً للعينة العرضية	٥
١٣٧	متوسط درجات العينة على مقياس العجز تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	٦
١٣٩	متوسط درجات العينة على مقياس مفهوم الذات تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	٧
١٣٩	متوسط درجات العينة على الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية	٨
١٤١	متوسط درجات العينة على مقياس مفهوم الذات تبعاً لمتغير درجة العجز المكتسب (مرتفعي ومنخفضي درجة العجز المكتسب)	٩
١٤١	متوسط درجات العينة على الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات تبعاً لمتغير درجة العجز المكتسب (مرتفعي ومنخفضي درجة العجز المكتسب)	١٠
١٤٣	متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العجز المكتسب في القياس القبلي	١١
١٤٤	متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي	١٢
١٤٤	متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس القبلي	١٣
١٤٧	متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس العجز المكتسب في القياس القبلي والقياس البعدي	١٤
١٤٧	متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي والقياس البعدي	١٥
١٤٧	متوسط درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس القبلي والقياس البعدي	١٦

١٧	متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس العجز المكتسب في القياس البعدي والقياس التنبعي	١٥٠
١٨	متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي والقياس التنبعي	١٥٠
١٩	متوسط درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس البعدي والقياس التنبعي	١٥٠
٢٠	متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العجز المكتسب في القياس البعدي	١٥٣
٢١	متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي	١٥٣
٢٢	متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس البعدي	١٥٣
٢٣	متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العجز المكتسب في القياس التنبعي	١٥٦
٢٤	متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس التنبعي	١٥٦
٢٥	متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس التنبعي	١٥٦
٢٦	متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس العجز المكتسب في القياس القبلي والقياس البعدي	١٥٩
٢٧	متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي والقياس البعدي	١٥٩
٢٨	متوسط درجات المجموعة الضابطة على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس القبلي والقياس البعدي	١٥٩

فهرس الملاحق		
رقم الملحق	موضوع الملحق	١٨٨ - ٢٠٤
١	الملحق رقم ١/ أسماء السادة محكمي البرنامج	١٨٨
٢	الملحق رقم ٢/ أسماء السادة محكمي المقياس	١٨٩
٣	الملحق رقم ٣/ التعديلات على مقياس العجز المكتسب	١٩٠
٤	الملحق رقم ٤/ مقياس العجز المكتسب مع التعليمات	١٩٤
٥	الملحق رقم ٥/ مقياس مفهوم الذات مع التعليمات	١٩٨
٦	الملحق رقم ٦/ استمارة تقييم مرحلي للجلسة	٢٠٢
٧	الملحق رقم ٧ / استمارة تقييم نهائية للبرنامج	٢٠٣

الفصل الأول

التعريف بموضوع البحث

١ - مقدمة

٢ - مشكلة البحث

٣ - أهمية البحث

٤ - أهداف البحث

٥ - فرضيات البحث وأسئلته

٦ - حدود البحث

٧ - مصطلحات البحث

التعريف بموضوع البحث

١ - مقدمة:

لا يخفى على أي متتبع لمجريات الحياة من الأحداث المتسارعة والمتعاقبة عموماً، والاكتشافات العلمية والتكنولوجية خصوصاً أن هناك مزيداً من الضغوط بمختلف الأشكال تواجه الحياة اليومية للأفراد، وهي تظهر أحياناً وكأنها خارجية مفروضة؛ ولا علاقة للفرد بها ولا إمكانية للتحكم بمجرياتها، إلا أن نظرة علمية عميقة متفحصة للأمور تجعلنا ندرك أن كل شيء مرهون بنظرة الإنسان لنفسه - مهما كانت قدرته على الضبط والتحكم في هذه الأحداث - وإرادته وطريقة تعامله مع متطلبات الحياة في سبيل تحقيق أهدافه، وهو ما يعرف بأسلوب الحياة عند أدلر: إن أسلوب الحياة لدى شخص ما يحدد أي الجوانب في الحياة يركز عليها وكيف؟ إنه يعطي الفرد هوية، وهو يحدد كيف يتناول المشكلات ويقوم بحلها، إنه يحدد ما يدركه وما يتجاهله، وما هي أهدافه في المستقبل وكيف يتم تحقيقها (الشناوي، ١٩٩٧، ٤٠٧). كما يتعلق الأمر من جهة أخرى بطريقة نظريته للأحداث التي تعترضه في مسيرة حياته، سواء كانت نظرة تفاؤلية أو تشاؤمية، وبالتالي طريقة تفسيره لهذه الأحداث، أي ما يعرف بالأسلوب التفسيري للفرد لدى سيلغمان، وفي هذا المجال يرى سيلغمان أن الأسلوب التفسيري هو عبارة عن الطريقة التي تتبعها كعادة كي تفسر لنفسك لماذا تقع الأحداث، ويعد هذا الأسلوب أعظم أداة معدلة للعجز المكتسب؛ يقوم الأسلوب التفسيري التفاضلي بصد حالة العجز، بينما نجد أن الأسلوب التفسيري التشاؤمي يساعد حالة العجز على الانتشار، وتحدد طريقتك في تفسير الأحداث لنفسك إلى أي مدى يمكن أن تكون عاجزاً أو نشيطاً عندما تواجه العوائق اليومية وحالات الهزيمة المؤقتة (سيلغمان، ٢٠٠٢، ٢٧).

وقد أظهرت نتائج الأبحاث العلمية على المتشائمين والمتفائلين أن من الصفات الرئيسية للمتشائمين اعتقادهم أن الأحداث السيئة ستستمر طويلاً وتدمر كل شيء في حياتهم، وأنها تتبع بالأصل بسبب أخطائهم وذنوبهم، أما حين يواجه المتفائلون نفس الظروف السيئة فإنهم يدركونها بشكل مختلف تماماً؛ إنهم يرون أن الفشل ليس سوى إخفاق آني عارض، وأن أسبابه كامنة في الموقف ذاته... إنهم على العموم غير ميالين إلى أن يشعروا بالذنب تجاه أي فشل، وينسبون الأسباب غالباً إلى ظروف غير مناسبة، أو إلى مجرد الصدفة، أو إلى تصرفات الآخرين، ولا تؤثر المتاعب كثيراً على همم المتفائلين، وهم حين يواجهونها يعاملونها على أنها مواقف تحدّ فيحاولون بذل المزيد من الجهد لتحقيقها ما يصبون إليه (بركات، ٢٠٠٤، ٩). وهكذا يمكننا التمييز بين نوعين من الأفراد: الذين لا يستسلمون أبداً؛ والنوع الثاني الذين يصابون بالعجز المكتسب؛ ومن هنا يحق لنا التساؤل عن الأسباب التي تؤدي بالأفراد إلى الوقوع ضحية للعجز المكتسب، كما يتبادر إلى الذهن مسألة

الخصائص والصفات المميزة للأفراد الذين يعانون من العجز المكتسب. والأهم من هذا وذاك أولاً أن نعرف ماهية العجز المكتسب والعوامل المسببة له، وبالتالي كيفية الوقاية منه، ومنع حصوله من جهة؛ وإمكانية التغلب عليه من جهة أخرى، وهذا صلب موضوع البحث. حيث يرى (محمود، ٢٠٠٥، ٢٨) أن العجز المكتسب عملية تتكون نتيجة التعلم، وهي حالة سيكولوجية تأتي من شعور الشخص بأنه لا فائدة من جهده في تخطي أي حدث سلبي، مما يجعله يتوقع العجز والعمل بدون رغبة حقيقية. أما عند سيلغمان فيعد العجز المكتسب نوعاً من الاستسلام الذي يصدر كرد فعل؛ أي الاستجابة بالتخلي عن شيء ما، وهي الاستجابة التي تتبع الاعتقاد بأن أي شيء تؤديه لن يأتي بالنتيجة المرجوة (سيلغمان، ٢٠٠٢، ٢٦). كما يرى سيلغمان أن الشعور بالعجز هو حالة من عدم الرغبة في التفوق وإتمام المهام الصعبة، وأيضاً عدم الرغبة في بلوغ معايير التفوق على الآخرين وانعدام روح المنافسة (محمود، ٢٠٠٥، ٣٩).

وقد قامت دراسات كثيرة بتلخيص خصائص الأفراد الذين يتصفون بالعجز المكتسب، ونذكر بعض هذه الخصائص والصفات: ١- تتسم شخصية العاجز بعدم التكامل بين الأنا والأنا العليا والذي يؤدي بدوره لعدم القدرة على تحقيق أهدافه المرغوبة ذات الطابع التفاؤلي. ٢- هم أقل استخداماً للاستراتيجيات الإيجابية. ٣- سلبيين في تعاملهم مع المشكلات، أي ما يعرف بالسلبية مقابل الإيجابية (محمود، ٢٠٠٥، ٣٩-٤١). ٤- اللوم المفرط للذات عن أي فشل يصيب الفرد وتعلمه للسلبية من جراء تفسيره المعرفي المشوه لإيجابيته (Seligman, 1998, 67). ٥- تؤكد دويك (1043 Dweck, 1986) أن أصحاب الشعور بالعجز المكتسب أكثر انسحاباً عند مواجهة الصعوبات، وأكثر توقعاً للفشل، وأقل مبادأة، وأقل تحملاً للمسؤولية، ويدركون أن عوامل النجاح والفشل خارج نطاق تحكمهم. كما تؤكد نظرية التكيف المعرفي على أن تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية مصادر معرفية وسيطة في العلاقة بين البيئة الضاغطة، وطرق مواجهتها والتعامل معها؛ أو سلوك العجز المكتسب. وبالتالي قبل تشكيل سلوك العجز المكتسب يجب توجيه الفرد معرفياً في ضوء متغيرات تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية، ومن ثم نتوقع فرداً يواجه ويستوعب البيئة بمثيراتها الإيجابية والسلبية بما يحصنه من سلوكيات العجز المكتسب (محمود، ٢٠٠٥، ١٤٦).

من جهة أخرى يعد مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية، فوظيفته الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية، ليتكيف الفرد مع بيئته التي يعيش فيها، ويكون بهوية تميزه عن الآخرين، وتتجلى أهميته بكونه يحدد السلوك الإنساني، كما أن له أثراً كبيراً على السلوك الشخصي للفرد، فهو يحدد من جهة أسلوب تعامل الفرد مع الآخرين؛ كما يؤثر في تحديد أسلوب تعامل الآخرين معه، ولذلك فهو يحتل مكانة مركزية في كتابات علماء الشخصية.

فبعضهم يرى أن أهم خاصية إنسانية مفردة هي نظرة الشخص أو إدراكه لنفسه؛ وعملية النظر هذه إلى الذات كثيراً ما ينظر إليها بوصفها المفتاح إلى فهم العديد من الوقائع السلوكية المحيرة التي يعرب عنها أي شخص مفرد (هول وليندزي، ١٩٧٨، ٤٢). ويرى كارل روجرز أن أهمية مفهوم الذات في استجابة الفرد تنبع من كون مفهوم الذات يتحكم في الإدراك والمعاني التي تعزى للبيئة (جبريل، ١٩٨٣، ٤٦). ويمكن القول أن مفهوم الذات هو العامل الجوهرية في التحكم بالسلوك البشري، فهو قوة دافعة لتنظيم وضبط وتوجيه السلوك، إذ يحدد الاستجابات الذاتية في مواقف الحياة المختلفة، كما أنه يعطي التفسيرات لاستجابات الآخرين، وإن ذلك يحدد أسلوب تعامل الفرد مع الآخرين من جهة، ومن جهة أخرى فهو يؤثر بشكل أو بآخر في تحديد أسلوب تعامل الآخرين معه (الظاهر، ٢٠١٠، ٦٢). ولذلك في ضوء ما تقدم ومن خلال كثير من الأبحاث والدراسات التي توضح بشكل جلي خصائص وصفات الأفراد الذين يعانون من العجز - خصوصاً ما يتعلق بمفهوم الذات لديهم - وغيرها من الدراسات التي أكدت على استراتيجيات مختلفة للتعامل مع هذه المشكلة؛ كان البحث الحالي يهدف للإحاطة بموضوع العجز المكتسب ومفهوم الذات من الناحية النظرية، إضافة لبناء برنامج إرشادي لخفض العجز، ومعرفة أثر ذلك على تحسين مفهوم الذات لدى الأفراد. وبالتالي فإن هدف هذه البحث هو تصميم برنامج إرشادي لخفض العجز المكتسب، من خلال تنمية وتحسين بعض المتغيرات المعرفية والشخصية، ومعرفة ما إذا كان ذلك يؤدي إلى تحسين مفهوم الذات لدى الأفراد.

٢ - مشكلة البحث:

قد يتعرض الإنسان لحالات من الإحباط الشديد والتشاؤم، وقد يصل به الأمر إلى حد القنوط واليأس؛ إلا أن المتعارف عليه أنه يعود لطبيعته بعد انقضاء المحنة ويتابع مسيرة حياته، ولم يكن ليخطر في بال الباحث يوماً ما؛ أن بمقدور الإنسان أن يتعلم كيف يكون عاجزاً مهما تعرض لمخاطر وتحديات، إلا أن ما جرى ويجري على امتداد ساحة الوطن من صمت وخنوع وتعبير عن العجز الفاضح لبعض الأشخاص والمؤسسات والأنظمة - خاصة خلال العدوان الإسرائيلي على لبنان عام ٢٠٠٦ - كان نقطة تحول هامة في وجهة نظر الباحث، خصوصاً وقد ترافق ذلك مع عرضه لنظرية العجز المكتسب في مقرر نظريات الإرشاد خلال مرحلة الدراسات العليا، مما أكد أن الإنسان يمكن أن يتعلم العجز، وبالمقابل فقد أكد موقف المقاومة ومن يدعمها، إمكانية الوقاية من العجز والتخلص منه عند حدوثه، وقد عزز ذلك مؤخراً - أيما تعزيز - ما شهدناه وشهده العالم بأسره من أحداث مأساوية ومجازر إرهابية قام بها الإرهاب الصهيوني المنظم على أهلنا في غزة، في ظل عجز مكتسب لكثيرين من الليبيين والميأسين والميأسين، وما قابله بنفس الوقت من صمود وإصرار على التحدي، والثبات على المبادئ، وعدم الاستسلام مهما كانت العقبات والتحديات؛ ما عزز نظرة الباحث

ودفعه للتقصي حول الموضوع؛ خاصةً لدى عينة لها من المكانة الخاصة والأهمية الكبيرة ما يؤكد على ضرورة إيلائها العناية القصوى التي تستحقها، في ضوء دورها المناط بها في مختلف الأحوال. وذلك بعد أن لاحظ الباحث - ومن خلال التواجد المباشر والاحتكاك اليومي؛ بحكم طبيعة العمل والمهنة أصلاً- أن بعضاً من الشباب المتطوعين في القوات المسلحة يفتقد الحماسة والعزيمة والإصرار المفترض تواجدها لديهم أسوة بزملائهم؛ وما كان الباحث ليدع الأمر كملاحظة عابرة دون التوقف عنده، والتعرف على الأسباب الحقيقية، ومحاولة معالجة الأمر. كما أنه من خلال مطالعة الباحث لنظرية الأسلوب التفسيري للنجاح عند سيلغمان والتي تقول: " أنه لاختيار الأشخاص الناجحين لوظيفة تتطلب التحدي فينبغي أن تختار على أساس الصفات التالية: ١- الاستعداد ٢- الدافع ٣- التفاؤل؛ وهذه الصفات الثلاث تحدد النجاح" (سيلغمان، ٢٠٠٢، ١٧٣). وإن كان الأمر مسلماً به فيما يتعلق بالنسبة للاستعداد والدافع؛ ولكن بالنسبة للتفاؤل، فمع أنه يلعب دوراً هاماً في حياتنا النفسية وتصرفاتنا؛ إلا أنه يحق لنا التساؤل: إلى أي حد يصح ذلك وإلى أي مدى يصدق؟ وهل حقاً أن المتفائلين أكثر نجاحاً في ميادين الحياة من المتشائمين؟ وهل يعيق التشاؤم تكوين مفهوم ذات واضح وإيجابي لدى الأفراد؟ وهل يؤدي ذلك بالإنسان ليتعلم العجز؟ حيث يرى سيلغمان " أنه يكمن في لب ظاهرة التشاؤم ظاهرة أخرى وهي العجز، والذي يتمثل في حالة الأمور التي لا يؤثر فيها ما تختار أدائه فيما يحدث لك" (سيلغمان، ٢٠٠٢، ٨). وهنا أيضاً نجد ما دفع الباحث للتقصي حول ذلك، وهل ينطبق مثل هذا الأمر على عينة من الشباب المتطوعين، خاصة وأن الخيارات المتاحة لهم للاختيار تعتبر محدودة في ظل قوانين محددة يجب الالتزام بها، والتقيد بمضمونها، وما مدى دور ذلك وإمكانية الاستفادة منه في انتقاء المتطوعين على أسس نفسية جديدة. هذا وتكشف البحوث الكثيرة عن الخصائص النفسية والصفات المميزة للأفراد الذين يعانون من العجز المكتسب كدراسة (Ames,1992)، ودراسة (Stipek,1998)، ودراسة (Hamilton & Abramson, 1983)، ودراسة (Mikulincer,1989)، ودراسة (Dweck, 1986)، ودراسة (Dweck, 2000)، ودراسة (Hokoda & Fincham, 1996)، ودراسة (Seligman, 1998). وهنا أيضاً توقف الباحث مطولاً حول هذه الصفات والخصائص، ومدى تأثيرها السلبي على الأفراد موضوع البحث عند تعرضهم للإصابة بها من جهة؛ وعلى المهمة النبيلة الملقاة على عاتق أفراد عينة البحث من جهة ثانية. كما تناولت بحوث أخرى طرق وأساليب التخلص من هذه المشكلة عبر استراتيجيات وبرامج مختلفة؛ حيث رأى بعضهم أن إجراءات التحصين تكون في جداول التعزيز، ولاسيما التعزيز الجزئي للنجاح، وإكساب الأفراد معطيات ومقومات التحكم في الأحداث (Nation & Massed, 1978)، بينما يرى آخرون ضرورة تغيير عزو المفحوصين (Miller & Norman, 1979)، بينما اتجه الآخر لاستخدام برامج معينة كجزء من العلاج المعرفي (Wilson & Linville, 1986)، ورأى

آخرون أن التحصين ضد العجز يتم من خلال الأمل المكتسب، فيما استخدمت دويك إعادة العزو المدرب (Dweck, 1975).

كما يلخص سيلغمان بعض نماذج التحصين ضد العجز المكتسب من خلال: (١) فنية إعادة العزو العلاجي (Reattribution Therapy). (٢) التعرض لظروف النجاح وللتغذية المرتدة المعتمدين على الاستجابة. (٣) وضع الفرد في مواقف مضمونة النجاح ليكتسب القدرة على التحكم. (٤) الإيحاء للفرد بأن عجزه عام، وأن كل الأفراد في مثل حالته يعجزون عن التحكم (Seligman, 1998:193-198). فيما توصي أغلب الدراسات بضرورة القيام بمزيد من الدراسات حول العجز المكتسب وعلاقته بكثير من المتغيرات الشخصية، وهنا توقف الباحث عند نقطة هامة أيضاً؛ وهي محاولة معرفة فاعلية بعض الفنيات والوسائل التي سيعتمدها خلال برنامج إرشادي لخفض العجز المكتسب، وعلاقة ذلك وتأثيره على مفهوم الذات عند أفراد عينة البحث.

وفي هذا السياق، أكدت دراسات عديدة أن انخفاض تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية، هي منبئات تزيد لدى الشخص أساليب المواجهة بالتجنب، والتي تؤدي إلى انخفاض مؤشرات الصحة النفسية الإيجابية، وذلك لأن المواجهة بالتجنب طبقاً لما توضحه الدراسات تحمل في طياتها اعتقاد الفرد أن قدرته وجهده لا فائدة منهما في تحقيق النتائج وتسوية الأمور. أما المستوى المرتفع من التحكم المدرك وتقدير الذات والتفاؤلية، فهي منبئات تزيد من استخدام أساليب المواجهة بالإقدام، وبالتالي تؤدي إلى تعظيم مؤشرات الصحة النفسية، بسبب أن المواجهة بالإقدام تحمل في محتواها معارف عقلانية، توحى للفرد بقدرته على التحكم، وأن الأحداث رهن جهوده وقدراته، وبالتالي تعوق اكتساب معارف وسلوكيات العجز المكتسب (محمود، ٢٠٠٥، ١٤٦).

واستناداً لما سبق كان من الضروري دراسة العجز المكتسب، وسبل خفضه أو التخلص منه لدى عينة من الشباب المتطوعين في القوات المسلحة، وذلك من خلال بناء برنامج إرشادي يعمل على استراتيجيات مختلفة بغرض تنمية خصائص وصفات محددة، من شأن امتلاكها وتعزيزها عند الفرد خفض حالة العجز المكتسب والتخلص منها، ومعرفة أثر ذلك على مفهوم الذات.

وبالتالي تتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل التالي:

ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض العجز المكتسب؛ وهل يساعد خفض العجز المكتسب في تحسين مفهوم الذات لدى الشباب المتطوعين في القوات المسلحة؟

٣- أهمية البحث:

تتمثل الأهمية الرئيسية للبحث بإمكانية الاستفادة الكبيرة من البرنامج الإرشادي، واعتماده كأداة فعالة في خفض العجز المكتسب، بما يساعد على تحسين مفهوم الذات. كما تتجلى أهمية هذا البحث في كونه الأول من نوعه في البيئة المحلية - في حدود علم الباحث - الذي يتعرض لمفهوم العجز المكتسب، ليس من الناحية النظرية فحسب؛ وإنما من خلال إعداد برنامج إرشادي لخفض هذه الظاهرة والتخلص منها، وبالتالي تكون هذه الدراسة قد خطت خطوة كبيرة للأمام، من حيث أنها أثرت المجال النظري بالمعلومات والمعارف الهامة المتعلقة بموضوع العجز المكتسب ومفهوم الذات، ثم انتقلت إلى وضع تصورٍ لكيفية التخلص من العجز المكتسب، من خلال إعداد برنامج إرشادي يعمل على تنمية متغيرات شخصية معرفية، بما يسهم في خفض العجز المكتسب وتحسين مفهوم الذات. كما أن أهم ما يميز هذا البحث عن غيره من الدراسات الارتقاء والانتقال من تناول هذه المشكلة عند طلاب المدارس، وحصر العجز في مواقف التحصيل الدراسي، إلى دراسة هذه الظاهرة على عينة من الشباب في العشرينات من العمر، ممن اختطوا طريقهم في الحياة العملية بالتطوع لخدمة البلاد والدفاع عنها، وبالتالي عدم حصر العجز في مواقف الدراسة والتعلم، وإنما امتداده وشموله لمواقف مختلفة في الحياة؛ فمن لا يتحسن وضعه مهما فعل، والذي لا يتوقع حدوث أية تغييرات في وضعه الاجتماعي والاقتصادي، ومن ليس في يده مقاليد الأمور، وإنما تحكمه قوانين صارمة وأنظمة محددة؛ كل أولئك قد يتعرضون؛ وحسب أنماط العزو لديهم إلى درجات متفاوتة من العجز المكتسب، وهكذا ينفرد هذا البحث في انتقاء عينة مختلفة من ناحية العمر والمهنة والمهام الملقة على عاتقها.

وبذلك تتلخص أهمية البحث في:

٣-١ الأهمية النظرية للموضوع: العلاقة بين العجز المكتسب ومفهوم الذات.
٣-٢ النتائج العملية التي يتوصل إليها البحث؛ لجهة فعالية البرنامج وإمكانية اعتماده كأداة أساسية فعالة لخفض العجز المكتسب.

٣-٣ أهمية عينة البحث كقوة من الشباب أمل المستقبل وبناء الوطن والدفاع عنه.
٣-٤ يعد هذا البحث نقطة انطلاق، ومحرزاً لبحوث أخرى سواء على شرائح اجتماعية مختلفة أو على متغيرات أخرى.

٣-٥ يعتبر هذا البحث الأول من نوعه في بيئتنا المحلية - في حدود علم الباحث - الذي يتطرق لهذا المجال من خلال بناء برنامج إرشادي لخفض العجز المكتسب.

٤ - أهداف البحث: ويهدف البحث إلى

أولاً: ٤-١-١ الوقوف على العلاقة بين العجز المكتسب ومفهوم الذات لدى عينة البحث.
٤-١-٢ التعرف على مدى انتشار ظاهرة العجز المكتسب من جهة؛ ومدى وجود مفهوم ذات واضح وإيجابي لدى عينة البحث من جهة ثانية.

٤-١-٣ المقارنة بين كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات لدى العينة الكلية للبحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

ثانياً: ٤-٢-١ التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي المعدّ في خفض العجز المكتسب لدى المجموعة التجريبية من الشباب المتطوعين في القوات المسلحة.

٤-٢-٢ معرفة أثر تطبيق البرنامج على مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية من الشباب المتطوعين في القوات المسلحة.

٤-٢-٣ توجيه العناية والاهتمام إلى الشباب المتطوعين في القوات المسلحة منذ اللحظة الأولى لاختيارهم، وخلال تواجدهم؛ إن لم نبدأ من مرحلة ما قبل الالتحاق بالخدمة، لما لذلك من أهمية كبرى عن طريق تفعيل دور الانتقاء النفسي.

٥ - فرضيات البحث وأسئلته:

أولاً: فرضيات البحث

٥-١ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة لدى أفراد عينة البحث الكلية.

٥-٢ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المكتسب لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج).

٥-٣ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بأبعادها المختلفة لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج).

٥-٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين مرتفعي ومنخفضي درجة العجز المكتسب.

٥-٥ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

٥-٦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

٥-٧ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

٥-٨ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

٥-٩ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

٥-١٠ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

ثانياً: أسئلة البحث:

١- ما مدى وجود كل من العجز المكتسب ومفهوم ذات واضح وإيجابي بأبعادها المختلفة لدى عينة البحث؟

٢- ما مدى وجود كل من العجز المكتسب ومفهوم ذات واضح وإيجابي بأبعادها المختلفة لدى العينتين الفرعيتين (متزوج، غير متزوج)؟

٦- حدود البحث:

١- الحدود البشرية: وتتكون من الشباب المتطوعين في أحد تشكيلات القوات المسلحة وعددهم ١٢٩٧ متطوعاً.

٢- الحدود المكانية: أحد تشكيلات القوات المسلحة في ريف دمشق.

٣- الحدود الزمانية: ٢٠١٠ - ٢٠١١ م.

٧- مصطلحات البحث:

٧-١ العجز المكتسب:

هو حالة سيكولوجية تأتي من شعور الشخص بأنه لا فائدة من جهده في تخطي أي حدث سلبي، مما يجعله يتوقع العجز، والعمل دون رغبة حقيقية (محمود، ٢٠٠٥، ٢٨). ويعد العجز المكتسب نوعاً من الاستسلام الذي يصدر كرد فعل، أي الاستجابة بالتخلي عن شيء ما، وهي الاستجابة التي تتبع الاعتقاد بأن أي شيء تؤديه لن يأتي بالنتيجة المرجوة (سيلغمان، ٢٠٠٢، ٢٦). ويتحدد مستوى العجز المكتسب إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته عن بنود مقياس العجز المكتسب المستخدم.

٧-٢ مفهوم الذات:

هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية أو الخارجية، وتشتمل هذه العناصر التصورات والمدركات التي تحدد خصائص الذات؛ كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (زهران، ١٩٨٩، ٣). وتعتبر (سليمان، ٢٠٠٥، ١٧) أن الذات هي معرفتك لقدراتك، واستخدامك الأمثل لها. ويتحدد مستوى مفهوم الذات إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته عن بنود مقياس مفهوم الذات.

٧-٣ البرنامج الإرشادي:

هو برنامج مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي المتعل، ولتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين وباختصار فإن برنامج التوجيه والإرشاد النفسي يحدد: ماذا، ولماذا، وكيف، ومن، وأين، ومتى عملية الإرشاد النفسي (زهران، ١٩٨٥، ٤٣٩). ويرى الزعبي أن برنامج التوجيه والإرشاد هو برنامج علمي مخطط ومنظم، لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة، وغير المباشرة، فردياً أو جماعياً للمسترشدين، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، وتحقيق الصحة النفسية، والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم، بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشادي (الزعبي، ٢٠٠٣، ٣٧٠).

ويتحدد مفهوم البرنامج إجرائياً بمجموعة الأهداف والمداخل والاستراتيجيات والفنيات المستخدمة والإجراءات المتبعة لخفض العجز المكتسب لدى عينة البحث.

٧-٤ الشباب:

هم تلك الفئة من السكان الذين تتراوح أعمارهم ما بين الثامنة عشر والثلاثين عاماً (ميلسون، ٢٠٠٠، ٦)، ويتحدد مفهوم الشباب إجرائياً في هذا البحث بتلك الفئة من الأفراد المتطوعين الذين تتراوح أعمارهم بين (٢٠) سنة و(٣٠) سنة، وهم على رأس عملهم ويمارسون اختصاصهم بشكل يومي، سواء كانوا متزوجين أم لا.

٧-٥ المتطوع في القوات المسلحة:

هو ذلك الشخص الذي اختار العمل العسكري مهنة له خلال حياته، بغض النظر عن السبب أو الدافع وراء ذلك، ويصنف على أساس الرتبة كصف ضابط، ولا يشمل ذلك فئة الضباط.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: العجز المكتسب

ثانياً: مفهوم الذات

ثالثاً: الشباب المتطوعين

أولاً: العجز المكتسب

- ١- تطور مفهوم ظاهرة العجز المكتسب (سيلغمان ١٩٧٥)
- ٢- بعض نظريات العجز المكتسب
 - ١-٢ النموذج المعدل للعجز المكتسب عند الإنسان (١٩٧٨)
 - ٢-٢ نموذج عزو العجز المكتسب لميلر ونورمان (١٩٧٩)
 - ٣-٢ النموذج المعدل للعجز المكتسب لدى الإنسان لروث (١٩٨٠)
 - ٤-٢ نموذج كيلى وتفسيره للعجز المكتسب (١٩٨٠)
 - ٥-٢ نظريات التحكم المدرك وتفسير العجز المكتسب
 - ٦-٢ نظرية التكيف المعرفي والعجز المكتسب
- ٣- العجز المكتسب والاكتئاب

أولاً: العجز المكتسب

١- تطور مفهوم ظاهرة العجز المكتسب (سيلغمان ١٩٧٥)

١-١ مفهوم العجز المكتسب: استخدم سيلغمان مفهوم العجز المكتسب في تجاربه منذ السبعينات، واستخلص منها أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم التالي لكيفية الهروب، أو تجنب الصدمة، حيث جلس الكائن ساكناً عند حدوث الصدمة؛ وقد تم تفسير هذه النتائج كإشارات لعجز دافعي ومعرفي وانفعالي، أي أن توقف الكائن عن إصدار أي استجابة عرفها سيلغمان، بأنها حالة عجز مكتسب، لأن الكائن الحي اعتقد وتوقع أن استجابته لن تؤثر في النتيجة. وفي بداية الأمر أجرى سيلغمان تجاربه على الكلاب مستحضراً تجارب بافلوف، ولكنه كان يقرن الطعام بصدمة كهربائية خفيفة، وعند تحقق الإشرط يتم تقديم صدمات لا يمكن الهرب منها أو تفاديها، وبعد ذلك يتم وضع الكلب في صندوق مقسوم لحجرتين بواسطة حاجز؛ يمكن للكلب الرؤية من فوقه، وبإمكانه القفز فوقه إلى الجهة الأخرى عند التعرض لصدمة مؤلمة، ولكن ما حدث هو أن الكلب جلس بلا حراك وتقبل الصدمة بسلبية، ولم يحاول تعلم استجابة الهرب واكتسب نوعاً من العجز واختل الأداء، وفقد القدرة على السلوك، وتسمى هذه الحالة بالعجز المكتسب (Seligman, 1998, 6). وعند إعادة التجربة على مجموعة أخرى من الكلاب تم التوصل لنفس النتيجة، وقد تم تفسير ذلك بأن الكلاب تعلمت وأدركت أن هناك انفصلاً بين ما تبذله من جهد والهرب من الصدمة، وتتوقع أن الصدمات مشابهة في المستقبل، ويتعمم عدم توقعها للتحكم إلى صدمات أخرى قد تتعرض لها، حتى ولو كان هناك أمل في التحكم (Seligman, 1998, 8). وتركزت تحليلات سيلغمان على كيفية شعور الكائن الحي بفقدان السيطرة على الأحداث، ثم تحولت دراساته من الحيوان إلى دراسة الإنسان والعجز عنده، وقد توصل باحثين آخرون إلى نتائج تثبت أن هناك انخفاضاً في استجابة الكائن الحي نتيجة عدم قدرته على التحكم في النتائج، وتعلم أن أية نتيجة تحدث بشكل منفصل عن جهده واستجاباته - كما حدث في تجارب بافلوف - عندما توقف الكائن الحي عن إصدار أية استجابة، ولم يبذل أي جهد للهروب من الصدمات المؤلمة، واستسلم تماماً للمؤثرات، وأصبح لا يكثرث بالمثيرات الإيجابية التي تساعد على الهروب من الموقف، وقد تقبل هذا الكائن الحي مصيره بسلبية وفتور في المهمة، وإدراك، وتمثل انعدام فاعليته وعدم قدرته على السيطرة (Mikulincer, 1994, 109). ويشير سيلغمان وزملاؤه إلى أن الكائنات التي تعرضت للعجز المكتسب كانت تعاني من أربعة أنواع من الاضطراب هي:

١- اضطراب دافعي: انخفاض الدافعية الكائن في محاولة التحكم في الأحداث، أي إذا حاول الكائن الحي في البداية، ولم يستطع التحكم في الحدث نجده يقلع بسهولة وبسرعة عن المحاولات التالية للتحكم في الحدث. وبكلمات أخرى يتمثل الاضطراب الدافعي في إيقاف التعلم من خلال خفض

استجابة الفرد الإرادية، وعدم وجود بواعث لمحاولة إيجاد استجابة مواجهة جديدة، وغالباً نقول أن الفرد لا يحاول، وأكدت الأبحاث أن هذا الفرد تعلم أن يكون عاجزاً؛ لاعتقاده بعدم امتلاكه معطيات التحكم في عمليات التعلم، وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين ويبقى سلبياً ولا يُقدم على أي محاولة. ويذكر سيلغمان أن الدافع لبدء استجابة إرادية في موقف العجز له مصدر واحد هو التوقع بأن الاستجابة ستؤدي إلى الارتياح والإشباع، وفي غياب هذا الدافع فإن الاستجابة الإرادية ستقل بالمثل، فعندما يتعلم الكائن الحي (إنسان - حيوان) أن الإشباع أو النتيجة التي يحصل عليها مستقلة عن الاستجابة، فإن التوقع بأن الاستجابة ستؤدي إلى الإشباع وتحقيق النتيجة ينخفض أو ينعدم، وبالتالي تقل بداية الاستجابة، وفي معظم الحالات نجد أن الدافع لعمل استجابات إرادية للتحكم في النتيجة (كالطعام، التحكم في الصدمة) يأتي من التوقع بأن الاستجابة سوف تؤدي إلى هذه النتيجة، وعندما يتعلم الكائن الحي أن النتيجة تكون مستقلة عن الاستجابة؛ فإن التوقع بأن الاستجابة تؤدي إلى تحقيق النتيجة ينخفض، ومن ثم تتضاءل بداية الاستجابة (محمود، ٢٠٠٥، ٢٤).

٢- اضطراب معرفي: ضعف قدرة الكائن الحي على التعلم من خبراته السابقة، والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعده على الهرب أو التجنب. بكلمات أخرى: ضعف قدرة الإنسان على التعلم بأنه قادر من خلال تصرفاته على التحكم في العواقب مهما كان نوعها سواء كانت سارة أو غير سارة، أو صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات التي يؤديها في المستقبل يمكن أن تؤدي إلى نتائج. ويعد هذا الاضطراب أساس وقلب نظرية العجز المكتسب، بكلمات أخرى ينصب الاضطراب المعرفي في أن العجز استجابة شرطية متعلمة. فالفرد الذي يستجيب ويكافح لاستعادة التحكم، عندما تبوء محاولاته بالفشل يتعلم ويتمثل العجز، وتظهر لديه المعارف المشوهة، عندها يدرك الفرد أنه لا يملك الكفاية لإنتاج النتائج المقصودة، ويتوقع أن النتائج غير ممكن التنبؤ بها (محمود، ٢٠٠٥، ٢٥).

٣- اضطراب انفعالي: ظهور انفعالات سلبية مثل القلق والغضب والاكتئاب، وإن انفعال القلق والغضب هما اللذان يظهران في البداية كاستجابة لعدم القدرة على التحكم، ثم يفسحان الطريق لظهور الاكتئاب نتيجة استمرار الأحداث غير الممكن التحكم فيها (Mikulincer, 1988, 203- 204) أي أن الفرد يكتئب إذا اعتقد أن سلوكه لن يكون مؤثراً في النتائج التي تعقب هذا السلوك، بمعنى أنه إذا كان في موقف مؤلم لا يمكنه تجنبه، كما لا يمكن أن يكون لسلوكه أي أثر في تغييره أو إزالته الأمر الذي يؤدي إلى الاعتقاد بعجزه. وبكلمات أخرى قد يسبب ذلك ما يسمى بالقلق الاستباقي (توقع القلق) طالما أن الفرد يشعر بأنه غير قادر على التحكم بالموقف الذي يقود بعد ذلك للاكتئاب. (Seligman, 1998, 10- 33).

٤ - اضطراب سلوكي: ويتمثل في تصرفات الكائن الحي بسلبية وكسل وفتور الهمة واعتمادية زائدة. ويعبر العجز المكتسب سلوكياً عن نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي، بمعنى أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة؛ يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج، ونتيجة لذلك نجد لدى الفرد نزعة تفضيل عدم بذل الجهد، ويفضل أن يكون سلبياً بدلاً من أن يكون إيجابياً، وغالباً ما يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلات، وقد يفشل في إنهاء المهمة مرة ثانية. وعندما ينمو لدى الفرد توقعاً بأن العديد من الأحداث غير قابلة للتحكم، فإنه يعتبر عاملاً مهيباً لسلوكيات العجز، نتيجة لإدراك الفرد بأنه يعتاد الفشل، وعدم جدوى محاولاته (Mikulincer , et al, 1989, 235). فالعجز المكتسب عملية تتكون نتيجة للتعلم: حيث يتعلم الأشخاص، وكذلك الكائنات الأخرى التي أجريت عليها التجارب، أنه ليس في مقدورهم أن يفعلوا شيئاً لتجنب الفشل، وكان من نتيجة هذه الحالة أنهم يفشلون في إدراك أن المواقف التالية تختلف عن الأولى التي فشلوا فيها، وشعور الشخص بأن الأحداث الأولى المؤلمة وقعت رغماً عنه، ولم يكن بإمكانه السيطرة عليها، قد يعمم إلى ما قد يواجهه من مواقف أخرى، قد تكون سهلة لا تحتوي على أي تهديد له، وهذا التعميم يعرف بمشاعر العجز المكتسب، وهي حالة سيكولوجية تأتي من شعور الشخص بأنه لا فائدة من جهده في تخطي أي حدث سلبي مما يجعله يتوقع العجز والعمل بدون رغبة حقيقية (محمود، ٢٠٠٥، ٢٨). وعندما يواجه الأشخاص أحداثاً غير قابلة للتحكم ويشعرون بعدم القدرة على تغييرها، أو التكيف معها ومواجهتها، يتولد لديهم استسلام وشعور بأنه لا أمل ولا جدوى من جهودهم (Myers, 1988, 48). أي أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة يدرك ويتعلم أن السلوك والنتيجة مستقلان، وهي حالة نفسية سلبية يصل فيها الفرد إلى القناعة بأنه لا يملك الكفاية الذاتية المناسبة لتحقيق أهدافه أو المهام المطلوبة منه بسبب الخبرات الماضية التي يتكرر فيها الفشل حتى يصل به الأمر إلى تعلم أنه لا قدرة له، ويدرك أن الأحداث الخارجية هي التي تسيره، ولا قدرة له على مواجهتها، وتنمو لديه انفعالات سلبية وانخفاض في تقديره لذاته، ولا يتوقع تحسناً في أدائه في المستقبل، ويكون أدائه أكثر خوفاً بعد الفشل عنه قبل الفشل في نفس المهام (محمود، ٢٠٠٥، ٢٤).

١-٢ مكونات العجز المكتسب: تتكون ظاهرة العجز المكتسب من ثلاثة مكونات أساسية هي:
١- الاقتران، ٢- المعرفة، ٣- السلوك.

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 تؤثر استجابات الفرد الإرادية على مترربات الحدث. أو تحدث النتيجة عندما يؤدي الشخص سلوكيات

إرادية معينة بقدر مكافئ لغياب سلوكيات الفرد) تعزيز عدم الاستجابة)، ويحدث العجز المكتسب عندما يتساوى تعزيز الاستجابة مع تعزيز عدم الاستجابة. وتشير المعرفة إلى الطريقة التي يدرك ويفسر ويتوقع بها الشخص هذا الاقتران، وبالتالي تتكون عملية التمثيل المعرفي للعجز المكتسب من خطوات ثلاث هي: ١- إدراك الشخص العلاقة بين الاستجابة والنتيجة. ٢- تفسير الشخص هذا الإدراك، فالفشل قد يعزوه الشخص للحظ أو القدرة. ٣- يستخدم الشخص إدراكه وتفسيره لتوقع العلاقة في المستقبل، فإذا اعتقد الشخص أن قدرته هي السبب في فشله، فسوف يتكوّن لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف. ويشير السلوك إلى الآثار الممكنة ملاحظتها نتيجة إدراك الاقتران، أو عدم إدراك الاقتران بين النتيجة والاستجابة، كالسلوك السلبي في الموقف، وتعلم الانسحاب، والكسل (محمود، ٢٠٠٥، ٣٣-٣٤).

١-٣ خصائص الأفراد الذين يتصفون بالعجز المكتسب:

يرى سيلغمان أن الشعور بالعجز هو حالة من عدم الرغبة في التفوق، وإتمام المهام الصعبة، وأيضاً عدم الرغبة في بلوغ معايير التفوق على الآخرين، وانعدام روح المنافسة، ويمكن توضيح بعض خصائص ذوي العجز المكتسب:

- ١- عدم القدرة على تحقيق الأهداف المرغوب فيها بسبب ضعف الإمكانيات.
- ٢- الانتقال إلى التغذية الراجعة، التي من شأنها مساعدة الفرد على تعديل، أو تغيير، أو الاستمرار في التمسك بالخطط الملائمة لتحقيق أهداف مرغوبة.
- ٣- تتسم شخصية العاجز بعدم التكامل بين الأنا والأنا العليا، والذي بدوره يؤدي إلى عدم القدرة على تحقيق أهدافه المرغوبة ذات الطابع التفاضلي.
- ٤- لا يؤدي المهام بيقظة وانتباه، كما أنه لا يبصر العقبات، وليس لديه القدرة على تحمل ما يواجهه من صعاب من أجل تحقيق أهدافه المرغوبة.
- ٥- يسعى الفرد العاجز إلى تحقيق النجاح في نوع واحد من الأهداف مضمونة التحقيق، لفرط سهولتها، أو الأهداف مضمونة الفشل لصعوبتها، ولا يأمل في تحقيق الأهداف معتدلة الصعوبة، والتي تتحدى إمكانياته وقدراته، حيث يظل الأمل مفقوداً بالنسبة له (محمود، ١٩٩٧، ٦٧).
- ٦- يظن العاجز أن النتائج رهنٌ للحظ والصدفة، ولا يشعر بالزهو إذا حقق هدفاً معيناً وذلك لأنه لم يبذل أي جهد من أجل تحقيقه، فهو يعتقد بأهمية الحظ دون المهارة.
- ٧- يستسلم بسهولة لأي انفعالات تؤدي به إلى تعلم العجز.
- ٨- العاجز في تقويمه ينظر إلى السلبيات والأخطاء، ويضخمها.
- ٩- يدرك الأحداث الحسنة والمبشرة فيما يتفق مع نفسيته العاجزة.

- ١٠- أكثر إقلاعاً وأقل إصراراً في وجه الفشل (Ames, 1992, 261).
 - ١١- أقل توقعاً للنجاح، وإذا نجحوا لا يستطيعوا تصديق أن نجاحهم من جهدهم وقدراتهم، وأكثر توقعاً للفشل (Dweck, 1986, 1040).
 - ١٢- أقل إنتاجاً للسلوك (Dweck, 1986, 1041).
 - ١٣- يتوجهون لهدف الدرجة بدرجة أكبر من توجههم لهدف التعلم (Stipek, 1998, 106).
 - ١٤- يتوجهون للحالة بدرجة أكبر من توجههم للفعل.
 - ١٥- أقل استخداماً للاستراتيجيات الإيجابية (Mikulincer, 1989).
 - ١٦- سلبيين عند تعاملهم مع المشكلات أو ما يسمى " بالسلبية مقابل الإيجابية ".
 - ١٧- انخفاض بالدافعية المهنية، وغياب الرغبة في المبادرة بالقيام بسلوك غير عادي، أو طرح فكرة تحمل الجديد وغير المعروف.
 - ١٨- اقتناع شخصي بعدم إمكانية التحكم في ظروف العمل، وبالتالي التكيف معها حتى وإن كان ذلك على حساب صحته النفسية والبدنية (محمود، ٢٠٠٥، ٣٩-٤١).
- وتؤكد دويك أن ذوي الشعور بالعجز المكتسب أكثر انسحاباً عند مواجهة الصعوبات، وأكثر توقعاً للفشل، وأقل مبادأة، وأقل تحملاً للمسؤولية، ويدركون أن عوامل النجاح والفشل خارج نطاق تحكمهم، ولا قيمة لجهدهم وسماتهم الشخصية في التأثير على النتيجة، ويدركون أن فشلهم نتيجة لنقص قدراتهم، أو لعوامل خارجية بعيدة عن نطاق تحكمهم، أو تجاهل دور الدافعية، ويدركون الاستقلالية التامة بين سلوك الفرد وتمثله أو انسحابه من المثيرات المؤلمة، ويشعرون أنه بالرغم من بذلهم للجهد فإن النتيجة لا تتغير (Dweck, 1986, 1041).
- ١-٤ التجارب الأولى للعجز المكتسب على الإنسان:

ميز ميكولنسير (Mikulincer, 1988) بين دراسات العجز المكتسب لدى الإنسان والحيوان، حيث يذكر أنه بالرغم من أن العجز المكتسب لدى الإنسان والحيوان يشير إلى تغيير في الأداء نتيجة الأحداث غير القابلة للتحكم، إلا أن التوجهات النظرية والتجريبية تؤكد أنهما يختلفان إلى حد بعيد، فتحاول أبحاث العجز المكتسب لدى الحيوان أن تصف بدقة التفسيرات البيئية لهذه الظاهرة، وتستترشد أساساً بتفسيرات السلوكيين الجدد والبيولوجيين. وتحاول أبحاث العجز المكتسب لدى الإنسان أن تصف بدقة إسهامات كل من العوامل البيئية والشخصية في حدوث العجز المكتسب، وتستترشد أساساً بالتفسيرات المعرفية التي تؤكد على إدراك الذات لنقص القدرة على التحكم، وإعمال الفرد لعقله عند التعرض لنتائج غير ممكن التحكم فيها. بالإضافة إلى وجود متغيرات أخرى تفرق بين أبحاث العجز المكتسب لدى الحيوان والإنسان، مثل الأحداث الإيجابية غير الممكن التحكم فيها، وإمكانية تعميم استجابات العجز المكتسب (محمود، ٢٠٠٥، ٤٢). ومن ثم فإن هناك تشابهاً بين تجارب العجز

المكتسب لدى الإنسان والحيوان، ومن التجارب المبكرة تجربة هيروتو (Hiroto, 1974) والذي عرض فيها مجموعة من طلاب الجامعة إلى ضوضاء يمكن الهروب منها من خلال الضغط أربع مرات على زر كهربائي (مجموعة الهرب)، ومجموعة ثانية (مجموعة تدريب العجز)، والتي تم تعريضها إلى (٥٠) حالة ضوضاء، وهي ضوضاء لا يمكن التحكم فيها من خلال استجابات المفحوص بالمقارنة بمجموعة الهرب. وبعد ذلك تستقبل كل من المجموعتين نفس كمية الضوضاء، ونفس زمن استمرار تعرضهم للضوضاء، ومجموعة ثالثة لم تتعرض لأي ضوضاء، وفي مرحلة الاختبار تم تعريض المفحوصين لعدد (٢٠) حالة ضوضاء مرتفعة، وتم إخبار المفحوصين أنهم يستطيعون عمل شيء لإيقاف هذه الضوضاء؛ وهو التحرك من مكان لآخر، أو الضغط على زر متوافر في الموقف التجريبي، أظهرت النتائج عموماً أنه مثل نتائج تجارب العجز لدى الحيوانات، وجد أن مجموعة المفحوصين الذين تعرضوا لتدريب العجز أقل احتمالاً في تعلم الهرب من الضوضاء بالمقارنة بالمجموعتين الأخريين، ولم يتأثر أداء كل من المفحوصين في مجموعة الهرب، والمجموعة التي لم تتعرض لظروف تجريبية (محمود، ٢٠٠٥، ٤٣).

وقد تحول سيلغمان في دراساته من الاهتمام بالعجز المكتسب إلى الاهتمام بالتفاؤل المكتسب، ونشر حوله كتاباً بعنوان التفاؤل المكتسب، وفيه قال بأهمية الأمل والتفاؤل، فالأفراد والجماعات والشعوب الأكثر تفاؤلاً هي التي تبقى وتستمر، والأكثر يأساً وشعوراً بالإحباط والفشل هي التي تضعف وتندثر. يبقى المتفائل يستمر في وجه العجز والفشل، وقد قدم سيلغمان في هذا الكتاب الكثير من التوجيهات والأساليب الخاصة بتعلم التفاؤل وقياسه، والاستفادة منه في الحياة بشكل عام، ولدى العاجزين القانطين بشكل خاص (عبد الحميد، ٢٠٠٣، ٤٦٤).

١-٥ إدراك العجز المكتسب:

يجب أن يشمل تعريف العجز على إدراك الفرد لموقف العجز، ويعتمد إدراك الفرد لموقف العجز ليس فقط على عدم الاقتران بين الاستجابة والنتيجة؛ ولكن أيضاً على صيغة الفرد في التحكم، ومعارفه عن المهمة، وتفكيره العقلاني، أو انفعالاته، أو توجهه العقلي في موقف الفشل، أو توقعاته المتفائلة للنجاح. وعلى هذا الأساس فمن الخطأ عند تفسيرنا للعجز المكتسب أن نعتمد على وجهة نظر قاصرة، تهتم فقط بتعريض الأشخاص لمواقف غير ممكن التحكم فيها، دون النظر إلى معتقدات الأشخاص، وأهدافهم، واهتماماتهم، وتاريخ تعرضهم لمثل هذه النتائج، وتفسيراتهم العقلانية للأحداث، وميلهم وحُبهم لحل مثل هذه المشكلات، وتاريخ الإنجاز لديهم، وتجاهلهم للآثار الضارة للفشل. ولفهم العجز المكتسب لدى الإنسان يجب أن يدرك الشخص المعنى المصاحب للفشل غير الممكن التحكم فيه؛ أي الأضرار الشخصية للفشل على السعادة النفسية، والتوافق النفسي (محمود، ٢٠٠٥، ٤٨).

ومن ثم فإن معنى العجز يدور حول نتائج توافق الشخص مع البيئة الناتج عن الفشل غير الممكن التحكم فيه، فموقف العجز يعد موقف لتحقيق هدف. فالمفحوصون يضعون هدف (حل مشكلة) وطريقة تحقيق هذا الهدف، ففي مواقف معينة مثلاً قد تؤدي طرق الفرد واستجاباته إلى تحقيق هدف ما، ولكن في موقف العجز يكون الهدف غير قابل للتحقيق، وبالتالي يوجد تعارض بين ما تسمح به البيئة وما يرغبه الشخص، فقد يضع الفرد خططاً محكمة التنظيم لتحقيق هدفه، لكنه يواجه عائقاً من خلال فشل غير ممكن التحكم فيه، وبالتالي يؤكد لازاروس (Lazarus, 1991) أنه يمكن تقييم موقف العجز كموقف يتعارض مع البيئة، ويعني هذا التعارض خسارة شخصية، والتي من بينها نقص الشعور بالتحكم في النتائج الإيجابية للنجاح، انخفاض الإحساس بقيمة الذات، نقص السعي نحو تحقيق الهدف، الإحباط (محمود، ٢٠٠٥، ٤٩). وبالتالي فإن إحدى أهم المساهمات التي أضافتها نظرية العجز المكتسب؛ هي الفكرة القائلة بأن العجز يتكون عندما يصل الكائن إلى قناعة كاملة، بأن سلوكه السابق الذي كان يمنحه القدرة على مواجهة الأحداث المؤلمة لم يعد الآن مجدياً، أي أن العلاقة المعتادة بين السلوك وما يؤدي إليه من نتائج قد أصبحت غير ممكنة، فهو لم يعد يجد سلوكاً ملائماً للحل، وعندما نعرف ما هو السلوك المطلوب للحصول على النتائج المرغوبة فإن ذلك يمنحنا قدرة على التنبؤ بالسلوك المطلوب، ومن ثم نكون أكثر تفاؤلاً وقدرة على النشاط الإيجابي، ويحدث العجز عندما يتعرض الكائن لخبرات منفرة، ولا يكون بمقدوره إيقافها (محمود، ٢٠٠٥، ٧٧).

فالعجز: هو إيقان الشخص بأن أفعاله ليس لها تأثير إيجابي على النتائج، ومع ذلك فإنه من المهم أن نميز بين العجز الحقيقي ومجرد الشعور بالعجز، فالأول: حقيقي والثاني تصوري - إدراكي، حيث يتصور الفرد بأنه عاجز، في حين أنه ليس عاجزاً في حقيقة الأمر، كما أن الأول موضوعي، والثاني ذاتي. إن استجابة العجز ليست عرض لمرض عقلي معين، ولكنها عرض لعملية عامة تؤدي إلى العديد من الأعراض المختلفة مثل الاكتئاب، إدراك الفشل، نقص التوكيدية، حتى المرض العضوي، بالإضافة إلى بعض الأعراض الأخرى من قبيل: ١- إدراك الفرد أن حياته وما بها من أحداث ومواقف تكون خارج نطاق سيطرته. ٢- إدراك الفرد أنه لا يستطيع التحكم في قدره ومصيره، وعجز الفرد عن المبادأة في وضع خطة، ووضع هدف، وأحياناً يشعر بنوبات اكتئاب وقلق. ٣- النظرة التشاؤمية للحياة. ٤- السلبية والكسل، وفتور الهمة عندما يواجه مواقف بها قدر من التحدي. ٥- الشعور بأن الآخرين، والمواقف، والظروف - وليست قراراته وأفعاله - هي التي تتحكم في مصير حياته، وتوجيه أهدافه (محمود، ٢٠٠٥، ٦).

٢- بعض نظريات العجز المكتسب:

١-٢ النموذج المعدل للعجز المكتسب عند الإنسان (١٩٧٨)

في النموذج الأصلي يعرض سيلغمان (Seligman , 1975, 46) التابع المفترض للأحداث المؤدية إلى أعراض العجز المكتسب: عدم الاقتران توقع عدم الاقتران العجز المكتسب. إذ يركز هذا التابع على مراحل العجز المكتسب من عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج، إلى التوقع بأن النتائج غير قابلة للتحكم، إلى النتائج المختلفة للعجز المكتسب مثل النتائج المعرفية كالمعتقدات السلبية عن الذات، والنتائج الانفعالية مثل الحزن، والنتائج الدافعية مثل السلبية. وقدم أبرامسون وسيلغمان وتياسدل (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978, 50-73) إعادة تكوين نموذج العجز المكتسب، موضحين أن فروض النموذج القديم واجهت مشكلة غاية في الخطورة: ١- لا يميز النموذج بين 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. ٢- لا يفسر النموذج متى يكون العجز شاملاً، ومتى يكون محدوداً، ومتى يكون مزمناً أو مستمراً، ومتى يكون مؤقتاً. كما قام أبرامسون وآخرون (Abramson, et al , 1978) بعرض التابع المفترض للنموذج المعدل للعجز المكتسب كما يلي:

عدم الاقتران إدراك عدم الاقتران عزو عدم الاقتران توقع استقلال تعزيز الاستجابة العجز المكتسب. علماً أن النموذجين وجدا أن العامل المحدد لنوعية العجز المكتسب هو توقع استقلال تعزيز الاستجابة (توقع الأحداث غير المقترنة بالاستجابة)؛ إلا أن النموذج الأصلي لم يحدد الظروف التي يتم عندها الانتقال من إدراك الأحداث غير المقترنة بالاستجابة إلى توقع استقلال تعزيز الاستجابة، ولكن النموذج المعدل للعجز المكتسب يوضح ويفسر أن العزو الذي يضعه الفرد عن عدم اقتران الاستجابة هو العامل الأساسي لتوقع استقلال تعزيز الاستجابة (توقع عدم الاقتران)، وهذه التوقعات: داخلية أو خارجية، وشمولية أو محدودية، واستقرارية أو عدم استقرارية تحدد أعراض العجز المكتسب (Abramson, et al , 1978, 79). أي عند توقع الفرد استقلالية الاستجابات عن النتائج فإنه يبحث عن تفسير سببي لهذه الاستقلالية، ويؤثر هذا التفسير على توقعه لاستقلالية الاستجابات والنتائج في المستقبل، والتي تحدد بالمقابل طبيعة ونوع عجزه، وهذا التفسير أو العزو الذي يستخدمه الفرد هو الذي يعزز سمات العجز المكتسب، فالعزو إلى أسباب ثابتة ومستقرة وشاملة يؤدي لاضطرابات انفعالية وتقدير منخفض للذات وتوقعات منخفضة للنجاح المستقبلي وضعفاً في الأداء (Wortman & Dintzer , 1978 , 76).

حيث نلاحظ في المجال الأكاديمي أن التلميذ الذي يتكرر فشله في مهمة معينة، ويدرك أن فشله هو نتيجة للنقص في قدراته سنتكون لديه خبرات سلبية ونقص في تقديره لذاته، ولن يتوقع أداءً جيداً في مهام مشابهة، وعلى وجه الخصوص سوف يؤدي بصورة منخفضة بعد الفشل عن ذي قبل في أعمال ومهام متساوية في الصعوبة. ويؤكد سيلغمان أن أهم خاصية في العجز المكتسب هي إدراك التلميذ للفشل وعزوه لهذا الفشل، ومن ثم توقعه له، والاضطراب المترتب على ذلك، فالفشل ليس المهم؛ ولكن الأسلوب الذي يرى به التلميذ هذا الفشل هو الأهم، وهو من الركائز الأساسية بل الوحيدة أحياناً التي نركز عليها لخفض العجز المكتسب، فالإدراك السببي أو الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في تفسير الأحداث يسميه سيلغمان الأسلوب التفسيري (محمود ، ٢٠٠٥ ، ١٠٠).

ويذكر سيلغمان أن هناك ثلاثة أبعاد رئيسية لنوع التفسير السببي هي: الديمومة والشمولية والذاتية. فالتلميذ الذي يستسلم بسهولة يعتقد أن أسباب الفشل التي حدثت له تنصف بالديمومة ويشعر بأن الفشل راجع إلى شيء ثابت في ذاته، ولا تستطيع جهوده تغييره، ومن ثم يشعر بالعجز المكتسب، أما التلميذ 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 والشمولية خاصة بالمواقف، فالعاجز تفسيره للفشل يتصف بالديمومة عبر الزمن والشمولية عبر المواقف، أما التلميذ الذي يفسر فشله تفسيراً محدوداً ربما يصبح عاجزاً في أحد المواقف، وغير عاجز في مواقف أخرى، مثل تفسيره للفشل بأنه غير جيد في الرياضيات ولكنه جيد في المواد الأخرى؛ والتلميذ الذي يعتقد أن فشله المدرسي معتمد على نقص قدرته (شرط دائم وغير قابل للتغيير) يعتقد أن هذا الفشل سوف يتكرر 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 بإمكانية تغيير سلوكه (Seligman , 1998 , 105). ويعطي أبرامسون موقفين لتوضيح الفرق بين العجز العام والخاص (Abramson & Seligman & Teasdale ,1978 ,51).

الموقف الأول: افترض وجود طفل مصاب بمرض اللوكيميا، والأب يوجه كل موارده للحفاظ على حياة الطفل، ومع ذلك لا شيء مما يفعله يحسن حالة الطفل، وأخيراً يعتقد أنه لا يستطيع عمل شيء ولا أي إنسان آخر، حيث أن اللوكيميا مرض غير قابل للعلاج، وبالتالي يبدأ في التدرج بالإقلاع عن محاولات الحفاظ على حياة الطفل، ويبدى علامات العجز العام، أي أن مرض الطفل مستقل عن كل ردود أفعاله، وكذلك أفعال الآخرين، ويسمى ذلك الموقف **بالعجز العام**.

الموقف الثاني: افترض وجود تلميذ يحاول أن يعمل بجد في المدرسة، ويذاكر بجد، ويأخذ حلقات إضافية دراسية، ولكنه يرسب، وبالتالي يصبح مدركاً لغبائه، وكيف عن الاستمرار في محاولات

النجاح، أي أن هذا الفرد يعتقد أن المشكلة قابلة للحل، ولكنه يفتقد القدرة على حلها في الوقت الذي لا يجد فيه الطلاب الآخرون أي صعوبة في حلها، ويسمى هذا بالعجز الشخصي. ويوضح هذا الجدول الفرق بين العجز الشخصي والعام:

جدول (١) الفرق بين العجز الشخصي والعجز العام

العزو للآخرين		العزو للذات
يتوقع الفرد أن تكون نتيجته مقترنة باستجابته	يتوقع الفرد ألا تكون نتيجته مقترنة باستجابته	
يتوقع الفرد أن تكون النتيجة مقترنة مع استجابة أحد أقاربه أو زملائه	(١)	العجز الشخصي (العزو الداخلي) (٣)
يتوقع الفرد ألا تكون النتيجة مقترنة مع استجابة أحد أقاربه أو زملائه	(٢)	العجز العام (العزو الخارجي) (٤)

ونلاحظ هنا في الخليتين (١ ، ٢) أن الفرد لا يرى أنه مصاب بالعجز المكتسب، لأن الفرد يجد اقتراناً منطقياً بين النتيجة والاستجابة، إلا أنه في الخلية (٢) لديه احتمال كبير في إعطاء عزو داخلي لتحكمه في الأحداث أكبر، من احتمال إعطاء الفرد في الخلية (١)، وفي الخلية (٣) نجد أن الفرد مصاب بالعجز الشخصي، لأنه يتوقع أن تكون النتيجة غير مقترنة باستجابته، ولكنها مقترنة باستجابة أقرانه أو أقربائه (حالة الرسوب في المدرسة)، أي هو الذي يعجز فقط عن التحكم في النتيجة، ولكن الآخرين لا يعجزون عن التحكم فيها؛ وفي الخلية (٤) نجد أن الفرد مصاب بالعجز العام، لأنه يتوقع أنه وأقرانه وأقاربه لا يستطيعون التحكم في النتائج، أو أن استجابته واستجابة الآخرين لا تعتمد عليها النتيجة (حالة الطفل المصاب باللويميا)، أي أن الفرد والآخرين يعجزون عن التحكم في النتيجة.

ويتضح مما سبق أن النموذج الأصلي لا يوضح أين، ومتى يظهر الشخص العجز: فالعجز المكتسب أحياناً يكون شاملاً أي يمتد تأثيره عبر المواقف، وأحياناً يكون محدوداً أي مقتصر على الموقف الذي أحدث العجز، كما أن استمرار العجز المكتسب يختلف بين الأفراد، فيمكن أن يظهر العجز لمدة طويلة أو يتكرر حدوثه، أي يمتد عبر الزمن، ويسمى بالعجز المستقر؛ ويمكن أن يحدث بشكل لحظي ولا يتكرر حدوثه وهنا يسمى عجزاً غير مستقر (Abramson, et al, 1978, 76).

وفي ذلك يضع المدخل المعدل للعجز المكتسب فرضاً مؤداه أن الفرد العاجز يكتشف أولاً استقلالية النتيجة، ثم يعطي عزواً عن سبب هذه الاستقلالية، ثم يؤثر هذا العزو على توقعات ارتباط النتيجة بالاستجابة، وبذلك يحدد استقرارية وشمولية العجز المكتسب، فبعض الاعزاءات السببية لها أثر شامل، والبعض الآخر لها أثر محدود، كما أن بعض الإعزاءات لها أثر مستقر أو مزمن، والبعض الآخر لها أثر وقتي (محمود ، ٢٠٠٥ ، ١٠٦). ويمكن توضيح الفروق بين المحددات المعرفية الثلاثة التي تحدد أعراض العجز المكتسب بما يلي:

١- التمييز بين الأسباب الداخلية والخارجية: فالتفسير الداخلي للأحداث غير القابلة للتحكم يرتبط بالعجز الشخصي، لأن عدم القدرة على التحكم يعزوها الفرد إلى أسباب شخصية خاصة ثابتة؛ بالمقابل فإن التفسير الخارجي يرتبط بالعجز العام، لأن عدم القدرة على التحكم يعزوها الفرد إلى أسباب خارجية، أي إلى أسباب متعلقة بالظروف، ويرتبط تقدير الذات أكثر بعزو الفرد أسباب عدم قدرته على التحكم (عجزه) إلى أسباب ذاتية (محمود ، ٢٠٠٥ ، ١٠٦).

٢- التمييز بين الأسباب الثابتة مقابل الأسباب غير الثابتة: فتوقع النجاح والفشل يعتمد على إدراك وتفسير الفرد لفشله، فإذا عزا الفرد فشله إلى أسباب ثابتة ينمو لديه توقع بأنه سوف يفشل في المستقبل عند وضعه في مثل هذا الموقف، أي أن فشله يمتد عبر الزمن، وبالتالي فإن عجزه وعدم قدرته الحالية سوف تستمر في المستقبل في مواقف مشابهة، أي أن ثبات الإعزاءات يعتمد على مدى إدراك الفرد لاستمرار السبب، واحتمال وجوده في المستقبل، فضعف القلب مثلاً يمكن أن يشكل في رأي الشخص عائقاً أكثر استمراراً من الإصابة بالأنفلونزا. وقد استخدم ويلسون ولينفل هذا المدخل من الإرشاد لتعزيز الطلاب، وتحسين أدائهم الأكاديمي، حيث تم إقناع الطلاب أن أدائهم الأكاديمي يمكن أن يتحسن، وتم تشجيعهم على تفسير أسباب فشلهم وخيبة أملهم الأولى على أنها أسباب غير ثابتة، وبالفعل تحسنت درجاتهم بالمقارنة بزملائهم الذين لم يعطى لهم هذه التفسيرات (Wilson & Linville ,1985, 287-293).

٣- التمييز بين الأسباب الشاملة والمؤقتة: أي الأسباب التي تمتد عبر المواقف، أو التي لا تقتصر على موقف واحد، أو عدد قليل من المواقف، حيث يمتد عجزه عبر المواقف، والعزو إلى عوامل شاملة. يعمل على زيادة توقع العجز حتى عندما يتغير الموقف، أما العزو إلى عوامل مؤقتة فإنه يقلل من توقع العجز حتى عندما يتغير الموقف، فانخفاض مستوى الفرد يعتبره الفرد شيئاً عاماً لانخفاض تحصيله إذا ما قورن مثلاً بانخفاض الرغبة في دراسة مادة العلوم. وهذا الانخفاض في الذكاء يمكن أن يؤثر أيضاً على عمله، وعلاقاته مع الآخرين وسائر تصرفاته الأخرى (محمود ، ٢٠٠٥ ، ١٠٦).

٢-٢ نموذج عزو العجز المكتسب لميللر ونورمان (١٩٧٩)

قدم مللير ونورمان (Miller & Norman, 1979 , 81) نموذج عزو يفسر العجز المكتسب، وأعطى الباحثان جدولاً توضيحياً للنموذج مقارنة بنموذج سيلغمان الأصلي (١٩٧٥).

جدول (٢) علاقة النموذج الأصلي للعجز بنموذج ميللر ونورمان للعجز المكتسب

النموذج	البيئة	الفروق بين الأفراد	المعرفة	السلوك
سيلغمان ١٩٧٥	معلومات حول اقتران الاستجابة بالنتيجة	←	التمثيلات المعرفية للاقتران (توقع الاستجابة - النتيجة)	العجز المكتسب الانفعالي، المعرفي الدافعي
نموذج العزو لميللر ونورمان ١٩٧٩	إشارات النتيجة ☒ إشارات الموقف ☒ ١- استجابة - نتيجة ١- التعليمات ٢- النجاح الفشل ٢- التعرض ٣- التمييز	☒ الفروق الفردية ١- دافعية الانجاز ٢- الجنس ٣- التوقعات السابقة ٤- المزاج	العزو ← ← التوقع مركز التحكم الاستجابة - النتيجة الثبات الفشل النجاح الخصوصية الأهمية	العجز المكتسب الانفعالي الأدائي

يوضح هذا الجدول فرقين أساسيين يمكن توضيحهما فيما يلي:

١- الأول: ويتعلق بمدى تعقيد أسباب العجز المكتسب، فيفترض النموذج الأصلي مفهوم بسيط وهو المعلومات حول الاقتران بين الاستجابة والنتيجة، ويهتم نموذج ميللر ونورمان بتقسيم الأحداث البيئية إلى فئتين: أ- إشارات النتائج والتي تشير إلى خصائص التغذية المرتدة (التعزيز) المرتبطة بأداء الفرد في موقف معين (يهتم سيلغمان بارتباط الاستجابة بالنتيجة). ب- إشارات الموقف التي تشير إلى المثير الحالي في الموقف نفسه، والذي يؤثر على إدراك الفرد وتفسيره للنتائج.

٢- الثاني: ويهتم بالعمليات المعرفية المتضمنة في العجز المكتسب، وفيها يركز سيلغمان على مفهوم التوقع، أما النموذج الحالي لميللر ونورمان فيركز على مفهوم العزو.

١- طبيعة العجز المكتسب: يذكر ميللر ونورمان (Miller & Norman 1979:106) أن طبيعة العجز المكتسب لدهما تشابه مع طبيعة العجز المكتسب عند سيلغمان، إلا أنه يختلف عنه في نقطتين هما:

١- أن الاضطراب الناتج عن العجز المكتسب في النموذج الأصلي يتمثل في الخلل المعرفي والدافعي والانفعالي، وفي النموذج المعدل للعجز المكتسب يتمثل في الأداء والحالة الانفعالية.

٢- أن الاضطراب الأدائي والانفعالي مكونان للعجز المكتسب في النموذج المعدل لميللر ونورمان، وهما يحدثان بشكل مستقل، ويختلفان طبقاً لإعزاء الفرد وتفسيره للحدث.

ويقرر سيلغمان (Seligman, 1992, 56) أن طبيعة العجز المكتسب تتكون من ثلاثة اضطرابات هي: الاضطرابات الدافعية والمعرفية والانفعالية. ويتوضح أكثر يفترض سيلغمان أن العجز المكتسب يتكون من: ١- انخفاض الدافعية للتحكم في النتائج.

٢- تشوهات معرفية تجعل الفرد يدرك أن الاستجابة لا تؤثر في النتيجة.

٣- اضطرابات انفعالية مثل الخوف والقلق في البداية ثم الاكتئاب في النهاية.

٢- أسباب العجز المكتسب: يفترض النموذج الأصلي للعجز المكتسب أن أغلب العوامل السببية للعجز المكتسب هي اعتقاد الفرد أو توقعه بأن الاستجابة لا تؤثر في الاحتمالية المستقبلية للنتائج (توقع استقلالية الاستجابات والنتائج)، أي عندما يتوقع الكائن الحي أن استجابته غير فعالة، ولا تؤثر في احتمالية النتائج فثمة تنبؤ للعجز والاستسلام، وتوجد ثلاثة متغيرات محددة لاكتساب، وتوقع استقلالية الاستجابة عن النتيجة، وبالتالي العجز المكتسب هي: أ- الخبرة السابقة لاستقلالية الاستجابة عن النتيجة. ب- التمييز: عدم قدرة الفرد على التمييز بين المواقف التي يستطيع الاستجابة فيها، وبين المواقف التي لا يستطيع الاستجابة فيها. ج- الأهمية النسبية للموقف (Seligman , 1975,100).

ويضيف النموذج المعدل للعجز المكتسب لميللر ونورمان إضافتين أساسيتين للنموذج الأصلي لسيلغمان، يهتمان بأسباب العجز المكتسب:

الأولى: خاصة بمحتوى التوقع، والذي يفترض أنه يسبب العجز المكتسب طبقاً لنموذج سيلغمان الأصلي، إلا أن توقع استقلالية الاستجابة عن النتيجة، وتوقع فشل الحصول على النتائج المرغوبة عاملين أساسيين لتطور العجز المكتسب. وفروض نموذج ميللر ونورمان للعجز المكتسب تؤكد أن حدوث العجز المكتسب يأتي نتيجة استقلالية الاستجابة - النتيجة، وتوقع الفشل، فتجارب العجز المكتسب تتضمن إجراءات التعرض للفشل، بالإضافة إلى النتائج غير المقترنة، أي أن استقلال الاستجابة عن النتيجة المرغوبة تشكل نتائج العجز المكتسب (Miller & Norman 1979,86).

الثانية: خاصة بمفهوم العزو، والذي استخلص من نظريات وأبحاث العزو كأبحاث وينر، ويقابل مفهوم التوقع لنموذج سيلغمان، فتقترح نظرية العزو أن تحليل الفرد لسببية الأحداث البيئية تؤدي إلى أكثر التمثيلات دقة للعمليات المعرفية، وتنبؤ جيد للسلوك المستقبلي، ويقترح سيلغمان أن التعرض للأحداث البيئية يؤدي إلى نمو التوقع المرتبط بالتحكم، وأن هذا التوقع بدوره يؤثر على السلوك

المستقبلي، بينما يقترح نموذج العزو أن تفاعل إشارات النتائج والمواقف مع متغيرات الفروق الفردية تؤدي إلى العزو في تفسير نتائج العجز المكتسب، وأن خصائص هذه الأسباب تحدد أن التوقع يؤثر على السلوك المستقبلي. فطبقاً لنظرية العزو لوينر يهتم ببعدين للعزو هما مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) والثبات (الثابت - المتغير) (Miller & Norman 1979, 95). إلا أن النموذج الحالي يضيف بعدين مرتبطين بالعجز المكتسب هما:

أ- الخصوصية Specificity (الخصوصية - العمومية). ب- الأهمية Importance (الأهمية - عدم الأهمية).

تؤكد نظرية العزو لوينر أن العزو السببي للمفحوص يؤثر على توقعه للنتائج في المستقبل، وتؤكد نظرية العجز المكتسب أن عجز المفحوص - لعدم ارتباط التعزيز بالاستجابة- يؤثر على كل من توقع الفرد، وأدائه في المهام المستقبلية، ودعم دويك وريببوسكي هذا الافتراض، وأكدوا أن الفشل المدرك يجعل الأفراد يميلون إلى عزو فشلهم إلى القدرة، ونجاحهم إلى الحظ، وبالعكس فالأطفال الذين يدركون الفشل بشكل أقل يميلون إلى عزو أدائهم إلى الجهد (Miller & Norman, 1979, 104). واستمرت دويك في هذا المنحى من الأبحاث من خلال تطوير برنامج علاجي للحدوث الطبيعي للعجز، وفي هذا البرنامج العلاجي تعلم دويك الأطفال متعلمي ومكتسبي العجز أن يعزو الفشل إلى نقص الجهد، ويسمى هذا التكنيك بإعادة العزو المدرب، وهؤلاء الأطفال يعرضون تحسناً دالاً في الإصرار والمثابرة في الأداء (Dweck, 1975, 674-685). كما أن النتائج التي حصل عليها كل من تتين وإيلر (Tennen & Eller, 1977) دعمت هذا الافتراض، حيث عرض الباحثان مفحوصين إلى ظروف عجز مزدوجة، ففي الحالة التي قيل فيها للمفحوصين أن كل مهمة نجاح إما أن تكون سهلة، أو أكثر صعوبة، فتشير النتائج إلى أن المجموعة السهلة كثيرة العزو للقدرة، وهم أكثر عرضة لحالات العجز المكتسب، لكن في المجموعة الأكثر صعوبة، والتي يعزون أدائهم إلى صعوبة المهمة لا يشعرون بالعجز، كونهم يعتقدون أن العجز وعدم القدرة على التحكم كامن في صعوبة المهمة وعدم مناسبتها لقدرات الفرد، وقد دعمت ثلاث دراسات أخرى: أن عزو الفشل إلى عدم القدرة أو الكفاءة الشخصية يؤدي إلى خلق ونمو العجز المكتسب، بينما عزو هذه النتائج إلى عوامل موقفية أو صعوبة المهمة، لا ينتج العجز المكتسب (Miller & Norman, 1979, 98).

٣- الثبات: يشير الثبات إلى الديمومة النسبية المرتبطة بالعزو، فالذكاء هو تفسير ثابت نسبياً، بينما الجهد أو الحظ هو تفسير متغير، وتفترض نظرية العزو أن الثبات في العزو يحدد درجة تأثير النتائج السابقة على توقعات الأداء في المواقف المستقبلية. فإذا عزى فرد نتائج السابقة إلى الحظ (سبب متغير)، نجد أن هذه النتيجة لا تؤثر على توقعات الفرد للمواقف المستقبلية، لكن إذا عزى الفرد

نتائج السابقة إلى القدرة (سبب ثابت)، فإن هذه النتيجة تؤثر على توقعات الفرد للأداء المستقبلي، وأن هذه النتائج تؤكد أن الثبات تفسير وسيط بين درجة تأثير النتائج السابقة وتوقعات الأداء في المستقبل، أو درجة تعميم النتائج عبر المواقف. وفي مواقف العجز المكتسب والتي تفترض أن الاستجابة مستقلة عن النتيجة، فهذا الفرض يؤكد أن العزو للسبب الثابت يؤدي إلى تغيير المفحوصين للأداء المستقبلي تجاه عدم الاقتران، وبالتالي تعميمه على المواقف الشبيهة، وهذا الفرض يؤكد أيضاً أن بعد الثبات منبئ قوي بتعميم العجز عبر المواقف (Miller & Norman , 1979 , 110)، ودعمت هذا الفرض دراسة دويك وريببوسكي (Dweck & Reppucci, 1973, 109-116)، حيث أكد أن قوة التعميم خلال مواقف العجز المكتسب يحدث لدى الأطفال الذين يعززون أدائهم إلى القدرة كسبب ثابت، وأن الأطفال الذين يشعرون بعجز قليل يعززون أدائهم إلى الجهد كسبب متغير. ودعمت هذا الفرض كذلك دراسات تنين وإيلر (Tennen & Eller , 1977).

٤ - أهمية المهمة: تؤكد أبحاث العجز المكتسب أن الأهمية المدركة للمهمة التجريبية عامل مهم في تطور العجز المكتسب. ففي دراسة لروث وكوبال (Roth & Kubal, 1975) من خلال إعطاء إشارة للمفحوصين لتنمية اعتقاد المفحوصين بأهمية المهمة، وأنها تعكس قدرات عقلية مهمة في الشخصية، لاحظ الباحثون أن تعريض المفحوصين لتعزيز غير مقترن بالاستجابة يجعلهم يقلقون ويكتئبون، وترداد لديهم إشارات العجز المكتسب، لاعتقادهم أنهم فشلوا في مهمة هامة ونقيس صفات ثابتة في الشخصية، وتنتابهم تشوهات معرفية مثل أن عجزهم عن التحكم كامن داخل ذاتهم وأن فشلهم في مهمة هامة يعكس شمولاً في عجزهم عن التحكم في كل أمور حياتهم حاضراً أو مستقبلاً. كما أن أهمية المهمة تعتبر عاملاً هاماً في العزو وهو بعد حقيقي، ومؤداه أن العزو لأسباب خارجية وغير مهمة ومتغيرة ومحدودة يقلل من حدوث العجز، بينما العزو لأسباب داخلية ومهمة وثابتة وشاملة يزيد من حدوث العجز (Roth, 1980 , 105).

٥ - الخصوصية: بالرغم من عدم اهتمام نظريات العزو بهذا البعد، إلا أن نموذج العزو السببي لميلر ونورمان للعجز المكتسب يهتم بالخصوصية أو العمومية، فإذا أعزى الفرد تعلمه للعجز إلى القدرة عند حله لمشكلات تمييز المفهوم، فهنا يتوقع هذا الفرد أن تعلمه للعجز يمتد عبر المواقف والأزمنة، أي يعجز عن التحكم في مهام شبيهة مستقبلية، لكن إذا أعزى تعلمه للعجز إلى أسباب عامة مثل الجهد، فإنه لا يتوقع العجز في مهام مستقبلية، لأنه أعزى تعلمه للعجز إلى أسباب ممكن التحكم فيها وقابلة للتعديل، وبالتالي يفترض نموذج ميلر ونورمان لعزو العجز المكتسب أن عزو الفرد وتفسيره لنتيجة المواقف تؤثر على خصوصية أو عمومية تعلمه للعجز، فإذا أعزى الفرد، أو تعلم، أو تدرب، أو تم إرشاده لكي يعزو الأحداث إلى عوامل قابلة للتحكم، وممكن التحكم فيها من قبل المفحوص، فإن توقعه للعجز لا يمتد عبر المواقف والأزمنة (محمود ، ٢٠٠٥ ، ١٢١).

٦- **المؤشرات الموقفية:** تشير المؤشرات الموقفية إلى المثير الحالي في الموقف، ومدى تأثيره على عزو المفحوص لنتائج المهمة، فالمزيد من المؤشرات الموقفية للمهمة محدد أساس للعجز المكتسب من خلال: أ- التعليمات الخاصة باقتران النتائج والاستجابة. ب - التعليمات الخاصة بصعوبة المهمة. ج- تعليمات ومؤثرات مهمة أخرى مرتبطة بطبيعة المهمة. د- كمية التعرض لظروف العجز المكتسب. و- المعايير الاجتماعية، وملاحظة أداء الآخرين ونوع المهمة التي يتعامل معها المفحوص (محمود، ٢٠٠٥، ١٢١).

٧- **الوقاية والإرشاد:** يقترح سيلغمان (Seligman ,1975, 55) أن العجز المكتسب يمكن تخفيضه من خلال إكساب توقع أن النتائج معتمدة على الاستجابة، ففي حالة الكلاب العاجزة تم وضع الكلب في صندوق آمن وبدأ يحركه ذهاباً وإياباً حتى تعلم من خلال حركاته حركات خاصة كحركة الهرب من الصدمة. وعرض كيلين وسيلغمان (Kilein & Seligman , 1976, 11-26) أشخاصاً غير مكتئبين لضوضاء غير ممكن الهرب منها، ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى: تم تعريضها - العاجزة - إلى مهام أخرى غير مرتبطة باستجابتها تتراوح من ٤ - ١٢ مشكلة، أي تغذية مرتدة غير مرتبطة بالاستجابة، والأخرى: تم تعريضها لمهام مرتبطة بالاستجابة، أي تغذية مرتدة معتمدة على الاستجابة. لوحظ أن المجموعة التي تعرضت لمهام مرتبطة بالاستجابة اكتسبت تدريجياً القدرة على التحكم، أما المجموعة الأخرى فزادت درجة عجزها، واستسلمت نهائياً للمواقف المؤلمة، وأدركت بل توقعت عدم قدرتها على التحكم، وتتناسق هذه النتائج مع افتراض سيلغمان الأصلي في أن التعرض لنتائج معتمدة على الاستجابة يخفف العجز المكتسب. واتخذت دراسات أخرى منحى مختلفاً للوقاية من العجز المكتسب تركز على عزو المفحوصين لأداء العجز المكتسب، فمثلاً اختارت دويك أطفالاً تم تحديدهم من خلال الاختبارات المدرسية أنهم ذوو عجز متعلم ثم تم تعريض هؤلاء الأطفال على واحدة من التدريبات العلاجية الآتية (Dweck ,1975, 674-685): الأولى: إعادة العزو المدرب Reattribution Training من خلال تعليم الأطفال أن يعزو فشلهم إلى نقص في الجهد.

الثانية: النجاح فقط Success Only من خلال إمداد الأطفال بمختلف خبرات النجاح مع عدم التدريب العزوي، وأظهرت النتيجة أن مجموعة النجاح فقط لا يتغير أداؤهم . بينما مجموعة إعادة العزو المدرب أظهرت تحسناً دالاً في الأداء، بالإضافة إلى أن مجموعة العزو العلاجي تتضمن ممارسات مقترنة في أن أي جهد يبذله الفرد يكون له نتيجة، وبقدر بذله للجهد بقدر تمكنه وإتقانه وشعوره بالتحكم. وبقدر التدخلات المعرفية التي تنمي إدراكه، وتوقعه للقدرة على التحكم، بقدر تحصينه ضد العجز المكتسب، ويلخص سيلغمان الأشياء المرتبطة بالتحسين أو الوقاية من العجز المكتسب (Seligman ,1988,193-198):

أ- فنية إعادة العزو العلاجي. ب- التعرض لظروف النجاح المعتمد على الاستجابة. ج- التعرض للتغذية المرتدة المعتمدة على الاستجابة. و- وضع الفرد في مواقف مضمونة النجاح، وذلك لكي يكتسب القدرة على التحكم. هـ- الإيحاء للفرد بأن عجزه عام، وأن كل الأفراد في مثل حالته يعجزون عن التحكم. وتتشابه استراتيجيات النموذج المعدل للعجز المكتسب لميللر ونورمان (Miller & Norman, 1979, 110) فطبقاً لهذا النموذج، فإن الوقاية من العجز المكتسب تتمثل في تغيير إعزات المفحوص. وأن أول خطوة للوقاية أو الإرشاد للعجز المكتسب هي تحديد نوع العجز المكتسب. فيمكن أن يكون العجز كاذباً أي ناتجاً عن العزو إلى أسباب خارجية ومتغيرة ومحدودة، أو يمكن أن يكون العجز حقيقياً أي ناتجاً عن العزو إلى أسباب ذاتية وثابتة وعامة، فإذا كان العجز عجزاً كاذباً فإن التغير في النتائج أو المواقف تكون كافية لتغيير التوقع المستقبلي للأداء. أي إذا كان العزو إلى استقلالية النتيجة والاستجابة وعزو الفشل إلى أسباب متغيرة وخاصة، فإن التغير في هذه النتائج سوف يكون كافياً لتغيير النتائج في المستقبل. ولهذا السبب يقترح أنه في العجز الكاذب، فإن التعرض لمواقف تكون النتائج فيها معتمدة على الاستجابة والنجاح فيها مضمون يحسن ويقي الفرد من العجز. ومن ناحية أخرى إذا كان العزو إلى أسباب عامة وثابتة وداخلية، فإن النجاح المعتمد على الاستجابة لا يؤثر على توقع العجز، وأن الفشل في تعرض المفحوص لنجاح معتمد على الاستجابة يقود إلى الاستسلام، لأنه يعتقد أن نجاحه غير مرتبط بما يفعله، فقد يأتي النجاح من عوامل ليس له دخل بها. واتخذت دراسات أخرى منحىً مختلفاً، ويركز على إشارات وتعليمات المجرب في المواقف التجريبية للمفحوص وذلك فيما يتعلق باقتران الاستجابة - النتيجة. فمثلاً أخبر جلاس وسنجر (Glass & Singer, 1977) أن المفحوص باستطاعته الضغط على زر لإيقاف الضوضاء، ولكن المجرب قال له (يفضل ألا تفعل ذلك)، هذا الإجراء أدى إلى زيادة دالة في أداء حل المشكلات أثناء التعرض للضوضاء بالمقارنة بالمفحوصين الذين لم يخبروا بذلك، أو الذين لم يخبروا أنه باستطاعتهم التحكم في النتائج (Miller & Norman, 1979, 98).

وبالمثل أكد هيروتو (Hiroto, 1974, 187) أن المفحوصين الذين قيل لهم أن النتائج تتحدد من خلال جهودكم وقدراتكم وأفعالكم، وأن هناك علاقة قوية بين ما تحصلون عليه وما تبذلونه من أفعال وما تبذلونه من جهود، بالمقارنة بالمفحوصين الذين تعرضوا لمثيرات مؤلمة ولا يتم تعليمهم وإرشادهم وتدريبهم بتعليمات توحى لهم بكفاءتهم وقدرتهم على التحكم. وفلسفة ذلك مؤداها أنه ربما يعزو المجرب أن المهمة التي تعطى للمفحوص خارج حدود تحكمه، وبالتالي تعمل هذه التعليمات على تأخر أو عدم الشعور بالعجز تجاه الأمور، أو هذه المهام، فربما تكون هذه استراتيجيات وقائية ضد تعلم العجز.

٢-٣ النموذج المعدل للعجز المكتسب لدى الإنسان لروث (١٩٨٠)

يذكر روث (Roth) أن أبحاث العجز المكتسب لدى الإنسان مازالت مبهمة في توضيح الظروف المؤدية إلى اضطراب الأداء، أو تعظيم الأداء الناتجة عن التعرض لأحداث غير مرتبطة بالاستجابة في كل من دراسات ونماذج ميللر ونورمان (١٩٩٧)، وأبرامسون وآخرون (١٩٧٨)، كما أنها لا تهتم بالظروف المؤدية إلى العجز المكتسب، بقدر ما تهتم بإبراز جوانب الضعف أو القصور للنموذج الأصلي للعجز المكتسب الذي أعده (سيلغمان ١٩٧٥) (Roth, 1980, 103).

وفي النموذج المعدل للعجز المكتسب والذي أعده روث (Roth, 1980) أوضح أنه في الوقت الذي تم فيه الحصول على علاقة وظيفية بين التعرض لنتائج لا يمكن التحكم فيها وسلوك العجز عند الإنسان، وذلك من خلال الدراسات التي أجراها (Hiroto & Seligman) والعديد من الدراسات الأخرى، فقد كان للتنوع في هذه الدراسات نتائج غير متوقعة إلى حد ما (Roth, 1980, 111). وبالتالي يمكن أن نوضح هنا نقطتين هامتين في البحث والدراسة: ١- أصبح من الواضح أن قياس العجز عند الإنسان لا يتطلب أن نضع في الاعتبار عدم الاقتران فحسب - كما وضعت في نموذج العجز عند الحيوان - بل أيضاً الطريقة التي يدرك بها الفرد انعدام الاقتران. ٢- على الرغم من أنه لم يعد من الصعب تصنيف الظروف التي تؤثر في الأداء عاجز أو غير عاجز، إلا أن هناك متغيرات وسيطة أكثر أهمية تؤثر على رد الفعل عند التعرض لتعزيزات غير مقترنة بالاستجابة. ويعرض روث (Roth, 1980) المتغيرات الوسيطة التي تؤثر على الاستجابة عند التعرض لتعزيزات غير مقترنة بالاستجابة في الآتي:

١- توقع الفرد لمدى قدرته على التحكم في النتائج قبل دخوله المهمة أو الموقف الاختباري، حيث أثبتت الدراسات العديدة وجود علاقة بين توقع الفرد لمدى قدرته على التحكم في النتائج بسلوك العجز، فمثلاً أثبتت كل من دويك وريبوسكي (Dweck & Repucci, 1973) وهيروتو (Hiroto, 1974) أن معتقدي التحكم الخارجي هم الأكثر تأثراً بنتائج وتجارب العجز المكتسب، وأن معتقدي التحكم الداخلي لديهم وقائيات ناجحة ضد مثيرات العجز، ووجد دوجلاس وأنيسمان (Douglas & Anisman, 1975) أن النجاح في تجارب مشابهة لتجارب التقييم يحدث توقعاً فعالاً في تقليل آثار العجز (محمود، ٢٠٠٥، ١٢٦).

٢- أهمية التحكم في النتائج لدى الكائن الحي: أي إذا اعتقدت الكائنات الحية أن بإمكانها التحكم في النتائج، فيمكن لها أن تعرض أداء غير عاجز، وذلك إذا كانت المهمة هامة للكائن الحي، ولديه دافعية مرتفعة، أو تعطي أداء عاجزاً إذا كانت المهمة غير هامة، ولديه دافعية منخفضة، أي أن أهمية التحكم في المهمة بالنسبة للكائن الحي عامل هام في إحداث، أو عدم إحداث، سلوكيات العجز المكتسب.

٣- طبيعة الاعراض السببية للأداء العاجز، إن نتائج التجارب التي توضح علاقة العزو السببي بالأداء العاجز غير متناسقة، فمثلاً عندما تم الإيحاء للكائن الحي بأن فشله في السيطرة على التعزيز والنتائج كان سببه صعوبة التجربة (عامل خارجي) وجد تينين وايلر (Tennen & Eller, 1977) أداء ميسراً غير عاجز، ووجد كلين وآخرون (Klein et al, 1967) أداء عاجزاً ولم يجد دوجلاس وأنيسمان (Douglas & Anisman, 1975) وهانوسا وسكولز (Hanusa & Sckulz, 1977) أية آثار للأداء العاجز أو غير العاجز، وقد ظهرت آثار مختلفة عندما اعتقدت هذه الكائنات أنها هي المسؤولة عن فشلها في السيطرة على التعزيز (النتائج)، ففي الدراسة التي اعتقدت فيها الأفراد أن أدائها كان أسوأ من الأفراد الأخرى بسبب قدرتها الداخلية. حصل كلين (Klein, 1976) على آثار للعجز، ووجد ورتمان وآخرون (Wortman & Et, 1976) آثاراً للأداء المعظم أو غير العاجز، ووجدت دراسة هانوسا وسكولز (Hanusa & Sckulz, 1977) أداء غير عاجز عندما اعتقدت الكائنات الحية أنها فشلت بسبب نقص القدرة، ولم تجد أي آثار للأداء العاجز عندما اعتقدت الكائنات الحية أنها فشلت بسبب نقص في المجهود. (محمود، ٢٠٠٥، ١٢٧).

٤- القيمة المهددة لفقد التحكم: فقد قام كرانتز وآخرون (krantz et al, 1974) بفحص الفروق الفردية، وذلك بالنظر لدرجة التهديدات التي يواجهونها عند التعرض لتعزير غير مقترن بالاستجابة، أظهرت أن المستويات المرتفعة من التهديد ترتبط بالأداء العاجز، وفي دراسة لكرانتز وجلاس (Krantz & Glass, 1974) وجدت أن الشخص الذي يحاول باستمرار تجنب فقد التحكم يتصرف بطريقة أفضل من الشخص القادر على التحكم إذا ما واجه كل منهما نتائج مهددة غير مقترنة بالاستجابة، وقد فسر الباحثان أنه إذا واجه الشخص الذي يحاول باستمرار تجنب فقد التحكم سلسلة أطول من الفشل، فإن النتيجة المحتملة هي العجز، وبالتالي قبل وقوعه في العجز نجده يحاول باستمرار وبأية طريقة تجنب فقد التحكم (محمود، ٢٠٠٥، ١٢٨).

ويذكر روث (Roth, 1980) أن المتغيرات المعدلة لم يتم دراستها بطريقة جيدة، ولقد كان لإعادة تشكيل نموذج العجز دوره في التعرف على دور هذه المتغيرات في العلاقة بين عدم الاقتران والعجز طبقاً للنموذج المعدل للعجز المكتسب لروث، إذ أن الانتقال من عدم الاقتران إلى العجز المكتسب يتم في ثلاث مراحل:

١ - عدم الاقتران ————— إدراك عدم الاقتران

٢ - إدراك عدم الاقتران ————— توقع عدم الاقتران

٣- توقع عدم الاقتران ————— العجز المكتسب

وفيما يلي شرح ووصف هذه المراحل:

أولاً: الانتقال من عدم الاقتران إلى إدراك عدم الاقتران:

أعطى روث أربعة شروط أو ظروف تسهل حركة الانتقال من عدم الاقتران إلى إدراك عدم الاقتران وهي: ١- اعتقادات لدى الكائنات الحية بأنها لا تستطيع التحكم في النتائج، بسبب إدراك أن التعزيز غير مرتبط بالاستجابة. ٢- اعتقادات ثابتة عن الفشل، سواء من المجرّب أو من طبيعة المهمة أو من الاعتقاد بضعف القدرة. ٣- إعطاء الكائنات فرص متعددة لمحاولة التحكم واستنتاجها بأن مجهوداتها لا تفيد. ٤- أهمية التحكم في النتائج بالنسبة للكائن الحي.

وأعطى "روث" ثلاثة شروط أو ظروف تعوق حركة الانتقال من عدم الاقتران الموضوعي إلى إدراك عدم الاقتران: ١- التوقع المرتفع للنجاح، أو التوقع المرتفع في التحكم: فكلما كان التوقع المبدئي للنجاح أو التحكم عالياً، كلما كان المجهود الضروري المبذول كبيراً، وبالتالي يتحكم الفرد في الموقف. ٢- التهديد النفسي بالفشل: أي كلما كان هناك تهديداً نفسياً بالفشل، كلما كان المجهود المبذول كبيراً للتغلب على هذا التهديد، ومن ثم التحكم في الموقف. ٣- المهام التي تتطلب مهارات عالية، واعتقاد الفرد بهذه المهام: فالفشل في مهمة تتطلب مهارة عالية سيكون أكثر تهديداً بالمقارنة بمهمة تتطلب مهارة أقل. ويذكر روث أنه بافتراض تحقق أحد الشروط (أو الشروط المعوقة) للانتقال، نجد أن الفرد يمكنه التحكم في النتائج، وبالتالي يكون أدائه مرتفعاً، وذلك عندما يكون الدافع مرتفعاً أو النجاح في المهمة هاماً، أو يعرض سلوكاً شبه عاجز، وذلك عندما يكون الدافع منخفضاً (ملل الفرد وتعبه)، أو التجربة قليلة الأهمية (Roth, 1980, 124).

ويفترض روث أنه عندما تتحقق العوامل الميسرة لحركة الانتقال من عدم الاقتران الموضوعي إلى إدراك الاقتران، فإن الكائن ينتقل إلى المراحل التالية وهي:

ثانياً: العلاقة بين إدراك عدم الاقتران وتوقع استقلال تعزيز الاستجابة:

يعرض "روث" أربعة عوامل ميسرة للانتقال من إدراك عدم الاقتران الموضوعي إلى التوقع المستقبلي لاستقلال التعزيز والاستجابة: ١- التشابه المدرك للنتائج في الموقف التجريبي والموقف الاختباري. ٢- التشابه المدرك للمهام في الموقف التجريبي والموقف الاختباري. ٣- الظروف المتشابهة في الموقف التجريبي والموقف الاختباري كتشابه الباحثين. ٤- تعميم الدوافع المسببة لفقد التحكم بين الموقف التجريبي والموقف الاختباري.

ويعرض روث عاملاً واحداً يعوق حركة الانتقال من إدراك عدم الاقتران إلى توقع استقلال تعزيز الاستجابة، وهو التوقع العالي في التحكم، أي كلما كان التوقع عالياً كان بذل المجهود

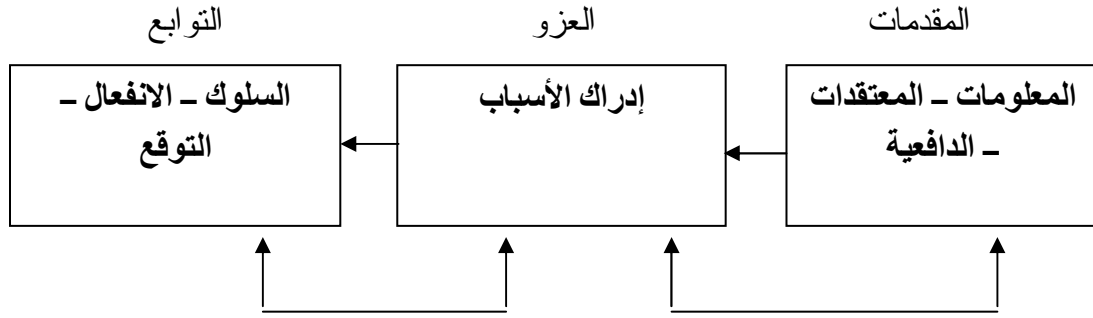
الضروري للمهمة كبيراً، وبالتالي تزيد القدرة على التحكم في النتائج، وكلما كان توقع الكائن الحي منخفضاً كان بذل المجهود الضروري للمهمة قليلاً، وبالتالي تقل القدرة على التحكم، وغالباً يرى الفشل في جميع مواقف حياته، كما تؤثر طبيعة مهمة التدريب في تقييم العزو السببي، فإذا أعزى المفحوص الفشل إلى نقص القدرة في مهمة تقيس مهارة أكاديمية هامة، وذلك بالمقارنة بعزو هذا الفشل إلى نقص القدرة في مهمة لم تتحدد أهميتها، أو أن أهميتها ضئيلة للمفحوص، فإنه من المحتمل أن يكون عزو الفشل في الحالة الأولى هو الأكثر تعميماً، ويعرض المفحوص سلوكاً وأداء عاجزاً (Roth, 1980, 129). أي أن الفرد إذا اعتقد أنه فشل في التحكم في النتائج بسبب أحد العوامل الميسرة للانتقال من إدراك عدم الاقتران إلى التوقع المستقبلي لعدم الاقتران، فإن الفرد يتوقع تعميماً مرتفعاً للعجز في معظم مواقف حياته، وبالتالي سينتقل الكائن الحي إلى مرحلة ثالثة وهي:

ثالثاً: العلاقة بين توقع استقلال التعزيز والاستجابة واضطراب العجز المكتسب:

يذكر روث (Roth, 1980, 130) أنه عندما تكون قيمة النجاح في أداء المهمة كبيرة، إما بسبب الأهمية السابقة للأداء الجيد، أو بسبب الاستمالة في التدريب على أهمية الأداء الجيد، فإن ذلك يضعف العلاقة بين التوقع المستقبلي لاستقلال التعزيز وعجز الأداء الناتج، وأن قيمة النجاح في المهمة تعتمد على خصائص مهمة الاختبار، فالمهام التي تقيم بوضوح المهارات الهامة، والتي تتضمن مثلاً تجنب المثيرات المؤلمة، أو التي تتضمن استقبال المكافآت الخارجية، هي التي تؤدي إلى إظهار أداء ناجح على الاختبار بالمقارنة بالمهام التي ليست لها هذه الخصائص.

٢-٤ نموذج كيلي وتفسيره للعجز المكتسب (١٩٨٠)

في ضوء نموذج العزو لكيلي وميشيلا (Kelly & Michella , 1980 ,459)؛ وفي مراجعتهم لبحوث العزو ونظرياته في السبعينات، وجدا أن الإعزات أو الأسباب التي يدركها الفرد على أنها وراء فعله أو أدائه - والتي نود أن نعدلها- تتأثر بثلاث فئات من المقدمات هي: (المعلومات والمعتقدات والدافعية). وذلك طبقاً للشكل التالي:



شكل (١) النموذج العام لمجال العزو في ضوء نظرية كيلي

وقد أولت البحوث والدراسات اهتماماً خاصاً لفئة المعلومات لما لها من أثر على إدراك الأسباب وبالتالي السلوك والانفعال والتوقع (النتائج) (خزام، ١٩٩٣، ٤٩١).

ويقترح كيلي Kelly ثلاثة أنماط من المعلومات تستخدم للقيام بعملية العزو وهي:

- ١- الاتفاق. ٢- التمايز. ٣- الاتساق.

- ١- **معلومات الاتفاق:** توضح أن كل أو معظم الأفراد تستجيب للمثيرات بنفس الطريقة التي يستجيب بها الشخص، أي اتفاق نتيجة الفرد في أداء مهمة ما مع نتائج الآخرين الذين قاموا بأداء نفس المهمة.
- ٢- **معلومات التمايز:** توضح مدى اختلاف استجابة الشخص للمثيرات الأخرى المختلفة، أي اختلاف نتيجة الفرد في أداء مهمة ما عن نتائجه في المهام الأخرى التي يقوم بها.
- ٣- **معلومات الاتساق:** الدرجة التي يؤدي بها الشخص نفس السلوكيات تجاه موضوع ما، في مواقف مختلفة عبر الزمن، أي مدى تشابه نتيجة الفرد في أداء مهمة ما مع نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة (Ormrod ,1998,115). ويمكن توضيح ذلك بالأمثلة التالية:

أولاً: حالة الاتفاق المرتفع، التمايز المرتفع، الاتساق المرتفع: إذا أدرك شخص ما مطعمًا على أنه جيد، يكون هذا الإدراك صادقًا ويعزى للعوامل الخارجية في حالة ما يكون المدرك يعرف أن:

- ١- الآخرين يحبون هذا المطعم (اتفاق مرتفع). ٢- ونادراً ما يحب المطاعم الأخرى (تمايز مرتفع).
- ٣- ويستمتع كل الأوقات التي يأكل فيها في هذا المطعم (اتساق مرتفع).

ثانياً: حالة الاتفاق المنخفض، التمايز المنخفض، الاتساق المرتفع: إذا كان الإدراك يتسم بما يلي:

١- معظم الناس لا تحب المطعم الذي يحبه الشخص المدرك (اتفاق منخفض). ٢- أن الشخص المدرك يحب معظم المطاعم الأخرى (تمايز منخفض). ٣- أن الشخص المدرك يستمتع بهذا المطعم مثل استمتاعه بالمطاعم الأخرى (اتساق مرتفع)، في هذه الحالات يكون العزو للعوامل الداخلية.

ثالثاً: حالة الاتفاق المنخفض، التمايز المرتفع، الاتساق المنخفض: إذا كان الإدراك يتسم بما يلي:

١- أشخاص آخرون قليلين يحبون هذا المطعم (اتفاق منخفض). ٢- الشخص المدرك نادراً ما يحب هذا المطعم (تمايز مرتفع). ٣- الشخص المدرك يكره هذا المطعم في الماضي (اتساق منخفض)، وهنا يكون العزو للداخل.

ومن التضمينات الرئيسية لنموذج كيلى وجميع النماذج المشتقة منه هو أن أنماط معينة من المعلومات تؤدي إلى أنماط معينة من الاعضاءات، وبالتالي أنماط معينة من الشعور بالعجز المكتسب. ويقدم جاكسون ولورانس (Jackson & Lorange, 1979, 681) إطاراً جديداً لنموذج العجز المكتسب في إطار نموذج (كيلى) طبقاً للجدول التالي:

البنء		الاتفاق		الاتساق		التمايز	
محكات معلوماء كيلى	عال	منخفض	منخفض	عال	منخفض	عال	منخفض
تصنيف أبرامسون وآخرون للعزو	خارجى	داخلى	مستقر	غير مستقر	محدود	شامل	
تصنيف أبرامسون وآخرون للعجز المكتسب	عام	شخصى	مزمن	غير مزمن	محدود	شامل	

ءءول (٣) نموذج العجز المكتسب فى ضوء نموذج كيلى

ومن ءلال الءءول يمكن توضىء ما يلى:

أولاً: إن النموذج المعدل للعجز المكتسب يميز بين الحالة التى يكون عليها الفرد وآخرون لا يستطيعون التحكم فى النتائج وتسمى عجزاً عاماً، والحالة التى يكون عليها الفرد ءون الآخرين لا يستطيعون التحكم فى النتائج وتسمى عجزاً شخصياً، وبالتطبيء على نموذج كيلى يؤكء (ءاكسون ولورانس، ١٩٧٩) عءءما يكون هناك اتفاق عالى (اتفاق نتيجة الفرد فى أءاء مهمة ما مع نتائج الآخرين الذين قاموا بأءاء نفس المهمة) وبالتالى ءءوء العجز العام، وعءءما يكون هناك اتفاق منخفض (عءم اتفاق نتيجة الفرد فى أءاء مهمة ما مع نتائج الآخرين الذين قاموا بأءاء نفس المهمة) وبالتالى ءءوء العجز الشخصى. مثال: إذا رسب طالب فى مقرر علم النفس التربوى، وتوءء نسبة

كبيرة من الطلاب رسبوا في نفس المقرر (معلومات اتفاق مرتفعة)، فإن الطالب يعزو هذا الفشل إلى عوامل خارجية كنتيجة لمعلومات الاتفاق المرتفعة، وبالتالي إدراك الطالب للعجز العام، أما إذا كان هذا الطالب فقط أو نسبة ضئيلة جداً رسبت في مقرر علم النفس التربوي (معلومات اتفاق منخفضة)، فإن الطالب يعزو هذا الفشل إلى العوامل الداخلية كنتيجة لمعلومات الاتفاق المنخفضة، وبالتالي حدوث العجز الشخصي لدى الطالب فقط. ويذكر كيلى أن أساس اعتقاد الأفراد في عجزها هو المقارنة بالآخرين، وذلك لارتباط التقييم السلبي للذات، بالتقييم الإيجابي للآخرين، ففي بعض المواقف يتعلم الفرد العجز عن طريق اعتقاده بأن الآخرين فقط هم الذين يمتلكون القوة والمهارة في تخطي أي موقف، أي يعزو الكفاءة للآخرين، ويعزو العجز واللا قوة لذاته، فالأفراد يعتقدون بعجزهم نتيجة لبناء توقعات منخفضة عن ذواتهم في إحداث النتائج الإيجابية، مع زيادة توقعاتهم للآخرين في إحراز نفس النتائج، وعلى العكس نجد أن الأفراد لا يعتقدون في عجزهم نتيجة لتوقعاتهم المرتفعة عن ذواتهم في إحراز نفس النتائج.

ثانياً: إن العجز المكتسب يمكن حدوثه عبر المواقف (شمولية العجز) أو يكون مقتصرًا فقط على الموقف الأصلي (محدودية العجز) إذ يؤكد جاكسون ولورانس (Jackson & Larance, 1979) وفقاً لتصنيف كيلى أنه عندما يكون هناك تمايز مرتفع (اختلاف نتيجة الفرد في أداء مهمة ما عن نتائجه في المهام الأخرى التي يقوم بها في الوقت نفسه)، أي أن النقص في التحكم لدى الشخص في أداء مهمة ما لا يوجد لدى نفس الشخص في أداء مهام أخرى في الوقت نفسه، وبالتالي حدوث ما يسمى بالعجز المحدود (محدودية العجز)، وأنه عندما يكون هناك تمايز منخفض (عدم اختلاف نتيجة الفرد في أداء مهمة ما عن نتائجه في المهام الأخرى التي يقوم بها في الوقت نفسه)، أي أن النقص في التحكم موجود لدى الشخص في أداء مهام أخرى في نفس الوقت، بالتالي حدوث ما يسمى بالعجز الشامل (شمولية العجز). وفي المثال السابق: إذا كان الطالب قد رسب في مقرر علم النفس التربوي فقط (معلومات تمايز مرتفعة)، فإن الطالب يعزو هذا للعوامل الداخلية وبالتالي يعجز عجزاً محدوداً أي في حدود المهمة فقط، أما إذا كان الطالب قد رسب في معظم المقررات الأخرى (معلومات تمايز منخفضة)، فإن الطالب يعجز عجزاً شاملاً، أي أن عجزه يمتد من الموقف الأصلي إلى مواقف أخرى شبيهة.

ثالثاً: يوضح النموذج المعدل للعجز المكتسب أن العجز السابق يمكن أن يؤثر على العجز اللاحق، أي أن النقص في التحكم يؤثر على توقع الفرد للنقص في التحكم عبر الوقت (مستقر - غير مستقر)، فعندما يكون هناك اتساق مرتفع (تشابه نتيجة الفرد في أداء مهمة ما مع نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة أو مهام مشابهة)، أي أن النقص في التحكم لدى الشخص في أداء مهمة ما يوجد أيضاً لدى نفس الشخص في أداء نفس المهمة سابقاً (الاستقرار عبر الوقت)، فإن ذلك يجعله يتوقع

النقص في التحكم في المستقبل في مهام مشابهة. أما عندما يكون هناك اتساق منخفض (عدم تشابه نتيجة الفرد في أداء مهمة ما مع نتائجه السابقة في أداء نفس المهمة أو مهام مشابهة)، أي أن النقص في التحكم لدى الشخص في أداء مهمة ما لا يوجد أيضاً لدى نفس الشخص في أداء نفس المهام السابقة (غير مستقرة عبر الوقت)، وتجعله لا يتوقع النقص في التحكم في مهام مشابهة في المستقبل.

وفي المثال السابق: إذا كان الطالب الذي فشل هذا العام في مقرر علم النفس التعليمي فشل أيضاً في مقررات علم النفس السابقة (درجة اتساق منخفضة)، فإن فشل الطالب في المهمة الحالية، وكذلك المهام المشابهة السابقة، تجعله يكون عجزاً مستقراً وثابتاً ومتأصلاً عبر الزمن، فإن ذلك يجعله يتوقع النقص في التحكم في المهام المتشابهة في المستقبل، وإذا لم يسبق الطالب أن رسب في مقررات علم النفس المشابهة (درجة اتساق منخفضة)، تجعله يكون عزواً غير مستقر وثابت عبر الزمن، وتجعله لا يتوقع النقص في التحكم في المهام المشابهة في المستقبل.

٢-٥ نظريات التحكم المدرك وتفسير العجز المكتسب:

منذ أوائل الخمسينات أصبح مفهوم التحكم المدرك (Perceived Control) يستدعي انتباه وجهد العلماء، حيث يوضح " روتر " في ربطه لمركز التحكم بالعجز المكتسب، أن معتقدي التحكم الخارجي هم الأكثر تأثراً بنتائج وتجارب العجز المكتسب بالمقارنة بمعتقدي التحكم الداخلي، وبالتالي فإن صاحب التحكم الخارجي قليل الحيلة إزاء ما يحدث له، وهذا ما يوضحه هيروتو (Hiroto) في دراسة عن مركز التحكم والعجز، حيث كان الفرق بين أصحاب التحكم الخارجي والداخلي دالاً في مواقف قلة الحيلة لصالح أصحاب التحكم الخارجي، لذلك فإنهم أقرب إلى الشعور باليأس، حيث أن صاحب النزعة الخارجية في إدراك مصادر التدعيم أقرب إلى الشعور باليأس باعتباره نظاماً من التوقعات السلبية إزاء المستقبل. كما يميل بين شعوره بقلة الحيلة وإحساسه باليأس إلى أن يقدر ذاته تقديراً منخفضاً، وتبدو على حياته مسحة من التشاؤم والاكتئاب. ويعتبرون عاجزون تماماً بالنسبة لمصائيرهم وما يحدث لهم، وأنهم محكومون بواسطة ظروف خارجة عنهم لا يملكون إزاءها أي تأثير، وبالتالي فهم يشعرون أن محور التحكم الذاتي لهم يقع خارجاً عنهم. أي يتصرفون كما لو كانوا غير مسؤولين عما يحدث لهم، ويشعرون بأن كل ما يحدث لهم يرجع للصدفة، أو الحظ، أو لفعل الأشخاص الآخرين، فهم يميلون إلى الشعور بأن الأحداث التي تحدث في البيئة تكون بعيدة عن سيطرتهم، ولا يملكون شيئاً للوصول إلى النجاح، فهم يتسمون بالضعف والعجز في مواجهة ما يقابلهم من مشكلات، حيث أنهم في حاجة إلى توجيه من الآخرين، لذا فهم أكثر تقبلاً لسيطرة الآخرين وتأثيرهم، وتنخفض لديهم درجة الإحساس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة لذلك تنخفض ثقتهم بذاتهم (Hiroto, 1974, 187). ويذكر (الكناني، ١٩٩١، ٦١٧) أننا أمام أربعة أنواع من التحكم الخارجي أولها: الحظ أو الصدفة، وهذا يمثل اعتقاداً بأن العالم غير قابل للتنبؤ؛ وثانيها: القدر، ويمثل اعتقاداً لدى الشخص بأنه لا يمكن أن يغير مسار الأحداث لأنها أحداث مقدرة سلفاً. وثالثها: تحكم الآخرين الأقوياء، حيث يكون مصدر التحكم في أيدي أشخاص آخرين أكثر قوة مثل الرؤساء، المعلمين، وهو لا يستطيع التحكم كونه ضعيف وعاجز. ورابعها: فهو مرتبط بالنوعين الأول والثاني، ففيه يرى الشخص أن الحياة معقدة جداً بحيث لا يمكن التنبؤ بأحداثها، ذلك لأن الشخص ذاته تختلط عليه الأمور، ولا يستطيع التنبؤ بها أو ضبطها. ومن جهة أخرى نجد أن معتقدي التحكم الداخلي لديهم تحصينات وقائية ناجحة ضد عوامل العجز المكتسب (Dweck, 2000, 10)، كونهم يعتقدون في قدرتهم على السيطرة على الأحداث التي تحدث لهم، ومن ثم يتحملون المسؤولية الشخصية عما يحدث لهم في حياتهم، وهم يرون أن التحكم في حياتهم ينبع من داخل أنفسهم ومن إمكانياتهم الذاتية، فهم يشعرون بأن إمكانياتهم وقدراتهم ومهاراتهم، ومجهوداتهم الذاتية، وكفاءاتهم، وصلابتهم، وجسارتهم، وما شابه ذلك من عوامل تحكم مصائيرهم. أي يشعرون بأن نتائج الأحداث

غالباً تحت سيطرتهم. ويتميزون بصفات شخصية متميزة تشجع على ظهورها، وتجعلنا نقول بأن تنمية التحكم أو تحسينه تكتيك هام في وقاية وضمان تلميذ قوي أكثر اجتهداً أو تفاعلاً مع حالات التدعيم في المواقف التعليمية، ويتطلعون للمستقبل بنظرة متفائلة ويبدلون جهداً كبيراً من أجل النجاح والتفوق الدراسي. وتذكر ميتاليسكي وآخرون (Metalsky et al, 1993, 104) أن إدراك الفرد للكفاءة وتقديره لذاته وإدراكه للتحكم (تفسيره السببي للنجاح والفشل) في الموقف الأكاديمي، هي عوامل متفاعلة مع درجة الضغط الأكاديمي، وهي عوامل مهمة ومنبئة بتعلم أن قدرات الفرد وجهوده لا فائدة منها في تجاوز هذه الضغوط، وبصورة أكثر توضيحاً تضيف "ميتاليسكي وآخرون" أن التلاميذ الذين يتميزون بالأسلوب التفسيري السلبي، والنقص المدرك في الكفاءة، والتحكم، وتقدير الذات المنخفض، هم أكثر إفصاحاً لظهور الشعور بالعجز المكتسب، وربما اليأس، بعد حصولهم على درجات أكاديمية متدنية بالمقارنة بذوي الأسلوب التفسيري الإيجابي، وذوي التحكم المدرك، والكفاءة العالية، وتقدير الذات المرتفع، علاوة على أن ذوي الصفات الأخيرة هي مدعّمات أو وقيات ذاتية تلطف من واقع الآثار السلبية الضاغطة، وبالتالي تخفف من مهادنات الشعور بالعجز المكتسب، وتجعل الشخص يقبل الفشل على أنه فرصة للنمو والالتزام. والوقاية من الشعور بالعجز المكتسب تكمن في تفضيل مركز التحكم الداخلي للتلميذ، وزيادة بعض السلوكيات التي تنمي للتلميذ قدرته على التحكم وفعالية جهوده، واقتتران أفعاله مع النتائج التي يحققها، ومن أهم هذه السلوكيات نمو الدافعية الداخلية، وفعالية اتخاذ القرار، والتوكيدية، ولا حدودية الأمل، وأن كل أمل يخلق أملاً جديداً، والتعامل الإيجابي مع الأحداث، وسلوكيات الكفاح من أجل الإنجاز، وأشار الباحثون إلى أهمية البرامج التي تعظم تطوير الإدراك الإيجابي للذات في المواقف الأكاديمية، وبدورها تنمي لدى التلميذ معتقد أن أي موقف أكاديمي ضاغط يمكن للتلميذ السيطرة عليه والتحكم فيه، ودلل الباحثون على أهمية النجاح المدرك، وأن توفر هذه البرامج مواقف تعلم يمكن النجاح فيها، وأن يستطيع التلميذ إدراك نجاحه من ذاته ولذاته، وأن نجاحه في تحكمه يعظم إدراكه لكفاءته الذاتية، وتحكمه في الأحداث، وعلاوة على ذلك فالكفاءة المدركة والتحكم الشخصي يؤديان بدورهما إلى استمرارية دافعية تعلم مهارات جديدة، والقدرة على تحدي المواقف الأكاديمية المختلفة، وانتهى الباحثون إلى أن محصلة ذلك كله هو الحد من الشعور بالعجز المكتسب، واللاقوة، عن طريق تعظيم تقييم التلميذ لذاته.

ويتطلب ذلك من واضع البرامج ثلاث خطوات أساسية: ١- أن يسمح للتلاميذ أن يضعوا أهدافاً تربوية واقعية. ٢- أن يسمح للتلاميذ في أن يضعوا خطة، ومساعدتهم على وضع إجراءات تنفيذية لإحداث أهدافهم الموضوعية. ٣- أن يكون واضع البرنامج نفسه قادراً على توجيه وإرشاد التلاميذ بما ينمي لديهم فكرة تطوير الذات (Fernandes & Fontanta, 1996: 301- 313).
فأساس القدرة على التحكم في إحساس الفرد بالاستقلالية، والسماح له بالاندماج في المهمة، ويمكن

تحقيق ذلك بعدة طرق منها: ١- لكي نخلق وننمي شعور التلميذ بالاستقلالية يجب أن نعطيه عدداً من الاختيارات المؤكدة، وأن نسمح له بأن يأخذ على عاتقه أي دور يريده أثناء العمل، أو يختار أي نشاط يقوم به، ونمده بأساس منطقي بأن الأنشطة تحدد السلوكيات، وأن نسمح للتلميذ بأن يشارك بفاعلية في وضع واتخاذ القرار بما يؤدي إلى شعور أكثر بحرية الإرادة أو حق تقرير المصير.

٢- تشجيع التلاميذ على الاندماج، وأن ننمي اعتقادهم بأن النجاح في أي مهمة يشير إلى تحسن في القدرة الذاتية لا التفوق المعياري؛ أي التفوق بالنسبة للآخرين.

وفي جلسات تغيير مركز التحكم يجب التركيز على: ١- إعطاء جمل ثناء للأفراد ذوي المنحى الداخلي في حل المشكلات. ٢- مقابلة الجمل أو العبارات التي تدل على التوجه الخارجي، ومحاولة تبديلها بجمل أو عبارات تدل على التوجه الداخلي. ٣- في عملية الإرشاد يجب أن يهتم المرشد بسماع المشاكل الشخصية، ويعطي لهم حلولاً لفظية كلما أمكن، وأن نركز على مبدأ: هنا "Here" والآن "now". ٤- حاول أن تستخدم لغة تركز فيها على قبولهم مسؤولية نتائج سلوكهم أفعالهم، وأنهم المتحكمون الأساسيون في مسؤولية نتائج أفعالهم.

وعند إرشاد ذوي مركز التحكم الخارجي يجب التركيز على: ١- إعطائهم تعزيزات فورية ومناسبة في حالة قبولهم مسؤولية نتائجهم. ٢- إذا تمكنت من خلق مناقشة تشرح فيها للتلميذ مفهوم مركز التحكم وتطبيقاته وفوائده الشخصية فافعل. ٣- حاول أن تكامل "تدمج" إجراءات وضع الأهداف في تعليم المهارات. ٤- حاول أن تغرس لدى التلاميذ افتراضاً مؤداه أنهم المسؤولون عن زيادة كمية وجودة العمل الذي يؤدونه، وهذه تتضمن تغيير النظرة التقليدية للمشرف أو الأستاذ.

٥- عمل مناقشات متكررة، تؤكد على العلاقة الفورية بين تقدم وترقية وتعزيز وتفوق ونجاح التلميذ وأدائه وسلوكه (Gardner & Beatty, 1980, 240).

وطبقاً لعلاقة النظرية الوظيفية للتحكم المدرك بالعجز المكتسب، فإن التحكم المدرك يتأثر بثلاثة عوامل هامة: ١- اعتقادات الإستراتيجية. ٢- اعتقادات الوسع أو الاستطاعة. ٣- التفاعل بينهما. ويمكن توضيح ذلك فيما يلي: ١- تعرف اعتقادات الإستراتيجية على أنها حصول الفرد على النتائج السلبية عن طريق اعتقاد الفرد أن أفعاله الشخصية غير فعالة، ولا تؤدي إلى حصوله على النتائج المرغوبة، وهي تشعر التلميذ بوجود طريقة واحدة للعمل في المدرسة، أو أن التحكم لا يكون إلا بمصاحبة الآخرين الأقوياء، أو بالحظ أو بالصدفة أو عدم معرفة الفرد أسباب نجاحه وفشله، وأن هذه الاعتقادات متسقة مع أبحاث "سيلغمان" عن العجز المكتسب وأبحاث "وينر" عن دافعية الإنجاز وأبحاث "روتر" لمركز التحكم. ٢- وتعرف اعتقادات الوسع أو الاستطاعة على أنها حصول الفرد على النتائج الإيجابية عن طريق اعتقادات الاستطاعة أو الوسع، وبالتالي تجعل الفرد مقاوماً ضد

الشعور بالعجز، وهذه التنبؤات متسقة مع نظرية الفعالية الذاتية لباندورا والكفاءة الذاتية لهارتر. ٣- التفاعل بين اعتقادات الإستراتيجية واعتقادات الاستطاعة، فالاعتقاد بالاستطاعة على بذل الجهد يعزز عن طريق الاعتقاد بأن الجهد المبذول هو استراتيجية هامة، والاعتقاد المنخفض في الإستراتيجية يأتي من اعتقادات لدى الفرد بعدم امتلاكه الاستطاعة في التأثير على الإستراتيجية الفعالة (Schmitz & Skinner, 1993, 1011-1021).

ويعرض شمتز وسكينر (Schmitz & Skinner, 1993, 1010) جدولاً يلخص فروض هذه النظرية في علاقتها بالعجز المكتسب في الآتي:

جدول (٤) الفروض المتعلقة بالنموذج الوظيفي للتحكم المدرك

الارتباط بالنموذج ومستوى التحليل	الفروض
أولاً: الفروض التي تربط علاقة الفرد مع الآخرين وعلاقته بذاته بالنموذج الوظيفي للتحكم المدرك	
٢- التحكم المدرك والجهد المبذول	الأطفال ذوو التوقع المرتفع للتحكم المدرك (كونهم لا يشعرون بالعجز المكتسب) يقضون وقتاً أطول ويبدلون أقصى جهد لهم، بالمقارنة بالأطفال ذوي التوقع المنخفض للتحكم المدرك، وذلك بسبب شعورهم بالعجز المكتسب، وسهولة استسلامهم للصعوبات.
٢- الجهد والأداء	الأطفال الذين يخصصون وقتاً وجهداً أطول في الأداء، لديهم نتائج موضوعية مرتفعة (أكثر دقة وأقل خطأ) بالمقارنة بالأطفال الذين يخصصون وقتاً وجهداً أقل، وذلك بسبب اعتقادهم في عدم فاعلية جهدهم في التحكم في الأداء، ويستسلمون بسهولة للصعوبات.
٣- الأداء والتقييم	فالأطفال الذين لا يشعرون بالعجز والذين يحققون نتائج أفضل (أكثر دقة وأقل خطأ) هم الذين يعطون تقييماً مرتفعاً وموضوعياً للأداء، بالمقارنة بالأطفال الذين يحققون نتائج خاطئة لأنهم يشعرون بالعجز المكتسب.
٤- التقييم والعزو	الأطفال الذين يقيمون أدائهم تقييماً صحيحاً، لا يشعرون بالعجز المكتسب، ويعزون إجاباتهم الصحيحة إلى أسباب داخلية قابلة للتحكم مثل الجهد، والخاطئة إلى أسباب خارجية مثل صعوبة المهمة، أو أسباب مجهولة، بالمقارنة بالأطفال الذين يقيمون أدائهم تقييماً خاطئاً ويشعرون بالعجز المكتسب.

٥- العزو وتوقع التحكم	الأطفال الذين يعززون إجاباتهم الصحيحة إلى الجهد والقدرة لديهم تحكم مرتفع، وصلابة نفسية، ولا يشعرون بالعجز، أما الأطفال الذين يعززون إجاباتهم الخاطئة إلى الجهد والقدرة يتوقعون تحكماً منخفضاً، ويشعرون بالعجز الشخصي والاستسلام تجاه الصعوبات.
٦- تعميم التحكم المدرك وتوقع التحكم	فالأطفال الذين يمتلكون تعميمات مرتفعة للتحكم المدرك (ارتفاع في معتقدات الإستراتيجية، ومعتقدات الاستطاعة) يتوقعون تحكماً مرتفعاً في المواقف داخل الفصل المدرسي ولا يشعرون بالعجز حيالها بالمقارنة بالأطفال الذين يمتلكون تعميمات منخفضة للتحكم المدرك (انخفاض في معتقدات الإستراتيجية، ومعتقدات الاستطاعة) وهم كثيرون الشعور بالعجز.
ثانياً: الفروض الخاصة بالمتغيرات المتوسطة في إطار علاقة الفرد مع الآخرين	
١- التحكم المدرك والجهد المبذول	تتوسط مستوى الدافعية والمواجهة " Coping " العلاقة بين التحكم المدرك والجهد المبذول، وبصورة أكثر تحديداً فالأطفال الذين لديهم دافعية مرتفعة، واستراتيجيات مواجهة إيجابية، يمتلكون اقتراناً مرتفعاً بين إدراكهم للتحكم والجهد المبذول بما يقيهم من الشعور بالعجز.
٢- الجهد المبذول والأداء	يتوسط مستوى الضغوط " Stress " العلاقة بين بذل الجهد ومستوى الأداء التالي؛ فالأطفال الذين يتعرضون لمستويات ضغوط عالية سوف يكون لديهم اقتران بين الجهد المبذول والأداء (أي يعتقدون مثلاً أن جهدهم أقل فاعلية في التحكم في الأداء ويتعلمون العجز).
٣- الأداء والتقييم	يتوسط مستوى التحكم المعمم واعتقادات القدرة العلاقة بين الأداء والتقييم اللاحق؛ فالأطفال الذين يمتلكون تحكماً واعتقاداً مرتفعاً في القدرة والاستطاعة سوف يمتلكون اقتراناً مرتفعاً بين أدائهم الفعلي وتقييمهم لأدائهم (مثل التقييم المنطقي للأداء).
٤- العزو وتوقع التحكم	تتوسط اعتقادات الإستراتيجية العلاقة بين العزو والتحكم المتوقع. فالأطفال الذين يمتلكون اعتقاداً مرتفعاً في الإستراتيجية سوف يمتلكون اقتراناً مرتفعاً بين إعزائهم السببية وتفسيراتهم المعرفية وتوقعهم للتحكم، ومن ثم وقايتهم من الشعور بالعجز المكتسب.

وقد قدم روثباوم وآخرون (Rothbaum et al, 1982, 24) تنظيراً يوضح أن دلائل العجز المكتسب تعكس لدى الفرد أشكالاً أخرى من التحكم، حيث قدموا تفرقة بين شكلين للتحكم هما:

١- التحكم الابتدائي: وهو قدرة الفرد على أن يجعل البيئة متفقة مع حاجاته ورغباته.

٢- التحكم الثانوي: وهو قدرة الفرد على جعل رغباته وحاجاته متفقة مع البيئة.

وأن المحاولات الأولى تكون للتحكم الابتدائي كونها أول وأفضل استجابة للفرد تجاه العجز أو عدم القدرة على التحكم، وربما يلي ذلك التحكم الثانوي عندما يفشل التحكم الابتدائي.

ويذكر هكهوسن وشولز (Heckhausen & Schulz, 1995, 285) أن التفرقة بين التحكم الابتدائي والثانوي يرتبط بعاملين هما:

١- التحكم الابتدائي فعل موجه للعالم الخارجي، وأن التحكم الثانوي فعل موجه للشخص. ٢- عملية التحكم الابتدائي تحتوي على فعل مباشر في البيئة، بينما عمليات التحكم الثانوي أساسها معرفي، لذلك يستطيع الفرد أن يعرف خصائص التحكم الابتدائي والثانوي في ضوء خاصيتين، لكل خاصة اتجاهين:

١- الهدف: العالم الخارجي مقابل الذات. ٢- العملية: الفعل مقابل المعرفة.

كما أن هذا التصنيف المميز لكل من التحكم الابتدائي والثانوي يلاقي بعض الصعوبات، فمثلاً عند قيام الشخص بمقارنات اجتماعية مع الآخرين لرفع تقدير الذات هي مثال للتحكم الثانوي، لأنها تحتوي على عمليات معرفية موجهة ناحية الذات، كما تحتوي هذه العملية المعرفية على نظير سلوكي وهو البحث عن آخرين للمقارنة الاجتماعية وتعظيم تقدير الذات، وبالتالي نجد أن هذا السلوك يتضمن كل من المعرفة والفعل، أي الهدف النهائي هو الذات، ومع ذلك يرتبط بالعالم الخارجي.

فالتمييز بين التحكم الابتدائي والثانوي يؤكد أن هدف التحكم الابتدائي هو إحداث تأثيرات في البيئة المحيطة بالفرد، وأن هدف التحكم الثانوي هو إحداث تغييرات مباشرة داخل الفرد، وأن كلاً من التحكم الابتدائي والثانوي قد يتضمن الفعل والمعرفة، ورغم أن التحكم الابتدائي يتميز بالسلوك النشط فيما يختص بالعالم الخارجي، بينما التحكم الثانوي يتميز بالعمليات المعرفية التي تقع داخل الفرد. ويضيف الباحثان أن هناك تفوقاً وظيفياً للتحكم الابتدائي على الثانوي، لأن التحكم الابتدائي موجه للعالم الخارجي فهو يمكن الأفراد من أن يشكلوا بينهم لتلائم احتياجاتهم الخاصة وفعاليتهم المتطورة دون ارتباط بالعالم الخارجي، وبالتالي فهو مفضل وله قيمة تكيفية أكبر للفرد (Heckhausen & Schulz, 1995, 285).

وبالرغم من تفوق التحكم الابتدائي إلا أن التحكم الثانوي يسهل التحكم الابتدائي، فعندما يواجه الأفراد فشلاً في التحكم الابتدائي، فإنهم لا يستطيعون التعامل مع الإحباط وخيبة الأمل والعجز عن التحكم في الأمور والاستسلام، ليس فقط بسبب عدم إحراز أهداف مرغوبة؛ ولكن كونهم يمرون بتجربة، أو خبرة تهدد تقديرهم لذاتهم، وتكسبهم معارف محرقة تنبئ بعجزهم عن التحكم في أي حدث، وأن فعاليتهم الذاتية ضعيفة، وأن تمكنهم مهدد، علاوة على أن الفشل المؤلم قد يحطم قدرة

الفرد على التحكم في الأحداث، وينتج عن ذلك نشاط منخفض ولامبالاة واكتئاب وسلبية، كما وصفتها نظرية العجز المكتسب، وأن هذه الآثار السلبية لفشل التحكم الابتدائي قد يخفضها التحكم الثانوي وبشكل خاص طبقاً لما يذكر هكهوسن وشولز " ١٩٩٥ " أن تعويض التحكم الثانوي لا يقتصر على حماية الكيان العاطفي وتقدير الذات، ولكن الأهم من ذلك يحافظ على، بل يسترد المصادر الدافعة ويعظم التحكم الابتدائي في المستقبل، وبهذه الطريقة نجد أن التحكم الثانوي يعتبر ممر ينقل من الفشل في التحكم الابتدائي إلى التحكم الابتدائي مرة أخرى.

ويذكر هكهوسن وشولز (Heckhausen & Schulz, 1995, 288) أن الفرد عندما يفشل ويعجز عن التحكم (مروره بتجربة فشل، أو فشل في التحكم الابتدائي) ويستخدم إستراتيجيات التحكم الثانوي تسمى استراتيجيات التحكم الثانوي لما بعد القيام بالفعل، ويمكن تحقيق ذلك بطريقتين:

- ١- تعديل الفرد المحاولات المستقبلية في التحكم الابتدائي بتعديل مستوى طموحه، أو إعادة بناء تسلسل أهدافه.
- ٢- أن يبحث الفرد عن أسباب الفشل - وبالتالي لا يضطر إلى تغيير أهدافه، بينما يحافظ في نفس الوقت على تقديره لذاته، ومن هذه الاستراتيجيات ما يسمى بإستراتيجية التحيز الإعزائي، وتعرف أيضاً بعزو الاعتداد بالذات، فطبقاً لهذه الإستراتيجية فإن الفرد يبالغ في التأثير المدرك للأسباب الخارجية عندما يواجه الفشل، بينما يشعر بالثقة في حالة النجاح، وبالتالي يتجنب الندم ولوم الذات في حالة فشله ويزداد تقديره لذاته في حالة نجاحه.

ويذكر هكهوسن ودويك (Heckhausen & Dweck , 1998) أن استراتيجيات التحكم الثانوي هامة وقد تتضمن مظاهر لتنظيم الفعل هي:

- ١- توقع إنجاز الهدف،
- ٢- قيمة إنجاز الهدف،
- ٣- العزو السببي لنواتج الفعل، وهذه المظاهر الثلاثة تتعلق بثلاث استراتيجيات للتحكم الثانوي وهي:

- أ- التحيزات المتوقعة: مثل التفاؤل، التشاؤم الدفاعي، التعديل في مستوى الطموح. ب- التغيير في قيم الهدف: مثل التحرر من العمل، وتغيير هرمية ترتيب الأهداف. ج- التحيزات الإعزائية للنتائج: مثل عزو الاعتداد بالذات (Heckhausen & Dweck , 1998, 53).

٢-٦ نظرية التكيف المعرفي والعجز المكتسب:

تؤكد نظرية التكيف المعرفي أن استسلام الشخص للأحداث واعتقاده في قدرته على استيعاب الأحداث، تشكلها وهميات معرفية تدرج تحت ثلاث متغيرات هي: تقدير الذات والتحكم المدرك ومستوى التفاؤلية، فالأشخاص ذوي القدرة على التحكم والإنجاز ومن ثم الإدراك المرتفع للصدمة النفسية، هم من يرتفع لديهم مستوى تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية، وتشكل هذه المتغيرات المعرفية لدى الأشخاص أساليب مواجهة فعالة مع الأحداث تحصن الفرد ضد تعلم سلوك العجز (Wanberg , 1997, 721). كما تؤكد نظرية التكيف المعرفي على أن تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية مصادر معرفية وسيطة في العلاقة بين البيئة الضاغطة، وطرق مواجهتها والتعامل معها، أو سلوك العجز المكتسب، وبالتالي قبل تشكيل سلوك العجز المكتسب يجب توجيه الفرد معرفياً في ضوء متغيرات تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاؤلية، ومن ثم نتوقع فرداً يواجه ويستوعب البيئة بمثيراتها الإيجابية والسلبية، بما يحصنه من سلوكيات العجز المكتسب (Wanberg, 1997, 732).

وفي هذا الصدد يرى جبريل أن ذوي تقدير الذات المرتفع يتصفون بالصفات التالية:

- أ- القدرة على تعديل المبادئ والقيم في ضوء الخبرات الجديدة. ب- فقدان الانزعاج حول الماضي أو حول ما يتصل بالمستقبل. ج- الثقة بالقدرة على مواجهة المشكلات حتى عند حدوث فشل ما.
- د- قبول الذات على أساس أنها بالمستوى من الأهمية يساوي ما لدى الآخرين رغم وجود فوارق فيما يتعلق بالموهب وبعض الصفات الشخصية. هـ- الحساسية تجاه الآخرين (جبريل، ١٩٨٣، ٦٠).

كما يرى معظم العاملين في الميدان العيادي أن تقدير الذات عامل إيجابي في تكيف الفرد؛ فالفرد الذي يمتلك تقديراً إيجابياً لذاته يشعر بالرضا والقبول لما يمتلكه من خصائص لذاته، ولا يسعى لأن يكون شخصاً آخر، إنه يعمل باستمرار لينمي كفاءاته، وليتجاوز نقاط ضعفه، إنه منتج وفعال على الصعيدين المادي والنفسي، ولديه الكثير ليفاخر به (عز، ٢٠٠١، ٢٢).

ويمثل مفهوم التحكم المدرك بعداً من أبعاد الشخصية التي تؤثر في الذات المدركة؛ فذوي الوجهة الداخلية من التحكم يميلون إلى الاعتقاد بأنهم والآخرين معهم مسؤولون عن نجاحهم أو فشلهم، أما ذوي الوجهة الخارجية من التحكم فإنهم يميلون إلى تعليل النجاح والفشل بسبب الحظ والقدرة والصدفة (weiner, 1992, 13)، هذا ويقصد بمركز الضبط إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج (الأحمد، ١٩٩٩، ١٣٢). وتأتي أهمية مركز الضبط باعتباره سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح وفشل في ضوء ما لديه من استعدادات وقدرات وما يقوم به من جهد لكي يحقق أهدافه بغية الوصول إلى ما يريجه (الخطيب، ١٩٩٠، ٨٢). "ويعتقد الفرد ذو الضبط الداخلي أن بإمكانه تقرير ما سوف يحدث له، وبالتالي فهو قادر على التحكم والسيطرة على مصيره

وقدره إلى درجة كبيرة، في حين يعتقد الفرد ذو الضبط الخارجي أنه تحت رحمة الظروف، وغير قادر بالتالي على السيطرة، أو التحكم بالأحداث التي تمر به" (الأحمد، ١٩٩٩، ١٢٥).

هذا ويحتل التفاوض مكانة هامة في بعض - وليس كل - مناحي الحياة، فهو لا يعد دواء يستخدم ليشفي من جميع الأمراض؛ لكنه يمكن أن يحميك من الاكتئاب، وأن يزيد من مستوى إنجازاتك، وتدعيم تكوينك البدني، كذلك يعتبر التفاوض حالة ذهنية مبهجة إلى حد بعيد تعتري الشخص المتفاوض (سيلغمان، ٢٠٠٢، ٥٧). ويرى شايبير وكارفر أن التفاوض استعداد يكمن داخل الفرد الواحد للتوقع العام لحدوث الأشياء الجيدة أو الإيجابية، أي أنه سمة من السمات الشخصية، كما يعتبر تايجر أن التفاوض عبارة عن قوة حيوية دافعة نشأت عن تطور الأجيال الإنسانية، وتعد عاملاً أساسياً لبقاء الإنسان، ويعد الأساس الذي يمكن الأفراد من وضع الأهداف أو الالتزامات (سعود، ٢٠٠٥، ٨٠).

وفي هذا السياق، أكدت الدراسات العديدة أن انخفاض تقدير الذات والتحكم المدرك والتفاوضية، هي منبئات تزيد لدى الشخص أساليب المواجهة بالتجنب، والتي تؤدي إلى انخفاض مؤشرات الصحة النفسية الإيجابية، وذلك لأن المواجهة بالتجنب طبقاً لما توضحه الدراسات، تحمل في طياتها اعتقاد الفرد أن قدرته وجهده لا فائدة منهما في تحقيق النتائج وتسوية الأمور. أما المستوى المرتفع من التحكم المدرك وتقدير الذات والتفاوضية فهي منبئات تزيد من استخدام أساليب المواجهة بالإقدام، وبالتالي تؤدي إلى تعظيم مؤشرات الصحة النفسية، بسبب أن المواجهة بالإقدام تحمل في محتواها معارف عقلانية، توحى للفرد بقدرته على التحكم، وأن الأحداث رهن جهوده وقدراته، وبالتالي تعوق اكتساب معارف وسلوكيات العجز المكتسب (محمود، ٢٠٠٥، ١٤٦). وترتبط المواجهة بالإقدام بالتكيف المرتفع، والبحث النشط عن المثيرات التي تساعد على حل المشكلة، وارتفاع مؤشرات الصحة النفسية أثناء الأزمة، مقارنة بالواجهة بالتجنب والهروب والواجهة التي تركز على الانفعال (Wanberg, 1997, 732)، وتعد المواجهة التي تركز على الفعل استراتيجيات إيجابية ترتبط بالنجاح الأكاديمي، والنزوع إلى التوجه الداخلي تجاه النجاح والتعلم في المدرسة، والاستمتاع بالعمل الجيد في المدرسة، وإدراك ارتباط النجاح الأكاديمي بالكفاءة والقدرة الشخصية، وارتفاع قيمة الخبرات الأكاديمية، وتقدير الذات المرتفع، وعزو الفشل إلى عوامل غير ثابتة، ومن ناحية أخرى ترتبط المواجهة بالتجنب بالواجهة بالإنكار، وبلوم الذات، والتعرض لمشكلات التكيف، كما أنها تعد استراتيجيات مصاحبة للفشل الأكاديمي. وقد أكد (Mantzicopoulos, 1997, 230) أن الأفراد الذين يستخدمون استراتيجيات المواجهة بالتجنب أو الهروب أو لوم الذات يمتلكون بطريقة غير مباشرة معطيات وسلوكيات ومعارف العجز المكتسب، لأنهم عندما يفشلون يدركون أن الذكاء والقدرة ذات طبيعة ثابتة، ويعتبر ذلك بداية لسلسلة طويلة من الفشل، وينهمكون في استراتيجيات لوم الذات ويرفضون المشكلة بدلاً من التوجه نحوها، ويعززون الفشل إلى عوامل ثابتة. ومن ثم فإن ذوي العجز

المكتسب لديهم أنماط معرفية مشوهة، مثل مشاعر الذنب المبالغ فيها، وانعدام الثقة بالنفس، والتأنيب المستمر للذات، وعندما يمتد الشعور بالعجز المكتسب إلى الشعور باليأس نجد أن نشاط الشخص يضعف ويتبدل، وعلاقاته الاجتماعية تنقلص، ويتوقع الشخص على ذاته في خيبة أمل وعجز، وقد يتجنب التفاعل مع الآخرين، إما بسبب الشعور الشديد بالذنب، أو لخشيته من أن ذلك قد يؤدي إلى رفضه من قبل الآخرين، وبالتالي نلاحظ أن بعض التلاميذ لا يستطيعون التعايش ومواجهة الفشل، أو لا يقدرّون على التفاعل مع حياتهم الضاغطة، وتنقصهم الكفاءة في تجاوز أزماتهم، وسريعي الانهيار، ويكتسبون العجز، ويعممونه ويتوقعونه عبر المواقف والأزمنة. وتؤكد دراسات العجز المكتسب على أهمية العمليات المعرفية التي يستخدمها التلميذ في تفسير الحدث. فالتلميذ الذي يدرك الفشل على أنه تحدٍ وفرصة للنمو والتقدم، يستخدم بكثرة استراتيجيات إيجابية مثل الاستراتيجيات التي تركز على الفعل. وينخفض شعوره السلبي نحو الذات (Dweck, 1986, 105)، ويميل للتحكم الداخلي، ولديه دافعية قوية للتمكن والتحصيل المرتفع (Mantzicopoulos, 1990, 139)، فالتلميذ الذي يستخدم استراتيجيات مواجهة تركز على الفعل؛ يدرك الفشل كمثير باعث على النمو والتقدم، ولديه شعور قوي بقيمة الذات، ويدرك أن ذاته أساس تنافسه وتقدمه الأكاديمي، ولديه شعور إيجابي نحو ذاته، وبأهمية ذاته في نجاح علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، ويستطيع الاستفادة من مثيرات البيئة التعليمية عندما يواجه صعوبة أكاديمية. وتذكر دويك أن هذا التلميذ يملك عوامل التحصين ضد العجز المكتسب، مقارنة بالتلميذ الذي يلوم الآخرين على فشله ويغالي في إنكار ذاته، ويولع بالحط من قدراته. وتضيف دويك (Dweck, 1986, 104) أن الأطفال الذين يعتقدون أن الذكاء سمة ثابتة وغير قابلة للتعديل، أكثر انشغالا بنقص الذات والاستخفاف بها، وهم مهينون بسلوكيات العجز المكتسب والمعارف المشوهة، التي توحى بأنهم يمتلكون معطيات العجز المكتسب.

٣- العجز المكتسب والاكتئاب

٣-١ مقدمة: ينظر بيك (Beck) إلى الاكتئاب بوصفه تنشيطاً لثلاثة أنماط معرفية رئيسية، تؤدي إلى أن ينظر المريض إلى نفسه وإلى خبرته وإلى مستقبله بصورة متميزة سلبياً، ويسمي بيك هذه الأنماط بالمثلث المعرفي السلبي. النمط الأول: هو نظرة المريض السلبية إلى نفسه (أنا فاشل)، إذ يعتبر المريض نفسه ناقص الكفاءة يعاني من القصور والنبذ، وهو ينزع إلى أن ينسب خبراته غير السارة إلى نقائص مفترضة فيزيقية أو عقلية أو خلقية، وفي رأيه أنه لا قيمة له بسبب هذه النقائص المفترضة، وينزع إلى رفض نفسه بسببها، وفضلاً عن ذلك، فهو يعتبر أنه تنقصه الخصائص التي يراها أساسية لتحقيق السعادة أو القناعة، ويوجد هذا النمط في تقدير بيك لدى غالبية المكتئبين. أما النمط الثاني: فهو التفسير السلبي للخبرة (سوف يقوم الآخرون بإلحاق الأذى بي إذا ما أعطيتهم الفرصة لذلك)، فالمريض يميل إلى أن يرى عالمه الشخصي يتطلب منه أموراً غير معقولة، وقيم عراقل يصعب تجاوزها في طريق تحقيق أهدافه في الحياة، أو أنه محروم من الشعور باللذة أو الإشباع. والنمط الثالث: هو النظرة إلى المستقبل بصورة سلبية (لن تسير الأمور بشكل أفضل)، ويوجد هذا العرض في كل أنواع الاكتئاب تقريباً، فالمريض يتوقع أن تستمر متاعبه الحالية دون نهاية، وهو يتوقع الفشل في كل ما يقدم عليه من أعمال (مليك، ١٩٩٤، ٢٣١-٢٣٢). وبكلمات أخرى يرى بيك أن الاكتئاب ينتج - بشكل أساسي - من ميل الفرد للنظر إلى نفسه والمستقبل والعالم بنظرة تشاؤمية غير منطقية، يمتدحها التحريف والتشويه، ومن ثم فإن المكتئب ينظر إلى نفسه على أنه ليس كفئاً، وغير قادر، وغير مرغوب فيه، وهو يتوقع الفشل والنبذ وعدم الرضا، وعلى هذا الأساس يدرك كل خبراته على أنها تؤكد توقعاته السلبية تلك، وكل أعراض الاكتئاب سواء أكانت وجدانية، سلوكية، جسمية، دافعية. ينظر إليها جميعها على أنها نتيجة مباشرة لذلك المثلث المعرفي السلبي. وفي نظرية ضبط الذات في الاكتئاب، يفترض ريهيم (١٩٧٧) أن الاكتئاب، يحدث نتيجة خلل في واحد أو أكثر من المجالات التالية: ملاحظة الذات، تقييم الذات، تعزيز الذات (عبد الله، ١٩٩٥، ١٢٩).

٣-٢ العجز المكتسب والاكتئاب: تدل حالة العجز المكتسب على الاعتقاد من جانب الفرد بفقد السيطرة على الأحداث التي يخبرها من حوله. وينبع هذا الاعتقاد من إدراك الشخص أن النتائج والأحداث التي يخبرها تكون منفصلة عن تصرفاته وجهوده، وبعبارة أخرى يدرك بأنه عاجز عن التأثير فيما يحدث له على مختلف المستويات (محمود، ١٩٩٧، ٨١). ونجح سيلغمان (Seligman, 1975) في توضيح الدور الهام الذي يلعبه تعلم العجز في الاكتئاب، حيث يرى أن الاكتئاب يتكون نتيجة للتعرض لخبرات شديدة وضغوط بيئية قوية تجعل الشخص يشعر باليأس والعجز عن ضبطها، ولذا فهو يعتبر الاكتئاب يأساً مكتسباً، وعجزاً عن التحكم في

البيئة، فالأحداث غير الممكن التحكم فيها تؤدي بالأفراد إلى أن ينظروا لأنفسهم على أنهم عاجزون، فحينما يواجه الأفراد موقفاً طارئاً فإنهم يشعرون بعدم كفاءتهم وعجزهم، ويحل الاكتئاب عندهم محل القلق (سيلغمان ، ٢٠٠٢ ، ١٦٣). وتعتبر نظرية العجز المكتسب إحدى النظريات المعرفية الحديثة التي تفسر نشأة واستمرار الاكتئاب، حيث تفترض هذه النظرية أن العجز المكتسب عرض اكتئابي وفقاً لنموذج العزو الداخلي الذي يتبعه الفرد، والذي يؤدي به إلى انخفاض مستوى تقديره لذاته، حيث يتسم الإطار المرجعي بالسلبية في تفسير عملية العجز لدى الشخص المكتئب. ومن ثم يركز هذا النموذج على الطريقة التي يفسر بها المكتئبين أسباب الأحداث التي وقعت لهم، وهو ما يعرف أيضاً بأسلوب التفسير، ويفترض أن مرضى الاكتئاب لديهم ثلاثة أنواع من أساليب العزو هي:

- ١- داخلي: وترجع إلى ميل عزو الأحداث السالبة إلى مشاعر الفرد الداخلية وعدم كفايته. (مثلاً: لقد حصلت على درجة منخفضة في الامتحان لأنني غبي).
- ٢- ثابتة: وترجع إلى الاعتقاد بأن أسباب الأحداث السالبة ستبقى ثابتة عبر الزمن. (مثلاً: لن أحصل على درجات جيدة في الامتحان لأنني سأبقى غيباً).
- ٣- الشامل: وترجع إلى الاعتقاد بأن أسباب الأحداث السالبة لها آثار عامة على حياة الفرد. (مثلاً: لقد سبب لي غبائي كل أنواع المشاكل بدءاً من انخفاض التحصيل في المدرسة، إلى عدم وجود عمل، وحتى عجزني عن إيجاد الزوجة المناسبة) (محمود ، ٢٠٠٥ ، ١٧٥).

ويخلص نموذج العجز المكتسب التفسير المعرفي للاكتئاب في:

- ١- أن غير المكتئبين وفي الوقت نفسه لديهم أساليب عزو سلبية؛ هم أفراد يمتلكون مخاطر الاكتئاب في المستقبل.
- ٢- أن المكتئبين الآن الذين لا يمتلكون أساليب عزو سلبية يميلون إلى أن يصبحوا أقل اكتئاباً في المستقبل.
- ٣- أن الأفراد الذين يستطيعون تغيير أسلوب العزو السلبي (بواسطة العلاج أو الإرشاد المعرفي) يملكون وسائل تغيير الاكتئاب طبقاً لذلك (Peterson, et al , 1995, 179).

وينظر سيلغمان للاكتئاب على أنه نتيجة للإحساس بالعجز الناشئ عن الاعتقاد بفقدان السيطرة على الموقف، أو عندما يشعر الفرد بعدم القدرة على تجنب حدث غير سار، أو الفشل في تحقيق نتيجة مرغوبة بجهوده أو بجهود الآخرين، فيعتقد الفرد بأن كل أفعاله وأفكاره غير مجدية، ونظراً للارتباط الوثيق بين اليأس والعجز؛ فإن الشخص يصبح سلبياً وغير مؤكد لذاته، ويتدنى الإحساس بقيمة الذات لديه، لعدم وجود من يسانده في المحافظة عليها، أو لوجود تغذية راجعة سلبية تشوه معيار الفرد في تقييم ذاته، أو الأعمال التي يقوم بها. وفي المدرسة الإنسانية يعد الاكتئاب فقداناً للمعنى والهدف، وعند روجرز فقدان تقدير الذات بالإضافة إلى فشل الفرد في تحقيق الذات المثالية بسبب الفجوة الواسعة بين الذات المدركة والذات المثالية (محمود، ٢٠٠٥ ، ١٧٦).

٣-٣ التحكم المدرك والاكنتاب

أشار روتر إلى أن الأفراد الذين يهيمنون على مصائرهم ولديهم الشعور بالمسؤولية على ما يحدث لهم، يتوجهون نحو الداخل، ويعتقدون في التحكم الداخلي، ويدركون أنهم يستطيعون تحديد ما سوف يحدث لهم، وبالتالي التحكم والهيمنة على مصائرهم. بينما الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا حول ولا قوة، وأن مصائرهم تحت رحمة القدر، ويعتقدون أنهم لا يتمتعون بالمسؤولية الكاملة عما يحدث لهم، يتوجهون نحو الخارج، ويعتقدون في التحكم الخارجي. ويدركون أنهم تحت رحمة القدر، وليس لديهم الهيمنة على الأحداث التي يتعرضون لها. ويمثل مفهوم التحكم المدرك بعداً من أبعاد الشخصية التي تؤثر في الذات المدركة، فذوي الوجهة الداخلية من التحكم، يميلون إلى الاعتقاد بأنهم والآخرين معهم مسؤولون عن نجاحهم أو فشلهم، أما ذوي الوجهة الخارجية من التحكم فإنهم يميلون إلى تعليل النجاح والفشل بسبب الحظ والقدر والصدفة، وعلى ذلك فإن ذوي الوجهة الداخلية من التحكم يشعرون بالفخر عقب كل نجاح يحققونه، ويشعرون بالتقصير عقب كل فشل يلحق بهم (Weiner, 1992, 13) ولذلك ينظر الأفراد ذوي التحكم المدرك الداخلي إلى ذواتهم على أنهم يمتلكون المفاهيم الأساسية للنجاح في أعمالهم، ولهذا فإنهم ينسبون كلاً من النجاح والفشل إلى ذواتهم (جبريل، ١٩٩٠، ٨٨). بخلاف ما يقدمه ذوي الوجهة الخارجية للتحكم من تبريرات لنتائج أعمالهم، ولذلك فالأفراد الذين لديهم القدرة على التأثير فيما يحدث لهم في حياتهم يدركون تحكمهم الداخلي في الأحداث، ومن ثم فإذا أدرك الفرد أن قدرته ومعطيائه الشخصية مهمة للنجاح في أي وقت، وأن نتائج الأحداث تنتج عن سلوكه الشخصي، وأنه مسؤول عن حدوثها فإنه يعتقد بقدرته على التحكم الداخلي، أما إذا اعتقد بأن القوى الخارجية هي السبب في النتائج التي وصل إليها يكون لديه اعتقاد بالتحكم الخارجي. ومن ثم فإن الفرق بين فردين أحدهما يعتقد بالتحكم الداخلي والآخر يعتقد في التحكم الخارجي هو فرق في درجة تحمل كل منهما للمسؤولية الشخصية، فالفرد الذي يتحمل مسؤولية أعماله وأفعاله، يدرك ذاته بطريقة إيجابية، ويدرك ذاته كما هي في الواقع، أما الفرد الذي ينسب أعماله وأفعاله وما ينتج عنها من نتائج إلى قوى خارجية لا دخل له فيها وبعيدة عن ذاته، ولا تمت له بصلة، فإنه لا يتحمل مسؤولية أعماله، ولا يدرك ذاته الإدراك الصحيح، وإنما ينظر إلى ذاته بطريقة سلبية، وينظر إليها على أنها عاجزة أمام القوى الخارجية التي تفوق قواه الخاصة، ومن ثم فإنه لا يشعر بالسعادة أو الرفاهية، لأن ذلك الشعور يحتاج منه أن يكون واثقاً بقدراته وقدرته على التحكم في مجريات الأمور، وهو لا يمتلك تلك الأشياء (Gardner & Beatty, 1980, 238). فضلاً عن كيفية وصول الفرد إلى أهدافه، فإذا كان لدى الفرد اعتقاداً بأنه يمكنه الوصول إلى أهدافه عن طريق تحكمه فيها، فيقال أن مثل ذلك الفرد يعتقد في التحكم الداخلي، أما إذا كان الفرد يعتقد أن الوصول إلى هذه الأهداف يعتمد على الصدفة والحظ والآخرين فيقال أن مثل ذلك الفرد يعتقد في التحكم

الخارجي (Weiner, 1992, 26). ويرتبط مفهوم التحكم المدرك أساساً بدرجة المسؤولية التي يدرك الفرد أنه يمتلكها على أحداث حياته، فالفرد ذو التحكم المدرك المرتفع يدرك أن أحداث الحياة ونتائجها تعتمد مباشرة على سلوكياته، أو سماته الشخصية المميزة، بينما يدرك الفرد ذو التحكم المدرك المنخفض أحداث الحياة على أنها لا تتوقف، ولا تعتمد على سلوكياته، بل على أنها تتحدد بعوامل خارجة عن إرادته مثل الحظ أو الصدفة أو تأثير الآخرين، أو لعوامل غير معروفة (محمود، ٢٠٠٥، ١٨٥). ويعرض روسنهان وسيلغمان (Rosenhan & Seligman, 1989, 50) مقارنة بين العجز المكتسب والاكتئاب في الجدول التالي:

البند	العجز المكتسب	الاكتئاب
الأعراض	السلبية.	السلبية.
	صعوبة إعادة تعلم الشخص أن استجابته ذات فائدة ما، أو يمكن أن تخلصه مما يواجهه من مشكلات.	الاتجاه المعرفي السلبي، والإحساس بعدم جدوى محاولاته أو أفعاله بصفة عامة للتغلب على المشكلات.
	خلل في تقدير الذات.	نقص في تقدير الذات.
	إدراك الكائن أنه لا يستطيع التحكم في البيئة.	شعور بعدم القيمة والذنب.
	الحزن - العدائية - القلق.	الحزن - العدائية - القلق.
	تمثيلات معرفية مشوهة.	انخفاض الاهتمامات واللذة وغالباً في جميع الأنشطة.
	نقصان الوزن والشهية والشعور بالإرهاك.	نقصان الوزن وفقدان الشهية والشعور بالإرهاك.
	الحيوان العاجز ربما يموت في المواقف المؤلمة.	أفكار للموت والانتحار
	اعتقاد متعلم أن استجابته وأفعاله تحدث مستقلة تماماً عن نتائج المواقف التي يواجهها الشخص أو التدعيم الذي يلقاه.	اعتقاد معمم بعدم جدوى المحاولات أو بذل الجهد في مواجهة المشكلات، وأيضاً في مواقف النجاح والفشل.
	تغيير الاعتقاد بجدوى وفائدة الاستجابة (أي العلاج المعرفي أو العقلاني أو أي طريقة معرفية).	العلاج المعرفي السلوكي أفضل.

جدول رقم (٥) مقارنة بين العجز المكتسب والاكتئاب

٣-٤ الوقاية من العجز المكتسب في ضوء تفسير الاكتئاب

لعل واحدة من أهم المساهمات التي أضافتها لنا نظرية العجز المكتسب، هي الفكرة القائلة بأن العجز يتكون عندما يصل الكائن الحي إلى قناعة كاملة بأن سلوكه السابق، الذي كان يمنحه القدرة على مواجهة الخبرات المؤلمة، وحلها، لم يعد الآن مجدياً. أي أن الصلة المعتادة بين السلوك وما يؤدي إليه من نتائج قد أصبحت غير ممكنة، فهو لم يعد يجد سلوكاً ملائماً للحل. وبالمقابل فإن وجود علاقة بين السلوك والتدعيم؛ أي عندما نعرف ما هو السلوك المطلوب للحصول على النتائج المرغوب فيها؛ يمنحنا القدرة على التنبؤ بالسلوك المطلوب، ومن ثم نكون أكثر تفاؤلاً وقدرة على النشاط الإيجابي. ويتكون التشاؤم والعجز عندما يتعرض الكائن لخبرات منفرة ولا يكون في مقدوره إيقافها. ويقترح سيلغمان بعض الإجراءات السلوكية التي يمكن القيام بها للوقاية في المستقبل من الاضطراب والإحساس السريع باليأس. ففي إحدى تجاربه على الحيوانات عرض مجموعة من الكلاب لعدد من الصدمات الكهربائية التي كان بالإمكان تجنبها والهروب منها بيسر، وذلك قبل أن يضعهم في صندوق مكهرب لا يسمح بالهروب. وعند مقارنتها بمجموعة أخرى من الكلاب وضعت مباشرة في البيئة المكهربة التي لا تسمح بالهروب، تبين له فروق كبيرة من حيث الفائدة الإيجابية للوقاية، حيث استطاعت المجموعة المحصنة أن تواصل محاولاتها في الهروب من الوضع المنفر، والانتقال على الجزء الآمن من الصندوق لأكثر من ٢٤ ساعة. ولم تتحول إلى اليأس بنفس السرعة التي تحولت إليه المجموعة الأخرى. وكانت تستمر في الضغط على الحاجر الفاصل بين الصندوقين، بالرغم من أنها كانت تعرف أن ذلك لن يوقف توجيه الصدمات الكهربائية إليها. أي كانت لا تزال تحاول ممارسة بعض جوانب الضبط على البيئة المنفرة (محمود، ٢٠٠٥، ٢٠٠). واختبر سيلغمان ومائير (Seligman & Maier, 1967) أيضاً الظروف التي تحد من ظهور استجابات العجز المكتسب حيث وجد الباحثان أن الكلاب التي تلقت صدمات ممكن الهرب منها (تحصين)، قبل أن يتلقوا صدمات غير ممكن الهرب منها لم ينخفض أدائهم، ولم تظهر عليهم أية استجابات تدل على تعلم العجز. ووجد مائير وجير (Maier & Geer, 1968) أن إجبار الكائنات على التنقل من جانب إلى جانب داخل الموقف التجريبي، يكون لديهم اقتران جديد بين استجاباتهم وإنهاء الصدمة (علاج)، وهذا يكون كافياً لمنع حدوث استجابات العجز المكتسب. وتبين بحوث سيلغمان (Seligman, 1998) أن الاكتئاب لدى الطفل يعبر عن نفس هذه المعاني، فالأطفال المكتئبون يكشفون عن قصور شديد في حل المشكلات العقلية والاجتماعية بالرغم من أن ذكاءهم قد يكون مرتفعاً، ويعد مفهوم العجز المكتسب خاصية رئيسية من خصائص الاكتئاب عند الإنسان العادي البالغ والطفل حتى الحيوان. ويمكن القول أن إصابة الطفل بالاكتئاب هي تعبير مباشر عن سلسلة من الأخطاء الاجتماعية في حقه، مما يجعله يتجه لتبني أسلوب تعلم العجز فيعترضه التشاؤم، ويلزمه

فقدان الثقة في النفس، والعجز عن تطوير نفسه بالإمكانات المتوافرة لديه فعلاً. ويذكر لويسهون (Lewisohn, 1975) أن العجز يحدث عندما تؤدي التعزيزات الاجتماعية إلى كف أو إطفاء الاستجابة من خلال نقص معدل اقتران الاستجابة بالنتيجة، وعدم القدرة على الحصول على السعادة من البيئة الاجتماعية، وفي نفس الوقت سمات مميزة ومؤهلة للاكتئاب (محمود، ١٩٩٧، ٨٧).

وطبقاً لذلك فإن علاج الاكتئاب يكمن في انهماك الأفراد في أنشطة سارة وتدريبهم على المهارات الاجتماعية. وأكد بيجلاند وكراكر (Bigland & Craker, 1982) أن زيادة تشجيع الأفراد على الانهماك في الأنشطة السارة وتشجيعهم على التفاعلات الاجتماعية، يؤدي إلى خفض معدلات الاكتئاب، ويؤخر بدايات الاكتئاب لديهم. كما أكد زيس وآخرون (Ziess et al, 1979) على دور إعادة البناء المعرفي في التدريب على المهارات الاجتماعية لخفض الاكتئاب، حيث إن انهماك الأفراد في أنشطة وتفاعلات اجتماعية سارة تعمل على تعديل البناءات المعرفية المختلفة، وأضاف ويلسون (Wilson, 1982) أن تدريب الأفراد على اقتران الاستجابة بالنتيجة، واستخدام التعزيز الذاتي، وأداء الأعمال السارة تعتبر عوامل وقاية وخفض للاكتئاب (محمود، ٢٠٠٥، ٢٠٢).

وفيما يلي بعض الأساليب والممارسات التربوية التي تحصن الأفراد من العجز المكتسب:

- ١- تنمية روح المغامرة وحب المخاطرة، وتقبل احتمالية الصواب والخطأ، لأن الحرص على الصواب وتجنب الخطأ، يدفع الفرد للقيام بأي عمل خشية الوقوع في الخطأ، أو تجنباً للنقد أو العقاب.
- ٢- تنمية القدرة على حل المشاكل بدلاً من الهروب منها أو تأجيلها، أو تجنب المواقف المرتبطة بإثارته. ومساعدة الفرد على أن يجد حلاً للمشكلة بدلاً من أن يهرب منها.
- ٣- التدريب على اكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات من خلال مشكلات مناسبة لقدراته وإمكانياته، ومعرفة أن هناك طرقاً بديلة للوصول إلى ذلك، وأن كل موقف يختلف عن غيره من المواقف.
- ٤- التدرج في تدريب الفرد على تحمل المسؤولية، أي تعريض الفرد لمواقف تتدرج من السهل إلى الصعب، وبما يتناسب ومستوى نضجه وخبراته، حتى يستطيع التعامل معها، وتتولد لديه مشاعر الثقة بالنفس، وتنمو خبراته وقدراته، فالنجاح في موقف يؤدي إلى النجاح في مواقف أخرى.
- ٥- تربية الفرد على تقبل نتائج أفعاله، ومواجهة هذه النتائج دون خوف من الآثار المترتبة عليها، أو التدخل من الكبار لتجنبها، لأن الخوف أو التدخل يحول دون الشعور بتحمل المسؤولية.
- ٦- إعطاء الفرد حرية الاختيار والتعبير عن نفسه في المواقف المختلفة، فالتمتع بالحرية من الشروط الضرورية لتحمل المسؤولية.

- ٧- تشجيع الأفراد على الاستقلالية، واتخاذ القرار بأنفسهم مما يجعلهم مؤمنين بامتلاكهم لقدرات النجاح، ولا يجعلهم يعتقدون أن حياتهم تعتمد على الحظ والصدفة والظروف الخارجية والتي لا تصنع نجاحاً، وهو ما يؤكد عليه علماء العجز المكتسب (محمود، ٢٠٠٥، ٢٠٣ - ٢٠٤).

ثانياً: مفهوم الذات

١- تطور دراسة مفهوم الذات

٢- مكونات مفهوم الذات

٣- أنواع مفاهيم الذات

٤- كيف يتكون مفهوم الذات

٥- مراحل نمو مفهوم الذات

٦- خصائص مفهوم الذات

٧- محددات مفهوم الذات

ثانياً: مفهوم الذات

١ - تطور دراسة مفهوم الذات:

سعت معظم الدراسات النفسية إلى فهم السلوك الإنساني، وضبطه، والتنبؤ به. وحاول علماء النفس إنجاز مساعيهم من خلال اهتمامهم بدراسة مفهوم الذات لدى الفرد، نظراً لأنه يشكل المحور الأساسي في بناء الشخصية، والإطار المرجعي لفهمها.

وكان كولي (Cooley, 1902) من أوائل علماء النفس الذين تعرضوا لمفهوم الذات. فهو يرى أن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه، وهو يعرف الذات بأنها ما يشار إليه في الكلام الدارج بضمائر المتكلم كأننا الفاعلة ويا المتكلم. وقد ذكر بأن ما يعتبره الفرد جزءاً من ذاته يؤدي إلى انفعالات أقوى مما يعتبره بعيداً عنها. ولا يمكن تحديد مفهوم الذات إلا من خلال الشعور الذاتي (الشيخ (٢)، ٢٠٠٣، ١١). واعتبر وليم جيمس (William James, 1910) أن الذات هي المجموع الكلي لكل ما يمكن أن يرى الفرد أنه له. وقد تحدث عن ثلاثة أنواع من الذات: ١- الذات المادية: وتشمل بالإضافة إلى جسم الفرد؛ أسرته، وممتلكاته. ٢- الذات الاجتماعية: وتشمل آراء الآخرين بالفرد. ٣- الذات الروحية: وتشمل ملكاته النفسية ونزعاته وميوله. كما نظم جيمس (James) أسلوب فهم الذات بشكل ذي بعدين أفقي وشاقولي لمكعب ما. البعد الأفقي للمكعب ممثل بالوجه الأمامي والجانبى للمكعب. وقسمت الذات في الوجه الأمامي للمكعب إلى أربعة عناصر: هي الجسدي، والعملي، والاجتماعي، والنفسي، وهذه العناصر هي مركبات تحدد الذات كما هي معروفة، وعرف الذات بأنها (الشكل الفريد للطروحات الشخصية). أما الوجه الجانبى فقد تم تحليله إلى ثلاث مراحل من الإدراك الذاتي: مرحلة الاستمرارية، ومرحلة التمييز، ومرحلة القوة الفاعلة. والبعد الشاقولي للمكعب يمثل التعاقب الذي يتم في خلال تطور العناصر المتعددة لفهم الذات في أثناء الفترة الواقعة بين الطفولة المبكرة والمراهقة المتأخرة، وتنتهي خطوات التطور إلى المخطط بشكل مختلف بعضها عن بعض إذ أن كل بعد يتطور في مجاله الخاص (موسى، ٢٠٠٢، ٩١). وتوسع جورج ميد (Mead, 1934) بشرح مفهوم مرآة الذات، إذ رأى أن مفهوم الذات ينبثق من التفاعل الاجتماعي، وهو نتيجة لاهتمام الفرد بالطريقة التي يستجيب بها الآخرون نحوه. كما تذهب أبحاثه إلى أن الذات هي شيء ما، له تكوين ونمو على نسق معين، وأنها ليست كذلك منذ الميلاد ولكنها تنشأ وتتمو خلال عملية الخبرة والنشاط الاجتماعي. أما ليكي (Lecky, 1945) فقد تناول مفهوم الذات من حيث أهميته في تنظيم الشخصية، فهو يعتبر أن الشخصية تنظيم للقيم التي يطرد بعضها مع بعض، وهذا التنظيم يتضمن عملية استيعاب مستمرة للأفكار الجديدة، ونيز للأفكار القديمة أو تعديلها.

ويلعب مفهوم الذات بصفته نواة للشخصية دوراً أساسياً في تقرير المفاهيم القابلة للاستيعاب في التنظيم الكلي للشخصية (الشيخ (٢)، ٢٠٠٣، ١٤).

أما سينيچ وكومبر (Snygg & Combr, 1949) فقد استخدموا مصطلح مفهوم الذات للإشارة إلى تلك الأجزاء من المجال الظاهري، والتي يميزها الفرد بأنها خصائص لنفسه تتميز بالثبات النسبي، ويقسم المجال الظاهري عندهما إلى: ١- الذات الظاهرية: وهي أجزاء من المجال الظاهري يعتبرها الفرد جزءاً أو سمة مميزة لنفسه. ٢- مفهوم الذات: ويتكون من أجزاء من المجال الظاهري تتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة أو ثابتة. وفي ضوء ذلك يُحدد المجال الظاهري للسلوك، ومن هذا المجال الظاهري تتحدد الذات الظاهرية، وفي النهاية يعتبر مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية، والأكثر تحديداً للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد (موسى، ٢٠٠٢، ٩٢).

وفي رأي روجرز فإن مفهوم الذات يتضمن الأجزاء التي يدركها الفرد من المجال الظاهر كجزء من نفسه، أو خاصية من خواصها، ويرى أن لمفهوم الذات أهمية خاصة في تقرير سلوك الفرد، ويتضمن المظهر الجسماني، وعلاقاته بالثقافة والعوامل الطبيعية، إن فكرة المرء عن نفسه أو تكوين ذاته عبارة عن شكل منظم لمدرجاته عن نفسه، والتي تكون في مجال الوعي. ويرى روجرز أن رؤية الفرد لذاته أكثر أهمية من ذاته الحقيقية، حيث أنها العامل الأساسي في الاستجابة للبيئة. وهو يرى أن أهمية مفهوم الذات في استجابة الفرد تتبع من كون مفهوم الذات يتحكم في الإدراك والمعاني التي تعزى للبيئة (جبريل، ١٩٨٣، ٤٦). والذات هي المفهوم الذي يشكل نواة الشخصية في نظرية روجرز، ولها خصائص عديدة منها: أ — أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة. ب — أنها قد تمتص قيم الآخرين، وتدرجها بطريقة مشوهة. ج — أنها تنزع إلى الاتساق. د — أن الكائن يسلك بأساليب تتسق معها. هـ — أن الخبرات التي لا تتسق معها تدرك بوصفها تهديدات. و — أنها قد تتغير نتيجة للنضج والتعلم (الشيخ، ٢٠٠٣، ١٦).

ويرى كاتل (Cattell, 1950) أن الذات هي الأساس في ثبات السلوك البشري وانتظامه. ويعرف الذات بأنها (نمط إدراكي منظم، ولكنه مطرد لإدراكات أنا الفاعل وخصائصها، وعلاقتها مع القيم التي تتعلق بهذه المفاهيم) وهو يقرر أن مفهوم الذات يتضمن فقط خصائص الفرد التي يكون على وعي بها، والتي يعتقد أن له السيطرة عليها، وهناك حاجة أساسية هي الحاجة إلى تأكيد الذات والحفاظ عليها، ويؤدي تهديد تنظيم مفهوم الذات إلى القلق ويعود إلى (كاتل) الفضل في إدخال مفاهيم الذات الحقيقية (الذات العقلية)، والذات المثالية (ذات الطموح) إلى مفردات علم النفس.

وبرأي كاتل أن مفهوم الذات يستعمل في علم النفس في ثلاث حالات: ١- الذات الفعالة الشاعرة مباشرة كقولنا (أنا أشعر بالسعادة). ٢- الذات المقبولة بواسطة الفرد (أنا رجل شجاع). ٣- الذات البنائية ويستدل عليها من سلوك الفرد (موسى، ٢٠٠٢، ٢٩٢). أما سوليفان (Sullivan, 1953) فإنه يشارك كولي وميد (Cooley & Mead) الرأي بأن الذات تنبثق من التفاعل الاجتماعي، غير أنه يختلف عنهما في أنه يرى أن الطفل يتفاعل مع الآخرين من ذوي الدلالة بدلاً من المجتمع الأكبر ولاسيما صورة الأم. ويحدد سوليفان (Sullivan) نسق الذات بأنه تنظيم للخبرة التربوية التي يتم استحضارها بسبب الحاجة لتجنب القلق أو التقليل منه. كما يرى أن الحاجة لتجنب ما هو غير سار وظيفة أساسية لنسق الذات (الشيخ (٢) ٢٠٠٣، ١٧). أما البورت (Allport) فإنه يفضل استخدام كلمة (مجال الجوهر) بدلاً من الذات، يحتوي مجال الجوهر على تلك المظاهر في الفرد التي يعتبرها ذات أهمية كبرى والتي تسهم في شعوره بالتماسك الداخلي. أما لابان وجرين (Lobaune & Creen) يريان أن مفهوم الذات يعني التقويم الكلي الذي يقوم به الفرد لمظهره، وخلفيته، وأصوله، واتجاهاته وقدراته، ووجدانياته التي تتكامل كقوة موجهة له (جبريل، ١٩٨٣، ٤٦). بينما نجد أن أوزوبل (Ausubel) يعرف مفهوم الذات بأنه تجريد للصفات الأساسية والمميزة للذات، والتي تفرق بين ذاتية الفرد والأفراد الآخرين والبيئة المحيطة (موسى، ٢٠٠٢، ٩٤). ويرى فرنون (Vernon 1963) أن كل فرد يشعر بأن لديه نواة حقيقية أو ذات مركزية تتميز وتباین عما سواها من موجودات، وهي متحدة ذات مركبة، أي أنها تتكون من أجزاء كثيرة تتصارع فيما بينها، غير أنها متحدة وجميعها معاً الإحساس بالهوية أو الكينونة. وتتخذ الذات لدى فرنون شكل مستويات متدرجة من أعلى إلى أسفل، وذلك في ضوء ما تتضمنه من محتويات شعورية ولا شعورية، حيث تتكون الذات في مستواها الأعلى من مجموعة ذوات فرعية اجتماعية عامة، ثم تجيء الذات الشعورية الخاصة، وهذه تتكون من الذات المدركة التي يستطيع الفرد التعبير عنها لفظياً- وخاصة لأصدقائه المقربين- ثم الذات البعيدة، وهذه يمكن أن يستشعرها الفرد من خلال إجراءات التوجيه والإرشاد النفسي، ثم تأتي الذات العميقة المكبوتة في نهاية سلم الترتيب وهذه لا يمكن أن تظهر إلا بالتحليل النفسي (الشيخ، ٢٠٠٣، ١٨). ويرى مولي (Mouly) أن مفهوم الذات يتطور مع العمر وعبر التفاعل الاجتماعي، ولا سيما مع الأشخاص الذين يمثلون لدى الشخص مكانة هامة كالوالدين؛ ويعتبر أن مفهوم الذات مفهوم نفسي نواته تقييم الفرد لذاته. ويؤكد على دور الخبرة في عملية النمو، وفي استيعاب المعايير التي تحدد الشخص المقبول بدرجة عالية في بيئته، ولكن في مرحلة تالية يأخذ مفهوم الذات في الانتظام والثبات ويقاوم أي تغيير، ولاسيما في نهاية مرحلة المراهقة، فعندما ينمو الشخص ويصبح أكثر سيطرة على بيئته فإن إحداث تغيير يصبح أكثر صعوبة، إذ يستمر مفهوم الفرد عن ذاته في الاتجاه نفسه. إنه يمر بخبرات في حياته قد تتفق أو لا تتفق مع مفهومه عن ذاته، فإن اتفقت تبناها، وإلا أدت إلى تهديد التنظيم القائم لديه وبالتالي إلى القلق،

ولمقاومة مثل هذا التهديد، فإن خياراته وسلوكه غالباً ما تكون متناسبة مع مفهومه عن ذاته (جبريل، ١٩٨٣، ٤٨). أما (Cool, 1966) فإنه يعرف مفهوم الذات بأنه إدراك الفرد لنفسه كشخص مستقل، له كيان منفصل عن غيره، يتمتع بقدرات إنسانية محددة، ومواصفات جسمية خاصة، ومستوى محدد من الأداء، ويقوم بدور معين في الحياة. وهو مجموعة من العمليات التأملية التي يمكن ملاحظتها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهرة (موسى، ٢٠٠٢، ٩٥).

لكن النمط الأكثر تفصيلاً في التحليل النفسي لتطور الذات يمكن أن نجده في عمل (مارغريت ماهرلر). لقد وضعت (ماهلر) تطور الذات والوعي الذاتي، بصفتها عملية فصل وتفرّد، خلال ثلاثة أطوار رئيسية وعدد من الأطوار الفرعية. ففي البداية وخلال الطور العادي (الانطوائي الوهمي) من اليوم الأول وحتى عمر الشهرين، نجد لدى الرضيع معرفة وإحساساً قليلين بالعالم الخارجي. وتحكم وعيه أحاسيس وانفعالات داخلية ناشئة عن الحالة السيكلولوجية، فالطفل يعتقد بشكل خاطئ أن إرضاء كل هذه الحاجات ينبع مباشرة من إرضاء الذات. وفي نهاية هذا الطور يتعلم الطفل أن يميز بين حاجاته الناجمة عن الأنظمة الداخلية، وبين تلك التي هي نتيجة لشيء ما خارج الذات. وقد سمت (ماهلر) الخطوة الثانية من تطور الذات (الطور التكافلي) من ٢-٥ أشهر، والمظهر الأساسي لهذا التكافل هو التحام قوي من نوع الهلوسة، والالتصاق النفسي الجسدي مع تمثيل الأم. ففي هذا الطور يحتوي الطفل الأم ضمن حدوده للذات، وذلك بسبب عمق اعتماده فيزيولوجياً على الأم. وما يرافق الالتصاق النامي بالأم هو التحول التدريجي الخارجي نحو عالم النظام الإدراكي، إذ يصبح الطفل متناعماً بشكل متزايد مع مناظر البيئة المحيطة وأصواتها. والخطوة الأخيرة في السلسلة التطورية (لماهلر) تسمى طور الفصل من ستة أشهر فما فوق، ويقسم إلى ثلاثة أطوار فرعية: أولها (طور التمايز)، وفيه يصبح الطفل بشكل ملحوظ أكثر نباهة وحضوراً ومثابرة وتوجهاً نحو غايته. ومن الممكن للمرة الأولى مشاهدة الخطوات التجريبية في العملية الطويلة لبناء إطار للذات غير شامل للأم. كأن نشاهد طفلاً يجذب شعر أمه أو أنفها، ويحاول الابتعاد عنها، ليتمكن من النظر إليها بشكل أفضل، وتكون محاولة الطفل واستكشافه لجسم أمه بصرياً قد أذنت ببدء تمييزه ذاته عن أمه. وتري (ماهلر Mahler) ككل المحللين السيكلوجيين، أن التقدم المثالي صعب التحقق دون رعاية ملائمة من الأم. وهذه بدورها صعبة التحقيق إذا كانت الأم قلقة عاطفياً. وبعد الطور الفرعي الأول يأتي الطور الفرعي الثاني وهو (الممارسة) من (١٢-١٨) شهراً. وخلال هذا الطور يحاول الطفل أن يمشي بحرية منتصب القامة، مما يساعد على التوسع في مجال استكشافه لدرجة كبيرة. فالمشي يخول الطفل للحركة بعيداً عن الأم. وتري (ماهلر Mahler) أن الخطوات الأولى للأطفال كانت تقريباً كلها موجهة بعيداً عن الأم، فالطفل يغامر ويتعد عن أمه ليكتشف العالم، ويمارس حريته، ولكنه ما يلبث أن يعود بشكل منتظم للتزود بالعاطفة. إن المشي البعيد عن الأم يؤمن للطفل التخلص المفرح من

الالتحام. بينما تؤكد له عودته إليها حاجته إليها لترفعه بين ذراعيها. والطور الفرعي الثالث هو طور (التواد أو التقارب)، من (١٨ - ٢٤) شهراً، فنمو العمل الاستقلالي والرحلات الأكثر تكراراً، والأبعد من الأم، كل ذلك يساهم في جعل الطفل يبعد ذاته عن أمه. وأيضاً فإن التودد المميز هو الخوف من هذه الاستقلالية، كما أن الفصل والنمو الإدراكي يجلب معه إضافة للوعي المتزايد للانفصال بين الذات والأم وعياً بالحدود العميقة للذات. إن الإحساس بأن الذات قاصرة الاستعداد لمواجهة العالم لوحدها، يقود الطفل إلى محاولة استعادة التحامه النفسي بالأم، فالتطور يؤدي إلى الاستقلالية المتزايدة، وأيضاً الخوف الغريزي منها. وهناك طور آخر يتأتى عن ثبات الهدف العاطفي. والخاصية المميزة والحاسمة في هذا الطور هي الحصول النهائي للطفل على الصورة الإيجابية لانفصال الذات عن الأم. ومما يساهم في هذا التطور نمو استمرارية الهدف والتمثل الذهني. فمع تطور هذه التمثيلات يكون الطفل قادراً على تكوين وصيانة صور ثابتة للذات وللآخر. وهذه القدرة تمكنه بشكل أفضل من تحمل فترات فصل ذهني عن الأم لأن الصورة الذهنية يمكن أن تعوض بإشباع عاطفي. وهذا الفصل يسمح للطفل أن يكون صورة أولية للذات تعمل كأساس لتطور الشخصية (الشيخ (٢٠٠٣، ٢١-٢٣). أما مفهوم الذات عند حامد زهران فهو تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات ببلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكيونته الداخلية والخارجية (موسى، ٢٠٠٢، ٩٧). ويرى عدس وتوق أن مفهوم الذات لدى الفرد يتطور بتطور عدد من العوامل المرتبطة منها الوعي بالجسم، وتشكيل صورة عنه، ووجود الآخرين الهامين في حياة الفرد، مما يؤكد ارتباط الوضع الجسمي للفرد بمفهومه عن ذاته وقدراته بشكل مباشر، فوظيفة مفهوم الذات هي تنظيم وتحديد السلوك من خلال عالم الخبرة المتغير، الذي يعيشه الفرد وينمو مفهوم الذات كنتاج للتفاعل الاجتماعي وأنماط التنشئة الاجتماعية خلال مراحل حياة الإنسان المختلفة، ومن مراحل الطفولة المبكرة، ليكون الفرد أفكاراً ومعتقدات محددة عن ذاته وإمكانياته المختلفة (عبد اللطيف، ٢٠٠١، ٢٦). وقسم (يعقوب و مقابلة، ١٩٩٤) مفهوم الذات لدى الفرد إلى أربعة أقسام هي:

١- مفهوم الذات الأساسي ويشير إلى إدراك المرء لنفسه على حقيقته، وليس كما يرغبها، حيث يتضمن هذا الإدراك جسمه، ومظهره، وقدراته، ومركزه، ودوره في الحياة، وكذلك قيمه، ومعتقداته، وطموحاته. ٢ - مفهوم الذات المؤقت وهو غير ثابت، يحمله الفرد فترة وجيزة، ثم يتخلّى عنه وقد يكون مرغوباً أو غير ذلك، معتمداً على الموقف الذي يجد المرء نفسه فيه، ويتأثر هذا النوع من مفهوم الذات بمزاج الشخص، وحالته العاطفية، وخبراته الذاتية. ٣ - مفهوم الذات الاجتماعي الذي يشير إلى تصور الفرد لتقييم الآخرين له، معتمداً في ذلك على أقوالهم وأفعالهم نحوه، فمفهوم الذات

الاجتماعي يتطور نتيجة لتفاعل الفرد مع المجتمع، والفرد في البداية يقيم قدراته وحاجاته وقيمه وطموحاته في ضوء تقديرات الآخرين له، إلى أن يصل إلى مرحلة من النمو يكون قادراً عندها على فهم وتفسير أقوال الآخرين نحوه، يبدأ بعدها بتطوير مفهوم ذاته الأساسي. ٤ - مفهوم الذات المثالي: وهو عبارة عن الحالة التي يتمنى المرء أن يكون عليها سواء ما يتعلق منها بالجانب الجسمي أو النفسي أو كليهما معاً، ومنه ما كان ممكن التحقيق ومنه ما كان غير ذلك معتمداً على مدى سيطرة مفهوم الذات الأساسي أو المدرك لدى الفرد (عبد اللطيف، ٢٠٠١، ٢٨). ويرى عبد اللطيف (٢٠٠١):

١- أن مفهوم الفرد عن ذاته يعني إدراكه لما يتميز به من صفات عن غيره. ٢ - لمفهوم الذات أهمية كبرى في تحديد سلوك الفرد. ٣ - مفهوم الذات مفعم بالقوة والنشاط فعال حيوي وله جوانب متعددة. ٤ - مفهوم الذات تنظيم معرفي ويشكل محور رئيسي لشخصية الفرد وله أهمية قصوى في تحديد سلوك الفرد وتكيفه. ٥ - مفهوم الذات هو مجموعة الأفكار والمشاعر والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه. ٦ - يعبر مفهوم الذات عن الكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه والتي تتشكل من خلال تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية (عبد اللطيف، ٢٠٠١، ٢٩). وقد عرف (جبريل، ١٩٨٣، ٥٠) مفهوم الذات بأنه مفهوم نفسي يعبر عن خصائص الشخص و صفاته، كما يدركها هو في الجوانب الجسدية والانفعالية والأخلاقية والعقلية والاجتماعية. أما (بهادر، ١٩٨٣، ٢٢) فتعرف مفهوم الذات بأنه هو ما يستجيب به الفرد عادة عن سؤال من أنا؟ بما يتضمنه هذا السؤال من تفاصيل واسعة تتعلق بمكانة الفرد، ووضعه الاجتماعي، ودوره بين المجموعة التي يعيش بينها أو ينتمي إليها، وبانطباعاته وبخاصة عن مظهره العام وشكله، وعما يحبه ويكرهه، وعن تصرفاته وأساليب تعامله مع الآخرين. أما دعد الشيخ (١٩٩٣): فقد استخلصت تعريفاً لمفهوم الذات وهو: إدراك الفرد لما يتميز به من خصائص جسمية، ونفسية، واجتماعية، وفلسفية، وهو تنظيم مفعم بالقوة والنشاط، فعال، حيوي، يتضمن جميع استجابات الفرد، ويعبر عن تطورات وخبراته لجوانب عديدة تتفاعل وتعمل كقوة موجهة للسلوك، وترى (الشيخ) أن لمفهوم الذات أربعة جوانب:

١- الجانب الجسمي لمفهوم الذات: ويقصد به فكرة الفرد عن أعضاء جسمه، و معرفة مدى إدراكه لما تتميز به ذاته الجسمية من مواصفات ومهارات خاصة. ٢- الجانب الاجتماعي لمفهوم الذات: ينعكس هذا المفهوم من تفاعل الفرد مع المجتمع، من خلال ما كونه من انطباعات أنتجتها القيم والأعراف الاجتماعية. ٣ - الجانب النفسي لمفهوم الذات: يتجلى مفهوم الذات النفسي في النظرة العميقة للذات من خلال إدراك الجوانب التالية: - العقلي المعرفي: وهو ما يظهر من سلوك يشير إلى ناحية ثقافية أو معرفية، يعكس فكرة الطالب عن إمكانياته العقلية، وكفاءته الأكاديمية. - العاطفي الانفعالي: ويتضمن كل ردود الفعل التي تحركها، وتلعب الدور الحاسم فيها انفعالات، حيث تشكل تنظيمًا عاطفياً يتجلى في: الغضب- الحب- الكراهية- ... الخ ٤- الجانب الفلسفي لمفهوم الذات:

ويتضمن نظرة الفرد إلى قضايا الوجود والكون، وموقفه من القيم الإنسانية، والمساواة، والحرية، والعدالة (الشيخ (١)، ٢٠٠٣، ٢٨).

٢- مكونات مفهوم الذات:

يرى ماكندلس أن مفهوم الذات عبارة عن سلسلة من التصنيفات المعقدة وأهم ما فيه:

- ١- الكفاءة العقلية: وتشير إلى القدرات، ومثال ذلك القدرات في مواد كالرياضيات والأدب.
- ٢- الكفاءة الجسمية: يتعلق ذلك ببنية الجسد وأجزائه، والقوة والرشاقة، والجاذبية والبنية الجسدية.
- ٣- الصفات الأخلاقية: وتتمثل بمدى كون الشخص أهلاً للثقة، يمكن الاعتماد عليه، قوياً أو ضعيفاً أو أميناً.
- ٤- المهارات الجسدية: وتشمل أموراً مثل القدرة على الركض لمسافات طويلة، القدرة على السباحة، القدرة على الملاكمة.
- ٥- الجاذبية الاجتماعية: وتشير إلى الفكرة عن الذات من ناحية علاقتها مع الآخرين، مثل كون الشخص محبوباً من قبل الجنس الآخر.
- ٦- مستوى الذكورة والأنوثة.
- ٧- الصفات القيادية: وتبدو من خلال فكرة المرء عن صفاته أي صفات القائد، وهل يستطيع القيام بمهام قيادية وهل تسند له مهام هامة.
- ٨- روح المرح (موسى، ٢٠٠٢، ١٠٥)

ويرى جيرسلد Jersild أن مفهوم الذات يتضمن ثلاثة مكونات: ١- المكون الإدراكي: ويشير إلى الطريقة التي يدرك بها المرء نفسه، ويشمل الصورة التي لدى الشخص عن مظهره الجسدي وتصوره للانطباع الذي يتركه لدى الآخرين، ويتضمن أيضاً الصورة التي لديه عن مدى جاذبيته ومدى أهمية الأجزاء المختلفة من جسده، مثل العضلات، وذلك من حيث تأثيرها على سلوكه ومن حيث الاعتبار الذي يمكن أن تعطيه إياه في أعين الآخرين. ٢- الجانب المفهومي: ويعني إدراك الفرد لصفاته المميزة: قدراته، مواطن ضعفه، خلفيته وأصوله، أفكاره وطموحاته فيما يتعلق بمستقبله، ويطلق على هذا الجانب مفهوم الذات النفسي ويشمل التكيف للحياة، وصفات كالأمانة والثقة بالنفس، والاستقلالية، والشجاعة، والكفاءة، أو ما هو نقيض ذلك. ٣- الجانب الموقفي: ويعني مشاعر المرء نحو ذاته، واتجاهاته نحو وضعه الحالي، وآفاق المستقبل، مشاعره حول أهميته، واتجاهه نحو الاعتزاز بذاته أو تأنيبها والشعور بالخجل منها، وهذا يعكس قناعاته فيما يتعلق بمدى أهميته ومدى قبوله وتقديره لذاته. وعندما يصل المرء إلى نوع من النضج فإن هذا الجانب يتضمن المعتقدات والقيم والمثل والقناعات وفلسفة المرء في الحياة (جبريل، ١٩٨٣، ٧٥). ويرى (Ellsworth) أن مفهوم الذات الإيجابي يتضمن: ١- الشعور بالكفاءة. ٢- القدرة على التعامل مع العالم. ٣- الشعور بالأهمية والقيمة. ٤- الشعور بالحرية. ٥- شعور المرء بأنه جدير بالحب، وأنه موضع احترام وتقدير الآخرين. ٦- احترام الذات والثقة بها من حيث الشرف والكرامة (جبريل، ١٩٨٣، ٧٧).

٣- أنواع مفهوم الذات:

يتعلق مفهوم الذات عند الفرد بإدراكه لنفسه، ويتضمن مواقف نحو نفسه ونحو حاجاته، وفي الواقع جميعنا نعبر عن ذاتنا تعبيرات سهلة مبسطة سواء أكان ذلك باستخدام ضمير المفرد (أنا) أو بأي من الألفاظ التي تدل على الذات مثل نفسي، شخصي، روعي، كياني، أعماقي... الخ. وعموماً فإن مفهوم الذات ينقسم إلى:

٣-١ المفهوم السلبي للذات وينطبق هذا المفهوم على مظاهر الانحراف السلوكية والأنماط المضادة أو المتناقضة مع أساليب الحياة للأفراد، والتي تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد العاديين في المجتمع. والتي تجعلنا نحكم على من تصدر عنه بسوء التكيف الاجتماعي أو النفسي فنضعه في فئة غير الأسوياء. وفي الواقع أن من يكون لنفسه مفهوماً سلبياً؛ كثيراً ما يكشف عن هذا المفهوم من خلال أسلوب حديثه، أو تعامله، أو تصرفاته الخاصة، أو من خلال التعبير عن مشاعره تجاه نفسه أو تجاه الآخرين، مما يجعلنا نصفه بالعدوان أو بعدم الذكاء الاجتماعي أو الخروج عن اللباقة في التعامل، أو عدم احترام الذات، وعادةً ما يعاني هؤلاء الأشخاص نوعين من السلبية: الأول: ويظهر في عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه، حيث تسمع أياً منهم يعبر عن ذلك (بأنه ليس على مستوى الآخرين)، أو أنه (محمل بالمشاكل والهموم)، أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي وعدم الاطمئنان في حياته. الثاني: ويظهر في شعور البعض منهم بكرهية الآخرين، حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته أو عدم أهميته (أو أنه غير مقدر ولا يعجب الآخرين مهما فعل)، والواقع أننا لو فتحنا المجال أمام مثل هؤلاء الأفراد فسيظهر من تعبيراتهم الشعور بالسلبية الخطيرة في مفاهيم ذاتهم، التي تعتبر البذور الأولى والجذور الرئيسية لأسباب الانحرافات والمشكلات السلوكية (موسى، ٢٠٠٢، ١٠١).

٣-٢ المفهوم الإيجابي للذات ويعبر عن التوافق النفسي والصحة النفسية، وأن تقبل الذات يرتبط ارتباطاً جوهرياً موجباً بتقبل وقبول الآخرين. وأن مفهوم الذات الموجب يعتبر بعداً أساسياً في عملية التوافق الشخصي وإعادة التوافق الشخصي، ويبرز العلاقة القوية القائمة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي، لأنه كلما كان الفرد سيئ التوافق انحطت نظرته إلى نفسه. وأن مفهوم الذات يتأثر بالعوامل الاجتماعية مثل اتجاهات الفرد نحو الآخرين واتجاه الآخرين نحو الفرد. ويظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها، والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها، والثقة الواضحة بالنفس، والتمسك بالكرامة، والاستقلال الذاتي، مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها (موسى، ٢٠٠٢، ١٠٢). ومن الأساليب التي تعمل على تنمية مفهوم إيجابي للذات: الكشف الواقعي عن صورة الذات، وبلورة الهوية الشخصية للفرد من الممكن العمل على تحقيقها عن طريق التفاعل

الطبيعي السوي مع الطفل، وبتمكينه من التعبير الواضح الصريح عن الرأي وبمساعده على اتخاذ القرارات اللازمة وتدريبه وتوجيهه في ذلك، وإتاحة الفرصة أمامه للتدخل والإيجابية، وتعزيز إجاباته الناجحة ومبادراته الصحيحة، والعمل على إشعاره باستمرار الحب والعطف والحنان والاحترام والثقة المتبادلة، والاستماع إليه، وفهم تصرفاته وأفعاله، وبتجديد دوره ومكانته في الحياة، وبتعريفه بوضعه، وبإشعاره بأهميته بين أفراد أسرته وذويه (موسى، ٢٠٠٢، ١٠٢).

٣-٣ مفهوم الذات الخاص ويشير إلى فهم الذات كما هي عليه من وجهة نظر الشخص، وتتضمن مخاوفه ومشاعره المتصلة بعدم الأمن، ونقاط الضعف التي لا يعترف بها الإنسان لأحد، وهذه تتضمن بالإضافة إلى الجوانب السلبية جوانب إيجابية (موسى، ٢٠٠٢، ١٠٣).

٤ - كيف يتكون مفهوم الذات:

يبدأ الفرد في تكوين مفهوم ذاته منذ اللحظات الأولى في حياته التي يبدأ فيها باستكشاف أجزاء جسمه. إنه يبني من خلال أفكاره وشعوره وأعماله وخبراته. ولقد ذكر أريكسون (Erkison) أن الفرد يمر في عدة عقبات أو محن في طريق تأكيده لذاته، ففي مرحلة الطفولة على سبيل المثال، إما أن يتولد لديه شعور بالثقة أو بعدم الثقة بالآخرين، وذلك حسب كون حاجاته قد يتم إشباعها بطريقة صحيحة أو غير صحيحة (عدس، ١٩٩٨، ٤٥٧). ففي السنوات الأولى من حياته ينزع إلى الاستقلال والاعتماد على النفس، وهنا قد تساوره بعض الشكوك في قدرته على تحقيق ذلك، اعتماداً على ما قد يصادفه من نجاح أو فشل، فيما يقوم به من مجهودات نحو ذلك. وسرعان ما يتعلم كيف يخفف من آلامه وأحزانه، وكيف يتغلب على المصاعب والعقبات التي تواجهه في الحياة، كما أنه يدرك في الوقت نفسه ما يشعره بالراحة النفسية، وما يشبع دوافعه ويثير ميوله ويسترعي انتباهه. وتتبلور صورة واضحة للفرد عن ذاته تدريجياً، وتتضح ملامحها للآخرين بازدياد الخبرات اليومية، لتظهر أمام الفرد نفسه كما لو كانت لوحة شفافة واضحة، يدرك من خلال النظر فيها والتطلع إليها جميع المواقف والأحداث التي تترك تأثيراً إيجابياً أو سلبياً في أعماق نفسه، ليتصدى لبعضها ويعوقها عن النفاذ إلى داخل نفسه، ويسمح بمرور البعض الآخر منها، والذي يتفق مع اتجاهاته وميوله الخاصة، وبمثل هذا الأسلوب الدقيق المنظم يكون الفرد مفهوماً واضحاً تجاه نفسه وتجاه بيئته، وتجاه المحيطين به في البيئة، وتتشابك جميع هذه المفاهيم وتتداخل وتتفاعل وتختلط لتحديد نتيجة لها مفهوم محدد للفرد عن ذاته، يتميز به على غيره من الأفراد الآخرين (موسى، ٢٠٠٢، ١٠٣). وبذلك يمكننا الوصول إلى أن مفهوم الذات يتكون نتيجة لتفاعل العديد من العوامل التي من أهمها:

٤-١ نظرة الفرد لنفسه: يتأثر مفهوم الفرد عن ذاته بنظرته الخاصة تجاه نفسه، وبما يكون قد كونه من اتجاهات سلبية أو إيجابية نحو ذاته الجسمية، المتمثلة في الصورة المرئية والمحددة له، والتي

تعكس كيانه المدرك للآخرين والموجود في مكان محدد، ومما يكون قد كونه من اتجاهات نحو ذاته الاجتماعية، والتي تتبلور في تفاعلاته وتعاملاته واحتكاكاته مع الآخرين ومن علاقات الآخرين به، وانطباعاتهم نحوه وتصرفاتهم تجاهه وتقبلهم أو رفضهم له، كما تتأثر نظرة الفرد لذاته الأكاديمية، وبمدى ما حققه من نجاح أو فشل وانطباعات وتفاعلات وردود أفعال تجاه حياته المدرسية، بالإضافة إلى الظروف الخاصة التي يمر بها الفرد في علاقته مع مدرسيه وزملائه، وفي تحصيله الدراسي مما يكون له تأثير على مستوى طموحه ومستقبله الدراسي. كما يؤثر في نظرة الفرد لنفسه؛ ما يكون قد كونه من مفهوم الذات النفسية الداخلية، التي تعتبر الترمومتر الحساس الذي يقيس مشاعره وأحاسيسه وانفعالاته عن جميع المواقف الحياتية التي يمر بها، وتترك رواسب وآثاراً خاصة في داخل أعماق نفسه، وتكون السبب المباشر في الصراعات النفسية التي يتعرض لها الفرد في حياته، والتي تعتبر البذور الأولى لمشكلاته السلوكية. والواقع أن مفهوم الذات النفسية من أهم المفاهيم التي يجب الحرص على تكوينها سوياً في خلال السنوات الأولى من حياة الطفل، لضمان تكيّفه في المستقبل مع نفسه ومع الآخرين المحيطين به (الشيخ (١)، ٢٠٠٣، ١٠٣)

٤-٢ نظرة الآخرين للفرد وتقديرهم له وانطباعاتهم نحوه: يتأثر مفهوم الفرد عن ذاته تأثراً كبيراً بنظرة الآخرين إليه وموقفهم منه، فما يحمله الآخرون ويبدو تجاهه من حب وتقبل واحترام يعكس عليه إيجابياً. أما الرفض وعدم الاحترام والإهمال، فيترك ذلك أثره السيئ على دوره ومكانته في المجتمع، ويترتب على ذلك مواجهته للعديد من المشكلات النفسية، وتكيّفه مع نفسه ومع الآخرين. ولهذه الأمور جميعها أثراً في تكوين مفهوم الفرد عن ذاته، يلزمه مدى الحياة ويترك آثاراً وانطباعات على تركيبه النفسي الداخلي في مستقبل حياته (موسى، ٢٠٠٢، ١٠٤).

٥- مراحل نمو مفهوم الذات:

لقد حدد (ألبرت Allport) مراحل نمو الذات وفقاً لما يأتي: في الطفولة المبكرة لا تكون لدى الطفل معرفة بنفسه؛ أي بمفهومه عن ذاته، فالطفل يكتشف الشعور بالذات بشكل تدريجي خلال السنوات الأولى من حياته، الأمر الذي يحتاج إلى تنمية ما يعرف بالحس الذاتي، ومظهر فكرة الذات في هذه المرحلة من حياة الطفل هو الإحساس بأن له جسماً، ورغم ما للذات الجسمية من أهمية فإنها ليست كل شيء في تكوين فكرة الذات عند الطفل في المرحلة الأولى من الحياة. فهناك هوية الذات واستمرارها. وإلى جانب الذات الجسمية وهوية الذات واستمرارها، هناك الدور المهم في هذه المرحلة من تكوين فكرة الذات عند الطفل ورغبته في إثبات وجود أو تقدير الذات عنده. ولذلك ففي دراسات (ألبرت Allport) ما يفيد بأن المظاهر المميزة لنمو مفهوم الذات في السنوات الثلاث الأولى في مرحلة الطفولة هي: الإحساس بالذات الجسمية، ثم هوية الذات واستمرارها، ثم تقدير

الذات، وفي مرحلة ما قبل المدرسة يفتقد الطفل ذاتيته ويختلط عنده الوهم بالواقع، وتسيطر على أعباءه النوع المعروف باللعب الإيهامي. كما أن الطفل في هذه المرحلة يتسم بالذات المركزية. لذلك فإن هناك مظهرين آخرين إضافة إلى ما سبقت الإشارة إليه من مظاهر الذات في السنوات الثلاث الأولى، وهما امتداد الذات واتساعها، وصورة الذات (الشيخ (١)، ٢٠٠٣، ٣١).

وفي مرحلة الطفولة المتأخرة ومع الانتظام بالمدرسة الابتدائية يزداد إحساس الطفل لحد ما بهوية الذات، وبقدرته على امتداد الذات، وحيث أن هذه الفترة هي فترة نمو عقلي متزايد، فإنها تتميز بالمزيد من الرغبة في معرفة وحب الاستطلاع، وكثرة الأسئلة والاستفسارات، وهي بداية مظهر جديد من مظاهر نمو الذات أطلق عليها الذات المنطقية العاقلة، ووظيفة الذات العاقلة هي محاولة تجنب المشكلات والصعوبات التي تثيرها النزعات المكبوتة، عندما تواجه البيئة الخارجية والالتزامات والضوابط من قبل الوالدين أو المعلمين أو البيئة الخارجية. وهذه الذات ليست دائماً عاقلة بل قد تكون أحياناً معينة ذات فاعلية تحاول إيجاد المعاذير والتبريرات كي لا تخرج الذات، ولذلك فإن الذات الدفاعية تعمل على إنكار العوائق الموجودة التي تواجه الطفل في هذه المرحلة من العمر، وتعمل على تلمس وسائل الهروب، ووضع الخطط التي تعتبر حلاً لمزيفة للمشكلات التي تواجه الطفل، وفي مرحلة المراهقة يقوم المراهق بالبحث عن ذاته إنه يواجه العديد من المشكلات في علاقاته الاجتماعية مع الآخرين من آباء، معلمين ورفاق و... وغيرهم. إن النقبل أو النذب يؤثر على صورته عن ذاته، وما يناسب المراهق من ثورات انفعالية وتمرد على السلطة يؤثر على هويته، لأنه يسعى إلى ما يعرف بالاستقلال الذاتي، ويشهد الصراع الجنسي في هذه المرحلة، وتضطرب المشاعر والعواطف، ويحدث عند بعضهم الشك الديني فيحدث التذبذب بين الإيمان والابتعاد عن العقيدة، يؤثر على اضطراب الذات وتختل الطموحات والنظرة إلى المهنة والمستقبل، وقد تكون الآمال بعيدة عن مستوى الاستعداد، وعندما تبدأ المراهقة المتأخرة الاقتراب من سن الرشد، قد يكتشف البعض من المراهقين أن الآمال والأحلام صعبة المنال، وأن القدرات والاستعدادات لديهم أقل مما تحقق الطموحات، وعندئذ يحدث تعديل في صورة الذات ومفهومها لتصبح الذات متمثلة في تصنيفاته في تكوين الذات فيما حدده بمظهر الجوهر المتميز، وهذا المظهر يتميز بالاتجاه والقصد المعرفي الذي يساعد على تحديد أهداف الفرد، والتي ليست بالضرورة أن تكون أهدافاً جامدة أو ثابتة بقدر ما تكون أهدافاً رئيسة يعمل الفرد على تحقيقها. ويتميز هذا المظهر عند أولئك الذين لديهم القدر الكافي من النضج في الشخصية، وحيث لا يتوافر ذلك عند الأغلبية، ولذلك فإن الإحساس بالذات في هذه المرحلة يكون غير ناضج، وبشكل عام فإن هذا الجوهر يشمل الإحساس الجسدي، والتفكير المنطقي، والكفاح الجوهري، ومفاهيم صورة الذات وامتداد الذات وتقدير الذات (الشيخ (١)، ٢٠٠٣، ٣١-٣٢).

٦- خصائص مفهوم الذات:

٦-١ الخاصية الأولى خاصة تنظيمية تركيبية: إذ تشكل خبرات الفرد بكل تنوعها مجموعة المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه عن ذاته، ومن أجل تسهيل استيعاب هذه الخبرات، يضعها في زمر ذات صيغ أبسط. إنه ينظم الفئات التي يتبناها بحيث يكون إلى حد ما انعكاساً لثقافته الخاصة. وعلى سبيل المثال قد تدور خبرة الطفل في محور عائلته وأصدقائه ومدرسيه. ويرى (سيرز Sears) أن هذا ما يبرر وجود الفئات في أحاديث الأطفال عن أنفسهم، لأن هذه الفئات تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وجعلها ذات معنى (موسى، ٢٠٠٢، ٩٦).

٦-٢ الخاصية الثانية خاصة تعدد الأوجه: إن نظام الفئة التي يتبناها الفرد يتضمن مجالات عدة مثل: المدرسة والتقبل الاجتماعي والتقبل الفيزيولوجي والقدرة (الشيخ (٢)، ٢٠٠٣، ٢٩).

٦-٣ الخاصة الثالثة هي الخاصية الهرمية: تتخذ الذات لدى (فرنون Vernon) شكل مستويات متدرجة من أعلى إلى أقل، وذلك في ضوء ما تتضمنه من محتويات شعورية أو لا شعورية، حيث تتكون الذات في مستواها الأعلى من مجموعة ذوات فرعية اجتماعية عامة، ثم تأتي الذات الشعورية الخاصة، وهذه تتكون من الذات المدركة التي يستطيع الفرد التعبير عنها لفظياً خاصة لأصدقائه المقربين، ثم الذات البعيدة وهذه يمكن أن يستشعرها الفرد من خلال إجراءات التوجيه والإرشاد النفسي، ثم تأتي الذات العميقة المكبوتة في نهاية سلم الترتيب، وهذه لا يمكن أن تظهر إلا بالتحليل النفسي. ويبين هذا التدرج الهرمي أنه من الصعب تعديل أو تغيير المفهوم العام للفرد عن ذاته، غير أن التعديل أو التغيير يكون أقل صعوبة في المفاهيم الخاصة، كما أن التغيير في المفاهيم الأكثر خصوصية أو المفاهيم الثانوية يمكن الوصول إليه بسهولة كبيرة، ويكون له أثر كبير في تغيير المفهوم العام للذات (موسى، ٢٠٠٢، ٩٩).

٦-٤ الخاصية الرابعة لمفهوم الذات هي أن مفهوم الذات العام أمر ثابت نسبياً: فكلماً اتجهنا نحو الأسفل في هرم مفهوم الذات، وجدنا أن المفهوم يعتمد على الحالة المحددة، وبالتالي يصبح أقل ثباتاً. وعند قاعدة الهرم نجد أن مفهوم الذات يختلف بشكل واضح حسب اختلاف الحالات. وعلى سبيل المثال يغير النجاح والفشل في مهمة الرياضي من مفهوم الذات الخاص بالقدرة البدنية، ولكنه لا يغير من مفهوم الذات العام (الشيخ (٢)، ٢٠٠٣، ٣٠).

٦-٥ الخاصية الخامسة لمفهوم الذات هي الخاصية التقييمية: فالفرد يطور فهمه لذاته في حالة خاصة، أو في فئة من الحالات، ويقوم بتقييم نفسه من تلك الحالات. وعملية التقييم هي تطبيق المقاييس المطلقة كالمثالية مثلاً. ويختلف مفهوم الذات في حدوده التقييمية بالنسبة لأفراد مختلفين،

وفي حالات مختلفة. كما أن تفهم قيمة الأبعاد التقييمية تعتمد على خبرات الفرد الماضية وبخاصة ثقافته الاجتماعية (موسى، ٢٠٠٢، ١٠١).

٦-٦ الخاصية السادسة لمفهوم الذات هي المظهر التطوري:

إذ أن من الملاحظ أن الأطفال الصغار لا يميلون للتفريق بين أنفسهم وبين البيئة المحيطة بهم. وعندما يكبرون، ويتعلمون من خبراتهم الذاتية بناء المفاهيم كما تمثلها الكلمات - أنا - ذاتي، وتصنيف الحوادث والحالات، يبدؤون بالتفريق بين أنفسهم وبين البيئة. وأثناء تطور نمو الطفل فإن أعضاء مختلفة في جسمه تصبح أكثر أهمية له، ومع تزايد العمر والخبرة والحصول على معلومات يستطيع أن يميز بشكل متطور مفهوم الذات لديه (الشيخ (٢)، ٢٠٠٣، ٣٣-٣٤).

٧- محددات مفهوم الذات:

يمثل مفهوم الذات وحدة الشخصية بالنسبة للتنظيم النفسي للفرد. ومجالاً خصباً للتطورات النظرية والبحوث الأمبريقية. فمفهوم الذات أو فكرة الشخص عن نفسه والطريقة التي يدرك بها ذاته والآخرين، هو محور رئيسي لتنظيم الشخصية ومحدد أساسي للسلوك عند الفرد (موسى، ٢٠٠٢، ١٠٧). ويرتبط مفهوم الذات ارتباطاً وثيقاً بما يعيشه الفرد من خبرة، ويتوقف تأثيره على طبيعة هذه الخبرة، فالخبرة الإيجابية تتسجم مع مفهوم الذات ومع المعايير الاجتماعية، وهي التي تؤدي إلى الشعور بالاطمئنان والسعادة، بينما تترك الخبرة السالبة التي تنتج عن تعارض قوانين الضبط المعيارية مع مفهوم الذات قيمة سالبة، وتفسح المجال أمام الشعور بالإحباط والهزيمة والتوتر، وبالتالي الاضطرابات في علاقات الشخص مع المجال الذي خبره. لقد بدأت دراسة محددات مفهوم الذات بكتابات (بالدوين 1902) الذي اختار التقليد مفتاحاً للعملية الاجتماعية في تطور الذات، وافترض أن معرفة المرء ذاته وفهمه لها، لا يمكن أن ينمو إلا من خلال التفاعل الاجتماعي، كما أكد أن معرفة الذات تتبع مباشرة من معرفة الآخرين، وهكذا تتشكل وتتحدد بالطريقة ذاتها. فكل موقف سلوكي هو بالنسبة للإنسان موقف اجتماعي، وكل شخص يمر خلال مراحل نموه بعدد من الخبرات مع الآخرين، وهذه الخبرات تؤثر في بناء الشخصية التي تحكم بدورها سلوكه الاجتماعي (الشيخ (٢)، ٢٠٠٣، ٤٩). وهناك الكثير من العوامل التي تساهم في تحديد وتطوير مفهوم الذات منها: المحددات الأسرية والاجتماعية، المحددات المدرسية: كالرفاق، الدرجات التحصيلية، مستوى الطموح، تجميع القدرات. ونظراً للدور الذي تؤديه هذه المحددات في مفهوم الذات فقد رأى الباحث ضرورة الوقوف عندها لما لها من أثر على مفهوم الذات:

٧-١ المحددات الأسرية والاجتماعية ومفهوم الذات: إن معظم الباحثين يعتقدون إن نوعية العلاقة بين الوالدين والأولاد لها صلة قوية بالفروق في تقويم شخصية الفرد ونواحي حياته، وعندما تلبي البيئة متطلبات النمو لدى الطفل والمراهق، يغلب في النتيجة أن يكون المرء متزن الشخصية، أما عندما تعجز عن تلبية حاجاته وتواجهه بالقمع فإن تكيفه الاجتماعي يكون فقيراً، ويؤثر هذا في مفهومه عن ذاته وتقديره لها (جبريل، ١٩٨٣، ٦٢). فالأطفال الذين يشعرون بالحب والتقبل يحملون شعوراً إيجابياً نحو الذات، ويستمر شعورهم هذا حتى لو تعرضوا لضغوط خارج الأسرة. أما الأطفال الذين لا يشعرون بتقبل والديهم لهم يكونون أكثر عرضة للتأثر بوسائل الآخرين السلبية. وهكذا نلاحظ أهمية دور الوالدين في بناء شخصية الأبناء وتكوين مفهوم الذات لديهم، وتأتي هذه الأهمية من طبيعة العلاقة بين الوالدين والأبناء ومدى تشبعها بالحب والتقبل (موسى، ٢٠٠٢، ١٠٨). والطفل الذي ينشأ في بيئة تحيطه بالتقبل والعناية والاحترام يدرك نفسه كشخص موثوق، لأنه يشعر أن الراشدين يفهمون طبيعته، ويساعدونه في التغلب على مصاعبه الشخصية. ويرى (موسن Mussen) أن العلاقة الطيبة والإيجابية بين الابن وأبيه تزوده بعلاقة ناجحة في علاقاته مع أقرانه، وتزيد من ثقته بنفسه، وأن الأولاد الأكثر تقبلاً وقبولاً عند أقرانهم ورفاقهم كانوا من ذوي العلاقات الإيجابية والطيبة مع آبائهم (الشيخ (٢)، ٢٠٠٣، ٥١). وبصورة عامة يمكن القول أن للبيئة الأسرية أثراً حاسماً في مجمل شخصية الفرد ونواحي حياته فعندما تلبي البيئة متطلبات النمو لدى الطفل والمراهق يغلب أن يكون الفرد في النتيجة متزن الشخصية، أما عندما تعجز عن تلبية حاجاته وتواجهه بالقمع، فإن تكيفه الاجتماعي يكون فقيراً ويؤثر هذا في مفهومه عن ذاته. ويبدو تأثير المحددات الأسرية في مفهوم الذات أكثر وضوحاً في مرحلة الانتقال من الطفولة المتأخرة إلى المراهقة المبكرة، إذ غالباً ما يعتمد المراهق في هذه المرحلة إلى تأكيد ذاته بطرق مختلفة، كأن يعارض والديه أو يكثر من الشجار مع إخوته وأخواته، وغالباً ما يكون الوالدان المتمتعان بمستوى ثقافي جيد، أكثر معرفة بخصائص النمو، وبالتالي أكثر قدرة على فهم تصرفات المراهق بأنها امتداد لحاجته إلى الحب والقبول والحصول على المكانة. ولكن قد يحقق الوالدان شروطاً ملائمة لنمو مفهوم موجب للذات عند الأبناء ولو لم يتوفر لهما المستوى الثقافي الجيد، وذلك عندما يتفهمان أمور الأبناء، ويشجعان على إبداء الرأي، مع استخدام الضبط في الحدود المناسبة، واتباع قواعد ثابتة في التعامل مع الأبناء. وذلك يساعد الطفل والمراهق على استخدام طاقته الانفعالية بطرائق تساهم في تكوين مفهوم إيجابي للذات عنده (الشيخ (٢)، ٢٠٠٣، ٥٣).

٧-٢ المحددات المدرسية ومفهوم الذات: إن مفهوم الذات يتكون أو يتحقق من خلال الخبرات والاتصالات التي نكونها نتيجة احتكاكنا بالآخرين، ويعتبر المدرسون والرفاق من بين هؤلاء الأشخاص حيث يكتسب الفرد مفهوم الذات من خبرات لا حصر لها، تتكون لديه عن طريق هؤلاء

الأشخاص المهمين لديه والمذكورين آنفاً. فالفكرة الذاتية تتأثر بالعلاقة التي يكونها الفرد مع أسرته أولاً، ومن خلال مواقف غير منتظمة، ثم تتكون بعد ذلك من خلال العلاقات التي يكونها مع مدرسيه وأقرانه في مواقف منتظمة، وبذلك نستطيع القول أن مفهوم الذات هو الوظيفة التي تؤديها الخبرة. كما أن نظرية العلاقات الشخصية، ترى أن مفهوم الذات يتدعم ويتحقق من خلال قدرات واتصالات اجتماعية مجتمعة (لابين، ١٩٨١، ٢٦-٢٧). ومن أهم المحددات المدرسية:

٧-٢-١ الرفاق ومفهوم الذات: الإنسان بطبعه كائن اجتماعي، يسعى بشكل متواصل للوجود مع عدة جماعات، والتعامل مع الآخرين لأنه عندما يقارن نفسه بالآخرين يدرك ذاته أكثر، وعندما يرى أن الآخرين يحملون اتجاهات إيجابية نحوه يقدرونه ويحترمونه، ستكون النتيجة تقبلاً لذاته وتقديراً إيجابياً لها. أما عندما يشعر أن الآخرين يحملون تجاهه اتجاهات سلبية فتكون النتيجة رفضاً لذاته. وتعتبر آراء الرفاق هامة، وتؤدي دوراً كبيراً في تعديل مفهوم الذات لدى المراهق، حيث أن مفهومه عن أهمية ذاته يستمد إلى حد بعيد من اتجاهات رفاقه نحوه، فهو إن تلقى ردود فعل سلبية تتم عن العداء فربما انعكس ذلك على شكل ردود فعل سلبية تجاه ذاته، تكون انعكاساً لتقويم الآخرين ولاسيما الرفاق (جبريل، ١٩٨٣، ٦٦). فالطفل بشكل عام والمراهق بشكل خاص يحتاج إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته، وتساعد على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعامله مع غيره. فهو يبحث عن مجموعة الأثراب التي تهئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الأسرة والمدرسة، وعند أوائل المراهقة عندما يبدأ المراهق بالابتعاد عن الأسرة، تصبح رغبته الأساسية في أن يكون مثل أبناء جنسه وسنه، حيث ينزع إلى الحديث معهم واللعب مثلهم، إن المراهق يقارن جسده بجسد الآخرين، ويقارن قدراته بقدراتهم، ويقارن إمكاناته بإمكاناتهم، وقد تؤدي هذه المقارنة إلى الشعور بالنقص. وهنا يقارن المراهق نفسه بأفراد أقل منه قدرة فيزيكياً من قيمتها، وقد يقارن نفسه بأفراد أعلى منه قدرة فيقل من قيمتها، وفي الحالتين تؤدي المقارنة دورها في مفهومه عن ذاته (موسى، ٢٠٠٢، ١١١).

٧-٢-٢ المعلمون ومفهوم الذات: الطريقة التي يسلكها المعلمون في تعاملهم مع طلابهم وما تنتطوي عليه من مدح أو ذم تؤدي دوراً كبيراً في تكوين مفهوم الذات لديهم. فالمعلم الذي يشعر الطالب بأهميته، ويتبع معه أسلوب المدح يترك أثراً إيجابياً في تكوين مفهوم إيجابي للذات لديه، بينما المعلم الذي يقلل من أهمية الطالب ويتبع معه أسلوب الذم يترك أثراً سلبياً في تكوين مفهوم الذات لديه، ويحصل تأثير المعلم أيضاً في نمط سلوكه وشخصيته، فالمعلم الحسن التكيف، والتقدير، يمكن أن يصبح نموذجاً لدى الطالب. بينما يتسبب المعلم المحبط المكتئب بوجود جو يسوده التوتر، ويؤثر بشكل خاص على الطلاب ذوي التكيف السلبي (جبريل، ١٩٨٣، ٦٥). كما تؤدي توقعات الطالب دوراً مهماً فإذا اعتقد الطالب بأهميته لدى المعلم بسبب تفهمه لمشكلاته ومناقشته في حلولها، فإن ذلك

يسهم في تحسين مفهومه عن ذاته، من خلال شعوره بأن المعلم قد خصص له وقتاً لأنه مهم، أما إذا اعتقد بأن المعلم ينظر إليه على أنه طالب غير مجد ومزعج فإن ذلك يترك أثراً سلبياً في مفهومه عن ذاته (موسى، ٢٠٠٢، ١١٢).

٣-٢-٧ التحصيل ومفهوم الذات: يرى عدد من علماء النفس أن هناك علاقة قوية بين التحصيل المدرسي ومفهوم الذات. فالذين يكون إنجازهم المدرسي سيئاً يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات. وفي الوقت نفسه هناك دلائل قوية على أن فكرة جيدة لدى الفرد عن قدراته ضرورية لنجاحه المدرسي. وتستخدم المدرسة الدرجات التحصيلية المدرسية مقياساً للقدرات وهي مؤشر على نجاح الطالب أو فشله، ويستخدم الطالب المعيار نفسه، ويحكم على نفسه وفقاً له ويقدر ما تعطي المدرسة أهمية لهذا المعيار بقدر ما يكون له أثر على مفهوم الذات لدى الطالب. إن الدرجات المنخفضة ربما تجعله يشعر بالنقص. وقد تقوده إلى أن يقدر نفسه وقدراته تقديراً منخفضاً (جبريل، ١٩٨٣، ٦٧). وهذا يعني أن النجاح في الحصول على الدرجات العالية يولد شعوراً قوياً بالرضا والاطمئنان في حين يولد الإخفاق في الحصول على الدرجات العالية شعوراً بالإحباط.

٤-٢-٧ مستوى الطموح ومفهوم الذات: يوجد مصدران للطموح أولهما الشخص نفسه، والثاني الثقافة التي يعيش في إطارها. والطلاب يختلفون اختلافاً واضحاً من حيث المستوى الذي يرغبون في بلوغه أو يشعرون أنهم قادرون على بلوغه، كما يختلفون في السعي لتحقيق الأهداف، ولمستوى الطموح دور مهم في التأثير على مفهوم الذات، حيث دلت الدراسات على أن الناس يعجزون إلى حد كبير عن تقدير أنفسهم تقديراً صحيحاً ودقيقاً، فالإنسان يعرف نفسه كما يجب أن تكون لا كما هي عليه في الحقيقة والواقع. ومستوى الطموح يؤدي دوراً هاماً في التأثير على مفهوم الذات لدى الشخص، فالمراهق الذي لديه مستوى طموح مرتفع وغير واقعي يجر إلى الفشل، وهذا ما يؤدي إلى الشعور بالنقص وعدم الكفاية والقلق. أما المراهق الذي يتمتع بنظرة واقعية فيما يتعلق بقدراته فإنه يكتسب مفهوماً إيجابياً للذات، يزداد قوة مع كل نجاح، ويصاحب ذلك مفهوم ذات أكثر امتيازاً. ولتتمية مفهوم ذات إيجابي عند الطلاب لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار خصائص كل طالب، والطريقة التي يتأثر بها، وقدراته، والاهتمام بكل سلوك أو فعل يصدر عنه، وتعزيز قدراته، وإشعاره بإمكانيته النجاح والتفوق (جبريل، ١٩٨٣، ٧٠).

٥-٢-٧ جميع القدرات ومفهوم الذات: إن الأذكى أكثر قدرة على إدراك مكانتهم وموقف الجماعة منهم، وأكثر قدرة على فهم مدلول استجابات أصحابهم، وهم غالباً ما يحصلون على الاحترام والإعجاب، ولكن إذا قادت معرفة الفرد لكونه من الأذكى إلى أن يرى نفسه مختلفاً عن الآخرين وأفضل منهم، فإن ذلك يؤدي إلى أن يكون تقويمه لنفسه من الناحية الاجتماعية فقيراً، ومن الناحية

العقلية إيجابياً، وهذا يؤدي إلى أن يتسم مفهومه عن ذاته بعقدة التفوق، فالكفاءات والقدرات الجيدة غالباً ما تقود إلى النجاح وإلى مفهوم إيجابي للذات (جبريل، ١٩٨٣، ٧٢). ومن ناحية أخرى هناك وجهات نظر تؤكد أن لتجميع القدرات آثاراً سلبية على بعض الطلاب وخصوصاً الطلاب الذين يتم تقييمهم في فئة الضعفاء أو المتوسطين. وقد وجد أن الطلاب لا يدرون مدى الفروق الناشئة عن وضعهم داخل مجموعات متعددة القدرة فحسب، بل إن الطلاب بدت لهم الرغبة القوية في أن يوضعوا في مجموعات ذات قدرة أعلى منهم. بالإضافة إلى شعورهم بأن تجميع القدرات يحول دون حرية اختيارهم لأصدقائهم، وهذا ما أوضحته دراسة (بورج، Bourg) من أن التجميع العشوائي للقدرات أكد وجود مفهوم الذات، والتمتع بالصفات الاجتماعية والتقبل من الشعور بالعداء الاجتماعي (لابين، ١٩٨١، ٧٢). إن مفهوم الذات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية، فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل، يرفع ذلك قدراته واهتماماته ومهاراته، وفي الوقت نفسه يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل بأنه غبي ومشاكس أو غير موثوق فيه، وذلك إذا اتبعا أساليب خاطئة في تنشئته الاجتماعية. وتؤدي المقارنة دوراً يؤثر في مفهوم الذات لدى الفرد إذا هو قارن نفسه بجماعة من الأفراد أقل منه، فيزيد من قيمتها، أو بجماعة أعلى منه شأنًا، فيقلل من قيمتها، وهكذا نرى أن للمؤثرات الاجتماعية دوراً هاماً في مفهوم الذات لدى الفرد.

ثالثاً: الشباب المتطوعين

١ - مقدمة

٢ - تعريف الشباب

٣ - أهمية الاهتمام بالشباب ورعايته

٤ - الحاجات الأساسية لدى الشباب

٥ - الشباب والحياة العسكرية

ثالثاً: الشباب المتطوعين

١ - مقدمة:

إن موضوع الشباب يعتبر في وقتنا الحاضر من الموضوعات الهامة التي يهتم بها علماء النفس، وعلماء التربية، وعلماء الاجتماع، والسياسة، والصحة، وسواهم من علماء الاقتصاد والدين... ومما لا شك فيه أن الشباب هم الثروة الحقيقية فالأُمم تبقى وتتقدم بقوة شبابها؛ فهم الذين يعملون على كشف الموارد المادية وتتميتها، وتطويرها والاستفادة منها، وبالتالي تسخيرها في خدمة التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وفي تقدم البلاد وازدهارها، ويعتبر الشباب المتطوعون في القوات المسلحة إضافة لما سبق العنصر الأكثر أهمية في بناء الوطن وحمايته والدفاع عنه.

٢- **تعريف الشباب:** يذهب أحمد فؤاد الشربيني إلى أن فترة الشباب هي الفترة من النمو أو التطور الإنساني التي تتسم بسمات خاصة ومميزة، وتنقسم هذه الفترة من وجهة نظره، إلى أربعة مراحل فرعية هي: ١- مرحلة المراهقة: وتمتد من (١٢-١٥) سنة تقريباً، وتتصف بسرعة نمو الجسم، وظهور الأعراض الجنسية الثانوية، وما يصاحبها من تغيرات فسيولوجية وغددية وهرمونية. ٢- مرحلة اليفوع: وتمتد من (١٥-١٨) سنة تقريباً، ويتم في هذه المرحلة استمرار النضج الجسمي بسرعة أقل، مع زيادة نضج الوظائف الجنسية. ٣- مرحلة الشباب المبكر: وتمتد من (١٨-٢١) سنة، حيث تتجه التغيرات الوجدانية نحو الاستقرار ويصل النمو العقلي إلى مداه. ٤- مرحلة الشباب البالغ: وتمتد من (٢١-٣٠) سنة، وتتم في هذه المرحلة قمة النضج والتكيف مع الحياة (الزرد ، ١٩٩٧ ، ١٠).

أما سعد جلال في كتابه (المرجع في علم النفس) فيرى أن مرحلة المراهقة والشباب تقسم إلى ثلاثة مراحل فرعية هي: ١- فترة ما قبل الحلم: وتمتد من (١٠-١٣) سنة تقريباً، وهذه المرحلة هي تكون قبل الاحتلام في حدود (١٠-١٢) سنة. ٢- فترة الفتوة، أو المراهقة، أو الشباب الأولى: وتمتد من بداية الحلم حتى عمر (٢١) سنة، وهي عبارة عن مرحلة انتقالية يتحول فيها الشاب إلى رجل بالغ، أو امرأة بالغة، ويحقق فيها الفرد نضجه الجنسي، ومستوى عالٍ من النضج الانفعالي والاجتماعي. ٣- مرحلة الشباب الثانية: وتمتد من (٢١-٣٠) سنة تقريباً، حيث يصل الفرد إلى ذروة النضج والنمو في النواحي الجسمية، والوجدانية، والفكرية، والاجتماعية (جلال، ١٩٧١ ، ٧٩).

ويذهب محمد سيد غلاب في بحثه الذي قدمه إلى المؤتمر الأول لوزراء الشباب العربي إلى أنه طالما أن الإحصائيات السكانية تصنف فئات السكان على أساس خمسي أو عشري - أي كل خمس سنوات أو عشر سنوات - فقد يكون الأفضل أن نعتبر مرحل الشباب هي المرحلة التي تقع بين

(١٥ - ٣٠) سنة، ورأى المؤتمر أن هذا التحديد يتفق مع التحديد الدولي الذي يرى بأن مرحلة الشباب تمتد من (١٥-٢٥) سنة، غير أن ظروف الوطن العربي وطبيعة الشخصية الشابة النامية والحيوية تستوجب الرعاية والاهتمام المتكامل للمرحلة التي تسبق الخامسة عشر، وربما تتطلب الظروف في عالمنا العربي مد فترة الشباب حتى عمر (٣٥) سنة وذلك وفق متطلبات الشباب وظروفهم في كل قطر عربي (الزرد، ١٩٩٧، ١١).

من منطلق اختلاف سن البلوغ من بيئة إلى أخرى، ومن فرد إلى آخر، ومن منطلق أن الشباب يحدد دخوله إلى تلك المرحلة بمقدار تخلصه من لوازم الطفولة وتحوله من فرد مستهلك إلى منتج، ومن فرد يتعلم إلى فرد عامل، ومن فرد معول إلى فرد عائل، ونتيجة للظروف التي يمر بها مجتمعنا وما يستتبع ذلك من تغير القيم ناحية التعليم والعمل وغيره، واتساع الفترة التي يقضيها الشباب في التعليم مع عدم توفر العمل بسهولة، ومن ثم الزواج بعد ذلك؛ لذا يمكن اعتبار أن الشباب هم تلك الفئة من السكان الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٣٠) سنة (ميلسون، ٢٠٠٠، ٦).

ويرى (أبو حطب، ١٩٩٠) أن الفترة من سن الرشد القانوني (٢١ - ٤٠) عاماً تقريباً هي ما يصفه علماء النفس الارتقائي بطور الرشد المبكر. وهو الطور الذي تحدث فيه أكبر عمليات التوافق في حياة الإنسان، وهذا ما يجعل له خصائص مميزة عن الأطوار والمراحل التي سبقتها وتلك التي تليها (أبو حطب، ١٩٩٠، ٤٣٣). ومن أهم خصائص طور الرشد المبكر العامة:

- ١- الرشد المبكر هو طور الإنجاب: فعند معظم الراشدين الصغار تمثل الوالدية أحد الأدوار الأكثر أهمية في حياتهم، وحين يتم الزواج خلال السنوات المتأخرة من المراهقة، وقبل سن الرشد القانوني، تكون الوالدية الدور الشاغل للراشدين الصغار خلال العشرينات والثلاثينات من العمر.
- ٢- الرشد المبكر هو طور الاستقرار: فمع قيام الراشد الصغير بدور العائل، أي كاسب الرزق للعائل، يجبره هذا الدور إلى جانب دور الوالدية على أن يتبع نمطاً ثابتاً من السلوك في مجالات الحياة، قد يميزه ما بقي من عمره. وأي محاولة لتغيير هذا النمط في مرحلة وسط العمر أو الرشد المتأخر تكون صعبة، بل قد تؤدي إلى الاضطراب الانفعالي عند الفرد وفي الظروف العادية فإن معظم الراشدين لا يحتاجون لمثل هذا التغيير؛ إنهم حينئذ حالما يصلون إلى النضج فالرشد يتزوجون وينجبون وينخرطون في عمل يظلون يؤدونه معظم حياتهم، بل يستقرون في حي يعيشون فيه عيشة شبه دائمة. وهذه الحلول المبكرة لمشكلات حياة الراشدين قد تكون ملائمة أو غير ملائمة للمستقبل. وإذا كانت القرارات معتمدة على دوافع قوية وميول صحيحة وقدرات ملائمة فإنها قد تكون قرارات رشيدة، أما إذا اتخذت بسرعة لإرضاء رغبات والديه فقد يأتي وقت يندمون فيه كثيراً على ما فعلوا.
- ٣- الرشد المبكر هو طور الحل المستقل للمشكلات: ففيه يواجه المرء مشكلات عديدة جديدة تختلف في جوهرها عن تلك التي كان يواجهها في المراحل السابقة من حياته، وهو مطالب بمواجهة هذه

المشكلات دون إشراف أو توجيه أو معاونة من الآباء أو المعلمين كما كان يحدث من قبل.

٤- الرشد المبكر هو طور القرارات الهامة: ففيه يحاول المرء تحسس معالم الأرض الجديدة التي يجد نفسه فيها، وأي قرار يتخذه له خطره على مسار حياته طوال السنوات الباقية من عمره، أو على من يرغب أن يشاركه حياته، ولهذا فقد يجد نفسه في موقف اللاقرار يحاول فيه اختبار الحلول المختلفة للمشكلة الواحدة حتى يصل إلى أفضل الحلول، وهذا في حد ذاته مصدر للتوتر، بل والصراع، ولهذا نجد الفرد في هذا الطور مواجهاً بمشكلات توافق أكثر بكثير مما واجهه من قبل (أبو حطب، ١٩٩٠، ٤٣٧-٤٣٩)

٣- أهمية الاهتمام بالشباب ورعايته:

١- يعتبر الشباب في أي أمة المرأة الصادقة التي تعكس واقع المجتمع، ومدى نهضة الأمة؛ فالشباب هم عصب الأمة، وموضع آمالها، وهو الذي يقود الأمة في مستقبلها فإذا لم يلق الشباب توجيهاً تربوياً يقوم على دعائم الوعي والفضيلة، والتمسك بآداب الدين، والعلم والمعرفة، فإنه يذهب بكل عمل نعمله، ويهدم كل بناء نبنيه. إضافة إلى أن الأجيال الشابة أكثر مرونة وتقبلاً للتطور والتغير، وهي لا ترى حرجاً في قبول أي تطور أو تغير اجتماعي أو اقتصادي أو تربوي أو سياسي أو فكري

٢- إن الاهتمام بالشباب ضرورة تحتمها مصلحة الفرد الشاب، ومصلحة الأمة ومصلحة المجتمع الذي ينتمي إليه، هي ضرورة فردية لأنها تساعد الشباب على كشف استعداداته، وقدراته، وطاقاته الجسمية والروحية والعقلية والوجدانية والاجتماعية. والعمل على تنمية هذه الجوانب، وعلى تفتح الشخصية واكتساب المتطلبات الجديدة للحياة. وهي ضرورة اجتماعية لأن قوة المجتمع وتماسكه، وسلامته، تتطلب جيلاً من الشباب متشبعاً بثقافة أمته، معتزاً بتراثها، محافظاً على قيمها مضحياً من أجلها؛ وطبعاً لا سبيل إلى تكوين مثل هذا الجيل إلا بالتربية الصالحة والرعاية الصحيحة والإعداد الجيد والصادق للشباب.

٣- إن الاهتمام بالشباب يعتبر في وقتنا الحاضر ضرورة اقتصادية تنموية؛ لأن التنمية الاقتصادية التي تنشدها الأمة تتطلب طاقات بشرية واعية ومدربة، كما يعتبر ضرورة سياسية؛ بسبب ما يسود في هذا العصر من صراعات سياسية أيديولوجية، وحضارية، وعنصرية، ومن قهر اجتماعي عمّ أرجاء النفوس، لذلك فإن التنمية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية تتطلب دراسة العنصر الرئيسي في هذه العملية الذي يمثل جيل الشباب.

٤- إن شبابنا العربي هو شباب مستهدف في وقتنا الحالي، تدار حوله الشبهات، والأباطيل، والمؤامرات من أجل النيل منه، ومن عقيدته، ومن فكره وأخلاقه.

٥- يرى (منصور، ٢٠٠٥) أن ميادين رعاية الشباب تعتبر من الناحية التربوية والأمنية والاجتماعية مجالاً هاماً في حياة الشباب، حيث أنها:

أ- تُمكن الشباب من تنمية الذات كما تمكنهم من القدرة على تحمل المسؤوليات والتبعات الأسرية بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة. ب- تُعتبر الأساس للتوجيه المهني والتأهيل العلمي للحياة الاجتماعية والاقتصادية. ج- تحقق للشباب الرعاية الجسمية، والنفسية، والعقلية، والصحية، ومن ثم فإنهم لا يعانون من الاضطرابات والاختلالات السلوكية. د- تتيح أمامهم فرص ممارسة المواقف العلمية والمسؤوليات التي تنمي الالتزام والضبط والالتزان الاجتماعي. هـ- كما أنها تُعد الشباب لبناء الثروة الوطنية، فهم عصب وسند الإنتاج المثمر، وحيث يمكن أن توجه وتستغل طاقات الشباب لما فيه خير المجتمع في جوانبه الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والأمنية (منصور، ٢٠٠٥، ٧).

٤- الحاجات الأساسية لدى الشباب:

من المعلوم أن حاجات الشباب ودوافعه من الناحية النفسية تكون بمثابة الطاقة الدافعة له التي تؤدي به إلى حالة من الاستثارة الداخلية والتي تدفعه نحو القيام بعمل أو سلوك ما من أجل إشباع هذه الحاجات أو اختزالها، والحاجات قد تكون شعورية يعيها الفرد، مثل الحاجة إلى المال والحاجة إلى النجاح، وقد تكون لا شعورية، مثل الحاجة إلى تعويض نقص كامن في أعماق الفرد لإشباع حاجاته، إما أن يؤدي إلى النجاح وإشباع الحاجات، والتخفيف من الطاقة الدافعية لديه، مما يؤدي أيضاً إلى التوازن، والتكيف النفسي لدى الفرد، وإما أن يؤدي إلى فشل في إشباع هذه الحاجات ويكون ذلك سبب وجود عقبات إما ترجع لذات الفرد، أو إلى محيطه البيئي الذي ينتمي إليه. وتصنف الحاجات حسب الأشكال التالية:

١- الحاجات الفسيولوجية أو الأولية: وهي حاجات تتبع من طبيعة التكوين العضوي والجسمي لدى الفرد، وهي حاجات غالباً ما تكون مشتركة مع الحيوان، وغير متغيرة إلى حد ما، وسهلة الإشباع أو التحقيق، ولكنها قوية من حيث التأثير والإلحاح، وهذه الحاجات تسعى إلى نمو الجسم ونضجه، وإلى تحقيق التوازن الوظيفي والعضوي في الجسم، ومن هذه الحاجات: الحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى الشراب، الحاجة إلى الهواء، الحاجة إلى النوم، الحاجة إلى الراحة، الحاجة إلى النشاط والحركة واللعب، الحاجة إلى الجنس... الخ

٢- الحاجات النفسية - الوجدانية: وهي حاجات تعمل على تحقيق التوازن النفسي لدى الفرد، ومما لا شك فيه أن التوازن النفسي يرتبط بالتوازن العضوي وبالعكس، وهذه الحاجات تشير إلى التكامل النفسي لعمليات الإنسان النفسية، والعقلية، والوجدانية، والاجتماعية، والصحية، وهذه الحاجات مثل:

الحاجة إلى الأمن والطمأنينة، الحاجة إلى التقدير واحترام الذات، الحاجة إلى الحب، الحاجة إلى الإحساس بالحرية، الحاجة إلى إشباع الدوافع والميول والرغبات لدى الفرد، الحاجة إلى توفير السرور والراحة والتخلص من الألم، الحاجة إلى التعاون، الحاجة إلى التنافس، الحاجة إلى النظام في الحياة...الخ

٣- الحاجات الاجتماعية: وهي متعلقة بالمجتمع، وبالبيئة المحيطة بالفرد، وهي حاجات تتأثر بعملية الاكتساب والتعلم، وتكون متغيرة حسب المجتمعات والحضارات، وتختلف حسب الأفراد، وهي حاجات صعبة التحقيق، ولكنها تخدم الحاجات العضوية، وهذه الحاجات مثل: الحاجة إلى الاجتماع مع الغير، وتكوين علاقات اجتماعية حسنة، الحاجة لأن يكون الإنسان محبوباً من قبل الآخرين، الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة، الحاجة إلى تكوين أصدقاء، الحاجة إلى المحافظة على الأخلاق والعادات الاجتماعية والتراث (الزباد، ١٩٩٧، ٥٥ - ٦٠).

٥- الشباب والحياة العسكرية:

تختلف طبيعة الحياة العسكرية عن الحياة المدنية، وعند انتقال الفرد للحياة العسكرية يتبدل نمط حياته، فيفقد حرية الاختيار لطريقة معاشه، والأصدقاء الذين يحددونهم بمحض إرادته، وحتى وقت الطعام والشراب، وانتقاء الهواية التي يرغب بممارستها، فيصبح خاضعاً لأنظمة الحياة العسكرية، ويكون ملزماً بتنفيذ ما لا يرغب بتنفيذه أحياناً، وإطاعة رؤساء قد لا يوازنونه في المكانة الاجتماعية والثقافية، ومع ذلك فهو مضطر لكبت مشاعر استيائه وضبط انفعالاته، وقبول مواقف قد لا تنسجم مع رغباته، وغير ذلك الكثير، ولعل أهم ما تتميز به الحياة العسكرية عن الحياة المدنية:

- ١- الطابع الجماعي لحياة المقاتلين في وحداتهم، حيث كل عمل أو مهمة يؤديه أكثر من واحد، وهذه الحياة الجماعية تتطلب الألفة والمحبة والتعاون والتضحية والإيثار، وتخلق ما يدعى بروح الجماعة.
 - ٢- الميزة الثانية هي سيادة روح الانضباط، المبني على الوعي والفهم العميق لمعنى الانضباط وأهميته في حفظ التلاحم العضوي داخل الوحدة العسكرية.
 - ٣- الميزة الثالثة هي في معاشة الأنواع المتطورة والمعقدة للأسلحة المختلفة.
 - ٤- الميزة الرابعة فهي معاشة الخطر والقلق، إما ترقباً وانتظاراً للمعركة مع العدو، أو من خلال الأعمال القتالية النشيطة قبيل المعركة مثل الإغارات والكائن، أو في ميدان المعركة، وهذه المعاشة يلزمها إرادة قوية وصبر وشجاعة، أكبر مما هو الحال في الحياة المدنية (كركوتلي، ١٩٨٠، ١٩).
- من أجل ما سبق وغيره، كان علم النفس العسكري كفرع من علم النفس الاجتماعي الذي هو فرع من علم النفس العام، وهو يبتغي الدراسة والبحث في الموضوعات التالية: ١- فهم سلوك المقاتل وتفسيره ٢- التنبؤ بما سيكون عليه سلوكه مستقبلاً في زمني السلم والحرب. ٣- ضبط سلوكه والتحكم فيه،

بتعديله وتحسينه. ويستتبع هذه الغايات الثلاث الحقائق التالية: ١- فهم الدوافع الحقيقية أو الزائفة التي تحرك العسكري المقاتل. ٢- فهم نواحي القوة والضعف في شخصيته. ٣- معرفة ما يبدو من سلوك الزملاء من انحراف وزيف. ٤- الكشف عن العوامل التي تفسد التفكير أو تعطل عملية التعلم لدى العسكري أو الفرد (نعامة، ١٩٩٧، ٧). إذاً **فعلم النفس العسكري** هو ذلك الفرع من علم النفس العام الذي يضع جميع النظريات النفسية، ويقدم مجمل الدراسات السيكولوجية في خدمة المجال العسكري، أي أنه العلم الذي يستند في مبدئه على أسس نفسية، لكن مجاله التطبيقي خاص؛ وهذه الخاصية هي الحياة العسكرية، فالحرب النفسية ما هي إلا وسيلة لكسب الموقف الحربي بدون أية معركة أو إطلاق نيران؛ وسيلة قائمة على علم النفس ودراسة النفوس، قائمة على الدعاية النفسية والشائعة والروح المعنوية. كما أن **الانتقاء النفسي العسكري** هو تطبيق الاختبار السيكولوجي في مجال القوات المسلحة من أجل اختيار الملائم، واستبعاد الأشخاص الذين لا يتوافقون معها، وتنظيم المجموعات العسكرية حسب قدراتهم النفسية وميولهم وشخصياتهم. وإذا كانت **الشخصية** هي الصورة المنظمة المتكاملة لمجموعة الاستعدادات النفسية والصفات الجسمية والقدرات العقلية؛ فإن هذه الصفات المكونة للشخصية هي نفسها المكونة للشخصية العسكرية، ولكن يوجد ثمة صفات أخرى يجب توفرها في هذه الشخصية العسكرية، ليتم تكامل مفهومها؛ صفات يحددها ويعطيها أبعادها الجو العسكري بالذات. فالإنسان العسكري هو إنسان قبل كل شيء، يحمل شخصية معينة، تلعب دورها الحيوي في تكوين الشخصية العسكرية من حيث إعطائها المادة المساعدة على التكيف والتأقلم الناجح في المحيط العسكري. **والحياة العسكرية**: هي مجموعة من التجارب والخبرات، ومجموعة من اللحظات التي تتصف بطابع معين متغاير عن بقية الأمور ومجريات الواقع الاجتماعي، وهي تتصف في بدايتها بالتدريب المتواصل العنيف البناء، وتتصف بالابتعاد عن حياة المدنية ذات الطابع الخاص، وهي لها طابعها النفسي من حيث تلقي الفرد الجديد لأوامر وتعليمات عليه تنفيذها حرفياً، وعليه الانصياع التام لها وعدم محاولته مناقشتها أو الالتفاف حولها، إنه أمر عسكري. وبشكل مؤكد فإن الشخصية ستفقد فريديتها وطابعها الخاص في النشاط الجماعي الذي ستمارسه، وهذه اللحظات هي اللبنة الأولى للحياة العسكرية، وعلى مقدار النجاح فيها يتوقف النجاح في الحياة العسكرية. وبذلك يمكننا تعريف **الشخصية العسكرية** بأنها: مجموعة الاستعدادات النفسية والصفات الجسمية الخاصة والقدرات العقلية المعينة؛ التي تبلورت كلها في نمط عسكري متكامل ناجح، وبالتالي فإن لها مقومات هي:

- ١- مجموعة الاستعدادات النفسية وما ينتج عنها من صفات خاصة. ٢- مجموعة الصفات الجسمية.
- ٣- مجموعة القدرات العقلية ومستوى الذكاء العام. ٤- مجموعة الصفات العسكرية التي أتت من الخبرة المباشرة بالجو العسكري وتشمل: (قوة الشخصية، الإقدام والجرأة، المحاكمة العقلية العسكرية في المواقف المتأزمة، ضبط النفس، الوجدان والشرف العسكري، أهلية القيادة، التربية العسكرية

النموذجية المتكاملة). ٥- إن الشخصية العسكرية هي تكامل الصفات السابقة وتآزرها بشكل يؤدي إلى سلوك عسكري ناجح (كركونلي، ١٩٦٨، ١١٣-١١٤). وبالتالي يجب أن تكون الشخصية العسكرية قدوة للجميع من حيث صفاتها العسكرية والنفسية والاجتماعية، لأنها رمز التضحية والفداء، ورمز القوة والإخلاص.

وعند دخول الشباب إلى المجال العسكري نجد أن هناك من يتلاءم بعد فترة من الوقت وينسجم مباشرة مع الحياة العسكرية فيما يبقى صنف آخر لا يتلاءم معها، وبجميع الأحوال تظهر مجموعة من الصفات النفسية الخاصة عند كل من المجموعتين، فالأولى التي انسجمت مع الحياة العسكرية نجد لديها:

أ- المشاركة الاجتماعية في الحياة العسكرية. ب- النشاط والحيوية. ج- قلة الشكوى وانعدام التمارض. د- قلة العقوبات. هـ- انعدام الهرب من المعسكرات. و- النجاح في الدراسة والتدريب (كركونلي، ١٩٦٨، ١١٨). وعلى النقيض من ذلك نجد الفئة التي لم تتوافق مع الحياة العسكرية تعاني من الانعزال الدائم واللامبالاة، وعدم الاهتمام بالتدريب والدرس والنشاط العسكري، والمشاكسة الدائمة مع المدربين والزملاء، وكثرة المخالفات والعقوبات، كما نجد كثرة الشكوى والتذمر والمرض، وكذلك الهروب من المعسكرات كلما سنحت الفرصة (نعامة، ١٩٩٧، ٦٥). وبشكل عام هناك مجموعة من المتطلبات الأساسية التي لا بد من التكيف معها وهي أمور تلتصق بالحياة العسكرية وقد تكون سبباً في حدوث الاضطراب النفسي عند بعض الأفراد وهي:

أ- فقدان الحرية الشخصية، وخضوع الفرد إلى قيود تحد من رغباته وتكبث دوافعه، فهو بذلك عبد للنظام المفروض. ب- العيش الجماعي في المهاجع وما يترتب على ذلك من إزعاجات ومنغصات. ج- نمطية الطعام والنوم والتدريب، أي الحياة عامة. د- الحجز في الوحدة والعيش فيها عموماً، وفي حالات الاستنفار وظروف الحرب. هـ- فقدان النشاطات الأخرى المسلية بعد الانتهاء من العمل، وعدم وجود تجديد في الحياة الرتيبة. بالإضافة لذلك قد توجد بعض المواقف الضارة والتصرفات الخاطئة كالنقد القاسي المحقر للشخصية، والتحكم الكيفي والاستبداد في المعاملة أو التفرقة في المعاملة وفي الإثابة وفي العقوبة (حجار، ١٩٧٦، ٣٣٢). وقد يكون للانتقاء السليم والدقيق للعسكريين ذوي السلطة بالإضافة إلى إفساح المجال أمام العسكريين للإفصاح عن مشاعرهم ومشكلاتهم ومتاعبهم مقروناً ذلك بتوضيح الأهداف من الأوامر المعطاة، ليكون لها دلالة ومعنى في ذهن العسكري فينفذها عن قناعة وشعور بالواجب؛ قد يكون لذلك دور كبير كإجراءات وقائية يمكن الاستفادة منها للإقلال من التعرض للاضطرابات التي قد تصيب العسكريين. فالإنسان العسكري يعيش في جو اجتماعي معين، ويملك ظروفاً خاصة به، وعنده إمكانيات عقلية معينة، وله شخصية مميزة

عن غيرها بمقومات نفسية وحضارية. وبالإضافة للعوامل السابقة، فهو يملك عوامل ثانية تحتم عليه نمطاً معيناً من الحياة، وتصبغ على سلوكه ألواناً خاصة بها وبمؤثراتها، وتشمل هذه الثانية عوامل الجو العسكري من تدريب ومناورة وقتال. ولذلك قد يعاني اضطراباً في شخصيته، نتيجة الظروف الاجتماعية والعائلية الخاصة به، وكذلك قد يعاني الاضطراب أو المرض نتيجة لظروف الحياة العسكرية التي يحياها ويصبح جزءاً منها. ومن هنا كان الاهتمام بالصحة النفسية التي تعني الاهتمام بتوافق الفرد مع المواقف العسكرية التي يتعرض لها، وبالعوامل التي لها تأثير في هذا التوافق؛ لأن عملية التوافق مع الجو العسكري هي الركن الأساسي في القوات المسلحة، وكلما كانت هذه العملية شاملة كل العناصر كلما كانت هذه القوات قوية متماسكة (كركوتلي، ١٩٦٨، ١٣٣). وإذا ما نظرنا إلى هؤلاء الشباب المتطوعين الذين اختاروا العمل العسكري والحياة العسكرية مهنة وهدفاً لهم في الوقت نفسه، وجب إلزاماً علينا إيلاءهم العناية التي يستحقونها بمراحلها المختلفة: وقاية وإرشاداً وعلاجاً.

كما أننا باختيار هذه العينة من الشباب آثرنا الوقوف على الحدود العلمية لمرحلة الشباب، والعمل على توجيه الرعاية والاهتمام للشباب ضمن حدود الإمكانيات.

الفصل الثالث

من الدراسات السابقة

١- بعض الدراسات التي تناولت العجز المكتسب وعلاقته بمتغيرات أخرى

أ- الدراسات العربية

ب- الدراسات الأجنبية

٢- بعض الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بمتغيرات أخرى

أ- الدراسات العربية

ب- الدراسات الأجنبية

٣- تعليق على الدراسات السابقة

٤- موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة

الفصل الثالث

من الدراسات السابقة

أولاً- بعض الدراسات التي تناولت العجز المكتسب وعلاقته بمتغيرات أخرى:

أ- الدراسات العربية:

١- دراسة (ياسمين حداد ، ١٩٩٠ ، الأردن):

عنوان الدراسة: أساليب عزو العجز المكتسب وتقدير الذات والاكتئاب وارتباطاتهم المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين أساليب عزو العجز المكتسب وتقدير الذات والاكتئاب وارتباطاتهم المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية المختلفة.

عينة الدراسة: عينة قوامها (٢٨٢) تلميذاً من طلاب المرحلة الثانوية (١٢٨ طالبة و ١٥٤ طالباً).
أدوات الدراسة: مقياس العجز المكتسب، مقياس تقدير الذات، مقياس الاكتئاب.
أهم نتائج الدراسة: كانت الارتباطات بين المتغيرات الشخصية محور البحث متسقة مع نتائج الدراسات السابقة، وارتبط بعد التقبل الوالدي إيجابياً بأساليب العزو التكيفية وتقدير الذات، وارتبط سلبياً بالاكتئاب، أما بعد التحكم فقد كانت ارتباطاته بالمتغيرات الشخصية المقاسة مختلفة لدى الذكور عنها لدى الإناث؛ إذ بينت هذه الارتباطات في مجملها أن الممارسات الوالدية التحكيمية تؤثر تأثيراً أكثر سلبياً على الإناث وذلك بالمقارنة بتأثيرها على الذكور، أما بعد التسبب في التعامل الوالدي فقد اقتصرت ارتباطاته الدالة على تلك التي ظهرت بينه وبين أساليب العزو غير التكيفية، وكان اتجاهها مماثلاً لدى الذكور والإناث، وقد نوقشت النتائج في إطار النموذج المعدل للعجز المكتسب وأدب التحكم المدرك بشكل خاص.

٢- دراسة (نائل عبد الرحمن، ١٩٩١ ، الأردن):

عنوان الدراسة: العلاقة بين موقع التحكم المدرك لدى الأطفال وبين قابليتهم لتعلم العجز.
هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط (موقع التحكم المدرك) لدى الأطفال وبين قابليتهم لتعلم العجز.

عينة الدراسة: تم اختيار ٢٤٦/ طالباً وطالبة أعمارهم ما بين ٩ - ١٣ عاماً وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات وفقاً للنزعة الغالبة لديهم لإدراك موقع التحكم، تمثل الأولى ذوي الاعتقاد في التحكم الداخلي، وتمثل الثانية ذوي الاعتقاد في التحكم الخارجي، والثالثة ذوي الاعتقاد في التحكم المجهول.
أدوات الدراسة: مقياس العجز المكتسب، مقياس التحكم المدرك (مركز التحكم).

أهم نتائج الدراسة: بينت الدراسة أن درجة التحكم المدرك لدى الفرد يهيئه إلى (أو يحصنه من) حالة العجز المكتسب، وقد بينت نتائج تحليل التباين الثلاثي الذي خضعت له المتغيرات التابعة جميعاً أن مجموعة الفشل ذوي الاعتقاد بالعجز المكتسب أنجزت قدراً أقل من فقرات المهمة، واحتاجت إلى وقت أطول لإنجازها، وأظهرت اتجاهها أقل إيجابية نحو العمل بالمهمة، كما بينت النتائج أن ذوي الاعتقاد بالتحكم الخارجي أنجزوا قدراً أقل من فقرات المهمة، واستغرقوا زمناً أطول لإنجازها، وأظهروا اتجاهاً إيجابياً أقل نحو العمل بالمهمة، وقدرُوا أداءهم تقديراً أقل مقارنة بمجموعتي التحكم الداخلي والمجهول، وقد ظهرت فروق دالة بين مجموعات التحكم الثلاث بشكل رئيسي في ظروف الفشل المبكر، ونوقشت هذه النتائج في ضوء نتائج البحوث المتوفرة في كل من مجالي العجز المكتسب وموقع التحكم المدرك حول العوامل التي تهئ الفرد أو تحصنه من تعلم العجز، وتناولت المناقشة الدور الأساسي للنظام التعليمي - المتمثل في المدرسة - في إحداث العجز المكتسب أو حالة الشعور بالكفاءة والقدرة على التحكم.

٣- دراسة (الفرحاتي السيد محمود، ١٩٩٧، مصر):

عنوان الدراسة: دراسة تنبؤية للعجز المكتسب والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة المتبادلة بين كل من أساليب عزو العجز المكتسب، والتشوهات المعرفية، والبيئة التعليمية المدركة.

عينة الدراسة: عينة شملت ٣١٤ طالباً بالمرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: قام الباحث بإعداد أداتين لقياس عزو العجز المكتسب، ولقياس التشوهات المعرفية، واستخدم قائمة بيئة التعلم لفرانز وآخرين.

أهم نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين أساليب عزو العجز المكتسب وأبعاد التشوهات المعرفية، وعلاقة دالة بين البيئة التعليمية المدركة وأساليب عزو العجز المكتسب، وظهرت علاقة دالة بين البيئة التعليمية المدركة والتشوهات المعرفية، وأظهرت الدراسة أن متغيرات التشوهات المعرفية والبيئة التعليمية المدركة منبئات قوية بأساليب عزو العجز المكتسب، وأن متغيرات أساليب عزو العجز المكتسب والبيئة التعليمية المدركة منبئات قوية بالتشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة.

٤- دراسة (ياسمين حداد(أ)، ٢٠٠١، الأردن):

عنوان الدراسة: الدعم الوالدي لتحسين الأطفال ضد العجز المكتسب في المواقف الإنجازية.

هدف الدراسة: معرفة علاقة أنماط التعامل الوالدي المرتبطة بالنزعة لمقاومة الفشل مقابل النزعة لتعلم العجز في المواقف الإنجازية، حيث افترضت أن أسلوب التعامل الوالدي الداعم للاستقلالية

الذاتية والشعور بالكفاءة - مقارنة بالأسلوب التحكمي غير الداعم - يحد من تدهور الأداء الإنجازي بعد التعرض للفشل.

عينة الدراسة: عينة مكونة من ٣٢٠ تلميذاً وقد أخضع نصفهم إلى موقف تجريبي تعرضوا فيه لفشل متكرر على مهمة تشكيل كلمات، في حين لم تخضع النصف الآخر لهذا الإجراء. **أدوات الدراسة:** تم قياس أساليب التعامل الوالدي كما يدركها الأطفال، وتم قياس الاكتئاب لدى الأطفال في ضوء علاقة تعلم العجز والاكتئاب، وأعطى المفحوصون اختباراً في القدرة اللغوية يتطلب تشكيل كلمات من حروف مبعثرة.

أهم نتائج الدراسة: جاءت النتائج مدعمة لعلاقة أساليب التعامل الوالدي ومقاومة الفشل، حيث ظهر أن الدعم الوالدي يعمل على تحصين الأطفال ضد العجز المكتسب.

٥- دراسة (ياسمين حداد(ب)، ٢٠٠١، الأردن):

عنوان الدراسة: دور أسلوب عزو العجز المكتسب في التنبؤ بالأداء الأكاديمي بعد الحصول على نتائج غير مرضية.

هدف الدراسة: دراسة تفاعل أسلوب عزو العجز المكتسب مع النتائج غير المرضية لامتحان الثانوية العامة للتنبؤ بالأداء الأكاديمي.

عينة الدراسة: عينة قوامها ٣٣٠ طالب وطالبة من الصفوف النهائية لمرحلة الثانوية العامة. **أدوات الدراسة:** مقياس أسلوب العزو للعجز، مقياس الاكتئاب، نتائج الفصل الدراسي الأول ولاحقاً النتائج النهائية.

أهم نتائج الدراسة: إن تبني أسلوب العزو السلبي للعجز المكتسب يقلل من مقدار التحسن الذي يطرأ على النتيجة النهائية بعد الحصول على نتيجة أولية غير مرضية، وبخاصة عندما تعتري الفرد درجة عالية من الاكتئاب، ولم تشر النتائج إلى فروق بين الجنسين في الاتجاه العام، إلا أن المتغيرات المعرفية والانفعالية التي تناولتها الدراسة فسّرت قدراً أكبر من التباين في الأداء الإنجازي للذكور عن الإناث، ونوقشت النتائج في ضوء التحليل العزوي لظاهرة العجز المكتسب في المواقف الإنجازية.

ب- الدراسات الأجنبية:

١- دراسة بيرد: (Byrd, 1982, Howard University):

The Relationship Of Attribution, Perceived Controllability Of Outcome, And Self-Concept To Learned Helplessness Of Emotionally Disturbed Children

عنوان الدراسة: علاقة العزو وإدراك قابلية التحكم بالنتائج ومفهوم الذات مع العجز المكتسب لدى الأطفال المضطربين انفعالياً (عاطفياً).

هدف الدراسة: صممت الدراسة لتحري العلاقة بين قابلية التحكم بالنتائج، مفهوم الذات، العزو (الداخلي مقابل الخارجي) والعجز المكتسب عند الأطفال المضطربين انفعالياً وغير المضطربين.

عينة الدراسة: تتألف العينة من (١٢٠) طفل أسود ذكر بعمر (٨ - ٢٠) عام، (٦٠) طفل مشخصين كمضطربين عاطفياً و (٦٠) طفل غير مضطربين.

أدوات الدراسة: مقياس مفهوم الذات، استفتاء أسلوب العزو، المتغيرات المستقلة كانت الحالة الانفعالية، المتغيرات التابعة كانت نسبة الأداء ومستوى الأداء، مفهوم الذات، التحكم المدرك والعزو.

أهم نتائج الدراسة: زودت النتائج بعض الدعم لنظرية العجز المكتسب:

١- فروق جوهرية بين المضطربين انفعالياً وغير المضطربين لصالح غير المضطربين في كل من المتغيرات التابعة والمستقلة.

٢- مجموعة العجز المكتسب أدت - بشكل دال إحصائياً - أقل من غيرها على كل المتغيرات التابعة.

٣- كما أن النتائج رفعت عدة أسئلة هامة ركزت على الإجراءات لتقييم العجز المكتسب، وأهمية كل من العزو السببي للأفراد وفهمهم للبيئة المباشرة الحالية.

٢- دراسة رويش ومينك: (Roueche & Mink, 1982, California):

Overcoming learned Helplessness in community College students

عنوان الدراسة: التغلب على العجز المكتسب لدى طلاب الجامعة.

هدف الدراسة: فحص إمكانية التخلص من العجز المكتسب في ضوء مجموعة من الإجراءات والتدريبات.

عينة الدراسة: عينة قوامها (٥٣) من طلبة الجامعة.

أدوات الدراسة: مقياس العجز المكتسب، برنامج تدريبي في إطار الإجراءات التالية:

١- تمتع الطالب بمعارف عقلانية توحى له بامتلاكه القدرة على التحكم.

٢- إعزاءات تفسيرية متفائلة لخبرات النجاح والفشل بما يقيه من تعلم العجز.

٣- فعالية ذاتية مرتفعة أي اعتقاد الطالب في امتلاكه القدرة على التأثير في الأمور.
٤- دافعية ذاتية مرتفعة أي امتلاك الطالب لدافعية تحثه على التعلم والاجتهاد وأن أي نتيجة هي رهن لجهدهم وقدراتهم.

٥- بيانات تعليمية مشجعة ومحفزة ورسائل من الراشدين توحى للطالب بحبه ومقدرته على التعلم.
٦- تشجيع الطالب على امتلاك القيم التي تؤصل الإنجاز والتقدم.

أهم نتائج الدراسة: أثبتت النتائج فعالية البرنامج المقدم في خفض الشعور بالعجز المكتسب.

٣- دراسة بوركوسكي وآخرون: (Borkowski et al , 1988, Washington):

Effects of attributional retraining on strategy- based reading comprehension in learning- disabled students

عنوان الدراسة: تأثير إعادة التدريب العزوي على خفض العجز المكتسب لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المدرسة الابتدائية.

هدف الدراسة: خفض العجز المكتسب لدى العينة وعلاج صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: ٧٥ تلميذ، ٢٦ إناث، ٤٩ ذكور من البيض والسود وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين، وتم تعريض الأولى لبرنامج تدريب عزوي ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج.

أدوات الدراسة: مقياس العجز المكتسب، برنامج تدريبي عزوي قائم على:

١- إعادة التدريب العزوي لخبرات النجاح والفشل وفعالية استخدام استراتيجيات الجهد المبذول.

٢- تحسين الفعالية الذاتية، وأن الذات هي أساس النجاح وتعليمهم المهارة الذاتية.

٣- تعليمهم سلوك حل المشكلات، وأن أساس حل المشكلات هو تمتع الذات بمعلومات ومهارات حل المشكلات، وكذلك إدراك التلميذ للعلاقة الإقترانية بين الوصول للحل وجهد الفرد ومعلوماته ومهاراته وقدرته على ربط الحقائق ومهاراته في استنتاج الحلول.

٤- نمو الدافعية الذاتية للتعلم.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت نتيجة الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في خفض العجز المكتسب ومن ثم علاج صعوبات التعلم بالمقارنة بالمجموعة الضابطة والمقارنات القبلية والبعدية، وناقش الباحثون نتائج الدراسة في ضوء نموذج سيلغمان وأبرامسون للعجز المكتسب، ونموذج دويك، وكذلك النماذج المعرفية، التي تستهدف وقاية التلميذ وتحسينه من الشعور بالعجز المكتسب.

٤- دراسة كراسكي: (Craske , 1988, New york):

Learned Helplessness, self- worth Motivation and attribution retraining for primary school children

عنوان الدراسة: العجز المكتسب وقيمة الذات والتدريب العزوي لخفض العجز المكتسب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: معرفة فاعلية البرنامج في خفض العجز المكتسب.

عينة الدراسة: عينة قوامها (٦٩) تلميذاً من المستوى الرابع حتى المستوى السادس، وهم تلاميذ يشعرون بالعجز المكتسب الأكاديمي في مادتي الرياضيات والعلوم، وتتنخفض توقعات نجاحهم بعد كل خبرة فشل. وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين.

أدوات الدراسة: مقياس العجز المكتسب، برنامج تدريبي قائم على قسمين يستخدم كل قسم مع مجموعة من العينة: الأولى ويستخدم معها أسلوب التدريب العزوي القائم على تعديل التفسيرات الإغرائية للعجز المكتسب، بما يؤدي إلى رفع تقدير الذات وزيادة فعالية الفرد وتشجيعه على التفسيرات العقلانية لخبرات النجاح والفشل، بما يؤدي إلى تعظيم ذاته وحمايتها من الوقوع في العجز المكتسب، وأيضاً نمو دافعية الفرد وتعظيم قوته ومقدرته الشخصية بعد كل خبرة فشل، وأن هذا الفشل لا يغير مصيره بل ربما يكون خطوة على طريق التقدم والنجاح؛ ومجموعة أخرى يستخدم معها برنامج قيمة الذات والقائم على تشجيع الفرد على عدم المحاولة في تجارب مضمون الفشل فيها، لأنه إذا حاول وفشل سيستسلم للمؤلمات، ولكن إذا لم يحاول يمكن أن يعزو فشله إلى عدم المحاولة. **أهم نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج فاعلية الإجراءات المستخدمين في خفض العجز المكتسب.

٥- دراسة ستولتز وجالاس: (Stoltz & Galas, 1989, New york):

Internal Attribution and two types of Depression in college students: the learned helplessness model revisited

عنوان الدراسة: العزو الداخلي ونوعين من أنواع الاكتئاب لدى طلاب الجامعة في إطار النموذج المعدل للعجز المكتسب.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين أنواع العزو السببي للعجز المكتسب ونوعين من أنواع الاكتئاب في إطار النموذج المعدل للعجز المكتسب.

عينة الدراسة: عينة مكونة من (٣٣٤) طالباً منهم ١٤٨ من الذكور و ١٨٦ من الإناث وتم تصنيف العينة بناء على درجات مقياس بيك للاكتئاب وتقدير الذات إلى أربع مجموعات: الأولى عددها ٤٨ من المكتئبين ومنخفضي تقدير الذات؛ الثانية عددها ١٤ من مرتفعي تقدير الذات والمكتئبين؛ والثالثة

عددها ١١٩ من منخفضي تقدير الذات وغير المكتئبين؛ والرابعة عددها ١٥٣ من غير المكتئبين ومرتفعي تقدير الذات.

أدوات الدراسة: استبيان بيك للاكتئاب، واستبيان أساليب عزو العجز المكتسب ومقياس الشعور بالكفاية.

أهم نتائج الدراسة: أسفرت نتائج الدراسة - والتي تم مناقشتها في نموذجين للتكوينات الاكتئابية هما: النموذج المعدل للعجز المكتسب، ونموذج جانوف بلومان للشعور بالكفاية والقدرة- عن وجود ارتباطات دالة بين متغيرات الدراسة (الاكتئاب، تقدير الذات، اعزاءات العجز المكتسب، عزو قابل للتعديل، عزو غير قابل للتعديل). وفي إطار النموذج المعدل للعجز المكتسب، أوضحت النتائج أن الاكتئابيين وذوي التقدير المنخفض للذات يميلون إلى عدم الاقتران المدرك كتفسيرات داخلية بالمقارنة بالثلاثة مجموعات الأخرى، وأن مجموعة التقدير المرتفع للذات يرجعون عدم الاقتران إلى عوامل خارجية بالمقارنة بالمجموعات الأخرى. وأوضح الباحث أنه يمكن تقسيم العجز المكتسب إلى نوعين من الإعزاءات: إعزاءات سلوكية وهي إعزاءات خاضعة للتعديل وأفرادها غير مكتئبين وذوي تقدير مرتفع للذات ولا يشعرون بالعجز المكتسب. وتفسيرات للأسباب الثابتة: أي إعزاءات إلى سمات ثابتة في الفرد ويتسم بها المكتئبون وذوي التقدير المنخفض للذات ويشعرون بالعجز المكتسب وأوضحت هذه النتائج تشابه تفسير نموذج جانوف بلومان مع نموذج العجز المكتسب المعدل.

٦- دراسة ماهن وجرينوود: (Mahn & Greenwood , 1990, New York):

Cognitive behavior modification: use of self- instruction strategies by first graders on academic tasks

عنوان الدراسة: التعديل السلوكي المعرفي باستخدام استراتيجيات التعلم الذاتي للأداء في بعض المهام الأكاديمية.

هدف الدراسة: الكشف عن فعالية التعديل السلوكي المعرفي باستخدام استراتيجيات التعليمات الذاتية في خفض أداء العجز المكتسب الأكاديمي.

عينة الدراسة: عينة قوامها (٢٥) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية العليا بمتوسط عمر (٦,٦) وهم تلاميذ مصنفون لديهم شعور بالعجز المكتسب الأكاديمي وصنفت المجموعة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: برنامج تدريبي يحتوي على (٦) مهام تتراوح ما بين السهولة والصعوبة، واستخدم الباحثان نموذج التعليمات الذاتية لميكناوم والذي يعتمد على: ١- النمذجة المعرفية. ٢- التوجيه المباشر من الآخرين. ٣- تعليم التلميذ التحدث مع الذات بصوت مرتفع وأن ذاته أساس تمكنه من المهام الأكاديمية. ٤- التعليمات الذاتية الكامنة أي التحدث مع الذات بصوت منخفض بطريقة لفظية

وغير لفظية. ٥- تعليم التلاميذ الإعزاءات والتفسيرات المتفائلة عند الأداء في المهام الأكاديمية. **أهم نتائج الدراسة:** أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية التعديل السلوكي المعرفي باستخدام استراتيجيات التعليمات الذاتية في خفض أداء العجز المكتسب الأكاديمي. وتوضح نتائج هذه الدراسة أن تدريب التلاميذ على أسلوب الحديث الذاتي الإيجابي مع الذات له فعالية هامة في المجال الأكاديمي لتحسين الأداء المنخفض، ويتيح للأطفال اعتقاد انتقال الفعالية عبر المواقف والمجالات الأكاديمية.

٧- دراسة كولي وآخرون: (Cooley et al , 1994, Roosevelt University):

Academic persistence and a attributional style in fifth graders psychology in school

عنوان الدراسة: الإصرار الأكاديمي وأساليب عزو العجز المكتسب.

هدف الدراسة: العلاقة بين الأسلوب التفسيري للعجز المكتسب والإصرار الأكاديمي.

عينة الدراسة: عينة قوامها (١٦٠) من تلاميذ المستوى الثامن.

أدوات الدراسة: اختبار أساليب عزو العجز المكتسب، واختبار لقياس درجة الإصرار؛ أولهما الإصرار السلوكي ويقاس درجة الإصرار السلوكي للتلميذ عند المشكلات غير القابلة للحل. وثانيهما: قائمة ملاحظة المعلمين لدرجة الإصرار السلوكي للتلميذ في بعض المهام داخل الفصل المدرسي، بالإضافة لاستخدام الباحث بعض التكنيكات المعرفية لزيادة درجة الإصرار والمثابرة في وجه الفشل. **أهم نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين درجة الإصرار الأكاديمي والمثابرة والأسلوب التفسيري التشاؤمي للعجز المكتسب، فمن يستخدم الأسلوب التفسيري التشاؤمي تقل درجة إصراره ومثابرته وسريع الاستسلام والإحباط، وهم أكثر إقلاعاً ولديهم توقعات منخفضة للنجاح، وإذا نجحوا لا يستطيعون تصديق أن نجاحهم من قدرتهم ومجهودهم، وأقل استعمالاً للاستراتيجيات الفعالة لحل المشكلات، وأكثر استخداماً لاستراتيجيات غير جيدة، وكذلك وجود علاقة بين درجة ملاحظة المعلمين للإصرار السلوكي ودرجة الشعور بالعجز المكتسب لهم. وبالنسبة للتكنيك المعرفي الذي استخدمه الباحثون فهو تكنيك يغير من درجة الأسلوب التفسيري الأكاديمي، فتعديل الأسلوب التفسيري يزيد من درجة إصرار التلميذ ومثابرته على المهام السلوكية في وجه الفشل، وانتهى الباحثون إلى أن أساس زيادة الإصرار والمثابرة الأكاديمية تكمن في تعديل الأسلوب التفسيري للعجز المكتسب.

٨- دراسة ويتشنبرغ: (Wieschenberg , 1994, New york):

Overcoming Conditioned helplessness in mathematics

عنوان الدراسة: التغلب على العجز المكتسب في الرياضيات.

هدف الدراسة: خفض العجز المكتسب في الرياضيات.

عينة الدراسة: عينة قوامها (٥٤) تلميذاً ممن لديهم قلق اختبار مرتفع وعجزاً متعلماً عالياً حسب تصنيف مقاييس العجز المكتسب المستخدمة.

أدوات الدراسة: مقياس أساليب عزو العجز المكتسب، مقياس المسؤولية عن التحصيل العقلي، بالإضافة إلى الدرجات المنخفضة في الرياضيات، وكذلك اختبار سارسون لقلق الاختبار؛ وقدم الباحث تكنيكات إرشادية تقوم على التغلب على العجز المكتسب في الرياضيات من خلال المحاور التالية : ١- تعديل أساليب عزو العجز المكتسب ٢- تنمية التوقع المكتسب ٣- تنمية الدافعية الذاتية للتعلم ٤- تحسين الفعالية الذاتية.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فعالية التكنيكات الإرشادية لخفض العجز المكتسب في الرياضيات لدى العينة، واقترح الباحث أن العجز الأكاديمي هو في الأصل مشكلة دافعية ناتجة عن تشريطات معرفية محرفة، الأمر الذي يلزم عند إرشادهم وعلاجهم عمل تكنيكات معرفية ودافعية تخفض حالات العجز المكتسب.

٩- دراسة تومين: (Tomen , 1995, Chicago):

Attributions style as a predictor of Academic success for students with learning disabilities

عنوان الدراسة: أساليب عزو العجز المكتسب كمنبئ قوي بالنجاح الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم.

هدف الدراسة: تغيير الفشل الأكاديمي والتغلب على صعوبات التعلم من خلال استخدام أساليب عزو العجز المكتسب.

عينة الدراسة: عينة قوامها ٣١ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واختار الباحث عينة أخرى تمثل العينة التي أخذت درجات مرتفعة على المقياسين معاً.

أدوات الدراسة: مقياس كيفية مواجهة الفشل الأكاديمي، ومقياس عزو العجز المكتسب الأكاديمي. بالإضافة إلى عمل جلسات إرشادية قائمة على نموذج العجز المكتسب لسليغمان ونموذج كيفية مواجهة الصعوبات والمشكلات للزاروس.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت نتيجة الدراسة ما يلي: ١- أن أساليب عزو العجز المكتسب المتفائلة، والتي توحى للتلميذ بمقدرته واستطاعته وقوته على التحكم في الأحداث، تعتبر منبئاً قوياً بنجاحه الأكاديمي والتغلب على صعوبات التعلم التي تواجهه حتى لو كانت صعوبات ذاتية. ٢- أن أساليب

عزو العجز المكتسب المتشائمة، والتي توحى للتلميذ بأن الصعوبات كامنة داخل ذاته تعتبر منبئاً قوياً لإدراكه للعجز الذاتي، وأن عجزه ممتد عبر المواقف والأزمنة، فهو يعتقد أن محاولاته غير مجدية، حتى إذا حاول لا يستطيع تصديق أن هناك علاقة بين ما يقوم به من أفعال وما يحصل عليه من نتائج. ٣- أن ذوي أساليب العزو التشاؤمية يتميزون بأساليب مواجهة سلبية مثل الإنكار والاستسلام والبقاء والإحجام المعرفي والسلوكي عند التصدي للمهمة التعليمية، ومن هنا فإن أسلوب الإرشاد الذي قدمه الباحث حقق هذه النتائج، وأدى إلى تعديل أساليب إعزائهم التفسيرية المتشائمة للعجز المكتسب إلى أساليب تفسيرية متفائلة، توحى لهم بالقدرة على التحكم، وكذلك تعديل أساليب استيعابهم للمنغصات والمشكلات من أساليب استسلامية إلى أساليب نشطة إقدامية، وأنهم يمتلكون هذه الأساليب، وبالتالي تغيير فشلهم الأكاديمي والتغلب على صعوبات التعلم تدريجياً.

١٠- دراسة لويس: (Lewis, 1995, University of Southern Mississippi):

Learned Helplessness, Assertiveness, And Social Skills In Homeless And Non-Homeless Populations

عنوان الدراسة: العجز المكتسب، التوكيد، المهارات الاجتماعية لدى السكان المشردين وغير المشردين.

هدف الدراسة: أجريت الدراسة لفحص العجز المكتسب، التوكيد، المهارات الاجتماعية لدى المشردين وغير المشردين.

عينة الدراسة: تتألف الدراسة من (١٣٨) فرد (٧٠) مشرد و (٦٨) غير مشرد.

أدوات الدراسة: ١- مقياس العجز المكتسب، ٢- جدول (Rathus) للتوكيد، ٣- قائمة جرد مهارات اجتماعية.

أهم نتائج الدراسة: ١- العجز المكتسب العامل الأساسي في تمييز المشردين عن غير المشردين.

٢- ارتباطات هامة بين طول فترة التشرد والعجز المكتسب.

٣- ارتباطات هامة بين طول فترة التشرد والتوكيد والمهارات الاجتماعية.

٤- الفروق الإيجابية لصالح غير المشردين في مختلف المتغيرات.

١١- دراسة فلاين: (Flynn, 1995, University of New Jersey):

The Influence Of Learned Helplessness, Self-Esteem, And Depression On The Health Practices Of Homeless Women

عنوان الدراسة: تأثير العجز المكتسب، تقدير الذات، الاكتئاب على الممارسات الصحية للنساء المشردات.

هدف الدراسة: شرح العلاقة بين العجز المكتسب وتقدير الذات والاكنتاب وأثرها على الممارسات الصحية للنساء المشرديات.

عينة الدراسة: تتألف عينة الدراسة من (١٢٢) امرأة مشردة من إحدى ملاجئ المشردين بعمر من بين ١٨ – ٤٥ عام (٧٥,٤ % أمريكي إفريقي، ٩,٨ % قوقازي، ٦,٨ % اسباني).

أدوات الدراسة: ١- مقياس العجز المكتسب ٢- قائمة بيك للاكتئاب (BDI) ٣- استعمال تقنيات العرض السببي.

أهم نتائج الدراسة: ١- للعجز المكتسب تأثير سلبي غير مباشر على الصحة الايجابية للنساء المشرديات. ٢- تقدير الذات والعجز المكتسب يؤديان إلى الاكتئاب بين النساء المشرديات. ٣- علاقة هامة بين العجز المكتسب والاكتئاب وتقدير الذات المنخفض.

١٢- دراسة فويس: (Voyce , 1996, Washington):

An investigation of the relationship among Attributional predictor of coping with real life events by chemically dependent in patients

عنوان الدراسة: فحص العلاقات بين أساليب العزو التنبؤية لمواجهة الأحداث الحياتية الواقعية بواسطة الاعتمادية الكيميائية لدى المرضى.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة المتبادلة والارتباطات بين أساليب عزو العجز المكتسب والاكتئاب والصلابة النفسية والطرق السلوكية الفعالة لحل المشكلات.

عينة الدراسة: (٨٦) من الذكور والإناث من التلاميذ المراهقين.

أدوات الدراسة: أساليب عزو العجز المكتسب، وقائمة بيك للاكتئاب، واختبار الصلابة العامة والقائمة السلوكية للمواجهة.

أهم نتائج الدراسة: لوحظ في النتائج أن التلاميذ الذين يستخدمون القائمة السلوكية الإيجابية لمواجهة المشكلات يتمتعون بما يلي:

١- وجود علاقة إيجابية بين الصلابة النفسية وأساليب عزو العجز المكتسب الوقائية.

٢- كل من الصلابة النفسية وأساليب عزو العجز المكتسب الوقائية يرتبط إيجابياً مع الطرق الفعالة لاستيعاب المشكلات.

٣- يرتبط الاكتئاب سلبياً مع الطرق الفعالة لاستيعاب المشكلات.

٤- إن الإناث أكثر شعوراً بالعجز وأقل صلابة نفسية وأكثر اكتئاباً ويستخدمون طرق سلوكية غير فعالة لحل المشكلات من الذكور. وقد فسرت الدراسة نتائجها كما يلي: إن الإناث في هذه الدراسة

تميل إلى الشعور بالتحدي وإن أنسب طريقة للتعامل مع المشكلة التي لا تحل هي تركها والدخول في شرب المسكرات والكحوليات، وأن الإناث لديهن قدرة على التصميم المفرط لشعورهن بالعجز، فهن أكثر شعوراً بالعجز من موقف لآخر، وأن السبب الأساسي في ذلك هو تدني مستوى الصلابة النفسية واستخدامهن لطرق غير فعالة في حل المشكلات وتفسيراتهن المعرفية المشوهة والتي توحى لهن بالعجز، وأن الدعم الاجتماعي ضئيل لا يشجعهن ولا يدفعهن للعمل وبذل الجهد، وانتهت الدراسة إلى فعالية طرق الإرشاد المعرفي لخفض الشعور بالعجز المكتسب، ونماء مستوى الصلابة النفسية، والشعور بالكفاية والاقتدار، وخفض مؤلمات ومنغصات الاكتئاب والحث على استخدام طرق فعالة في حل المشكلات.

١٣- دراسة شان: (Chan , 1996, Florida) :

Combined strategy and attributional training for seventh grade average and poor readers

عنوان الدراسة: استراتيجية وتدريب عزوي موحدتين لتلاميذ الصف السابع والضعفاء في القراءة.
هدف الدراسة: فعالية إعادة التدريب العزوي لخفض العجز المكتسب وزيادة المثابرة لدى التلاميذ الضعفاء في القراءة.

عينة الدراسة: عينة تجريبية قوامها (١٣) من تلاميذ المستوى السابع.

أدوات الدراسة: مقياس العجز المكتسب، برنامج تدريبي يقوم على التدريب العزوي لخفض العجز المكتسب، ويدور هذا التدريب العزوي على تعليم التلاميذ وإقناعهم على استخدام استراتيجيات وقائية فعالة، وأن الشعور بالعجز لا يكمن داخل قدرات الفرد، أو حتى سماته الشخصية، وأن عجزه يأتي من استعمال استراتيجيات غير مجدية في فهم نصوص القراءة؛ وأن يهتم التلاميذ بتنظيم الأفكار والقدرة على ربط أفكار النصوص التي يقرؤونها. وتعديل معارفهم التي توحى لهم بعدم قدرتهم على التحكم وفهم النصوص إلى معارف تتيح لهم المقدرة والإتقان والتحكم، وأن الفهم المتدرج للنص يأتي من قدرة ذاتية متمكنة على فهم النص وربط أفكاره، وتعديل إدراكهم الذاتي للخبرة الذاتية عن فعالية جهودهم واستراتيجياتهم الفعالة في التأثير في الأمور.

أهم نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة فعالية البرنامج المستخدم في علاج ووقاية التلميذ من الشعور بالعجز المكتسب، والإدراك المعرفي المشوه عن عدم فعالية جهودهم واستراتيجياتهم، وناقشت الدراسة نتائجها في ضوء النماذج المفسرة للعجز المكتسب وكيفية الوقاية منه.

١٤ - دراسة ماركس: (Marks , 1998, New York):

Understanding and preventing learned Helplessness in children who are congenitally deaf-blind

عنوان الدراسة: إدراك وكف العجز المكتسب لدى الأطفال الصم.

هدف الدراسة: التغلب على العجز المكتسب لدى الصم.

عينة الدراسة: عينة قوامها ٢٥ تلميذ معاق سمعياً.

أدوات الدراسة: اختبار لقياس العجز المكتسب، واختبار التصورات الذهنية عن الإعاقة، وانطلق الباحث من فرضية أن العجز المكتسب المدرك لدى ذوي الحالات الخاصة يأتي من إدراك التلميذ بالانفصال التام بين أفعاله ونتائجه، السلبية التي يتميز بها تلميذ الحالات الخاصة، اعتقاد التلميذ بالعجز على حل المشكلات، وإدراكه بأن النتائج الموجودة تسببها عوامل خارجية، بالإضافة إلى نقص تقدير الذات، وتكوينات صيغ سلبية عن الذات، ومن هنا قام الباحث بعمل استراتيجيات لكيفية التغلب على العجز المكتسب لدى الصم تقوم على المبادئ التالية:

١- التمييز الحقيقي بين العجز المكتسب والدافعية للتمكن .

٢- تعديل المعارف المشوهة عن كون التلميذ معاق، فالإعاقة ليست نهاية العالم.

٣- تعديل تحكماته المدركة، وإدراك أن النتائج؛ أو أي نتائج يحصل عليها أي فرد مهما كان معاقاً أو غير معاق، تأتي من جهد الفرد وأنه يمتلك القدرة على التحكم.

٤- تنمية مهاراته واتصالاته الاجتماعية وتوقعاته عن مدى قدرته على التحكم.

٥- وضعه في بيئة آمنة وممكن التحكم فيها.

٦- تعديل كآبة المستقبل، والنظرة المتفائلة للمستقبل.

٧- تعديل التصورات الذهنية عن الإعاقة.

أهم نتائج الدراسة: أسفرت النتائج عن كفاءة البرنامج في تحسين التصورات الذهنية للإعاقة، والتغلب على مشاعر العجز المكتسب، والنظرة المتفائلة للمستقبل.

١٥ - دراسة لُ أبي: (L'Abb ,1998, University of Memphis):

Self-Efficacy And Learned Helplessness As Predictors Of Premature Termination Of Substance Abuse Treatment

عنوان الدراسة: الكفاءة الذاتية والعجز المكتسب كمنبئات للإنبهاء المبكر لمعالجة سوء استخدام المادة (التعاطي).

هدف الدراسة: فحص العلاقة بين العجز المكتسب وشكلين من الكفاءة الذاتية (كفاءة ذاتية للقدرة على الامتناع عن المادة وكفاءة ذاتية لإكمال العلاج) من ناحية أولى والإنهاء غير الناضج (المبكر) للمعالجة من ناحية أخرى.

أدوات الدراسة: ١- مقياس العجز المكتسب ٢- استفتاء ثقة تعاطي المخدرات ٣- مقياس الكفاءة الذاتية للامتناع ٤- مقياس الكفاءة الذاتية لإكمال العلاج ٥- مقياس متغيرات ديمغرافية قصير - وتم الحصول على نتيجة شدة الإدمان وحالة إنهاء العلاج من السجلات الطبية الالكترونية.

أهم نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى أن العجز المكتسب وجد ليكون المتغير الوحيد للنتيجة بشكل ملحوظ للإنهاء المبكر (غير الناضج) لمعالجة التعاطي (سوء استخدام المادة).

١٦- دراسة بوست: (Post, 1999, D'youville College):

The Relationship Between The Self-Maintenance Activities Of Daily Living And Learned Helplessness In The Well Elderly

عنوان الدراسة: العلاقة بين نشاطات الصيانة الذاتية للمعيشة اليومية والعجز المكتسب لدى المسنين الجيدين.

هدف الدراسة: فحص العلاقة بين مستوى العجز المكتسب للأفراد المسنين وكيف يؤثر على استقلالهم الوظيفي.

عينة الدراسة: تتألف العينة من مجموعة من (٣١) تعيش كأفراد مسنين جيدين.

أدوات الدراسة: ١- مقياس العجز المكتسب (LHS)، ٢- مؤشران اثنان من مركز فيلاديفيا للشيخوخة لتقييم المستويات المتعددة (مقياس الصيانة الذاتية الفيزيائي) (PSMS) ومقياس النشاطات الفعالة للحياة اليومية (IADL).

أهم نتائج الدراسة: أن المسنين الذين أحرزوا نتائج متدنية على مقياس العجز المكتسب نالوا مستوى أعلى من الاستقلال الوظيفي في حياتهم اليومية.

١٧- دراسة شنيك (Shnek, 1999, New york):

Helplessness, Self- Efficacy, Cognitive distortions, and Depression in Multiple sclerosis spinal cord injury

عنوان الدراسة: العجز المكتسب وفعالية الذات والتشوهات المعرفية والاكتئاب لدى المصابين بتصلب الأنسجة المتعدد.

هدف الدراسة: تحديد ما إذا كان العجز المكتسب وفعالية الذات والتشوهات المعرفية منبئات للاكتئاب؛ وهل تعديلهم أو تغييرهم يؤدي إلى خفض الأثر الاكتئابي.

عينة الدراسة: تكونت من (٨٠) فرد ممن يعانون من تصلب الأنسجة المتعدد ومن (٨٠) فرد ممن يعانون من أذى الوتر الشوكي، ولوحظ في البداية أن الأفراد الذين يعانون من تصلب الأنسجة المتعدد لديهم مستويات مرتفعة من التشوهات المعرفية، وشعوراً أكبر بالعجز المكتسب، ومن ثم اكتئاباً كبيراً ومستويات أقل من فعالية الذات بالمقارنة بالأفراد الذين يعانون من أذى الوتر الشوكي.

أدوات الدراسة: مقياس العجز المكتسب، مقياس فعالية الذات، مقياس الاكتئاب.

أهم نتائج الدراسة: أشارت النتائج أن العجز المكتسب وفعالية الذات متغيرات منبئة ودالة بأعراض الاكتئاب لدى الأفراد الذين يعانون من تصلب الأنسجة المتعدد وأذى الوتر الشوكي، كما أن التشوهات المعرفية هي سبب أساسي للشعور بفعالية الذات المنخفضة والعجز المكتسب، وبالتالي تؤثر تأثيراً مباشراً على الاكتئاب، وانتهت الدراسة إلى أن أفضل أسلوب لتخفيف الاكتئاب لدى المجموعتين هو دحض الاستهدافات المعرفية المشوهة، التي توحى للفرد بعجزه عن التحكم في المرض، وكذا تنمية فعاليته الذاتية وكفاءته على التصدي للمؤلمات الصحية والمنغصات السلبية الناتجة عن سوء تفسير المرض الصحي، كما أن تخفيض الشعور بالعجز المكتسب يعتمد أيضاً على دحض التشوهات المعرفية وتنمية الفعالية الذاتية للمجموعتين.

١٨ - دراسة نادال: (Nadal, 2000, Carlos Albizu University):

A program design to ameliorate learned helplessness and depression in the elderly with arthritis

عنوان الدراسة: تصميم برنامج لتحسين (خفض) العجز المكتسب والاكتئاب لدى المسنين المصابين بالتهاب المفاصل.

هدف الدراسة: خلق برنامج معالجة مستندة على نظرية سيلغمان (١٩٧٥-١٩٩٠) التي ستساعد المسن لتطوير أسلوب تفسيري متفائل أكثر وسيحسن الاكتئاب باستخدام التقنيات السلوكية المعرفية — تدريب إدارة الضغط — عناية ذاتية وتعليم نفسي تربوي لتحسين مشاعر العجز واليأس وانعدام القيمة.

عينة الدراسة: تم تنفيذ البرنامج ضمن مركز رعاية الصحة العقلية.

أدوات الدراسة: ١- استفتاء أسلوب العزو، ٢- قائمة بيك للاكتئاب، برنامج تدريبي.

أهم نتائج الدراسة: أثبتت الدراسة فعالية البرنامج وحصول التحسن بشكل ملحوظ، كما طالب البحث بمزيد من الدراسة واختبار البرنامج للاطمئنان على صحة تأثيره.

١٩ - دراسة سيغو يوسيمي: (Sigo-Yosimi, 2003, Carlos Albizu University)

A program design focusing on optimism to ameliorate the symptoms of depression and learned helplessness in Cuban adolescent refugees

عنوان الدراسة: تصميم برنامج يركز على التفاؤل لتحسين أعراض الاكتئاب والعجز المكتسب لدى اللاجئين المراهقين الكوبيين.

هدف الدراسة: تصميم برنامج لمعالجة الاكتئاب والعجز المكتسب.

عينة الدراسة: تتألف من عينة من اللاجئين المراهقين الكوبيين.

أدوات الدراسة: استمارة معلومات عامة، مقياس الاكتئاب، مقياس العجز المكتسب، تدخلات علاجية قائمة على التفاؤل المكتسب، والأسلوب التفسيري الإيجابي.

أهم نتائج الدراسة: ساعد البرنامج على تحسين حالة المراهقين اللاجئين الكوبيين.

ثانياً - الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بمتغيرات أخرى:

أ - الدراسات العربية:

١ - دراسة (محمد أحمد الدسوقي، ١٩٨٨، السعودية):

عنوان الدراسة: (مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعلمي المرحلة الثانوية العامة - دراسة مقارنة -).

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى دراسة العلاقة بين مركز التحكم ومفهوم الذات لدى كل من أعضاء هيئة التدريس، ومعلمي المرحلة الثانوية في مركز التحكم وكذلك مفهوم الذات العام وأبعاده المختلفة.

عينة الدراسة: تتألف عينة الدراسة من (٣٢) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، و (٣٣) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة: ١ - اختبار مفهوم الذات (تنسي) عدله بما يوافق البيئة السعودية (محمود عبد الحليم منسي).

٢ - اختبار مركز التحكم (روتر) عدله بما يوافق البيئة السعودية (محمد أحمد الدسوقي).

أهم نتائج الدراسة: ١ - يوجد علاقة ترابط ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات ومركز التحكم لدى أفراد عينة البحث.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة الجامعة ومعلمي المرحلة الثانوية في مفهوم الذات.

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة الجامعة ومعلمي المرحلة الثانوية في مركز التحكم.

٢- دراسة (نصر يوسف مقابلة، إبراهيم يعقوب، ١٩٩٤، الأردن):

- عنوان الدراسة:** أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك.
- أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات ومركز التحكم لدى طلبة جامعة اليرموك، واستقصاء أثر الجنس ومركز التحكم على مفهوم الذات لديهم.
- عينة الدراسة:** تتألف عينة الدراسة من (٨٦٤) من طلبة جامعة اليرموك من الذكور والإناث من كليات مختلفة تم اختيارهم بشكل شبه عشوائي.
- أدوات الدراسة:** استخدم في هذه الدراسة مقياس الذات المبني للبيئة الأردنية: أما المقياس الثاني فهو مقياس (روتر) لقياس التحكم الداخلي والخارجي المعرب للبيئة الأردنية من قبل (برهوم، ١٩٧٩).
- أهم نتائج الدراسة:** ١- يوجد علاقة ترابط ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط ومفهوم الذات لدى أفراد عينة البحث.
- ٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى أفراد العينة حسب جنسهم ومركز الضبط لديهم.
- ٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على أبعاد مفهوم الذات وهي: (الأسرية، الاجتماعية، الجسمية، الأكاديمية، الأخلاقية، إضافة لمفهوم الذات العام). وكانت الفروق لصالح الإناث.
- ٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بما يتعلق بالذات الشخصية.
- ٥- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين ذوي التحكم الداخلي وذوي التحكم الخارجي فيما يتعلق بمفهوم الذات لديهم لصالح ذوي التحكم الداخلي.
- ٣- دراسة (أمل الأحمد، ١٩٩٩، سورية):

- عنوان الدراسة:** العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط - دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم.
- أهداف الدراسة:** ١- الكشف عن نوع أو طبيعة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط لدى أفراد عينة البحث.
- ٢- تحديد الفروق بين أفراد عينة البحث من حيث دافعية الإنجاز، الضبط الداخلي والضبط الخارجي على صعيدي التخصص العلمي من جهة والنوع من جهة ثانية.
- عينة الدراسة:** تألفت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من طلبة كلية التربية وكلية العلوم في جامعة دمشق مقسمين مناصفة بين الذكور والإناث.
- أدوات الدراسة:** ١- مقياس مركز الضبط (جوليان روتر) نقله إلى العربية (علاء الدين الكفافي).
- ٢- مقياس أو اختبار دافعية الانجاز (هيرمانز، ١٩٧٠) نقله إلى العربية (فاروق عبد الفتاح موسى،

(١٩٨١).

- أهم نتائج الدراسة: ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية التربية فيما يتعلق بالضبط الداخلي والضبط الخارجي كل على حدة.
- ٢- إن أفراد العينة عموماً أكثر ميلاً نحو الضبط الداخلي. وأن الفروق بين المجموعتين سواء في وجهة الضبط الداخلي أم الخارجي ضئيل وليس له دلالة إحصائية.
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كليتي التربية والعلوم فيما يتعلق بالضبط الداخلي أو الخارجي.

٤- دراسة (عبد الستار محمود الضاهر، ٢٠٠٠، سورية):

- عنوان الدراسة: مفهوم الذات ومركز الضبط وعلاقتهما بالسلوك البيئي.
- هدف الدراسة: دراسة العلاقة بين مفهومي مركز الضبط: الداخلي والخارجي ومفهوم الذات وبينهما وبين السلوك البيئي الصادر عن أفراد العينة إيجابياً كان أم سلبياً.
- عينة الدراسة: تتألف عينة الدراسة من (١١٥٥) طالباً وطالبة من طلاب كليات جامعة دمشق السنة الدراسية الثالثة من مرحلة الإجازة الجامعية الأولى.
- أدوات الدراسة: ١- مقياس مركز الضبط المنسوب إلى (جوليان روتر).
- ٢- مقياس مفهوم الذات لتتسي المنسوب إلى (وليم فيتس).
- ٣- استبانة من إعداد الباحث لقياس السلوك البيئي.
- ٤- برنامج من إعداد الباحث.

أهم نتائج الدراسة: ١- لا يوجد ترابط ذو دلالة بين مفهوم الذات وكل من مركز الضبط الداخلي والخارجي.

- ٢- يوجد ترابط بين مفهوم الذات العام ومفهوم الذات (حب الذات) والسلوك البيئي.
- ٣- يوجد فروق ذات دلالة في مفهوم الذات بين الذكور والإناث لصالح الإناث.
- ٤- لا يوجد فرق ذو دلالة بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمركز الضبط الداخلي.
- ٥- يوجد فرق ذو دلالة بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمركز الضبط الخارجي لصالح الإناث.
- ٥- دراسة (آذار عبد اللطيف، ٢٠٠١، سورية):

- عنوان الدراسة: العلاقة بين مفهوم الذات والتكيف الاجتماعي لدى المعوقين جسدياً.
- أهداف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات والتكيف الاجتماعي لدى المعوقين جسدياً.
- والمقارنة بين مستوى التكيف الاجتماعي لدى الذكور والإناث من عينة البحث.
- عينة الدراسة: تكونت من (٤٢٢) معوقاً حركياً، تم اختيارهم عشوائياً من مراكز الرعاية الاجتماعية في دمشق.

أدوات الدراسة: - اختبار مفهوم الذات لدى المعوقين حركياً بأبعاده: الجسمية، الاجتماعية، النفسية، الصحية، والتعليمية. - اختبار التكيف الاجتماعي لدى المعوقين حركياً بمجالاته: الأسرية، الاجتماعية، النفسية، الصحية، والتعليمية.

أهم نتائج الدراسة: - مستوى الفرق بين مفهوم الذات المنخفض والتكيف الاجتماعي المنخفض لدى عينة الإناث المعوقات حركياً أعلى من مستواه عند عينة الذكور المعوقين حركياً. - مستوى الفرق بين التكيف الاجتماعي المنخفض لدى عينة الإناث المعوقات حركياً (شلل أطفال) أعلى من مستواه عند عينة الذكور المعوقين حركياً (شلل أطفال) للمرحلة الابتدائية وما دون. - مستوى الفرق بين التكيف الاجتماعي المرتفع لدى عينة الإناث المعوقات حركياً (بتر طرف علوي) أعلى من مستواه عند عينة الذكور.

٦- دراسة (ناهد سعود، ٢٠٠٥، سورية):

عنوان الدراسة: قلق المستقبل وعلاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم.

أهداف الدراسة: معرفة وجود علاقة بين قلق المستقبل وكل من التفاؤل والتشاؤم والقلق كحالة وسمة.

عينة الدراسة: تتألف عينة الدراسة (٢٢٨٤) طالباً وطالبة من كليات جامعة دمشق ومن جميع السنوات الدراسية: (١٠٤١) ذكور، (١٢٤٣) إناث.

أدوات الدراسة: ١- مقياس قلق المستقبل (إعداد الباحثة). ٢- القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم (أحمد عبد الخالق ١٩٩٦). ٣- مقياس جامعة الكويت لحالة القلق. ٤- مقياس سمة القلق: تأليف سبيليرجر وتعريب أحمد عبد الخالق. ٥- مقياس الأمل — Snyder.

أهم نتائج الدراسة: ١- دلت النتائج على تساوي نسبة المتفائلين من الذكور مع نسبة المتفائلين من الإناث تقريباً، وارتفاع نسبة الإناث المتشائمات مقارنة مع الذكور.

٢- هناك أيضاً علاقة ارتباطية جيدة بين الدرجة الكلية لقلق المستقبل، وكل من القلق كسمة وكحالة، وكذلك التشاؤم.

٣- بينما العلاقة بين القلق كسمة وكحالة مع كل من التفاؤل والأمل فهي ارتباطات عموماً سالبة، أي أن العلاقة هي علاقة عكسية فالدرجة العالية لقلق المستقبل تشير إلى انخفاض الميول التفاؤلية وارتفاع الميول التشاؤمية عند الطلبة.

ب- الدراسات الأجنبية:

١- دراسة جونسن: (Johnson, 1981, Vanderbilt University):

A Study Of Naturally Acquired Learned Helplessness: The Relationship Of School Failure To Achievement Behavior, Attributions, And Self-Concept

عنوان الدراسة: دراسة العجز المكتسب طبيعياً: علاقة الفشل الدراسي مع سلوك الإنجاز والعزو ومفهوم الذات.

هدف الدراسة: أن تقرر النتائج الشخصية والسلوكية للعجز المكتسب طبيعياً.

عينة الدراسة: تتألف عينة الدراسة من ٣ مجموعات من الأطفال (٢٠) طفل أبيض بين عمر (٩-١٢) سنة مع معدلات ذكاء بين (٨٣-١٠٥).

أدوات الدراسة: ١- مقياس لمفهوم الذات، ٢- استفتاء لأسلوب العزو للنجاح والفشل، ٣- مهمتين تجريبيتين تشملان: الألغاز بشروط النجاح والفشل ومتاهة مستحيلة الحل بشروط تعزيز، ١- النجاح في المدرسة، ٢- جائزة نقدية.

أهم نتائج الدراسة: ١- فروق هامة في الإنجاز التالي للنجاح عن الإنجاز التالي للفشل في اختبار اللغز، ٢- كما أن الطلاب الفاشلين عملوا على حل المتاهة تحت شرط التعزيز المتضمن جائزة مالية بشكل أطول منه تحت شرط التعزيز المتضمن التنبؤ بالنجاح في المدرسة. ٣- ارتبط مفهوم الذات بشكل إيجابي مع العزو الداخلي للنجاح و العزو الخارجي للفشل والإنجاز المتوسط. ٤- يوجد ارتباط بين العزو الداخلي للنجاح والعزو الخارجي للفشل مع كل من الإصرار والمثابرة على حل المتاهة المستحيلة الحل والسرعة على الألغاز والإنجاز المتوسط أكثر منه على فشل الإنجاز.

٢- دراسة كوتون (Kathleen Cotton, 1991, Stevenson-Carson State):

Structuring Of Positive Self-Concept For A Student In Stevenson-Carson School

عنوان الدراسة: بناء مفهوم ذات إيجابي للطالب في مدرسة مقاطعة "ستيفنسون - كارسون".

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى إكساب الطلاب مفهوم ذات إيجابي، بواسطة عدة إجراءات تعتمد البحث العلمي على مستوى الصف، وعلى مستوى المدرسة، وعلى مستوى المقاطعة.

عينة الدراسة: تتألف العينة من (١١٠٠) طالب في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

أدوات الدراسة: الاعتماد على البحث العلمي في تأمين مشروعات لتحسين المدرسة، وإعطاء تدريبات متعددة منها على سبيل المثال: توقعات الأستاذ وإنجاز الطالب، وكذلك تأمين صفوف تعمل على تطوير علاقات الهيئة المدرسية، واستخدام البحث العلمي التطبيقي في تصميم الدروس، وإعطاء منح صغيرة من حكومة المقاطعة لتحسين هذه التطبيقات.

أهم نتائج الدراسة: ١- تشير نتائج الدراسة إلى تحسن احترام الذات بين التلاميذ، وتشير إلى أن الروابط بين الطالب والأستاذ أصبحت أقوى. ٢- انخفاض نسبة التسرب من (٨,٧٥%) إلى (٥,٧%) بين عامي (١٩٨٦ - ١٩٩١). ٣- التناقص المثير في نسبة الفشل المدرسي بين طلاب المدرسة المتوسطة، والارتفاع المهم في العلاقات القياسية لفهم القراءة لدى طلاب الثانوية العليا. ٤- أدت التفاعلات الإيجابية بين الهيئة التدريسية والطالب إلى تحسن مستوى تقدير الذات.

٣- دراسة زاليسكي وجونسون (Zaleski And janson,1994, Washington):

The Importance Of Optimism And Pessimism In Prediction Of World-Problem Solution

عنوان الدراسة: أهمية التفاؤل والتشاؤم في توقع حلول مشاكل العالم دراسة مابين الحضارات.
هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى: ١- تحديد الاختلافات عبر الشعوب في إمكانية الحلول المتعلقة بمشاكل العالم. ٢- تحديد المشاكل ذات الأهمية الأعظم لكل شعب. ٣- دراسة عامل التدين كمتغير يرتبط بدرجة أعلى فيما يتعلق بإمكانية حل المشاكل والتفاؤل. ٤- الفرق بين الذكور والإناث بالتشاؤم بإمكانية حل مشاكل العالم.

عينة الدراسة: تتألف عينة الدراسة من المجموعات التالية: الهند (٩٣)، أوكرانيا (٦٥)، بولندا (١٠٣)، ألمانيا الشرقية (٦٧)، ألمانيا الغربية (١٠٠)، بلجيكا (١٠٤)، الولايات المتحدة (٢٤٢).
أدوات الدراسة: استخدم استبيان مشاكل العالم يتكون من (٣٢) نوع يعاني منها البشر في العالم، إما مشاكل مؤقتة أو مشاكل يمكن أن تحدث في المستقبل، كالأزمات والحروب، وازدياد السكان، ومشاكل البيئة والكوارث، والصراعات الدينية، والمشاكل العائلية، والصراع بين الغني والفقير، والاختلافات في مستوى الحياة، والتراجع الأخلاقي الحضاري، والتخريب البيئي... الخ.
أهم نتائج الدراسة: أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة بين محتويات المشكلة والبلدان بما يتعلق بأهمية المشاكل والتشاؤم حولها، وكانت البيئة من أهم المشاكل التي انتمت إلى أحكام التشاؤم، كما بينت النتائج أن المتدينون يميلون إلى التفاؤل بشكل واضح، وأن الإناث أشاروا إلى أنهم أكثر تشاؤمية من الذكور فيما يتعلق بهذا الجانب. (نقلاً عن سعود، ٢٠٠٥).

٤- دراسة متا غريغوسكي وآخرون: (Matt Gregoski at al,1998,Elon):

The Influence Of Locus Of Control And Perceived Success On Internal-External Attribution

عنوان الدراسة: آثار مركز الضبط والنجاح المدرك على العزو الداخلي والخارجي.
هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى معرفة الارتباط بين استجابات الأفراد إلى الأداء الناجح أو الفاشل باستخدام واجب إيجاد الكلمات البديلة وبين مركز الضبط.
عينة الدراسة: تتألف عينة الدراسة من (٤٠) ممتحناً من كلية (Elon) منهم (١٩) ذكر و(٢١) أنثى من طلاب علم النفس في الجامعة.

أدوات الدراسة: كتيب التقييم: ابتكر لتقييم الأداء مع عرض بلاغي موافق، واستفتاء إحصائي، ومقياس مركز الضبط، وواجب إيجاد بديل عن الكلمة، واستفتاء عن استجابة النسب ومقياس النجاح المدرك.

أهم نتائج الدراسة: ١- عندما يكون النجاح مدركاً، فإن الأفراد من ذوي الضبط الداخلي يعززون النجاح داخلياً مقارنة مع ذوي الضبط الخارجي.

٢- عندما يكون الفشل مدركاً، فإن الأفراد من ذوي الضبط الخارجي يعززون الفشل خارجياً مقارنة مع ذوي الضبط الداخلي.

٣- يوجد تفاعل إحصائي مهم بين النجاح المدرك وتفاعل الضبط لأجل علاقة العزو الخارجي.

٤- الأشخاص ذوو الضبط الخارجي يعززون النجاح داخلياً أكثر (عندما يكون النجاح مدركاً) من مجموعة الضبط الداخلي.

٣- تعليق على الدراسات السابقة:

من مراجعة الدراسات العربية السابقة- مع ندرتها- نرى أنها تناولت العجز المكتسب وعلاقته بعدد من المتغيرات منها: تقدير الذات، التحكم المدرك، الاكتئاب، الممارسات الوالدية المختلفة، التشوهات المعرفية، الدعم الوالدي، التنبؤ بالأداء الأكاديمي. وهناك دراسات أخرى تناولت مفهوم الذات وعلاقته بغيره من المتغيرات الهامة، وهذه الدراسات أتاحت للباحث الفرصة للتعرف على مفهوم العجز المكتسب، ومفهوم الذات، وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الأخرى، بالإضافة لبعض الفروق المنتشرة بين أفراد عينة الدراسات. وهناك العديد والكثير من الدراسات الأجنبية- فقط - التي تناولت البرامج الإرشادية والتدريبية التي اهتمت بشكل أساسي بخفض العجز المكتسب والتخلص منه؛ وتأثير ذلك على عدد كبير من المتغيرات الأخرى في علاقتها بالعجز، بما ينعكس بشكل إيجابي كبير على الصحة النفسية والجسدية للأفراد موضوع الدراسات، كما اهتمت هذه الدراسات أيضاً باستخدام أساليب واستراتيجيات متنوعة واعتماد طرق متعددة، بهدف التخلص من العجز وتأثير ذلك على معالجة وتحسين الاضطرابات الأخرى، التي يعاني منها أفراد العينة موضوع الدراسة.

أما الفئات التي تم استهدافها في هذه البرامج فقد تنوعت لتشمل: تلاميذ المدارس بمختلف الصفوف والمراحل، طلاب الجامعات، مراهقين، فئات من ذوي الحاجات الخاصة، كبار السن ممن يعانون اضطرابات نفسية وسلوكية وجسدية. وقد أظهرت نتائج الدراسات عموماً أن التدريب على هذه البرامج أدى الغاية المرجوة منه في خفض العجز من جهة؛ والتحسين من الاضطراب الموجود لدى الأفراد الخاضعين لهذه البرامج.

وقد أتاح الاطلاع على هذه الدراسات للباحث الحصول على عدة فوائد أهمها:

١- المعرفة النظرية المعمقة بموضوع البحث والإحاطة بمختلف جوانبه.

٢- التعرف إلى الأسس النفسية التي بنيت عليها تلك البرامج.

٣- التعرف إلى أهم الطرق والأساليب والفنيات المستخدمة في هذه البرامج.

٤- التعرف إلى كيفية إجراءات تنفيذ البرامج، والعقبات والصعوبات المختلفة.

٥- معرفة المعالجات الإحصائية المناسبة لهذا النوع من البرامج والأبحاث.

٤- مكانة الدراسة الحالية وأهميتها بين الدراسات السابقة:

الاتفاق مع الدراسات السابقة:

١- الهدف وهو خفض العجز المكتسب.

٢- إعداد برنامج إرشادي لخفض العجز المكتسب.

٣- استخدام طرق وأساليب وفنيات متنوعة لتحقيق هذا الهدف.

٤- التأكيد على أهمية الاهتمام بالفرد، ومساعدته على النمو، وتحقيق أهدافه، والتخلص من

الاضطرابات التي تعيقه، ومن بينها العجز المكتسب ومفهوم الذات السلبي.

٥- ضرورة إيلاء العجز المكتسب المزيد من الدراسة في علاقته مع المتغيرات الأخرى، والنظر إلى

الموضوع نظرة شمولية في ضوء تعقيدات حياة الإنسان الداخلية والبيئة المحيطة به.

الاختلاف عن الدراسات السابقة:

وتتميز هذه الدراسة عن غيرها بما يلي:

١- اختلاف العينة المستهدفة في الدراسة: سواء لجهة المهنة والعمل الذي تقوم به عينة الدراسة، أو الناحية العمرية الهامة حيث تم اختيارها من الشباب المتطوعين في القوات المسلحة من الشباب بعمر (٢٠-٣٠) عاماً.

٢- اعتماد البرنامج للمدخل الانتقائي: الذي يتيح ليس فقط انتقاء ما يريد الباحث من الاستراتيجيات اللازمة؛ بل استخدام مجموعة من الفنيات مع بعضها البعض لإحداث التغيير في مجال محدد، مما يتيح أكبر قدر من الفائدة، في حين نلاحظ أن الدراسات ركزت على استراتيجيات محددة وقليلة العدد جداً، فبعضها ركز على فنية إعادة العزو المدرب، والبعض ركز على التدريب في ظروف النجاح، بينما انصب تركيز البعض الآخر على جوانب معرفية وغيرها، إلا أن هذا البرنامج أخذ منحى تكاملياً شمولياً، سواء لجهة المتغيرات التي سيعمد لتحسينها في سبيل خفض العجز المكتسب، أو لجهة الفنيات المتعددة والمتنوعة المستخدمة لتحقيق كل هدف من الأهداف الفرعية لجلساته.

٣- النتائج الهامة للدراسة والتوصيات والمقترحات الخاص بالبحث، والتي لا تتوقف فوائدها عند حدود عينة البحث، بل تمتد وتتسع لتشمل مجالاً واسعاً من المجتمع الأصلي للعينة؛ إضافة لإمكانية الاستفادة في مجال الانتقاء للراغبين الجدد في الانضمام للقوات المسلحة على أسس نفسية سليمة.

الفصل الرابع

المنهج

١ - العينة

٢ - أدوات البحث

٣ - البرنامج الإرشادي

٤ - إجراءات البحث

الفصل الرابع

المنهج

المنهج الأول المستخدم في هذا البحث: هو المنهج الوصفي التحليلي " وهذا المصطلح يستخدم للإشارة إلى مجموعة (فئة) واسعة من الفعاليات التي يجمع بينها هدف مشترك وهو وصف المواقف أو الظواهر، وقد تكون هذه الأوصاف ضرورية لصنع القرار أو لإجراء بحوث لاحقة " (حمصي، ٢٠٠٢، ١٠٥). وهكذا فالمنهج الوصفي يعتمد على جمع البيانات الخاصة بموضوع البحث، بحيث تصنف وتبويب بعد ذلك في شكل معلومات تتسم بالوضوح وتخضع للتحليل والتفسير وتنتهي في نهاية الأمر على شكل معلومات جديدة أو على شكل معلومات لاغية لمعلومات أخرى سبق وصفها. "وعلى الباحث أن يجمع بياناته من الطبيعة مباشرة ومن عينة البحث التي يفترض بها أن تمثل كامل المجتمع الأصلي" (حقي، ١٩٨٦، ٨٠).

المنهج الثاني المستخدم في هذا البحث: هو المنهج شبه التجريبي مع العلم أن متغيرات البرنامج الإرشادي هي المتغيرات المستقلة، وكل من العجز المكتسب ومفهوم الذات هي المتغيرات التابعة؛ وباعتبار أن هذه المتغيرات متغيرات معرفية شخصية، فإننا نستدل على آثارها ونتائجها من خلال سلوك الفرد. "وبما أن الباحث لا يملك الضبط الكامل في هذه المواقف فإن التقنيات شبه التجريبية المطورة للتعامل مع التهديدات التي يتعرض لها الصدق الداخلي والصدق الخارجي؛ مفيدة " (حمصي، ١٩٩١، ١٧١). هذا وقد اعتمد الباحث تصميم المجموعة الواحدة متمثلاً بالقياس القبلي والبعدي وتصميم المجموعتين المتعادلتين باستخدام مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. تمثل هذه الطريقة رمزياً كما يلي:

م	س	م
م	م	م

الشكل رقم (٢) طريقة القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة

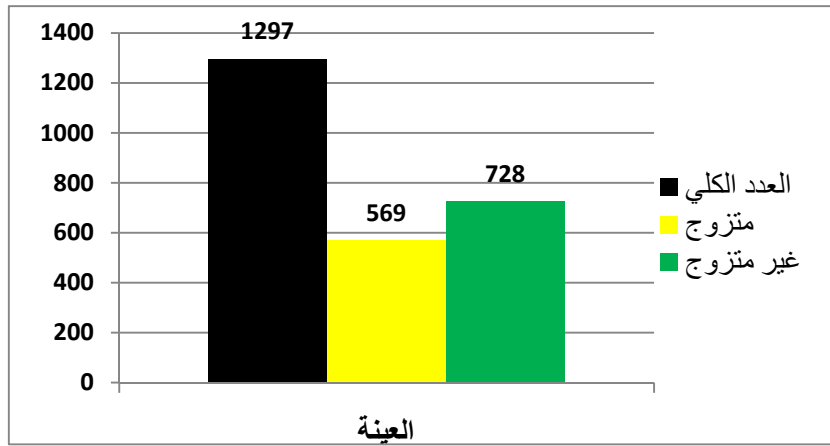
حيث م: تمثل الملاحظة (التقيويم) و س: تمثل تطبيق المتحولة التجريبية.

العينة

١- **المجتمع الأصلي لعينة البحث:** يتكون المجتمع الأصلي للبحث من الشباب المتطوعين في القوات المسلحة، الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٢٠) و (٣٠) عاماً، ولما كان حصر العدد الكلي من الصعوبة بمكان؛ ويخضع لاعتبارات خاصة أهمها خصوصية العينة، وحساسية المعلومة، ومحدودية إمكانية الباحث؛ فقد كان الاتجاه في هذا البحث لاختيار عينة عرضية تشمل الشباب المتطوعين في أحد تشكيلات القوات المسلحة، باعتبار أن هؤلاء المتطوعين ينتمون لمناطق جغرافية مختلفة تمثل المجتمع السوري عامة؛ وبالتالي يمكن اعتبارها عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، ويبلغ تعداد العينة العرضية (١٢٩٧) متطوعاً، منهم: (٥٦٩) متزوجاً، و(٧٢٨) غير متزوج. ويوضح هذا الجدول عدد أفراد العينة العرضية وفق الحالة الاجتماعية.

جدول رقم / ٦ / عدد أفراد العينة العرضية وفق الحالة الاجتماعية

العينة العرضية	غير متزوج	متزوج	المجموع
العدد	٧٢٨	٥٦٩	١٢٩٧
النسبة المئوية	%٥٦.١٣	%٤٤.٨٧	%١٠٠



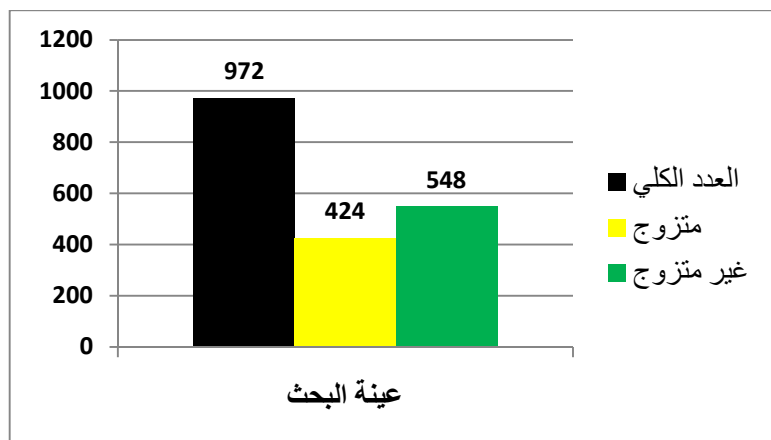
الشكل رقم (٣) عدد أفراد العينة العرضية وفق الحالة الاجتماعية

٢- **عينة الدراسة الوصفية:** تم اختيار عينة الدراسة الوصفية بطريقة العينة العرضية وهي " التي تهيئها لنا ظروف ومناسبات لم نتدخل فيها " (الرفاعي، ١٩٩٢، ١٩٤). وتعتبر العينة العرضية "عينة عشوائية ومستقلة تسحب من فئة مناسبة أو متوافرة" (حمصي، ١٩٩١، ١١٩). وقد تم الحصول عليها عند تطبيق أدوات البحث على الشباب المتطوعين ممن تواجد على رأس عمله أثناء التطبيق. وقد بلغ

عدد العينة التي تم تطبيق أدوات البحث عليها (٩٨٦) متطوعاً؛ إلا أنه وبسبب بعض الأخطاء الأساسية في ملء ورقة الإجابات تم استبعاد (١٤) ورقة من المجموع الكلي، وبهذا يكون عدد عينة الدراسة الوصفية (٩٧٢) متطوعاً، أي ما نسبته (٧٥%) من العينة العرضية؛ وهو عدد كبير نسبياً ولكنه المفضل علمياً، وذلك لأن "لحجم العينة آثاره المباشرة في النتائج المتحصلة، وبصورة عامة كلما كبر هذا الحجم انعكس ذلك بصورة إيجابية على النتائج وأسهم في زيادة الثقة بالعينة والنتائج المتحصلة منها" (ميخائيل، ١٩٩٧، ١٠٣). وقد توزع أفراد العينة البالغ عددهم (٩٧٢) متطوعاً إلى (٤٢٤) متزوجاً أي ما نسبته (٤٣.٦٢%) و (٥٤٨) عازباً أي ما نسبته (٥٦.٣٨%). ويوضح هذا الجدول توزيع أفراد عينة البحث حسب الحالة الاجتماعية.

جدول رقم ٧ / عدد أفراد عينة البحث حسب الحالة الاجتماعية

عينة البحث	غير متزوج	متزوج	المجموع
العدد	٥٤٨	٤٢٤	٩٧٢
النسبة المئوية	٥٦.٣٨%	٤٣.٦٢%	١٠٠%

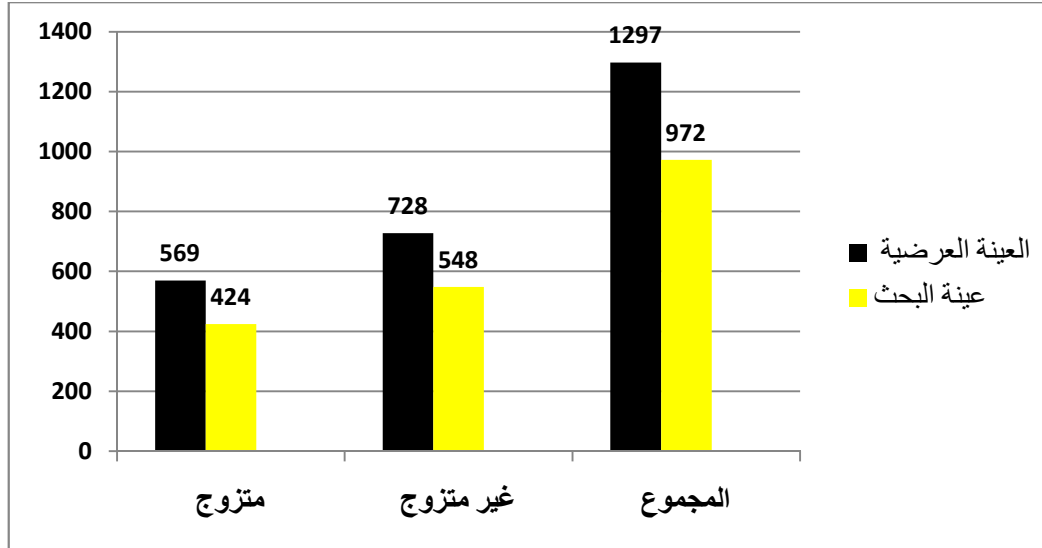


الشكل رقم (٤) عدد أفراد عينة البحث وفق الحالة الاجتماعية

ويظهر الجدول رقم ٨ / عدد أفراد العينة منسوباً إلى العينة العرضية.

جدول رقم ٨ / عدد أفراد عينة البحث منسوباً إلى العينة العرضية

الحالة الاجتماعية	العينة العرضية	العينة	النسبة المئوية
غير متزوج	٧٢٨	٥٤٨	٧٥,٢٧%
متزوج	٥٦٩	٤٢٤	٧٤,٥١%
المجموع	١٢٩٧	٩٧٢	٧٤,٩٤%



الشكل رقم (٥) عدد أفراد عينة البحث منسوباً إلى العينة العرضية

وقد تم إعطاء رقم لكل مفحوص على ورقة المقياس نفسه وتم تسجيل الأسماء الموافقة للأرقام في سجل خاص بالباحث فقط كي يتمكن الباحث من اختيار عينة البرنامج لاحقاً.

٣- عينة البرنامج وخصائصها:

تم سحب عينة البرنامج (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) بطريقة العينة المقصودة، بعد الحصول على النتائج الإحصائية من المقاييس التي أجاب عليها المتطوعين، وقد بلغ عدد أفراد عينة البرنامج ٢٤/ متطوعاً، وزعت إلى مجموعتين: المجموعة الأولى: (تجريبية) وعددها ١٢/ متطوعاً، والمجموعة الثانية: (ضابطة) وعددها ١٢/ متطوعاً. مع مراعاة بعض الأمور منها:

- ١- الحصول على درجة مرتفعة على مقياس العجز المكتسب المستخدم. ٢- رغبة المتطوعين الذين لديهم عجز مكتسب في المشاركة بالبرنامج، حيث تم الحصول على موافقتهم، والتأكد من الرغبة لديهم في الخضوع لبرنامج تدريبي. ٣- الحرص على تجانس العينتين التجريبية والضابطة إلى أكبر قدر ممكن، وذلك من حيث درجات العجز المكتسب لديهما من جهة؛ وتوزيع المتطوعين بحسب الحالة الاجتماعية من جهة ثانية. ٤- الحصول على الوعد بالالتزام بالمواعيد المحددة للجلسات، والتعهد بعدم الغياب إلا لأسباب خارجة عن السيطرة، وبعد إطلاع الباحث. ٥- وعد المتطوعين بتعويض الإجازات وأوقات الراحة الخاصة بهم حال الانتهاء من البرنامج.

خصائص المجموعة التجريبية والضابطة:

- المستوى التعليمي: شهادة التعليم الثانوي. - العمر: يتراوح بين العشرين والثلاثين عاماً.
- الوضع العائلي: عدد المتزوجين ٦/ - عدد غير المتزوجين ٦/.

جدول رقم ٩/ خصائص المجموعة التجريبية والضابطة

م	الحالة الاجتماعية	العمر	المستوى التعليمي	ملاحظات
المجموعة التجريبية	١	متزوج	٢٩	شهادة التعليم الثانوي
	٢	متزوج	٢٩	شهادة التعليم الثانوي
	٣	متزوج	٢٨	شهادة التعليم الثانوي
	٤	متزوج	٢٨	شهادة التعليم الثانوي
	٥	متزوج	٢٨	شهادة التعليم الثانوي
	٦	متزوج	٢٧	شهادة التعليم الثانوي
	٧	غير متزوج	٢٨	شهادة التعليم الثانوي
	٨	غير متزوج	٢٥	شهادة التعليم الثانوي
	٩	غير متزوج	٢٧	شهادة التعليم الثانوي
	١٠	غير متزوج	٢٥	شهادة التعليم الثانوي
	١١	غير متزوج	٢٧	شهادة التعليم الثانوي
	١٢	غير متزوج	٢٧	شهادة التعليم الثانوي
المجموعة الضابطة	١	متزوج	٢٨	شهادة التعليم الثانوي
	٢	متزوج	٢٦	شهادة التعليم الثانوي
	٣	متزوج	٢٩	شهادة التعليم الثانوي
	٤	متزوج	٢٣	شهادة التعليم الثانوي
	٥	متزوج	٢٨	شهادة التعليم الثانوي
	٦	متزوج	٢٦	شهادة التعليم الثانوي
	٧	غير متزوج	٢٤	شهادة التعليم الثانوي
	٨	غير متزوج	٢٧	شهادة التعليم الثانوي
	٩	غير متزوج	٢٩	شهادة التعليم الثانوي
	١٠	غير متزوج	٢٩	شهادة التعليم الثانوي
	١١	غير متزوج	٢٦	شهادة التعليم الثانوي
	١٢	غير متزوج	٢٢	شهادة التعليم الثانوي

٤ - عينة إجراءات حساب الصدق والثبات لمقاييس الدراسة:

بلغت عينة إجراءات حساب الصدق والثبات لمقاييس الدراسة ٥٠ فرداً من الشباب المتطوعين كصف ضباط في القوات المسلحة، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠-٣٠ عاماً، وأتموا تعليمهم الثانوي، على أن يكون البعض منهم متزوجاً، والباقى غير متزوج، وبمستوى اقتصادي متقارب.

أدوات البحث

٥- مقياس العجز المكتسب:

٥- ١ الإطار المرجعي للمقياس: قبل البدء ببناء مقياس العجز المكتسب، قام الباحث بدراسة مفهوم العجز المكتسب نظرياً من خلال المراجع العربية- مع ندرتها- من جهة، والإطلاع على أكبر عدد ممكن من المراجع والدراسات الأجنبية من جهة ثانية؛ وخاصة الأبحاث المنشورة على الإنترنت، وذلك بهدف تكوين خلفية نظرية شاملة وواضحة حول مفهوم العجز المكتسب وعلاقته بكثير من المتغيرات الأخرى، بما يساهم ويساعد في إعداد المقياس من جهة والبرنامج من جهة أخرى؛ وبالأخص الدراسات والأبحاث التي قام بها سيلغمان. حيث تم الاعتماد بشكل أساسي على اختبار التناول لمؤلفه الأمريكي مارتين سيلغمان (Marten Seligman)، وهو يستخدم في كثير من الأبحاث باسم: استبيان الأسلوب التفسيري: (Attribution Questionnaire Style) ويرمز اختصاراً له (AQS)، وهو من تعريب د. مطاع بركات، وقد تم تجريبه على البيئة المحلية من قبل الباحثة غالية العشا حسونة في رسالة جامعية (ماجستير)، مع إجراء بعض التعديلات الضرورية ليتلاءم مع البيئة المحلية، حيث بلغت قيمة الثبات بطريقة الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون ٠,٦٩٤ عند مستوى دلالة (٠,٠١)، واعتمد الصدق من خلال الصدق التكويني الفرضي والصدق المحكي. وتبلغ بنود الاختبار ٤٨ عبارة لكل عبارة بدليلين وعلى المفحوص اختيار أحدهما مهما كان رأيه بالعبارة، حيث يجب عليه اختيار الإجابة الأقرب إليه والتي من المحتمل أن يطبقها على نفسه، والنتيجة الإجمالية للاختبار تشير إلى معدل الأسلوب التفسيري الإجمالي عند الفرد سواء الأسلوب التفسيري التناولي أو التناؤمي. وهو المؤشر الحقيقي لوجود العجز المكتسب عند الفرد.

٥- ٢ إعداد وصياغة عبارات المقياس: قام الباحث بالاستناد بشكل أساسي على مقياس سيلغمان لإعداد المقياس الخاص بالدراسة؛ من خلال إعادة الصياغة لكثير من العبارات وتغيير عدد لا بأس به من العبارات الأخرى لتتوافق مع موضوع الدراسة وبيئة مجتمع الدراسة المكون أساساً من فئة الشباب المتطوعين في القوات المسلحة. مع مراعاة عدد من الأمور:

- ١- صياغة العبارات بطريقة واضحة ومفهومة، مع الانتباه لناحية هامة جداً وهي المستوى التعليمي للمتطوعين، وعدم خبرتهم بهذا النوع من الأبحاث والدراسات أو المقاييس.
- ٢- انتقاء المواقف والأحداث من واقع الحياة اليومية للمتطوعين، سواء ما يتعلق بالعمل وطبيعته أو في المنزل والعلاقات الاجتماعية. ٣- عدم الغموض في العبارات أو الإيحاء باحتمالية إجابة معينة.

٥- ٣ إعداد التعليمات وطريقة التصحيح: تمت عملية إعداد التعليمات بطريقة توضح كيفية الحصول على البيانات اللازمة عن المفحوص كالاسم والحالة الاجتماعية وغيرها؛ كما تبين طريقة الإجابة

على عبارات المقياس والزمن اللازم للإجابة. أمّا بالنسبة لطريقة التصحيح والدرجات، فقد تم اتّباع أسلوب: صح أو خطأ أي (١ ، ٠) ويمكن توضيح ذلك من خلال شرح مبسط لطريقة التصحيح:

- ١- الاختبار عبارة عن ٤٨ عبارة مقسومة إلى قسمين: الأول للأحداث السارة (نجاح)، ونرمز لها (ن)، والثاني للأحداث السيئة (فشل)، ونرمز لها (ف) بواقع ٢٤ عبارة لكل قسم.
- ٢- لكل قسم ٣ أبعاد هي: الاستمرارية والانتشارية والشخصية.
- ٣- لكل بعد من هذه الأبعاد ٨ عبارات وتختلف الدرجة حسب الأحداث: سارة- سيئة.
- ٤- عبارات الأحداث السارة ن: (وهنا: أ=٠ ، ب=١) وهي ٢٤ عبارة حسب الأبعاد كما يلي:
 - ١- الاستمرارية: من ١ - ٨ وهنا الخيار (أ) درجته (٠)، والخيار (ب) درجته (١)
 - ٢- الانتشارية: من ١٧ - ٢٤ وهنا الخيار (أ) درجته (٠)، والخيار (ب) درجته (١)
 - ٣- الشخصية: من ٣٣ - ٤٠ وهنا الخيار (أ) درجته (٠)، والخيار (ب) درجته (١)

- ٥- عبارات الأحداث السيئة ف: (وهنا: أ=١ ، ب=٠) وهي ٢٤ عبارة حسب الأبعاد كما يلي:
 - ١- الاستمرارية: من ٩ - ١٦ وهنا الخيار (أ) درجته (١)، والخيار (ب) درجته (٠)
 - ٢- الانتشارية: من ٢٥ - ٣٢ وهنا الخيار (أ) درجته (١)، والخيار (ب) درجته (٠)
 - ٣- الشخصية: من ٤١ - ٤٨ وهنا الخيار (أ) درجته (١)، والخيار (ب) درجته (٠)ويتم جمع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص بفرعيها: (ن ، ف) ثم نطرح ف من ن لنحصل على درجة العجز المكتسب؛ وهي تتراوح بين (- ٢٤ إلى + ٢٤). وهنا نلاحظ أنه بارتفاع الدرجة المتحصلة على المقياس باتجاه الأرقام الإيجابية نستدل على عدم وجود العجز المكتسب وارتفاع نسبة التفاؤل؛ أما عند انخفاض الدرجة باتجاه الأرقام السلبية، أي ما دون الصفر فإنه مؤشر كبير على وجود العجز المكتسب وارتفاع نسبة التشاؤم. فالمؤشر لوجود العجز هو ما دون الدرجة (٠) وأقل من ذلك أي : (- ١ ، - ٢ ، - ٣ ، ... الخ)

- ٥- ٤ عرض المقياس على المحكمين: تم عرض المقياس على عدد من الأساتذة والمدرسين في كلية التربية في جامعة دمشق لبيان رأيهم في عبارات المقياس ومدى صلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله. (راجع الملحق رقم ٢/ ص ١٨٩).

- ٥- ٥ الدراسة الاستطلاعية الأولى: كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية الأولى التأكد من وضوح التعليمات والعبارات عموماً للمفحوصين، وبهدف تحديد الوقت اللازم فعلياً لتطبيق المقياس إضافة إلى الكشف عن الصعوبات التي قد تظهر أثناء تطبيق المقياس. وقد تم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من ٥٠/ متطوعاً: حيث قدم الباحث لمحة موجزة عن الغاية من التطبيق وكيفية القيام بذلك، وأجاب

عن الاستفسارات، كما تم تسجيل أرقام العبارات التي تم الاستفسار عنها، وكذلك الكلمات غير الواضحة، وتم حساب الوقت اللازم للإجابة بحدود ٤٠ / دقيقة تقريباً.

٥- ٦ إجراء التعديلات في ضوء ملاحظات المحكمين والدراسة الاستطلاعية الأولى: ١- تم تحويل صيغة العبارات جميعها إلى صيغة المتكلم بدلاً من صيغة المخاطب. ٢- استبدال بعض المفردات بمفردات أخرى. ٣- إعادة صياغة بعض العبارات وتعديلها لتتوافق والبيئة المحلية من جهة، ولتكون أكثر انسجاماً وملاءمة لواقع الحياة اليومية للمتطوعين، وخاصة لجهة بيئة العمل والمهام المتعلقة بها. (انظر الملحق رقم ٣ / ص ١٩٠ لمعرفة كافة التعديلات).

٥- ٧ الدراسة الاستطلاعية الثانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية الثانية بعد ٢١ / يوماً من الدراسة الاستطلاعية الأولى، وعلى نفس العينة؛ وكان الهدف من هذه الدراسة التأكد من وضوح العبارات والمفردات بعد التعديل من جهة، والتأكد من صدق المقياس وحساب ثبات المقياس.

٥- ٨ إجراءات حساب صدق وثبات المقياس:

٥- ٨- ١ صدق المقياس: "يعتبر الصدق من أهم مظاهر الاختبار الجيد، وصدق الاختبار معناه أن يقيس ما هو مفروض أن يقيسه" (الصراف ٢٠٠٢، ١٩٩). واعتمد الباحث على طريقة صدق المحتوى "وتهدف هذه الطريقة التي تعتمد على أحكام الخبراء للتحقق مما إذا كانت مواصفات النطاق محددة تحديداً تفصيلياً واضحاً ودقيقاً، وما إذا كان هناك اتفاق على أن مجموعة المفردات التي يشمل عليها الاختبار تعد بمثابة عينة كافية وممثلة للنطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار" (علام، ٢٠٠١، ٢٨١). وبناء على ما سبق فقد تم عرض المقياس على محكمين من أقسام الإرشاد النفسي، وعلم النفس، والتقويم والقياس لبيان رأيهم، وتم تعديله بناء على ملاحظاتهم.

كما تم حساب الصدق الذاتي والذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبهذا يكون الصدق الذاتي يساوي (٠,٨١).

كما قام الباحث بحساب الصدق التمييزي للاختبار والذي يعبر عن قدرة الاختبار على التمييز بين الأفراد الذي يعانون من العجز المكتسب، والأفراد الذين لا يعانون منه، والجدول التالي يوضح قيمة ت ستودنت، وهي دالة عند (٠,٠١) وهذا يعطي مؤشراً قوياً على صدق الاختبار.

جدول رقم (١٠) نتائج اختبارات ستودنت لدلالة الفرق بين متوسط درجات الأفراد في الربع الأول ومتوسط درجات الأفراد في الربع الرابع على مقياس العجز المكتسب

	الربع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
عجز كلي	الرابع	12	10.42	0.996	11.377	22	0.000	دالة عند ٠.٠١
	الأول	12	0.75	3.251				

٥- ٨- ٢ ثبات المقياس: ويقصد بالثبات أن " المقياس يعطي النتائج نفسها كلما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد " (اليسوي، ١٩٩٨، ١٤٣). وللتأكد من ثبات المقياس قام الباحث باتباع الطرق التالية:

جدول رقم (١١) قيم الثبات لمقياس العجز المكتسب بالطرق المتبعة

طريقة حساب الثبات	درجة الثبات	مستوى الدلالة
ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي)	٠,٦٥٧١	٠,٠١
معامل ارتباط بيرسون (طريقة الإعادة)	٠,٦٧٢	٠,٠١
سبيرمان براون (طريقة التصنيف)	٠,٦٣٠	٠,٠١
معادلة كودر ريتشاردسون	٠,٦٦٤	٠,٠١

- ١- بلغ معامل الثبات (الاتساق الداخلي) باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون: (٠,٦٦٤).
- ٢- حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٦٥٧١).
- ٣- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من ٥٠/ متطوعاً، وأعيد التطبيق بعد ٢١/ يوماً، وقد استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون لحساب درجة الارتباط بين متوسط درجات المتطوعين في التطبيقين؛ وبلغ معامل الثبات / ٠,٦٧٢ / وهذا دليل ثبات جيد للمقياس.
- ٤- طريقة التصنيف: بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٦٣٠).

وهذه النتائج تدل على أن المقياس صادق ويتمتع بثبات جيد يجعله صالحاً للاستخدام (انظر الملحق رقم / ٤ / ص ١٩٤).

٦- مقياس مفهوم الذات لـ تنسي:

٦- ١ وصف المقياس: ظهر هذا الاختبار أول مرة باللغة الإنكليزية عام ١٩٦٤ من قبل مؤلفه/ وليم فيتس/ ليقيس مفهوم الذات لدى الأفراد من عمر ١٢ عاماً وما فوق، ممن أمضوا ست سنوات على الأقل في المدرسة، وقد تم تعييره للبيئة السورية من قبل د. إيمان عز (١٩٩٠) وبلغت نسبة الثبات (٧١٩, ٠). ويتألف المقياس من ١٠٠ عبارة تتضمن أوصافاً للذات، وتكشف العبارات عن ذوات فرعية، كما تكشف عن مفهوم ذات عام يتمثل بمجموع الدرجات على مفاهيم الذوات الفرعية، وهذه الذوات هي: ١- الذات الجسمية ٢- الذات الأخلاقية ٣- الذات الشخصية ٤- الذات الأسرية ٥- الذات الاجتماعية. وتكشف البنود المخصصة لكل ذات وبالغة ١٨ بنداً عن مفهوم الفرد في ضوء ثلاثة محاور هي: أ- الهوية (ماذا أكون)، ب- الرضا عن الذات (ماذا أشعر به)، ج- السلوك (ماذا أفعل).

٦- ٢ إجراءات حساب صدق وثبات المقياس:

٦- ٢- ١ صدق المقياس: اعتمد الباحث على طريقة صدق المحتوى " وتهدف هذه الطريقة التي تعتمد على أحكام الخبراء للتحقق مما إذا كانت مواصفات النطاق محددة تحديداً تفصيلياً واضحاً ودقيقاً، وما إذا كان هناك اتفاق على أن مجموعة المفردات التي يشمل عليها الاختبار تعد بمثابة عينة كافية وممثلة للنطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار " (علام، ٢٠٠١، ٢٨١). وبناء على ما سبق فقد تم عرض المقياس على محكمين من أقسام الإرشاد النفسي وعلم النفس والتقويم والقياس لبيان رأيهم، وتم تعديله بناء على ملاحظاتهم. كما تم حساب الصدق الذاتي والذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات البالغ (٠,٨٩١)، وبهذا يكون الصدق الذاتي يساوي (٠,٩٤٣).

٦- ٢- ٢ ثبات المقياس: وللتأكد من ثبات المقياس قام الباحث باتباع الطرق التالية:

جدول رقم (١٢) قيم الثبات لمقياس مفهوم الذات بالطرق المتبعة

طريقة حساب الثبات	درجة الثبات	مستوى الدلالة
ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي)	٠,٨٧٨	٠,٠١
معامل ارتباط بيرسون (طريقة الإعادة)	٠,٨٩١	٠,٠١
غوتمان (طريقة التنصيف)	٠,٧٩١	٠,٠١
سبيرمان براون (التنصيف)	٠,٧٩٤	٠,٠١

١- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من ٥٠/ متطوعاً، وأعيد التطبيق بعد ٢١/ يوماً، وقد استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون لحساب درجة الارتباط بين درجات المتطوعين في التطبيقين؛ وبلغ معامل الثبات ٠,٨٩١/.
٢- حساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ: Alpha Cronbach's (٠,٨٧٨) .

٣- طريقة التصنيف:

قيمة ارتباط Spearman-Brown Coefficient : (٠,٧٩٤).

معامل الثبات وفق معادلة Guttman Split-Half Coefficient : (٠,٧٩١).

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية تجعله صالحاً للاستخدام في البحث (انظر الملحق رقم ٥ / ص ١٩٨).

إعداد البرنامج الإرشادي:

١ - مقدمة:

انصب اهتمام الكثير من الباحثين في الإرشاد النفسي وعلم النفس على إعداد البرامج الإرشادية والتدريبية وقياس فاعليتها، وذلك بهدف تنمية وتطوير إمكانيات الفرد من مختلف النواحي عمومًا؛ والعمل على تحسين قدرة الفرد على إيجاد الحلول للمشاكل التي قد تعترض سبيله، وتحقيق توافقه مع البيئة التي ينتمي إليها، وفي هذا السياق تأتي محاولة الباحث إعداد برنامج إرشادي لخفض العجز المكتسب.

٢ - الأهداف العامة لبرنامج خفض العجز المكتسب:

١-٢ الهدف الأساسي للبرنامج: خفض العجز المكتسب أو التخلص منه من خلال إكساب وتنمية بعض المتغيرات المعرفية والشخصية. ومعرفة هل يساعد ذلك على تحسين مفهوم الذات لدى أفراد عينة البحث.

٢-٢ الأهداف الفرعية للبرنامج:

١- التعرف إلى: أ- مفهوم الذات. ب- مفهوم السلوك التوكيدي. ج- مفهوم الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية. د- مفهوم الأحاديث الذاتية السلبية وطريقة تغييرها إلى أحاديث إيجابية. هـ- مفهوم تقدير الذات. و- مفهوم العجز المكتسب والعزو.

٢- تنمية مهارة: أ- الإحساس بالذات ووعيها. ب- الوعي بالذات كما يراها الآخر. ج- تقبل الذات والانفتاح على الآخرين. د- احترام الذات. هـ- الثقة بالنفس. و- نقد الذات وتقييمها. ز- تقدير الذات.

٣- التدريب على: أ- السلوك التوكيدي. ب- حل المشكلات. ج- اتخاذ القرار. د- التواصل الاجتماعي غير اللفظي. هـ- التواصل الاجتماعي. و- تحديد الأهداف. ز- السيطرة الذاتية. ح- الإفصاح عن الذات. ط- تغيير طريقة العزو التشاؤمية إلى تفاؤلية في مختلف مواقف الحياة. ف- إعادة البنية المعرفية. ق- اكتساب مهارة التفاوض.

٤ - تقييم فاعلية البرنامج.

٣ - مصادر تكوين البرنامج :

يقوم البرنامج على الاستفادة من :

١ - البرامج الإرشادية عمومًا، وما يتعلق بموضوع البحث خاصة.

٢- أدبيات علم النفس والإرشاد النفسي التي تضم الأساس النظري لمفهوم العجز المكتسب ومفهوم الذات وعلاقتهما ببعض.

٣- الحاجات الأساسية للمشاركين في البرنامج وذلك من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها من المقاييس والاختبارات التي تم تطبيقها على عينة البحث .

٤- الاستشارة بآراء بعض الأخصائيين في مجال الإرشاد النفسي والعلاج النفسي وعلم النفس ممن لديهم باع طويل في هذا المجال.

٥- سؤال عينة البحث عما يريدون ويتوقعون الحصول عليه لقاء تطوعهم للانخراط في البرنامج الإرشادي.

٤- المداخل المعتمدة (استراتيجيات التنمية المستخدمة):

يتبنى البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة الاتجاه الإرشادي الانتقائي؛ والذي تعتبر كل الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة بالاتجاهات المختلفة في الإرشاد والعلاج النفسي من الفنيات والاستراتيجيات الخاصة به، وقد تم استخدام بعض هذه الفنيات والاستراتيجيات في البرنامج الحالي ومن أهمها :

١- **التقبل والقبول والتفهم:** وهي من فنيات العلاج المتمركز حول العميل، والمدرسة العقلانية الانفعالية، والعلاج بالواقع، وهي من أساسيات العملية الإرشادية، والشرط الأساسي لإنجاح العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد (باترسون، ١٩٨٩؛ الشناوي، ١٩٩٦).

٢- **إعادة البنية المعرفية:** من فنيات المدرسة المعرفية، والمعرفية السلوكية، وتركز على تعديل تفكير المتدرب واستنتاجه؛ أي المقدمات والفروض أو المعتقدات والاتجاهات التي تبنى عليها معارفه (الشناوي، ١٩٩٨؛ لازاروس، ٢٠٠٢).

٣- **الأحاديث الذاتية الإيجابية:** من فنيات المدرسة المعرفية، وتقوم على فرض مؤداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد الأفعال التي يقومون بها (فرج، ١٩٩٨؛ الشناوي، ١٩٩٧؛ الزيود، ١٩٩٨).

٤- **لعب الأدوار وتبادلها:** وهي من فنيات المدرسة المعرفية السلوكية، والمدرسة السلوكية، والمدرسة الانفعالية، والعقلانية الانفعالية، وتقوم على أساس نظرية مورينو في علم النفس الاجتماعي، وتقوم فكرتها الأساسية على أن الإنسان يقوم بأدوار مختلفة في حياته، ومن المتوقع أن ينشأ صراع بينها وبين ذاته، وقيام الشخص بلعب الأدوار يساعده على اكتشاف تلك الأدوار المختلفة، فيدعم بذلك الذات، ويكتشف الصراع، ويصبح أكثر قدرة على حله، كما أن قيامه بعكس الأدوار وتبادلها يساعده على رؤية وجهة نظر الآخر بوضوح أكثر، مما يشجعه على تقبله وفهمه أكثر (الشناوي، ١٩٩٨).

٥- **التخيل العقلاني المعرفي:** وهي من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي. وتقوم على الطلب من المتدرب بأن يتخيل نفسه في موقف الانفعال الكدر، ثم يتخيل نفسه وقد غيّر هذا الانفعال إلى انفعال أقل (كتغيير الغضب إلى الضيق)، وفي كل مرة يسأله المدرب عن شعوره ثم يعود فيطلب منه أن يحدث نفسه بعبارات تخفف الانفعال، مثل: "إن ما حدث لي ليس بدرجة السوء التي أتصورها" ويستمر التدريب داخل الجلسة وخارجها حتى يصبح ذلك عادة عند المتدرب (باترسون، ١٩٨٩).

٦- **الكرسي الخالي:** أحد التكنيكات الجشتالتية العلاجية الواسعة الاستخدام، وهي طريقة تهدف إلى تسهيل حوار أخذ الدور بين المريض وآخرين، أو بين أجزاء من شخصية ذلك المريض، وعادة ما يستخدم في موقف جماعي حيث يوضع كرسيان يواجه كل منهما الآخر، ويمثل أحدهما المريض أو يمثل أحد مظاهر شخصيته، ويمثل الكرسي الآخر شخصاً آخر، أو المظهر المعارض للمظهر الأول من مظاهر الشخصية، ويقوم المريض بتمثيل الدورين بالتبادل والانتقال من أحد الكرسيين إلى الآخر، وغالباً ما يستخدم تكنيك الكرسي الخالي في موقف جماعي، حيث يعمل المدرب مع عضو من الجماعة على أساس واحد بعد واحد، والشخص الذي يعمل معه المدرب يجلس على الكرسي الساخن، ويواجه الكرسي الخالي أمامه على مشهد من الجماعة كلها (الشناوي، ١٩٩٦؛ الزيود، ١٩٩٨).

٧- **الإيحاء:** يعتبر الإيحاء ظاهرة عامة تتدخل في كل الاضطرابات النفسية، وكل ألوان العلاج، وكثيراً ما تعزى نتائج العلاج لعوامل معينة بينما في الواقع ترجع إلى الإيحاء، الذي يؤثر في الأفكار وفي المشاعر وفي الأنشطة من غير أوامر صريحة ومن غير التجاء إلى استخدام الوظائف العقلية (باترسون، ١٩٨١؛ الشناوي، ١٩٩٤؛ الزعبي، ٢٠٠٣).

٨- **النمذجة:** وهي من فنيات المدرسة المعرفية، والمعرفية السلوكية، والمدرسة العقلانية الانفعالية، ويتم من خلالها عرض نماذج سلوكية تمثل قدوة لما يتم عرضه في موضوع المناقشة، بهدف تعليم أعضاء المجموعة الأساليب والسلوكيات الجديدة السوية المطلوب تدريبهم عليها، والمتمثلة بشكل واضح في النموذج القدوة، ويمكن أن تكون القدوة إيجابية أو في اتجاه سلبي مخالف لما يتم التدريب عليه، بغية توضيح تلك الأساليب غير السوية وما يمكن أن تؤدي إليه (عبد الستار، ١٩٩٤؛ لازاروس، ٢٠٠٢؛ الشناوي، ١٩٩٨).

٩- **العصف الذهني:** وهي من فنيات المدرسة المعرفية، والمعرفية السلوكية، ويتيح استخدامها إكساب المتدربين الخبرة العملية في حل المشكلات (الأحمد، ٢٠٠١؛ الشناوي، ١٩٩٦).

١٠- **التدريب على التواصل:** وهي من فنيات المدرسة المعرفية السلوكية، والعلاج السلوكي المتكامل، والغاية منها التدريب على مهارتي التعبير والاستماع من خلال زيادة مهارات التعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح، والاستماع بفاعلية، كالبدء بالحديث، وطلب خدمة من الآخر، التعبير عن المشاعر السلبية تجاه شخص آخر (غوت، ١٩٩٦؛ لازاروس، ٢٠٠٢).

١١- **الاسترخاء:** الاسترخاء من فنيات المدرسة السلوكية والمعرفية، والمعرفية السلوكية، والعقلانية الانفعالية. تقوم فكرته الأساسية على تعرف الفرد لعمليتي الشد العضلي، المترافق بالضرورة مع الشد النفسي، والاسترخاء، حيث يترافق الشد النفسي مع الشد العضلي لكل عضلات الجسم، وذلك في حالات التوتر والقلق، وبتحويل حالة التوتر وعضلات الجسم المشدودة إلى حالة من الاسترخاء، فإن التوتر النفسي يتحول بدوره إلى استرخاء أيضاً، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض حالة القلق والتوتر. وتقوم عملية تحويل الشد العضلي إلى استرخاء على عملية "التحكم الذاتي" بعضلات الجسم المؤدي بالضرورة لضبط الحالة النفسية وخفض التوتر. وهي تقوم على تمرينات وتدرجات خاصة بالتنفس وتنظيمه، ثم تدريبات للذراعين، ثم الرجلين، ثم الكتفين، ثم عضلات الوجه (الجبهة، والعينين، والفكين)، ثم لعضلات الرقبة، ثم لعضلات الصدر، ثم لعضلات الظهر، ثم عضلات البطن، وعضلات الرجلين مرة أخرى، حيث تتركز التدريبات على التناوب في حالة الشد والاسترخاء، مع إمكانية تكرار التدريبات بالترتيب السابق نفسه، بغية الشعور بالفرق بين حالتي الشد والاسترخاء لعضلات الجسم كلها، والاستمتاع بها، ويقوم الشخص بتكرار صوته لبعض العبارات بشكل مسموع، بغية التركيز أكثر على الشعور والسلوك بحالتي الشد والاسترخاء معاً للعضلات، وبعد التأكد من الدخول بحالة الاسترخاء العميق، يحدث الشخص نفسه عن المواقف الحياتية الحقيقية المرتبطة والمسببة لحالة التوتر والقلق عنده حتى يضعف تأثيرها (ناصر، ٢٠٠٧؛ لازاروس، ٢٠٠٢).

١٢- **العلاج بإعادة العزو:** وهي من فنيات المدرسة المعرفية، ويعتبر من التدريبات التي قدمها سيلغمان للتخلص من الأسلوب التفسيرى التشاؤمي، وتعديله إلى الأسلوب التفاؤلي، عن طريق تعليم المتدرب على كيفية تغيير طريقة تفسيره للأحداث التي يمر بها (سيلغمان، ٢٠٠٢؛ بركات، ٢٠٠٤).

١٣- **اكتساب مهارة التفاؤل:** وهي من فنيات المدرسة المعرفية، ويعتبر من التدريبات التي قدمها سيلغمان للتخلص من اليأس والعجز المكتسب والتشاؤم، والانتقال إلى الجانب الآخر من تفاؤل وأمل (سيلغمان، ٢٠٠٢؛ بركات، ٢٠٠٤).

١٤- **محاضرة ومناقشة وحوار:** تعتبر المحاضرة والمناقشة والحوار من أساليب وفتيات المدرسة المعرفية، والمدرسة المعرفية السلوكية، والهدف منها هو توضيح فكرة ما، عن طريق تقديم المعلومات النظرية المتعلقة بها، ويجب التخطيط المسبق لها، واختيار موضوع المناقشة، وإعداد دليل لها يشمل النقاط الأساسية الممكن إثارتها، ويطلب فيها من المدرب قيادة المناقشة وإدارة الحوار، وحسن التدخل بما يضمن مشاركة الجميع، ويشجعهم على التعبير الحر عن آرائهم بصراحة (ناصر، ٢٠٠٧؛ الشناوي، ١٩٩٦؛ الزعبي، ٢٠٠٣).

١٥- **القراءة:** من فنيات المدرسة المعرفية والعلاج بالواقع، وتعتمد على اختيار المدرب للمادة المطلوبة، وتقديمها للمتدرب للاستفادة منها في الإلمام بمختلف جوانب المسألة (الشناوي، ١٩٩٦).

١٦- **الواجبات المنزلية:** وهي من فنيات المدرسة السلوكية، والعقلانية الانفعالية، والمعرفية السلوكية، وتأتي أهمية هذه الفنية كونها تجعل الجلسات الإرشادية فيها تطبيق عملي، وتؤكد لأفراد العينة أنهم إذا غيروا سلوكهم تتغير مشاعرهم وأفكارهم، والهدف منها نقل أثر ما تعلمه الأفراد من حضورهم لجلسات البرنامج في حياتهم اليومية خارج الجلسات وداخلها (ناصر، ٢٠٠٧).

١٧- **الوعي بالذات أو اكتشاف الذات:** وهي من فنيات مدرسة العلاج المتمركز حول العميل، تساعد في استبصار الفرد بذاته، حيث يساعد المدرب المتدرب على تعرف وتقبل ذاته الحقيقية بعد أن يساعده في الإفصاح عنها، فيزداد استبصاره بها، وفهمه لها فهماً واضحاً بعيداً عن التشويش والغموض السابق، ويفسر المدرب تلك الاتجاهات الانفعالية التي كانت تسبب الألم والتوتر والضيق والقلق، ويوضح كيف يساعد التعبير عنها وتعرفها على الإدراك الصحيح للذات وللآخر وللبيئة، كما يساعد على تخفيف أو زوال تلك المشاعر المؤلمة (باترسون، ١٩٨٩؛ ناصر، ٢٠٠٧).

١٨- **الإفصاح عن الذات:** وهي من فنيات العلاج المتمركز حول العميل، والعلاج السلوكي المتكامل، ومن خلاله يشجع المدرب المتدرب على التعبير الحر عن ذاته، وذلك عن طريق التسامح، والقبول غير المشروط، والتعاطف ويساعده على اكتشاف مشكلاته وما يرتبط بها من مشاعر وأفكار، وحل مشكلات التواصل، بتنمية القدرة على التعبير عن الحاجات والمشاعر السلبية (ناصر، ٢٠٠٧).

١٩- **تكملة حوار مقطوع:** وهي من فنيات العلاج الجشتالتي المصنف ضمن الاتجاه الإنساني، والذي ينظر للإنسان رؤية شمولية، ويعتمد فيه المتدرب على ذاته لاكتشاف إمكانياته بمساعدة المدرب، ويُسهّل النمو النفسي للمتدرب (باترسون، ١٩٨١؛ الشناوي، ١٩٩٧؛ ناصر، ٢٠٠٧).

٢٠- **فنية من أنا (اعرف نفسك):** وهي من فنيات المدرسة الاستبطانية، ويساعد فيها المدرب المتدرب ليتعرف على كل جوانب ذاته الجسمية، والنفسية، والعقلية، والاجتماعية، ومشكلاته، وأهدافه، وطموحاته بين الواقع والممكن والمأمول، مستوى تعليمه، ومهنته، وسلبياته وإيجابياته، ودخله... وسواه، بما يساعد على المزيد من معرفة الذات تمهيداً لتقبلها (ناصر، ٢٠٠٧).

٥- خطوات إعداد البرنامج:

١-٥ الخطوات التمهيدية:

١-١-٥ الأساس النظري الذي اعتمد في تصميم البرنامج:

يدرس الباحث مفهوم العجز المكتسب وعلاقته بمفهوم الذات من جهة، ويقوم ببناء برنامج إرشادي لخفض العجز المكتسب، لذا كان لا بدّ من الاطلاع على أكبر عدد ممكن من المراجع والأبحاث المتعلقة بالموضوع قبل البدء بوضع البرنامج بصورته الأولية: **العجز المكتسب:** كتاب (محمود، ٢٠٠٥)، كتاب (بركات، ٢٠٠٤)، كتاب (سيلغمان، ٢٠٠٢)، دراسة (Hamilton & Abramson, 1983)، ودراسة (Stipek, 1998)، ودراسة (Mikulincer, 1989)، ودراسة (Ame, 1992)، ودراسة (Dweck, 1986)، ودراسة (Hokoda & Finchar, 1996)، ودراسة (Dweck, 2000)، ودراسة (Seligman, 1998)، وغيرها الكثير من الدراسات الأجنبية التي تمكن الباحث من الحصول عليها عن طريق الانترنت والتي أثرت الخبرة في هذا المجال.

مفهوم الذات: كتاب (الدعجة، ٢٠٠٨)، كتاب (الشناوي، ١٩٩٨)، كتاب (الظاهر، ٢٠١٠)، كتاب (العمرية، ٢٠٠٥)، دراسة (الضاهر، ٢٠٠٠)، كتاب (زهران، ١٩٨٩)، كتاب (سليمان، ٢٠٠٥)، دراسة (الشيخ، ٢٠٠٣)، دراسة (عبد اللطيف، ٢٠٠١)، دراسة (مقابلة، ١٩٩٤)، دراسة (الدسوقي، ١٩٩٨)، وغيرها من الدراسات المتنوعة وخاصة ما يتعلق بنظريات الشخصية، والتي أسهمت بشكل كبير في تكوين خلفية نظرية معمقة حول الموضوع.

البرامج الإرشادية: دراسة (Sigo-Yosimi, 2003)، دراسة (Nadal, 2000)، دراسة (Marks, 1998)، دراسة (Chan, 1996)، دراسة (Tomen, 1995)، دراسة (Wieschenberg, 1994)، دراسة (Cooley et al, 1994)، دراسة (Mahn & Greenwood, 1990)، دراسة (Craske, 1988)، دراسة (Borkowski et al, 1988)، دراسة (Roueché & Mink, 1982)، وغيرها من

الدراسات الهامة التي أضافت الكثير للباحث وخصوصاً فيما يتعلق بالطرق والأساليب المتبعة لخفض العجز المكتسب.

٥-١-٢ تحديد الفئة المستهدفة للتدريب:

يتناول البحث عينة من الشباب المتطوعين في القوات المسلحة؛ وذلك بهدف خفض العجز المكتسب والتعرف إلى علاقة ذلك بمفهوم الذات، ولذلك كان لا بدّ من التعرف إلى الفئة المستهدفة للتدريب بالبرنامج، وجمع المعلومات ومعرفة الخصائص اللازمة، وتم ذلك على النحو الآتي:

- الحصول على الموافقة المبدئية من قبل الجهات المعنية أصولاً لإجراء البحث.
- القيام بتطبيق أدوات البحث والمقاييس الخاصة بموضوع الدراسة على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي وذلك من قبل الباحث شخصياً لأسباب أساسية منها: كون الباحث أحد أفراد هذا المجتمع مما سهل عليه القيام بإجراءات البحث، وعدم إمكانية الاستعانة بأي مساعدة من قبل اختصاصيين لعدم توفرهم في هذا المجتمع من جهة؛ ولعدم إمكانية السماح لآخرين من خارجه بذلك من جهة ثانية، إضافة لذلك من أجل توضيح الغاية الأساسية للبحث والاتفاق على إمكانية استمرار البحث.
- إجراء التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها جرّاء تطبيق أدوات البحث على العينة، والوصول إلى العينة المفترض أنها بحاجة إلى المساعدة والخضوع للبرنامج الإرشادي؛ علماً أنه تم إعطاء رقم لكل استمارة أثناء التطبيق، وتم تسجيل الأسماء الموافقة للأرقام على سجل خاص لتحديد العينة التي ستخضع للبرنامج لاحقاً؛ وبموافقتها بالطبع.

- الإعلان عن البرنامج - وذلك فقط بالنسبة للعينة التي حصلت على درجة منخفضة على مقياس العجز المكتسب - لمن يرغب بالحضور والالتزام بالمتابعة حتى الانتهاء من البرنامج.

- الحصول على الموافقة الخطية لحضور البرنامج ممن يرغب بذلك من أفراد العينة المفترضة والاتفاق على موعد محدد لبدء البرنامج.

٥-١-٣ تحديد حاجات المتدربين:

- من خلال الدراسة النظرية لمفهوم العجز المكتسب تم تحديد القسم الأساسي والأكثر من الاحتياجات الأساسية للأفراد ذوي العجز المكتسب والواجب مراعاتها والانتباه لها عند إعداد البرامج الإرشادية لهذه الفئة.

- بعد تطبيق أدوات البحث على العينة الأصلية والحصول على البيانات تم التحليل الإحصائي وتحديد الفئة التي تعاني من العجز المكتسب؛ تم التدقيق في بيانات هذه الفئة وتحديد أهم جوانب النقص لديها خصوصاً ما يتعلق بالعجز المكتسب.

- قبل البدء بتنفيذ وتطبيق البرنامج وأثناء التجريب الاستطلاعي للبرنامج تم سؤال عينة البحث عما يريدون أو يتوقعون الحصول عليه لقاء الانخراط في البرنامج.

- كما تم الاستعانة بآراء السادة المحكمين للبرنامج والاستفادة منها في تطوير البرنامج.

٥-١-٤ تحديد المضمون النظري للبرنامج:

تم تحديد المضمون النظري للبرنامج بما يتناسب مع الأهداف المحددة له، وبالاعتماد على الدراسات والمراجع الأساسية، وقد تضمن ما يلي:

١- التعرف إلى مفهوم الذات. ٢- التعرف إلى الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية والأحداث الذاتية السلبية وأثرها على مفهوم الذات. ٣- وعي الذات والإحساس بها واحترامها. ٤- التعرف إلى مفهوم نقد الذات. ٥- التعرف إلى مفهوم السلوك التوكيدي. ٦- التعرف إلى مفهوم تقدير الذات. ٧- التعرف إلى مفهوم حل المشكلات. ٨- التعرف إلى مفهوم اتخاذ القرار. ٩- التعرف إلى مفهوم التواصل الاجتماعي غير اللفظي. ١٠- التعرف إلى مفهوم التواصل الاجتماعي. ١١- التعرف إلى مفهوم السيطرة الذاتية ومهارة تحديد الأهداف. ١٢- التعرف إلى مفهوم العزو. ١٣- التعرف إلى مفهوم إعادة العزو. ١٤- التعرف إلى مفهوم التفاؤل وكيفية اكتساب مهارة التفاؤل. وقد تم التطرق لهذه المعلومات النظرية في سياق جلسات البرنامج، بأسلوب واضح ومبسط بحيث تساعد المتدربين على الفهم الأمثل لموضوع الجلسات، وترسيخ المعارف والمهارات التي يتم إعطاؤها خلال البرنامج.

٥-١-٥ تحديد وتصميم تمارين وأنشطة البرنامج:

بعد أن تم تحديد أهداف البرنامج والمضمون النظري وحاجات المتدربين، قام الباحث بتحديد وتصميم الأنشطة والتمارين التي تضمنها البرنامج موزعة على جلسات البرنامج وتشمل:

١- بالنسبة لمفهوم الذات وتقديرها:

- سؤال المتدربين عما يتوقعونه من البرنامج. - المناقشة والحوار حول المضمون النظري الذي يقدمه البرنامج.

- أنشطة وتمارين تساعد على اكتشاف مفهوم الذات والإحساس بها ووعيها؛ مثال: قائمة صفاتي، قائمة كل شيء في المزاد، من أنا، هذا هو أنا، تمرين وعي التنفس والتنفس البطني.

- أنشطة وتمارين تساعد على اكتشاف الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية منطقية.
- أنشطة وتمارين تساعد على اكتشاف الأحاديث الذاتية السلبية وتغييرها إلى أحاديث ذاتية إيجابية.
- أنشطة وتمارين تساعد على تأكيد الذات: منها ما يتعلق باكتشاف الأفكار اللاعقلانية والأحاديث السلبية التي تعيق تأكيد الذات وتبديلها إلى أفكار وأحاديث مساعدة على التوكيد، من خلال إعطاء أمثلة ومواقف من واقع الحياة اليومية للمتدربين؛ ومنها ما يتعلق بكيفية إدارة اللقاءات الاجتماعية كتقديم الذات - بدء محادثة والاستمرار فيها - إنهاء اللقاءات مع الآخرين.
- أنشطة وتمارين تزيد من الثقة بالنفس وتقدير الذات، منها ما يتعلق بالتحدث أمام الآخرين، ومنها ما يتعلق بتغيير الأحاديث الذاتية السلبية إلى أحاديث إيجابية.
- أنشطة وتمارين تساعد على الاسترخاء: الشد العضلي والاسترخاء، نزهة على الشاطئ، تمرين وعي التنفس والتنفس البطني.
- أنشطة تتعلق بالواجبات المنزلية: كقراءة المحاضرات الخاصة بالمضمون النظري للبرنامج، والمهمات التي يطلبها الباحث من المتدربين.
- ٢- بالنسبة للتحكم المدرك:
- أنشطة وتمارين تتعلق بكيفية حل المشكلات من خلال طرح مواقف من واقع الحياة العملية للمتدربين، واستخدام استراتيجية العصف الذهني.
- أنشطة وتمارين تتعلق بكيفية إصدار حكم واتخاذ قرار: منها حل اللغز، ومنها طرح مواقف من واقع الحياة العملية للمتدربين واتباع استراتيجية اتخاذ القرار لحل الموقف.
- أنشطة وتمارين تتعلق بتطوير مهارة التواصل الاجتماعي غير اللفظي: منها حوار ومناقشة حول السلوك غير اللفظي، ومنها تمارين للتدريب على أحد جوانب السلوك غير اللفظي تشمل الحصول على بصر ثابت، تقوية البصر أمام المرأة، تنمية العضلات والأعصاب البصرية وتقويتها، والتأثير على الآخرين عن طريق النظر.
- أنشطة وتمارين تتعلق بتطوير مهارة التواصل الاجتماعي: منها ما يشمل بدء حديث وحوار مع شخص آخر، طلب خدمة من الآخرين، التعبير عن المشاعر السلبية تجاه الآخر، ومنها ما يتعلق بالتدريب على مهارة الإصغاء عبر حوارات محددة ومعدة لهذا الغرض.
- أنشطة وتمارين تتعلق بتطوير وتنمية السيطرة الذاتية والتدريب على تحديد الأهداف: عبر تطبيق فنية التخيل العقلائي الانفعالي للتخلص من سلوكيات غير مرغوبة والتدريب على اكتساب سلوكيات مرغوبة يتم اختيارها من واقع الحياة العملية للمتدربين؛ أمثلة على تحديد الأهداف.
- أنشطة تتعلق بالواجبات المنزلية: كقراءة المحاضرات الخاصة بالمضمون النظري للبرنامج، والمهمات التي يطلبها الباحث من المتدربين.

٣- بالنسبة للتفاوضية:

- أنشطة وتمارين تتعلق بفهم مبدأ العزو من خلال قصص ومواقف محددة؛ مع مناقشة وحوار.
- أنشطة وتمارين تتعلق بكيفية تطبيق فنية إعادة العزو بهدف تغيير العزو التفاوضي في مواقف الفشل إلى العزو التفاوضي، من خلال تقديم أمثلة من واقع الحياة العملية واليومية المتدربين.
- أنشطة وتمارين تتعلق بكيفية تطبيق فنية إعادة العزو بهدف تغيير العزو التفاوضي في مواقف النجاح إلى العزو التفاوضي من خلال تقديم أمثلة من واقع الحياة العملية واليومية المتدربين.
- أنشطة وتمارين بهدف إعادة البنية المعرفية من خلال دحض الأفكار اللاعقلانية وتنفيذها، واستخدام طريقة التعليمات الذاتية في أداء السلوكيات المناسبة.
- أنشطة وتمارين تتعلق بكيفية اكتساب مهارة التفاوض.
- أنشطة وتمارين تساعد على الاسترخاء: نزهة على الشاطئ، جلسة تأمل.
- أنشطة تتعلق بالواجبات المنزلية: كقراءة المحاضرات الخاصة بالمضمون النظري للبرنامج، والمهام التي يطلبها الباحث من المتدربين.

٤- بالنسبة لتقييم البرنامج: استثمار تقييم مرحلي، واستمارة تقييم نهائي للبرنامج.

- ٥-١-٦ تحديد الوسائط المساعدة في البرنامج: وتشمل جميع الأدوات والوسائل التي استخدمت في تنفيذ البرنامج: مخططات ورسوم إيضاحية- أقلام وأوراق بيضاء- أدوات التسجيل والتصوير- سبورة للكتابة- المكان التدريبي وما يحويه من مقاعد للمتدربين وكراسي إضافية وغير ذلك.
- ٥-٢-٢ إعداد البرنامج بصورته الأولى: تم إعداد البرنامج بصورته الأولى وفق ما يلي:
- ٥-٢-١ تحديد جلسات البرنامج وإعدادها كما يلي:

١- تحديد مضمون وتسلسل الجلسات: تم تحديد مضمون كل جلسة ووضع عنوان لها، بعد الاطلاع على عدد كبير من المراجع والأبحاث والبرامج الإرشادية المتعلقة بموضوع البحث؛ واستخلاص الحاجات الأساسية للمتدربين من خلال تحليل البيانات الإحصائية، وذلك وفق تسلسل وضعه الباحث؛ وبعد مناقشة الدكتور المشرف.

٢- تحديد الأهداف السلوكية لكل جلسة: حيث تمت صياغة الأهداف بعبارات واضحة؛ يمكن ملاحظتها والتدريب عليها من خلال أنشطة البرنامج.

٣- تحديد الأنشطة والتمارين لكل جلسة: تم اختيار الأنشطة والتمارين لتتناسب مع الأهداف والفنيات التي اعتمد الباحث عليها في كل جلسة، وقد قام الباحث بمراعاة التنوع والتعدد لتغطية كافة جوانب موضوع الجلسة، كما حرص على أن تتناول الجوانب المعرفية والسلوكية والانفعالية، وأن تشمل جميع الحواس، وقد تم ذكر العديد من هذه الأنشطة والتمارين.

٤- تحديد الأجهزة والأدوات المستخدمة في كل جلسة لتشمل الأدوات والوسائل التي تخدم غرض الجلسة وهدفها، والتي تسهم في تأمين تنفيذ فنيات وأنشطة البرنامج بشكل سليم وفعال: مخططات

ورسوم إيضاحية- أقلام وأوراق بيضاء- أدوات التسجيل والتصوير- سبورة للكتابة- المكان التدريبي وما يحويه من مقاعد للمتدربين وكراسي إضافية.

٥-٢-٢ تحديد الوقت اللازم لتنفيذ البرنامج:

توزعت أنشطة البرنامج وفنياته على عشرين جلسة مدة كل جلسة /١,٣٠- ٢ / ساعة ونصف إلى ساعتين؛ على أن تنفذ جلستان أسبوعياً يفصل بينهما مدة يومان.

تم تخصيص /٥/ دقيقة للترحيب بالمتدربين ونشاط كسر الجليد، /٥/ دقيقة تذكير بمجريات الجلسة السابقة، /١٠/ دقيقة لمناقشة الواجب المنزلي، /١٥/ دقيقة لتقديم المعلومات النظرية، /١٠/ دقيقة للاسترخاء، /٥٥/ دقيقة تطبيق الفنيات والأنشطة والأدوات المخطط استخدامها في البرنامج، /٥/ دقيقة تلخيص الجلسة الحالية، /١٠/ دقيقة لاستمارة التقييم المرحلي.

٥-٢-٣ اختيار المكان الذي سينفذ فيه البرنامج: بسبب ظروف البحث وطبيعة عمل عينة البحث، ولضمان الالتزام من قبل أفراد عينة البحث كان من الضروري اختيار مكان تنفيذ البرنامج أقرب ما يمكن لمكان عمل المتدربين، حيث تم اختيار قاعة تدريبية مخصصة لمثل هذه الاجتماعات، تتسع للمتدربين وتؤمن المتطلبات اللازمة لتنفيذ البرنامج.

٥-٢-٤ طريقة جلوس المتدربين أثناء التدريب: تم تحديد طريقة جلوس المتدربين على شكل حرف " U " الذي يساعد على الاتصال الجيد بين المتدربين من جهة، وبينهم وبين المدرب من جهة أخرى، كما يتيح للمدرب إمكانية الضبط والسيطرة على المجموعة وتوجيه عملها.

٥-٢-٥ تقويم البرنامج ونتائج التدريب: اعتمد الباحث عدة طرق للتقويم هي:

- تطبيق أدوات البحث قبل تنفيذ البرنامج وبعده على كل من المجموعة التجريبية والضابطة، لمعرفة مدى التحسن لدى المجموعة التجريبية من جهة، وإجراء المقارنة مع المجموعة الضابطة من جهة أخرى، لمعرفة الفروق بينهما والتي نتجت عن البرنامج فرضياً.

- تطبيق أدوات البحث بعد الانتهاء من البرنامج بفترة ثلاثة أشهر على كل من المجموعة التجريبية والضابطة، لمعرفة مدى استمرار أثر التدريب والمقارنة فيما بين المجموعتين.

- من خلال الواجب المنزلي ومناقشة المتدربين له ومدى الصعوبة في القيام به.

- استمارة تقييم مرحلي لكل جلسة: يتم تقديمها للمتدربين في نهاية كل جلسة.

- استمارة تقييم نهائي للبرنامج: يتم تقديمها للمتدربين في نهاية البرنامج تشمل أهداف البرنامج وأنشطته وفنياته والزمن وأداء المدرب.

٥-٣ التجريب الاستطلاعي للبرنامج:

٥-٣-١ أهداف التطوير الميداني للبرنامج:

- التعرف على رأي المحكمين بالبرنامج وملاحظاتهم الإيجابية والسلبية، بما يخص مضمونه وتنفيذه بعد عرضه على عدد من السادة المحكمين.

- التعرف على رأي المتدربين المستهدفين بالبرنامج في أهدافه وأنشطته ومهامه وطريقة تطبيقه.
- تحديد الصعوبات التي قد تحدث عند التطبيق، ومدى إمكانية تجاوزها.
- تجريب الأدوات المخصصة لتنفيذ البرنامج، لاستدراك الثغرات والمعوقات.
- الاستفادة من نتائج التجريب الاستطلاعي، ومن الملاحظات والآراء المختلفة وتوظيفها في تعديل وتطوير البرنامج.

٥-٣-٢ عرض البرنامج بصورته الأولية على السادة المحكمين:

- تم عرض البرنامج على عدد من السادة المحكمين لإبداء رأيهم؛ والاستفادة من ملاحظاتهم في تعديله وتطويره (راجع الملحق رقم / ١ / ص ١٨٨). وقد عمل الباحث على الاستفادة من هذه الملاحظات:
- ما يتعلق بمدة الجلسة - طول الفترة بين الجلسة والتي تليها - تحديد الأهداف بدقة أكبر - تقليل عدد الفنيات المستخدمة في كل جلسة - زيادة عدد المواقف المستوحاة من بيئة المتدربين.

٥-٣-٣ التطبيق الاستطلاعي التجريبي للبرنامج ونتائجه:

- بعد الاستفادة من ملاحظات السادة المحكمين؛ قام الباحث بتطبيق البرنامج تطبيقاً استطلاعياً تجريبياً، على عينة من المتطوعين عددها / ١٢ / متطوعاً، / ٦ / متزوجين، / ٦ / غير متزوجين.
- تم تنفيذ جلسات البرنامج البالغ عددها (٢٠) عشرون جلسة، بمعدل جلستان أسبوعياً (السبت والثلاثاء) واستمر التطبيق لمدة / ١٠ / أسابيع أي / ٢٠ / يوماً.
- تم التقيد بمحتويات البرنامج والعمل على تطبيقها كاملة مع تسجيل جميع الملاحظات، وخاصة تلك التي أثارها المتدربون، وذلك بهدف الاستفادة منها في تطوير البرنامج لاحقاً.

أهم الملاحظات في التطبيق الاستطلاعي التجريبي والتعديلات التي تمت:

- الصعوبة البالغة جداً في تطبيق البرنامج على مدى / ١٠ / أسابيع لأسباب عديدة أهمها: انشغال المتدربين في النشاطات والإجراءات التدريبية اليومية المقررة، والتي يستحيل غالباً تأجيلها أو إلغاؤها فضلاً عن الغياب عنها، مما اضطر الباحث عدة مرات لتأجيل الجلسة لساعات عن موعدها المقرر؛ بعد جهد كبير لمنع تأجيلها أو إلغاؤها؛ لذلك وبناء على ما سبق اضطر الباحث إلى تطبيق البرنامج في مرحلة التنفيذ الحقيقي بشكل يومي - أي جلسة يومياً - وذلك لمدة عشرين يوماً بعد اختيار الفترة الأكثر ملاءمة من حيث قلة عدد الإجراءات المطلوبة، كما تم اختصار فترة المتابعة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج إلى شهرين ونصف فقط.

- المسألة الثانية والتي لا تقل أهمية عن الأولى تتجلى في صعوبة - إن لم نقل استحالة - منع المتدربين من أخذ عطلة أو إجازة عادية طوال فترة تنفيذ البرنامج - الطويلة نسبياً - هذا إذا لم نأخذ في الحسبان احتمالية اضطرار أي متدرب للغياب لأسباب قاهرة - وهو ما حصل فعلاً مع أحد المتدربين؛ مما اضطر الباحث لإكمال التطبيق الاستطلاعي بعينة من / ١١ / متطوعاً؛ لذلك ومنعاً لحدوث مفاجآت غير متوقعة عمد الباحث إلى تأمين الإجازات للمتدربين قبل بدء التطبيق الفعلي.

- ضرورة زيادة الزمن المحدد لمناقشة الواجب المنزلي في أغلب جلسات البرنامج من ١٠/ دقيقة إلى ٢٠/ دقيقة.

- المرونة في التوقيات: ضرورة زيادة الزمن المحدد لكل جلسة أو على الأقل عدم التقيد بزمن ثابت لكل الجلسات، وإنما لكل جلسة وقتها الخاص استناداً لمحتوياتها، حيث تستدعي أغلب الجلسات زيادة الزمن المخصص لها إلى (٢,٣٠) ساعتين ونصف.

- ضرورة وجود استراحة لمدة ٥/ دقيقة خلال الجلسة تلافياً للمل.

- التقيد بالإجراءات المحددة لضمان عدم الخروج عنها والانجرار وراء نقاشات لا طائل منها.

- ضرورة إغناء البرنامج بالملاحظات والمقترحات التي أبدتها المتدربون.

٥-٣-٤ مثال لجلسة من البرنامج بصورته النهائية:

الجلسة الخامسة عشر: (١٥٠/د)

الهدف: تغيير طريقة العزو التشاؤمية إلى تفاؤلية في مواقف النجاح من خلال:

أ - تغيير العزو التشاؤمي في مواقف النجاح من العزو الخارجي إلى الداخلي.

ب - تغيير العزو التشاؤمي في مواقف النجاح من العزو المتغير إلى الثابت.

ج - تغيير العزو التشاؤمي في مواقف النجاح من العزو الخاص إلى العام.

الفنيات: ١- العلاج بإعادة العزو. ٢- محاضرة ومناقشة وحوار. ٣- الاسترخاء. ٤- واجب منزلي.

الإجراءات:

١- تبدأ الجلسة بالتحية والترحيب بالمتدربين ونشاط كسر الجليد. (٥/د)

٢- التذكير بمجريات الجلسة السابقة: ناقشنا في الجلسة السابقة كيفية تغيير طريقة العزو التشاؤمية

في مواقف الفشل؛ وكان لدينا واجب منزلي هو... سنتناقش حوله الآن. (١٥/د)

٣- سنتذكر معاً مفهوم العزو وأشكاله حسب ما تناولناه في الجلسة السابقة، وأعتقد أنكم قرأتم

المحاضرة التي وزعتها عليكم، وأرجو طرح أي تساؤلات لديكم. (١٠/د)

٤- تطبيق فنية العلاج بإعادة العزو: (٣٥/د)

أ - أريد من كل واحد منكم أن يكتب موقف سار بالنسبة له، أو يمثل موقف نجاح في حياته اليومية سواء في العمل أم في المنزل.

ب - أريد منكم كتابة السبب الذي أدى لهذا الموقف أو تفسيره لهذا الموقف بعدة جمل.

ج - والآن أريد منكم أن تنتبهوا إليّ جيداً سأعلمكم كيفية إعادة العزو في مواقف النجاح. سأعطيك

مثالاً: (بداية من الاختبار ثم من واقع الحياة العملية للمتدربين)، وسأشرح لكم طريقة إعادة العزو

بفروعها الثلاثة. (شرح كيفية تحويل العزو الخارجي للداخلي - المتغير للثابت - الخاص للعام؛ وذلك

في مواقف النجاح).

د - أطلب منكم أن تعيدوا قراءة ما كتبتموه من عزو للموقف الذي سجلتموه ثم حاولوا إعادة العزو بالطريقة التي شرحتها لكم خطوة بخطوة.

١- تحويل العزو الخارجي إلى داخلي.

٢- تحويل العزو المتغير إلى ثابت.

٣- تحويل العزو الخاص إلى عام.

هـ - مناقشة الإجابات على أوراق المتدربين واحداً تلو الآخر.

و - الآن سأعطيك موقفاً يمثل حالة نجاح وطريقة العزو للشخص الذي حدث معه الموقف؛ وأريدكم أن تقوموا بعملية إعادة العزو حسب خطواتها الثلاثة.

وسأذكر لكم طريقة العزو الصحيحة لهذا الموقف فاكتبوها وقارنوا بينها وبين ما كتبتم.

ز - سأعطيك موقفاً آخر مع طريقة عزو الشخص لهذا الموقف وأريد أن تقوموا بإعادة العزو. ثم تتم مناقشة الإجابات علناً أمام المجموعة بعد إعطاء طريقة العزو الصحيحة.

٥- الاسترخاء (إثارة الصور الذهنية المتخيلة: نزهة على الشاطئ) . (١٠/د)

٦- التذكير بمجريات الجلسة الحالية: ناقشنا اليوم طريقة إعادة العزو في مواقف النجاح.. فهل من تساؤلات لديكم؟ (٥/د)

٧- استمارة تقييم مرحلي. (١٠/د)

٨- واجب منزلي: أرجو منكم إعادة قراءة محاضرة العزو بشكل دقيق؛ وكتابة (٥) مواقف يومية حدثت معك سواء في العمل أو المنزل تعتبرها مواقف سارة، أو مواقف نجاح بالنسبة إليك، واستخدم طريقة إعادة العزو لتفسيرها.

أتمنى لكم التوفيق وأذكركم بموعد الجلسة القادمة يوم... (٥/د)

إجراءات تطبيق البحث

١- متغيرات العمل شبه التجريبي:

١-١ المتغيرات المستقلة:

١- البرنامج الإرشادي لخفض العجز المكتسب. ٢- الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج).

٢-١ المتغيرات التابعة:

١- متغير مستوى العجز المكتسب لدى العينة نتيجة الخضوع للبرنامج. ٢- متغير مستوى مفهوم الذات لدى العينة نتيجة الخضوع للبرنامج. وعند دراسة أثر العجز المكتسب على مفهوم الذات، أو أثر مفهوم الذات على العجز المكتسب يكون أحدهما المتغير المستقل، والآخر المتغير التابع والعكس صحيح.

٢- إجراءات تطبيق برنامج خفض العجز المكتسب:

١-٢ مرحلة التدريب على برنامج خفض العجز:

١-٢-١ التمهيد مع المجموعة التجريبية قبل التطبيق: التقى الباحث جميع أفراد المجموعة التجريبية من المتطوعين الراغبين بالانضمام والمشاركة في البرنامج التدريبي، بهدف التعرف إليهم بشكل جيد وتوضيح الخطوط العريضة للعمل ومعرفة ظروفهم بشكل دقيق، بغية العمل على ضمان سير البرنامج بانتظام ومعرفة أنسب الأمور التي تساعد على الاتفاق بشأن البدء بالبرنامج.

١-٢-٢ تحديد زمن جلسات التدريب على البرنامج: تم تنفيذ البرنامج في الفترة ما بين الخامس من شهر كانون الأول (الأحد ٢٠١٠/١٢/٥) ولغاية السابع والعشرين منه (الاثنين ٢٠١٠/١٢/٢٧). يتم خلالها تنفيذ عشرين جلسة تدريبية إرشادية، بمعدل جلسة يومياً، باستثناء يوم الجمعة. مدة الجلسة ما بين ساعتين إلى ساعتين ونصف حسب كل جلسة.

١-٢-٣ التطبيق القبلي لأداتي البحث: بعد أن تم تطبيق مقياسي العجز المكتسب ومفهوم الذات على عينة الدراسة الوصفية، وتحديد العينة المناسبة لاتباع البرنامج الإرشادي؛ وهي العينة التي لديها درجة عجز مكتسب، والإعلان عن البرنامج وشرط توفر الرغبة والتطوع لاتباع البرنامج بملاء الإرادة، والاتفاق على بدء الجلسات؛ قام الباحث بتطبيق أداتي البحث تطبيقاً قبلياً على عينة البرنامج بفرعها: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وفي اليوم نفسه، بهدف:

- تحديد مستوى ودرجة العجز المكتسب، ودرجة مفهوم الذات لدى العينة قبل البدء بالتدريب على البرنامج. - إجراء المقارنة والتحقق من تجانس المجموعتين: التجريبية والضابطة. - المقارنة بين نتائج التطبيق القبلي ونتائج التطبيق البعدي والتتبعي لتحديد مدى فعالية البرنامج الإرشادي إحصائياً.

٢-٢ الجلسة الأولى:

- بدأ الباحث الجلسة بتحية المتدربين، وشكرهم على الانضمام والمشاركة في البرنامج، وقام بإعطاء الوقت الملائم لكل منهم ليقدم نفسه أمام المجموعة بهدف التعارف فيما بينهم وللتشجيع على الكلام وكسر الجليد. - تم التعريف بالبرنامج وأهدافه وأهميته وإمكانية الاستفادة منه على صعيد الحياة اليومية والعملية للمتدربين. - تم شرح وتوضيح المعلومات المتعلقة بسير الجلسات ومواعيدها وطبيعة النشاطات والمهام التي ستنفذ أثناء التدريب أو بعده كواجب منزلي. - تم سؤال المتدربين عما يتوقعونه من البرنامج ومناقشة ذلك. - تم الاتفاق على قواعد العمل (الجلسة) الإرشادي؛ من خلال السؤال عن القواعد التي يرون أنها تتيح للمجموعة العمل والحديث بحرية وانطلاق دون خجل أو خوف. "لأن وصول الجماعة إلى أهدافها، وحل مشكلاتها، وإدارة توترها يتطلب الاتفاق منذ البداية على نوع من الضوابط والقواعد السلوكية، والتي يجب ألا تفرض على الجماعة لتقبل بها، بل أن تقوم الجماعة ببناء قواعد سلوكها لنفسها بنفسها" (حسنين، ٢٠٠٣، ٢٨).

وقد تم الاتفاق على مجموعة من القواعد السلوكية من قبل المجموعة منها:

- ١- المحافظة على سرية المعلومات الشخصية وعدم الحديث نهائياً خارج الجلسة حول ما دار فيها من أمور شخصية خاصة.
- ٢- عدم السخرية أو الاستهزاء بالآخرين وبآرائهم مهما كانت هذه الآراء، وعدم الضحك من قبل الزملاء عند طرح أي مشكلة أو موضوع.
- ٣- الاحترام المتبادل بين الجميع (عدم المقاطعة أثناء الكلام، الإصغاء، احترام ما يقوله أو يفعله الآخرون).
- ٤- الالتزام بالوقت، والتوقيات المحددة للجلسات، وعدم الغياب.
- ٥- الالتزام بالحوار والمناقشة والمشاركة في جميع الأنشطة والتمارين، والعمل بإيجابية، والتعاون مع المدرب والجماعة.
- ٦- التعبير بكل حرية وصدق عما يدور في النفس مع توجيه النقد الموضوعي.
- ٧- الالتزام بأداء الواجبات المنزلية ومناقشتها في الجلسة القادمة.

وقد تمت كتابة هذه المعايير والقواعد السلوكية على لوحة، وعلقت في مكان مناسب في قاعة التدريب طيلة مدة تطبيق البرنامج. وقد تم خلال الجلسة الأولى (الافتتاحية) تطبيق أدوات القياس تطبيقاً قبلياً، ومن ثم متابعة الجلسة كما هو مخطط لها.

٢-٣ آلية سير النشاطات في كل الجلسات:

- تبدأ كل جلسة بالتحية ونشاط كسر الجليد. - التذكير بمجريات الجلسة السابقة من خلال نقاش مشترك ما بين المدرب والمتدربين، مع الأسئلة والملاحظات عليها. - يتم مناقشة الواجب المنزلي إفرادياً مع طرح التساؤلات مهما كانت؛ إضافة لمناقشة الصعوبات التي اعترضت المتدربين. - يتم التأكيد على العلاقة الإرشادية الصحيحة من خلال إبراز مشاعر التقبل والقبول والفهم، وعكس ذلك من خلال التنفيذ العملي والعلاقة الجيدة مع المتدربين. - يتم عرض عنوان الجلسة الحالية وأهدافها؛ والبدء بتنفيذ الإجراءات المقررة بما في ذلك المحاضرة المعدة مسبقاً ثم المناقشة حولها. - يتم تطبيق الفنيات والنشاطات المقررة كما هو مخطط في البرنامج المعد؛ حيث يتم اختيار الوضعيات المناسبة لتنفيذها إما إفرادياً أو في أشفاع (زوجياً)، أو يتم توزيع المتدربين إلى مجموعات عمل صغيرة: (٣) مجموعات كل منها (٤) متدربين، كما يتم اختيار متحدث باسم كل مجموعة من قبل المجموعة نفسها، مع التغيير لاحقاً لإتاحة فرصة المشاركة للجميع وإمكانية مشاركة الآخرين عند الرغبة. - تخصيص وقت خلال سير الجلسة لتقديم الملاحظات والآراء والأسئلة، مع التأكيد على إمكانية طرح أي سؤال أو استفسار يخطر في بال المتدربين، مع تقديم التشجيع والمساندة والدعم اللازم والتعزيز الإيجابي اللفظي. - التذكير بمجريات الجلسة الحالية من موضوع وأهداف وفنيات ونشاطات تمت مناقشتها وتنفيذها خلال سير الجلسة. - يتم تقديم استمارة تقييم مرحلي للجلسة ليبيدي المتدربون من خلالها رأيهم بكل صراحة ووضوح حول الجلسة بكل تفاصيلها، بما في ذلك الموضوع والهدف والفنيات والإجراءات وعمل المدرب وقيادته للجلسة والملاحظات والمقترحات. (انظر استمارة تقييم مرحلي للجلسة الملحق رقم/ ٦ / ص ٢٠٢).

- يتم توزيع أوراق الواجب المنزلي، ليقوم المتدربون بالتدرب خارج أوقات الجلسة، مع تسجيل استجاباتهم وملاحظاتهم حول الواجب.

- يتم أخيراً شكر المتدربين والتمني لهم بالتوفيق والنجاح؛ مع التذكير بموعد الجلسة التالية، ووداع المتدربين.

٢-٤ التطبيق البعدي لأداتي البحث وتقييم البرنامج: تم التطبيق البعدي لأداتي البحث في الجلسة الأخيرة من اليوم الأخير من أيام تنفيذ البرنامج (الاثنين/ ٢٧/ ١٢/ ٢٠١٠)، وعلى جميع أفراد العينة: (المجموعة التجريبية والضابطة) في اليوم نفسه، ليتم لاحقاً التصحيح ومتابعة العمليات الإحصائية. كما تم خلال هذه الجلسة التقييم النهائي للبرنامج من خلال تقديم استمارة تقييم شاملة للبرنامج (تتضمن تقييم كفايات المدرب من عدة جوانب، المعارف والمهارات والخبرات التي تم عرضها،

الفنيات والطرق المستخدمة، مستوى الفائدة من وجهة النظر الشخصية، الملاحظات والمقترحات).
(انظر استمارة التقييم النهائي للبرنامج - الملحق رقم ٧/ ص ٢٠٣).

وفي هذه الجلسة أيضاً تم شكر المتدربين لمشاركتهم في البرنامج وحرصهم واهتمامهم الذي تجلى بالنقد التام والالتزام بالحضور في المواعيد المحددة دونما تأخير أو غياب، وكذلك بأداء الواجبات المنزلية والمشاركة الجيدة أثناء الجلسات، وروح المحبة والتعاون خلال سير العمل، وبعد ذلك تم الوداع على أمل التواصل لاحقاً مع تأكيد الباحث على أن هناك جلسة أخرى بعد مضي شهرين ونصف (أي بتاريخ الاثنين / ١٤ / ٣ / ٢٠١١)، وذلك لمتابعة وملاحظة استمرار التحسن من خلال استخدام وتطبيق أداتي القياس مرة ثانية، من أجل متابعة العمل الإحصائي فيما يتعلق بفاعلية البرنامج.

٣- ملاحظات الباحث حول تطبيق البرنامج:

- أظهر المتدربون اهتماماً بالعمل والتدريب وتفاعلاً إيجابياً مع الباحث وفيما بينهم، خلال سير البرنامج ومع التقدم في جلساته، تجلى ذلك في الالتزام بالحضور في المواعيد المحددة، ومتابعة المحاضرات، والاشتراك في المناقشات، وأداء الأدوار المطلوبة خلال الجلسات، والقيام بالواجبات المنزلية، ونقل ما تعلموه وتدريبوا عليه إلى الحياة اليومية، وإعطاء الملاحظات حول الجلسات من خلال استمارة التقييم المرحلي.

- في البداية كان عدد المشاركين بالنشاطات والمناقشات قليلاً ما لبث أن ازداد خلال الجلسات التالية، بفضل تشجيع المدرب، ومن خلال جو المحبة والتعاطف والقبول والتفهم الذي أبداه المدرب، وكذلك روح المحبة والألفة والتعاون والثقة التي أظهرها المتدربون تجاه بعضهم البعض.

- بالرغم من اختصار زمن البرنامج الكلي وعدد أيام تطبيقه (١٠ أسابيع)، ليكون على مدار أيام الأسبوع ولمدة (٢٠ يوماً)، إلا أن ذلك لم يؤثر على سير البرنامج؛ فلا ملل وليس هناك تقصير في الواجبات المنزلية.

- بالرغم من عدم التوحيد المطلق لمدة الجلسات خلال البرنامج؛ تبين أن ذلك لم يؤثر على مضمون الجلسات وحسن سير النشاطات فيها؛ كما أدى ذلك لعدم الجمود وإضاعة الوقت على حساب الفاعلية والموضوعية في التنفيذ.

- في البداية ظهرت بعض معالم الخجل والخوف من الانفتاح والمشاركة في الحوار والمناقشات؛ ما لبثت أن زالت، بتشجيع المدرب، وتمكن الجميع من الانخراط في جو صحي وصحيح من المشاركة الفعالة خلال الجلسات المتتالية.

٤- الأمور التي تمت مراعاتها أثناء تطبيق البرنامج:

١- الالتزام بقواعد المجموعة الإرشادية التي تم الاتفاق عليها، وتحديدًا من الجلسة الأولى من قبل المتدربين أنفسهم وعدم الخروج عنها.

٢- الابتعاد عن توجيه الانتقادات مطلقاً سواء من المدرب أو من قبل المتدربين لبعضهم البعض.

٣- الحرص كل الحرص على عدم إضاعة الوقت في مناقشة مواضيع جانبية أو مسائل شخصية خارج موضوع البرنامج- في الوقت المخصص للجلسة- مع لفت أنظار المتدربين لإمكانية مناقشة أي موضوع خارج أوقات الجلسات.

٤- إبراز الاهتمام والحرص الشديد من قبل المدرب على إنجاح وتحقيق أهداف البرنامج، بمختلف الطرق والوسائل، وخاصة من خلال إقامة العلاقة الإرشادية الصحيحة القائمة على التقبل والتفهم والتعاطف والاحترام الإيجابي غير المشروط.

٥- العمل على تشجيع جميع المتدربين على المشاركة في جميع النشاطات وإبداء الرأي والحوار والمساهمة في إغناء جلسات البرنامج بالمقترحات والآراء الفعالة.

٦- الابتعاد قدر الإمكان عن تقديم النصائح أو الأجوبة أو الحلول الجاهزة لأي موقف، وتشجيع الجميع لطرح أفكارهم وآرائهم.

٧- التعزيز اللفظي وتدعيم الاستجابات والمواقف الصحيحة التي تصدر عن المتدربين، والتي تعزز الانطلاق والتفاعل الاجتماعي فيما بينهم.

٨- تغيير طريقة وترتيب جلوس المتدربين خلال الجلسات، حرصاً على تحقيق أكبر قدر من التفاعل والتعاون والتواصل بين جميع أفراد المجموعة.

٥- الصعوبات التي واجهت تطبيق البرنامج:

١- بعض الإجراءات التدريبية الاضطرارية المتعلقة بالواجبات الملقاة على عاتق بعض أفراد العينة، والتي يتعذر إلغاؤها إطلاقاً؛ مما اضطر الباحث لتأجيل موعد جلستين من الساعة الثانية عشرة حتى الثانية والنصف من بعد الظهر في نفس اليوم.

٢- صعوبة تأمين قاعة نموذجية لتنفيذ البرنامج بالشكل الأمثل بحيث تناسب طريقة جلوس المجموعة المحددة في البرنامج، فضلاً عن إمكانية تزويدها بما يلزم من أجهزة وأدوات ضرورية للتدريب.

٣- بعض معالم الخجل والخوف من الانفتاح والمشاركة في الحوار والمناقشات في بداية البرنامج.

٦ - العوامل التي يسرت تطبيق البرنامج:

١- التعاون الكبير الذي أبداه القادة المسؤولون سواء لجهة السماح للمتدربين بالحضور واتباع البرنامج؛ أم لجهة بعض التسهيلات التي قدمت للمشاركين أنفسهم في تعويض أوقات استراحتهم أو نزولهم للبيت، أم لجهة الدعم المعنوي والنفسي للمدرب والحرص على إنجاز العمل وتحقيق الفائدة للمتدربين.

٢- تأمين قاعة تدريبية مناسبة إلى حد ما، والسماح بتجهيزها بما يتلاءم والشروط اللازم توفرها لتأمين تنفيذ البرنامج بالشكل الأمثل.

٣- الرغبة الصادقة من قبل المتدربين في اتباع البرنامج والاستفادة القصوى منه؛ والتعاون الجيد فيما بينهم ومع المدرب خاصة مع تلمسهم للحرص الشديد من قبل المدرب على تقديم كل ما بوسعه في سبيل تحقيق ذلك.

٤- جو الثقة والمحبة، إضافة للتفاعل الإيجابي الذي أبداه المتدربون مع نشاطات البرنامج والواجبات المنزلية.

٧ - الأساليب الإحصائية:

تحدد الدراسة الحالية بالأساليب الإحصائية المستخدمة، وهي:

١- الأساليب الإحصائية البارامترية للعينات الكبيرة، المستخدمة في معرفة العلاقة بين المتغيرات، والفروق بين المتوسطات، وكذلك في حساب صدق وثبات مقاييس الدراسة، وهي:

أ- معامل ارتباط بيرسون.

ب- اختبار "ت" ستودنت ومستوى دلالاته لإيجاد الفروق بين المتوسطات.

ج- معامل جيتمان للتجزئة النصفية.

د- معامل ألفا كرومباخ للجزئين.

هـ- معامل ارتباط سبيرمان براون.

و- معامل كودر ريتشاردسون.

٢- الأساليب الإحصائية اللابارامترية للعينات الصغيرة، بحساب الرتب ومتوسط الرتب ومجموع الرتب، وقيمة Z باستخدام اختبار ويلكسون لقياس الفروق بين المجموعات المترابطة، وقيمة U باستخدام اختبار مان وتني لقياس الفروق بين المجموعات غير المترابطة.

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث وتفسيرها

- ١- نتائج الفرضية الأولى
- ٢- نتائج الفرضية الثانية
- ٣- نتائج الفرضية الثالثة
- ٤- نتائج الفرضية الرابعة
- ٥- نتائج الفرضية الخامسة
- ٦- نتائج الفرضية السادسة
- ٧- نتائج الفرضية السابعة
- ٨- نتائج الفرضية الثامنة
- ٩- نتائج الفرضية التاسعة
- ١٠- نتائج الفرضية العاشرة

أسئلة البحث:

- ١- نتائج السؤال الأول
- ٢- نتائج السؤال الثاني

عرض نتائج البحث وتفسيرها

١ - نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة لدى أفراد العينة الكلية.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون

جدول رقم (١٣) علاقة الارتباط بين العجز المكتسب ومفهوم الذات (العينة الكلية)

	جسمية	جسمية	أخلاقية	شخصية	أسرية	اجتماعية	الذات كلي	عجز كلي
جسمية	ترابط بيرسون	0.467	0.124	0.230	0.199	0.559	0.396	
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
	القرار	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	0.01
أخلاقية	ترابط بيرسون	0.467	0.349	0.719	0.091	0.802	0.652	
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.004	0.000	0.000	
	القرار	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	0.01
شخصية	ترابط بيرسون	0.124	0.349	0.484	0.500	0.731	0.554	
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
	القرار	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	0.01
أسرية	ترابط بيرسون	0.230	0.719	0.484	0.108	0.777	0.606	
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	
	القرار	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	0.01
اجتماعية	ترابط بيرسون	0.199	0.091	0.500	0.108	0.519	0.334	
	مستوى الدلالة	0.000	0.004	0.000	0.001	0.000	0.000	
	القرار	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	0.01
الذات كلي	ترابط بيرسون	0.559	0.802	0.731	0.777	0.519	0.756	
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
	القرار	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	0.01
عجز كلي	ترابط بيرسون	0.396	0.652	0.554	0.606	0.334	0.756	
	مستوى الدلالة	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	
	القرار	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	0.01
العدد		972	972	972	972	972	972	972

١ - العلاقة بين العجز المكتسب ومفهوم الذات الكلية:

بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٧٥٦) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة: أي توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العجز المكتسب ومفهوم الذات؛ وهو كما يظهر ارتباط إيجابي ولكن بما أن الدرجة الموجبة والمرتفعة على مقياس العجز المكتسب تدل على عدم وجود العجز المكتسب؛ والدرجة السالبة على وجود العجز فإن العلاقة

معكوسة: والارتباط سلبي بين العجز ومفهوم الذات بمعنى: إن وجود العجز يعني وجود مفهوم ذات غير واضح وسلبي؛ كما أن عدم وجود العجز يعني وجود مفهوم ذات واضح وإيجابي، حيث تبين أن جميع من يعانون من العجز المكتسب ليس لديهم مفهوم ذات واضح وإيجابي، ولم يكن العكس صحيح أي لم يعاني جميع من ليس لديه مفهوم ذات واضح وإيجابي من العجز المكتسب. ويمكن تفسير ذلك من خلال النظر إلى خصائص الأفراد الذين يتصفون بالعجز المكتسب: حيث تتسم شخصية العاجز بعدم التكامل بين الأنا والأنا الأعلى، والسلبية والاستسلام بسهولة لأي انفعالات تؤدي للعجز، كما أن ذوي الشعور بالعجز أكثر انسحاباً عند مواجهة الصعوبات، وأكثر توقعاً للفشل، وأقل تحملاً للمسؤولية (محمود، ٢٠٠٥، ٣٩-٤٠)، بالإضافة لذلك فهم مفرطون في لوم الذات عن أي حدث سلبي أو أي فشل يصيبهم حتى ولو كان تافهاً، وتتضمن الأعراض المعرفية لذوي العجز على أنماط فكرية ينظرون بها إلى ذاتهم والمواقف التي يواجهونها وإمكانياتهم في المستقبل بطريقة سلبية، لذا فمن الطبيعي أن نجد مفهوم ذات سلبي وغير واضح لدى من يعاني من العجز المكتسب، وهذا يتفق مع الأدب النظري المتعلق بالعلاقة بين العجز المكتسب ومفهوم الذات. وبالتالي نستنتج أن هناك علاقة ارتباط قوية بين العجز المكتسب ومفهوم الذات، وهذا يتفق وكثير من الأبحاث والدراسات مثل دراسة (Cemalcilar, 2003)، ودراسة (Mikulincer, 1990)، ودراسة (Brewin, 1986).

٢ - العلاقة بين العجز المكتسب والأبعاد المختلفة لمفهوم الذات:

من خلال الجدول السابق أيضاً نلاحظ وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين العجز المكتسب وكل بعد من الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات وهذا يؤكد على أن العلاقة بين العجز ومفهوم الذات تمتد لتشمل كافة أبعادها؛ وإن اختلفت درجة الارتباط فإنه ارتباط سلبي حيث نلاحظ وحسب الجدول السابق أن أعلاها قيمة بين العجز والذات الأخلاقية (٠,٦٥٢)، حيث تكشف الذات الأخلاقية عن فكرة الفرد الخاصة في إطار مرجعي مثالي وأخلاقي ومن ذلك القيمة الأخلاقية والعلاقة بالله وإحساس الفرد بكونه فرداً طيباً أم غير ذلك، ويبدو أن الارتباط قوي جداً إذ يزداد العجز بانخفاض درجة الذات الأخلاقية. تليها درجة الارتباط مع الذات الأسرية (٠,٦٠٦) والتي تعكس مشاعر الفرد وقيمه باعتباره عنصراً في أسرة وهي تشير إلى إدراك الشخص لذاته في تعلقها بأفراد الأسرة، وهنا كما يبدو أيضاً تلعب الذات الأسرية دوراً كبيراً في درجة العجز التي تزداد بتدهور الذات الأسرية، ثم الشخصية (٠,٥٥٤) والتي تكشف عن فكرة الفرد حول قيمته الشخصية وإحساسه بالآخرين وكلما انخفضت قيمة الذات الشخصية ازدادت نسبة العجز المكتسب، والجسمية (٠,٣٩٦) والتي تكشف عن فكرة الفرد الخاصة عن جسمه وحالته الصحية ومظهره الخارجي ومهاراته الجسدية وإمكاناته البدنية، وأخيراً الاجتماعية (٠,٣٣٤) وهي التي تعكس إدراك الفرد في

علاقته بالآخرين وإحساسه بقيمته الاجتماعية، بمعنى أنه كلما أدرك الفرد أنه مقبول من الآخرين، وذو أهمية لهم، زاد شعوره بالرضا عن ذاته وانعكس ذلك على درجة العجز لديه والعكس صحيح، ولا بد أن لطبيعة العينة وخصائصها أو لأدوات الدراسة تأثيراً على نتائج البحث؛ ولكن ذلك يتوافق كما أشرنا مع دراسات أجريت على عينات مختلفة وبطرق متنوعة.

٣- العلاقة بين الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات مع بعضها ومع مفهوم الذات الكلية:

نلاحظ أيضاً وجود ارتباط إيجابي قوي بين مفهوم الذات الكلية وكل بعد من أبعاد مفهوم الذات وكان أقوى ارتباط مع الذات الأخلاقية (٠,٨٠٢) وقد يكون ذلك بسبب الأهمية الكبيرة للناحية الأخلاقية في بيئتنا المحلية، تليها الأسرية (٠,٧٧٧) وأهمية العلاقات الأسرية في مجتمعنا، ثم الشخصية (٠,٧٣١) والجسمية (٠,٥٥٩) وأخيراً الاجتماعية (٠,٥١٩). أما لجهة ارتباط الأبعاد المختلفة ببعضها فكان أقوى الارتباطات بين الذات الأخلاقية والأسرية (٠,٧١٩) تليها الشخصية والاجتماعية (٠,٥٠٠)، ثم الشخصية والأسرية (٠,٤٨٤)، وبعدها الجسمية والأخلاقية (٠,٤٦٧)، وأخيراً الأخلاقية والشخصية (٠,٣٤٩)، وهي كما نلاحظ ارتباطات إيجابية قوية.

٢- نتائج الفرضية الثانية:

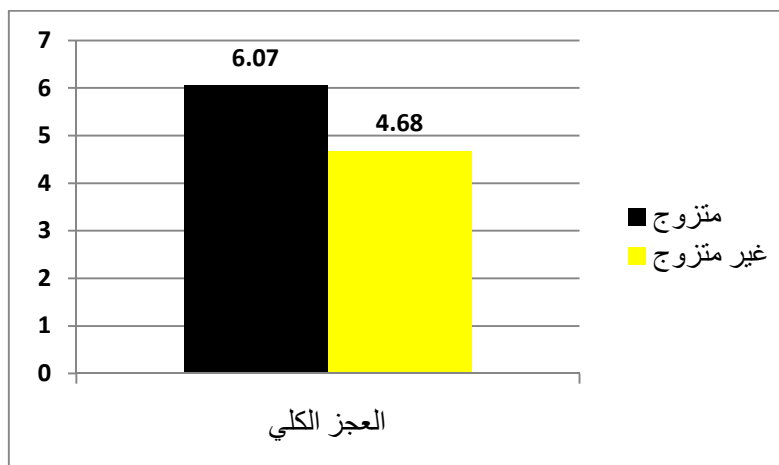
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المكتسب لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج).

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) ستيودانت لدلالة الفروق بين متوسط درجات مجموعتين مستقلتين، وغير متساويتين بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (spss): ويوضح الجدول التالي قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين في العجز المكتسب تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، عازب).

الجدول رقم (١٤) نتائج اختبار (ت) ستيودانت لدلالة الفرق بين متوسط درجات المتزوجين ومتوسط درجات غير المتزوجين على مقياس العجز المكتسب.

المتغير	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
عجز كلي	غير متزوج	548	4.68	3.617	-5.871	970	0.000	دالة عند 0.01
	متزوج	424	6.07	3.763				

من خلال ما سبق نجد أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في متوسط درجة العجز المكتسب لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج) وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المكتسب لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج). ومن خلال المقارنة بين المتوسطات لدى أفراد العينة نلاحظ أن متوسط درجات العينة الأولى: غير متزوج (٤,٦٨)؛ بينما متوسط درجات العينة الثانية: متزوج (٦,٠٧)، ولما كان ارتفاع الدرجة يدل على عدم وجود العجز وانخفاضها مؤشراً على وجوده؛ فإننا نلاحظ أن متوسط درجات المتزوجين أعلى من متوسط درجات غير المتزوجين وبالتالي هذا يعني أن المتزوجين أقل شعوراً بالعجز من غير المتزوجين، وأن غير المتزوجين لديهم درجة من العجز أعلى من المتزوجين، وقد يكون ذلك مؤشراً على إمكانية أو احتمالية تعرض غير المتزوجين للعجز المكتسب أكثر من المتزوجين، وقد تكون الإصابة بالعجز المكتسب هي السبب وراء عدم الزواج أو التأخر في الزواج على الأقل، وقد تعود هذه الفروق إلى الراحة النفسية والاستقرار العائلي والاجتماعي الذي يفرضه الزواج وبناء الأسرة في أغلب الحالات؛ هذه الفروق تعطي مؤشراً على خطورة العجز المكتسب على الصعيد الاجتماعي وما يؤدي ذلك إلى أضرار على صعيد الفرد والأسرة والمجتمع. وهذا يتفق بعض الدراسات كدراسة (Abramson 1983, Hamilton & 1983) ودراسة (Stipek,1998) ودراسة (Mikulincer,1989) ودراسة (Ame,1992)، ودراسة (Dweck ,2000)، ودراسة (Hokoda 1996, & Finchar)، ودراسة (Seligman ,1998).



الشكل رقم (٦) متوسط درجات العينة على مقياس العجز المكتسب تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

٣- نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بأبعادها المختلفة لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج).

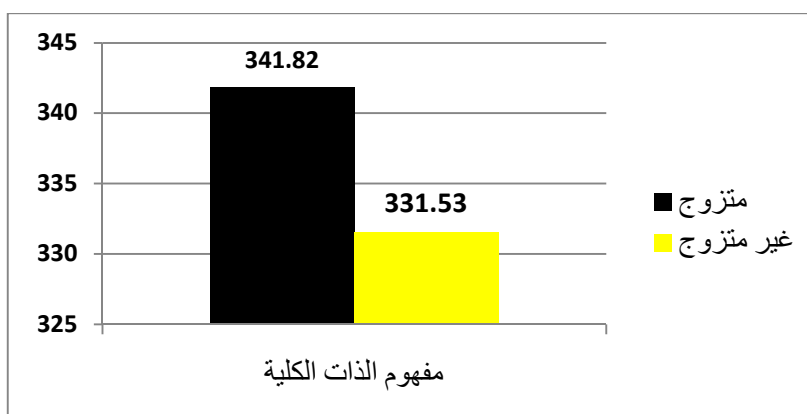
الجدول رقم (١٥) نتائج اختبار (ت) ستيودانت لدلالة الفرق بين متوسط درجات المتزوجين ومتوسط درجات غير المتزوجين على مقياس مفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

المتغير	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
جسمية	غير متزوج	548	70.44	6.724	8.775	970	0.000	دالة عند 0.01
	متزوج	424	66.42	7.340				
أخلاقية	غير متزوج	548	73.28	11.537	1.032	970	0.303	غير دالة
	متزوج	424	72.61	8.605				
شخصية	غير متزوج	548	55.87	8.485	-13.928	970	0.000	دالة عند 0.01
	متزوج	424	63.60	8.716				
أسرية	غير متزوج	548	73.36	10.398	-7.565	970	0.000	دالة عند 0.01
	متزوج	424	77.35	5.854				
اجتماعية	غير متزوج	548	58.59	6.693	-6.585	970	0.000	دالة عند 0.01
	متزوج	424	61.83	8.253				
الذات الكلية	غير متزوج	548	331.53	31.230	-5.437	970	0.000	دالة عند 0.01
	متزوج	424	341.82	27.611				

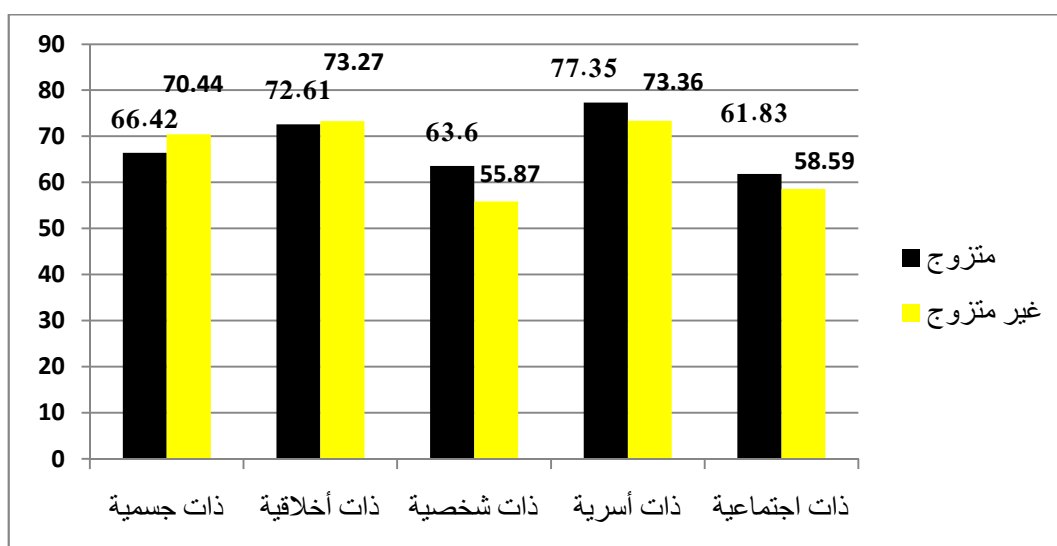
من أجل التحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) ستيودانت لدلالة الفروق بين متوسط درجات مجموعتين مستقلتين، وغير متساويتين بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS): ويوضح الجدول السابق قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين في مفهوم الذات تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج).

١- بالنسبة لمفهوم الذات الكلية: من خلال ما سبق نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ في مفهوم الذات الكلية وأبعادها المختلفة لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج)، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج). فبالنسبة لمفهوم الذات الكلية هناك فروق دالة إحصائية لصالح المتزوجين الذين يتمتعون بمفهوم ذات واضح ومتوسط الدرجة لديهم أعلى من درجة غير المتزوجين وهو ما يتوافق مع دراسات متعددة كدراسة (Chandran & Little, 2004) ودراسة (House, 2000) ودراسة (Maqsud & Rouhani, 1991) ودراسة (Johnson, 1979).

٢- أما بالنسبة لأبعاد مفهوم الذات المختلفة: فقد دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية على أبعاد الذات الشخصية والأسرية والاجتماعية وذلك لصالح المتزوجين، وقد يكون سبب ذلك الاستقرار النفسي والشخصي والعائلي الذي يتمتع به هؤلاء بعد الزواج وبناء الأسرة وإقامة علاقات اجتماعية متوازنة في حين لم يتوصل غير المتزوجين لمثل هذه الحالة، بينما كانت الفروق لصالح غير المتزوجين على بعد الذات الجسمية، وهنا قد يعود ذلك للاهتمام الزائد بالحالة الجسدية من قبل غير المتزوجين مقارنة بالمتزوجين، وانصراف المتزوجين لأمر أكثر أهمية لهم على صعيد الحياة اليومية والعملية، ولم يكن هناك فروق دالة إحصائية على بعد الذات الأخلاقية وهنا قد يعود ذلك لتربية أخلاقية جيدة وموجودة أساساً لدى أفراد العينة جميعها، وقد لا يكون للحالة الاجتماعية أي تأثير على الذات الأخلاقية التي تعتبر موجودة قبل الزواج كما بعده.



الشكل رقم (٧) متوسط درجات العينة على مقياس مفهوم الذات تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية



الشكل رقم (٨) متوسط درجات العينة على الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

٤ - نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بأبعاده المختلفة بين مرتفعي ومنخفضي العجز المكتسب.

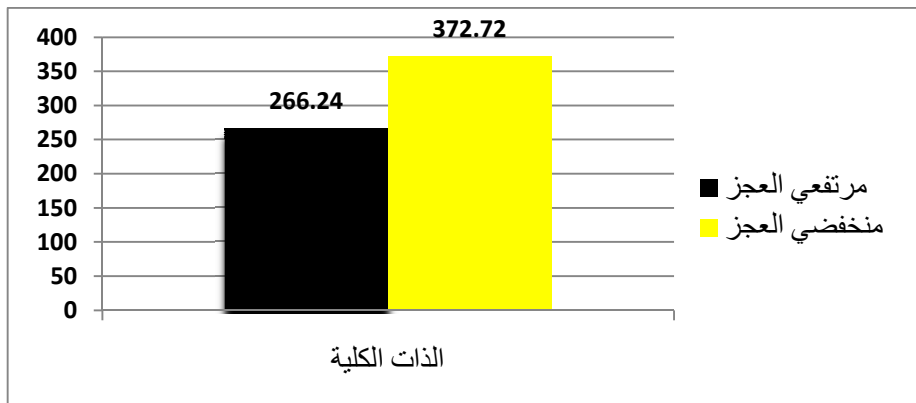
ومن أجل التحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (ت) ستيودانت لدلالة الفروق بين متوسط درجات مجموعتين مستقلتين، وغير متساويتين بالاعتماد على البرنامج الإحصائي (spss): ويوضح الجدول التالي قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين في مفهوم الذات تبعاً لدرجة العجز المكتسب. الجدول رقم (١٦) نتائج اختبار (ت) ستيودانت لدلالة الفرق بين متوسط الدرجات في مفهوم الذات بأبعاده المختلفة تبعاً لمتغير العجز المكتسب (مرتفعي ومنخفضي العجز المكتسب).

المتغير	العجز	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
جسمية	مرتفع	46	60.87	9.373	-7.674	87	0.000	دالة عند 0.01
	منخفض	43	75.14	8.067				
أخلاقية	مرتفع	46	47.26	10.229	-18.817	87	0.000	دالة عند 0.01
	منخفض	43	81.70	6.486				
شخصية	مرتفع	46	45.02	6.754	-14.673	87	0.000	دالة عند 0.01
	منخفض	43	68.09	8.059				
أسرية	مرتفع	46	56.98	10.701	-13.405	87	0.000	دالة عند 0.01
	منخفض	43	81.93	6.069				
اجتماعية	مرتفع	46	56.11	7.573	-5.641	87	0.000	دالة عند 0.01
	منخفض	43	65.86	8.725				
الذات الكلية	مرتفع	46	266.24	22.912	-23.489	87	0.000	دالة عند 0.01
	منخفض	43	372.72	19.587				

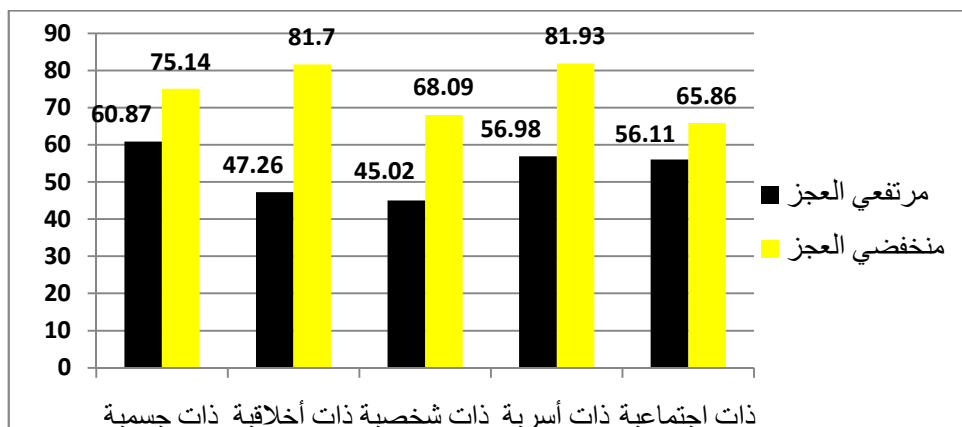
من خلال ما سبق نلاحظ ما يلي:

١- بالنسبة لمفهوم الذات الكلية: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ في مفهوم الذات بين مرتفعي ومنخفضي العجز المكتسب، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين مرتفعي ومنخفضي العجز المكتسب. ومن خلال الجدول نلاحظ أن متوسط درجة مفهوم الذات (٢٦٦,٢٤) - لدى العينة الحاصلة على درجة مرتفعة في العجز المكتسب - منخفض جداً مقارنة بمتوسط درجة مفهوم الذات (٣٧٢,٧٢) لدى العينة الحاصلة على درجة منخفضة في العجز المكتسب، وهذا ما يعيدنا إلى الفرضية الأولى لجهة وجود ارتباط قوي بين مفهوم الذات والعجز المكتسب، ويؤكد على العلاقة التبادلية في التأثير المتبادل بينهما فقد يسهم مفهوم الذات المنخفض بشكل أو بآخر في زيادة درجة العجز كما أن العجز المكتسب قد يؤدي لانخفاض في درجة مفهوم الذات.

٢- بالنسبة للأبعاد المختلفة لمفهوم الذات: أيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ في متوسط درجة كل بعد من الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات بين مرتفعي ومنخفضي العجز المكتسب، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة كل بعد من الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات بين مرتفعي ومنخفضي العجز المكتسب. حيث نجد أن متوسط درجة كل بعد من أبعاد مفهوم الذات لدى العينة الحاصلة على درجة مرتفعة في العجز المكتسب منخفض جداً مقارنة بمتوسط العينة الحاصلة على درجة منخفضة في العجز المكتسب، ويظهر ذلك بشكل جلي على بعد الذات الأخلاقية بالدرجة الأولى تليها الذات الأسرية ثم الشخصية وقد يكون مرد ذلك إلى الخصائص السلبية التي تميز ذوي العجز المكتسب من جهة، وإلى طبيعة العينة وخصائصها وطبيعة عملها من جهة ثانية.



الشكل رقم (٩) متوسط درجات العينة على مقياس مفهوم الذات تبعاً لمتغير درجة العجز المكتسب (مرتفعي ومنخفضي العجز المكتسب)



الشكل رقم (١٠) متوسط درجات العينة على الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات تبعاً لمتغير درجة العجز المكتسب (مرتفعي ومنخفضي العجز المكتسب)

٥- نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس القبلي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعاده المختلفة. ومن أجل التحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتي (وهو البديل اللامعلمي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة):

الجدول رقم (١٧) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياسي العجز المكتسب ومفهوم الذات.

قبلي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
جسمية	الضابطة	12	59.00	10.036
	التجريبية	12	58.00	7.769
أخلاقية	الضابطة	12	46.00	8.377
	التجريبية	12	47.75	7.783
شخصية	الضابطة	12	42.75	4.048
	التجريبية	12	45.00	4.573
أسرية	الضابطة	12	56.42	9.913
	التجريبية	12	57.50	7.610
اجتماعية	الضابطة	12	54.75	7.899
	التجريبية	12	52.00	5.908
الذات كلي	الضابطة	12	258.92	8.969
	التجريبية	12	260.25	6.635
عجز كلي	الضابطة	12	-6.17	2.623
	التجريبية	12	-6.50	2.355

الجدول رقم (١٨) نتائج اختبار مان ويتي لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي العجز المكتسب ومفهوم الذات في القياس القبلي.

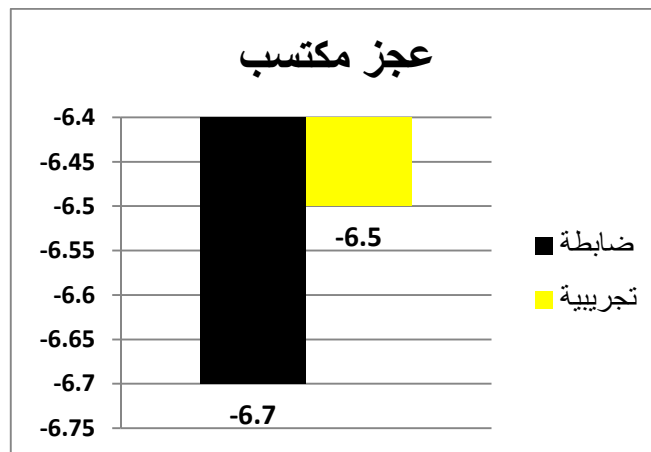
قبلي	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U مان ويتي	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
جسمية	الضابطة	12	12.79	153.50	68.500	-0.202	0.840	غير دالة
	التجريبية	12	12.21	146.50				
أخلاقية	الضابطة	12	11.50	138.00	60.000	-0.695	0.487	غير دالة
	التجريبية	12	13.50	162.00				
شخصية	الضابطة	12	11.21	134.50	56.500	-0.900	0.368	غير دالة
	التجريبية	12	13.79	165.50				
أسرية	الضابطة	12	11.71	140.50	62.500	-0.550	0.582	غير دالة
	التجريبية	12	13.29	159.50				
اجتماعية	الضابطة	12	13.71	164.50	57.500	-0.839	0.401	غير دالة
	التجريبية	12	11.29	135.50				
الذات كلي	الضابطة	12	11.92	143.00	65.000	-0.405	0.685	غير دالة
	التجريبية	12	13.08	157.00				
عجز كلي	الضابطة	12	13.00	156.00	66.000	-0.350	0.727	غير دالة
	التجريبية	12	12.00	144.00				

من خلال الجدول السابق نلاحظ ما يلي:

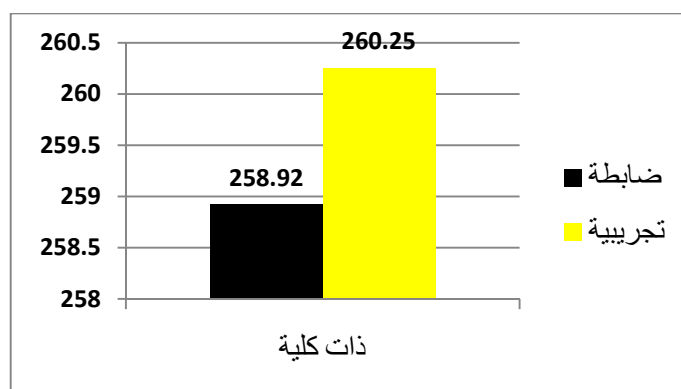
١- بالنسبة للعجز المكتسب: من الجدول يتضح أن كافة قيم Z المقابلة لقيم U مان ويتني غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وبالتالي نقبل فرضية العدم: أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في العجز المكتسب؛ وهذا ما يعطينا مؤشراً واضحاً وهاماً على تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالعجز المكتسب، وهو ما يتطلبه البحث العلمي مما يعزز الثقة بنتائج البحث.

٢- بالنسبة لمفهوم الذات الكلية: أيضاً هنا يتضح من الجدول أن قيمة Z المقابلة لقيمة U مان ويتني غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتالي نقبل فرضية العدم: أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في مفهوم الذات؛ وهذا يعطينا أيضاً مؤشراً هاماً على تكافؤ وتجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بمفهوم الذات مما يعزز الثقة بنتائج البحث.

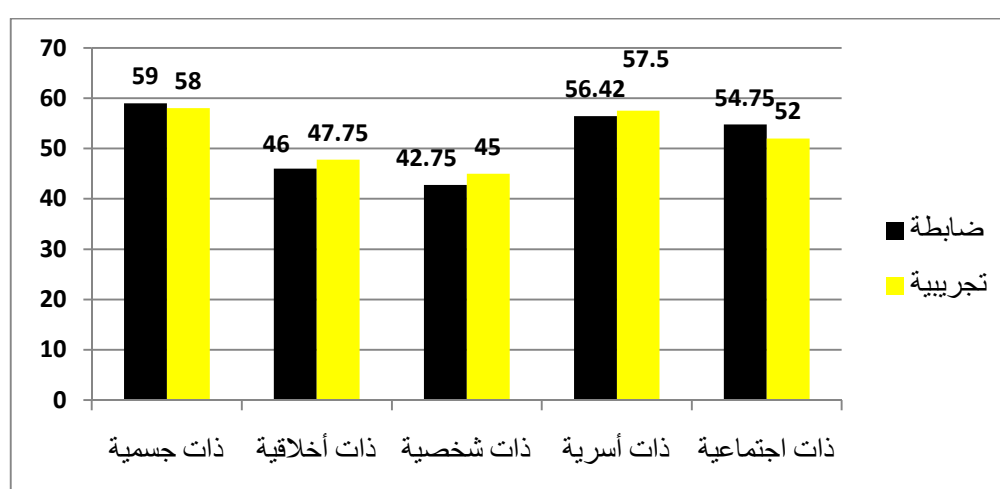
٣- بالنسبة للأبعاد المختلفة لمفهوم الذات: يتضح من الجدول أن كافة قيم Z المقابلة لقيم U مان ويتني غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتالي نقبل فرضية العدم: أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في أبعاد مفهوم الذات؛ وهذا يعطينا أيضاً مؤشراً هاماً على تكافؤ وتجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأبعاد المختلفة لمفهوم الذات مما يعزز الثقة بنتائج البحث.



الشكل رقم (١١) متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العجز المكتسب في القياس القبلي



الشكل رقم (١٢) متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي



الشكل رقم (١٣) متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس القبلي

٦ - نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعاده المختلفة.

ومن أجل التحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار ويلكسون (وهو البديل اللامعلمي لاختبار ت ستودانت للعينات المترابطة):

الجدول رقم (١٩) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى المجموعة التجريبية في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة في القياس القبلي والبعدى.

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
جسمية قبلي	12	58.00	7.769
جسمية بعدى	12	73.08	5.961
أخلاقية قبلي	12	47.75	7.783
أخلاقية بعدى	12	76.75	5.754
شخصية قبلي	12	45.00	4.573
شخصية بعدى	12	64.75	7.175
أسرية قبلي	12	57.50	7.610
أسرية بعدى	12	76.33	4.812
اجتماعية قبلي	12	52.00	5.908
اجتماعية بعدى	12	63.08	8.639
الذات كلي قبلي	12	260.25	6.635
الذات كلي بعدى	12	354.00	17.368
عجز كلي قبلي	12	-6.50	2.355
عجز كلي بعدى	12	6.67	2.270

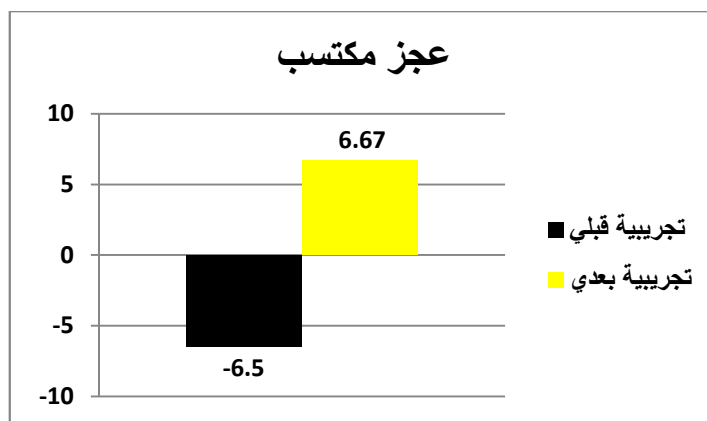
الجدول رقم (٢٠) نتائج اختبار ويلكسون لدلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة بين القياس القبلي والقياس البعدى.

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
جسمية بعدى	السالبة	0	0.00	0.00	-2.943	0.003	دالة عند 0.01
	الموجبة	11	6.00	66.00			
	المتعادلة	1					
أخلاقية بعدى	السالبة	0	0.00	0.00	-3.063	0.002	دالة عند 0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00			
	المتعادلة	0					
شخصية بعدى	السالبة	0	0.00	0.00	-3.066	0.002	دالة عند 0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00			
	المتعادلة	0					
أسرية بعدى	السالبة	0	0.00	0.00	-3.062	0.002	دالة عند 0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00			
	المتعادلة	0					
اجتماعية بعدى	السالبة	3	3.67	11.00	-2.198	0.028	دالة عند 0.05
	الموجبة	9	7.44	67.00			
	المتعادلة	0					
الذات كلي بعدى	السالبة	0	0.00	0.00	-3.062	0.002	دالة عند 0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00			
	المتعادلة	0					
عجز كلي بعدى	السالبة	0	0.00	0.00	-3.068	0.002	دالة عند 0.01
	الموجبة	12	6.50	78.00			
	المتعادلة	0					

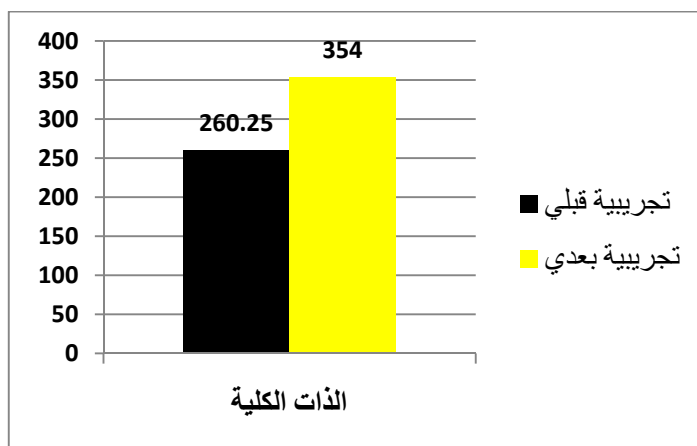
١ - بالنسبة للعجز المكتسب: من خلال الجدول (٢٠) نجد أن قيمة Z دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في العجز المكتسب. ومن خلال الجدول (١٩) حيث نلاحظ الفرق الكبير بين متوسط درجات العينة قبل البرنامج (- ٦,٥٠) والذي يدل على وجود درجة عالية من العجز المكتسب لدى العينة، وبين متوسط درجات العينة بعد تطبيق البرنامج (٦,٦٧) الذي يشير لعدم وجود عجز مكتسب، وهي فروق تعود إلى التحسن الملحوظ نتيجة التدريب واتباع البرنامج، مما يبرهن على أهمية البرنامج ومدى فعالية التدريبات المعتمدة. وهذا يتوافق مع نتائج بعض الدراسات التي قدمت برامج للتخلص من العجز المكتسب مثل: دراسة (Sigo-Yosimi, 2003)، دراسة (Nadal, 2000)، دراسة (Marks, 1998)، دراسة (Chan, 1996)، دراسة (Tomen, 1995)، ودراسة (Wieschenberg, 1994)، ودراسة (Cooley et al, 1994)، دراسة (Mahn & Greenwood, 1990)، دراسة (Craske, 1988)، دراسة (Borkowski et al, 1988)، دراسة (Roueché & Mink, 1982).

٢ - بالنسبة لمفهوم الذات الكلية: من خلال هذا الجدول نجد أن قيمة Z دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في مفهوم الذات. ومن خلال الجدول (١٩) والمقارنة بين متوسطي درجات العينة في مفهوم الذات قبل البرنامج (٢٦٠,٢٥)، وبعد البرنامج (٣٥٤,٠٠)، نجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أي أن هناك تحسناً ملحوظاً نتيجة للبرنامج الإرشادي، وهذا يتوافق ونتائج البرامج التدريبية المتنوعة.

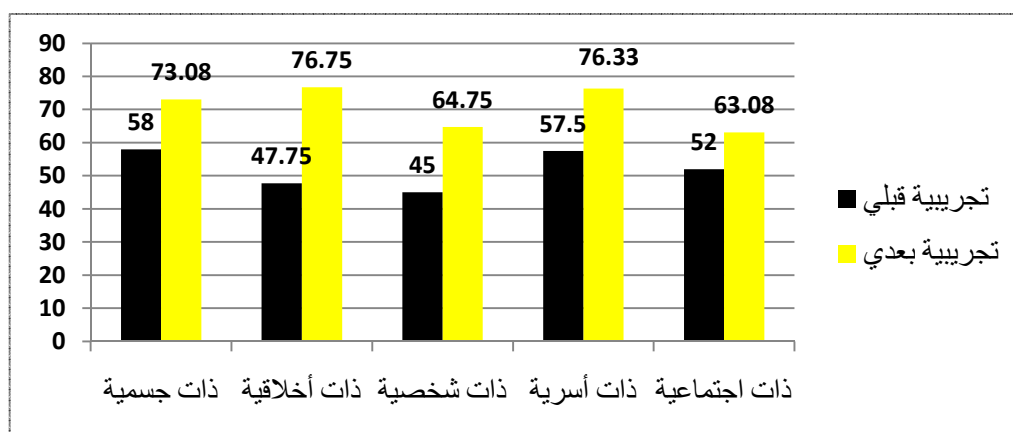
٣ - بالنسبة للأبعاد المختلفة لمفهوم الذات: من خلال هذا الجدول نجد أن كافة قيم Z دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ما عدا القيمة الخاصة ببعده الذات الاجتماعية فهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥. وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات. ومن خلال الجدول (١٩) والمقارنة بين متوسطات درجات العينة في أبعاد مفهوم الذات قبل البرنامج وبعده نلاحظ التحسن الكبير الذي طرأ نتيجة التدريب والخضوع للبرنامج.



الشكل رقم (١٤) متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس العجز المكتسب في القياس القبلي والقياس البعدي



الشكل رقم (١٥) متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي والقياس البعدي



الشكل رقم (١٦) متوسط درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس القبلي والقياس البعدي

٧- نتائج الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعاده المختلفة. ومن أجل التحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار ويلكسون (وهو البديل اللامعلمي لاختبار ت ستيودانت للعينات المترابطة):

الجدول رقم (٢١) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى المجموعة التجريبية في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعاده المختلفة في القياس البعدي والتتبعي.

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
جسمية بعدي	12	73.08	5.961
جسمية تتبعي	12	72.50	5.649
أخلاقية بعدي	12	76.75	5.754
أخلاقية تتبعي	12	71.58	4.420
شخصية بعدي	12	64.75	7.175
شخصية تتبعي	12	63.50	10.014
أسرية بعدي	12	76.33	4.812
أسرية تتبعي	12	76.67	3.055
اجتماعية بعدي	12	63.08	8.639
اجتماعية تتبعي	12	65.33	8.172
الذات كلي بعدي	12	354.00	17.368
الذات كلي تتبعي	12	349.58	20.956
عجز كلي بعدي	12	6.67	2.270
عجز كلي تتبعي	12	7.42	3.088

الجدول رقم (٢٢) نتائج اختبار ويلكسون لدلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعاده المختلفة بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

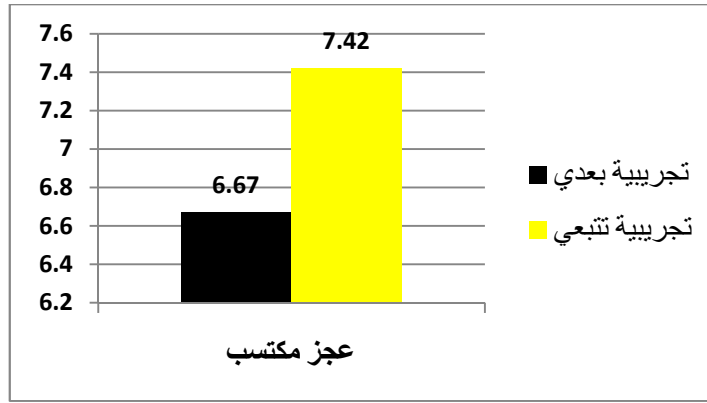
المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
جسمية تتبعي	السالبة	6	6.83	41.00	-0.157	0.875	غير دالة
	الموجبة	6	6.17	37.00			
	المتعادلة	0					
أخلاقية تتبعي	السالبة	10	6.40	64.00	-1.955	0.051	غير دالة
	الموجبة	2	7.00	14.00			
	المتعادلة	0					
شخصية تتبعي	السالبة	6	7.58	45.50	-0.511	0.609	غير دالة
	الموجبة	6	5.42	32.50			
	المتعادلة	0					
أسرية تتبعي	السالبة	7	5.00	35.00	-0.315	0.753	غير دالة
	الموجبة	5	8.60	43.00			
	المتعادلة	0					
اجتماعية تتبعي	السالبة	2	5.00	10.00	-1.486	0.137	غير دالة
	الموجبة	7	5.00	35.00			
	المتعادلة	3					

غير دالة	0.594	-0.533	39.00	6.50	6	السالبة	الذات كلي تنبعي
			27.00	5.40	5	الموجبة	الذات كلي بعدي
					1	المتعادلة	
غير دالة	0.408	-0.827	19.50	4.88	4	السالبة	عجز كلي تنبعي
			35.50	5.92	6	الموجبة	عجز كلي بعدي
					2	المتعادلة	

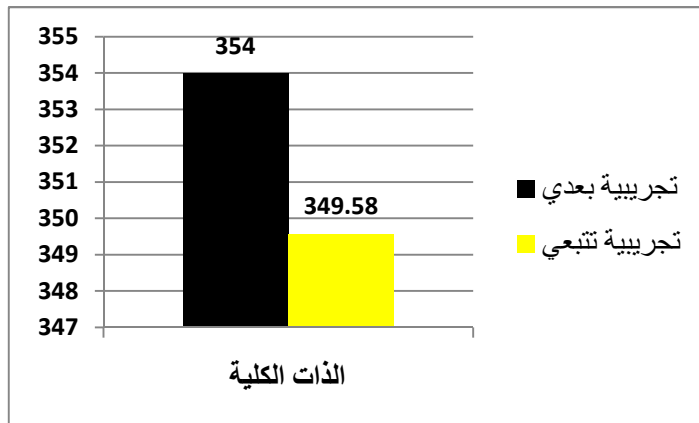
١ - بالنسبة للعجز المكتسب: نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة Z غير دالة إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية: أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التنبعي في العجز المكتسب، ومن خلال الجدول (٢١) وبالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتنبعي نلاحظ عدم وجود فروق ويعود ذلك إلى التحسن الذي طرأ على المجموعة نتيجة لاتباع البرنامج من جهة؛ واستمرار أثر التدريب والاحتفاظ بالمعارف والخبرات والمهارات التي تم التدريب عليها واكتسابها جهة ثانية. وهذا يتوافق مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت على فعالية برامج التخلص من العجز المكتسب مثل دراسة (Sigo-Yosimi, 2003)، دراسة (Nadal, 2000)، دراسة (Marks, 1998)، دراسة (Chan, 1996)، دراسة (Tomen, 1995)، دراسة (Wieschenberg, 1994)، دراسة (Cooley et al, 1994).

٢ - بالنسبة لمفهوم الذات الكلية: من خلال هذا الجدول نجد أن قيمة Z غير دالة إحصائياً، وبالتالي نقبل فرضية العدم: أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التنبعي في مفهوم الذات. ومن خلال الجدول (٢١) وبالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية نلاحظ عدم وجود فروق ويعود ذلك إلى استمرار أثر التدريب والاحتفاظ بالمعارف والخبرات والمهارات التي تم التدريب عليها واكتسابها.

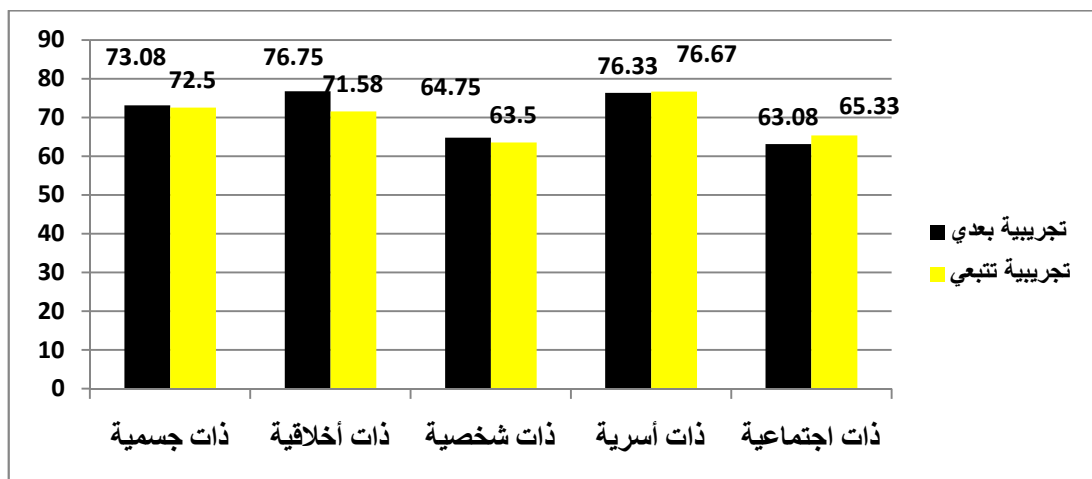
٣ - بالنسبة للأبعاد المختلفة لمفهوم الذات: من خلال هذا الجدول نجد أن كافة قيم Z غير دالة إحصائياً، وبالتالي نقبل فرضية العدم: أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التنبعي في الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات. ومن خلال الجدول (٢١) والمقارنة بين متوسطات درجات العينة في أبعاد مفهوم الذات عند القياس البعدي وعند القياس التنبعي نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ويعود ذلك إلى استمرار أثر التدريب والاحتفاظ بالمعارف والخبرات والمهارات التي تم التدريب عليها واكتسابها.



الشكل رقم (١٧) متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس العجز المكتسب في القياس البعدي والقياس التتبعي



الشكل رقم (١٨) متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي والقياس التتبعي



الشكل رقم (١٩) متوسط درجات المجموعة التجريبية على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس البعدي والقياس التتبعي

٨- نتائج الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعاده المختلفة. ومن أجل التحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتي (وهو البديل اللامعلمي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة):

الجدول رقم (٢٣) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياسي العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعاده المختلفة.

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
جسمية بعدي	الضابطة	12	58.83	8.494
	التجريبية	12	73.08	5.961
أخلاقية بعدي	الضابطة	12	45.42	7.090
	التجريبية	12	76.75	5.754
شخصية بعدي	الضابطة	12	42.58	2.678
	التجريبية	12	64.75	7.175
أسرية بعدي	الضابطة	12	56.58	8.649
	التجريبية	12	76.33	4.812
اجتماعية بعدي	الضابطة	12	55.58	7.609
	التجريبية	12	63.08	8.639
الذات كلي بعدي	الضابطة	12	259.00	6.715
	التجريبية	12	354.00	17.368
عجز كلي بعدي	الضابطة	12	-6.42	2.811
	التجريبية	12	6.67	2.270

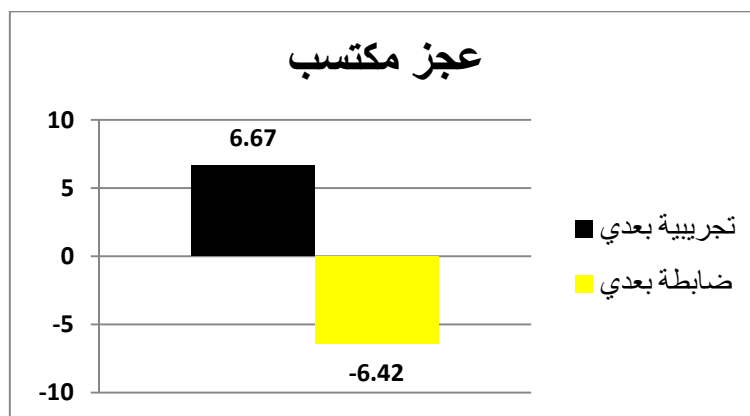
الجدول رقم (٢٤) نتائج اختبار مان ويتي لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي العجز المكتسب ومفهوم الذات في القياس البعدي.

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U مان ويتي	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
جسمية بعدي	الضابطة	12	7.63	91.50	13.500	-3.383	0.001	دالة عند 0.01
	التجريبية	12	17.38	208.50				
أخلاقية بعدي	الضابطة	12	6.50	78.00	0.000	-4.161	0.000	دالة عند 0.01
	التجريبية	12	18.50	222.00				
شخصية بعدي	الضابطة	12	6.50	78.00	0.000	-4.161	0.000	دالة عند 0.01
	التجريبية	12	18.50	222.00				
أسرية بعدي	الضابطة	12	6.79	81.50	3.500	-3.963	0.000	دالة عند 0.01
	التجريبية	12	18.21	218.50				
اجتماعية بعدي	الضابطة	12	9.54	114.50	36.500	-2.057	0.040	دالة عند 0.05
	التجريبية	12	15.46	185.50				
الذات كلي بعدي	الضابطة	12	6.50	78.00	0.000	-4.161	0.000	دالة عند 0.01
	التجريبية	12	18.50	222.00				
عجز كلي بعدي	الضابطة	12	6.50	78.00	0.000	-4.182	0.000	دالة عند 0.01
	التجريبية	12	18.50	222.00				

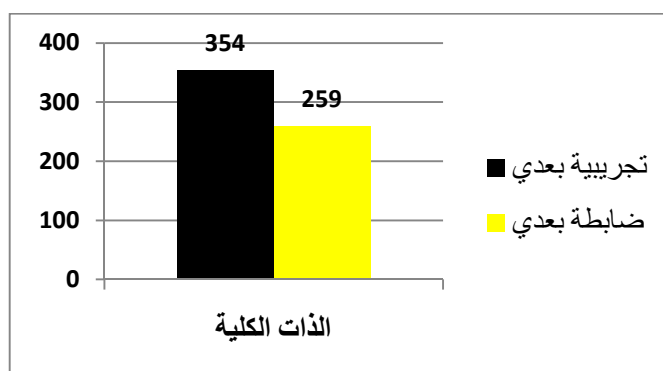
١- بالنسبة للعجز المكتسب: من خلال الجدول يتضح أن قيمة Z المقابلة لقيمة U مان ويتني دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في العجز المكتسب، ولمعرفة دلالة الفروق نقارن بين متوسط درجات المجموعتين من خلال الجدول (٢٣)؛ حيث نجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦,٦٧) وهذا يدل على عدم وجود العجز؛ ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (- ٦,٤٢) وهذا مؤشر قوي على وجود عجز مكتسب، وبذلك نلاحظ الفرق الكبير بين المجموعتين والذي يعود إلى أثر وفعالية البرنامج المتبع والتحسين الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية خلال أيام التدريب؛ بينما بقيت المجموعة الضابطة على حالها.

٢- بالنسبة لمفهوم الذات الكلية: من خلال الجدول يتضح أن قيمة Z المقابلة لقيمة U مان ويتني دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في مفهوم الذات، ولمعرفة دلالة الفروق نقارن بين متوسط درجات المجموعتين من خلال الجدول (٢٣)؛ حيث نجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣,٥٤) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٢,٥٩) أي أنه توجد فروق واضحة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، أي أن مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية واضح وإيجابي بدرجة أكثر دلالة من مفهوم الذات لدى المجموعة الضابطة، وهذا يعود إلى التحسين الكبير الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية خلال أيام التدريب بسبب أثر وفعالية البرنامج المتبع؛ بينما بقيت المجموعة الضابطة على حالها ولم يطرأ عليها تحسناً ملحوظاً.

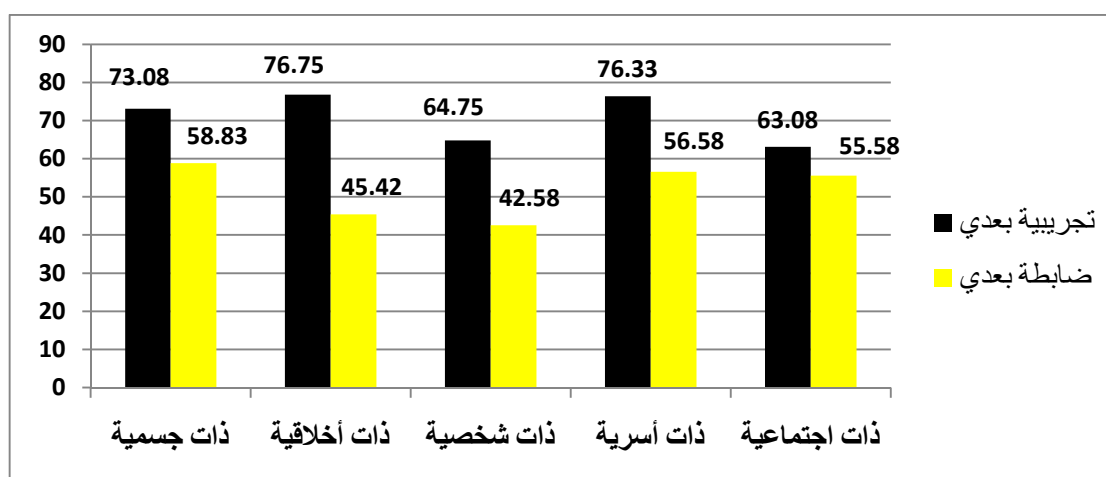
٣- بالنسبة للأبعاد المختلفة لمفهوم الذات: من خلال الجدول يتضح أن قيم Z المقابلة لقيم U مان ويتني دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) ما عدا القيمة الخاصة ببعد الذات الاجتماعية فهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في أبعاد مفهوم الذات، ولمعرفة دلالة الفروق نقارن بين متوسط درجات المجموعتين على كل بعد من أبعاد مفهوم الذات من خلال الجدول (٢٣)؛ حيث نلاحظ الفرق الواضح بين المجموعتين وقد يعود ذلك إلى طبيعة الحياة العملية اليومية للمجموعتين والاختلاف في العمل والتدريب اليومي مما قد يفرض تحسناً لدى المجموعة الضابطة بحكم الواقع أي أنه توجد فروق واضحة بين المجموعتين على الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعود إلى أثر وفعالية البرنامج المتبع والتحسين الكبير الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية خلال أيام التدريب؛ بينما بقيت المجموعة الضابطة على حالها إن لم نتراجع حالتها سوءاً.



الشكل رقم (٢٠) متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العجز المكتسب في القياس البعدي



الشكل رقم (٢١) متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي



الشكل رقم (٢٢) متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس البعدي

٩- نتائج الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعاده المختلفة. ومن أجل التحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتي (وهو البديل اللامعلمي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة):

الجدول رقم (٢٥) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي على مقياسي العجز المكتسب ومفهوم الذات.

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
جسمية تتبعي	الضابطة	12	63.33	12.213
	التجريبية	12	72.50	5.649
أخلاقية تتبعي	الضابطة	12	48.50	16.484
	التجريبية	12	71.58	4.420
شخصية تتبعي	الضابطة	12	47.08	7.982
	التجريبية	12	63.50	10.014
أسرية تتبعي	الضابطة	12	56.50	13.181
	التجريبية	12	76.67	3.055
اجتماعية تتبعي	الضابطة	12	58.00	8.135
	التجريبية	12	65.33	8.172
الذات كلي تتبعي	الضابطة	12	273.42	38.368
	التجريبية	12	349.58	20.956
عجز كلي تتبعي	الضابطة	12	-5.92	3.965
	التجريبية	12	7.42	3.088

الجدول رقم (٢٦) نتائج اختبار مان ويتي لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي العجز المكتسب ومفهوم الذات في القياس التتبعي.

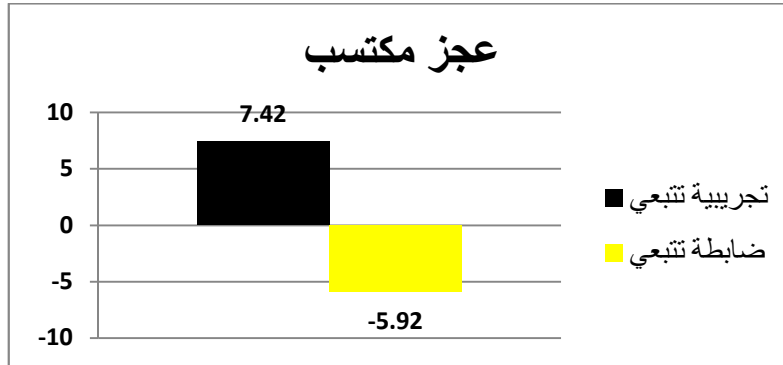
المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U مان ويتي	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
جسمية تتبعي	الضابطة	12	9.38	112.50	34.500	-2.167	0.030	دالة عند 0.05
	التجريبية	12	15.63	187.50				
أخلاقية تتبعي	الضابطة	12	8.50	102.00	24.000	-2.775	0.006	دالة عند 0.01
	التجريبية	12	16.50	198.00				
شخصية تتبعي	الضابطة	12	7.83	94.00	16.000	-3.240	0.001	دالة عند 0.01
	التجريبية	12	17.17	206.00				
أسرية تتبعي	الضابطة	12	8.46	101.50	23.500	-2.806	0.005	دالة عند 0.01
	التجريبية	12	16.54	198.50				
اجتماعية تتبعي	الضابطة	12	9.79	117.50	39.500	-1.880	0.060	غير دالة
	التجريبية	12	15.21	182.50				
الذات كلي تتبعي	الضابطة	12	7.67	92.00	14.000	-3.354	0.001	دالة عند 0.01
	التجريبية	12	17.33	208.00				
عجز كلي تتبعي	الضابطة	12	6.50	78.00	0.000	-4.168	0.000	دالة عند 0.01
	التجريبية	12	18.50	222.00				

١- بالنسبة للعجز المكتسب: من خلال الجدول يتضح أن قيمة Z المقابلة لقيمة U مان ويتتي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي في العجز المكتسب، ولمعرفة دلالة الفروق نقارن بين متوسط درجات المجموعتين من خلال الجدول (٢٥)؛ حيث نجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٧,٤٢) وهذا يدل على عدم وجود العجز؛ ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (-٥,٩٢) وهذا مؤشر قوي على وجود عجز مكتسب، وبذلك نلاحظ الفرق الكبير بين المجموعتين، والذي يعود إلى أثر وفعالية البرنامج المتبع والتحسين الكبير الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية خلال أيام التدريب من جهة؛ وإلى انتقال أثر التدريب واستمراره خلال الفترة المخصصة للقياس التتبعي من جهة ثانية، كما يعطي مؤشراً على استمراره فيما بعد، بينما بقيت المجموعة الضابطة على حالها بل تراجعت حالتها سوءاً، وإذا أجرينا مقارنة بين متوسط درجات المجموعة الضابطة أثناء القياس البعدي وعند القياس التتبعي نجد تراجعاً ملحوظاً في درجة العجز كمؤشر على سوء الحالة وزيادة حدة الاضطراب لدى المجموعة الضابطة.

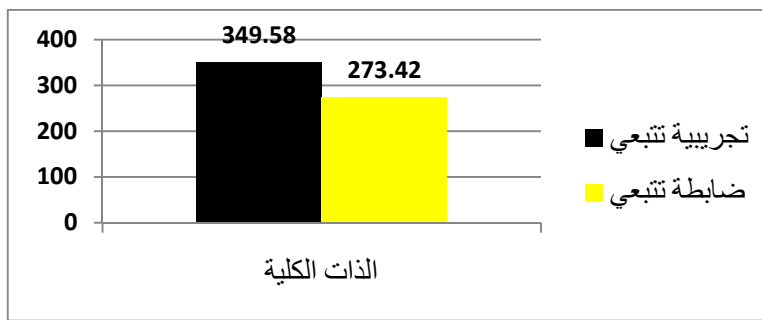
٢- بالنسبة لمفهوم الذات الكلية: من خلال الجدول (٢٦) يتضح أن قيمة Z المقابلة لقيمة U مان ويتتي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي في مفهوم الذات، ولمعرفة دلالة الفروق نقارن بين متوسط درجات المجموعتين من خلال الجدول (٢٥)؛ حيث نجد أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٤٩,٥٨) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٧٣,٤٢)؛ أي أنه توجد فروق واضحة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعود إلى التحسن الكبير الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية خلال أيام التدريب بسبب أثر وفعالية البرنامج المتبع من جهة؛ وإلى انتقال أثر التدريب واستمراره خلال الفترة المخصصة للقياس التتبعي من جهة ثانية، بينما بقيت المجموعة الضابطة على حالها ولم يطرأ عليها تحسناً ملحوظاً، وهذا يقدم دليلاً جيداً على فعالية البرنامج المتبع.

٣- بالنسبة للأبعاد المختلفة لمفهوم الذات: من خلال الجدول رقم (٢٦) يتضح أن قيم Z المقابلة لقيم U مان ويتتي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ما عدا القيمة الخاصة ببعده الذات الجسمية فهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وكذلك الأمر بالنسبة للقيمة الخاصة ببعده الذات الاجتماعية فهي غير دالة إحصائياً، وقد يعود ذلك إلى طبيعة الحياة العملية اليومية للمجموعتين والاختلاط في العمل والتدريب اليومي، مما قد يفرض تحسناً لدى المجموعة الضابطة بحكم الواقع وبالتالي نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة: أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي في أبعاد مفهوم الذات ما عدا بعد الذات الاجتماعية، ولمعرفة دلالة الفروق نقارن بين متوسط درجات المجموعتين على كل بعد من أبعاد

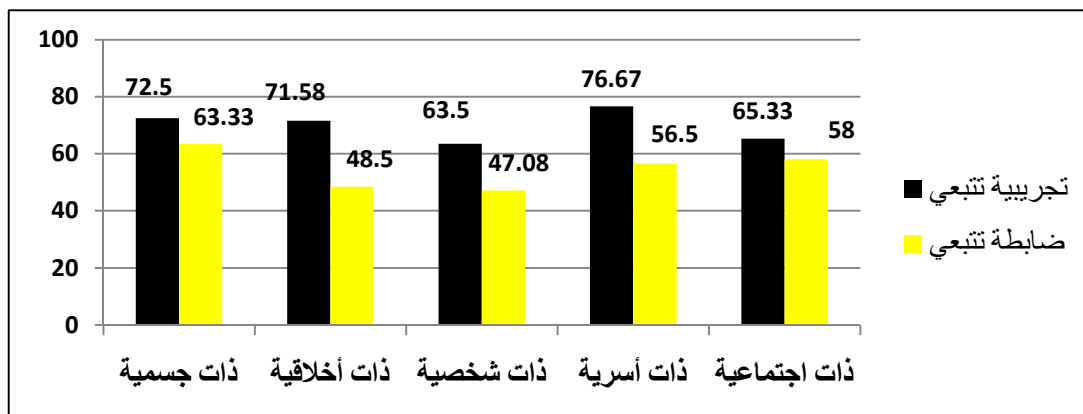
مفهوم الذات من خلال الجدول (٢٥)؛ حيث نلاحظ أنه توجد فروق واضحة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية على الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات وهذا يعود إلى أثر وفعالية البرنامج المتبع؛ بينما بقيت المجموعة الضابطة على حالها، بل تراجعت حالتها سوءاً على بعض الأبعاد.



الشكل رقم (٢٣) متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العجز المكتسب في القياس التتبعي



الشكل رقم (٢٤) متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس التتبعي



الشكل رقم (٢٥) متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس التتبعي

١٠- نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات.

وللتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار ويلكسون (وهو البديل اللامعلمي لاختبار ت ستيودانت للعينات المترابطة):

الجدول رقم (٢٧) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى المجموعة الضابطة في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة في القياس القبلي والقياس البعدي.

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
قبلي جسمية	12	59.00	10.036
قبلي أخلاقية	12	46.00	8.377
قبلي شخصية	12	42.75	4.048
قبلي أسرية	12	56.42	9.913
قبلي اجتماعية	12	54.75	7.899
قبلي الذات كلي	12	258.92	8.969
عجز كلي قبلي	12	-6.17	2.623
بعدي جسمية	12	58.83	8.494
بعدي أخلاقية	12	45.42	7.090
بعدي شخصية	12	42.58	2.678
بعدي أسرية	12	56.58	8.649
بعدي اجتماعية	12	55.58	7.609
بعدي الذات كلي	12	259.00	6.715
عجز كلي بعدي	12	-6.42	2.811

الجدول رقم (٢٨) نتائج اختبار ويلكسون لدلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة بين القياس القبلي والقياس البعدي.

القرار	مستوى الدلالة	Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	
غير دالة	0.677	-0.416	26.00	5.20	5	السالبة	بعدي جسمية قبلي جسمية
			19.00	4.75	4	الموجبة	
					3	المتعادلة	
غير دالة	0.858	-0.178	24.00	6.00	4	السالبة	بعدي أخلاقية قبلي أخلاقية
			21.00	4.20	5	الموجبة	
					3	المتعادلة	
غير دالة	0.905	-0.119	21.50	5.38	4	السالبة	بعدي شخصية قبلي شخصية
			23.50	4.70	5	الموجبة	
					3	المتعادلة	

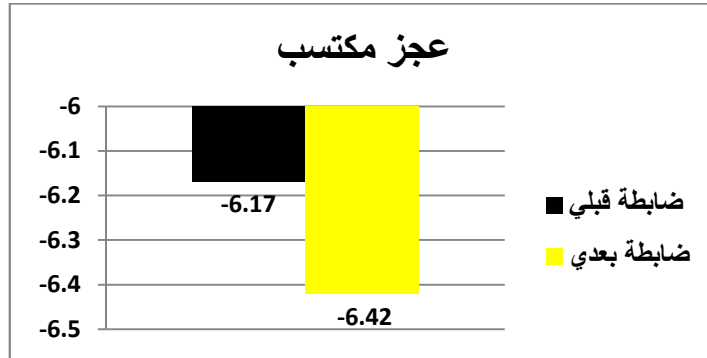
غير دالة	0.779	-0.280	20.00	4.00	5	السالبة	بعدي أسرية قبلي أسرية
			16.00	5.33	3	الموجبة	
					4	المتعادلة	
غير دالة	0.498	-0.677	10.00	3.33	3	السالبة	بعدي اجتماعية قبلي اجتماعية
			18.00	4.50	4	الموجبة	
					5	المتعادلة	
غير دالة	0.889	-0.140	19.00	3.80	5	السالبة	بعدي الذات كلي قبلي الذات كلي
			17.00	5.67	3	الموجبة	
					4	المتعادلة	
غير دالة	0.380	-0.879	19.00	4.75	4	السالبة	عجز كلي بعدي عجز كلي قبلي
			9.00	3.00	3	الموجبة	
					5	المتعادلة	

١ - بالنسبة للعجز المكتسب: نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة Z غير دالة إحصائياً، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية: أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة بين القياس البعدي والقياس القبلي في العجز المكتسب، ومن خلال الجدول (٢٧) وبالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي والقبلي نلاحظ عدم وجود فروق، ويعود ذلك إلى عدم تلقي المجموعة أي تدريب، وبالتالي لم يتحسن وضعها.

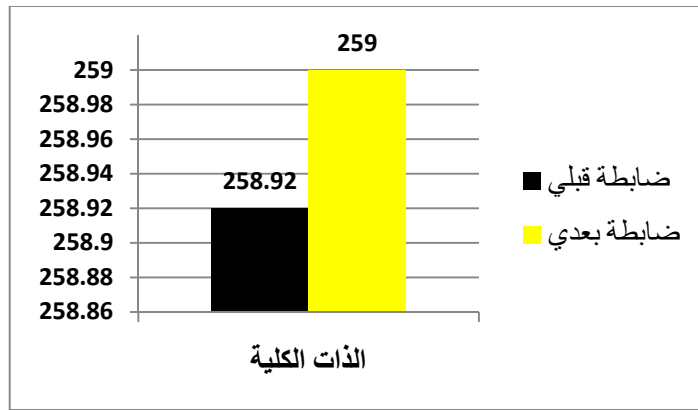
٢ - بالنسبة لمفهوم الذات الكلية: من خلال هذا الجدول نجد أن قيمة Z غير دالة إحصائياً، وبالتالي نقبل فرضية العدم: أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة بين القياس البعدي والقياس القبلي في مفهوم الذات.

ومن الجدول (٢٧) وبالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة نلاحظ عدم وجود فروق، ويعود ذلك لعدم خضوع المجموعة للبرنامج التدريبي، وبالتالي عدم التحسن عما هي عليه.

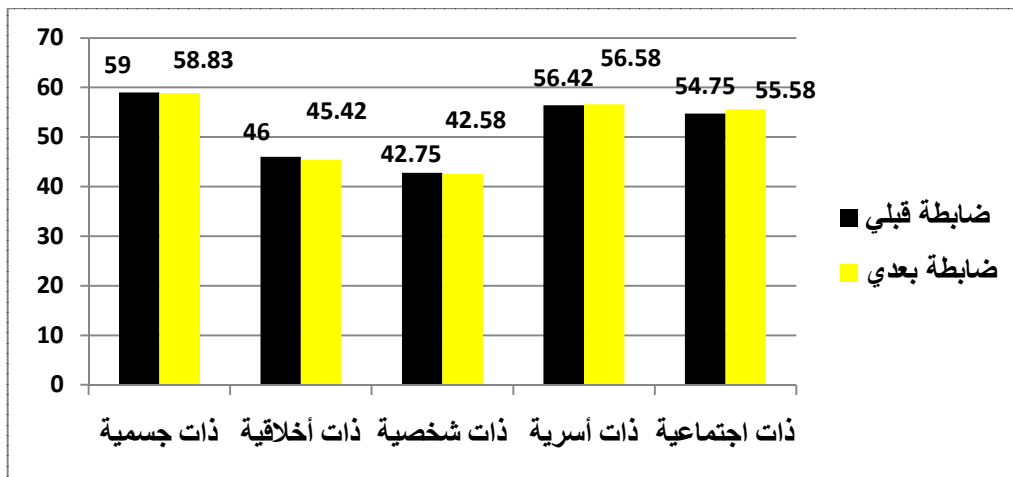
٣ - بالنسبة للأبعاد المختلفة لمفهوم الذات: من خلال هذا الجدول نجد أن كافة قيم Z غير دالة إحصائياً وبالتالي نقبل فرضية العدم: أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة بين القياس البعدي والقياس القبلي في الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات. ومن خلال الجدول (٢٧) والمقارنة بين متوسطات درجات العينة في أبعاد مفهوم الذات عند القياس البعدي وعند القياس القبلي نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة.



الشكل رقم (٢٦) متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس العجز المكتسب في القياس القبلي والقياس البعدي



الشكل رقم (٢٧) متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس القبلي والقياس البعدي



الشكل رقم (٢٨) متوسط درجات المجموعة الضابطة على أبعاد مفهوم الذات المختلفة في القياس القبلي والقياس البعدي

أسئلة البحث:

١- ما مدى وجود كل من العجز المكتسب ومفهوم ذات واضح وإيجابي بأبعادها المختلفة لدى عينة البحث؟

الجدول رقم (٢٩) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى عينة البحث الكلية على مقياس كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة

عينة البحث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
جسمية	972	68.69	7.274
أخلاقية	972	72.99	10.361
شخصية	972	59.24	9.401
أسرية	972	75.10	8.931
اجتماعية	972	60.00	7.582
الذات كلي	972	336.02	30.126
عجز كلي	972	5.28	3.744

من خلال الجدول السابق نلاحظ ما يلي: أ- بالنسبة للعجز المكتسب: نلاحظ أن متوسط درجات العينة (٥,٢٨) يقدم مؤشراً على عدم وجود عجز مكتسب لدى العينة بشكل عام، وذلك بفرض أن ما دون الدرجة صفر (٠) أي الدرجات السالبة هي التي تدل على وجود العجز المكتسب، وهذا يعطي مؤشراً جيداً على الصحة النفسية وعدم انتشار ظاهرة العجز لدى الشباب المتطوعين. إلا أنه إذا أردنا معرفة وجود هذه الظاهرة عند كل فرد من العينة، علينا أن نأخذ الدرجات الفردية لكل مفحوص على اختبار العجز المكتسب، ومن خلال ذلك نلاحظ وجود مجموعة قليلة جداً نالت درجة ما دون الصفر وهي التي تعاني عجز مكتسب ويبلغ تعدادها (٤٠) مفحوصاً وهي نسبة قليلة جداً ويبلغ متوسط درجة العجز لدى هذه المجموعة (٦,٢٥ -)، وقد يعود تواجدها لظروف خاصة شخصية أو أسرية؛ كما أن ظروف الخدمة وطبيعة الاختصاص وحجم الأعمال والمهام المترتبة على العينة قد يكون له دور كبير في زيادة الضغوط على أفراد العينة، إضافة إلى أن الفترة التي تم فيها تطبيق الاختبارات والمقاييس تعتبر فترة اختبارات ومشاريع اختبارية تزيد من الضغط والشد البدني والنفسي.

ب- بالنسبة لمفهوم الذات: نلاحظ أن متوسط درجات العينة (٣٣٦,٠٢) وهو يدل على وجود مفهوم ذات إيجابي واضح لدى العينة عموماً، أما لمعرفة الحالات الفردية التي ليس لديها مفهوم ذات واضح وإيجابي علينا مراقبة الدرجات الفردية لكل مفحوص، ومن خلال ذلك نجد عينة قليلة جداً حصلت على درجات منخفضة على مقياس مفهوم الذات.

٢- ما مدى وجود كل من العجز المكتسب ومفهوم ذات واضح وإيجابي بأبعادهما المختلفة لدى العينتين الفرعيتين (متزوج، غير متزوج)؟

أولاً- العينة الفرعية الأولى: (متزوج)

الجدول رقم (٣٠) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى العينة الفرعية الأولى (متزوج) على مقياس كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادهما المختلفة

متزوج	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
جسمية	424	66.42	7.340
أخلاقية	424	72.61	8.605
شخصية	424	63.60	8.716
أسرية	424	77.35	5.854
اجتماعية	424	61.83	8.253
الذات كلي	424	341.82	27.611
عجز كلي	424	6.07	3.763

من خلال الجدول السابق نلاحظ ما يلي: أ- بالنسبة للعجز المكتسب: نلاحظ أن متوسط درجات العينة (٦,٠٧) يقدم مؤشراً على عدم وجود عجز مكتسب لدى عينة المتزوجين بشكل عام، وكما أشرنا سابقاً أن ما دون الدرجة صفر (٠)، أي الدرجات السالبة هي التي تدل على وجود العجز المكتسب، وهذا يعطي مؤشراً جيداً على الصحة النفسية، وعدم انتشار ظاهرة العجز لدى الشباب المتطوعين المتزوجين. إلا أنه إذا أردنا معرفة وجود هذه الظاهرة عند كل فرد بمفرده علينا أن نأخذ الدرجات الفردية لكل مفحوص على اختبار العجز المكتسب، ومن خلال ذلك نلاحظ وجود مجموعة قليلة جداً نالت درجة ما دون الصفر، وهي التي تعاني عجز مكتسب، ويبلغ تعدادها (١٤) مفحوصاً، وهي نسبة قليلة جداً من أصل (٤٢٤) متزوج، ويبلغ متوسط درجتها على مقياس العجز (- ٤,٧٢) وقد يعود تواجدها لظروف خاصة شخصية أو أسرية.

ب- بالنسبة لمفهوم الذات: نلاحظ أن متوسط درجات العينة (٣٤١,٨٢) وهو يدل على وجود مفهوم ذات إيجابي واضح لدى العينة عموماً، أما الحالات التي ليس لديها مفهوم ذات واضح وإيجابي فهي قليلة جداً.

ثانياً- العينة الفرعية الثانية: (غير متزوج)

الجدول رقم (٣١) قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى العينة الفرعية الثانية (غير متزوج) على مقياس كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة

غير متزوج	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
جسمية	548	70.44	6.724
أخلاقية	548	73.28	11.537
شخصية	548	55.87	8.485
أسرية	548	73.36	10.398
اجتماعية	548	58.59	6.693
الذات كلي	548	331.53	31.230
عجز كلي	548	4.68	3.617

من خلال الجدول السابق نلاحظ ما يلي: أ- بالنسبة للعجز المكتسب: نلاحظ أن متوسط درجات العينة (٤,٦٨) يقدم مؤشراً على عدم وجود عجز مكتسب لدى عينة غير المتزوجين بشكل عام، علماً أن ما دون الدرجة صفر (٠)، أي الدرجات السالبة هي التي تدل على وجود العجز المكتسب، وهذا يعطي مؤشراً جيداً على الصحة النفسية، وعدم انتشار ظاهرة العجز لدى الشباب المتطوعين غير المتزوجين. وإذا ما أردنا معرفة وجود هذه الظاهرة لدى كل فرد علينا أن نأخذ الدرجات الفردية لكل مفحوص على اختبار العجز المكتسب، ومن خلال ذلك نلاحظ وجود مجموعة قليلة جداً نالت درجة ما دون الصفر، وهي التي تعاني عجز مكتسب ويبلغ تعدادها (٢٦) مفحوصاً، وهي نسبة قليلة من أصل عينة غير المتزوجين البالغ عددها (٥٤٨)، ويبلغ متوسط درجتها على مقياس العجز (- ٧,٠٧)، وقد يعود تواجدها لظروف خاصة شخصية أو أسرية.

ب- بالنسبة لمفهوم الذات: نلاحظ أن متوسط درجات العينة (٣٣١,٥٣) وهو يدل على وجود مفهوم ذات إيجابي واضح لدى العينة عموماً، أما الحالات الفردية التي ليس لديها مفهوم ذات واضح وإيجابي فهي قليلة جداً.

وبناء على ما تقدم توصل البحث إلى النتائج التالية: تتجلى النتيجة الأساسية للبحث بفاعلية البرنامج المستخدم في خفض العجز المكتسب، وتحسين مفهوم الذات؛ إضافة لما يلي:

١- عدم وجود عجز مكتسب لدى عينة البحث الكلية، وإنما توجد حالات فردية قليلة لديها درجات مختلفة من العجز.

٢- عدم وجود عجز مكتسب لدى العينتين الفرعيتين (متزوج، غير متزوج)، وإنما توجد حالات فردية قليلة جداً لديها درجات مختلفة من العجز.

٣- وجود مفهوم ذات إيجابي وواضح لدى العينة الكلية ولدى العينتين الفرعيتين.

٤- وجود علاقة ارتباط سلبية بين العجز المكتسب ومفهوم الذات الكلية، وبين العجز المكتسب وكل بعد أبعاد مفهوم الذات المختلفة لدى عينة البحث.

٥- وجود ارتباط إيجابي قوي بين مفهوم الذات الكلية وكل بعد من أبعادها المختلفة، وكذلك بين الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات مع بعضها البعض.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المكتسب تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج)، حيث كان متوسط درجة العجز المكتسب لدى عينة غير المتزوجين أعلى من مثيلتها عند المتزوجين، أي أن المتزوجين أقل شعوراً بالعجز مقارنة بغير المتزوجين.

٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج)، وذلك لصالح المتزوجين.

٨- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذات الشخصية والاجتماعية والأسرية وذلك لصالح المتزوجين.

٩- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الذات الجسمية وذلك لصالح غير المتزوجين.

١٠- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الذات الأخلاقية بين المتزوجين وغير المتزوجين.

١١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تبعاً لمتغير العجز المكتسب لصالح منخفضي درجة العجز المكتسب.

١٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات تبعاً لمتغير العجز المكتسب لصالح منخفضي درجة العجز المكتسب.

١٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة مما يدل على تجانس المجموعتين.

١٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات والأبعاد المختلفة لمفهوم الذات مما يدل على التحسن الكبير وذلك بعد تطبيق البرنامج.

١٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات والأبعاد المختلفة لمفهوم الذات مما يدل على استمرار التحسن وفعالية البرنامج.

١٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات والأبعاد المختلفة لمفهوم الذات وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

١٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات والأبعاد المختلفة لمفهوم الذات وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

١٨- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات والأبعاد المختلفة لمفهوم الذات.

١٣- مقارنة بين نتائج البحث ونتائج الدراسات السابقة:

أوجه الشبه بين نتائج البحث ونتائج الدراسات السابقة:

اتفقت نتائج البحث مع عدد من نتائج الدراسات السابقة وخاصة الأجنبية:

١- بالنسبة للارتباط والعلاقة العكسية بين العجز ومفهوم الذات.

٢- وجود الفرق في العجز المكتسب بدرجة أكبر لدى غير المتزوجين.

٣- التحسن الواضح لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وعدم ظهور هذا التحسن لدى المجموعة الضابطة.

٤- استمرار أثر البرنامج والتحسن لدى المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة.

٥- استخدام أساليب متنوعة لخفض العجز المكتسب.

وهذا يتوافق مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت العجز في علاقته بغيره من المتغيرات مثل دراسة (Byrd, 1982)، ودراسة (Johnson, 1981)، ودراسة (Alden, 1986)، ودراسة (Shnek, 1999)، ودراسة (Craske, 1988)؛ كما يتفق ودراسات قدمت برامج للتخلص من العجز المكتسب مثل دراسة (Sigo-Yosimi, 2003)، ودراسة (Nadal, 2000)، ودراسة (Marks, 1998)، ودراسة (Chan, 1996)، ودراسة (Tomen, 1995)، ودراسة (Wieschenberg, 1994)، ودراسة (Cooley et al, 1994)، ودراسة (Mahn & Greenwood, 1990)، ودراسة (Craske, 1988)، ودراسة (Borkowski et al, 1988)، ودراسة (oueche & Mink, 1982).

وقد تنوعت الآراء، حيث رأى البعض أن التحصين ضد العجز يتم من خلال الأمل المكتسب (Thorton & Powell, 1974)، بينما يرى آخرون ضرورة تغيير عزو المفوضين (Miller & Norman, 1979)، بينما اتجه الآخر لاستخدام برامج معينة كجزء من العلاج المعرفي (Wilson & Linville, 1986). ورأى آخرون أن إجراءات التحصين تكون في جداول التعزيز ولاسيما التعزيز الجزئي للنجاح وإكساب الأفراد معطيات ومقومات التحكم في الأحداث (Nation&Massed, 1978). فيما استخدمت دويك إعادة العزو المدرب (Dweck, 1975).

ويلخص سيلغمان بعض نماذج التحصين ضد العجز المكتسب من خلال:

- (١) فنية إعادة العزو العلاجي (Reattribution Therapy).
- (٢) التعرض لظروف النجاح وللتغذية المرتدة المعتمدين على الاستجابة.
- (٣) وضع الفرد في مواقف مضمونة النجاح ليكتسب القدرة على التحكم.
- (٤) الإيحاء للفرد بأن عجزه عام وأن كل الأفراد في مثل حالته يعجزون عن التحكم (Seligman, 1998:193-198).

أوجه الاختلاف بين نتائج البحث والدراسات السابقة:

لقد اختلفت نتائج البحث الحالي عن نتائج الدراسات السابقة بما يلي:

١- لم تقف نتائج البحث عند إظهار فعالية البرنامج في خفض العجز المكتسب فحسب؛ بل تعدى ذلك لمعرفة أثر ذلك على تحسن مفهوم الذات لدى العينة.

٢- أظهرت النتائج الفروق في التحسن بين المتزوجين وغير المتزوجين من المجموعة التجريبية، بينما تناولت الدراسات السابقة التحسن لدى المجموعة ككل.

٣- التنوع الكبير في الأساليب والطرق والفنيات المستخدمة في البرنامج، بينما اقتصرَت الدراسات السابقة على عدد محدود من الأساليب والفنيات.

٤- قد يكمن الاختلاف الأساسي في نوعية وطبيعة عينة البحث وأهميتها.

١٤- مقترحات البحث:

١- دراسة العجز المكتسب وعلاقته بمفهوم الذات عند فئات عمرية مختلفة من المتطوعين، وفي أماكن مختلفة واختصاصات متنوعة.

٢- دراسة العجز المكتسب وعلاقته بمتغيرات أخرى لا تقل أهمية عن مفهوم الذات وأثر ذلك على الصحة النفسية للمتطوعين من جهة؛ وعلى طبيعة عملهم ومهامهم الأساسية من جهة أخرى.

٣- إيلاء المتطوعين المزيد من الاهتمام والرعاية النفسية بما يسهم في زيادة الصحة النفسية والتكيف مع الحياة العسكرية بخصائصها المتنوعة.

٤- العمل على تفعيل دور الانتقاء النفسي لضمان حسن الاختيار للراغبين في التطوع على أسس علمية نفسية صحيحة.

٥- توجيه الاهتمام بشكل كبير إلى هذه الفئة العمرية من الشباب والعمل على تعزيز دورهم في بناء الوطن ومستقبله.

٦- الاستفادة من نتائج هذا البحث في بناء برامج إرشادية أخرى تهتم بتحسين النواحي النفسية للمتطوعين في حياتهم اليومية.

ملخص البحث باللغة العربية:

عندما تؤدي الخبرة بأحداث غير ممكن التحكم بها إلى التوقع بأن الأحداث المستقبلية ستكون أيضاً غير ممكن التحكم بها، وربما يحدث عرقلة وإعاقة في الدافعية والانفعالات والتعلم؛ تلك الظاهرة دعيت العجز المكتسب. فالعجز المكتسب هو فكرة أن الخبرة بظروف معاكسة غير ممكن التحكم بها سيعيق التعلم اللاحق، واستناداً للنموذج الأصلي للعجز المكتسب فإن العجز يظهر عندما يتعلم الناس -الذين يخبرون عدم إمكانية التحكم أولاً - أن نتائجهم مستقلة عن تحكمهم وبعد ذلك يعممون هذا الاعتقاد حول عجزهم إلى حالات جديدة. وهذا المفهوم تم تطويره بشكل أساسي في علم نفس الحيوان التجريبي ثم تم تطبيقه على الإنسان، واليوم فإن عملية التحصين وخفض العجز المكتسب قد تم بحثها وتطبيقها بنجاح على الإنسان، ويستطيع المدربون تصميم برامج تدريبية وفقاً لذلك مستخدمين طريقة من عدة طرق كخبرة النجاح، تدريبات العزو، النمذجة، إعادة البناء والتشكيل. كما أن مفهوم الذات يعد من الأبعاد الهامة في دراسة الشخصية، وعاملاً مهماً من العوامل التي تمارس تأثيراً كبيراً على السلوك وعلى الصحة النفسية للفرد؛ وهذا المفهوم الذي يتكون لدى الفرد عن ذاته هو الأساس في وحدة الشخصية، إذ تمثل طريقة إدراك الذات المحور الرئيس لتنظيم الشخصية وتحديد السلوك، كما أن الرضا عن الذات يشير لتقبل الحياة والتفائل بالمستقبل.

وانطلاقاً من ذلك كان لا بد من دراسة العلاقة بين العجز المكتسب ومفهوم الذات وإعداد برنامج لخفض العجز المكتسب لدى الشباب المتطوعين في القوات المسلحة.

يتألف البحث من خمسة فصول هي: (التعريف بموضوع البحث - الإطار النظري - دراسات سابقة - منهج البحث وإجراءاته - عرض النتائج وتفسيرها ومقترحات البحث) وأخيراً الملاحق والجداول.

مشكلة البحث:

ويمكن صياغة مشكلة البحث كما يلي:

ما مدى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض العجز المكتسب لدى الشباب المتطوعين في القوات المسلحة؟ وهل يساعد خفض العجز المكتسب في تحسين مفهوم الذات؟

أهمية البحث: وتتلخص أهمية الدراسة في:

١ - الأهمية النظرية لموضوعها: العجز المكتسب ومفهوم الذات وعلاقتهما ببعض.

٢- النتائج العملية التي يتوصل إليها البحث لجهة فعالية البرنامج، وإمكانية اعتماده كأداة أساسية فعالة لخفض العجز المكتسب.

٣- أهمية عينة البحث كقوة من الشباب أمل المستقبل وبناء الوطن والدفاع عنه.

٤- يعتبر هذا البحث الأول من نوعه في بيئتنا المحلية - في حدود علم الباحث - الذي يتطرق لهذا المجال من خلال بناء برنامج إرشادي لخفض العجز المكتسب.

٥- يعد هذا البحث نقطة انطلاق ومحرضاً لبحوث أخرى سواء على شرائح اجتماعية مختلفة أو على متغيرات أخرى.

أهداف البحث: ويهدف البحث إلى:

أولاً: ١- الوقوف على العلاقة بين العجز المكتسب ومفهوم الذات لدى عينة البحث.

٢- التعرف على مدى وجود وانتشار ظاهرة العجز المكتسب من جهة؛ ومدى وجود مفهوم ذات واضح وإيجابي لدى عينة البحث من جهة ثانية.

٣- المقارنة بين كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات لدى العينة الكلية للبحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.

ثانياً: ١- التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي المعد في خفض العجز المكتسب لدى المجموعة التجريبية من الشباب المتطوعين في القوات المسلحة.

٢- معرفة أثر تطبيق البرنامج على مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية من الشباب المتطوعين في القوات المسلحة.

٣- توجيه العناية والاهتمام إلى الشباب المتطوعين في القوات المسلحة منذ اللحظة الأولى لاختيارهم، وخلال تواجدهم، إن لم نبدأ من مرحلة ما قبل الالتحاق بالخدمة لما لذلك من أهمية كبرى عن طريق تفعيل دور الانتقاء النفسي.

فرضيات البحث:

١- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة لدى أفراد عينة البحث الكلية.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المكتسب لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج).

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بأبعادها المختلفة لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين مرتفعي ومنخفضي درجة العجز المكتسب.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

٨- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

٩- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

١٠- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة.

عينة البحث:

عينة الدراسة الوصفية: اشتملت الدراسة على عينة عشوائية مؤلفة من ٩٧٢ متطوعاً من الشباب المتطوعين في القوات المسلحة: (٤٢٤) متزوج بنسبة ٤٤%، و(٥٤٨) غير متزوج بنسبة ٥٦%

عينة البرنامج: تألفت عينة البرنامج من ٢٤/ متطوعاً تم توزيعهم على مجموعتين: مجموعة تجريبية (١٢) فرداً ومجموعة ضابطة (١٢) فرداً.

منهج البحث وأدواته: يعتمد هذا البحث على منهجين هما:

المنهج الأول المستخدم في الدراسة هو: المنهج الوصفي التحليلي

المنهج الثاني المستخدم في الدراسة هو: المنهج شبه التجريبي، وعلى استخدام طريقة القياس القبلي والقياس البعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة. وتم استخدام مقياس العجز المكتسب، ومقياس مفهوم الذات، والبرنامج الإرشادي؛ عدد جلسات البرنامج: (٢٠) جلسة بمعدل (٦) جلسة أسبوعياً لمدة (٢٠) يوماً. - مدة الجلسة (٢- ٢,٣٠) ساعة حسب كل جلسة. - عينة البرنامج: (٢٤) متطوعاً توزعوا على مجموعتين: (تجريبية وضابطة) قوام كل مجموعة (١٢) متطوعاً.

نتائج البحث: النتيجة الأساسية هي فاعلية البرنامج المستخدم في خفض العجز المكتسب؛ إضافة لـ:

١- عدم وجود عجز مكتسب لدى عينة البحث الكلية، وإنما توجد حالات فردية قليلة لديها درجات مختلفة من العجز.

٢- عدم وجود عجز مكتسب لدى العينتين الفرعيتين (متزوج، غير متزوج)، وإنما توجد حالات فردية قليلة جداً لديها درجات مختلفة من العجز.

٣- وجود مفهوم ذات إيجابي وواضح لدى العينة الكلية ولدى العينتين الفرعيتين.

٤- وجود علاقة ارتباط سلبية بين العجز المكتسب ومفهوم الذات الكلية، وبين العجز المكتسب وكل بعد أبعاد مفهوم الذات المختلفة لدى عينة البحث.

٥- وجود ارتباط إيجابي قوي بين مفهوم الذات الكلية وكل بعد من أبعادها المختلفة، وكذلك بين الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات مع بعضها البعض.

٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المكتسب تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج)، حيث كان متوسط درجة العجز المكتسب لدى عينة غير المتزوجين أعلى من مثيلتها عند المتزوجين، أي أن المتزوجين أقل شعوراً بالعجز مقارنة بغير المتزوجين.

٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج)، وذلك لصالح المتزوجين.

٨- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الذات الشخصية والاجتماعية والأسرية وذلك لصالح المتزوجين.

٩- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الذات الجسمية وذلك لصالح غير المتزوجين.

- ١٠- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الذات الأخلاقية بين المتزوجين وغير المتزوجين.
- ١١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات تبعاً لمتغير العجز المكتسب لصالح منخفضي درجة العجز المكتسب.
- ١٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات تبعاً لمتغير العجز المكتسب لصالح منخفضي درجة العجز المكتسب.
- ١٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في العجز المكتسب ومفهوم الذات بأبعادها المختلفة مما يدل على تجانس المجموعتين.
- ١٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات والأبعاد المختلفة لمفهوم الذات مما يدل على التحسن الكبير وذلك بعد تطبيق البرنامج.
- ١٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات والأبعاد المختلفة لمفهوم الذات مما يدل على استمرار التحسن وفعالية البرنامج.
- ١٦- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات والأبعاد المختلفة لمفهوم الذات وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- ١٧- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات والأبعاد المختلفة لمفهوم الذات وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- ١٨- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من العجز المكتسب ومفهوم الذات والأبعاد المختلفة لمفهوم الذات.

فهرس المراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٤): العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليبه وميادين تطبيقه، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- أبو حطب، فؤاد. صادق، آمال (١٩٩٠): نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، ط٢، القاهرة، دار الأنجلو المصرية.
- أبو عيطة، سهام (٢٠٠٢): مبادئ الإرشاد النفسي (المعايير الأخلاقية للعاملين بالإرشاد النفسي والاتجاهات الحديثة حول المرشد النفسي المدرسي)، ط٢، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الأحمد، أمل (١٩٩٩): العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط، دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، العدد الثاني، دمشق، مطابع دار البعث.
- الأحمد، أمل (٢٠٠١): بحوث ودراسات في علم النفس، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- الأحمد، أمل (٢٠٠٤): مشكلات وقضايا نفسية، ط١، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- أسعد، يوسف ميخائيل (١٩٩٨): التفاؤل والتشاؤم، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الأصفر، أحمد (٢٠٠٠): المدخل إلى برنامج SPSS وتطبيقاته في الإحصاء والعلوم الاجتماعية، دمشق، دار المنتجب للدراسات والنشر والمعلوماتية.
- باترسون، س.هـ (١٩٨١): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، القسم الأول، الكويت، دار القلم.
- باترسون، س.هـ (١٩٨٩): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، القسم الثاني، الكويت، دار القلم.
- بايرن، رواندا (٢٠٠٨): السر، ترجمة يارا خالد البرازي، دمشق، دار الأوائل للنشر والتوزيع.
- بركات، مطاع (٢٠٠٤): العجز المكتسب دراسة نفسية، دمشق، منشورات وزارة الثقافة.
- بهادر، سعدية (١٩٨٣): من أنا، الكويت، جامعة الكويت.
- بهيج، أسعد (١٩٩٦): السلسلة السيكلوجية، المجلد الأول، دمشق، دار الفكر.
- جبريل، موسى عبد الخالق (١٩٨٣): تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

- جلال، سعد (١٩٧١): المرجع في علم النفس، مصر، دار المعارف.
- جولمان، دانييل (٢٠٠٠): الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٦٢/، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- حجار، محمد (١٩٧٦): المشكلات السيكولوجية والفيزيولوجية في الحرب الحديثة، دمشق، هيئة التدريب.
- حداد، ياسمين (١٩٩٠): أساليب الغزو وتقدير الذات والاكتئاب وارتباطاتهما المتبادلة وعلاقتهم بالممارسات الوالدية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (١٧)، العدد (٣)، الجامعة الأردنية.
- حداد (أ)، ياسمين (٢٠٠١): الدعم الوالدي وحصانة الأطفال ضد العجز المكتسب في المواقف الإنجازية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (٣٠)، العدد (٢)، الأردن.
- حداد (ب)، ياسمين (٢٠٠١): دور أسلوب غزو العجز المكتسب في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للذكور والإناث بعد الحصول على نتائج أولية غير مرضية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (٢٨)، العدد (١)، الأردن.
- حسنين، حسين محمد (٢٠٠٣): العمل في المجموعات في إطار التدريب وتنمية المجتمع، عمان، الأردن، دار المجدلاوي للنشر والتوزيع.
- حسونة، غالية العشا (٢٠٠٢): أنماط الغزو وعلاقتها بالانتماء السلوكي (أ-ب)، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- حقي، ألفت (١٩٨٦): مناهج البحث في علم النفس، القاهرة، دار الفكر الجامعي.
- الحلاق، إقبال (٢٠٠٧): توكيد الذات وأثره في التكيف الاجتماعي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- حمصي، أنطون (١٩٩١): أصول البحث في علم النفس، دمشق، الجمهورية العربية السورية، مطبعة الاتحاد.
- حمصي، أنطون (٢٠٠٢): أصول البحث في علم النفس، ط٣، منشورات جامعة دمشق.
- خزام، نجيب (١٩٩٣): أثر المعلومات الشخصية عن الأداء على إعزاءات وتوقعات الطلاب الجامعيين لتقديراتهم في الاختبارات، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤)، ص (٤٧١ - ٥٠٣).
- الخطيب، هشام إبراهيم. الزبادي، أحمد محمد (١٩٩٠): مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط١، عمان، الأردن، دار الأهلية للنشر والتوزيع.
- درويش، رمضان (١٩٩٧): الاختبارات الإحصائية في التربية وعلم النفس، دمشق، جامعة دمشق.

- الدريني، حسين عبد العزيز. سلامة، محمد أحمد. كامل، عبد الوهاب محمد(ب ت): مقياس تقدير الذات (كراسة التعليمات والتقنين)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الدريني، حسين عبد العزيز. سلامة، محمد أحمد. كامل، عبد الوهاب محمد(ب ت): مقياس تقدير الذات (كراسة الأسئلة)، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الدعجة، سامح يوسف(٢٠٠٨): مبادئ تطوير الذات، ط١، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- دون مؤلف (١٩٧٢): علم النفس في خدمة المقاتلين، ج١، ط١، هيئة التدريب.
- رزق الله، رندا(٢٠٠٢): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الرفاعي، نعيم(١٩٨٢): التقويم والقياس في التربية، دمشق، المطبعة التعاونية.
- الرفاعي، نعيم(١٩٩٢): الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف، دمشق، مطبعة ابن حيان.
- الزراد، فيصل محمد خير(١٩٩٧): مشكلات المراهقة والشباب، بيروت، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزعبي، أحمد محمد (٢٠٠٣): التوجيه والإرشاد النفسي: أسسه نظرياته – طرائقه مجالاته – برامج، ط١، دمشق، دار القلم.
- زهران، حامد عبد السلام(١٩٨٥): التوجيه والإرشاد النفسي، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.
- زهران، حامد عبد السلام(١٩٨٩): التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب.
- زهران، محمد حامد(٢٠٠٠): الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، ط١، القاهرة، عالم الكتب.
- الزيود، نادر فهمي(١٩٩٨): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سعود، ناهد(٢٠٠٥): قلق المستقبل و علاقته بسمتي التفاؤل والتشاؤم، رسالة دكتوراه، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.
- سليمان، سناء محمد(٢٠٠٥): تحسين مفهوم الذات تنمية الوعي بالذات والنجاح في شتى مجالات الحياة، ط١، القاهرة، عالم الكتب.
- سيلغمان، مارتين(٢٠٠٢)، تعلم التفاؤل، ط١، الرياض، الترجمة والنشر لمكتبة جرير.
- الشناوي، محمد محروس(١٩٩٦): العملية الإرشادية، ط١، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٧): نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشناوي، محمد محروس. عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨): العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته، القاهرة، دار قباء للنشر.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٤): موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي: نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشيخ حمود، محمد (٢٠٠٣): الإرشاد المدرسي، ط٣، دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- الشيخ (١)، دعد (٢٠٠٣): رحلة في عالم المتقاعدين (مفهوم الذات والتكيف)، ط١، دمشق، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشيخ (٢)، دعد (٢٠٠٣): مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة، دمشق، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.
- الصراف، قاسم علي (٢٠٠٢): القياس والتقويم في التربية والتعليم، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
- ضاهر، عبد الستار (٢٠٠٠): مفهوم الذات ومركز الضبط وعلاقتها بالسلوك البيئي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الظاهر، قحطان أحمد (٢٠١٠): مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، ط٢، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- العاسمي، رياض (٢٠٠١): فاعلية برنامج إرشادي قائم على الإرشاد المتمركز على العميل والتغذية الراجعة البيولوجية في تخفيض درجة الضغط النفسي والقلق كسمة، وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المعلمين، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢٧/، العدد ١ + ٢، ص (٢٢١ - ٢٨٣).
- عبد الحميد، شاكر (٢٠٠٣): الفكاهة والضحك رؤية جديدة، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٨٩، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عبد الرحمن، نائل محمد (١٩٩١): موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المكتسب لدى الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- عبد اللطيف، آذار (٢٠٠١): العلاقة بين مفهوم الذات والتكيف الاجتماعي لدى المعوقين جسدياً، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- عبد الله، محمد قاسم (١٩٩٥): النظريات المعرفية للاكتئاب، الثقافة النفسية، مجلد ٦/، عدد ٢٤/، ص (١٢٨ - ١٣٣)، بيروت، دار النهضة العربية.

- عدس، عبد الرحمن. توق، محي الدين (١٩٩٨): المدخل إلى علم النفس، ط ٥، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عز، إيمان (٢٠٠١): تقدير الذات لدى طفل النشاط الزائد، الرسالة التربوية المعاصرة، عدد ١، السنة ١، ص (٢١ - ٣٣)، دمشق، الدار المتحدة.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠١): الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- العمرية، صلاح الدين (٢٠٠٥): مفهوم الذات، ط ١، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- العيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٨): أصول البحث السيكولوجي، بيروت، لبنان، دار الرتب الجامعية.
- الغزير، ناصر الصديق (١٩٨٣): مفهوم الذات والتكيف لدى الكفيف، ط ١، طرابلس، ليبيا، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان.
- غوت، يحيى. هامن، فويتشيك (١٩٩٦): احترام الصراع بناء التفاهم المثمر في مواقف الصراع اليومية، ترجمة مطاع بركات، دمشق، دار الآفاق والأنفس.
- فرج، طريف شوقي (١٩٩٩): توكيد الذات: مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية، القاهرة، دار غريب.
- فولتير (١٩٩٣): كانديد والتفاؤل، ترجمها بتصريف مع دراسة تحليلية، محمد نمر المدني، دمشق، دار الأنوار.
- كركوتلي، عبد المجيد (١٩٦٨): مدخل علم النفس العسكري، ط ٢، دمشق، هيئة التدريب.
- كركوتلي، عبد المجيد (١٩٨٠): دراسات التوجيه النفسي العسكري، دمشق، الإدارة السياسية.
- كفاي، علاء الدين (١٩٩٩): الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي، ط ١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- الكناني، ممدوح عبد المنعم (١٩٩١): مركز التحكم (الداخلي - الخارجي) في التدعيم وعلاقته ببعض المتغيرات الدافعية، دراسات وقراءات في علم النفس التربوي، المنصورة، دار الوفاء للطباعة والنشر.
- لابين، دالاس. غرين، بيرت (١٩٨١): مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية، ترجمة فوزي بهلول، مراجعة وإشراف سيد خير الله، بيروت، دار النهضة العربية.

- لازاروس، أرنولد (٢٠٠٢): العلاج النفسي الشامل الحديث الأسلوب المتعدد الأشكال والمختصر، ترجمة محمد حمدي الحجار، ط١، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمود، الفرحاتي السيد (١٩٩٧): دراسة تنبؤية للعجز المكتسب والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، جامعة المنصورة.
- محمود، الفرحاتي السيد (٢٠٠٥): سيكولوجية العجز المكتسب مفاهيم - نظريات - تطبيقات، المنصورة، مصر، الكتاب الأول، المركز العربي للتعليم والتنمية، سلسلة إشراقات تربوية.
- مليكة، لويس كامل (١٩٩٤): العلاج السلوكي وتعديل السلوك، القاهرة، دون دار نشر.
- منصور، عبد المجيد سيد أحمد. الشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠٥): الشباب بين صراع الأجيال المعاصر والهدي الإسلامي: المشكلات - القضايا - مهارات الحياة، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- موسى، ماجدة أحمد (٢٠٠٢): الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء المعاقون حركياً وعلاقتها بمفهوم الذات لديهم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- موسى، ماجدة أحمد (٢٠١٠): مفهوم الذات الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى الكفيف، دراسة ميدانية في جمعية رعاية المكفوفين في دمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، المجلد ٢٦/، ملحق، ص (٤٠٩ - ٤٥١).
- ميخائيل، امطانيوس (١٩٩٧): القياس والتقويم في التربية والتعليم، دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- ميسنجر، جوزيف (٢٠٠٨): لغة الجسد النفسية، ترجمة محمد عبد الكريم إبراهيم، ط٢، دمشق، دار علاء الدين.
- ميلسون، فرد (٢٠٠٠): الشباب في مجتمع متغير، ترجمة يحيى مرسي عيد بدر، ط١، الإسكندرية، دار الهدى للمطبوعات.
- ناصر، عائشة أحمد (٢٠٠٧): فاعلية برنامج إرشادي لتحسين بعض المتغيرات الشخصية لكلا الزوجين وتأثيره على التوافق النفسي للأبناء، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.
- ناصر، عائشة أحمد (٢٠٠٩): التواصل غير اللفظي وعلاقته بسمات الشخصية والتوافق الزوجي، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، منشورات العصر الحديث.

- ناصر، عائشة أحمد (٢٠٠٩): التواصل والمحبة وتقدير الذات في العلاقة الزوجية، بيروت، لبنان، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، منشورات العصر الحديث.
- نتسيف، فلاديمير جيكار (٢٠٠٢): دراسة القوى الداخلية في الذات نظرة في أعماق النفس، ترجمة ريما علاء الدين، ط ١ ، دمشق، دار علاء الدين.
- نعامة، سليم (١٩٩٧): علم النفس العسكري، المدققون العلميون فخر الدين القلا، فاطمة الجبوشي، مالك مخول، دمشق جامعة دمشق.
- هول، كاليفين. ليندزي، جاردنر (١٩٧٨): نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحمد فرج، قدري حفني، لطفي فطيم، مراجعة لويس كامل مليكة، ط ٢ ، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للترجمة والتأليف، دار الشايع للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

- Abramson, L. y. , Seligman, M. E. P & Teasdale, y. D (1978): **Learned Helplessness in humans, critique and reformulation**, journal of abnormal psychology, 87, pp (49- 74).
- Aloyo, Ruben(1991): **Perceived Family Of Origin Experience, Learned Helplessness, Locus Of Control, And Self-Concept In College Students With Disabilities**. PHD, The Florida State University.
- Ames, C. (1992): **Classrooms: Goals, Structures And Student Motivation**. Journal Of Educational Psychology V (84) pp (261- 271).
- Andrews, G, R & Debus, R. I (1978): **Persistence and the Causal perception of failure: Modifying Cognitive Attributions**, j of Educational psychology,v 70,n 2, pp (154- 166). <http://www.noogenesis.com/malama/discouragement/helplessness.html>
- Avery, Janet(2002): **Overcoming hopelessness: A correlational study of Attributional style and economic self-sufficiency**. Ph.D., Union Institute and University.
- Ayden, Gull. Ayden, Orhan(1992): **Learned helplessness and explanatory style in Turkish samples**. The Journal of Social Psychology, Washington, Vol. 132, Iss. 1; pg. 117. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?).
- Betz, Nancy E.(1994): **Self-concept theory in career development and counseling**. The Career Development Quarterly, Alexandria, Vol. 43, Iss. 1; pg. 32. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?).
- Blackburn, Amy Lee(1996): **Self-Efficacy And Learned Helplessness As Determinants Of Relapse In The Obese Population**. Psy, Massachusetts School Of Professional Psychology.
- Borkowski, J. G, Weyhing, R. S & Carr, M. (1988): **Effects of attribuyional retraining on strategy- based reading comprehension in learning-disabled students**. Journal of educational psychology v (8) n (1) pp(46- 53)
- Brewin, Chris R, Furnham, Adrian(1986): **Attributional versus Preattributional Variables in Self-Esteem and Depression: A Comparison and Test of Learned Helplessness Theory**. Journal of Personality and Social Psychology, Washington, Vol. 50, Iss. 5; pg. 1013. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?).
- Brousseau, Kenneth R., Mallinger, Mark A.(1981): **Short research note; Internal--external locus of control, perceived occupational stress, and cardiovascular health Introduction**. Journal of Occupational Behavior (pre-1986), Chichester, Vol. 2, Iss. 1; pg. 65, 7 pgs. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?).
- Bryant, Stephanie. Murthy, Uday. Wheeler, Patrick(2009): **The Effects of Cognitive Style and Feedback Type on Performance in an Internal Control Task**. Behavioral Research in Accounting, Sarasota, Vol. 21, Iss. 1; pg. 37, 22 pgs. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?).
- Byrd, William Henry.(1982): **The Relationship Of Attribution, Perceived Controllability Of Outcome, And Self-Concept To Learned Helplessness Of Emotionally Disturbed Children**. PHD, Howard-University.

- Cantor, Nancy. Norem, Julie K. Niedenthal, Paula M. Langston, Christopher A. Brower, Aaron M.(1987): **Life Tasks, Self-Concept Ideals, and Cognitive Strategies in a Life Transition.** Journal of Personality and Social Psychology, Washington, Vol. 53, Iss. 6; pg. 1178. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>(2009).
- Cemalcilar, Zeynep. Canbeyli, Resit. Sunar, Diane. (2003): **Learned helplessness, therapy, and personality traits: An experimental study,** The Journal of Social Psychology, Washington, Vol. 143, Iss. 1; pg. 65, 17 pgs. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>(2009).
- Chan, L. S (1996):**combined strategy and attributional training for seventh grade average and poor readers.** Journal of research, v19,iss 2, pp(111-127).
- Chandran, Sandya. Little, Beverly.(2004): **A Leadership Framework: The Effect Of Leaders' Behaviors On Followers' Self-Concept.** Allied Academies International Conference. Academy of Organizational Culture, Communications and Conflict. Proceedings, Cullowhee, Vol. 9, Iss. 2; pg. 3. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>(2009).
- Chau, Albert W. Phillips, James G.(1995): **Effects of perceived control upon wagering and attributions in computer blackjack.** The Journal of General Psychology, Provincetown, Vol. 122, Iss. 3; pg. 253. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>(2009).
- Cooley, E, Beaird, J & Ayres, R (1994): **Academic persistence and a attributional style in fifth graders psychology in school,** v (31), pg. 47.
- Courington, Christopher-D.(2005): **Post modernity and learned helplessness: Ideological strategies, political realities.** MA, Roosevelt-University.
- Craske, M. I (1988): **Learned Helplessness, self- worth Motivation and attribution retraining for primary school children.** J.of Edu. Psy, New York, 58, pp(152- 164).
- Dor-Shav, Netta K, Mikulincer, Mario.(1990): **Learned helplessness, causal attribution, and response to frustration.** The Journal of General Psychology, Provincetown, Vol. 117, Iss. 1; pg. 47. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>(2009).
- Duong, Christine-Hang.(2001): **Migration stress and the vicarious acquisition of learned helplessness through media exposure in Vietnamese refugees.** PhD, California-School-of-Professional-Psychology, San-Diego.
- Dweck, C. S & Repucci, N. D. (1973). **Learned Helplessness And Reinforcement Responsibility In Children.** Journal Of personality And Social psychology – 25, 109- 116.
- Dweck, C. S (1975): **The Role of Expectations and attributions in the alleviation of helplessness,** journal of personality and social psychology v (31) pp (674- 685).
- Dweck, C. S (2000): **Self- theories: their role in motivation,** personality and development, Essays in social psycho, New York.
- Dweck, C. S(1986) **motivational process affecting learning.** American psychologist, 41 (10), 1040- 1548.

- Enger, John M., Howerton, D Lynn, Cobbs, Charles R.(1994): **Internal/external locus of control, self-esteem, and parental verbal interaction of at-risk black male adolescents.** The Journal of Social Psychology, Washington, Vol. 134, Iss. 3; pg. 269. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009)).
- Faranda, William T.(2001): **A scale to measure the cognitive control form of perceived control: Construction and preliminary assessment.** Psychology & Marketing, Hoboken, Vol. 18, Iss 12 ; pg. 1259. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009)).
- Fernandes, M & Fontanta, D (1996): **changes in control beliefs in Portuguese primary school pupils as ocebabs quench of the employment of self- assessment strategies bn.** J. of ed. Psy. V(66) pp(301- 313).
- Fletcher, Clive.(1990): **The Relationship Between Candidate Personality, Self-Presentation Strategies, and Interviewer Assessments in Selection Interviews: An Empirical Study.** Human Relations, New York, Vol. 43, Iss.8; pg. 739, 11 pgs.
- Flores, Lisa Y. Lizette Ojeda, Yu-Ping Huang, Diane Gee, Sharon Lee.(2006): **The Relation of Acculturation, Problem-Solving Appraisal, and Career Decision-Making Self-Efficacy to Mexican American High School Students' Educational Goals.** Journal of Counseling Psychology, Washington, Vol. 53, Iss. 2; pg. 260. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009)).
- Flynn, Linda R.(1995): **The Influence Of Learned Helplessness, Self-Esteem, And Depression On The Health Practices Of Homeless Women.** Phd, Rutgers, The State University Of New Jersey.
- Gardner, D. C & Beatty, G. J (1980): **Locus of control change techniques: impotant variables in work training,** education v (100) n (3) pp(237- 242).
- Heckhausen, J & Dweck,C,S (1998): **Motivation and Self- Regulation across the life Span,** cambridge university press, U.S.A
- Heckhausen, J & Schulz, R (1995): **A life- span theory of control psychological review,** v (102), n (2) ,pp(284- 304).
- Hiroto, D, S & Seligman, M, E, P, (1975): **Generality Of Learned Helplessness In Man:** Journal Of personality And Social psychology. V (31) N (2) pp (311- 327). [http: // Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009))
- Hiroto, D,S, (1974): **Locus of control and learned Helplessness ,** Journal of experimental, 102, 1, pp (187- 193). [http: // Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
- Hommel, Kevin Arthur.(2002): **An examination of experimentally induced learned helplessness in children and adolescents with juvenile rheumatic disease.** PhD, Oklahoma-State-University.
- House, J Daniel.(1996): **Student expectancies and academic self-concept as predictors of science achievement.** The Journal of Psychology, Provincetown, Vol. 130, Iss. 6; pg. 679, 3 pgs. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009)).
- House, J Daniel.(2000): **The effect of student involvement on the development of academic self-concept.** The Journal of Social Psychology, Washington, Vol. 140, Iss. 2; pg. 261, 3 pgs. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009)).

- Jackson I. A . Lorance. D. T(1979): **Is "Refinement" of attribution theory Necessary to Accommodate the learned Helplessness Reformulation?** A critique of the Reformulation of Abramson Seligman and Teasdale, Journal of Abnormal psychology, 88, 6, pp (681- 682).
- Johnson, D. S (1981): **A Study Of naturally acquired learned Helplessness: the relationship of school failure to achievement behavior, attributions and self- concept**, journal of Educational psychology, v73, n2, pp (174- 180).
- Johnson, Dona Simpson(1979): **A Study Of Naturally Acquired Learned Helplessness: The Relationship Of School Failure To Achievement Behavior, Attributions, And Self-Concept**. PHD, Peabody College For Teachers Of Vanderbilt-University.
- Kahnweiler, William M. Thompson, Margaret A.(2000): **Levels of Desired, Actual, and Perceived Control of Employee Involvement in Decision Making: An Empirical Investigation**. Journal of Business and Psychology, New York, Vol. 14, Iss 3; pg. 407. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
- Kelly, H . Michele, L. C (1980): **Attribution theory and research**: Annual review psycho v (31) pp (457- 501). [http: // Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
- Klein, D . Seligman, M. E. p (1976): **Reversal of deficits in learned Helplessness and Depression**: j of abnormal psycho, 85, 1, pp (11- 26).
- Kolacinski, Joseph Franke(2003): **Mathematics anxiety and learned helplessness**. PHD. University-of-Miami.
- L'abbe , Janet Ellen(1998): **Self-Efficacy And Learned Helplessness As Predictors Of Premature Termination Of Substance Abuse Treatment**. Phd, The University Of Memphis.
- LaForge, Mary C(1989): **Learned Helplessness As Explanation Of Elderly Consumer Compliment**. Journal of Business Ethics, Dordrecht, Vol. 8, Iss.5, pg. 359, 8 pgs. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
- Larock, Seymour.(2001): **Key components, topics of successful preretirement counseling program**. Employee Benefit Plan Review, New York, Vol. 56, Iss. 5; pg. 30, 2 pgs. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
- Leaf, Susan-Sonja.(1999): **Reconceptualizing burnout within the reformulated learned helplessness paradigm: Effects on decision making in a sample of child welfare social workers**. MA, Simon-Fraser-University-Canada.
- Lent, Robert W. Mary Hoffman, Clara E Hill, Dana Treistman, et al.(2006): **Client-Specific Counselor Self-Efficacy in Novice Counselors: Relation to Perceptions of Session Quality**. Journal of Counseling Psychology, Washington, Vol. 53, Iss.4; pg. 453. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb?](http://Proquest.umi.com/pqdweb?)
- Lewis, Thomas Sherrie M.(1995): **Learned Helplessness, Assertiveness, And Social Skills In Homeless And Non-Homeless Populations**. PHD, The University Of Southern Mississippi.
- Mahn, C.S . Greenwood. E(1990): **cognitive behavior modification: use of self- instruction strategies by first graders on academic tasks**, New York, journal of educational research, 83, 3, pp (158- 162).
- Mantzicopoulos. P (1990): **Coping With School Failure: Characteristics Of Employing Successful And Unsuccessful Coping Strategies**: psychology

- In The School V (27) pp(138- 143). [http:// Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009)).
- Mantzicopoulos. P (1997): **How DO Childern Cope with School Failure? A Study Of Social Emotional Factors Related To Childrens Coping Strategies** psychology In The school V (3e4) N (4) pp (229- 237).
 - Manz, Charles C.(1991): **Helping Yourself and Others to Master Self-Leadership**. Supervisory Management, Saranac Lake, Vol. 36, Iss. 11; pg. 8, 2 pgs. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
 - Maqsud, Muhammad. Rouhani, Sepideh.(1991): **Relationships between Socioeconomic Status, Locus of Control, Self-Concept, and Academic Achievement of Batswana Adolescents**. Journal of Youth and Adolescence, New York, Vol. 20, Iss. 1; pg. 107. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
 - Marks, Jennifer.(2009): **Glimmers of Hope**. Home Textiles Today. High Point, Vol. 30, Iss. 11; pg. 22, 1 pgs.
 - Marks, S. B (1998): **under standing and preventing learned Helplessness in children who are congenitally deaf-blind**, journal of visual impairment & blandness, 92, 3, pp (200- 211). [http:// Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
 - Marsh, Herbert W. Ulrich Trautwein, Oliver Lüdtke, Jürgen Baumert, Olaf Köller.(2007): **The Big-Fish-Little-Pond Effect: Persistent Negative Effects of Selective High Schools on Self-Concept After Graduation**. American Educational Research Journal, Washington, Vol. 44, Iss. 3; pg. 631, 39 pgs. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009)).
 - Martin, Victoria-Anne.(2001): **Relationships between learned helplessness factors, child abuse, combat exposure, and severity of chronic combat-related PTSD**. PhD, University-of-Oregon.
 - Martinko, Mark J.(1981): **Break the Pattern of Learned Helplessness**. Training, Minneapolis, Vol. 18, Iss. 8; pg. 110, 3 pgs. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009)).
 - McKean, Keith Joseph.(1994): **Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive, and affective effects of learned helplessness**. The Journal of Psychology, Provincetown, Vol. 128, Iss. 2 ; pg. 177. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009)).
 - McLaurin, James Reagan.(2006): **An Examination Of The Self-Concept Of Management And Its Relationship To Leadership**. Allied Academies International Conference, Academy of Marketing Studies, Cullowhee, Vol. 11, Iss. 1 ; pg. 23, 5 pgs. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
 - McLaurin, Shamla-Larasiza.(2005):**Childhood experiences of sibling abuse: An investigation into learned helplessness**. PhD, Virginia Polytechnic Institute and State University.
 - Metalsky, G. I Joiner, T. E, Tammy, J, S & Abramson, L. Y (1993): **Depressive Reactions, To Failure In Naturalistic Setting: A Test Of The Hopelessness And Self- Esteem Theories Of Depression**, J O . Abno. Psy. V(102) N (1) pp (101- 109). [http:// Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
 - Metalsky, G. I, joiner, T. E, Tammy, J, S & Abramson, L. Y (1993): **Depressive reactions, to failure in naturalistfe satting: a test of the**

- helplessness and self-esteem theories of Depression**, journal of Abnormal psychology, 102, 1, pp (101- 109). [http: // Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
- Mikulincer, M. (1988). **A case study of three theories of learned helplessness: The role of test importance**. Motivation and Emotion. 12. 371- 384.
 - Mikulincer, M. (1989): **casual attribution, coping strategies, and learned helplessness**. Cognitive therapy and research, 13, 565-
 - Mikulincer, M. (1989b): **casual attribution, coping strategies, and learned helplessness**. Cognitive Jtlserapy And Research. 13. 565- 582.
 - Mikulincer, M. (1994): **Human Learned Helplessness: A Coping perception** pb plenum press: NEW YORK. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
 - Mikulincer, Mario,Dor-Shav, Netta K.(1990): **Learned helplessness, causal attribution, and response to frustration**. The Journal of General Psychology, Provincetown, Vol. 117, Iss. 1; pg. 47. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
 - Miller, , I. w & Norman, W. H (1981): **Effects of attributions foe success on the alleviation of learned Helplessness and depression**. Journal of abnormal psychology v(90) n (3) pp(113- 124). [http: // Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
 - Miller, I. w & Norman, W. H (1979): **learned Helplessness in Humans: A review and Attribution Theory Model** psychological Bulletin, 86, pp (93- 119).
 - Milne, Richard.(2009): **Hopes for end to inventory cuts fuel optimism on sales stabilizing**. Financial Times, London (UK), pg. 17.
 - Muris, Peter. Schouten, Erik.(2004): **Effects of perceived control on the relationship between perceived parental rearing behaviors and symptoms of anxiety and depression in nonclinical preadolescents**. Journal of Youth and Adolescence, New York, Vol. 33, Iss. 1; pg. 51. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb?\(2009\)](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009)).
 - Myers, D. G (1988): **Social psychology**, The Magrow- Hill Companies, New York, san Francisco. [http: // Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb)
 - Nadal, Maribel.(2000): **A program design to ameliorate learned helplessness and depression in the elderly with arthritis**. PsyD, Carlos-Albizu-University.
 - Nation, J. R & Massad, P (1978): **persistence training: a partial reinforcement procedure for reversing learned Helplessness and depression**. J. Of experimental psy. v (107) n (4) pp (436- 451).
 - Nguyen, Khanh Bao.(2005):**Learned helplessness, self-efficacy, or resiliency: Understanding participant engagement in Minnesota's welfare-to-work program**. PhD, University-of-Minnesota.
 - Niranjana, Phalgu. Pattanayak, Biswajeet.(2005): **Influence of learned optimism and organisational ethos on organisational citizenship behaviour: a study on Indian corporations**. International Journal of Human Resources Development and Management, Geneva, Vol. 5, Iss. 1; pg. 85.
 - Olmsted, Murrey-G.(2006): **Mood and adherence effects of learned helplessness in rheumatoid arthritis: A prospective model test**. PhD, Alliant-International-University-San-Diego.

- Ormrod, J. E, (1998): **Educational psychology, developing learners**, second Edition, upper saddle River, New jersey colubus Obio.
- Peterson, C., & Maier, S.,F., & Seligman, M., E., P., (1995): **Learned Helplessness ATheory for the Age Of Personal Control**. NEW York. Oxford University presses. <http://Proquest.umi.com/pqdweb>
- Post, Carol-S.(1999): **The Relationship Between The Self-Maintenance Activities Of Daily Living And Learned Helplessness In The Well Elderly**. MS, D'youville College.
- Ramirez, Encarnacion, Maldonado, Antonio, Martos, Rafael.(1992): **Attributions Modulate Immunization Against Learned Helplessness in Humans**. Journal of Personality and Social Psychology, Washington, Vol. 62, Iss. 1; pg. 139. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>(2009).
- Ray, Darrel W.(1988): **Learned Helplessness: How Managers Can Encourage Helplessness**. Manage, Dayton, Vol. 39, Iss. 4; pg. 33, 2 pgs. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>(2009).
- Renn, Robert W., Vandenberg, Robert J.(1991): **Differences in Employee Attitudes and Behaviors Based on Rotter's (1966) Internal-External Locus of Control: Are They All Valid?**. Human Relations, New York, Vol. 44, Iss.11 ; pg. 1161, 18 pgs. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>(2009).
- Rice, Kenneth G. Brooke A Leever, John Christopher, J Diane Porter.(2006): **Perfectionism, Stress, and Social (Dis)Connection: A Short-Term Study of Hopelessness, Depression, and Academic Adjustment Among Honors Students**. Journal of Counseling Psychology, Washington, Vol. 53, Iss. 4; pg. 524. <http://Proquest.umi.com/pqdweb>
- Roth, S (1980): **A Revised Model of learned Helplessness in Humans**. Journal of personality, 48, pp (103- 133).
- Rothbaum F, Weisy, J, R, & Snyder S.S (1982): **Changing the world Chaning the self: A two process Model of perceived control**: journal of personality and social psychology, 42, pp (5- 37). <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>(2009).
- Roueche, J. E & Mink, O. G (1982): **Overcoming learned Helplessness in community College students**, jou of Developmental & Remedial Education, 5, 3, pp (2- 5). <http://Proquest.umi.com/pqdweb>
- Rowe, Michael-K.(2002): **The role of a compromised energy metabolism in the learned helplessness paradigm**. PhD, University-of-California-Los-Angeles.
- Schmitz, Bernhard, Skinner, Ellen.(1993): **Perceived control, effort, and academic performance: Interindividual, intraindividual, and multivariate time-series analyses**. Journal of Personality and Social Psychology, Washington, Vol. 64, Iss. 6; pg. 1010. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>
- Schulman, Peter.(1999): **Applying learned optimism to increase sales productivity**. The Journal of Personal Selling & Sales Management, New York, Vol. 19, Iss. 1; pg. 31, 7 pgs. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>
- Sedek, Grzegorz, Kofta, Mirosław.(1990): **When Cognitive Exertion Does Not Yield Cognitive Gain: Toward an Informational Explanation of**

- Learned Helplessness.** Journal of Personality and Social Psychology, Washington, Vol. 58, Iss. 4; pg. 729. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>
- Seligman, M.E.P.(1998):**Learned Optimism.** pocket Books, NEW YORK, NY.
 - Seligman, M., E., p, (1975): **Helplessness: On Depression Developments, And Death.** San Francisco, Freeman. [http:// webspir@ovid.com//](http://webspir@ovid.com//)
 - Seligman, M., E., p, (1992): **Helplessness: On Depression, Developments, and Death.** Second edition. New York: W. H. Freeman.
 - Seligman, Martin E P. Miller, Lisa. Sung, Soo Hyung.(1999): **Beliefs about responsibility and improvement associated with success among Korean American immigrants.** The Journal of Social Psychology, Washington, Vol. 139, Iss ;ȳ .pg. 221, 8 pgs. [http://Proquest.umi.com/pqdweb?\(2009\).](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009).)
 - Seligman, Martin E P.(2002): **How to see the glass half full.** Newsweek, New York, Vol. 140, Iss. 12; pg. 48. <http://Proquest.umi.com/pqdweb?>
 - Setnik, Beatrice.(2005): **Alterations in brain gene expression and other factors associated with resistance and vulnerability to learned helplessness in rats.** PhD, University-of-Toronto-Canada.
 - Shnek, Z. M (1999): **Helplessness, Self- Efficacy, Cognitive distortions, and Depression in Multiple sclerosis spinal cord injury.**MS. New York. [http://www. Sbmweb. Org.](http://www.Sbmweb.Org)
 - Sijo, Yusimi.(2003): **A program design focusing on optimism to ameliorate the symptoms of depression and learned helplessness in Cuban adolescent refugees.** Psy. D. Carlos-Albizu-University. <http://www.noogenesis.com/malama/discouragement/helplessness.html>
 - Springer, Pamela Jean.(1999): **The relationship between learned helplessness and work performance in registered nurses.** PhD, University-of-Idaho.
 - Stauber, Rosemary-J.(1994): **Learned Helplessness And Excessive Self-Reliance In People (Pessimism).** PHD, The Fielding Institute.
 - Stoltz, R. F. & Galas, J, P (1989): **Internal Attributions and Tow Types of Depression,** journal of Consoling psychology. 3. Pp (316- 321).
 - Sujan, Harish.(1999): **Commentary: Extending the learned helplessness paradigm: A critique of Schulman's "learned optimism"** , The Journal of Personal Selling & Sales Management, New York, Vol.19, Iss. 1; pg.39, 4 pgs. [http://Proquest.umi.com/pqdweb?\(2009\).](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009).)
 - Sung, Yongjun. Tinkham, Spencer F.(2007): **Self Congruity Versus Situation Congruity: A Cross-Cultural Study Of Self-Concept, Brand Personality, And Situational Cues In Persuasion.** American Academy of Advertising, Conference, Proceedings , Lubbock, pg. 50. [http://Proquest.umi.com/pqdweb?\(2009\).](http://Proquest.umi.com/pqdweb?(2009).)
 - Tomen, M (1995): **Attributions style as a predictor of Academic success for students with learning disabilities and\ or Attention Deficit Disorder in post secondary Education.** Paper presented at the International Conference of Learning Disabilities Association (Cgicgo, IL, Feb.(19- 22).

- Tracy, Brian S.(1986): **"I Can't, I Can't": How Self-Concept Shapes Performance.** Management World, Washington, Vol. 15, Iss. 4 ; pg. 1, 2 pgs. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb?](http://Proquest.umi.com/pqdweb?)(2009).
- Trautwein, Ulrich. Ludtke, Oliver. Koller, Olaf. Baumert, Jurgen.(2006): **Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Achievement: How the Learning Environment Moderates the Dynamics of Self-Concept.** Journal of Personality and Social Psychology, Washington, Vol. 90, Iss. 2; pg. 334. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb?](http://Proquest.umi.com/pqdweb?)(2009).
- Voyce, J. A (1996): **an investigation of the relationship among Attributional predictor of coping with real life events by chemically dependent in patients**, diss. Abs. Inter v (57) n (8) p 3407) a, 1997.
- Walker, Jasen M.(1992): **Workers Compensation and the Learned Helplessness Paradigm.** Society of Chartered Property and Casualty Underwriters, CPCU Journal, Media, Vol. 45, Iss. 2; pg. 93, 5 pgs.
- Warden, M Robert.(1991): **Withdrawal Of Academic Effort: Implications For Self-Handicapping And Self -Worth Theories (Learned Helplessness, Sat, Underachievement).** PHD, University-Of-California-Riverside.
- Watkins, David. Gutierrez, Myrna.(1990): **Causal Relationships Among Self-Concept, Attributions, and Achievement in Filipino Students.** The Journal of Social Psychology, Washington, Vol. 130, Iss. 5; pg. 625.
- Weiner, B (1986): **An Attributional Theory Of Motivation And Emotion-** New York- Berlin Heidelberg. London. <http://tip.psychology.org/weiner.html>
- Weiner, B (1992): **Human Motivation: Metaphors, Theories And Research.** U. S. A. Library Of Congress Cataloging- In Publication Data. <http://tip.psychology.org/weiner.html>.(2006).
- Wieschenberg. A (1994): **Overcoming Conditioned helplessness in mathematics**, college- teaching, v 42, n2,2 pp (51- 54).
- Wilson, T. D., & Linville, P. W (1985): **Improving The performance Of College Freshmen With Attributional Techniques.** Journal Of Personality And Social Psychology, v49,pp 287- 293.
- Wortman, C. B & Dintzer, L (1978): **Is A Attribution Analysis Of The Learned Helplessness (Abramson, Seligman, Teasdale) Reformulation,** J Of Abnormal psycho, V (87), N (1), pp (75- 90).[http:// Proquest. umi . com //pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb).
- Young, Larry D, Allin, John M Jr.(1992): **Repression-sensitization differences in recovery from learned helplessness.** The Journal of General Psychology, Provincetown, Vol. n119, Iss. 2; pg. 135. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb) .
- Zellars, Kelly L., Perrewé, Pamela L., Rossi, Ana M., Tepper, Bennett J., Ferris, Gerald R.(2008): **Moderating effects of political skill, perceived control, and job-related self-efficacy on the relationship between negative affectivity and physiological strain.** Journal of Organizational Behavior, Chichester, Vol. 29, Iss. 5; pg. 549. [http:// Proquest . umi . com // pqdweb](http://Proquest.umi.com/pqdweb) .

ملاحق البحث

الملحق رقم ١ /

أسماء السادة محكمي البرنامج (مرتبة حسب الصفة العلمية)

- أ. د. سامر رضوان أستاذ في قسم الإرشاد النفسي
- أ. د. أمينة رزق أستاذ في قسم علم النفس
- أ. د. محمد قاسم عبد الله أستاذ في قسم الإرشاد النفسي جامعة حلب
- د. كمال بلان أستاذ مساعد في قسم الإرشاد النفسي
- د. مطاع بركات أستاذ مساعد في قسم الإرشاد النفسي
- د. ياسر جاموس مدرس في قسم التقويم والقياس
- د. رنا قوشحة مدرسة في قسم التقويم والقياس
- د. هيفاء بقاعي مدرسة في قسم التقويم والقياس

الملحق رقم ٢ /

أسماء السادة محكمي الاختبار (مرتبة حسب الصفة العلمية)

أ.د. سامر رضوان أستاذ في قسم الإرشاد النفسي

أ.د. أمينة رزق أستاذ في قسم علم النفس

أ.د. محمد قاسم عبد الله أستاذ في قسم الإرشاد النفسي جامعة حلب

د. كمال بلان أستاذ مساعد في قسم الإرشاد النفسي

د. ياسر جاموس مدرس في قسم التقويم والقياس

د. رنا قوشحة مدرسة في قسم التقويم والقياس

د. يسرى عبود مدرسة في قسم التقويم والقياس

د. هيفاء بقاعي مدرسة في قسم التقويم والقياس

الملحق رقم ٣ / التعديلات على مقياس العجز المكتسب

العبارة قبل التعديل	افتقرت أنت وزوجتك بعد مشاجرة وقعت بينكما وصالحتها	أ- سأصفح عنها ب- أنا دائماً شخص مسامح
العبارة بعد التعديل	1- تصالحت مع زوجتي بعد شجار	أ- لأنني سامحتها ب- لأنني متسامح في العادة
العبارة قبل التعديل	قمت بإقامة مأدبة غداء ناجحة	أ- لأنني كنت مسروراً في تلك الليلة ب- لأنني مضيف ماهر
العبارة بعد التعديل	2- أقمت حفل عشاء ناجح	أ- لأنني كنت مسروراً في تلك الليلة خاصة ب- لأنني مضيف جيد
العبارة قبل التعديل	مهلك التجاري يدر عليك مالاً وفيراً	أ- قرر وسيطي أن يشرع في شيء جديد ب- وسيطي مستثمر ماهر
العبارة بعد التعديل	3- المشروع الذي نفذته كان ناجحاً جداً	أ- لأن قائدي المباشر قدم لنا هذه المرة خطأً جديدةً ب- لأن قائدي المباشر ضابط ناجح
العبارة قبل التعديل	فزت بمسابقة رياضية	أ- كنت أشعر بأنني لا أهرم حينها ب- كنت أتمرن بجد
العبارة بعد التعديل	4- فزت بمسابقة للرمي	أ- لأنني شعرت أنني لن أهرم وقتها ب- لأنني أتدرب بشكل جيد دائماً
العبارة قبل التعديل	دائماً ما كان يطلب منك أن ترقص في الحفلة	أ- كنت على أتم هيئة في تلك الليلة ب- إنني شخص مرح وانبساطي في الحفلات
العبارة بعد التعديل	5- طلب مني المشاركة في إحدى الحفلات	أ- لأن مظهري كان ممتازاً ذلك المساء ب- لأنني شخص مرح أثناء الحفلات
العبارة قبل التعديل	كنت ماهراً في المقابلة الشخصية التي أجريت معك بشأن الوظيفة	أ- كنت أشعر بثقة كبيرة خلال تلك المقابلة ب- دائماً ما أكون ماهراً في المقابلات الشخصية
العبارة بعد التعديل	6- نجحت نجاحاً متميزاً في مقابلة للحصول على ترقية	أ- لأنني شعرت بثقة كبيرة خلال تلك المقابلة ب- لأن أدائي يكون جيداً في المقابلات الشخصية دائماً
العبارة قبل التعديل	اصطحبتك زوجتك لقضاء عطلة رومسية في مكان ما	أ- إنها بحاجة لقضاء بعض الأيام بعيداً عن البيت ب- إنها تريد اكتشاف أماكن جديدة
العبارة بعد التعديل	7- تصحبني زوجتي لقضاء عطلة سعيدة	أ- لأنها بحاجة للترفيه عن نفسها بضعة أيام ب- لأنها تحب التعرف على أماكن جديدة
العبارة قبل التعديل	طلب منك ترؤس مشروع هام	أ- لقد أتممت لتوي مشروعاً هاماً ب- إنني مشرف ماهر
العبارة بعد التعديل	8- طلب مني تدريب دورة جديدة	أ- لأنني نجحت في تدريب دورة سابقة مشابهة ب- لأنني مدرب جيد

العبارة قبل التعديل	أنت مدين للمكتبة بـ ١٠ دولار لتأخرك في رد كتاب استعرتة	أ- عندما أكون منهمكاً في القراءة فإنني أنسى الموعد المحدد لإعادة الكتاب ب- لقد كنت مشغولاً بكتابة تقرير ما لذلك نسيت أن أعيد الكتاب
العبارة بعد التعديل	10- فرضت بحقي عقوبة انضباطية لتأخري عن الاجتماع الصباحي	أ- لأنني أستيقظ متأخراً في أغلب الأحيان ب- لأنني لم أسمع صوت المنبه حينها
العبارة قبل التعديل	فقدت أعصابك مع صديق لك	أ- كان يزعجني دائماً ب- كان أسلوبه عدوانياً
العبارة بعد التعديل	11- فقدت هدوئي أثناء الحديث مع صديقي	أ- لأنه يضايقني دائماً ب- لأن مزاجه كان عدائياً ذلك الحين
العبارة قبل التعديل	عوقبت بسبب تأخرك عن إعداد ملف ضريبة دخلك في الوقت المحدد	أ- دائماً ما أتأخر في إعداد ملف ضرائبي الخاص ب- تكاسلت هذا العام في إعداده
العبارة بعد التعديل	12- ترتب علي غرامة مالية لتأخري في دفع فاتورة منزلية	أ- لأنني أتأخر دائماً في دفعها ب- لأنني تكاسلت هذه المرة في دفعها
العبارة قبل التعديل	قالت صديقتك شيئاً جرح مشاعرك	أ- دائماً ما تتقوه بالأشياء دون مراعاة شعور الآخرين ب- لقد كان مزاجها سيئاً ذلك اليوم فصبت غضبها علي
العبارة بعد التعديل	14- قال صديقي كلاماً أذى مشاعري	أ- لأنه يعبر عن رأيه دائماً دون أن يفكر بالآخرين ب- لأن مزاجه كان سيئاً ذلك اليوم
العبارة قبل التعديل	كنت تقع كثيراً أثناء تزلجك على الجليد	أ- إن التزلج على الجليد أمر صعب ب- كانت آلة التزلج مليئة بالثلج
العبارة بعد التعديل	15- سقطت على الأرض وأصبت برضوض أثناء ممارسة الجري	أ- لأن رياضة الجري صعبة بالنسبة لي ب- لأن الأرض كانت غير ممهدة بشكل جيد
العبارة قبل التعديل	تلقيت وردة من معجبة	أ- أشعر أنني جذاب بالنسبة لها ب- إنني شخص محبوب
العبارة بعد التعديل	17- تلقيت هدية من صديق	أ- لأنه أعجب بي ب- لأنني شخص محبوب
العبارة قبل التعديل	تقوم بخوض حملة انتخابية على منصب اجتماعي ثم فزت بها	أ- لأنني كرسيت كثيراً من الوقت لخوضها ب- لأنني أعمل بجد في أي عمل أؤديه
العبارة بعد التعديل	18- سعيت لشغل منصب قيادي ونجحت في ذلك	أ- لأنني بذلت الكثير من الوقت والجهد للحصول عليه ب- لأنني أبذل جهداً كبيراً في أي عمل أقوم به
العبارة قبل التعديل	أعطاك رئيسك فترة قصيرة لإنجاز عمل وأنهيته بفترة قصيرة جداً	أ- إنني ماهر في وظيفتي ب- إنني شخص كفء

العبارة بعد التعديل	19- منحني فائدي وقتاً قصيراً لأداء مهمة صعبة ولكنني نفذتها بنجاح	أ- إنني ماهر في عملي هذا ب- إنني شخص فعال
العبارة قبل التعديل	أنفدت شخصاً من الموت خنقاً	أ- إنني على دراية بالأسلوب العلمي لإنقاذ أي شخص من الموت خنقاً ب- أعرف كيف أتصرف في الأزمات
العبارة بعد التعديل	20- أنفدت شخصاً من الغرق	أ- لأنني أعرف كيفية إنقاذ الغريق ب- لأنني أعرف كيفية التصرف في المواقف الصعبة
العبارة قبل التعديل	أناك موظف لديك لتسدي له نصيحة	أ- إنني ذو خبرة في الموضوع الذي سألني عنه ب- إنني ماهر في إسداء النصح
العبارة بعد التعديل	21- طلب فائدي المباشر نصيحة مني	أ- لأنني خبير بالمسألة التي طلب نصحي فيها ب- لأنني أقدم نصائح مفيدة دائماً
العبارة قبل التعديل	فرت بجائزة كبيرة في العمل	أ- لأنني قمت بحل مشكلة هامة ب- لأنني أفضل موظف
العبارة بعد التعديل	24- فرت بجائزة تقديرية في وحدتي العسكرية	أ- لأنني تفوقت في الاختبارات المفاجئة ب- لأنني أفضل صف ضابط
العبارة قبل التعديل	رسبت في امتحان هام	أ- لم أكن ذكياً بالدرجة التي كان عليها الممتحنون الآخرون ب- لم أستعد للامتحان بنحو كاف
العبارة بعد التعديل	26- فشلت في اجتياز اختبار مهم	أ- لأنني لم أكن في مستوى زملائي الذين خضعوا معي للاختبار ب- لأنني لم أستعد للاختبار بشكل جيد
العبارة قبل التعديل	فقدت الفرصة في الاشتراك في حدث رياضي هام تدربت له فترة طويلة	أ- لم أكن رياضياً ماهراً ب- لم أكن ماهراً في هذه الرياضة
العبارة بعد التعديل	28- خسرت مباراة رياضية رغم التحضير الطويل لها	أ- لأنني لست رياضياً ماهراً ب- لأنني لست ماهراً في هذا النوع من الرياضة
العبارة قبل التعديل	طلبت للقاء شخصي ولكنه رفض	أ- كنت محطماً في تلك الفترة ب- انعقد لساني وأنا أطلب الموعد ذلك اليوم
العبارة بعد التعديل	29- طلبت موعداً لمقابلة قائدي الأعلى ولكنه رفض	أ- لأنني كنت فاشلاً في تلك المرحلة ب- لأنني كنت مرتبكاً عندما طلبت الموعد
العبارة قبل التعديل	تجارتك كانت دائماً قليلة الربح	أ- لأنني لا أعرف الكثير عن التجارة ب- كان اختيار التجارة اختياراً سيئاً
العبارة بعد التعديل	31- أدائي في حالة تقهقر (تراجع) دائم	أ- لأنني لا أعرف الكثير عن ميدان عملي ب- لأن الدورة التي اتبعتها لم تكن كافية

العبارة قبل التعديل	نجح المشروع الذي يقع تحت مسؤوليتك نجاحاً عظيماً	أ- لأنني قمت بمراقبة لعمل كل فرد فيها ب- لأن كل فرد منهم قد كرس له الكثير من وقته
العبارة بعد التعديل	33- الجماعة التي أقودها ناجحة جداً	أ- لأن كل فرد منها يقوم بواجبه بشكل جيد ب- لأنني قمت بمراقبة دقيقة لعمل كل فرد فيها
العبارة قبل التعديل	اختارك عريف الحفلة للمشاركة في مسابقة	أ- كنت أجلس في مكان قريب ب- كنت أكثر الحضور حماساً
العبارة بعد التعديل	37- تم اختياري كأفضل مدرب في وحدتي من بين زملائي	أ- لأنني كنت أقف في المكان المناسب ب- لأنني كنت أكثرهم التزاماً
العبارة قبل التعديل	فرت بورقة يانصيب	أ- كان ذلك بمحض الصدفة ب- تخيرت الأرقام الصحيحة
العبارة بعد التعديل	40- ربحت في لعبة الشطرنج	أ- كان ذلك بمحض الصدفة ب- لأنني درست كل حركة قمت بها
العبارة قبل التعديل	قمت بخوض حملة انتخابية على منصب اجتماعي ولكنك خسرتها	أ- لم أخض الحملة بنحو جيد ب- كان الشخص الفائز يعرف كثيراً من الناس
العبارة بعد التعديل	42- سعيت لشغل منصب قيادي وأخفقت في ذلك	أ- لأنني لم أبذل جهداً كبيراً بما فيه الكفاية ب- لأن شروط المنصب كانت صعبة ومعقدة
العبارة قبل التعديل	طلبت من فتاة أن ترقص معك ولكنها رفضت	أ- لست راقصاً ماهراً ب- إنها لا تحب أن ترقص
العبارة بعد التعديل	45- طلبت من صديقي لعب الشطرنج معي فرفض	أ- لأنني لا أجد لعب الشطرنج ب- لأنه لا يحب لعب الشطرنج

الملحق رقم ٤ /

اختبار العجز المكتسب

الاسم : الحالة الاجتماعية: عازب متزوج

التعليمات : يمكنك أن تسخر من الوقت ما تراه ضرورياً للإجابة عن كل سؤال . تستغرق الإجابة عن كافة الأسئلة 15 دقيقة وسطياً. ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة . إقرأ وصف كل موقف وتخيل أنه يحدث لك , من المحتمل أنك لم تواجه بعض هذه المواقف في حياتك أبداً, ولكن هذا لا يهم , تخيل فقط أنك تمر في الموقف وأجب عن كافة الأسئلة . قد لا يعجبك أي من الإجابات المعروضة , ولكن رغم ذلك عليك أن تختار الإجابة الأقرب إليك, وأن ترسم دائرة حول الحرف (أ) أو الحرف (ب) , لا تختار الإجابة التي تظن أن عليك اختيارها أو التي تظن أن الناس يرضون عنها , وإنما اختر من بين العروض الإجابة التي يبدو لك احتمال تنفيذها أقرب إليك.

1- تصالحت مع زوجتي بعد شجار	أ- لأنني سامحتها ب- لأنني متسامح في العادة
2- أقمت حفل عشاء ناجح	أ- لأنني كنت مسروراً في تلك الليلة خاصة ب- لأنني مضيف جيد
3- المشروع الذي نفذته كان ناجحاً جداً	أ- لأن قائدي المباشر قدم لنا هذه المرة خطباً جديدة ب- لأن قائدي المباشر ضابط ناجح
4- فزت بمسابقة للرمي	أ- لأنني شعرت أنني لن أهزم وقتها ب- لأنني ألترب بشكل جيد دائماً
5- طلب مني المشاركة في إحدى الحفلات	أ- لأن مظهري كان ممتازاً ذلك المساء ب- لأنني شخص مرح أثناء الحفلات
6- نجحت نجاحاً متميزاً في مقابلة للحصول على ترقية	أ- لأنني شعرت بثقة كبيرة خلال تلك المقابلة ب- لأن أدائي يكون جيداً في المقابلات الشخصية دائماً
7- تصحبني زوجتي لقضاء عطلة سعيدة	أ- لأنها بحاجة للترفيه عن نفسها بضعة أيام ب- لأنها تحب التعرف على أماكن جديدة
8- طلب مني تدريب دورة جديدة	أ- لأنني نجحت في تدريب دورة سابقة مشابهة ب- لأنني مدرب جيد
9- نسيت يوم عيد زواجي	أ- لأن ذاكرتي ضعيفة فيما يتعلق بتلك المناسبات ب- لأنني كنت مشغولاً بأشياء أخرى

10- فرضت بحقي عقوبة انضباطية لتأخري عن الاجتماع الصباحي	أ- لأنني أستيظ متأخراً في أغلب الأحيان ب- لأنني لم أسمع صوت المنبه حينها
11- فقدت هدوءي أثناء الحديث مع صديقي	أ- لأنه يضايقني دائماً ب- لأن مزاجه كان عدائياً ذلك الحين
12- ترتب علي غرامة مالية لتأخري في دفع فاتورة منزلية	أ- لأنني أتأخر دائماً في دفعها ب- لأنني تكاسلت هذه المرة في دفعها
13- شعرت مؤخراً بالتعب والإرهاق	أ- لأن ظروفني لا تتيح لي وقتاً كافياً للراحة ب- لأنني كنت مشغولاً جداً هذا الأسبوع
14- قال صديقي كلاماً أذى مشاعري	أ- لأنه يعبر عن رأيه دائماً دون أن يفكر بالآخرين ب- لأن مزاجه كان سيئاً ذلك اليوم
15- سقطت على الأرض وأصبت برضوض أثناء ممارسة الجري	أ- لأن رياضة الجري صعبة بالنسبة لي ب- لأن الأرض كانت غير ممهدة بشكل جيد
16- ازداد وزني مؤخراً ولم أستطع إنقاذه	أ- لأن كل أنواع الحمية فاشلة على المدى الطويل ب- لأن الحمية التي أتبعها غير ناجحة
17- تلقيت هدية من صديق	أ- لأنه أعجب بي ب- لأنني شخص محبوب
18- سعت لشغل منصب قيادي ونجحت في ذلك	أ- لأنني بذلت الكثير من الوقت والجهد للحصول عليه ب- لأنني أبذل جهداً كبيراً في أي عمل أقوم به
19- منحتني قائدي وقتاً قصيراً لأداء مهمة صعبة ومع ذلك نفذتها بنجاح باهر	أ- إنني ماهر في عملي هذا ب- إنني شخص فعال
20- أنقذت شخصاً من الغرق	أ- لأنني أعرف كيفية إنقاذ الغريق ب- لأنني أعرف كيفية التصرف في المواقف الصعبة
21- طلب قائدي المباشر نصيحة مني	أ- لأنني خبير بالمسألة التي طلب نصحي فيها ب- لأنني أقدم نصائح مفيدة دائماً
22- شكرني صديقي لمساعدتي إياه في وقت عصيب	أ- لأنني أحب مساعدته في المواقف الصعبة ب- لأنني أهتم بمساعدة الآخرين دائماً
23- بعد الفحص الدوري أخبرني الطبيب أنني بصحة ممتازة	أ- لأنني أمارس التمارين الرياضية بانتظام ب- لأنني أنتبه جيداً لكل ما يتعلق بصحتي
24- فزت بجائزة تقديرية في وحدتي العسكرية	أ- لأنني تفوقت في الاختبارات المفاجئة ب- لأنني أفضل صف ضابط
25- تخلفت عن الذهاب إلى اجتماع مهم	أ- لأن ذاكرتي تخونني كثيراً ب- لأنني أنسى أحياناً مراجعة مفكرتي
26- فشلت في اجتياز اختبار مهم	أ- لأنني لم أكن في مستوى زملائي الذين خضعوا معي للاختبار ب- لأنني لم أستعد للاختبار بشكل جيد

27- أعددت وجبة خاصة لصديقي ولكنه لم يأكل إلا القليل	أ- لأنني لست طباًحاً ماهراً ب- لأنني أعددت الوجبة على عجل
28- خسرت مباراة رياضية رغم التحضير الطويل لها	أ- لأنني لست رياضياً ماهراً ب- لأنني لست ماهراً في هذا النوع من الرياضة
29- طلبت موعداً لمقابلة قائدي الأعلى ولكنه رفض	أ- لأنني كنت فاشلاً في تلك المرحلة ب- لأنني كنت مرتبكاً عندما طلبت الموعد
30- فترت حرارة العلاقة بيني وبين زوجتي	أ- لأنني مشغول بنفسي أكثر من اللازم ب- لأنني لا أقضي معها وقتاً كافياً
31- أدائي في حالة تقهقر (تراجع) دائم	أ- لأنني لا أعرف الكثير عن ميدان عملي ب- لأن الدورة التي اتبعتها لم تكن كافية
32- توترت كثيراً بعد موقف جرى بيني وبين قائدي	أ- لأنني لست قادراً على التفاهم معه ب- لأنني لم أفهمه هذه المرة
33- الجماعة التي أقودها ناجحة جداً	أ- لأن كل فرد منها يقوم بواجبه بشكل جيد ب- لأنني قمت بمراقبة دقيقة لعمل كل فرد فيها
34- فاجأتني زوجتي بهدية لطيفة	أ- لابد أنها حصلت على ترقية في عملها ب- لأنني أبدي لها الحب والاهتمام
35- نجحت في إيصال المعلومات للمرؤوسين	أ- لأن المرؤوسين كانوا أذكياء ومنتهيين ب- لأنني استطعت بأسلوبي تشويق المرؤوسين للدرس
36- كانت صحتي جيدة تماماً طوال العام	أ- لأن عدد المرضى كان قليلاً من حولي لذلك لم أتعرض للعوى ب- لأنني حريص على تناول الطعام الجيد والحصول على الراحة
37- تم اختياري كأفضل مدرب في وحدتي من بين زملائي	أ- لأنني كنت أف في المكان المناسب ب- لأنني كنت أكثرهم التزاماً
38- حكيت نكتة ضحك لها أصدقائي	أ- لأن النكتة مضحكة ب- لأنني رويتها بأسلوب ناجح
39- قضيت وقتاً رائعاً في الحفلة	أ- لأن الجميع كانوا لطفاء ب- لأنني شخص لطيف جداً
40- ربحت في لعبة الشطرنج	أ- كان ذلك بمحض الصدفة ب- لأنني درست كل حركة قمت بها
41- ضللت الطريق وأنا أقود السيارة قاصداً بيت صديقي	أ- لأنني أخطأت المنعطف ب- لأن الإرشادات التي زودني بها أصدقائي لم تكن دقيقة
42- سعت لشغل منصب قيادي وأخفقت في ذلك	أ- لأنني لم أبذل جهداً كبيراً بما فيه الكفاية ب- لأن شروط المنصب كانت صعبة ومعقدة
43- نفذ الوقود من السيارة في شارع مظلم بوقت متأخر من الليل	أ- لأنني لم أتفقد كمية الوقود التي كانت في الخزان ب- لأن مؤشر الوقود في السيارة كان معطلاً

44- اشتريت لزوجتي هدية لم تتل رضاها	أ- لأنني لست بارعاً في اختيار الهدايا ب- لأن الهدية لم تناسب ذوقها
45- طلبت من صديقي لعب الشطرنج معي فرفض	أ- لأنني لا أجيد لعب الشطرنج ب- لأنه لا يحب لعب الشطرنج
46- أثبتت الفحوص المخبرية أن نسبة السكر في دمي عالية	أ- لأنني لا أهتم بالنظام الغذائي كثيراً ب- لأن السكر موجود في أغلب ما نتناوله
47- أنا وزوجتي في حال نزاع متكرر منذ فترة	أ- لأن مزاجي سيء في الفترة الأخيرة ب- لأن هناك ضغوطاً كثيراً تواجه أسرتنا مؤخراً
48- أنا موجود في المشفى وزواري قلة	أ- لأنني أكون عصبياً وأنا مريض ب- لأن أصدقائي كانوا مشغولين تلك الفترة

الملحق رقم / ٥ /

رائز تنسي لمفهوم الذات

تأليف وليم فيتس

إعداد د. إيمان عز

ستجد فيما يلي مجموعة من البنود التي تصف نفسك من وجهة نظرك الخاصة
اقرأ كل عبارة بعناية ثم اختر الإجابة التي تنطبق عليك أكثر من غيرها من الإجابات الخمس
الموجودة أمام كل عبارة وضع دائرة حول رقم الإجابة على اليسار.
لا تترك أية عبارة دون إجابة.

الاسم : الحالة الاجتماعية : عازب : ☐ متزوج : ☐

البنود	غير صحيح إطلاقاً	غير صحيح غالباً	نن. نن.	صحيحة غالباً	صحيحة دائماً
1- صحتي جيدة جداً	1	2	3	4	5
2- إنني شخص جذاب	1	2	3	4	5
3- أنا شخص مهمل لمظهري	1	2	3	4	5
4- أنا شخص مهذب	1	2	3	4	5
5- أنا أمين	1	2	3	4	5
6- أنا شخص سيء	1	2	3	4	5
7- أنا مرح	1	2	3	4	5
8- أنا هادئ وأخذ الأمور ببساطة	1	2	3	4	5
9- أنا شخص لا قيمة له	1	2	3	4	5
10- تقف عائلتي معي في أي مشكلة	1	2	3	4	5
11- أنا شخص من عائلة سعيدة	1	2	3	4	5
12- لا يثق أصدقائي بي	1	2	3	4	5
13- أنا شخص ودود	1	2	3	4	5
14- أنا محبوب من الرجال	1	2	3	4	5
15- لا أهتم بما يعمله الآخرون	1	2	3	4	5
16- لا أقول الصدق دائماً	1	2	3	4	5
17- أحياناً أغضب وأثور	1	2	3	4	5

5	4	3	2	1	18- أحب أن أبقى نظيفاً وفي أحسن مظهر
5	4	3	2	1	19- أنا شخص مليء بالأوجاع والآلام
5	4	3	2	1	20- أنا شخص عليل
5	4	3	2	1	21- أنا شخص متدين
5	4	3	2	1	22- أخلاقياتي دون المستوى
5	4	3	2	1	23- أخلاقي ضعيفة
5	4	3	2	1	24- أستطيع التحكم بنفسى بشكل جيد
5	4	3	2	1	25- أنا شخص حقود
5	4	3	2	1	26- أنا شخص يفقد صوابه
5	4	3	2	1	27- أنا شخص مهم في نظر عائلتي وأصحابي
5	4	3	2	1	28- أنا شخص مكروه من قبل أفراد عائلتي
5	4	3	2	1	29- أشعر أن عائلتي لا تثق بي
5	4	3	2	1	30- أنا شخص محبوب من النساء
5	4	3	2	1	31- أنا شخص ثائر (ناقم) على العالم كله
5	4	3	2	1	32- يصعب على أي أحد مصاحبتى
5	4	3	2	1	33- أفكر أحياناً بأشياء سيئة لا أستطيع البوح بها
5	4	3	2	1	34- أشعر بالضيق عندما أكون حزينا
5	4	3	2	1	35- لست بديناً ولا نحيلاً
5	4	3	2	1	36- أنا راضٍ عن شكلى كما هو
5	4	3	2	1	37- ليتنى أستطيع أن أغير بعض أجزاء جسمى
5	4	3	2	1	38- أنا شخص راضٍ عن أخلاقى وسلوكى
5	4	3	2	1	39- أنا شخص راضٍ عن علاقتى بربى
5	4	3	2	1	40- من اللازم أن أزيد من مرات ذهابى إلى دور العبادة
5	4	3	2	1	41- أنا راضٍ بحالى
5	4	3	2	1	42- أنا شخص لطيف وجيد
5	4	3	2	1	43- أنا شخص يحتقر نفسه
5	4	3	2	1	44- أنا راضٍ عن علاقتى بأفراد عائلتي
5	4	3	2	1	45- أنا أفهم (أعرف) أفراد عائلتي جيداً
5	4	3	2	1	46- من اللازم أن أثق بعائلتي أكثر من ذلك
5	4	3	2	1	47- أنا اجتماعى بالقدر الذى أريده
5	4	3	2	1	48- أحاول دائماً أن أكون مصدر سعادة للناس دون إفراط
5	4	3	2	1	49- أنا شخص سيء من وجهة نظر الآخرين
5	4	3	2	1	50- أكره كل معارفى
5	4	3	2	1	51- أضحك أحياناً من نكتة بذيئة

5	4	3	2	1	52- لست طويلاً ولا قصيراً
5	4	3	2	1	53- أشعر أنني لست على ما يرام
5	4	3	2	1	54- أحب أن أكون جذاباً أكثر لدى الجنس الآخر
5	4	3	2	1	55- أنا متدين بالقدر الذي أريده
5	4	3	2	1	56- أحب أن أكون موضع ثقة أكثر مما أنا عليه الآن
5	4	3	2	1	57- من اللازم ألا أكذب كثيراً بعد الآن
5	4	3	2	1	58- أنا شخص ذكي بالقدر المناسب
5	4	3	2	1	59- لست الشخص الذي كنت أحب أن أكونه
5	4	3	2	1	60- أحب ألا أكون سهلاً (متساهلاً) بهذا القدر
5	4	3	2	1	61- أعامل والدي كما يجب
5	4	3	2	1	62- أنا شخص يتأثر كثيراً بما يقوله أفراد عائلتي
5	4	3	2	1	63- من اللازم أن أحب عائلتي أكثر
5	4	3	2	1	64- أنا شخص راضٍ عن أسلوب معاملتي للناس
5	4	3	2	1	65- من اللازم أن أكون أكثر تهذيباً
5	4	3	2	1	66- من اللازم أن أكون أكثر انسجاماً مع الناس
5	4	3	2	1	67- أغتاب الناس
5	4	3	2	1	68- أشعر برغبة بالسب والشتم
5	4	3	2	1	69- أنا شخص يعتني جيداً بجسمه
5	4	3	2	1	70- أحاول الاعتناء بمظهري
5	4	3	2	1	71- لا أجيد القيام بالأعمال اليدوية
5	4	3	2	1	72- أنا شخص يعيش حياته اليومية حسب معتقداته
5	4	3	2	1	73- أراجع عن خطأي بسرعة
5	4	3	2	1	74- أقوم بأعمال سيئة جداً
5	4	3	2	1	75- أستطيع الانتباه (الاهتمام) لنفسني في أي وقت
5	4	3	2	1	76- أقبل التأنيب بسهولة ودون غضب
5	4	3	2	1	77- أتصرف قبل أن أفكر
5	4	3	2	1	78- أحاول التعامل مع أفراد عائلتي وأصحابي بنزاهة
5	4	3	2	1	79- أهتم جيداً بعائلتي
5	4	3	2	1	80- أظهر السمع والطاعة لكلام والدي
5	4	3	2	1	81- أحاول أن أفهم وجهة نظر الآخرين
5	4	3	2	1	82- علاقتي بالناس جيدة
5	4	3	2	1	83- ليس من السهل علي أن أسامح
5	4	3	2	1	84- يهمني جداً أن أكون الفائز في أي لعبة
5	4	3	2	1	85- أشعر أنني على ما يرام معظم الوقت

5	4	3	2	1	86- لست ماهراً في الرياضة أو في ألعاب التسلية
5	4	3	2	1	87- نومي قليل
5	4	3	2	1	88- غالباً أعمل اللازم
5	4	3	2	1	89- ألجأ للأساليب الملتوية
5	4	3	2	1	90- ليس من السهل علي الالتزام بالمعايير الأخلاقية في سلوكي
5	4	3	2	1	91- أحل مشاكلي بسهولة
5	4	3	2	1	92- أغير رأيي باستمرار
5	4	3	2	1	93- أحاول الهرب من مشاكلي
5	4	3	2	1	94- أقوم بالأعمال المطلوبة مني في المنزل
5	4	3	2	1	95- أتناجر مع أفراد عائلتي
5	4	3	2	1	96- أخيب ظن أفراد عائلتي بي
5	4	3	2	1	97- أجد ميزة ما في كل شخص أعرفه
5	4	3	2	1	98- ليس من السهل علي أن أشعر بالراحة مع الناس
5	4	3	2	1	99- من الصعب علي التحدث مع غرباء
5	4	3	2	1	100- أوجل عمل اليوم إلى الغد

الملحق رقم ٦/

استمارة تقييم مرحلي للجلسة

- ١- استفدت من هذه الجلسة: كثيراً وسط قليلاً أبداً
- ٢- أكثر ما أفادني في الجلسة هو
.....
- ٣- استفدت قليلاً من خلال هذه الجلسة.
- ٤- حسنت الجلسة مهاراتي في.....
.....
- ٥- أشعر بالرضا من هذه الجلسة كثيراً وسط قليلاً أبداً
- ٦- أتمنى لو كانت الجلسة أطول كثيراً وسط قليلاً أبداً
- ٧- أشعر أن المدرب قد بذل مجهوداً كبيراً كثيراً وسط قليلاً أبداً
- ٨- شعرت بالملل طوال مدة الجلسة كثيراً وسط قليلاً أبداً
- ٩- كنت أتوقع من هذا البرنامج.....
.....
- ١٠- ملاحظاتي حول الجلسة:
أ- موضوع الجلسة:
ب- محتوى الجلسة:
ج- أساليب الجلسة:
د- فائدة الجلسة:
هـ- المدرب:
.....
- ١١- اقتراحاتي لتحسين الجلسة:
.....
- ١٢- تعليقات أخرى:
.....

الملحق رقم /٧/

التقييم النهائي للبرنامج

الاسم: الحالة الاجتماعية:

أولاً: كانت مشاركتي في البرنامج فعالة ضعيفة سيئة

ثانياً: ساعدني البرنامج في معرفة أفضل بـ:

١	مفهوم الذات	كثيراً	وسط	قليلاً
٢	الوعي بالذات والإحساس بها	كثيراً	وسط	قليلاً
٣	نقد الذات	كثيراً	وسط	قليلاً
٤	توكيد الذات	كثيراً	وسط	قليلاً
٥	تقدير الذات	كثيراً	وسط	قليلاً
٦	حل المشكلات	كثيراً	وسط	قليلاً
٧	اتخاذ القرار	كثيراً	وسط	قليلاً
٨	التواصل الاجتماعي غير اللفظي	كثيراً	وسط	قليلاً
٩	التواصل الاجتماعي	كثيراً	وسط	قليلاً
١٠	السيطرة الذاتية	كثيراً	وسط	قليلاً
١١	الاسترخاء	كثيراً	وسط	قليلاً
١٢	مفهوم العزو	كثيراً	وسط	قليلاً
١٣	الأسلوب التفسيري	كثيراً	وسط	قليلاً
١٤	العجز المكتسب	كثيراً	وسط	قليلاً
١٥	الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية	كثيراً	وسط	قليلاً
١٦	الأحاديث الذاتية السلبية	كثيراً	وسط	قليلاً
١٧	مهاراة التفاؤل	كثيراً	وسط	قليلاً

ثالثاً: كان المدرب جيداً في:

١	إدارة الجلسة وضبطها	كثيراً	وسط	قليلاً
٢	الالتزام بالتوقيتات	كثيراً	وسط	قليلاً
٣	استخدام الفنيات في البرنامج	كثيراً	وسط	قليلاً
٤	الاهتمام بالمتدربين	كثيراً	وسط	قليلاً
٥	تقديم المعلومات المناسبة بالشرح والمناقشة	كثيراً	وسط	قليلاً
٦	الاهتمام بالمتدربين والحرص عليهم	كثيراً	وسط	قليلاً
٧	العلاقة الصادقة مع المتدربين	كثيراً	وسط	قليلاً

رابعاً: كان المدرب أكثر نجاحاً في:

خامساً: أفضل الجلسات في البرنامج:

سادساً: يمكن حذف بعض الجلسات من البرنامج هي:

سابعاً: أكثر ما أفادني في البرنامج هو:

ثامناً: أقل ما أفادني في البرنامج هو:

تاسعاً: الفنيات والطرق المستخدمة في البرنامج كانت فعالة: كثيراً وسط قليلاً

عاشراً: اذكر ملاحظتك واقتراحاتك حول:

١- محتوى البرنامج

٢- الأساليب المستخدمة

٣- مدة البرنامج

٤- مدة كل جلسة

٥- مواعيد الجلسات

٦- فائدة الجلسات

٧- المدرب

Damascus University

Faculty of Education

Department of Psychological Counseling



The Effectiveness of Counseling program to Reduce A Learned Helplessness and its Relationship to The Improvement of Self-Concept

**A Quasi Experimental study of Volunteering Youth in
The Armed Forces**

**A Thesis Submitted to Obtain The Master Degree in Psychological
Counseling**

Prepared:

Mohammad Hashem Ossman

Supervision

Dr. Mohammad Sheikh Hammoud
Professor in Department of
Psychological Counseling

Participating Supervision

Dr. Aisha Ahmed Naser
Doctor in Department of
Psychological Counseling

Damascus: **1432 H-A**
2011 C-A

Summary

The effectiveness of counseling program to reduce a learned helplessness and its relationship to the improvement of self-concept

A quasi experimental study of volunteering youth in the armed forces

When experience with uncontrollable events leads to the expectation that future events will also be uncontrollable, disruption in motivation, emotion, and learning may occur. That phenomenon has been called learned helplessness. Learned helplessness is the idea that experience with uncontrollable adverse circumstances hinder later learning.

According to the original LH model, LH is inferred when people who experience uncontrollability first learn that their outcomes elude their control and then generalize this belief about their own helplessness to new situations. The concept was initially developed in experimental animal psychology, and later applied to humans. Today, The process of immunizing and reducing helpless conditions has also been researched and successfully applied to humans. Trainers can design a training experience accordingly, using one of several methods, e.g., success experiences, attribution training, modeling, structuring/ shaping, and thus help create a healthy work environment.

And self-concept is considered one of the key dimensions in the study of psyche, and an important factor among the factors which highly influence the behavior and the psychological health of the individual. And this concept which develops in the individual mind about his self is the basis of the integrity of his psyche; because the way of the perception of self, represents the main pivot for the organization of psyche and the determination of behavior. And the self-contentment denotes to the acceptance of life and optimism towards future.

Starting from this point, it was necessary to study the relation between learned helplessness and self-concept in a sample of volunteering youth in the armed forces; And to design A counseling program to reduce a learned helplessness.

This research falls into five chapters: an introduction, theoretical frame, previous studies, the method, discussion and interpretation of the results and the recommendations. The last chapter contains annexes and references.

The problem of the research:

The research problem can be formulated as follow:

What is the effectiveness of a counseling program to reduce a learned helplessness and its relationship to the improvement of self-concept

The importance of the research:

The importance of this research stems from the following points:

- 1- It is the first local academic research concerning: (a) the topic of the study (learned helplessness and self-concept) and (b) the sample studied (volunteering youth in the armed forces).
- 2- The importance of the designed counseling program.
- 3- The positive effects that may occur for the sample.
- 4- Farther research can be contacted in the area.

The aims of the research:

The research aims to achieve the following goals:

- 1- providing scientific answers to the hypotheses of this research.
- 2- Constructing a program for reducing a learned helplessness.
- 3- Evaluating the effectiveness of the proposed program in reducing a learned helplessness.
- 4- presenting some suggestion and recommendation that may be useful and relevant.

The hypotheses of the research:

The study presumes that:

- 1- There is no significant relation between learned helplessness and self-concept and its diverse dimensions on the part of the sample.
- 2- There is no significant differences in the level of learned helplessness on the part of the sample in regard to marital status.

- 3- There is no significant differences in the level of self-concept and its diverse dimensions on the part of the sample in regard to marital status.
- 4- There is no significant differences in the level of self-concept and its diverse dimensions between those who are high- low level in learned helplessness.
- 5- There is no significant differences between the experimental group and the control group before applying the program in the level of learned helplessness and self-concept and its diverse dimensions.
- 6- There is no significant differences in the level of learned helplessness, self-concept and its diverse dimensions on the part of the experimental group before and after applying the program.
- 7- There is no significant differences in the level of learned helplessness, self-concept and its diverse dimensions on the part of the experimental group after applying the program and after postponed period.
- 8- There is no significant differences between the experimental group and the control group after applying the program in the level of learned helplessness, self-concept and its diverse dimensions.
- 9- There is no significant differences between the experimental group and the control group after postponed period in the level of learned helplessness, self-concept and its diverse dimensions.
- 10- There is no significant differences in the level of learned helplessness, self-concept and its diverse dimensions on the part of the control group before and after applying the program.

The sample: The sample of descriptive study consisted of (972) volunteering youth in the armed forces; (424 married) 44% of the sample, and (548 non- married) 56% of the sample

The sample of the program consisted of (24) volunteers and it is divided into two groups. The first group (experimental group) consists of (12) volunteers (6 married and 6 non-married) and the control group consists of (12) volunteers (6 married and 6 non-married)

Methodology: Two procedures were adopted in this research:

- 1- The analytical descriptive procedure
- 2- The quasi-experimental procedure and the use of method of pre-and post measurement of both the experimental and control groups.

The most important results: (The Effectiveness of The program Is Certain).

- 1- The non-existence of learned helplessness on the part of the sample, and in regard to marital status.
- 2- The existence of clear and positive self-concept on the part of the sample, and in regard to the marital status.
- 3- There is a statistically significant negative relation between learned helplessness and self-concept on the part of the sample, and in regard to the marital status.
- 4- Concerning the influence of variables on the learned helplessness and self-concept, the results indicated that the range of learned helplessness in the case of non-married was higher than that in the case of married; but the range of self-concept in the case of married was higher than that in the case of non-married.
- 5- There is no significant differences between the experimental group and the control group before applying the program in the level of learned helplessness and self-concept and its diverse dimensions.
- 6- There is a significant differences in the level of learned helplessness, self-concept and its diverse dimensions on the part of the experimental group before and after applying the program.
- 7- There is no significant differences in the level of learned helplessness, self-concept and its diverse dimensions on the part of the experimental group after applying the program and after postponed period.
- 8- There is a significant differences between the experimental group and the control group after applying the program in the level of learned helplessness, self-concept and its diverse dimensions.
- 9- There is a significant differences between the experimental group and the control group after postponed period in the level of learned helplessness, self-concept and its diverse dimensions.
- 10- There is no significant differences in the level of learned helplessness, self-concept and its diverse dimensions on the part of the control group before and after applying the program.