Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (6), Issue (55): 30 Nov 2022
P: 55 - 74
ISSN: 2522-3399
مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (6)، العدد (55): 30 نوفمبر 2022م
ص: 55 - 74

# Learned Helplessness and its Relationship to Exam Anxiety Among Students with Learning Disability in Tafila Governorate

**Hussain Matrouk Al-Najadat**
College of Educational Sciences || Tafila Technical University || Jordan
**Othman Abdul-Qader Al-Saud**
Tafila Directorate of Education || Ministry of Education || Jordan

**Abstract:** This study aimed to investigate the relationship between learned helplessness and exam anxiety among students with learning disabilities in the Tafila Governorate. To achieve the study purposes, the two instruments (learned helplessness and exam anxiety) were developed to collect the data. The instruments' psychometric properties (validity and reliability) were checked; then, the instruments were applied on a sample consisted of (495) male and female students with learning disabilities, who were chosen randomly in the Tafila Governorate. The results of the study showed the level of learned helplessness and exam anxiety among the study participants were moderate. The results also indicated that there was a statistically significant relationship at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the learned helplessness and exam anxiety. In addition, the results showed that there were no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the level of learned helplessness among students according to their gender where the results showed significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$)) in the level of exam anxiety among students according to their gender in favor of male students. The study recommended designing counseling programs for parents and teachers to work on alleviating exam anxiety and learned helplessness among students with learning disabilities.

**Keywords:** Learned Helplessness, Test Anxiety, Learning Disabilities.

# العجز المتعلّم وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظةِ الطّفيلة

**حسين متروك النجادات**
كلية العلوم التربوية || جامعة الطفيلة التقنية || الأردن
**عثمان عبد القادر السعود**
مديرية تربية الطفيلة || وزارة التربية والتعليم || الأردن

**المستخلص:** هدفَتْ الدّراسةُ للكشف عن العلاقة بين العجز المتعلّم وقلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في مُحافظةِ الطّفيلة، وقد أعتمد المنهج الوصفيّ الارتباطي، ولتحقيق أغراض الدّراسة تمّ تطوير أداتي الدّراسة (العجز المتعلّم، وقلق الامتحان) لجمع البيانات، وبعد التّأكّد من خصائصهما السيكومترية (الصدق والثبات)، تم تطبيقهما على عينة تكوّنت من (495) طالبا وطالبةً اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من طلبة صعوبات التّعلّم في محافظةِ الطّفيلةِ، وأظهرت النّتائج الدّراسة مستوى العجز المتعلّم وقلق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة كان متوسطاً، كما أشارت النّتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين العجز المتعلّم قلق الامتحان، وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات الطّلبة في العجز المتعلّم

تبعاً لمتغيّر الجنس، كما واظهرت النّتائج وجود فروق ذاتُ دِلالةِ إحصائيةِ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات الطّلبة لقلق الامتحان تبعاً لمتغيّر الجنس ولصالح الذّكور.
وأوصت الدّراسة بتصميم برامج إرشاديّة لأولياء الأمور والمعلّمين للعمل على تخفيف قلق الامتحان والعجز المتعلم عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

**الكلمات المفتاحية:** العجز المتعلّم، قلق الامتحان، صعوبات التّعلّم.

## المقدمة.

يعدّ مجال صعوبات التّعلّم من المجالات الهامّة في ميدان التّربية الخاصّة، وقد بدأت معظم الحكومات والمؤسّسات الرّسميّة وغير الرّسميّة، بتقديم كلّ الدّعم والرّعاية للأطفال الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم، بل تعدّاه إلى سن تشريعات دوليّة في التّربيةِ الخاصّة نادت بتقديم كلّ سبل الدّعم، والرّعاية لذوي الاحتياجات الخاصّة، وإتاحة فرص التّعليم للجميع، والعمل على دمجهم مع أفراد المجتمع الّذي يعيشون فيه. واضطراب صعوبات التّعلّم ذو تأثير على الأفراد الّذين يعانون منه، ليس في الجوانب الأكاديمية فقط، بل وفي الجوانب الاجتماعية والنّفسية أيضاً (الخطيب والحديدي، 2009).

وتسعى التّربية الخاصة إلى هدف أسمى اتجاه طلبة ذوي صعوبات التّعلّم وهو تحسين أدائهم الأكاديمي وحل المشكلات التي تواجههم سواء داخل أو خارج المدرسة، ورغم ذلك يعاني طلبة ذوي صعوبات التّعلّم العديد من الاضطرابات النّفسية والاجتماعية التي تؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي، فهم بأمس الحاجة للدعم والمساعدة في التغلب على هذهِ الاضطرابات، فقد يواجه طلبة صعوبات التعلم مشكلة قد تؤثر سلبا على جوانب الشخصية لديهم ألا وهي ظاهرة العجز المتعلم والتي من شأنها أن تعيق سعيهم لتحقيق الإنجاز والتقدم. (الفرحاتي والرّفاعي، 2009) .

ومن المشكلات التي قد يعاني منها أيضا الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلة القلق. والقلق شعور طبيعي في مراحل نمو الطفل، وفي بعض الأحيان قد يتحول الى مرض حين يكون شديداً ومفرطاً، أو حين يكون مبالغاً فيه، ولا يتناسب وطبيعة الموقف. كما أن استمراريته ستكون مؤثرة على نشاط الطالب وحياته المهنية والأكاديمية والشخصية، وقد أوضحت دراسة جرين هيل أن الاطفال ذوي صعوبات التعلم هم عرضة للمعاناة من اضطرابات القلق، لأسباب بيولوجية أو عصبية، كما قد يرجع ذلك للظروف البيئية المحيطة بهم، والصعوبات التي تعترضهم في سبيل تكيفهم الانفعالي والاجتماعي والأكاديمي. (Greenhill,L, 2000)

### مشكلةُ الدّراسةِ:

يعد العجز المتعلّم من الظواهرِ النّفسية التي ارتبطت بالدّراسات الحديثة، وقد أظهرت العديد من الدّراسات أن العجز المتعلّم يعد من أكبر معوقات الكفاءة الذّاتيّة، وتحقيق الذات لدى الفرد، حيث يعد انتشارها تهديداً عند اتساع نطاقها، فتهدد بذلك المجتمعات التي ينتمون إليها بالكامل (Kabatay,1999).

كما أظهرت الدّراسات في بيئات مختلفة انتشاراً للعجز المتعلّم ليكون بمثابة جرس إنذار يحذر من العواقب الوخيمة على قدرة الأجيال الصاعدة لخوض التحديات التي يواجهونها في عالم متأجج بالصراعات المتعددة، لذا يصبح من الأهمية أن نتعامل مع هذه الظاهرة على المستويين النظري والعملي لكي نستطيع فهم أبعادها في سياقها الفّريد في المجتمع، وتحقيق أهداف الوقاية منها والعلاج لها (الشّايب، 2014).

وتُعتبر مشكلة العجز المتعلّم من ضمن المشكلات الأساسية التي تقف عائقًا للأداء الأكاديمي لطلبة ذوي صعوبات التّعلّم، فعندما يرتفع مستوى العجز المتعلّم لديهم يفقدون الثّقة بأنفسهم، وينخفض تحصيلهم الدّراسي، ويصبحون عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات النفسية كالقلق، والاكتئاب، مما يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي،

وهذا ما يؤكده العديد من الباحثين كالعلياني (2020) في دراسته حول العجز المتعلّم والأسلوب المعرفي لدى طلبة ذوي صعوبات التّعلّم بالإضافة إلى دارسة الحارثي (2020) التي كشفت عن تأثير العجز المتعلم على المهارات الاجتماعية.

ونتيجة لتأثيرات العجز المتعلم تأثير على جوانب الشخصية المختلفة، جاءت هذهِ الدّراسة للكشف عن طبيعةِ العلاقة بين العجز المتعلّم وقلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في مُحافظةِ الطّفيلةِ.

**أسئلة الدراسة:**

حاولت هذه الدّراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى العجز المتعلّم لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظة الطّفيلة؟
2- ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظة الطّفيلة؟
3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى العجز المتعلّم ومستوى قلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظة الطّفيلة؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى العجز المتعلّم لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظة الطّفيلة تعزى لمتغيّر جنس الطّالب؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظة الطّفيلة تعزى لمتغيّر جنس الطّالب؟

**أهدافُ الدّراسةِ:**

سعت هذه الدّراسةِ إلى تحقيقِ مجموعة من الأهدافِ يمكن إيجازها فيما يلي:

1. التّعرف إلى مستوى العجز المتعلّم لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظة الطفيلة.
2. التّعرف إلى مستوى قلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظة الطفيلة.
3. الكشف عن العلاقة بين درجة العجز المتعلّم ومستوى قلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم.
4. معرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية للعجز المتعلّم لدى طلبة صعوبات التّعلّم تبعا لمتغيّر جنس الطّالب.
5. معرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية لقلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم تبعا لمتغيّر جنس الطّالب.

**أهميّةُ الدّراسةِ**

يمكن إظهار أهميّة هذه الدّراسة من خلال جانبين هما:

- **الأهمية النّظرية:** تعتبر هذهِ الدّراسة إضافة للأدب النّظري حول متغيّرات (العجز المتعلّم، قلق الامتحان) لدى طلبة صعوبات التّعلّم، لما لهذهِ الفئة من أهميّة بالغة وخصوصية في التّعامل معهم من قبل معلمي غرف المصادر، لأثراء المكتبة النفسيّة للأساليب المفيدة للتعامل مع هذهِ الفئة.
- **الأهميّة التّطبيقية:** تكمن الأهمية التطبيقية، للدّراسة لتوفير أدوات لقياس كل من العجز المتعلم وقلق الامتحان، كما تفتح هذه الدّراسة الباب لإجراء المزيد من الدّراسات العلمية حول موضوع قلق الامتحان والعجز المتعلّم عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومساعدة الباحثين والمسؤولين للوقوف على المتغيّرات التي ترتبط في (العجز المتعلّم، قلق الامتحان)، لما يعانيه العديد من الطّلبة من اضطرابات نفسية في غرف مصادر التّعلّم، ليكون عونًا لصانعي القرار.

**حدود الدّراسة:**

أجريت هذه الدّراسة على طلبة صعوبات التّعلّم من الصف الرابع والخامس والسادس في غرف المصادر التّابعة لمديرية تربية الطّفيلة ولواء بصيرا، في الفصلِ الدّراسي الأول للعام الدّراسي 2021/ 2022 م.

**التّعريفات الإجرائية**

فيما يأتي عدد من المفاهيم يمكن تعريفها على النحو الآتي:

- **العجز المتعلّم** ويعرف إجرائياً: هي الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال الإجابة على أداة العجز المتعلّم التي تم تطويرها في الدّراسة.
- **قلق الامتحان**: وهي الدّرجة الكلية التي حصل عليها الطالب من خلال الإجابة على أداة قلق الامتحان التي تم تطويرها في الدّراسة.
- **طلبة صعوبات التّعلّم Learning Disabilities Students:** هم الطّلبة الملتحقون رسمياً بغرف مصادر صعوبات التّعلّم من الصف الرابع والخامس والسادس الذين تم تشخيصهم من خلال أدوات التشخيص المعتمدة في مدارس مديريتي تربية الطّفيلة، وتربية لواء بصيرا.

## 2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

**أولاً- الإطار النظري:**

يشير مصطلح الصعوبات التّعلّمية إلى مجموعة واسعة من أنواع السلوك التي استخدم في وصفها كثير من المصطلحات والخصائص التي يظهر بعضها على هذا الطفل أو ذاك، ولكنها لا تظهر جميعها على طفل بعينه، ثم إنّ ظهور صفة من هذهِ الصفات على أحد الأطفال لا تعني أنه يعاني من صعوبة تعلم، إذ يجب النظر إلى صعوبة التّعلّم كمجموعة من أنماط السلوك تؤثر بمجملها تأثيراً سلبياً على الوظائف الأكاديمية أو الاجتماعية للطفل (الفتلاوي 2009).

وتُعرف صعوبات التّعلّم بأنها تأخر أو اضطراب أو تعطل النّمو في واحدة أو أكثر من عمليات التّحدث والتّخاطب أو اللّغة أو القراءة أو الكتابة أو أي مادة دراسيّة أخرى تنتج عن اضطراب نفسي، وتنشأ عن اختلال واحد على الأقل في الأداء الوظيفي للمخ أو الاضطرابات السّلوكية أو الانفعالية، وهي ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية (Learner,2003).

أشار الدليل التشخيصي والإحصائي الخامسDSM5 إلى التغييرات التي طرأت على مصطلح صعوبات التعلم، حيث تم اعتماد مصطلح Specific Learning Disorder (SLD) والذي يشير الى صعوبات التعلم المحددة واستخدام المهارات الأكاديمية، ويظهر من خلال وجود واحدة من الأعراض الآتية والتي تستمر لمدة ستة أشهر على الأقل، على الرغم من توفر التدخلات العلاجية التي تستهدف هذه الصعوبات، وهذه الأعراض تتمثل بقراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو بطيء رغم الجهد المبذول، وصعوبة في فهم معنى ما يقرأ، والصعوبة في التهجئة كأن يضيف أو يحذف حرف أو يستبدل حرف بحرف آخر، وصعوبة في التعبير الكتابي كارتكاب أخطاء نحوية متعددة أو أخطاء في علامات الترقيم، وأخطاء في صياغة الجمل والتعبير الكتابي، وتشمل أيضا الصعوبة في الحساب كالضعف في فهم الأرقام والعلاقة بينها، كما تشمل أيضا صعوبات في التفكير الرياضي. (APA,2013).

تتنوع خصائص الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم وتتميز بأنها متغايرة، لا يجمع بينها ناظم بعينه، ذلك إن كل طفل ذو صعوبة تعلم هو شخصية فريدة، تظهر عليه الصّعوبة في مجال دون غيره، ولذا لا توجد مجموعة من

الخصائص تتوافر في جميع الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم، فبعضهم تظهر الصّعوبات لديهم في المجال الأكاديمي (قراءة، كتابة، حساب)، والبعض الآخر تظهر في المجال الاجتماعي (علاقات مع الآخرين، مفهوم الذات الانفعالي)، وبعضهم في المجال الانفعالي والنّفسي (الاكتئاب، القلق، والتوتر، العصبية)، وآخرين في مجال الحركة (الوقفي، 2000).

توجد العديد من النّظريات المفسرة لصعوبات التّعلّم والتي تناولت مفهموم صعوبات التّعلّم من عدة زوايا بحسب كل فئة من العلماء والمفسرين فليس هناك اتفاق حول الأسباب الفعلية لصعوبات التّعلّم، فالبعض يرجعها لعوامل فسيولوجية ويعتقد آخرون أن السّبب يرجع إلى اضطرابات نيرولوجية المنشأ في المجال الإدراكي-الحركي أما الفئة الثالثة من العلماء والمفسرين فيرجعون السبب إلى الطرق المستخدمة وغير الملائمة في تجهيز ومعالجة المعلومات، وفئة رابعة يعزون السبب إلى أن الواجبات والمهام التعليمية تفوق مستوى نضج التلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم ولا تتفق مع أسلوبهم في التّعلّم. (العزة، 2002).

صُنِفتْ صعوبات التّعلّم إلى نوعينِ من الصّعوبات، هما: صعوبات التّعلّم النّمائية، وصعوبات التّعلّم الأكاديمية. وصعوبات التّعلّم النّمائية: وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقليّة والنفسيّة. ويظهر هذا النمو مختلفاً أو يبدو فيه خلل يجعل الطفل يقصر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، فالذي يعاني من نقص في الانتباه، أو التّذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين. وهذا النّوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية؛ لأنها مرتبطة وثيق بالصعوبات النّمائية (أبو فخر، 2004).

أما صعوبات التعلم الاكاديمية فتشتمل الصّعوبات الخّاصة بالقراءة والكتابة، وهي المشكلات التي تظهر أصلا من قبل أطفال المدارس، فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التّعلّم لكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التّعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يؤخذ في الاعتبار، أن لدى الطّفل صعوبات خاصة بالقراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو التّعبير الكتابي. (الزيات، 2008).

يتعرض الفرد في حياته إلى العديد من المشكلات والتحديات التي تتطلب منه مواجهتها، وتقع في طريقه كعائق لتحقيقه أهدافه، وهذا يدفعه لانتهاج كافة السبل لتخفيف أثارها السلبية، ومع تكرار المحاولات قد ينجح أو يفشل، وتكرار فشل ردود فعله تؤدي إلى انخفاض دافعيته للمبادرة في كيفية السيطرة على الموقف، ويدرك انعدام حيلته اتجاهها وهذا ما يضطره إلى الاستسلام للتحديات اعتقاداً منه بعدم جدواها وهذا ما يدعى بالعجز المتعلّم الذي يفضي بالفرد إلى انعدام الأمل ويفقده القدرة على التحكم في مجريات الأحداث.(شحاتة وآخرون، 2003).

إن العجز المتعلّم يظهر نتيجة لوجود ارتباط سلبي بين التّفكير المنطقي، والعبارات الذّاتية ذات الاختلال الإدراكي والمعرفي والعلمي يرددها الفرد أنا: غير كفء، أو غير قادر على الإنجاز، وهذهِ الأخطاء تُدعى العجز المتعلّم، وإن مفهوم العجز المتعلّم مرتبط بفقدان الأمل واليأس التي وضعها، ويتصف الطّالب ذو العجز المتعلّم بفتور الهمة، والإهمال، وضعف الإرادة، كما أنه لا يستطيع تكملة الأعمال الموكلة إليه، والاستسلام بسهولة، وظهور القلق في مواقف الاختبار، وعند تكرر فشله في إنجاز مهامه يدرك أن فشله هو نتيجة لضعف قدراته، فتتشكل لديه خبرات سلبية وضعف الثّقة في النّفس، فتدني الدّافعية، وتنخفض درجات التّحصيل الدّراسي، وفقدان الأمل. ويرى "بيك" أن العجز المتعلّم اضطراب انفعالي ناتج عن إدراك الفرد لعدم القيمة، وعدم الكفاية في مواجهة الأحداث الضّاغطة، مما يجعله يتوقع الفشل، ويبالغ في تقدير الأحداث الضّاغطة فيكون الفشل، ويتكرر الفشل، فيحدث العجز المتعلّم. (معمور والفرحاني، 2012).

إن من أهم الخصائص الانفعالية المميزة للطلبة ذوي صعوبات التعلم القلق، فهو حالة انفعالية تتميز بالمشاعر غير الطبيعية كالخوف والتوتر، ومن أشكال القلق عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم القلق من الامتحان،

حيث يشعر الطالب فيه بالتوتر والخوف ونقص الانتباه، مما ينعكس سلبا على أدائه في الامتحان، وهذا يستدعي بالطبع تقديم الأساليب الارشادية التي من شأنها أن تعزز الثقة بالنفس والاعتماد على القدرات الذاتية وتخفيف القلق من الامتحان.

تعددت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الامتحان، ومنها تعريف آدين الذي وصفه بأنه "حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الامتحان ويمثل اضطرابا في النواحي المعرفية والانفعالية والنفسية (Aydin, 2009).

ويعتبر القلق من الامتحان شكلاً من أشكال القلق حيث يمثل مجموعة من الأعراض النفسية والمعرفية والفسيولوجية التي تظهر على الطالب نتيجة توقعه الفشل في الامتحان الذي سيتقدم له، وقد فسره بعض الباحثين بأنه يحدث كاستجابة للحديث السلبي الداخلي حين يحاور الطالب نفسه، والذي يتضمن عبارات سلبية مثل أنا فاشل، لا أستحق أن أكون هنا، أنا غبي (Dutlce, Stöber,2007).

تتعدد مظاهر قلق الامتحان التي قد تظهر على الشخص بشكل مباشر في الجوانب النفسية والاجتماعية والجسمية، فمن المظاهر النفسية التي قد تبدو على الشخص التوتر والقلق والضغط، وسرعة الاستثارة العصبية، والشعور بعدم الراحة. وقد تبدو على الشخص مظاهر جسمية كالتعب والصداع، وتوتر العضلات، وسرعة التنفس، وسرعة ضربات القلب، والرعشة، والاحساس بالبرودة والسخونة الزائدة. ومن المظاهر الاجتماعية التي قد تلاحظ على الشخص الذي يعاني من قلق الامتحان الانسحاب من المواقف الاجتماعية والحوارات التي يدور الحديث فيها حول الامتحانات، وقد تظهر المشاكل الأسرية بين الأهل وابنهم؛ لرغبتهم في أن يتحسن تحيل ابنهم ولحرصهم على استمراريته في الدراسة. (العتيبي، 2018)

**ثانياً- الدراسات السابقة:**

- **هدفت دراسة الحارثي (2020)** التعرف إلى العجز المتعلّم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التّعلّم في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، تم اختيار عينة عشوائية بلغت 198 طالبا وطالبة منهم (149 طالبًا و49 طالبة) بالصف الخامس والسادس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الرياضيات، تم تطبيق مقياس العجز المتعلّم، ومقياس المهارات الاجتماعية، وتم تحديد الطّلبة مرتفعي العجز المتعلّم والذين بلغ عددهم 78 طالبًا وطالبة بنسبة عامة 14% وبلغت نسبة العجز المتعلّم المرتفع 17% لدى الذّكور، بينما بلغت النسبة 70% لدى الإناث، أشارت نتائج الدّراسة إلى أنه توجد علاقة عكسية دالة إحصائيا بين العجز المتعلّم والمهارات الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذّكور والإناث في درجات العجز المتعلّم لصالح الإناث أي أن الإناث أعلى من الذّكور في العجز المتعلّم وأيضًا.
- **وهدفت دراسة العلياني (2020)** لمعرفة العجز المتعلّم والأسلوب المعرفي لدى الطلاب ذوي صعوبات التّعلّم، والتي تكونت من مجموعتين: الأولى: مجموعة الطلاب العاديين وعددهم (117) طالبة بالمرحلة المتوسّطة في إحدى مدارس السعودية، والثّانية مجموعة من طلبة ذوي صعوبات التّعلّم وعددهم (89) طالبة بالمرحلة المتوسّطة وتم تطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة، ومقياس العجز المتعلّم واشارت النّتائج إلى وجود فروق دالة في الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) بين طلبة المرحلة المتوسّطة ذوي صعوبات التّعلّم وغيرهم من الطلبة العاديين في بعدي الزمن، وعدد الأخطاء، وهي في اتجاه العاديين في الزمن، وفي اتجاه ذوي صعوبات التّعلّم في عدد الأخطاء كما، وأشارت الدّراسة أيضا إلى وجود علاقة بين العجز المتعلّم والأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع).

- **وقد هدفت دراسة آكشا (Akca, 2011)** إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار ومستويات العجز المتعلم لدى الطلاب الذين يستعدون لاختبار تحديد المستوى في المدارس الثانوية التركية، وامتحان القبول بالجامعة. أجريت الدراسة بمشاركة 708 طالبًا من مقاطعة أكساراي في تركيا، من بينهم 319 كانوا يستعدون لاختبار تحديد المستوى في المدارس الثانوية و389 كانوا يستعدون لـ امتحان القبول بالجامعة. ولجمع البيانات تم استخدام مقياس العجز المكتسب لسيلجمان وزملائه (1985) ومقياس القلق لبالتاس (Baltaş، 1993). وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين تقدموا لاختبار تحديد المستوى في المدارس الثانوية سجلوا درجات أعلى من طلاب الذين تقدموا لاختبار القبول في الجامعة من حيث مستويات القلق والعجز المتعلم، كما أشارت النتائج إلى أنه لم يكن هناك فرق كبير بين مستوى القلق من الاختبار والعجز المكتسب (r = 0.048).
- **كما هدفت دراسة سينا ولووي ولي (Sena & Lowe &Lee ,2007)** في الكشف عن العلاقة بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين، ومختلف جوانب قلق الامتحان على مقياس متعدد الأبعاد من قلق الامتحان. وتكونت عينة الدراسة 774 طالب من طالب المرحلة الابتدائية والمتوسطة. وتوصلت الدراسة من خلال تحليل الانحدار المتعدد أن تلاميذ ذوي صعوبات لتعلم أعلى من العاديين في أبعاد الصعوبات المعرفية (الادراكية)، القلق، الإنزعاج، وأقل من العاديين في: تعزيز الأداء، الإثارة الفسيولوجية العالية، التوافق الاجتماعي، الكذب.
- **جاءت دراسة آل خليفة (2007)** للكشف عن دلالة الفروق في قلق الاختبار بأنماطه الثلاثة (الشرود الفكري، ردود الفعل الجسدية، والقلق العام)، بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلبة المرحلة الابتدائية الخامس وقد تكونت الدراسة النهائية من (59) طالباً وطالبة تم اختبارهم بصوره عشوائية، تم اختيارهم من عينة قوامها (595) طالباً وطالبة من طلبة الصفين، الخامس والسادس الابتدائي للعام الدراسي 2006/ 2007 ولإجراء المقارنة تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الرياضيات، والتحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات مقياس قلق الاختبار، وقد اظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق الاختيار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من طلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائي لذوي صعوبات التعلم، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الاختبار باختلاف نمط الصعوبة لدى ذوي صعوبات التعلم (قراءة/ رياضيات) للرياضات.عدم وجود اختلاف في مستوى قلق الاختبار لدى ذوي صعوبات التعلم باختلاف الصفوف الدراسية (الخامس/ السّادس) الابتدائي، اضافة الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق الاختبار لدى ذوي صعوبات التعلم باختلاف الجنس (ذكور/ إناث)، وكذلك عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين الجنس (ذكور/ إناث) وبين نمط المعوية (قراءة/ رياضيات) على قلق الاختبار لدى طلبة العينة.
- **وهدفت دراسة الزواهرة (2006)** للبحث في العلاقة بين العجز المتعلّم وقلق الامتحان والتحصيل الدّراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، ولتحقيق هدف الدّراسة تم بناء مقياس للعجز المتعلّم، واستخدم الباحث مقياس سارسون لقلق الامتحان المعرب للبيئة الاردنية، تكونت عينة الدّراسة من (227) طالب وطالبة حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكشفت نتائج الدّراسة عن وجود علاقة سلبية بين العجز المتعلّم والتحصيل الدّراسي، وبينت النّتائج وجود علاقة ايجابية بين مستوى العجز المتعلّم وقلق الامتحان، وهذا يدل على أن الزيادة في قلق الامتحان تعد متنبئاً بمستوى العجز المتعلّم.
- **وفي دراسة سيدرس2003,) Sideridis)** التي هدفت إلى معرفة أصل سلوك العجز المتعلّم عند الطلاب الذين يعانون من صعوبات التّعلّم، وغياب الدافعية، والتوجه نحو الهدف، والانجاز، والتعرض للفشل. وقد أشارت النّتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم كان لديهم تأثير سلبي، اضافة الى تدني في التحصيل، والنشاط

الايجابي الهادف، وتدني في تقدير الذات، وفقدان الأمل، مقارنة بالأطفال العاديين. وهذا يعد مؤشراً سلبياً على العجز المتعلّم والتوجه نحو الإنجاز لذوي صعوبات التّعلّم.

- **كما أكدت دراسة فالاس ((Valas,2001** العجز المتعلّم والتكيف النفسي وأثر صعوبات التّعلّم على تدني التحصيل لدى عينة مكونة من (1881) من الصفوف الدّراسية: الرابع والسابع والتاسع، حيث تبين أن الطلاب ذوي صعوبات التّعلّم أظهروا نسبة أكبر في العجز المتعلّم مقارنة بالطلاب ذوي التحصيل الدّراسي المتدني، وأن الطلاب ذوي العجز المتعلّم والطلاب ذوي التحصيل الدّراسي المتدني أظهروا نسبة أكبر من العجز مقارنة بالطلاب العاديين.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

جاءت هذهِ الدّراسة للكشف على العجز المتعلّم وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظةِ الطّفيلةِ، وبعد مراجعة الدراسات ذات العلاقة اشتركت هذه الدّراسة مع أغلب الدّراسات السابقة في استخدامها للمنهج المنهج الوصفي الارتباطي، واستفادت هذه الدّراسة من الدّراسات السّابقة بأثراء الجانب النّظري وبناء أدوات الدّراسة، ومقارنة نتائجها مع هذه الدراسات.

وقد تميزت هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة في بحث العلاقة بين المتغيرين (العجز المتعلم وقلق الامتحان) لدى طلبة صعوبات التّعلّم في المدارس الحكومية في محافظةِ الطّفيلةِ في الأردن.

## 3- منهجية الدّراسة وإجراءاتها.

**منهجية الدّراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي حيث يُعد الأكثر ملاءمة لأغراض هذه الدّراسة.

**مجتمع الدّراسة:**

تكون مجتمع الدّراسة من جميع طلبة غرف مصادر التّعلّم الملتحقين في المدارس الحكومية التّابعة لمديرية التّربية والتّعليم في محافظةِ الطّفيلةِ (مديرية التّربية والتّعليم قصبة الطّفيلة، ومديرية التّربية والتعليم بصيرا) والبالغ عددهم (991) طالبًا وطالبة موزعين على (62) غرفة مصادر (46 غرفة في تربيةِ الطّفيلةِ، و16 غرفة في تربية بصيرا)، وهم من طلبة الصفوف الرابع والخامس والسادس، يشرف عليهم (62) معلما ومعلمة حسب إحصائيات قسم التخطيط في مديريات التربية والتعليم عينة الدّراسة، والجّدول (1) يبين توزيع مجتمع الدّراسة حسب والمديرية والجنس.

**الجّدول (1) توزيع مجتمع الدّراسة حسب المديرية والجنس**

| المديرية | الذّكور | النسبة | الاناث | النسبة | المجموع | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مديرية الطّفيلة | 377 | %55 | 314 | %45 | 691 | %70 |
| مديرية بصيرا | 175 | %58 | 125 | %42 | 300 | %30 |
| المجموع | 552 | %56 | 439 | %44 | 991 | %100 |

**عينة الدّراسة:**

تم اختيار عينة الدّراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، ما مقداره 50 % تقريباً من حجم مجتمع الدّراسة (طلبة غرف مصادر التّعلّم من الصفوف الرابع والخامس والسادس الملتحقين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة محافظة الطّفيلة، ومديرية التّربية والتعليم بصيرا)، وكان عددهم (495) طالباً وطالبة، في الفصل الأول من العام 2021\ 2022 ويوضح الجّدول (2)توزيع أفراد عينة الدّراسة:

**جدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقا لمتغيّري المديرية، والجنس**

| المديرية | الذّكور | النسبة | الإناث | النسبة | المجموع | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مديرية الطّفيلة | 190 | %55 | 156 | %45 | 346 | %70 |
| مديرية بصيرا | 86 | %58 | 63 | %42 | 149 | %30 |
| المجموع | 276 | %56 | 219 | %44 | 495 | %100 |

**أداتي الدّراسة:**

تمت مراجعة العديد من الدّراسات والأدب النّظري ذو العلاقة بموضوع هذه الدّراسة، والتي تناولت متغيّرات الدّراسة، فقد تم تطوير أداة العجز المتعلّم وأداة قلق الامتحان بالاعتماد على مراجعة الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة والأدوات المستخدمة فيها، مثل: دراسة للعلياني (2020) ودراسة شاهين (2016) لتطوير أداة العجز التّعلّم، أما دراسة الصمادي والشبول 2015 والزواهرة (2006) فقد تم الاعتماد عليها لتطوير أداة قلق الامتحان.

وبهذا فقد تكونت أداتي الدّراسة الحالية من:

**أولا- أداة العجز المتعلّم:**

تكونت الأداة بصورتها الأولية من (26) عبارة موزعة على ثلاثة ابعاد: (انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث، انخفاض الدافع، توقع الفشل)، وقد تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي (دائماً وغالباً وأحياناً ونادراً وابداً).

**صدق أداة العجز المتعلّم وثباتها:**

1. **الصدق الظّاهري**: تم التحقق من الصدق الظّاهري من خلال عرض الأداة على (10) محكمين من الأكاديميين في علم النّفس التّربوي والتربية الخاصة في الجامعات الأردنية، للتحقق من مدى مناسبته لهدف الدّراسة وسلامة الصّياغة اللّغوية والبنائية، وذلك لإبداء الرأي حول درجة الوّضوح، ودرجة الانتماء، وتم اعتماد نسبة اتفاق 80% من المحكمين للتعديل أو الحذف. وفي ضوء عملية التّحكيم تم إجراء بعض التّعديلات، فقد تم تعديل 3 عبارات من حيث الصّياغة، وتم حذف (3) عبارات. وعلى ذلك فقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من 23 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي بعد انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث بواقع (10 عبارات)، بعد انخفاض الدافع بواقع (8 عبارات)، وبعد توقع الفشل وتضمن (5 عبارات). بتدريج ليكرت الخماسي (دائماً وغالباً وأحياناً ونادراً وابداً).
2. **صدق الاتساق الداخلي**: تم تطبيق أداة العجز المتعلّم بصورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من 30 طالب وطالبة من داخل مجتمع الدّراسة ومن خارج عينتها، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للأداة ككل والجّدول (3) يبين ذلك:

جدول (3) معامل ارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد أداة العجز المتعلّم والدرجة الكلية للأداة ككل

| البعد | معامل ارتباط الأبعاد |
|---|---|
| انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث | 0.95 |
| انخفاض الدافع | 0.91 |
| توقع الفشل | 0.89 |

دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يبين الجّدول (3) أن جميع الأبعاد للأداة ترتبط بالدّرجة الكلية لها ككل، بمعامل ارتباط موجب وعالي وبمستوى دلالة إحصائية عند ($\alpha = 0.01$) وهذا يدل على أن الأداة تتمتع بدرجةٍ عالية من الاتساق الداخلي.

ومن ثم تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الأداة، والدّرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كما يظهر في القيم الواردة في الجّدول (4):

جدول (4) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات أداة العجز المتعلّم، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

| انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث | | انخفاض الدافع | | توقع الفشل | |
|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط | الرقم | معامل الارتباط |
| 1 | **0.687 | 11 | **0.609 | 19 | **0.465 |
| 2 | **0.640 | 12 | **0.697 | 20 | **0.798 |
| 3 | **0.607 | 13 | **0.635 | 21 | **0.663 |
| 4 | **0.565 | 14 | **0.559 | 22 | **0.760 |
| 5 | *0.393 | 15 | **0.611 | 23 | **0.744 |
| 6 | **0.483 | 16 | **0.684 | | |
| 7 | **0.481 | 17 | **0.578 | | |
| 8 | **0.762 | 18 | **0.688 | | |
| 9 | **0640 | | | | |
| 10 | **0.688 | | | | |

**دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) * دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ويتضح من القيم الواردة في الجّدول (4) أن جميع عبارات الأداة ترتبط بالدرجة الكلية للأبعاد المكونة لها، بمعامل ارتباط موجب وعالي وبمستوى دلالة إحصائية (**$\alpha \leq 0.05$**).

**ثبات أداة العجز المتعلّم:**

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وتم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة (30 طالباً وطالبة)، والجّدول (5) يبن ذلك:

جدول (5) معاملات الثبات لأداة العجز المتعلّم بطريقة كرونباخ ألفا

| البعد | عدد العبارات | معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث | 10 | 0.728 |
| انخفاض الدافع | 8 | 0.761 |
| توقع الفشل | 5 | 0.782 |

| البعد | عدد العبارات | معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا |
|---|---|---|
| الدرجة الكلية للعجز المتعلّم | 23 | 0.911 |

يتبين من الجّدول (5) بأنه تتوفر مؤشرات ثبات عالية للأداة. وأن معاملات الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا تراوحت قيمها ما بين (0.728-0.782)، في حين أن الدرجة الكلية للعجز المتعلّم بلغت (0.911) وجميعها دالة عند مستوى 0.01 وتفي بمتطلبات التطبيق.

كما يتبين من الجّدول (5) أن الأداة بأبعادها الثلاث (انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث، انخفاض الدافع، توقع الفشل) تتسم بالصدق والثبات.

**ثانيا- أداة قلق الامتحان:**

تكونت الأداة بصورتها الأولية من (23) عبارة. ذات تدريج ليكرت الخماسي (دائماً وغالباً وأحياناً ونادراً وابداً).

**صدق الأداة:**

1. **الصّدق الظّاهري**: تم التحقق من الصّدق الظّاهري من خلال عرض الأداة بصورتها الأولية على (10) محكمين من مختصين وخبراء في علم النّفس التّربوي والتربية الخاصة في الجامعات الأردنية، للحكم على مدى مناسبتها لغرض الدّراسة وشمولها للمحتوى وسلامة الصّياغة اللّغوية والبنائية، وتم اعتماد نسبة اتفاق 80% من المحكمين، وبناءً على آرائهم تم حذف فقرتين، كما تم إعادة صياغة (3) عبارات. وعليه فقد استقرت الأداة بصورتها النّهائية على (21) عبارة.
2. **صدق الاتساق الداخلي**:

وللتحقق من صدق الاتساق الدّاخلي للأداة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدّراسة وخارج عينتها، وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون لكل عبارة مع الدرجة الكلية للأداة ككل.

**جدول (6) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات أداة قلق الامتحان، والدّرجة الكلية للأداة ككل**

| رقم العبارة | معامل الارتباط للعبارة | رقم العبارة | معامل الارتباط للعبارة |
|---|---|---|---|
| 1 | **0.728 | 12 | **0.621 |
| 2 | **0.585 | 13 | **0.673 |
| 3 | **0.432 | 14 | **0.719 |
| 4 | **0.817 | 15 | **0.617 |
| 5 | **0.802 | 16 | **0.429 |
| 6 | **0.619 | 17 | **0.796 |
| 7 | **0.574 | 18 | **0.710 |
| 8 | **0.515 | 19 | **0.700 |
| 9 | **0.640 | 20 | **0.640 |
| 10 | **0.441 | 21 | **0.700 |
| 11 | **0.793 | | |

**دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجّدول (6) أن جميع العبارات ترتبط بالدّرجة الكلية للأداة ككل، بمعامل ارتباط موجب وعالي وبمستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الدّاخلي وصدق البناء.

**ثبات أداة قلق الامتحان:**

تم حساب الثبات من خلال تطبيق الأداة بصورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب وطالبة، وباستخدام طريقة معادلة كرونباخ ألفا وبلغ معامل الثبات (0.925)، وتعتبر هذه القيمة مقبولة لإجراء الدّراسة.

**تصحيح أداتي الدراسة:**

استخدم في اداتي الدراسة تدريج ليكرت الخماسي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، ابدا) حيث تعطى كل استجابة قيمة رقمية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية لاستجابات الأفراد فقد حددت ثلاثة مستويات هي (بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسّطة، بدرجة منخفضة) بناءً على المعادلة الآتية:

طول الفترة8 = (الحد الأعلى للبديل- الحد الأدنى للبديل)/ عدد المستويات

(5-1)/3 = 3/4 =1.33 وبذلك تكون المستويات كالتالي:

2.33-1.00 بدرجة متدنية

3.67-2.34 بدرجة متوسّطة

3.68- 5 بدرجة مرتفعة

وعليه إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات أكبر من أو يساوي (3.68) فيكون مستوى التقديرات مرتفعاً، أما إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي (3.67-2.34) فإن مستوى التقديرات يكون متوسطاً، وإذا كان المتوسط الحسابي أقل من (2.33) فيكون مستوى التقديرات منخفضاً

**المعالجة الإحصائية**

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للتحليل:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة. للإجابة عن السؤال الأول والثاني

تم استخدام ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للسؤالين الرابع والخامس.

## 4- نتائج الدّراسة ومناقشتها.

- **نتائج السّؤال الأول:** "ما مستوى العجز المتعلّم لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظة الطّفيلة؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والجدول (7) يبين النتائج:

**جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لإجابات أفراد عينة الدّراسة على أبعاد العجز المتعلّم**

| البُعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| انخفاض الدافع | 3.15 | 0.81 | (1) | متوسط |
| توقع الفشل | 3.01 | 1.13 | (2) | متوسط |

| البُعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث | 2.76 | 0.76 | (3) | متوسط |
| الدرجة الكلية للعجز المتعلّم | 2.95 | 0.77 | - | متوسط |

يبين الجدول (7) ان الدرجة الكلية للعجز المتعلم كانت متوسطة بلغ المتوسط الحسابي (2.95) بانحراف معياري (0.77)، وقد احتل بعد انخفاض الدافع المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.15) وبانحراف معياري (0.81)، أما المرتبة الثانية فقد جاء بعد توقع الفشل بمتوسط حسابي (3.01) وبانحراف معياري (1.13)، أما بعد انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث فقد احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.76)، وانحراف (0.76)، وقد جاءت جميع هذه الأبعاد بدرجة متوسطة.

وفيما يلي عرض لعبارات كل بعد من أبعاد العجز المتعلّم:

بعد انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث:

يوضح الجّدول (8) المتوسطات الحّسابية والانحرافات المعياريّة لكل عبارة من عبارات بعد انخفاض القدرة على التّحكم في الأحداث كأحد أبعاد العجز المتعلّم.

**جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لكل عبارة من عبارات بعد انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث كأحد أبعاد العجز المتعلّم**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 2 | أفضل أن أترك القرارات التي تخصني للآخرين | 3.28 | 1.51 | 1 | متوسط |
| 4 | أشعر أن قدراتي في التعبير عن نفسي ضعيفة | 3.25 | 1.38 | 2 | متوسط |
| 3 | لا تشجعني قدراتي على إكمال دراستي | 3.22 | 1.39 | 3 | متوسط |
| 6 | أشعر بالملل اتّجاه الدّراسة | 3.12 | 1.40 | 4 | متوسط |
| 1 | أشعر أنني لا أمتلك المهارات الاجتماعية المناسبة | 2.85 | 1.40 | 4 | متوسط |
| 5 | تنقصني الثقة بقدراتي ومهاراتي | 2.70 | 1.46 | 6 | متوسط |
| 9 | أشعر أحياناً أن فرصتي في التفوق ضعيفة. | 2.46 | 1.02 | 7 | متوسط |
| 10 | أشعر بتفوق زملائي الدائم عليّ. | 2.42 | 1.02 | 7 | متوسط |
| 8 | أميل إلى تجنب مواقف التنافس الأكاديمي | 2.35 | 1.07 | 9 | متوسط |
| 7 | أعتقد أن النجاح ليس سببه بذل الجهد فقط. | 1.94 | 1.01 | 10 | منخفضا |

تشير النّتائج الظاهرة في الجّدول (8) أن أعلى تقدير للعبارة رقم (2) وبمتوسط (3.28) وانحراف (1.51) والتي نصها (أفضل أن أترك القرارات التي تخصني للآخرين). وبينما جاءت بالمرتبة الثانية العبارة رقم (4) والجّدول أعلاه يوضح تسلسل ترتيب العبارات حسب اهميتها حسب استجابات الطّلبة على أداة الدّراسة. وكان أقل تقدير للعبارة (7) بمتوسط حسابي (1.94) وانحراف (1.01) وبمستوى متوسط والتي نصها (أعتقد أن النجاح ليس سببه بذل الجهد فقط.).

**بعد انخفاض الدافع:**

يوضح الجّدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لكل عبارة من عبارات بعد انخفاض الدّافع كأحد أبعاد العجز المتعلّم:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لكل عبارة من عبارات بعد انخفاض الدافع

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 | أشعر بالضيق عندما أواجه مشكلات صعبة | 3.69 | 1.39 | 1 | مرتفعة |
| 5 | لا يثق الآخرون في آرائي. | 3.55 | 1.52 | 2 | متوسط |
| 6 | أعتقد أنني لا أملك القدرة على المنافسة | 3.52 | 1.39 | 3 | متوسط |
| 7 | أجد صعوبة في تحقيق نجاحي الدّراسي | 3.44 | 1.41 | 4 | متوسط |
| 4 | أخاف من عدم قدرتي على التّعلّم | 3.34 | 1.54 | 5 | متوسط |
| 3 | أجد صعوبة في تعلم الأشياء مهما كانت بسيطة | 2.82 | 1.68 | 6 | متوسط |
| 2 | أشعر بأن توقعاتي للنجاح منخفضة على الرغم مما أبذله من جهد | 2.46 | 1.01 | 7 | متوسط |
| **1** | أعتقد دائما أنني استحق العقاب بسبب تدني كفاءتي | 2.36 | 1.05 | 8 | متوسط |

تشير النّتائج الظّاهرة في الجّدول (9) أن أعلى تقدير للعبارة رقم (8) وبمتوسط (3.69) وانحراف (1.39) والتي نصها (أشعر بالضّيق عندما أواجه مشكلات صعبة). وبدرجة مرتفعة، وكان أقل تقدير للعبارة (1) بمتوسط (2.36) وانحراف (1.05) والتي نصها (أعتقد دائمًا أنني استحق العقاب بسبب تدني كفاءتي).

**بعد توقع الفشل:**

يوضح الجّدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لكل عبارة من عبارات بعد توقع الفشل كأحد أبعاد العجز المتعلّم:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لكل عبارة من عبارات بعد توقع الفشل

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | عندما أخطئ لا أحب أن أعرف مصدر الخطأ وأسبابه | 3.34 | 1.42 | 1 | متوسط |
| 3 | أشعر أن جهودي غير مثمرة لتعودي على الفشل | 3.32 | 1.49 | 2 | متوسط |
| 2 | أشعر أن أداء الامتحانات مهمة عسيرة بالنسبة لي | 3.19 | 1.42 | 3 | متوسط |
| 1 | أشعر بأن نتائجي مرتبطة بأدائي دون جهد. | 3.00 | 1.41 | 4 | متوسط |
| 5 | أشعر بالحزن لضعف قدراتي ومهاراتي. | 2.19 | 1.34 | 5 | منخفض |

تشير النّتائج في الجّدول (10) أن أعلى تقدير للعبارة رقم (4) وبمتوسط (3.34) وانحراف (1.416) والتي نصها (عندما أخطئ لا أحب أن أعرف مصدر الخطأ وأسبابه). وكان أقل تقدير للعبارة (5) بمتوسط حسابي بلغ (2.19) وانحراف (1.34) والتي نصها (أشعر بالحزن لضعف قدراتي ومهاراتي).

وجاءت هذه النّتائج لتتوافق مع دراسة الحارثي (2020)، حيثُ يعد العجز المتعلّم مشكلة ينجم عنها ضعف الثّقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة، والشّعور بالإحباط وقلّة الحيلة، ومن الممكن أن تؤدّي أعراض العجز المتعلّم إلى أعراض مرضية لدى البعض، فانعدام القدرة على التّحكّم في الذّات يعيق التّعلّم في بعض المواقف، وهذه العقبات تجعل الطّالب يفشل دراسيًا على الرّغم من قدرته على تحقيق النّجاح والذي ينتج عن استسلام لمستواه الدّراسي المنخفض ومن ثم اعتقاد منه بعدم جدوى مجهوداته وعجزه عن التّعلّم. وقد يعزى ذلك إلى أنّ فشل الطّالب المتكرّر، وشعوره بالعجز حيث تتجذّر لدى الطّالب قناعة تامّة بأنّه عاجز عن تحقيق أي نجاح حتى لو كان بسيطاً، وقد يعود ذلك إلى أنّ المحيطين بالطّالب سواء الأهل، أو المعلّمين لم يعزوا العجز نتيجة للجهد المبذول بحيث يتمّ إقناع الطّالب بأنه لو بذل جهدًا أكثر لتخطّي حالات الفشل المتكرّرة لديه، وهذه النّتائج منطقية؛

وذلك لأن انعدام الدافعية عامل مهم في ظهور العجز المتعلّم، لا سيما أنها الحل الأول لمقاومة العجز المتعلّم والأكثر قابلية للقياس من غيرها، وهذا ما يفسر وجود بعد انخفاض الدّافع في المرتبة الأولى.

- **نتائج السّؤال الثّاني:** "ما مستوى قلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظة الطّفيلة ؟

وللإجابة عن السّؤال تم حساب المتوسطات الحّسابية والانحرافات المعياريّة وفيما يلي عرض للمتوسطات والانحرافات المعيارية، الرتبة والمستوى لاستجابات أفراد العينة عن عبارات قلق الامتحان:

في الجّدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات لاستجابات أفراد العينة عن عبارات أداة قلق الامتحان:

**جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لإجابات أفراد عينة الدّراسة على أداة قلق الامتحان**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الرتبة | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 15 | أشعر بصداع شديد قبل الامتحان وأثناء الامتحان | 3.90 | 1.27 | 1 | مرتفع |
| 18 | أرفض مقابلة الزائرين أثناء فترة الامتحانات. | 3.35 | 1.39 | 2 | متوسط |
| 20 | أشعر بالخوف من المدرسة لأنها تذكرني بالامتحانات | 3.21 | 1.49 | 3 | متوسط |
| 1 | أشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأترفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام. | 3.19 | 1.40 | 4 | متوسط |
| 19 | أشعر بالقلق أثناء الامتحان بأن الوقت غير كافٍ للإجابة. | 3.09 | 1.45 | 5 | متوسط |
| 12 | أخاف من الفشل في أدائي إذا ما علمت أنّ المعلم سيعطينا امتحانا | 3.07 | 1.47 | 6 | متوسط |
| 9 | أشعر بضيق قبل دخولي الامتحان. | 3.05 | 1.39 | 7 | متوسط |
| 17 | أشعر بالقلق أثناء إعلان المعلم كم تبقى من وقت لانتهاء الامتحان | 3.05 | 1.41 | 7 | متوسط |
| 21 | أشعر بعدم الارتياح أثناء تحدث الطلاب في الساحة عن امتحان قادم. | 3.04 | 1.47 | 9 | متوسط |
| 10 | أشعر أحياناً أن أدائي في الامتحان الذي قدمته كان سيئاً مهما كنت قد درست. | 3.04 | 1.43 | 9 | متوسط |
| 5 | أشعر بالتوتر عند اقتراب موعد الامتحان بدرجة أكبر من زملائي الطلاب. | 3.03 | 1.52 | 11 | متوسط |
| 3 | أفقد التركيز وأعاني النسيان للمادة الدّراسية أثناء تأديتي للامتحان | 3.03 | 1.47 | 11 | متوسط |
| 11 | أشعر إن يدي ترتجف بعض الشيء أثناء تأدية الامتحان. | 3.01 | 1.45 | 13 | متوسط |
| 16 | خوفي من الرسوب يعيق أدائي وتقدمي في الامتحان. | 2.99 | 1.44 | 14 | متوسط |
| 8 | أشعر بالخوف من الامتحان مهما كانت درجة إتقاني لاستذكار دروسي | 2.89 | 1.41 | 15 | متوسط |
| 2 | أشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين وقت الامتحانات | 2.85 | 1.42 | 16 | متوسط |
| 6 | أحاول أن أتغيب عن موعد الامتحانات. | 2.83 | 1.48 | 17 | متوسط |
| 4 | أشعر بالضيق لمراجعة إجاباتي بعد الانتهاء من الامتحان | 2.83 | 1.43 | 17 | متوسط |
| 14 | أشعر بالرغبة في التّهرب من الامتحان المفاجئ | 2.81 | 1.43 | 19 | متوسط |
| 7 | يؤدي فشلي السابق في الامتحان في مادة معينة إلى ارتباكي في الامتحان اللاحق للمادة نفسها. | 2.75 | 1.42 | 20 | متوسط |
| 13 | أعاني من صعوبة في النوم ليلة الامتحان | 2.58 | 1.40 | 21 | متوسط |
| | الدرجة الكلية لعبارات أداة قلق الامتحان | 3.03 | 0.89 | - | متوسط |

يتبين من الجّدول (11) أن تقديرات عينة الدّراسة على أداة قلق الامتحان جاءت متوسّطة، حيث بلغ (3.03) وانحراف (0.89)، وكان أعلى تقدير للعبارة رقم (15) وبمتوسط (3.90) وانحراف (1.27) والتي نصها (أشعر بصداع شديد قبل الامتحان وأثناء الامتحان).

وكان أقل تقدير للعبارة رقم (13) وبمتوسط (2.58) وانحراف (1.40) والتي نصها (أعاني من صعوبة في النوم ليلة الامتحان). وقد يُعزى ذلك إلى توقع الطّالب للفشل، والاخفاق في الامتحان نتيجة لتجارب متكررة وما يترتب عليه من عقوبات من قبل أولياء الأمور أو سخرية الاقران، وهذا ما توصلت إليه الدّراسات السّابقة في ذات النتيجة كدراسة (الزّواهرة، 2006).

كما جاءت العبارة رقم (18) " أرفض مقابلة الزّائرين أثناء فترة الامتحانات" في المرتبة الثانية، أما المرتبة الثالثة فقد كانت العبارة رقم (20) " أشعر بالخوف من المدرسة؛ لأنّها تذكرني بالامتحانات"، وجاءت بعد ذلك العبارة رقم (1) " أشعر بالقلق حول ما إذا كنت سأترفع من صفي الحالي إلى الصف الذي يليه في نهاية العام" والعبارات ذات المتوسطات المرتفعة تشير إلى القلق العام عند الطالب فيودي إلى قلق الامتحان، ويتولد لديهم الضغوط التي يتعرض لها الطّلبة من أولياء الأمور، وتدفع بهم إلى التوتر وانخفاض الدافع للتعلم. وهذه النّتائج قد تكون منطقية حسب استجابات الطّلبة لأداة الدّراسة؛ وذلك لأن انعدام الدّافعية عامل مهم في ظهور العجز المتعلّم.

- **نتائج السّؤال الثّالث:** "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى العجز المتعلّم ومستوى قلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظةِ الطّفيلةِ؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم حساب معامل الارتباط بيرسون للكشف عن علاقة الارتباط بين العجز المتعلّم وقلق الامتحان والجّدول (12) يبين قيمة معامل الارتباط:

**جدول رقم (12) قيم معامل الارتباط بيرسون بين العجز المتعلّم وقلق الامتحان**

| المتغيّر | انخفاض التحكم | انخفاض الدافع | توقع الفشل | العجز المتعلّم | قلق الامتحان |
|---|---|---|---|---|---|
| انخفاض التحكم | 1 | **.755 | **.697 | .923 | .738 |
| انخفاض الدافع | | 1 | .690 | .907 | .635 |
| توقع الفشل | | | 1 | .867 | .735 |
| العجز المتعلّم | | | | 1 | .780 |
| قلق الامتحان | | | | | 1 |

** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يبين الجدول (12) معامل الارتباط بين العجز المتعلّم وقلق الامتحان بلغ (.780) وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) كما ارتبط بعد انخفاض القدرة على التحكم بأعلى معامل ارتباط بقلق الامتحان بمعامل ارتباط بلغ (.738) وتلاه بعد توقع الفشل بمعامل ارتباط بلغ (.735) في حين كان معامل الارتباط لبعد انخفاض الدافع باقل معامل ارتباط بقلق الامتحان بلغ (.635) وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

تدل النّتائج على قوة العلاقة بين متوسط عبارات أداة العجز المتعلّم، ومتوسط عبارات أداة قلق الامتحان بقيم عالية وداله إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وهذا دليل على أثر العجز المتعلّم في زيادة قلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظة الطّفيلة.

وقد تعزى هذه النتيجة لمرور الطّالب بالفشل المتكرّر، وقد يولد لديه شعوراً بالقلق، وخاصّة الفشل في الامتحانات، وربما يؤدي إلى الشعور بأعراض قلق الامتحان والخوف الناجم من أثاره نتيجة الفشل والتي تجذرت لدى الطّالب، كما أن النّتائج المتدنية والمتكررة في الاختبارات قد تشعر الطّالب بأنّه فقد الأمل، وبأن العجز هي الحالة التي تتملّكه، وبالتّالي فإنّ كلاً من العجز المتعلّم، وقلق الامتحان حالتان يؤثران في بعضهما البعض. فكلّما

ارتفع مستوى العجز المتعلم فإنّ ذلك يشير إلى ارتفاع قلق الامتحان، وهذه النتيجة اتفقت مع الدّراسة مع دراسة (الزّواهرة، 2006).

- **نتائج السّؤال الرّابع:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى العجز المتعلّم لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظةِ الطّفيلةِ تعزى لمتغيّر جنس الطّالب؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعياريّة ومتوسط تقديرات الطّلبة نحو العجز المتعلّم تبعاً لمتغيّر الجّنس والجّدول (13) يبين ذلك:

**جدول (13) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط تقديرات الطّلبة نحو العجز المتعلّم تبعاً لمتغيّر الجنس.**

| الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة T | درجات الحرية | الدلالة.Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 3.00 | 0.78 | 1.620 | 493 | 0.976 |
| أنثى | 2.89 | 0.76 | | | |

تشير النّتائج الواردة في الجّدول (13) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط تقديرات الطّلبة نحو العجز المتعلّم تبعاً لمتغيّر الجّنس حيث بلغت قيمة ت (1.62) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

وقد يُعزى ذلك إلى أنّ العجز المتعلّم يتعرّض له كلا الجّنسين لأنه مرتبط بتجارب فشل متكررة ادت إلى حالة من الشّعور بالعجز، أو عدم القدرة على النّجاح، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة آل خليفة (2007)، واختلف مع دراسة الحارثي (2020).

- **نتائج السّؤال الخامس:** "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التّعلّم في محافظة الطّفيلة تعزى لجنس الطّالب؟

للإجابة عن هذا السّؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعياريّة متوسط تقديرات الطّلبة لقلق الامتحان تبعاً لمتغيّر الجنس والجّدول (14) يبين ذلك:

**جدول (14) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق في متوسط تقديرات الطّلبة نحو قلق الامتحان تبعاً لمتغيّر الجنس.**

| الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمةT | درجات الحرية | الدلالة.Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 3.15 | 0.91 | 3.36 | 349 | 0.001 |
| أنثى | 2.88 | 0.85 | | | |

تشير النّتائج الواردة في الجّدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في متوسّط تقديرات الطّلبة لقلق الامتحان تبعاً لمتغيّر الجنس حيث بلغت قيم "ت" 3.36 وهي قيمة دالة إحصائيا وتعزى هذه الفروق لصالح الذّكور حيث بلغ متوسطهم الحسابي (3.15) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.88). وتتّفق هذه الدّراسة مع ما توصّلت إليه دراسة آل خليفة (2007).

وقد يُعزى ذلك إلى أن الذّكور أكثر قلقاً لمستقبل التّخرّج والالتحاق بالعمل، وتكوين مستقبلهم لذلك لديهم قلق أقوى من الإناث، كما أنّ ردّة فعل الأهل، وقلقهم على الذّكور أقوى من الإناث، والسّبب يُعزى إلى أنّ الأهل يعولون على الذّكور أكثر في النّجاح، والتّفوّق؛ لاعتمادهم عليهم بعد إنهاء الدّراسة. إضافة إلى تكوين الهويّة لدى الذّكور، وما يتبعها من تغييرات سيكولوجيّة، وفيسيولوجيّة تؤثّر في سلوكهم، والّذي بدوره يؤدّي إلى زيادة العجز المتعلّم لدى الذّكور، وكما يسهم الآباء أحياناً في المعاملة الوالدية مع الذّكور، وتوتر العلاقة بينهم بشكل واضح، والنّقد اتّجاه الذّكور.

## التّوصيات والمقترحات.

بناءً على النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة، يوصي الباحثان ويقترحان ما يلي:

1. تصميم برامج إرشاديّة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأولياء امورهم للعمل على تخفيف قلق الامتحان والعجز المتعلّم
2. تدريب معلمي مصادر التعلم بالطرق التدريسية الحديثة لمواكبة التطور
3. إجراء المزيد من الدّراسات حول العجز المتعلّم، وقلق الامتحان، وعلاقته بمتغيّرات أخرى.

## قائمة المراجع.

**أولاً- المراجع بالعربية:**


- أبو فخر، غسان (2004). التربية الخاصة بالطفل. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الحارثي، صبحي (2020). العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التّعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 14(2) ، 289-306.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (2009). مقدمة في تعليم الطّلبة ذوي الحاجات الخاصة، ط٢، عمان: دار الفكر.
- آل خليفة، هيفاء محمد حمود. (2007) الفروق في قلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليج العربي، البحرين.
- الزيات، فتحي (2008) صعوبات التعلم الاستراتّيجّيات التدريسية والمداخل العلاجّية، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزواهرة، محمد (2006). العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدّراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- شاهين، إيمان (2016). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين، مجلة الإرشاد النفسي، 47 (2)، 1-51.
- الشّايب، نادية عاشور (2014). العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدّراسي دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب ومراجعة عمار، حامد (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

- الصمادي، حسين عبد الله والشبول، مهند خالد رضوان (2015). تقييم مستويات القلق لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عينة أردنية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 23 (4)، 135-154.
- العتيبي، محمد (2018). قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء، المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 53 (53)، 654-688.
- العزة، سيعد حسني (2002). صعوبات التعلم- المفهوم والتشخيص والاسباب وأساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العلياني، محمد (2020). العجز المتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلاب ذوي صعوبات التّعلم، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس-كلية التربية-الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (230)، 135-166.
- الفتلاوي، علي (2009). العجز المتعلّم وعلاقته بالأسلوب المعرفي: تحمل، عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، 3 (59)، 167-201.
- الفرحاتي، السيد والرفاعي، صباح (2009). تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم "رؤى تربوية"، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- معمور، عبد المنان؛ ومحمود، الفرحاتي (2012). العجز المتعلم "المفهوم والمواجهة" من منظور علم النفس الإيجابي، تقارب للاستشارات النفسية والتربوية والأسرية، مكة المكرمة.
- الوقفي، راضي (2000). أساسيات التربية الخاصة، ط1، عمان: كلية الأميرة ثروت.

**ثانياً- المراجع بالإنجليزية:**

- Akca, F. (2011). The relationship between test anxiety and learned helplessness. Social Behavior and Personality: An international journal, 39 (1), 101-112.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5. Washington, DC: APA.
- Aydin, S. (2009). Test Anxiety among Foreign Language Learners: A Review of Literature. The Journal of Language and Linguistic Studies. 5 (1), 127- 137.
- Dutke, S., & Stöber, J. (2001). Test anxiety, working memory, and cognitive performance: Supportive effects of sequential demands. Cognition and Emotion, 15 (3), 381–389. https://doi.org/10.1080/0269993004200231
- Greenhill,L, (2000).Learning disabilities: Implication for psychiatric treatment, Washington: American psychiatric Press.
- Kabatay ،Regina T. (1999). Self-Defeating Personality and Learned Helplessness. Honors Thesis, Southern Illinois University Carbondale.
- Learner, J. W. (2003). Learning Disabilities: Theories. Diagnosis and Teaching Strategies. (8Ed). New York. Houghton. Mifflin Company.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation? International Journal of Educational Research, 39 (4), 497-517.

- Siev, J., & Chambless, D. L. (2007). Specificity of treatment effects: Cognitive therapy and relaxation for generalized anxiety and panic disorders. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75 (4), 513–522.
- Valas, H. (2001). Learned Helplessness and Psychological Adjustment II: effects of learning disabilities and low achievement. Scandinavian Journal of Educational Research, 45 (2), 101-114.
- Whitaker, Sena, jolyn. D; lowe Patricia. a; lee, Steven. W (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. Journal of learning disabilities, 40 (4), 360-376.