العجز المتعلّم وعلاقته بالتعلّم المنظّم ذاتياً لدى عينه من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق

فاطمة علي الصالح، رافع النصير الزغول *

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلّم والتعلّم المنظّم ذاتياً، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (560) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي من طالبات محافظة المفرق وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان مقياس العجز المتعلّم الذي تم بناؤه لأغراض هذه الدراسة، ومقياس مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً. وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين العجز المتعلّم والتعلّم المنظّم ذاتياً، كما دلّت نتائج الدراسة أيضاً على وجود علاقة دالّة احصائيا بين أبعاد العجز المتعلّم، وبين أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً وبين الأداتيين ككل، وقد اشار الباحثان إلى عدد من التوصيات منها: إجراء دراسات مشابهة في مناطق تعليمية أخرى في الاردن، لمعرفة درجة العجز المتعلّم واثر بعض المتغيرات عليه، واعداد برامج تربوية مستمرة تعمل على قياس العجز المتعلّم لدى الطلاب، وتقديم برامج خاصة لمن لديه عجز مرتفع.

الكلمات الدالة: العجز المتعلّم، التعلّم المنظّم ذاتياً.

المقدمة

استحوذت بعض القضايا النفسية والتربوية على اهتمام الباحثين والتربويين والدارسين لكونها من أهم المتغيرات التي تسهم في تفسير عمليات التعلم لدى الطلبة بحيث أصبحت أساليب التعلم واستراتيجياته من المواضيع البحثية التي فسرت الكثير من عمليات التعلم لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة بدءاً من المرحلة الأساسية وحتى الوصول إلى المرحلة الجامعية. وبما أن استراتيجيات التعلم الذاتي من أكثر الاستراتيجيات التي تعمل على تحديد مستوى التعلم لدى الطلبة، فقد حظي هذا المتغير على اهتمام الباحثين في ضوء حقيقة مدى مساهمته لتحديد عمليات التعلم. ولأن الضعف وعدم القدرة (أي العجز) هو أمر متعلم ومكتسب نتيجة لمرور الفرد بتجارب وخبرات فاشلة، حيث يعزو فشله إلى أسباب داخلية غالباً ما تكون ثابتة ودائمة ويعممها على تجارب ومهمات أخرى في حياته، فقد أصبح هذا المفهوم محور اهتمام الباحثين والدراسين الذين يسعون إلى معرفة مدى تأثير العجز المتعلم على حياة الطلاب ومستواهم الاكاديمي.

أخذ العلماء والدارسون يدركون أهمية العوامل المساعدة في تفسير التعلّم الفعال، فنتج عن ذلك نشاط بحثي متنوع، وكثير من المفاهيم التي تسعى لدراسة أنواع السلوك المهمة للتعلّم، وقد أثار ذلك الاهتمام دراسة كيفية ارتباط هذه المتغيرات وتأثيرها على بعضها البعض، وعلى نتائج التعلّم، ومن تلك الجهود ظهر مصطلح التعلّم المنظّم ذاتياً ليصف العمليات المعرفية وما وراء المعرفية (Linder,2002).

العجز المتعلّم: (Learned Helplessness)

تعتبر ظاهرة العجز المتعلّم من الإسهامات المهمة في وصف وتفسير ظاهرة النجاح أو الفشل التي يتعرض لها الفرد عبر حياته الزاخرة بالكدّ والعمل بغية الحصول على الخبرات التي يتطلبها النجاح والتطور في مختلف مناحي الحياة (الفتلاوي، 2009) ومع أن مفهوم العجز المتعلّم متعلق بفكرة فقدان الأمل واليأس الذي وضعها مور (Mooer) إلا أن سيلجمان(Seligman) خلص إلى أن التعرض لصدمة مؤلمة يفضي إلى عائق في التعلّم، وبالذات عندما حاول الفرد دائماً أن يتجنب هذه الصدمة (الزاملي، 2001). لذا فقد انصبّ اهتمام علماء علم النفس الإيجابي على هذه الظاهرة لارتباطها بالاكتئاب، فقد عدَّ سيلجمان(Seligman) – أحد أبرز منظري هذا العلم –أن أسباب العجز المتعلّم هي ذاتها أسباب الاكتئاب وأن النتيجة الحتمية

* وزارة التربية والتعليم؛ كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/8/21، وتاريخ قبوله 2016/12/2

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

لعدم التخلص من ظاهرة العجز هي حدوث الاكتئاب(Morgan ،Seligman,2005).

ويرى تراسي(Trasy,2004) أن حالة العجز المتعلّم تظهر جلياً في عزوف الفرد عن محاولة الخلاص أو إيجاد الحل عندما يواجه الصعوبات في حياته، فيلاحظ بأن العجز يظهر عندما يتعلم الفرد أن ثمّة نتائج تحدث بشكلٍ مستقل عن استجابته، ويتوقع الفرد أيضاً عجزه في المواقف المشابهة في المرات اللاحقة، وعدم قدرته على التحكم في المواقف التي يختبرها، ويتداخل هذا التوقع مع التعلّم اللاحق، وفي المحصلة فان الفرد يلقن نفسه عدم قدرته على النجاح وتجاوز الصعوبات مهما بذل من جهد.

ويرى بيترسون وماير وسليجمان(Peterson ,1993، Maier& Seligman) أن العجز المتعلّم ما هو إلا يقين الشخص بأن أفعاله ليس لها تأثير ايجابي على نتائج سلوكه، مما يترتب عليه عدم المحاولة، والذي ينتج عنه اعتقاد الفرد بفقدان السيطرة على الأحداث التي يمر بها. ويعرّف دويك وربسكي(Dweck,1993، Repacci) العجز المتعلّم بأنه الاستسلام في وجه الفشل وهو ناجم عن إدراك الأفراد لموقع القوى المسئول عن النجاح والفشل.

ويرى بيترسون وآخرون(Peterson ,1993، et al) أن مصادر العجز المتعلّم تنقسم إلى قسمين هما: أسباب ذاتية تتمثل في القدرة والجهد، وأسباب خارجية متمثلة في تحيّز الآخرين للفرد. في حين خالف واينر (Wiener,1985) ما سبق حين أشار إلى أن الطلبة العاجزين عن التعلّم وكذلك القادرين منهم يقومون بعزو نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل سببيه أربعه هي: القدرة، الجهد، صعوبة المهمة، والحظ، وأن الطلاب عندما يحرزون نتيجة ما – نجاحاً أو فشلاً– فإنهم يدركون مسؤولية أحد أو بعض هذه العوامل عن النتيجة.

وقد أشارات دويك وريبوسكي (Dweck& Reppacci,1993) في هذا الصدد بأنه في حالة الفشل في الأداء يظهر السؤال: "**لماذا**" أكثر مما يظهر في حالة النجاح والتفوق، وأن الطلبة الفاشلين العاجزين عن التعلّم أثناء أدائهم للمهمات يميلون إلى تبرير هذا العجز على شكل أنماط عزوية معينة أكثر مما يظهره الطلبة المتفوقون القادرون على التعلّم.

ويرى سيلجمان ومرقان(Seligman,2005، Morgan) أن هناك مجموعة من المصادر تساعد على تعلم اساليب عزو العجز المتعلّم: وهي:

المصدر الأول: الأم أو مقدم الرعاية الأول فإذا كانت الأم تلوم نفسها عن كل حدث يحصل لها أو تلوم طفلها أحيانا فإنه سيتعلم ذلك منها.

المصدر الثاني: نماذج البالغين المحيطين بالطفل، والمعلمين، وأولياء الأمور، والإخوة ورموز السلطة عندما يلومون الطفل عن الأمور التي تحدث، ومن ذلك أيضاً ظروف التعليم والإنضباط الممارس على الطفل، التي يتعلم الطفل منها أنه مسؤول عن الأحداث، وقد يعمم ذلك.

المصدر الثالث: أزمات الحياة المأساوية، والأسر المفككة، والنشوء في بيئات فقيرة وفي بيوت الأيتام، وهل تكون هذه الأزمات مستقرة أم مؤقتة، وهل هذه الأزمات ممكنة الحل أم لا، يتعلم الطفل منها أن الشدائد غير محددة ومؤقتة ويمكن التغلب عليها في أي وقت. التعرف على الأفكار التي تجعل الشخص يشعر بالسوء ووصفها، والطعن لهذه الأفكار ودحضها، ويتم ذلك بجمع الأدلة على عكسها، وتفسير الأفكار بطريقة تختلف عن الطريقة السابقة التي سببت السوء، والإبتعاد عن الأفكار التي تخفض الأداء واستجلاب أفكارٍ تعمل على تحفيزه، ثم تغيير أفتراضاتنا اللاواقعية إلى افتراضات واقعية ومقبولة دائما.

ويرى بيترسون وآخرون(Peterson,1993، et al) أن العجز المتعلّم يتميز بمجموعة من الأبعاد تتلخص بما يلي:

البُعدْ الدافعي: يشير هذا البُعدْ إلى انخفاض القيام بالاستجابة تجاه الموقف الخارجي، حيث تنخفض الدافعية لدى الشخص المصاب بالعجز المتعلّم لاعتقاده بعدم امتلاكه القدرة على التحكم في نتائج استجاباته. فعندما يتوقع الفرد أن الاستجابة تكون مستقلة عن النتيجة فإن الدافع للقيام بالاستجابة ينخفض وتتضاءل الدافعية.

البُعدْ المعرفي: يشير هذا البُعدْ إلى ضعف قدرة الفرد على التعلّم من حيث عدم قدرته على التحكم في النتائج، بالإضافة إلى عدم تمكنه من استخدام الخبرات السابقة وتطويعها لتعلّمه في المواقف اللاحقة، وتظهر عدم قدرة الفرد من خلال العزو السببي المتكون لديه بالعزو إلى أحداث خارجية شاملة وغير قابلة للسيطرة.

البُعدْ السلوكي: يشير هذا البُعدْ إلى ظهور الكسل والفتور والاعتمادية الزائدة والسلبية، ويعبر عن العجز المتعلّم سلوكياً بنقص عدد استجابات ومحاولات التغلب على الفشل، ويحدث ذلك عندما يتعرض الفرد لخبرات الفشل المتكررة وعندما لا يستطيع التحكم بنتائجها يضطرب سلوكه ويفضل الكسل وعدم بذل الجهد واستخدام وسائل واستجابات أقل كفاءة.

البُعدْ الانفعالي: ويشير هذا البُعدْ إلى ظهور الانفعالات السلبية كالقلق والغضب والاكتئاب، فيظهر القلق كبداية لحصول

العجز عندما لا يستطيع الفرد التحكم في العواقب ثم يتحول إلى انفعال أعمق وهو الاكتئاب عندما تتكرر الأحداث التي لا يستطيع التحكم في نتائجها.

ويرى(Peterson,et,al,1993) والفرحاتي، (2005) أن الفرد الذي يعاني من العجز المتعلّم يكون دائم اللوم لذاته جراء أي فشل يتعرض له، كما أنه يعاني من السلبية لما يحدث حوله، فهو يعتمد على الحظ بشكل كبير، كما أنه يتكل على الآخرين في أي عمل يقوم به، اذ يظهر عليه سرعة الانسحاب عند تعرضه لأي مشكلة.

التعلّم المنظّم ذاتياً: (Self- Regulated Learning)

يعتبر التعلّم المنظّم ذاتياً من المفاهيم الحديثة نسبياً، لذلك اهتم الباحثون في هذا المجال بإدراك طبيعته وأثره في الفرد، فالتعلّم المنظّم ذاتياً يعتبر من أهم المفاهيم التربوية النفسية لأنه يركّز على الكيفية التي يستطيع من خلالها الشخص أن ينشط ذاتياً، فيعدل ويدعم ممارساته التعليمية داخل البيئة التعليمية ليحقق أفضل النتائج(Linder,2002).

تعتبر عملية التعلّم المنظّم ذاتياً عملية ذات جوانب متعددة منها نوعيّة ومنها كميّة، فهي تشير إلى درجة ونوعيّة إدارة الطالب لجهده في موقف التحصيل، كما تشير إلى الطرق التي يتبعها المتعلّم لفهم المهام والتعيينات التعليمية (Pintrich,1990). ويرى زيمرمان (Zimmerman,1994،) أن المتعلّم يعدُّ منظماً ذاتياً لتعلّمه استناداً لدرجة اندماجه المعرفي، ومصدر الدافعية لديه، حيث إن أصحاب التنظيم الذاتي للتعلّم يتميزون بدافعيتهم الذاتية، واختيارهم لأدوات تعلّمهم، واستخدام بيئة التعلّم المكانية والاجتماعية وضبطها. وهذا يعني أن المتعلّم المنظّم ذاتياً يكون باحثاً ذاتياًعن المعلومات ومعالجاً نشطاً لها.

ويرى بنتريتش(Pintrich,1990،)أن التعلّم المنظّم ذاتياً هو عملية بنائية نشطة يحدد المتعلّمون من خلالها أهداف تعلمهم، ويحاولون مراقبة وتنظيم وضبط معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم، مسترشدين في ذلك بأهداف وملامح البيئة المحيطة بهم.

وعرّفه كلير (Cleary, 2006) بأنه النشاطات والأفكار والمشاعر التي يقوم بها المتعلّمون لتحقق الأهداف التي يحددونها لأنفسهم.

وعرّفه شنك (Schunk,2001) بأنه ذلك التعلّم الناتج عن الأفكار الطلابية المنتجة ذاتيا وكذلك عن المسلكيات الموجهة نحو تحقيق أهداف التعلّم.

وقد عرف قطامي(2004)التعلّم الذاتي بأنه "عملية ذهنية معرفية ينشط فيها المتعلّم اداءه ويستثمره حتى يتحقق له الهدف بانتظام، وعلى أنه مجموعة من الاستراتيجيات المتعددة التي يمكن للمتعلم تطبيقها وقدراته على ضبط تعلمه وأدائه.

وقد اشار زيمرمان (Zimmerman, 2000) إلى أن الطالب المنظّم ذاتياً يمتلك مجموعة من الخصائص، فهو يشارك بفعالية في عملية التعلّم باستخدام المهارات المعرفية وما وراء المعرفية، يمتلك الدافعية العالية، وهو شخص منظم وكفوء، يمتلك الطاقة والحيوية، والشغف بالتعلّم، وقادر على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية (التكرار، الربط، التنظيم) التي تساعده على تنظيم تعلمه، وهو قادر على التخطيط والسيطرة والتوجيه لعملياته العقلية نحو انجاز الأهداف، ويستخدم أدوات وأماكن مناسبة للدراسة، ومحب للمناخ الصفي. بالتالي فإنه يمكن وصف المتعلّمين بأنهم منظمين ذاتياً عندما يصبحون مشاركين فاعلين في تعلمهم: ما وراء معرفياً ودافعياً وسلوكياً.

ويتكون التعلّم المنظّم من ذاتياً ثلاث مكونات رئيسية، وهي:

أولا: المعرفة: وهي مجموعة من المعاني والأحكام، والاتساق الفكري يكتسبها الفرد بتفاعله مع البيئة، أي أنها مجموعة من الحقائق والمفاهيم تراكمت في ذهن الإنسان نتيجة مروره بخبرات حياتية مختلفة(الطيطي، 2009).

ثانيا: ما وراء المعرفة: وتعني التفكير بالتفكير أو الوعي بالتفكير، فاستخدام الفرد لاستراتيجيات ما وراء المعرفة تسهل علية جمع المعلومات وتنظيمها بشكل متكامل أثناء التعلّم، فالطلاب الناجحون يمارسون التأمل الذاتي في عملية التعلّم، أما الطلاب الأقل كفاءة فلا تجذبهم هذه العمليات ولا يدركون قيمتها، لذلك فهم أقل تنظيماً للذات.

ويرى سكارو وبركس(Schraw& Brooks,2002) أن ثمة سببان يقفان وراء أهمية ما وراء المعرفة للتنظيم الذاتي لكونها تساعد الفرد على استخدام المعرفة، والخبرات الموجودة لديه بفاعلية ودقة أكبر، فالأفراد اللذين يمتلكون القدرة على ممارسة استراتيجيات ما وراء المعرفة يمتلكون القدرة على الاضطلاع بنشاطات التعلّم ومهامه. وإن ما وراء المعرفة تكون بمثابة البديل الناجح لسد نقص قدرة الفرد ومهاراته، فالفرد الذي يحوز قدراً مرتفعاً مما وراء المعرفة يؤدي المهام بسرعة وكفاءة حتى ولو كانت قدراته أقل من زملائه.

ثالثا: الدافعية: يرى باندورا (Bandura,1997) أن الدافعية هي السلوك الموجّه بهدف يحرض على القيام به بناءً على توقعات نتائج الأفعال، وفاعلية الذات للاضطلاع بهذه المهام، وللدافعية أثر في (كيف ولماذا) يتعلم الناس تعلماً جيداً، فثمّة علاقة قوية بين الدافعية واستخدام الأفراد لاستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً.

ويرى زيمرمان (Zinmerman,2000)أن مهارات التعلّم المنظّم ذاتياً تتثمل في قدرة الفرد على تحديد الأهداف، ومدى قدرته على تبني استراتيجيات فعالة لتحقيق الأهداف ومراقبة الأداء، والقدرة على إعادة بناء السياق وكفاءته في تنظيم الوقت وإدارته بكفاءة.

العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والعجز المتعلّم:

يرى شنك (Schunk,2001) أن الاعتماد على الغير يؤدي إلى الإحساس بالعجز المتعلّم والذي يقلل من استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً ومن ثم إلى أداء أكاديمي ضعيف. وإن كان العجز يؤثر في الأداء فهو أيضاً يتأثر باستخدام الاستراتيجيات، وهذا هو ما أكدّت عليه سكينسون(Sexton،) المشار اليها في شنك (Schunk,2001) بأن الطلاب قد عزو التحسن في أدائهم الكتابي إلى استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً، كما يرى شينك(beadru,2011)أن الطلبة المنظّمين ذاتياً يستخدمون طاقاتهم للتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حين أن الأفراد اللذين يتصفون بتنظيم ذاتي منخفض يتصفون بأنهم عاجزون عن تحقيق أهدافهم ويميلون إلى الاستسلام عند مواجهة أي مشكلة كما أنهم يتصفون بالاكتئاب والقلق.

ظهر اهتمام ملحوظ خلال السنوات الأخيرة بالدراسات التي بحثت في العجز المتعلم، فمن الباحثين من تناول هذه الأنماط وعلاقتها بالعوامل المختلفة، لكن لا نجد اهتماماً كافياً من قبل الباحثين التربويين بخصوص تناول تناول هذا المفهوم من جوانب متعددة، ومع متغيرات مختلفة. – في حدود علم الباحثان–. وسيقوم الباحثان بعرض لأهم الدراسات التي بحثت في العجز المتعلم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً.

أجرى يلفاسكر وفيني (Feeney ، Ylvisaker,2002) دراسة وصفية مسحية لمجموعة برامج التدريب على التنظيم الذاتي وأثرها في تخفيض مستوى العجز المتعلّم لدى طلبة المراحل الأساسية في الولايات المتحدة الامريكية. وفي هذه الدراسة تمّت مراجعة الدراسات السابقة من أجل العمل على الوصول إلى النتائج المسجلة في هذه القواعد حول أثر استخدام برامج تدريبية في التنظيم الذاتي في تخفيض مستويات العجز المتعلّم. أشارات نتائج الدراسة إلى أن تدريس مهارات المثابرة وادارة الوقت كانت من أهم استراتيجيات التنظيم الذاتي القادرة على تخفيض مستوى العجز المتعلّم لدى الطلبة. كما وأشارات نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق تعزى إلى العمر في أثر برامج تدريب مهارات التنظيم الذاتي على تخفيض مستوى العجز المتعلّم لدى الطلبة، وكانت الفروق لصالح الطلبة الأكبر عمراً.

وأجرى تزو (Tzu, 2006) دراسة في تايوان كان من بين أهدافها التعرف على العلاقات بين المستوى الدراسي، وأنماط التعلّم (البصري، السمعي، الجماعي)، وبعض استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً ودرجة العجز المتعلّم. وقد تكونت عيّنة الدراسة من (390) تلميذاً وعلى النحو التالي: (141)من تلاميذ الصف السابع، و(130) من تلاميذ الصف الثامن، و(119)تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع، وكان توزيع الطلاب بين الذكور والإناث هو (217) ذكور و(173) إناث. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبيان الأسلوب الإدراكي للتعليم ومؤشر الإستراتيجية الخاص بتفضيل أسلوب التعلّم(SILL)، وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي ونمط التعلّم المفضل (سمعي، بصري، تعاوني). خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لتفضيل الطلاب لاستخدام استراتيجيات الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية، واستراتيجيات ما وراء المعرفية، واستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً لغايات تخفيض العجز المتعلّم.

وهدفت دراسة كارفر وجونسون وجورمان (Carver, Johnson & Joormann, 2008) في الولايات المتحدة الأمريكية التعرف إلى العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والاكتئاب لدى طلبة الجامعة، حيث إن الاكتئاب يشترك مع العجز المتعلّم في كثير من المؤشرات. تكونت عيّنة الدراسة من (157) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باعداد مجموعة من المقاييس لهذه الغاية. استخدم الباحثون أيضاً منهجية وصفية ناقدة تقوم على مراجعة الدراسات السابقة (التربوية والنفسية) التي بحثت في طبيعة العلاقة بين متغيري التنظيم الذاتي والاكتئاب، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة بين ارتفاع مستوى التنظيم الذاتي وبين انخفاض مستوى الاكتئاب لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة.

وقام سكوت وديرنج ورينولدز وليندزي وبيرد (Baird, ،Lindsay, J. ،Scott, W. , Dearing, E. , Reynolds, W. G. & Hamill, S. (2008). بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين التعلّم المنظّم ذاتياً والاكتئاب والدور التوسّطي للفاعلية الذاتية الأكاديمية والتوجهات الأكاديمية لدى الطلبة حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (112)

طالباً وطالبة في الصفوف من التاسع حتى الثاني عشر. تم اختيار العينات عشوائياً في إحدى المدارس الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدم مقياس الأحداث الحياتية السلبية، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومقياس التوجهات الهدفية، ومقياس الاكتئاب. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التعلّم المنظّم ذاتياً وبين انخفاض مستوى الاكتئاب.

كما أجرت كيتسانتاس وستيين وهيوي (Kitsantas, Steen & Huie, 2009) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والتوجهات الهدفية للإنجاز في التنبؤ بالتحصيل ومستوى العجز المتعلّم لدى عيّنة من الطلاب مكونة من (88) طالباً وطالبة أجابوا على استبانة المعلومات الشخصية واستبانة استراتيجيات التعلّم المرتبطة بالدافعية والمكونة من (81) فقرة، ومقياس أنماط العزو والتكيّف الأكاديمي. تم الحصول على درجات التحصيل من ملفات الطلاب وتقارير معلميهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن التحصيل السابق واستراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً وأهداف الانجاز تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي والدافعية.

أما سترنك وستيل (Strunk, Steele, 2011) فقد قاما بدراسة في ولاية اوكلاهوما في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على العلاقات بين فاعلية الذات، التعلّم المنظّم ذاتياً، والعجز الذاتي المتعلّم لدى عيّنة من طلبة الجامعات الامريكية. تكونت عيّنة الدراسة من (138) طالبا وطالبة (40 طالبا و98 طالبة) تم اختيارهم عشوائيا من جامعة ولاية اوكلاهوما الامريكية. طبّقت مقاييس للمتغيرات الثلاثة على عيّنة الدراسة، حيث أجاب الطلبة المشاركون في الدراسة على مقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس العجز المتعلّم، ومقياس التنظيم الذاتي. في النهاية أشارات نتائج الدراسة إلى أن مستويات فاعلية الذات، والتعلّم المنظّم ذاتياً، والعجز المتعلّم كانت بدرجة مرتفعة، ودلّت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الفاعلية الذاتية وبين العجز المتعلّم لدى الطلبة الجامعيين المشاركين في الدراسة الحالية، وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين الفاعلية الذاتية وبين التعلّم المنظّم ذاتياً.

وقام كير وكيوبر (Care & Kuiper, 2013) بدراسة في كندا هدفت إلى التعرف إلى قدرة نموذج تنظيم الذات للتعلّم على تفسير مستويات الاكتئاب لدى الطلبة. تكونت عيّنة الدراسة من (240) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات اختيروا عشوائياً في أحد مساقات "مقدمة في علم النفس". ولتحقيق هدف الدراسة أُستخدم نموذج (Leventhal) لتنظيم الذات ومقياس الاكتئاب والقلق. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين ارتفاع مستوى التعلّم المنظّم ذاتياًمن جهة وبين أعراض الاكتئاب والقلق لدى الطلبة من جهة أخرى، كما وكشفت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس.

أجرى اوزن وكلاجهان وبوسزانين وايدرير وايساو (Uzun, Callaghan, Bokszczanin, Ederer & Essau, 2014) دراسة في تركيا هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الاكتئاب والكمالية والتعلّم المنظّم ذاتياً وأثرها على التسويف الأكاديمي. تكونت عيّنة الدراسة من (402) من طلبة الجامعة اختيروا عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، أُستخدمت مقاييس التسويف الأكاديمي، والاكتئاب، والقلق، والتوتر النفسي، واستبانة التعلّم المنظّم ذاتياً، ومقياس الكمالية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية والاكتئاب، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الاكتئاب والكمالية وتنظيم الذات، ووجود علاقة ارتباطية بين الاكتئاب والكمالية وتنظيم الذات على التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

مما سبق ذكره، ومن خلال استعراضنا للدراسات السابقة يبدو أن للعجز المتعلم دوراً مهمًا في التحصيل الأكاديمي عند الطلبة وأنه قد يعد سببا من أسباب تدني التحصيل الأكاديمي ، إضافة إلى تأثيره على أداء المهمات المختلفة ، لما له من آثار نفسية على الأفراد ، خاصة فيما يتعلق بتنظيم الفرد لذاته، وفيما يتعلق بخبرات الفشل المتكررة .

ويُلاحظ مما سبق أن هنالك ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة العلاقة بين العجز المتعلم، والتعلم المنظم ذاتياً، لذا انفردت الدراسة الحالية بالكشف عن هذه العلاقة من خلال بحث العلاقة الارتباطية بين العجز المتعلم والتعلم المنظم ذاتياً. واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة من حيث الإجراءات التي ركزت عليها، والأدوات التي استخدمتها، واختيار عينة الدراسة، وصياغة مشكلة الدراسة ومتغيراتها، وتأكيد أهميتها، بالإضافة إلى مناقشة النتائج مدعمة بما يتوافر في الأدب التربوي حول موضوع الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعدّ العجز المتعلّم مشكلة بحاجة إلى الدراسة والمعالجة والبحث حيث إن الاثار الناجمة عنه تتمثل في انعدام الثقة بالنفس والضعف في مواجهة المشكلات، وتشتت الانتباه والاحساس باليأس وهي آثار خطيرة على الفرد والمجتمع، فانعدام القدرة على التحكم في النفس يعيق التعلّم في بعض المواقف، وهذه العقبات تجعل الطالب منخفض في مستواه الدراسي بالرغم من قدرته على

النجاح (الفرحاتي، 2005).

تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحثين بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بكل من العجز المتعلّم، والتعلّم المنظّم ذاتياً، إذ وجد الباحثان أن العلاقة بين هذه المفاهيم في دراسة واحدة لهو الشيء الذي لم تأتِ به الدراسات السابقة – في حدود اطلاع الباحثين– ركّزت على واحد من المفاهيم سابقة الذكر وربطها بمفهوم أو مجموعة مفاهيم سيكولوجية أو تربوية أخرى ليس من بينها المفاهيم الرئيسة في هذه الدراسة الحالية، كما أن هذه الدراسات السابقة لم تتمتع بالأدوات الكافية، حيث إن هذه الأدوات لم تعد لقياس جميع جوانب العجز المتعلّم، فقد اقتصرت أدوات الدراسات السابقة على قياس بُعدَيْن من كل مفهوم من مفاهيم الدراسة الحالية.

كما تظهر مشكلة الدراسة الحالية من خلال ملاحظة أعراض العجز المتعلّم لدى بعض الطلبة – من خبرة الباحثين الشخصية – التي تتمثل في تدني مستوى تحصيلهم الأكاديمي وضعف الدافعية لديهم، والأثر الذي يتركه في حياة الطلبة النفسية مثل الاكتئاب، والانسحاب. وربما كان المستوى المرتفع المنظّم الذاتي يساعد على معالجة تخفيض العجز المتعلّم، فالأفراد المنظّمين ذاتياً يتسمون بأنهم نشيطون وأكفّاء في ادارة خبراتهم، وتعلّمهم بطرقٍ مختلفة، ويكون لديهم أهداف تعلّم مناسبة، ويستخدمون الاستراتيجيات المعرفية من أجل التعلّم وتحقيق أهدافهم التعلّمية.

وتعدّ هذه الدراسة محاولة للبحث في مفهوم العجز المتعلّم، والتعلّم المنظّم ذاتياً لما لهما من أهمية وصدى واسع النطاق على حياة الطالب.

اسئلة الدراسة وأهدافها:

-ما دلالات الصدق والثبات لمقياس العجز المتعلّم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق؟

–ما مستوى العجز المتعلّم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق؟"

–ما مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق؟

– هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha 0=50$) بين العجز المتعلّم والتعلّم المنظّم ذاتياً لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق؟

أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية على النحو الاتي:

- **الأهمية النظرية:** تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها تلقي على اثنين من أهم المفاهيم السيكولوجية وربط هذه المفاهيم بالنظريات المفسرة لها، وتكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما، كما تتمثل أهمية هذه الدراسة في بناء مقياس للعجز المتعلّم، واستخراج مؤشرات صدقه وثباته.
- **الأهمية التطبيقية:** إن محاور الدراسة والمفاهيم التي سيتم تناولها هي محاور ذات أهمية كبيرة في المجال التعليمي، وهي ركيزة أساسية للتعلّم الأفضل والأنجح الذي يكون هدفه الطالب كمحور للعملية التعليمية حيث الهدف الأول لأية دراسة هو تحسين أداء الطالب المعرفي والتحصيلي.

تتمثل الفائدة الثانية في المجال التطبيقي لهذه الدراسة من خلال إيجاد أدوات لقياس التعلّم المنظّم الذاتي والعجز المتعلّم التي يتوقع أن يستفيد منها الباحثون، والمعلّمون، والمرشدون، وأن يعالجوا الخلل إن وجد، وأن يقوموا بتطويرها.

التعريف المفاهيمي والتعريفات الاجرائية:

العجز المتعلّم: "حالة من انخفاض المثابرة والاستسلام السريع في مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة والإستجابة لتلك المواقف بمستوى أدنى مما تسمح به قدرات الفرد. وتتكون هذه الحالة من اعتقاد الفرد بضعف قدراته في السيطرة على تلك المواقف، وتوقعاته للفشل الذي يسبق توقعاته للنجاح (الفرحاتي، 2005). وفي هذه الدراسة فان الباحثان يعرّفان العجز المتعلّم بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس العجز المتعلّم الذي أعده الباحثان.

التعلّم المنظّم ذاتياً: هو عملية بنائية نشطة يحدد المتعلّمون من خلالها أهداف تعلّمهم، ويحاولون مراقبة وتنظيم وضبط معرفتهم، ودافعيتهم وسلوكهم، مسترشدين في ذلك بأهداف وملامح البيئة المحيطة بهم. (Pintrich,1990)

وفي هذه الدراسة فان الباحثان يعرّفان التعلّم المنظّم ذاتياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التعلم المنظم ذاتياً المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة من خلال العيّنة التي أجريت عليها، وطريقة اختيار هذه العيّنة، والأدوات المستخدمة، يضاف الى ذلك بعض التحديدات المتعلقة بالمدة الزمنية التي ستطبق فيها أدوات الدراسة على الطالبات وهي الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية 2015\2016، كما أن عيّنة هذه الدراسة التي كانت من الطالبات فقط تعد من أهم محددات تعميم نتائج هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات: **تتضمن وصفاً لمنهج الدراسة ومجتمعها وعيّنتها، وأدواتها، ودلالات صدقهما وثباتهما، وتحديد متغيرات الدراسة وإجراءاتها والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.**

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف إلى مستوى العجز المتعلّم، ومستوى التعلّم المنظّم ذاتياً لدى عيّنة من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق والعلاقة بينهما، وذلك لمناسبته الأهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق والبالغ عددهن(12457) وذلك بحسب البيانات والسجلات الورادة من مديرية التربية والتعليم في محافظة المفرق.

عيّنة الدراسة:

شكلت عيّنة الدراسة (560) طالبة من الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق، واللواتي تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث كانت المدرسة هي وحدة الاختيار، إذ تم اختيار ستة مدارس، وشملت العيّنة جميع طالبات الصف التاسع فيها.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات وفيما يلي التعريف بأدوات الدراسة:

اولا: مقياس العجز المتعلّم:

تم بناء مقياس العجز المتعلّم بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة مثل نيلسون كوانيلز بويلي اندرسون (Peterson, et 1988, al,1993)، أبو عليا، Boyle2000, Anderson,2006,) لقياس مستوى العجز المتعلّم عند عيّنة الدراسة، وتكوّن المقياس بصورته النهائية من (56) فقرة تقيس الأبعاد الآتية:

(بُعدْ الدافعية، البُعدْ السلوكي، البُعدْ المعرفي، البُعدْ الانفعالي)، وسيتم الحديث عن مؤشرات صدق وثبات المقياس وطريقة تصحيحه عند عرض النتائج.

ثانيا: مقياس التعلّم المنظّم ذاتياً:

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية مقياس التعلّم المنظّم ذاتياً الذي قامت جردات(2015) بترجمته وتطويره للبيئة الأردنية، وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة يقيس الأبعاد الآتية:

(بُعدْوضع الهدف والتخطيط، بُعدْالاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، بُعدْالتسميع والحفظ، بُعدْ طلب المساعدة الاجتماعية)، وسيتم الحديث عن مؤشرات صدق وثبات المقياس وطريقة تصحيحه عند عرض النتائج.

عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للعجز المتعلّم، والكشف عن علاقته بالتعلّم المنظّم ذاتياً لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق والعلاقة بينهما، وذلك عن طريق الإجابة عن كلٍّ من أسئلة الدراسة الآتية:

أوَّلًا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسةالذي نصَّ على: "**ما دلالات الصدق والثبات لمقياس العجز المتعلّم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق؟". للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل؛**

لأغراض التأكد من صدق محتوى المقياس المستخدم في هذه الدراسة، فقد قام الباحثان بعرض المقياس الذي قاما باعداده وترجمته إلى العربية بعد الرجوع إلى دراسات (Peterson, Maier& Seligman, 1993) على سبعة عشر محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص، في جامعة اليرموك، وجامعة العلوم الاسلامية، حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول مدى السلامة والصياغة اللغوية ووضوح المعنى. وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات اللغوية اللازمة، التي أجمع (12) اثنا عشر محكماً على ضرورة تعديلها، وتم حذف (6) فقرات ليصبح المقياس في شكله النهائي مكوّن من (56) فقرة تقيس

أربعة أبعاد، **كما** تم تطبيق مقياس العجز المتعلّم على عيّنة استطلاعية مؤلفة من (30) طالبةً من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق من خارج عيّنة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين المقياس والأبعاد التي تتبع له، وقد بلغت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعدْ العجز المتعلّم المعرفي بين (0. 77–0. 53) مع بُعدْها، وبين (0. 76–0. 46) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعدْالعجز المتعلّم السلوكي قد تراوحت بين (0. 70–0. 46) مع بُعدْها، وبين (0. 69–0. 47) مع الكلي للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعدْالعجز المتعلّم الانفعالي قد تراوحت بين (0. 0–35. 82) مع بُعدْها، وبين (0. 0–78. 33) مع الكلي للمقياس، وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعدْعجز الدافعية المتعلّم قد تراوحت بين (0. 0–78. 61) مع بُعدْها، وبين (0. 0–72. 41) مع الكلي للمقياس.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع المقياس وأبعاده لم يقلّ عن معيار (0. 20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس. (عودة، 2010)

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد مع المقياس، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية Inter-correlation للأبعاد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson وقد بلغت قيم معاملات ارتباط الأبعاد مع المقياس بين (0. 82–0. 96)، وأن قيمة معامل الارتباط البيني لأبعاد المقياس قد تراوحت بين (0. 0–69. 89).

ولأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس العجز المتعلّم وأبعاده؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأول للعيّنة الاستطلاعية. ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده؛ فقد تم إعادة التطبيق على العيّنة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العيّنة الاستطلاعية، وقد بلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0. 97) وتراح ثبات أبعاده بين (0. 0–92. 86)، في حين أن ثبات الإعادة للمقياس قد بلغت قيمته (0. 81) في حين تراوحت قيم ثبات أبعاده بين (0. 0–88. 83).

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق (الجدول 1)؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بمقياس العجز المتعلّم وأبعاده وفقرات أبعاده، وذلك على النحو الآتي:

جدول 1: النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق (العجز المتعلّم)

مستوى العجز المتعلّم	فئة المتوسطات الحسابية
مرتفع	أكثر من 3. 49
متوسط	2. 50–3. 49
منخفض	أقل من 2. 50

كما تم تطبيق مقياس العجز المتعلّم على أفراد العيّنة المؤلفة من (560) طالبةً من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق من خارج عيّنة الدراسة المستهدفة، وذلك للتحقق من دلالات الصدق العاملي لمقياس العجز المتعلّم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق، حيث تم إجراء التحليل العاملي في طوره الاستكشافي بطريقة (Varimanx) في تدوير المحاور، وذلك كما هو مبين في في الجدول 2.

جدول 2: قيم الجذور الكامنة والتباين المفسر والتباين المفسر التراكمي قبل وبعد التدوير لمقياس العجز المتعلّم

المكون	الجذر الكامن			استخلاص مجاميع مربعات التشبعات			تدوير مجاميع مربعات التشبعات		
	الكلي	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي	الكلي	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي	الكلي	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي
1	20. 98	37. 47	37. 47	20. 98	37. 47	37. 47	10. 45	18. 66	18. 66
2	3. 83	6. 84	44. 31	3. 83	6. 84	44. 31	9. 73	17. 38	36. 04
3	3. 06	5. 47	49. 78	3. 06	5. 47	49. 78	6. 71	11. 98	48. 02
4	2. 48	4. 44	54. 22	2. 48	4. 44	54. 22	3. 47	6. 20	54. 22

المكون	الجذر الكامن			استخلاص مجاميع مربعات التشبعات			تدوير مجاميع مربعات التشبعات		
	الكلي	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي	الكلي	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي	الكلي	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي
5	1. 11	1. 98	56. 20	1. 11	1. 98	56. 20	1. 69	3. 02	57. 23
6	1. 04	1. 86	58. 05	1. 04	1. 86	58. 05	1. 68	3. 00	**60. 23**
7	0. 93	1. 66	59. 72						

يلاحظ من الجدول (2)، أن التحليل العاملي في طوره الاستكشافي بطريقة (Varimax) قد أفرز ستة أبعاد بتباين مفسّر كلّي للمقياس بعد التدوير تبلغ قيمته (60. 23%) وهي نسبة مئوية تعتبر مقبولة إذ تجاوزت القيمة المرجعية لها البالغة قيمتها (50. 00%). وللتحقق من جودة التحليل العاملي الاستكشافي، تم حساب تشبع كل فقرة من فقرات المقياس ضمن البُعدْ المقترح لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

جدول 3: معاملات الصدق العاملي لفقرات مقياس العجز المتعلّم وفقًا لأبعاده

البُعدْ	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون الفقرة	المكون					
				الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
المعرفي	16		عندما أواجه مشكلات صعبة في حياتي ليس في مقدوري أن افعل شيئا حيالها	**0. 67**					
	7		المستقبل أمر لا يخضع للسيطرة	**0. 66**					
	3		هناك من يخطط لحياتي وأنا لا اخطط لشيء	**0. 66**					
	8		اشعر أن مستقبلي غير واضح وغير محدد	**0. 64**					
	9		فشلي في معظم أموري الشخصية يؤدي حتما إلى فشلي في المستقبل	**0. 63**					
	10		اعتقد أن احتمالية تفوقي محدودة مهما بذلت من جهد	**0. 61**					
	12		اشعر في معظم أمور حياتي أن بذل الجهد ليس مهما في إحراز النجاح	**0. 59**					
	15		اعتقد أن مستقبلي ما هو إلا مجازفة ولا دخل لي فيه	**0. 58**					
	2		انظر إلى نفسي بأنني غير قادر على التأثير على زملائي	**0. 57**					
	1		أعتقد أن النجاح في هذه الحياة يعتمد على الحظ أكثر من اعتماده على القدرة الحقيقة للفرد	**0. 55**					
	11		فشلي في التقرب من المدرسين يؤثر على علاقتي بزملائي	**0. 52**					
	5		يستحيل النجاح بدون مساعدة الآخرين	**0. 51**					
	14		النجاح نصيب فئة معيّنة من الناس والفشل نصيب فئة أخرى	**0. 48**					
	4		خوفي من الفشل يمنع من المشاركة الاجتماعية	**0. 47**					

البُعدْ	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون الفقرة	المكون					
				الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
السلوكي	18		يحكم عليّ الآخرون بأنّني غير قادر على النجاح في المدرسة		0. 72				
	25		لا أمارس الرياضة		0. 67				
	30		تفاعلي مع الأشياء التي تحيط بي ضعيف		0. 66				
	17		يتجنّب زملائي مشاركتي في الأعمال الصفية		0. 63				
	28		لا ألتزم بموعد نوم محدد		0. 62				
	19		عندما تواجهني مشكلة ما أصاب بالإحباط لأنني لا أستطيع حلها		0. 60				
	22		أختار غالبا المهمات السهلة لأجيب عليها		0. 60				
	29		أعاني من اضطرابات في الشهية والوزن		0. 56				
	23		أتعب بسرعة وأفقد طاقتي عند القيام بأيّ عمل		0. 55				
	21		لا أحظى باهتمام الآخرين حتى ولو قدّمت أداءً جيدًا في المدرسة		0. 52				
	26		المهمّ ألا اشعر بالجوع، ولا يهمني قيمة الطعام الغذائية		0. 51				
	24		أتخلى عن العمل بسرعة عندما تواجهني أيّ صعوبات		0. 51				
	20		اعتقد إنني ضعيف في متابعة دراستي واحتاج إلى مساندة الآخرين		0. 51				
الإنفعالي	39		سرعان ما أشعر برغبة في النوم عند قيامي بمهمة ما			0. 74			
	36		عندما أتقدم لامتحان ما احتاج لوقت طويل لترتيب أفكاري			0. 73			
	47		اتحرج من طرح الأسئلة حتى لا أُتهم بالغباء			0. 69			
	38		هناك أشياء كثيرة تشغل بالي أثناء الحصة			0. 68			
	40		اشعر بالإحباط في أغلب الأوقات			0. 65			
	34		لا أجد متعة في الأشياء من حولي			0. 63			
	42		اشعر بعدم الاستمتاع بأي نشاط ترفيهي			0. 63			
	43		أستسلم للنشاطات والإعمال بدون أيّة محاولة لتغييرها			0. 58			
	32		أشعر أنّني أقل قدرة من الآخرين			0. 58			
	35		أتوتر واشعر بالقلق عند الاختبار			0. 57			
	37		من الصعب على التحكّم بأسباب فشلي والتغلّب عليها			0. 55			
	31		لست راض عن أدائي بشكل عام			0. 54			
	41		انظر لنفسي بأنني ذو مزاج سيء في معظم الاوقات			0. 52			

البُعدْ	رقم الفقرة	اتجاه الفقرة	مضمون الفقرة	المكون					
				الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
	46		اغلب علاقاتي بالآخرين سطحية			**0. 49**			
	33		أشعر أن الآخرين يستثنونني أو يستبعدوني في معظم الاوقات			**0. 48**			
	45		أشعر أنّ الآخرين ينفرون منّي ويستبعدونني			**0. 45**			
الدافعية	54	سالب	كلما اجتهدت أكثر فان نتائجي تكون أفضل بكثير				**-0. 69**		
	52	سالب	يدفعني النجاح إلى أداء أفضل في المرات القادمة				**-0. 63**		
	53		عندما أقوم بعمل ما أسعى إلى تجنب الفشل أكثر من سعيي لتحقيق النجاح				**0. 61**		
	55		لا أهتم بتحقيق أي انجاز دراسي				**0. 57**		
	51		لا اهتم بتحقيق أي إنجاز شخصي لي				**0. 56**		
	50	سالب	تستثيرني المسائل المعقدة لأختبر بها قدرتي				**-0. 54**		
	48		اعتقد انه من الصعب عليّ تحقيق علامات دراسية مرتفعة				**0. 54**		
	56		فشلي يحبطني، ويحد من عزيمتي				**0. 48**		
	49	سالب	دخول الجامعة وتحقيق إنجاز فيها أمر مهمّ عندي				**-0. 47**		
زائف	6		يدخل الحظ في كل ما يقوم به الفرد					**0. 47**	
	27		لا ألتزم بأي تعليمات عندما أقوم بممارسة أعمالي					**0. 40**	
زائف	13		أجد من الصعب التمسك بحقوقي						**0. 42**
	44		ثقتي بالآخرين محدودة						**0. 38**

يتضح من الجدول (3) وجود بُعدْين زائفين (Trivial Factors) هما البُعدْ الخامس والسادس وذلك لتضمن كلٌّ منهما فقرتين فقط، فالبُعدْ الخامس يشتمل الفقرتين (6، 27) والبُعدْ السادس يشتمل الفقرتين (13، 44)، وبما أن مفهوم البُعدْية يبتدأ من ثلاث فقرات، فقد تم حذف الفقرات ذوات الأرقام (6، 13، 27، 44) ثم إعادة إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة (Varimax) مرة أخرى للمقياس المكون من (52) فقرة، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول 4: قيم الجذور الكامنة والتباين المفسر والتباين المفسر التراكمي قبل وبعد التدوير لفقرات مقياس العجز المتعلّم

المكون	الجذر الكامن			استخلاص مجاميع مربعات التشبعات			تدوير مجاميع مربعات التشبعات		
	الكلي	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي	الكلي	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي	الكلي	التباين المفسر%	التباين المفسر التراكمي
1	20. 98	37. 47	37. 47	20. 98	37. 47	37. 47	10. 45	18. 66	18. 66
2	3. 83	6. 84	44. 31	3. 83	6. 84	44. 31	9. 73	17. 38	36. 04
3	3. 06	5. 47	49. 78	3. 06	5. 47	49. 78	6. 71	11. 98	48. 02
4	2. 48	4. 44	54. 22	2. 48	4. 44	54. 22	3. 47	6. 20	**54. 22**
5	0. 83	1. 48	55. 70						

يلاحظ من الجدول (4)، أن التحليل العاملي في طوره الاستكشافي بطريقة (Varimax) قد أفرز أربعة أبعاد بتباين مفسّر كلّي للمقياس بعد التدوير تبلغ قيمته (54. 22%) وهي نسبة مئوية تعتبر مقبولة إذ تجاوزت القيمة المرجعية لها البالغة قيمتها (50. 00%).

ثانيا: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسةالذي نصَّ على: "**ما دلالات الصدق والثبات لمقياس التعلّم المنظّم ذاتيًا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق؟**". **للإجابة عن سؤال الدراسة الأوَّل؛**

للتأكد من صدق محتوى المقياس المستخدم في هذه الدراسة قام الباحثان بعرض المقياس الذي قامت جردات (2015) بتطويره للبيئة الأردنية على سبعة عشر محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص، في جامعة اليرموك، وجامعة العلوم الاسلامية، حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول مدى السلامة والصياغة اللغوية ووضوح المعنى. وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم قام الباحثان بإجراء بعض التعديلات اللغوية اللازمة، التي أجمع (12) اثنا عشر محكماً على ضرورة تعديلها، وقد حافظ المقياس على عدد فقراته(30) دون حذف.

كما تم تطبيق أداة الدراسة على عيّنة استطلاعية مؤلفة من (30) طالبةً من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق من خارج عيّنة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين أداة الدراسة والأبعاد التي تتبع لها، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات بُعدْ وضع الهدف والتخطيط بين (0. 44–0. 73) مع بُعدْها، وبين (0. 33–0. 55) مع الكلّي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعدْ الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة قد تراوحت بين (0. 55–0. 69) مع بُعدْها، وبين (0. 33–0. 59) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعدْ التسميع والحفظ قد تراوحت بين (0. 59–0. 80) مع بُعدْها، وبين (0. 49–0. 71) مع الكلي للأداة، وأخيراً؛ أن قيم معاملات ارتباط فقرات بُعدْ طلبة المساعدة الاجتماعية قد تراوحت بين (0. 0–31. 68) مع بُعدْها، وبين (0. 0–29. 55) مع الكلي للأداة.

يلاحظ من القيم سالفة الذكر والخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع أداة الدراسة وأبعادها لم يقلّ عن معيار (0. 20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة.

بالإضافة إلى ما تقدم؛ تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد مع أداة الدراسة، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية للأبعاد، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون فقد بلغت قيم معاملات ارتباط الأبعاد مع أداة الدراسة بين (0. 0–80. 87)، وأن قيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد قد تراوحت بين (0. 0–49. 68).

ولأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وأبعادها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأول للعيّنة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة وأبعادها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العيّنة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العيّنة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ما قيمته (0. 90)، ولأبعادها بين (0. 0–63. 72)، في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة قد بلغت قيمته (0. 80)، ولأبعادها تراوحت بين (0. 84–0. 89).

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة وأبعادها وفقرات أبعادها، وذلك على النحو الآتي:

جدول 5: النموذج الإحصائي ذي التدريج المطلق (التعلّم المنظّم ذاتياً)

مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً	فئة المتوسطات الحسابية
كبيرة	أكبر من 3. 49
متوسطة	2. 50 – 3. 49
قليلة	أقل من 2. 50

ثالثا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسةالذي نصَّ على: "**ما مستوى العجز المتعلّم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق؟**". **للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعجز المتعلّم وأبعاده لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازلياً، وذلك كما في الجدول (6).

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعجز المتعلّم وأبعاده لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البُعدْ	المقياس وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	الانفعالي	3. 75	1. 05	مرتفع
2	2	السلوكي	3. 65	0. 96	مرتفع
3	1	المعرفي	3. 56	1. 02	مرتفع
4	4	الدافعية	3. 36	1. 11	متوسط
الكلي للمقياس			3. 58	0. 96	مرتفع

يلاحظ من الجدول (6)، أن مستوى العجز المتعلّم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق قد كان (مرتفعًا) وفقاً للمعيار المذكور في الفصل الثالث، حيث جاءت أبعاد العجز المتعلّم لديهن وفقاً للترتيب الآتي: بُعدْ العجز المتعلّم الانفعالي في المرتبة الأولى ضمن مستوى (مرتفع)، تلاه بُعدْ العجز المتعلّم السلوكي في المرتبة الثانية ضمن مستوى (مرتفع)، تلاه بُعدْ العجز المتعلّم المعرفي في المرتبة الثالثة ضمن مستوى (مرتفع)، وأخيراً؛ تلاه بُعدْ عجز الدافعية المتعلّم في المرتبة الرابعة ضمن مستوى (متوسط).

ويرى الباحثان أنه من الممكن ان يكون السبب في هذه النتيجة عائد إلى طرق التدريس التقليدية التي لا تعطي الطالب الفرصة الكافية لاكتساب مهارات التعلّم والابداع، وأيضاً ازدحام الصفوف الدراسية مما يحدّ من مشاركة الطالبات في الانشطة المختلفة، وهذا ما أشار اليه وينر(Weiner,1985) إلى أن المعلّم يستطيع أن يساعد التلاميذ على عدم الشعور بالعجز، وتشكيل تعلّم الأمل لديهم، وذلك عندما يتسق عزوه للنجاح والفشل مع عزو الطلاب للنجاح والفشل لأن هذا العزو يتفق بشكل منطقي مع الاعتقاد بأن المعلّم الفعّال يشجّع تلاميذه على العمل بجديّة، ويشجعهم دائما إلى أن يكون نجاحهم من ذاتهم ومن قدراتهم، ومما يتمتعون به من جهد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنه من الممكن أن بعض الطالبات يشعرن بصعوبة في التواصل مع الآخرين، والتعبير عن آرائهن ومشاعرهن، وربما أيضاً أنهن يشعرن بالخجل، الأمر الذي كان له أثر سلبي في تولّد صراعات نفسية واعتقادات سلبية نحو الذات أسهمت في تشكيل مفهوم سلبي عن شخصية الطالبات وما يشعرن به من عجز.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات لم يتجسد لديهن الاعتقاد بضعف قدراتهن، وأن الفشل الذي ربما يصادفهن بعد ذلك يمكن أن يعزى إلى عوامل بالامكان السيطرة عليها وتغييرها. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سترنك وستيل (Strunk, Steele, 2011) التي أظهرت نتائج دراستها أن العجز المتعلّم كان بدرجة مرتفعة.

رابعا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسةالذي نصَّ على: "ما مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق؟". للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعلّم المنظّم ذاتياً وأبعاده لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق، مع مراعاة ترتيب الأبعاد تنازلياً، وذلك كما في الجدول (7).

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعلّم المنظّم ذاتياً وأبعاده لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البُعدْ	المقياس وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	التسميع والحفظ	3. 96	1. 08	مرتفع
2	1	وضع الهدف والتخطيط	3. 89	0. 85	مرتفع
3	4	طلب المساعدة الاجتماعية	3. 76	0. 90	مرتفع
4	2	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	3. 68	0. 88	مرتفع
الكلي للمقياس			3. 81	0. 77	مرتفع

يلاحظ من الجدول (7)، أن مستوى التعلّم المنظّم ذاتياً وأبعاده لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق كان (مرتفعًا) وفقاً للمعيار المذكور في الفصل الثالث، حيث جاءت أبعاد التعلّم المنظّم ذاتياً لديهن وفقاً للترتيب الآتي: بُعدْ التسميع والحفظ في المرتبة الأولى، تلاه بُعدْ وضع الهدف والتخطيط في المرتبة الثانية، تلاه بُعدْ طلبة المساعدة الاجتماعية في المرتبة الثالثة، وأخيراً؛ تلاه بُعدْ الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة في المرتبة الرابعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طالبات المرحلة الأساسية يمتلكن الاستراتيجيات الفاعلة التي تمكّنهن من استخدام مجموعة من المهارات المعرفية العليا التي تعدّ المكونات الرئيسية للتعلّم المنظّم ذاتياً. مما يعني قدرتهن على استخدام استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً مثل وضع الهدف والتخطيط، التسميع والحفظ، طلب المساعدة الاجتماعية والتحصيل الدراسي وهي مهارات تفكير عليا، وتقوم على استخدام الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في عملية التعلّم التي يمتلكها الطلبة في المرحلة الثانوية.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطالبات لديهن القدرة على التحكم بأفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم لتحقيق أهدافهن الخاصة بتحصيل معدل عال، لذا فهن قادرين على ان يخططون ويضعون الأهداف ويراقبن ويقيمين الأداء ذاتياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما ذكرته بنتريش (Pintrich, 2000) ان الطلبة المنظّمين ذاتياً يقومون بوضع أهداف تعلمهم ومن ثم يحاولون مراقبة تنظيم وضبط المعرفة والدافعية والسلوك الذاتي لديهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سترنك وستيل (Strunk, Steele, 2011) التي أظهرت نتائج دراستها ان التعلّم المنظّم ذاتياً كان بدرجة مرتفعة.

خامسا. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسةالذي نصَّ على: "**هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0. 05)بين العجز المتعلّم والتعلّم المنظّم ذاتياً لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق؟**". **للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس**

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العجز المتعلّم وأبعاده من جهة وبين التعلّم المنظّم ذاتياً وأبعاده من جهة أخرى لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق، وذلك كما في الجدول (8).

جدول 8: قيم معاملات الارتباط بين العجز المتعلّم وأبعاده من جهة وبين التعلّم المنظّم ذاتياً وأبعاده من جهة أخرى لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق

العلاقة	الإحصائي	وضع الهدف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	التعلّم المنظّم ذاتياً
المعرفي	معامل الارتباط	**-0. 28**	**-0. 38**	**-0. 52**	**-0. 49**	**-0. 46**
	الدلالة الإحصائية	0. 00	0. 00	0. 00	0. 00	0. 00
السلوكي	معامل الارتباط	**-0. 27**	**-0. 37**	**-0. 44**	**-0. 43**	**-0. 41**
	الدلالة الإحصائية	0. 00	0. 00	0. 00	0. 00	0. 00
الانفعالي	معامل الارتباط	**-0. 28**	**-0. 36**	**-0. 51**	**-0. 44**	**-0. 44**
	الدلالة الإحصائية	0. 00	0. 00	0. 00	0. 00	0. 00
الدافعية	معامل الارتباط	**-0. 25**	**-0. 28**	**-0. 36**	**-0. 39**	**-0. 35**
	الدلالة الإحصائية	0. 00	0. 00	0. 00	0. 00	0. 00
العجز المتعلّم	معامل الارتباط	**-0. 28**	**-0. 37**	**-0. 49**	**-0. 46**	**-0. 44**
	الدلالة الإحصائية	0. 00	0. 00	0. 00	0. 00	0. 00

يلاحظ من الجدول (8)، أن كافة العلاقات بين العجز المتعلّم وأبعاده من جهة وبين التعلّم المنظّم ذاتياً وأبعاده من جهة أخرى لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق قد كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=50 .) ذات اتجاه عكسي (سالب).

ويفسّر الباحثان السبب في هذه النتيجة بأن الطلاب الذين يمتلكون مهارة التعلّم المنظّم ذاتياً يمتلكون القدرة على التخطيط السليم، والقدرة على رسم الأهداف ومدى إمكانية تحقيها، وذلك من خلال تعمقهم في التفكير في تلك الأهداف، ومدى إمكانية

تحقيقها من خلال اعتمادهم على مهارات التعلّم المنظّم ذاتياً.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما ذكره (Puredie,2003) أن المتعلّم المنظّم ذاتياً يضع أهداف واستراتيجيات، ويثابر في تعلّمه، ويملك القدرة على تقييم تقدمه في علاقته بالأهداف التي وضعها لنفسه، وعلى العكس من ذلك فأن الطلاب غير المنظّمين ذاتياً فإنهم يعانون من التشتت والاكتئاب.

وقد يعزى ذلك إلى أن الطالبات يمتلكن خبرات جيدة في عملية التعليم والتعلّم بشكل واضح مما يؤشر إلى أنهن تعرضن لخبرات تعلم مشابهة مما ينعكس على مستويات التعلّم المنظّم ذاتياً لديهن. وتتفق نتائج هذه الدراسة من نتائج دراسة تزو (Tzu,2006) التي أشارات إلى وجود علاقة دالة احصائية بين استراتيجيات التعلّم المنظّم ذاتياً والعجز المتعلّم.

التوصيات:

* ضرورة اهتمام المعلمين باساليب عزو العجز المتعلم لأن ذلك سيساعد المعلم في اكتشاف اعتقادات الطلاب حول ما يحدث لهم من نتائج سلوكية مما يجعل المعلم قادراً على تقديم التفسير المناسب لتلك الاعتقادات. *

*ضرورة تصميم برامج تدريبة لتعلم التنظيم الذاتي للتعلم من المرحلة الاساسية وحتى مرحلة الجامعة.

*إلقاء مزيداً من الضوء على موضوع العجز المتعلم كونه من الموضوعات التي تؤثر على حياة الفرد النفسية بشكل عام، وما يتبعه من نتائج تحد من دافعية الفرد نحو القيام بالمهمات المختلفة، وعلى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة بشكل خاص .

*إجراء دراسات مشابهة في مناطق تعليمية أخرى في الاردن، لمعرفة درجة العجز المتعلّم واثر بعض المتغيرات عليه.

*اعداد برامج تربوية مستمرة تعمل على قياس العجز المتعلّم لدى الطلاب، وتقديم برامج خاصة لمن لديه عجز مرتفع.

المراجع

أبو عليا، محمد. (2000). العجز المتعلّم لدى عيّنة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مؤتة للبحوث والدراسات، 15(3): ص:30-56.

الفرحاتي، محمود السيد.(2005). سيكولوجية العجز المتعلّم: مفاهيم ونظريات وتطبيقات. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

الزملاوي، جعفر.(2001). أثر برنامج في خفض العجز المتعلّم لدى طلبة المرحلة المتوسطة وفي تحصيلهم العلمي. جامعة بغداد: اطروحة دكتوراه غير منشوره.

الفتلاوي، علي.(2009). العجز المتعلّم وعلاقته بالأسلوب المعرفي. مجلة كلية التربية الأساسية: 3(59): ص:167- 201

قطامي، يوسف محمود.(2004). النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

عوده، احمد(2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية، اربد: دار الامل للنشر والتوزيع.

الطيطي، محمد.(2009). البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم. الاردن: دار الامل للنشر والتوزيع.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Beadru, R .(2011).Motivation Education: theory, research, and applications. NY: Merrill, Prentice-Hall International.

Boyle, E. & Anderson, A. (2006). Validity and utility of McLean's attitudes to achievement questionnaire. Scottish Educational Review, 38 (1), 37-54.

Care, M. & Kuiper, N. (2013). Cognitive representations in a self-regulation model of depression: Effects of self-other distinctions, symptom severity and personal experiences with depression. Self and Identity, 12**,** 128-145.

Carver, C., Johnson, S. & Joormann, J. (2008). Serotonergic function, two-model models of self-regulation, and vulnerability to depression: What depression has in common with impulsive aggression. Psychological Bulletin, 134(6), 912-943.

Cleary, L. (2006**).** Self – regulation. Boston. kluwer Academic publishers.

Dweck, S., & Reppucci, N. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. Journal of Personality and Social Psychology, 25(2), 109-116

Kitsantas, A., Steen, S. & Huie, F. (2009). The Role of self- regulated strategies And goal orientation in predicting achievement of elementary school Children. International Electronic Journal of Elementary

Education, 2(1): 65- 81.

Linder. R.(2002).self-regulation of leerning and achievement in college students. Contemporary educational psychology, 2, (4), 406-418

Peterson, C, Maier,S, F,& Seligman, M, E, (1993). Learned Helplessness A Theory for The Ago Of Personal Control. New York Oxford Universsity Presses.

Pintrich, R ., & Zeidner, H .(2001). Motivation Education: theory, research, and applications. NY: Merrill, Prentice-Hall International

Pintrich, P. (1990). Therole of motivation in promoting and sustaining self – regulated learning. International Journal of Educational Research, 31(6): 459-470.

Scott, W., Dearing, E., Reynolds, W., Lindsay, J., Baird, G. & Hamill, S. (2008). Cognitive self-regulation, and depression: Examining academic self-efficacy and goal characteristics in youth of a northern plains tribe. Journal of Research on Adolescence, 18(2), 379-394.

Seligman, M. Morgan, P. (2005). Ideas from learned optimism from: http://ebookbrowsee.net

Shunk, D.H. (2001). Social Cognitive Theory and Self- regulated learning. In B.J. Zimmerman & D.H. Shunk(Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives, 2, 125-152.

Strunk, K.,& Steele, M. (2008). Relative Contributions of Self-Efficacy, Self-Regulation, and Self-handicapping in Predicting Student Procrastination. Psychological Reports, 109 (3), 983-989.

Strunk, K.,& Steele, M. (2011). Relative Contributions of Self-Efficacy, Self-Regulation, and Self-handicapping in Predicting Student Procrastination. Psychological Reports, 109 (3), 983-989

Trice, A. (1984). Number of types of training tasks and the generality of the learning helplessness effect. The Journal of General Psychology, 110, 283-284.

Tzu, C. (2006). Grade Level Differences in Perceptual Learning Style Preferences and Language Learning Strategies of Grade Seven to Grade Nine Students Learning English as A Foreign Language in Taiwan (Chine). DAI-A. , 67 (2), 441.

Uzun, B., Callaghan, J., Bokszczanin, A., Ederer, E. & Essau, C. (2014). Dynamic interplay of depression, perfectionism and self-regulation on procrastination. British Journal of Guidance & Counseling, 42(3), 309-319.

Weiner, A. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. Psychological Review, 92(4), 548-573

Ylvisaker, M.,& and Feeney, T. (2002). Executive functions, self-regulation, and learned optimism in pediatric rehabilitation: A review and implications for intervention. Pediatric Rehabilitation, 5 (2), 51-70.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive Perspective. In m. Bokarets,P.R., Pentrich & Zediuer(eds).

Learned Helplessness and Relation to Self-Regulated Learning in a Sample of Students in the Ninth Grade in Mafraq Governorate

*Fatima A. Al Salih, Rafi' Al Zghoul**

ABSTRACT

The present study aimed to examine the relationship between Learned helplessness and self-regulated learning. The study sample consisted of 560 female ninth grade students who were selected randomly from different schools in Mafraq Governorate. To achieve the goal of the study ،researchers used the learned helplessness scale which was built for the purposes of this study and the scale of self-regulated learning. The results revealed a negative relationship between the learned helplessness and self-regulated learning. They also indicated a statistically significant relationship between the dimensions of learned helplessness one the one hand and the dimensions of self-regulated learning on the other hand. There was also a statistically significant relationship between the two measures. The researchers recommended to conduct similar studies in other educational areas in Jordan, to see the degree of learned helplessness and the impact of some of the variables it. The preparation of an ongoing educational programs that run on learned helplessness among students, and provide special programs for those who has a high deficit.

Keywords: Learned helplessness, self-regulated learning.

* Ministry of Education; Faculty of Education, Yarmouk University. Received on 21/8/2016 and Accepted for Publication on 2/12/2016.