

האפקט של מספר מטלות בלתי פתירות וחיבוטן  
לחוסר ישע נלמד בקרב תלמידים

כותיבה אגבאריה

תופעת חוסר ישע נלמד נחקרה באופן שיטתי על ידי Seligman & Maier (1967) ו-Overmaier & Seligman (1967). התופעה מתייחסת לליקויים מוטיבציוניים, קוגניטיביים ואמוצינאליים המתפתחים כתוצאה מחשיפת אורגניזם לסדרה של אירועים בלתי תלויים בהתנהגותו, ולא ניתנים לשליטתו. בניסויים הראשוניים השימוש היה בכלבים שחלק מהם נחשף לשוק חשמלי בלתי נשלט (הכלב לא יכול להפסיקו), וקבוצה אחרת נחשפה לשוק חשמלי נשלט (ניתן להפסיק אותו על ידי הזזת הראש בכיוון מסוים) וקבוצת ביקורת שלא נחשפה כליל לשוק. הממצאים הצביעו, שכלבים שנחשפו לשוק חשמלי בלתי נשלט, גילו התנהגות פסיבית, חוסר יוזמה, חרדה, כעס וירידה בביצוע עשרים וארבע שעות לאחר החשיפה, וזה אחרי שהועברו לכלוב אחר שבו היה להם שליטה בהפסקת השוק. הכלבים בקבוצת חוסר השליטה ישבו בפסיביות ללא שום יוזמה או ניסיון לקום ולעבור לצד השני ואז לברוח מהשוק.

תופעת חוסר ישע נלמד גם מוכרת אצל בני אדם, אך הגירויים האברסיביים אינם שוקים חשמליים אלא צלילים (נשלטים בלתי נשלטים) או מטלות מוטוריות קוגניטיביות (ניתנות לא ניתנות לפתירה) כגון למידת הבחנה של Levine, בעיות Raven, סידור תמונות לסיפור, ותרגילים מתמטיים Morse (Lubow, Caspy & Schnur, 1982; Hiroto & Seligman, 1975; & Seligman, 1976) Klein, Fencil-

ע"פ Seligman et. al (1971) מאחר וקבוצת השליטה וקבוצת חוסר השליטה קיבלו אותו מספר ופיזור של שוקים, האבחנה בין חיזוק ניתן לשליטה לבין כזה שאינו ניתן לשליטה היא מרכזית להבנת התופעה של חוסר ישע נלמד. ההשערה היא שהחיזוק ניתן לשליטה כאשר האורגניזם יכול להשפיע על הסתברות הופעת החיזוק על ידי ביצוע או אי ביצוע של תגובה. זהו מצב בו הסיכוי להופעת חיזוק לאחר תגובה שונה מהסיכוי להופעת חיזוק לאחר היעדרות אותה תגובה. כלומר, זהו מצב בו קיים פער בין שתי הסתברויות אלה, פער המצביע על קשר בין תגובות האורגניזם לבין הופעת חיזוק. לעומת זאת חיזוק אשר אינו ניתן לשליטה מוגדר כחיזוק שבו התגובה או אי התגובה אינם

משנים את הסתברות הופעתו. כאשר שתי ההסתברויות הנ"ל זהות, האורגניזם לומד שהוא מקבל את אותה מידה של חיזוק בין אם הוא מגיב ובין אם לאו. Seligman et. al (1971) טוענים כאשר האורגניזם נחשף לחיזוק בלתי נשלט, תחילה הוא מנסה לשלוט עליו, הוא עשוי לבצע פעולות מסוימות בכדי לנסות ולשנות את ההסתברות שהחיזוק יופיע לאחר תגובתו. כשהוא מתנסה בכישלונות חוזרים ונשנים, האורגניזם מסוגל ללמוד שההסתברות נשאר זהה בין אם יגיב ובין לאו. האורגניזם לומד שנוכחות החיזוק אינה ניתנת לשליטה על ידיו. כאשר הוא עומד מול מצב נשלט חדש, האורגניזם מכליל מהאימון הקודם על אי השליטה לגבי המצב החדש. הוא מצפה שהחיזוק העתידי גם הוא יהיה בלתי ניתן לשליטה.

ההשערה המרכזית מאחורי התופעה היא, שהכללת ציפיות זו לגבי חוסר שליטה עומדת מאחורי הפרעות אותן נתאר בהמשך, והתהליך בנוי משלושה מרכיבים:

ראשית, תפיסת חוסר שליטה לגבי מצב מסוים מורידה את המוטיבציה להתחיל בתגובות יזומות להשגת מטרות וחיזוקים. כאשר האורגניזם תופס שהחיזוקים אינם ניתנים לשליטה פחות מוכן להשקיע מאמץ בביצוע התגובות. שנית, תפיסת חוסר השליטה במצב הנתון יוצרת סט קוגניטיבי שלילי המפריע ללמידה חדשה של קשר בין תגובה כלשהי לחיזוק כלשהו. לאורגניזם המצפה לחוסר שליטה יהיה קשה יותר ללמוד במצב חדש שאכן תגובותיו יכולות להשפיע על הופעת החיזוק.

לבסוף, ציפיות לחוסר שליטה אחראיות להפרעות הרגשיות. אורגניזם המצפה לחוסר שליטה על הופעת חיזוק נמצא במתח וחרדה גבוהים ודכאון, כיוון שהוא לא יודע כיצד להימנע מאירועים בלתי נשלטים. כמו כן אין לו אפשרות לנבא מתי אירוע כזה יופיע ומתי יפסיק. ניתן אם כן לסכם את המודל המקורי של סליגמן ואחרים כדלהלן:

א. חשיפת האורגניזם למצב של חוסר תלות בין תגובותיו לבין תוצאותיהן, מביאה האורגניזם לנסות לשנות את סיכוי הופעת החיזוק על ידי תגובותיו.

ב. לאחר ניסיונות כושלים, הוא לומד שהחיזוק הינו בלתי נשלט.

ג. האורגניזם יוצר ציפיות של חוסר שליטה לגבי העתיד.

ד. האורגניזם מכליל ציפייה לחוסר שליטה למצב החדש אליו נחשף עתה.

ההכללת ציפייה זו תגרום להפרעות מוטיבציוניות, קוגניטיביות ואמוציונאליות.

ניתן ובכך לסכם את ההפרעות לשלושה תחומים עיקריים: הפרעות מוטיבציוניות: לאחר חשיפה למצב של חוסר שליטה, המוטיבציה של האורגניזם להגיב לנוכח מאורעות נוספים שהוא תופס כאברסיביים עברו יורדת או נעלמת.

הפרעות קוגניטיביות; מתבטאות ביצירת סט קוגניטיבי שלילי היוצר ציפיות שהחזוקים אינם קשורים לתגובות וציפיות בדבר חוסר יעילותן של פעולות לשינוי המצב (Seligman, 1975).

הפרעות אמוציונאליות: באות לידי ביטוי בהתרגשות יתר, תגובות חרדה פחד, מתח, דיכאון ועלייה ברמת העוררות האמוצינאלית הכללית.

ע"פ Seligman (1975) החשיפה לאירוע טראומטי גורמת לעוררות אמוצינאלית גבוהה, שניתן להגדיר אותה כתגובת פחד. המצב הזה נמשך עד שאחד משני דברים קורה: אם הנבדק לומד שהוא יכול לשלוט בטראומה, הפחד פוחת ואפילו נעלם; ואז הנבדק לומד בסוף שהוא לא יכול לשלוט בטראומה, הפחד פוחת והוא יכול להתחלף לדיכאון.

לפי סליגמן הגורם המכריע בהופעת הסימפטומים של חוסר ישע נלמד הוא חוסר התלות בין התגובות שהאורגניזם מבצע לבין תוצאותיהן בפועל. הוצעו כל מיני משתנים שונים כגורמים מתווכים בין החשיפה לסיטואציה בלתי נשלטת לבין התפתחות סימפטומים של חוסר ישע נלמד.

לפי Sarason (1975) ו Wine (1971) החרדה היא הגורם המתווך היכול להסביר את ההפרעות של חשיפה לאי תלות בין תגובות לתוצאות. הם טענו שהחרדה הנה רגש המתעורר במצב שבו הניסיונות של האורגניזם להשיג מטרה מסוימת נחסמות ונכשלות עקב מכשולים שונים שהפרט לא יכול להתגבר עליהם. במצב זה הנבדק מגלה שתגובותיו אינן מתאימות למצב ואינן יעילות להשגת המטרות. תחושה זו של חוסר יעילות מעוררת חרדה אשר מלווה בסימפטומים סומטיים וקוגניטיביים, אשר פוגעים ברמת הביצוע במטלות השונות. ההשפעה השלילית של החרדה על הביצוע נובעת, לפי סרסון ווויין, במיוחד מהביטוי הקוגניטיבי של החרדה שהוא הפניית קשב לעצמי במקום למשימה, כלומר, כאשר אדם חש חרדה גבוהה, הוא שוקע בעצמו ובמחשבותיו, וחש מודעות עצמית גבוהה,

ספיקות ותחושה של ירידה בערכו העצמי, אשר מפריעות לו להתמקד במציאת דרכים לפתרון הבעיה.

מודל אחר שתומך בתיאוריה של סרסון על הפניית הקשב, הוא המודל של קול, (Kuhl, 1981). לפי מודל זה מבחין Kuhl בין שני סגנונות קוגניטיביים המסבירים את השוני במיקוד הקשב של הנבדק. סגנון Action בו הנבדק מתמקד במטלה ומנסה למצוא דרכים לפתרון הבעיה וסגנון State בו הנבדק, כתוצאה מכישלונותיו, מתמקד בעצמו ומפתח הערכה עצמית נמוכה.

לפי Kuhl, לאחר התנסות מועטה בחוסר שליטה יגלה הנבדק מיקוד קשב מוגבר כדי להתגבר על הכישלון ולשפר את ביצועו. אולם לאחר התנסות בכישלונות רבים, יתרחש מעבר מסגנון Action לסגנון State שבו האדם מרוכז בעצמו ומלא דאגות ביחס למצבו האישי. במצב זה הוא אינו קשוב לסביבה ולדרישותיה, הוא אינו מבחין שבמצב החדש השתנו התנאים והוא יכול לשלוט בתוצאות, וככה ביצעו במטלה החדשה יפגע. לפי מודל זה, המעבר מסגנון Action לסגנון State והפניית הקשב לעצמי שנובעת מכך היא האחראית להשפעות השליליות של חשיפה לאי תלות בין תגובה לתוצאה על הביצוע במטלת המבחן.

תיאוריה אחרת שהדגישה את הפן הקוגניטיבי ציינה שהאפקטים של חוסר שליטה נקבעים בעיקר ע"י השאלה למה האנשים חושבים שהם איבדו שליטה או לאיזה גורם ייחסו חוסר השליטה שלהם במצב הם הציגו שלושה ממדים שעל פיהם הייחוס מתבצע. (ייחוס פנימי לעומת ייחוס חיצוני), (ייחוס יציב לעומת ייחוס לא יציב), (ייחוס ספציפי לעומת ייחוס גלובלי). ייחוס פנימי, יציב וגלובלי לחוסר שליטה מביא לאפקטים ארוכי טווח של חוסר ישע שכוללים ירידה בביצוע, דיכאון, הערכה עצמית נמוכה. לעומת זאת אנשים שמשתמשים בייחוס חיצוני, לא יציב וספציפי לחוסר השליטה מגלים סימפטומים פחות מוכללים ופחות יציבים והם סבורים לא לחוות שינויים משמעותיים במצב הרוח. (Abramson et. al. 1978).

Taylor (1983) הציגה תיאוריה של אדפטציה קוגניטיבית לאירועים מאיימים. היא טענה כאשר נתקל הפרט עם מצב בלתי נשלט כמו אבחון של סרטן, מתרחש תהליך של אדפטציה שמורכב משלוש שלבים. בשלב הראשון הפרט מנסה לחפש משמעות לחוויה ומנסה ייחוסים סיבתיים למה האירוע התרחש. בשלב שני,

הפרט מנסה להשיג תחושה של Mastery על האירוע או על אספקטים אחרים של החיים. בשלב השלישי, הפרט עושה מאמצים כדי להעלות הערכתו העצמית ודבר מביא אותו להשוואות חברתיות עם אנשים אחרים שמתמודדים עם משברים דומים, ומשווה מי מתמודד טוב יותר, ולמי יש בעיות רציניות יותר. טילור טענה שהרבה מהניסיונות לחפש שליטה, יעילות ומשמעות מבוססים על אילוזיות אך אילוזיות אלה מספקות תפקוד נורמלי והסתגלות בריאה. במקרה שהאילוזיות מתפוגגות, הסרטן אכן קיים, ישנן אופציות אלטרנטיביות שניתן לבחור בהן. הטענה ע"פ התיאוריה הזו שבסיטואציות ריאליות בני אדם הם יותר אדפטיביים ומתעסקים במגוון של אסטרטגיות התמודדות קוגניטיביות לפני שהם נהיים חסרי ישע (Taylor et. al.1984)

המחקר הנוכחי יבדוק ולראשונה השפעת חשיבות המשימה ומספר מטלות בלתי פתירות שהנבדקים אמורים לבצע על הופעת סימפטומים של חוסר ישע נלמד.

(Dorshav&Mikulincer (1990 מצאו שישנה השפעה למספר מטלות בלתי פתירות על הייחוס הסיבתי להצלחה ולכישלון וגם על הביצוע בעשר מטלות ממטלות Raven. התברר שככל שמספר הבעיות הבלתי פתירות גדול יותר ככל שהביצוע ירד יותר וככל שהייחוס נהיה יותר פנימי לכישלון.

המגבלה במחקר של דורשב ומיקולינסיר שלא היה פער גדול במספר המטלות מאחר והשתמש במטלה אחת, שתי מטלות, שלוש מטלות וארבע מטלות בלתי פתירות ומספר קטן כזה של בעיות עלול להיות חסר השפעה על הביצוע ועל הייחוס שהנבדקים אמורים לבצע לאחר מכן.

ההשערה של המחקר הנוכחי מבוססת ככל שהמשימה חשובה יותר עבור הנבדקים ומספר הבעיות שבמשימה גדול יותר ככל שחלה ירידה בביצוע ועלייה ברמת החרדה לאחר מכן. וזה מאחר שכישלון בפתרון מספר גדול של בעיות המוגדרות כבעלות חשיבות רבה עבור הנבדק, גורם לו להרגיש חרד ולהטיל ספק בהערכתו העצמית ולהתמקד יותר בעצמו, בהתאם להשערה של סאראסון ווין וההשערה של קול. לכן מצופה שתחול ירידה משמעותית בביצוע ועלייה ברמות החרדה אצל הנבדקות.

חשיבות המחקר;

חשיבות המחקר הנוכחי נובעת מתרומתו להבנת משתנים נוספים מעורבים בהתרחשות תופעת חוסר ישע נלמד אצל בני אדם, כמו כן נוחות יישום

תוצאותיו והשלכותיהן על מגוון רב של בעיות שמטרידות מערכת החינוך ואת ההורים בבית.

המחקר יתייחס להשפעה של מספר הכישלונות על מצב הרוח ועל המוטיבציה של התלמיד לביצוע מטלות שונות. התייחסות זו יכולה להסביר הרבה בעיות אשר קיימות אצל תלמידים חלשים בכיתה שבגלל רצף הכישלונות שעוברים בבית ספר הופך אותם לילדים פסיביים וחסרי אונים ועם בעיות התנהגות שונות.

בנוסף לכך המחקר מתייחס לאפקט של הכישלון במטלה חשובה על התחומים המוטיבציוני והאמוציונאלי וההשלכות המשתמעות מכך. השיטה;

נבדקים; במחקר זה השתתפו 72 סטודנטיות שנה ראשונה במכללה מהתמחויות שונות, בטווח גילאים מ-19-26, ההשתתפות בהתנדבות. 72 הסטודנטיות חולקו באופן רנדומלי לשש קבוצות, כאשר היו 12 בנות בכל קבוצה. כלים;

במחקר זה נעשה שימוש בכלים הבאים:

מבחן של בעיות מתמטיות בלתי פתירות: המבחן מורכב מבעיות מתמטיות בלתי פתירות. המבחן נבנה על ידי החוקר. ישנם שלושה מבחנים של בעיות מתמטיות. כאשר הכיל הראשון חמש בעיות, השני הכיל חמש עשרה בעיות והשלישי הכיל עשרים וחמש בעיות. (Agbaria,2000)

מבחן אנגרמות מילוליות: המבחן מורכב מעשרים מילים שמורכבות משש אותיות בכל מילה, הסדר של האותיות הוא אקראי והנבדקים אמורים בזמן מוקצב לסדר את האותיות ע"פ חוקים מסוימים, המבחן נבנה על ידי החוקר והוא מבוסס על מחקרים קודמים בנושא (seligman&Hiroto,1975)

שאלון לחרדה מצבית: השאלון מורכב מעשרים פריטים שבודקים חרדה מצבית, על הנבדקות לענות לפי סולם מ-5-1. כאשר 1 מתנגד מאוד ו5 מסכים מאוד. השאלון מבוסס על השאלון של (spielberger et al,1982), קרונבאך אלפא 0.85.

הליך ;

מערך הניסויי הוא מערך פקטוריאלי של 3X2 כאשר יש שתי רמות לחשיבות המשימה ושלוש רמות למספר המטלות.

הנבדקות חולקו באופן רנדומלי לאחת משש הקבוצות. לשלוש הקבוצות עם המשימה החשובה נאמר שהמשימה הזו הוכנה בתיאום עם הנהלת המכללה ועם מכון לאבחון וייעוץ פסיכולוגי "אנונימי" ומטרת המטלה היא לבחור התלמידות בעלות אינטליגנציה ויצירתיות גבוהה, והתלמידות שמצליחות לקבל ציונים טובים במבחן זה, מועמדות לקבל מלגות שכר לימוד במשך הלימודים, עם עבודה על תוכנות במכללה שהמכון הזה מפתח יחד עם המכללה, ועם עבודה בהדרכת תלמידים. לשלוש הקבוצות עם המטלה הלא חשובה, נאמר שהמטלה היא לצורך מחקר שהמכללה מפתחת. המשימה נמשכה עשר דקות לקבוצה עם חמש המטלות, 30 דקות לקבוצת החמש עשר דקות ו50 דקות לקבוצת העשרים וחמש מטלות.

לאחר שהקבוצות סיימו המטלה הראשונה חולק לכל הקבוצות אנגרמות של עשרים מילים לא מסודרות, הנבדקות אמורות לסדר אותן במשך עשר דקות ע"פ כללים שהנסיין קבע ומופיעים על הדף. לאחר מכן חולק שאלון החרדה המצבית לכל הקבוצות.

תוצאות

כדי לענות על השאלה האם ישנו אפקט למספר המטלות וחשיבות המשימה על רמת החרדה, נערך ניתוח שונות דו גורמי אשר הצביע על אפקט מובהק למספר המטלות על רמת החרדה (  $F=24, P<.05$  ) ועל אפקט מובהק סטטיסטית לחשיבות המשימה (  $F=59.89, P<.05$  ). אך לא נמצא אפקט מובהק לאינטראקציה בין חשיבות המשימה ומספר המטלות. (  $F=.072, P>.05$  )

ניתוח שונות דו גורמי להשפעת מספר המטלות וחשיבות המשימה על רמת החרדה

מובהקות	f	ממוצע הריבועים	דרגות חופש	סה"כ הריבועים	מקור השונות
0.000	59.89	6050	1	6050	חשיבות המשימה
0.000	24	2428.12	2	4856.25	מספר המטלות
0.930	0.072	7.29	2	14.583	אטינטראקציה מס מטלות וחשיבות המשימה
		101	66	6666.66	טעות
			71	17587.5	כללי

במטרה לענות על השאלה האם ישנו אפקט של מספר המטלות וחשיבות המשימה על רמת הביצוע נערך ניתוח שונות דו גורמי עם התחשבות ב pretest (Ancova).

הממצאים הצביעו על אפקט מובהק של חשיבות המשימה על הביצוע (F=5.41, P<.05) אך לא היה אפקט משמעותי למספר המטלות על הביצוע (F=2.18, P>.05) ולא על האינטראקציה בין מספר המטלות והביצוע (F=.448, P>.05)

ניתוח שונות דו גורמי להשפעת מספר המטלות וחשיבות המשימה על הביצוע

מובהקות	F	ממוצע הריבועים	דרגות חופש	סה"כ הריבועים	מקור השונות
.023	5.41	209.56	1	209.56	חשיבות המשימה
.121	2.18	84.31	2	168.62	מס המטלות
.000	53.62	2073.89	1	2073.89	Pretest
.641	0.448	17.32	2	34.64	אינטראקציה מס המטלות וחשיבות המשימה
		38.67	65	2513.60	טעות
			71	4994.44	כללי

דיון ;

הממצאים סביב החרדה תואמים המודל של סרסון (sarason, 1975) אשר טוען שתחול עלייה ברמת החרדה כתוצאה מחשיפה לסיטואציה בלתי נשלטת. בנוסף לכך הממצאים סביב השפעת מספר המטלות על הביצוע לא תאמו את הממצאים של דורשב ומיקולינסיר (Dorshav & Mikulincer, 1990) אשר טענו שישנו אפקט למספר המטלות על הביצוע.

הממצאים בעניין ההשפעה החזקה של חשיבות המשימה על הביצוע והחרדה תואמים המודל של קול (Khu, 1981) ושל סרסון אשר טוענים שככל שהמטלה שבה נכשלים קשורה לערך העצמי ככל שההשפעות השליליות שלה יהיו חזקות יותר. אפשר להסיק מכך שלא כל כשלון מוביל לחוסר ישע ולא רק המספר של הכישלונות זה שקובע אלא החשיבות של הכישלון בעיני הנכשל.

ממצא זה מחדד נקודה קריטית בהתייחסות לתלמידים אשר צברו כמה כישלונות בלימודים. רווחת הדעה שהתלמיד אחר כמה כישלונות הופך להיות חסר אונים ואז אין לו מוטיבציה להמשיך ללמוד ולהתכונן ואז אין טעם

להשקיע איתנו. הממצאים של המחקר הנוכחי מצביעים אחרת, שהתלמיד יכול לצבור הרבה כישלונות בלי שזה יוביל אותו למצב של חוסר אונים, ומגיע למצב כזה רק אם הכישלון נחשב לחשוב לו וקשור לערכו העצמי. ניתן להסיק מכך שעושים טעות אם ממהרים לשים תוויות של חוסר ישע ושל חוסר מוטיבציה אצל התלמיד כבר אחרי כמה כישלונות, כי התלמיד יכול לעבור את זה עם עידוד והדגשת הצלחתו בתחומים אחרים (קשרים חברתיים שונים, משחקים וכו..). עצם הדגשת הצלחתו בפעילויות אחרות משפר את המסוגלות העצמית שלו ונותן את הרצון שהמצב שלו בשליטה ונותן לו הרבה חוסן נפשי מכישלונות עתידיים.

רמת החרדה (הצד האמוציונאלי) הייתה פגיעה יותר למניפולציה המחקרית מאשר הביצוע (הצד הקוגניטיבי והמוטיבציוני) וזה מהווה אנדיקטור לתחילת התפתחות סימפטומים של חוסר ישע, אפילו אם זה לא בא לידי ביטוי בירידה בביצוע. ממצא זה מדגיש חשיבות מתן דגש על העולם האמוציונלי של התלמיד הנכשל ולא להסתפק בזה שמסתכלים על הביצוע שלו, כי הצד האמוציונלי יכול להיות מנבא לתחילת התפתחות של חוסר ישע שבא לידי ביטוי בשלב מאוחר יותר בירידה בביצוע.

#### סיכום ומסקנות

ניתן ובכך לדבר על אפקט משמעותי לכישלון במטלה משמעותית גם על הצד ביצועי וגם על הצד האמוציונאלי, ממצא זה מעלה חשיבות מתן תמיכה לתלמידים אחרי כשלון במשימות חשובות להערכתם העצמית, כמו כן הודגש חשיבות הכישלון במספר מטלות על הצד האמוציונאלי. ישנו צורך במחקרים עתידיים שיתייחסו למשתנים שונים שיכולים להקל השפעת הכישלון במטלות שונות או לסייע בהתמודדות טובה עם כשלון.

## References

- Abramson, L. Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. **Journal of abnormal psychology**, 86,49-74.
- Dorshav, N., & Mikulincer, M. (1990). Learned helplessness, causal Attribution, and response to frustration. **Journal of general Psychology**, 117(1), 47-58.
- Hiroto, D.S., & Seligman, M.E.P. (1975). Generality of helplessness in Man. **Journal of personality and social psychology**, 31,311-327.
- Khul, Y. (1981). Motivational and functional helplessness: The Moderating Effect of state versus action orientation. **Journal of personality and Social psychology**, 32,311-328.
- Klein, D.C., Fencil-Morce, E., & Seligman, M.E.P. (1976). Learned Helplessness, depression and the attribution of failure. Journal of Personality and social psychology**, 33,508-516.
- In learned helplessness. **Journal of psychology**, 104,255-258.
- Lubow, R.S., Caspy, T., & Schnur, P. (1982). Latent inhibition and Learned helplessness in children: Similarities and differences. **Journal of Experimental child psychology**, 34,231-256.
- Sarason, I.E. (1975). **Test-anxiety, attention, and the general problems Of Anxiety. In.C.D.Spielberger & I.E.Sarason (Eds), Stress and Anxiety.** Washington: Hemisphere.
- Seligman, M.E.P. (1975). **Helplessness: On depression, development, And Death.** San Francisco: W.H. Freeman Company.
- Seligman, M.E.P., & Maier, S.F. (1967). Failure to escape from traumatic Shock. **Journal of experimental psychology**, 74, 1-9.

- Seligman, M.E.P., Overmaier, J.B. (1967). Effects of inescapable shock  
Upon subsequent escape and avoidance behavior. **Journal of  
Comparative and physiological psychology, 63,23-30.**
- Seligman, M.E.P. & Hiroto, E.S. (1975). Generality of helplessness in man.  
**Jounal of personality and social psychology, 31,311-327.**
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L & lushene, R.E. (1982). **Manual for the  
state trait anxiety inventory.** Polo A lot: consulting psychologist  
press.
- Taylor, S. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of  
Cognitive adaptation. **Am. psychology.**38, 1161-1173.
- Taylor, S.E., Lichtman, R.R., &Wood, J.V. (1984). Attributions, beliefs  
About Control, and adjustment to breast cancer. **Journal of  
Personality social Psychology, 46,489-502.**
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. **Psychological  
Bulletin,**67,92-104.