



جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس



العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتفوقين والمتأخرين دراسيا

- دراسة على عينة من التلاميذ ببعض متوسطات دائرة الوادي -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس: تخصص علم النفس مدرسي

إشراف الأستاذ:

د. زواري أحمد خليفة

إعداد الطالبة:

أوبيري آمال نعيمة

لجنة التقييم

د. قيسي محمد السعيد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	رئيسا
د. زواري أحمد خليفة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
د. عوين بلقاسم	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف عن الفروق في درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين والمتأخرين دراسيا، وكذا الكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور - إناث) في درجات العجز المتعلم لدى الفئتين.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي السببي المقارن، من خلال تطبيق مقياس حنان ضاهر للعجز المتعلم (2014)، على عينة تتكون من (53) تلميذا متفوق دراسيا منهم (42) إناث، و (11) ذكور؛ و (53) تلميذا متأخر دراسيا منهم (38) ذكور و (15) إناث، تم اختيارهم عشوائيا من متوسطتين بدائرة الوادي تبعا لمعدل تحصيل الفصل الأول من السنة الدراسية: 2020-2021.

وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا؛ وذلك لصالح التلاميذ المتأخرين دراسيا؛ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجات العجز المتعلم لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا تبعا للجنس (ذكور - إناث)؛ وتم تفسير نتائج الدراسة في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة، وقد خرجت هذه الدراسة ببعض المقترحات.

Abstract:

The current study aims to identify the differences in the degrees of learned helplessness between fourth-grade students and the average achievers and retarded students in school, as well as revealing the differences between the sexes (male - female) in the degrees of learned helplessness. in the two groups.

To achieve the objectives of the study, we used the comparative causal descriptive approach by applying the Hanan Daher Scale for Acquired Disability (2014) on a sample of (53) academically superior students, of whom (42) were female and (11).) males and (53) late-school students, of whom (38) males and (15) females, were randomly selected from two averages in the Valley Department, according to the achievement rate in the first semester of the academic year: 2020-2021.

The results resulted in the presence of statistically significant differences in the degrees of learned helplessness among the average fourth-grade students, between the academically superior and the academically backward. This is for the benefit of students who are lagging behind in school. The results also showed that there were no statistically significant differences in the degrees of learned helplessness for the outstanding and the academically retarded according to gender (males - females). The results of the study were interpreted in the light of theoretical frameworks and previous studies, and this study came out with some proposals

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
أ	شكر وعرفان
ج	الملخص
هـ	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ح	فهرس الأشكال
11	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
16	1. إشكالية الدراسة
18	2. فرضيات الدراسة
19	3. أهمية الدراسة
19	4. أهداف الدراسة
19	5. المفهوم الإجرائي للدراسة
20	6. الدراسات السابقة
الفصل الثاني: العجز المتعلم	
33	تمهيد
33	1. ماهية العجز المتعلم
47	2. بيئة المتعلم وتعلم العجز
50	4. آثار العجز المتعلم
55	5. الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة العجز المتعلم.
58	6. إرشادات تربوية للوقاية من العجز المتعلم.
59	خلاصة الفصل.
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	

61	تمهيد
61	1. منهج الدراسة
61	2. أداة الدراسة
62	3. مجتمع وعينة الدراسة
64	4. مجال إجراء الدراسة
64	5. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة
الفصل الرابع: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
67	تمهيد.
67	1. عرض وتحليل نتائج الدراسة
69	2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.
76	3. خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات.
76	الاقتراحات
78	قائمة المراجع.
82	الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	الفرق بين التلميذ العادي والتلميذ ذو العجز المتعلم	36
2	الفرق بين العجز الشخصي والعجز العام	42
3	مقارنة بين العجز المتعلم والاكتئاب	54
4	ملخص لمهارات برنامج بن وقدرات الصمود المستهدفة	58
5	توزيع أفراد عينة المتفوقين دراسيا حسب متغير الجنس	63
6	توزيع أفراد عينة المتأخرين دراسيا حسب متغير الجنس	63
7	توزيع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ	64
8	دلالة متوسط الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ الرابعة متوسط على مقياس العجز المتعلم	67
9	دلالة متوسط الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا على مقياس العجز المتعلم	68
10	دلالة متوسط الفروق بين الإناث والذكور من تلاميذ الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا على مقياس العجز المتعلم	69

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
1	علاقة الأحداث غير القابلة للتحكم بالعجز المتعلم	39
2	نموذج العجز المتعلم وفق صيغته الأولية لسيلجمان	39
3	التتابع المعدل للعجز المتعلم	40
4	نموذج استهلال المرض	53

المقدمة

مقدمة:

إنّ أسمى ما تصبو إليه التربية إعداد الفرد الصالح المزود بالكفاية والخبرة الذي ينفع نفسه وأُمَّته، ويحسن التعامل مع سياقات البيئة التربوية والاجتماعية، ويواجه شتى المعوقات والمشكلات التي تقابله خلال تفاعله مع مختلف أنواع المثيرات البيئية سابقة الذكر.

وتقوم المدرسة باعتبارها أحد أهم وسائط التربية بدور واضح في تكوين الفرد منذ صغره، حيث تكسبه المعلومات والخبرات عن العالم من حوله فضلا عن دورها في بلورة قيمه ومبادئه وتوجيه سلوكه، مما يجعل العملية التعليمية بعناصرها ونتائجها لها بالغ الأثر في رسم السبيل أمام جيل المستقبل من خلال إرساء الأساس السليم للتعلّم الذاتي المستمر ومواجهة تحديات المستقبل بتخريج كوادر قادرة على التكيف مع المتغيرات المتسارعة متسلحين بالعلم، وكذا التفسيرات المنطقية للأمور وعدم الركون إلى العجز من مجرد الفشل.

(الفرحاتي، 2009، 35)

إنّ تحقيق مبدأ التعلّم الذاتي المستمر للتلميذ - محور العملية التعليمية في الجزائر- يستند أساسا على الدافعية باعتبارها محرّكا أساسيا للسلوك وموجّها له يعمل على استدامته حتى تحقيق الهدف، ولكن حين يصادف تحقيق الهدف معوقات عديدة ومتكررة يصعب التغلب عليها فإنّ التلميذ خصوصا والفرد عموما قد يلجأ إلى التجنب والملل، ثمّ الحزن ثمّ الاكتئاب وبذلك يتوقف عن المحاولة ويصف ذاته بأنّه عاجز.

فقد يفشل التلميذ في التعلّم أو في حلّ بعض المشكلات ليس نتيجة القصور في قدراته الذهنية، ولكن نتيجة ما يسمّى "العجز المتعلّم".

افترض "سليجمان" صاحب نظرية العجز المتعلّم أن الطريقة التي نفسر بها الأشياء

التي تحدث لنا هي أكثر تأثيرا على نفوسنا من وقوعها. (قطامي، 2012، 256)

واعتبر أن معاشية الأحداث السلبية التي تخرج عن السيطرة تؤدي إلى توقع العجز كما لاحظ أنّ بعض الأفراد يقاومون العجز ويظلون مثابرين ولديهم الأمل حتى لو تعرّضوا لأحداث سلبية خارج حدود التحكم (جولد ستين وبروكس، 2011، 380)

ففي الصفوف المدرسية يتفاعل التلاميذ تقريبا مع نفس المواقف التعليمية الضاغطة ولكنهم، يتميّزون في استجاباتهم لها، فمنهم من يستسلم لها ويصف نفسه أنّه ليس لديه القدرة، وأنه خلق ليكون فاشلا، ولا داعي ليفكر مرة أخرى في بذل الجهد، لذلك يترك العمل

ويتجنب جماعة الرفاق ويتكور حول نفسه (قطاعي، 2012، 256)، وينمو لديه العجز المتعلم. ومنهم من يكون أكثر صمودا وقدرة على إعادة المحاولة وتحقيق النجاح.

وإذا كان مصطلح العجز المتعلم من المصطلحات الجديدة نسبيا المرتبطة بعلم النفس فإن مصطلح التحصيل الدراسي واحد من أكثر المصطلحات شيوعا واستعمالا وتجددت ومن أكثرها دراسة وارتباطا بعدد المتغيرات النفسية التي يصعب حصرها.

ويعتبر التحصيل الدراسي بمثابة المحصلة لعدد من العوامل المرتبطة بالجوانب الدافعية والظروف البيئية، وبعضها الآخر يرتبط بالعوامل العقلية المعرفية، فالتحصيل الدراسي عملية معقدة تؤثر فيها عوامل كثيرة بعضها يتعلق بالمتعلم: قدراته - استعداداته - صفاته وبعضها يتعلق بالخبرة التعليمية، وطريقة تعميمها، ومن ثم طريقة تعلمها، وما يحيط بالمتعلم من ظروف.

وكما يتميز التلاميذ في استجاباتهم للمواقف الضاغطة ودرجات اكتسابهم للعجز أو التحصيل منه، فإنهم يتميزون في مستويات التحصيل الدراسي، حيث أكد "زهران" أن الطلاب المتأخرين دراسيا يتعرضون إلى الشعور باليأس والعجز وانعدام الثقة بالنفس، كما أن النجاح الذي يحققه الطلاب المتفوقون يجعلهم يحققون إشباعا لرغباتهم وميولاتهم وأهدافهم يشعرهم ببلوغ درجة من الرضا عن النفس والقدرات، ويؤدي هذا إلى النجاح وتبديد القلق والمخاوف. (نصر الله، 2010، 412)

ولهذه الأسباب ارتأينا دراسة العجز المتعلم من زاوية مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا، بهدف الكشف عن الفروق في العجز المتعلم بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط. ولهذا الغرض ضمنا الدراسة جانبين: نظري - تطبيقي.

الجانب النظري: ويحتوي على فصلين:

تطرقنا في الفصل الأول إلى تحديد إشكالية الدراسة، وأهميتها، وأهدافها، وكذا التعريف الإجرائي لمفهوم الدراسة، ثم صياغة الفرضيات، كما استعرضنا مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع الدراسة، ومن ثم التعقيب عنها، أما الفصل الثاني فتطرقنا فيه إلى العجز المتعلم: ماهيته، بيئة المتعلم وتعلم العجز، آثار العجز المتعلم الاستراتيجيات المعرفية والإرشادات التربوية لمواجهته.

الجانب التطبيقي: ويحتوي على الفصلين: الثالث والرابع

ففي الفصل الثالث تم التعرض على الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث احتوى على منهج الدراسة وعينتها وحدودها الزمانية والمكانية، وكذا الأداة المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكمترية.

أما الفصل الرابع فقد تم فيه عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة. واختتمت الدراسة بخلاصة النتائج وجملته من الاقتراحات المتعلقة بمخرجات هذه الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- المفاهيم الإجرائية للدراسة
- 6- الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة:

تعد التربية وسيطا هدفها قيادة الفرد إلى نقطة لا يحتاج فيها إلى وسيط، حيث تسهم في اكتمال بنائه النفسي وطبعه المميز موائما بين متطلبات بيئته وحاجته إلى الاستقلالية وتأكيد الذات، يحدث هذا ضمن سياقات تربوية واجتماعية أثناء مرور الفرد بمراحل النمو المختلفة: طفولة-مراهقة-نضج، ومن خلال سهر وسائط التربية ومن بينها المدرسة على إشباع متطلبات النمو في كل مرحلة عمرية.

ومما سبق ندرك خصوصية مرحلة المراهقة كمرحلة انتقالية تعبر بالفرد من الطفولة إلى النضج، ففيها يتجه النشاط العقلي نحو التركيز والبلورة وتظهر الفروق الفردية بشكل واضح. وحتى تبلغ التربية هدفها على المدرسة كواحدة من أهم وسائطها أن تولي هذه الفروق وفي هذه المرحلة بالذات جانبا مهما من الدراسة وتجعلها أساسا لتحقيق تعلم ذاتي مستمر يصل بالمجتمع إلى بناء جيل مؤهل قادر على مواجهة تحديات المستقبل جاعلا من فشله في بعض المهمات عاملا مهما لتحقيق النجاح.

وخلال هذه الفترة المفصلية- المراهقة -في حياة الفرد التي تحدث فيها تغيرات جسمية كبيرة تؤثر بشكل كبير على حياته النفسية، يكون تلميذا متدرسا في مرحلة التعليم المتوسط وهي كذلك مرحلة وسيطيه يمر في نهايتها بأولى العقوبات الفعلية وهي الانتقال من طور إلى آخر، فكثيرا ما يواجه تلميذ السنة الرابعة متوسط ظروفًا بيئية ضاغطة يصعب التحكم فيها لعل أهمها تحصيله الدراسي، وربما يتكرر فشله فيتولد لديه شعور أن جهوده المبذولة لا تؤثر في تغيير نتائجه المدرسية، فيتعمق في إدراكه أنه عاجز ويكون بهذا قد اكتسب العجز. ارتبط مفهوم العجز المتعلم باسم العالم "سيلجمان" الذي صاغه في نهاية الستينيات وبداية السبعينات من القرن الماضي(ضاهر، 2014، 57)، مستخدما مفهوم العجز المتعلم في تجاربه على الكلاب واستخلص من هذه التجارب أن التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم التالي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة، حيث لم تبد هذه الكائنات محاولات لتجنب الصدمة، وفسرت هذه النتائج بأنها حالة عجز متعلم. (الفرحاتي، 2009، 15) وعرفه أنه الحالة التي يصل إليها الفرد بعد مروره بسلسلة من التجارب من فقد السيطرة على الظروف البيئية واستقلالية استجاباته عن نتائجها.(قطامي، 2012، 257)

واعتقدا "سيلجمان" و"ماير" أن ما ينطبق على الحيوان يمكن أن ينطبق على الإنسان فعندما عرّضا مجموعة من الأفراد لمشكلات لا يمكن حلها والسيطرة عليها أو التحكم في نتائجها، وبعد أن مرّ الأفراد بخبرات الفشل المتكرر تعطلّ أداؤهم وتوقفوا عن المحاولة. (الزواهره، 2006، 3)

وأكد سيلجمان أن أهم خاصية في العجز المتعلم هي إدراك التلميذ للفشل، وعزوه لهذا الفشل ومن ثم توقعه له، فالفشل ليس هاما، ولكن الأسلوب الذي يرى به التلميذ هذا الفشل هو الأهم. (الفرحاتي، 2005، 100)

هذا وتعددت التحليلات النظرية لظاهرة العجز المتعلم، إلا أنها تتلاقى في التأكيد على أساسها المعرفي، وما يصاحبها من مظاهر انفعالية سلبية كالاكتئاب، كما اتفقت على وجود نمطين متباينين من السلوك الإنجازي خلال المواقف الإنجازية يختلفان أساسا في استجابتهما لمواقف الفشل، وما يصاحب هذه الاستجابات من أفكار وردود فعل انفعالية، ويمثل أحدهما نمطا تكيفيا يتميز برغبة الفرد في المواجهة والتحدّي والمثابرة تجاه الصعوبات، أما النمط الثاني فهو غي تكيفي إذ يتميّز الفرد بالعجز وتجنب التحدّي والإحجام عن المثابرة.

(عزیز ورضا، 2016، 12)

وخلال مسار التلاميذ الدراسي في المواقف التعليمية المدرسية وغيرها يواجهون سلسلة من تقديرات النجاح أو الفشل لأدائهم، كما أنّ أحكامهم للنجاح أو الفشل غير مفهومة أو واضحة نسبيا، وتصبح أكثر فعالية في زيادة وتنمية تقديرهم لذواتهم وقدراتهم، وتطور هذه الاعتقادات جزئيا عزوات سببية ونتائج وعواطف متعلقة بتحصيلهم الدراسي.

(قطامي، 2012، 227)

وأكدت دراسة Mikulincar (1994) أن العجز المتعلم ظاهرة سلبية لها انعكاسات على التلميذ في المجال الأكاديمي والانفعالي والسلوكي. إذ يتأثر التحصيل الدراسي بمدى الاستقرار النفسي الذي يشعر به التلميذ، ويترتب عليه الحصول على تحصيل دراسي مرتفع أو منخفض.

(نصر الله، 2010، 412)

وفي هذا السياق توصلت دراسة أبو ناهية (1999) التي هدفت إلى الكشف والمقارنة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالتأخر والتفوق الدراسي في المرحلة الإعدادية إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتفوقين والمتأخرين من الجنسين في الاعتماد على النفس والتوافق الشخصي والطموح الأكاديمي والإحساس بالحرية لصالح المتفوقين. (عوّاد، 2006، 128)

وأشار (عبد السلام، 2009، 13) أن المتأخرين دراسيًا أقل تكيّفًا من أقرانهم، وأقلّ قدرة على الابتكار والقيادة، كما أنّ دوافعهم نحو العمل والتحصيل تكاد معدومة نتيجة الإحباط، وسلبية الاتجاهات، والتصور السلبي للذات، وقد يصل الحال ببعضهم إلى درجة اليأس أو تقبّل ذواتهم على أنّهم فاشلون.

وأرجعت (Dweck) العديد من حالات الفشل الدراسي إلى حالة العجز المتعلم، كما توصلت في دراسة لها مع بوش (Dweck & Bush; 1976) أن الإناث أكثر عرضة للعجز المتعلم أكثر من الذكور في المواقف التعليمية (العبيدي، 2017، 62)، و توصلت دراسة كل من حمودة وكحول (2020) الموسومة ب: العزو السببي وعلاقته بسلوك العجز المتعلم في ضوء متغيّر التحصيل، إلى وجود علاقة سلبية بين العزو السببي والعجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وإلى وجود فروق ذات دالة إحصائية في العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغيّر التحصيل (مرتفع، منخفض) لصالح منخفضي التحصيل. (حمودة وكحول، 2020، 432)

وانطلاقًا مما سبق تطرح الدراسة التساؤلات الآتية:

- هل توجد فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ الرابعة متوسط على مقياس العجز المتعلم؟
- هل توجد فروق بين الذكور والإناث المتفوقين دراسيا من تلاميذ الرابعة متوسط على مقياس العجز المتعلم؟
- هل توجد فروق بين الإناث والذكور المتأخرين دراسيا من تلاميذ الرابعة متوسط على مقياس العجز المتعلم؟

2. فرضيات الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا
- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا على مقياس العجز المتعلم.
- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الإناث والذكور من تلاميذ الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا على مقياس العجز المتعلم.

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

-كونها تسلط الضوء عن ظاهرة العجز المتعلم التي تنتثبت وتنمو مع تقدم الفرد في العمر إن أهملت معالجتها.

-أنها تهدف إلى الكشف عن مستويات العجز المتعلم في مرحلة عمرية حساسة وهي مرحلة المراهقة، وخلال فترة انتقالية هامة في حياة المتعلم وهي الانتقال إلى الثانوية.

-كونها مساهمة متواضعة في الجهود البحثية المتصلة بحياة الطلبة وواقعهم الاجتماعي والأكاديمي.

-تناقش تأثير الأداء التحصيلي(المرتفع - المنخفض) في العجز المتعلم.

-تناولها متغير الجنس (ذكور - إناث) لتكشف الفرق بينهما في العجز المتعلم.

-تزود المستشارين والمدرسين بل والآباء باستراتيجيات وأساليب وقائية وعلاجية للعجز المتعلم.

-إضافة إلى ميدان المعرفة والبحث العلمي.

3. أهداف الدراسة:

- الكشف على درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط

- التعرف على الفروق في درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين والمتأخرين دراسيا

- التعرف على الفروق درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا تعزى إلى متغير الجنس(ذكور - إناث)

- التعرف على الفروق في درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا تعزى إلى متغير الجنس(ذكور - إناث).

4. المفهوم الإجرائي الأساسي للدراسة:

العجز المتعلم Learned Helplessness:

عرف سيلجمان وفق نموذج الأولي للعجز المتعلم بأنه :حالة شعورية تعتري الفرد ويصل إليها نتيجة مروره بسلسلة من الخبرات تفقده السيطرة على الظروف البيئية التي تحيط به، ما يترتب عليها استقلالية استجاباته عن نتائجها، بحيث يتولد لديه اعتقاد أنه لا يملك

السيطرة على نتائج الأحداث أي أنه لا جدوى من تنفيذ أي جهد استجابي لتغيير الوضع القائم. (دامخي، 2020، 196)

وعرفه عثمان (1994): حالة متعلمة تكتسب من تكرار التعامل مع المشكلات التي لا تحل، ولا يرى من يواجهها سبيلا إلى حلها، أو لا يتوقع حلا لها.

وعرفه الفرحتي (1998): أنه اعتقاد عام لدى الفرد أن هناك انفصالا بين ما يبذله من جهد، وما يتمتع به من قدرة، وبين الحصول على نتيجة. (هلايلي، 2021، 227)

لأن هدف الدراسة الحالية كشف الفروق في العجز المتعلم بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا تبنت الطالبة النموذج المعدل للعجز المتعلم لأبرامسون على اعتبار أنه الأقدر على تفسير الفروق الفردية في العجز المتعلم مقارنة بالنموذج الأولي لسيلجمان.

عرفت (أبرامسون 1978Abramson) العجز المتعلم وفقا للنموذج المعدل للعجز المتعلم بأنه: استقلال النتائج عن أفعال الشخص عندما يواجه موقفا ويعزو فشله إلى عوامل داخلية مستقرة وشاملة (ضعف القدرة) في حين يعزو نجاحه إلى عوامل خارجية (الحظ) (العبيدي، 2017، 41)، ويفترض النموذج المعدل للعجز المتعلم أن الفرد العاجز يكتشف أولا عجزه ثم يعطي عزوا عن سبب هذا العجز، ثم يؤثر هذا العزو على توقعات اقتران النتيجة بالاستجابة وبذلك يحدد ثبات وشمولية العجز المتعلم. ومن هذا المنطلق افترض الفرحتي ثلاث محددات معرفية للعجز المتعلم تمثلت في: التمييز بين الأسباب الداخلية والخارجية- التمييز بين الأسباب الثابتة وغير الثابتة- التمييز بين الأسباب الشاملة والمؤقتة.

(الفرحتي، 2005، 106)

وعلى هذه الأسس اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس ضاهر 2014 للعجز المتعلم بأبعاده الثلاث (الذاتية مقابل الخارجية- الثبات مقابل عدم الثبات- الشمولية مقابل المحدودية) لقياس درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط (المتفوقين والمتأخرين دراسيا) يُعرّف العجز المتعلم إجرائيا أنه: الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة متوسط من الجنسين (ذكور- إناث)، في مقياس العجز المتعلم لـ: "ضاهر" 2014

6. الدراسات السابقة:

أ- الدراسات العربية:

-دراسة الفرحاتي(1997): والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين ظاهرة العجز المتعلم والتشوهات المعرفية، وأسفرت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين العجز وأبعاد التشوهات المعرفية.(قادري، 2019، 9)

-دراسة أبو عليا(2000): المعنونة ب: العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن تهدف إلى تحديد درجة شيوع العجز المكتسب بين طلبة الصف السابع والثامن والتاسع والعاشر إضافة إلى دراسة الفروق بين الطلاب في حالة العجز المتعلم استعمل فيها الباحث مقياس العجز المتعلم من إعدادده، وتكونت عينة الدراسة من(274)طالباً وطالبة منهم(132)طالباً و(142)طالبة، مستعملاً المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: درجة شيوع العجز المتعلم بين أفراد العينة بلغت: 14.2%، العجز المتعلم لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. (الرواد، 2005، 33-34)

-دراسة الصافي(2000): هدفت إلى معرفة أهم العوامل التي يعزو إليها الطلاب المتفوقون نجاحهم والجوانب التي يعزو إليه الطلاب المتفوقون فشلهم، توصلت نتائج الدراسة إلى التلاميذ المتفوقين دراسياً يعزون نجاحهم وتفوقهم الدراسي إلى جوانب التالية: الجهد، القدرة المواد الدراسية والاختبار، والمعلم، والمزاج، وأخيراً الحظ، بينما يعزو الطلاب المتأخرون فشلهم وتأخرهم إلى المعلم، الحظ، المواد الدراسية، الاختبار، المزاج، القدرة، الجهد.

(حموده وكحول، 2020، 436)

-دراسة حداد(2000): وهدفت إلى استقصاء أنماط التعامل الوالدي المرتبطة بالنزعة لمقاومة الفشل، مقابل النزعة إلى تعلم العجز في المواقف الإنجازية حيث افترضت أن أسلوب التعامل الوالدي الداعم للاستقلالية الذاتية. والشعور بالكفاءة مقارنة بالأسلوب التحكمي غير الداعم يحد من ظاهرة التدهور في الأداء الإنجازي التي تلاحظ بعد التعرض للفشل، فتم قياس أساليب التعامل الوالدي كما يدركها الأطفال، كما تم قياس الاكتئاب لدى الأطفال في ضوء العلاقة الوثيقة التي ظهرت في أدب الموضوع بين النزعة إلى تعلم العجز والاكتئاب، وقد تم تطبيق مقياس(ديسي)وزملائه للممارسات الوالدية كما يدركها الأطفال ومقياس أبعاد الاكتئاب (لهارتر) وزميلتها على عينة من(367) طالباً وطالبة من الصفين الأساسيين السادس والسابع وجاءت النتائج مدعومة للعلاقة المفترضة بين أساليب التعامل الوالدي والنزعة إلى مقاومة الفشل وعلى نحو بدا فيه أن الدعم الوالدي يعمل على تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم. (عزيز ورضا، 2016، 14)

-دراسة حداد(2001): دور أسلوب عزو العجز المكتسب في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للذكور والإناث بعد الحصول على نتائج أولية غير مرضية، هدفت إلى استقصاء أثر التفاعل بين أسلوب العزو السلبي وبين المواقف الضاغطة على الأداء الأكاديمي. استخدمت الدراسة استبانة أساليب العزو سيلجمان وآخرين تعريب وتعديل حداد1990- قائمة (لويين) لوصف الاكتئاب تعريب العمري(1985)- استبانة ما بعد الامتحان (إعداد الباحثة)، وتكونت العينة من(300) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الثانوي، استعملت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت النتائج أن اتباع أسلوب العزو السلبي يقلل من مقدار التحكم الذي يظهر على النتائج النهائية بعد الحصول على نتيجة أولية غير مرضية. وبخاصة عندما تعتري الفرد درجة عالية من الاكتئاب بعد الحصول على تلك النتيجة. ولم تشر النتائج إلى فروق بين الجنسين في الاتجاه العام للعلاقات المدروسة. (الرواد، 2005، 34-35)

-دراسة باحكيم (2003): التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين توقعات الفشل وأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، وتعرف العلاقة بين أساليب عزو العجز المتعلم لدى هؤلاء الطلبة وبعض المتغيرات (العمر-الجنس-الصف-الاختصاص) استخدمت الدراسة مقياس أساليب عزو العجز المتعلم إعداد صباح الرفاعي(2002) ومقياس توقعات النجاح إعداد منى عبد القادر بليسي، تكونت عينة الدراسة من (602) طالبا وطالبة من طلبة جامعة أم القرى منهم(299) ذكورا، و(303)إناثا، واستعملت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى النتائج التالية: توجد علاقة سلبية بين توقعات النجاح والفشل وأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب جامعة أم القرى-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توقعات النجاح والفشل بين الجنسين لصالح الطالبات في توقع الفشل، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب عزو العجز المتعلم بين الجنسين لصالح الطالبات-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب عزو العجز المتعلم بين مختلف المستويات الدراسية والاختصاصات(الأدبية-العلمية) لدى طلبة جامعة أم القرى.(غصن، 2018، 15)

-دراسة محمد الزواهرة(2006): والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع، واختلاف العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي باختلاف الجنس. ولتحقيق هدف الدراسة، تم بناء مقياس للعجز المتعلم، واستخدم الباحث أيضا مقياس سارسون لقلق الامتحان المعرب للبيئة

الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (227) طالبا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي ولقد كشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي حيث تعد الزيادة في مستوى العجز المتعلم متتبئا بمستوى التحصيل الدراسي، كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى العجز المتعلم وقلق الامتحان حيث أن الزيادة في قلق الامتحان تعد متتبئا بمستوى العجز المتعلم المتزايد، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي تعزى لجنس الطلبة. أما بالنسبة للعلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان فقد كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العجز المتعلم وقلق الامتحان تعزى لجنس الطلبة، كانت لصالح الإناث. (الغبور، 2019، 99)

-دراسة محاجنة(2010):

هدفت إلى معرفة أثر أسلوب حل المشكلات في مستوى العجز المتعلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف الرابع في مادة العلوم. تكونت عينة الدراسة من (56) طالبا وطالبة من طلبة أم الفحم في فلسطين تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين استخدام حل المشكلات والعجز المتعلم حيث أن استخدام حل المشكلات يؤدي إلى خفض العجز المتعلم. (الجراح وآخرون، 2016، 260)

-دراسة الحسين(2013): العجز المكتسب وعلاقته بأساليب التفكير دراسة ميدانية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس محافظة ريف دمشق هدفت إلى:

- 1-معرفة مستويات العجز المكتسب لدى أفراد عينة البحث.
- 2-معرفة طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والعجز المكتسب لدى أفراد العينة
- 3-معرفة دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على مقياس العجز المكتسب تبعا لمتغيري : (التحصيل الدراسي، الجنس)
- 4-معرفة دلالة الفروق بين إجابات أفراد العينة على مقياس أساليب التفكير تبعا لمتغيري: (التحصيل الدراسي، الجنس) استخدمت الدراسة مقياس العجز المكتسب لكراندال وكاتكوفيسكي المؤلف من 25 بند تعريب الباحثة-اختبار أساليب التفكير اعداد الباحثة. وبلغت العينة 1500 طالب وطالبة من مدارس التعليم الأساسي واستعملت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى النتائج التالية :

-وجود مستوى من العجز المكتسب لدى طلبة الصف السابع في محافظة ريف دمشق بدرجة متوسطة (1. 89).

-توجد علاقة ارتباطية سلبية بين متوسطات إجابات عينة البحث على مقياسي أساليب التفكير والعجز المكتسب.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث في مقياس العجز المكتسب تبعاً لمتغير التحصيل لصالح الأفراد الذين يمتلكون مستوى منخفضاً من التحصيل.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في مقياس العجز المكتسب تبعاً لمتغير الجنس. (ضاهر، 2014، 23)

-دراسة ضاهر (2014): بعنوان السلوك البيئي في مرحلة المراهقة وعلاقته بالعجز المتعلم ومهنة المستقبل، واشتملت عينة الدراسة على 801 طالبا وطالبة من تلاميذ الثالثة ثانوي للتخصصات (علمي -أدبي-تجاري-صناعي)، اعتمدت الباحثة ثلاثة مقاييس من إعدادها ومنها مقياس العجز المتعلم ومن أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة البحث على مقياس العجز المتعلم وفق متغير التخصص الدراسي لصالح أصحاب التخصص الصناعي. (المرجع السابق، 137-139)

-دراسة العبيدي (2017، 20-23): التي هدفت إلى قياس العلاقة بين العجز المتعلم، والأسلوب المعرفي (الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي) والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث من التعليم المتوسط من الجنسين، واشتملت عينة الدراسة على (200) طالبا وطالبة من متوسطتين: للبنين والبنات في العراق، كما أعدت الباحثة مقياسي الدراسة، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق دالة في درجات العجز المتعلم لصالح الإناث- وجود علاقة سلبية بين درجات العجز المتعلم ودرجات التحصيل الدراسي دالة عند مستوى (0.05).

-دراسة قادري (2019، 2): والتي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية للتخفيف من العجز المكتسب لدى عينة من التلاميذ المعيديين في السنة الثالثة ثانوي بدائرة الحجيرة -ورقلة-تكونت من (30) تلميذا قسموا بين مجموعتين متساويتين: ضابطة وتجريبية. استعملت الباحثة أداة العجز المكتسب لصاحبه أبو عليا 2000 وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجات العجز المكتسب لدى تلاميذ العينة بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية.

-دراسة مجادي(2021، 104): علاقة التفاؤل والتشاؤم بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا. هدفت دراسة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم من جهة التحصيل الدراسية ومن جهة أخرى عند التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا. اشتملت عينة الدراسة على(246) تلميذا وتلميذة. واستخدمت الباحثة مقياس التفاؤل والتشاؤم(Dembrend&al, 1989) تعريب الدسوقي (2001). وتوصلت إلى وجود علاقة سلبية بين التشاؤم والتحصيل الدراسي.

ب-الدراسات الأجنبية:

-دراسات دويك(Dweck, 1978): التي أشارت أن الأطفال الذين يستسلمون عندما يفشلون يعبرون عن ذلك بقولهم: "لن أكون قادرا في هذا المجال"، وكذلك بقولهم: "هذه الألغاز لن أستطيع حلها"، وهذه الأنواع من العزو تعتبر عزوا للفشل ثابتا غير قابل للتحكم، وبالنتيجة إذا ما كان تفكيرهم مرتبطا بأمور غير قابلة للتغيير سوف يتعلمون ويثبتون حالة الاستسلام. وحاولت دويك في إحدى الدراسات لتعديل شروحات(عزوات)الأطفال الخاصة بفشلهم حيث تم منح مجموعة من الأطفال 100 لغز تمثل خبرة النجاح، ومجموعة أخرى خبرة فشل وقتية، وعندما تعرضت المجموعة الثانية لخبرة الفشل قام المشرف على التجربة بإخبارهم بشكل واضح وملح بأنهم(لم يقوموا بمحاولة كافية لحل الألغاز)-عزو داخلي للفشل قابل للتحكم - من ثم قامت المجموعة ببذل الجهد المطلوب وعدلت خبرة الفشل بخبرة نجاح ما جعل مجموعة اختبار الفشل تتحسن بعد اختبارها للفشل، بينما المجموعة الأولى التي لم يتم التعليق على التعليق على نتائجها بالرغم من نجاحها تناقص مقدار الأداء لديها.

(فضل، 2008، 24)

-دراسة(Fincham, Hokada ,&Sander, 1989):هدفت إلى تحديد العلاقة بين العجز المتعلم وكل من قلق الامتحان، والتحصيل الأكاديمي. أجريت الدراسة على مدار سنتين على مجموعة من(82) طالبا وطالبة في الصف الثالث، ثم أعيدت الدراسة على الطلبة أنفسهم في الصف الخامس. أظهرت نتائج الدراسة ان العجز المتعلم الذي امتلكه الطلبة في الصف الخامس، فيما انخفض التحصيل كلما زاد العجز لديهم.(الجراح وآخرون، 2016، 259)

-دراسة روث وجودي(Ruth&Judy, 1995): هدفت دراسة العلاقة نمط العزو ببعض المؤشرات السلبية للشعور بالعجز (الشعور بالفشل والقلق الأكاديمي)، أجريت الدراسة

على(439)من طلبة المرحلة الابتدائية منخفضي الأداء وأظهرت النتائج أن مستوى الفشل والقلق الأكاديمي في الاختبارات لذوي العزو الداخلي أعلى من ذوي لعزو الخارجي.
(اعديلي والزغول،333،2015)

-دراسة إيمانويل (Emanoil,1999) : حيث هدفت هذه الدراسة إلى الربط بين عدد أفراد الأسرة في المنزل الواحد،وبين شيوع العجز المتعلم لدى أفرادها حيث استنتج الباحث أن من الآثار السلبية في زيادة عدد أفراد الأسرة على الأطفال،هو تدني التحصيل الأكاديمي،إضافة إلى الضغط النفسي الذي يتعرض له أفراد الأسرة من الأبناء، ويؤدي ذلك إلى حدوث مشاكل بين الأبناء والآباء وربط ذلك بالعجز المتعلم،وقد أجرى الباحث دراسته في مدينة بونا الهندية ذات الكثافة السكانية العالية،وأظهر نتائج هذه الدراسات،وجود علاقة بين العجز المتعلم وكل من التحصيل الأكاديمي،وكذلك ربط العجز المتعلم بالتربية الوالدية إضافة إلى أثر التغذية الراجعة غير المتسقة مع المهمات المختلفة التي يؤديها الفرد على العجز المتعلم،كما أظهرت الدراسة وجود اختلافات بين الذكور والإناث في مجال العجز المتعلم. .

-دراسة جون ديفيد (John & David, 2001): حيث قارنت هذه الدراسة أهمية الاعتقاد لمركز الضبط أو الشعور بالعجز،والتنبؤ بمشاعر الاكتئاب. وكان الاكتئاب إلى حد ما نتيجة الشعور بالعجز في مواجهة التوتر أو الضغط ولأجل أغراض هذه الدراسة تم بناء مقياسين منفصلين أحدهما لقياس مشاعر العجز المتعلم ارتباطا بالقوة الخارجية والآخر لقياسها من خلال نظرة الفرد نفسه إليها(المعوقات)، وارتبطت علامات العجز المتعلم بشكل إيجابي مع علامات الاكتئاب في الدراسة الحالية، أما عما إذا كان سبب العجز هو الإيمان بأن مركز الضبط داخلي أو خارجي، فكان على مستوى أقل من الأهمية. (الرواد، 2005، 40-41)

-دراسة فالاس (Valas. 2001):هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والعجز المتعلم والتكيف النفسي (تقدير الذات، الاكتئاب) في ضوء متغيري العمر والجنس. تكونت عينة الدراسة من(1580) طالبا و طالبة من الصفوف الثالث وحتى التاسع ممن انحصرت أعمارهم بين(10-16)سنة أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين العجز المتعلم والتوقعات الأكاديمية والتكيف النفسي وأن الذكور أكثر عجزا من الإناث، وأن الطلبة الأكثر سنا أكثر عجزا من الطلبة الأقل سنا.

(الجراح وآخرون، 2016،

-دراسة بيني وآخرون (Penny & al, 2003): فقد حاولوا فيها اختبار العلاقة التنبؤية بين نمط العزو في العجز والأداء الأكاديمي المتعلق بالعجز المتعلم على مَرّ الوقت، وبالتحديد اختبار الدور الوسيط الذي يمكن أن تلعبه خبرة الفشل في هذا الاختبار، إضافة إلى اختبار ما إذا كان الأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من نمط العزو أكثر ميلا لتجربة الفشل في المراحل الابتدائية ولتحقيق ذلك نفذ الباحثون دراسة طولية، على عينة من الطلاب في مسابقات ابتدائية في علم النفس وقد أنهوا (4) اختبارات خلال الفصل، وتصميم هذه الدراسة جعل من الممكن اختبار إذا ما كان نمط العزو مرتبط بالفشل المبكر في الاختبارات الأولى وبالتالي إذا ما كان هذا مرتبطا بتحسن أو سوء الأداء في اختبارات لاحقة، وكشف تحليل معاملات الارتباط أن نمط العزو سواء تم اختباره على العلامة الكلية أو الفرعية، لم يكن مرتبطا بأداء الاختبار خلال النصف الأول من الفصل ولكنه كان مرتبطا إيجابيا بأداء الاختبار في النصف الثاني منه.

-دراسة فيرمين و هوانج (Firmin, Hwang. 2004): والتي هدفت للتعرف على أثر مستوى صعوبة الامتحان على العجز المتعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من صف علم النفس كان أعمار الطلبة به من (17-20) سنة وكان عدد العينة (30) حيث أعطي أحد الطلاب الامتحانين بدأ الأول بأسئلة صعبة جدا بينما الامتحان الثاني بدأ بأسئلة سهلة جدا، وافترض الباحث أن الذين أجروا الامتحان الصعب سوف يحبطون بسرعة، ويشكون في قدراتهم الذهنية وهذا يدل على عدم قدرتهم على حل الأسئلة السهلة إذا قارناهم بالذين بدؤوا بالامتحان السهل حيث أكدت النتائج صحة الافتراضين.

-دراسة ياتيس (Yates, 2009): هدفت إلى تحديد أسباب العجز المتعلم في الرياضيات. تكونت العينة من (258) طالبا وطالبة موزعين من الصفوف الرابع إلى الثامن في المدارس التابعة لجنوب أستراليا، طبقت قائمة رصد مكونة من (24) فقرة لجمع البيانات من قبل معلمي الرياضيات خلال مواجهة الطلبة لعدد من المهام والأنشطة في الحصص. أظهرت النتائج أن سلوك الطلبة في الصفوف الدراسية تظهر عليه علامات العجز قد يكون مصدره المعلمون، بسبب الأساليب التي يستخدمونها معهم، وبحسب طبيعة الأنشطة والمهام التي يواجه المعلم الطلبة بها، وهذا واضح من خلال نتائج الطلبة خلال العامين الذين أجريت فيهما الدراسة.

ت-التعليق على الدراسات السابقة:

ومن خلال ما تم عرضه من دراسات يلاحظ أنها غالبها ترتبط بالدراسة الحالية في تناولها لظاهرة العجز المتعلم في البيئة المدرسية أو الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى أهمها: العزو السببي- الأساليب المعرفية -الاكتئاب -التحصيل والأداء الأكاديمي والتوقعات الأكاديمية، ويمكن تلخيص جوانب الاتفاق والاختلاف في الدراسات السابقة من جهة واتفاقها أو اختلافها مع الدراسة الحالية فيما يلي:

-درست مجادي العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والتحصيل الدراسي، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التشاؤم والتحصيل الدراسي.

-بحث كل من أبو عليا(2000)، والحسين(2013) في درجة شيوع العجز المتعلم لدى العينة التي تشابهت إلى حد ما، وتميزت الدراسة الأولى عن الثانية أنها دراسة استكشافية استعملت مقياسا للعجز من إعداد الباحث، في حين أتت الدراسة الثانية ارتباطية بحثت العلاقة بين العجز المتعلم وأساليب التفكير، واستعملت مقياس العجز المكتسب لكراندال وكاتكوفيسكي تعريب الباحثة-اختبار أساليب التفكير إعداد الباحثة .

-اتفقت دراسات كل من: حداد(2001)، باحكيم(2003)، دويك(1978)، روث وجودي(1995)، بيني وآخرون(2003) على دراسة التأثير الذي يتركه العجز المتعلم في التلميذ نتيجة مروره بخبرات فشل يعزوها غالبا لأسباب داخلية ثابتة، كما استعملت المنهج الوصفي التحليلي إلا أنها اختلفت في العينة(حداد: تلاميذ 3 ثانوي- باحكيم: طلبة الجامعة دويك: أطفال، بيني وآخرون: تلاميذ المرحلة الابتدائية)، وكانت الدراسة الأخيرة طولية.

-هدف كل من : حداد(2000)، (2001) فالاس(2001)، جون وديفد(2001) إلى دراسة علاقة العجز المتعلم بالاكتئاب، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العجز المتعلم والاكتئاب، حيث اعتبر العجز المتعلم متنبئا بحدوث الاكتئاب.

-هدفت بعض الدراسات إلى بحث عوامل العجز المتعلم وهي كالتالي: عوامل ذاتية، عوامل أسرية، عوامل مدرسية.

أ-عوامل ذاتية: حيث أكدت دراسات كل من دويك(1978)، وروث وجودي (1995) وبيني وآخرون(2003) وباحكيم(2003) فأرجعتها إلى نمط عزو الفشل(داخلي ثابت)،بينما أرجعتها دراسات كل من فرحاتي(1997)، ومحاجنة(2010)، والحسين(2013)إلى الأساليب المعرفية (تشوهات معرفية-أسلوب حل المشكلات-أساليب التفكير)

ب-عوامل أسرية: أكدتها دراسة إيمانويل(1999) التي توصلت إلى إثبات علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم والتربية الوالدية، كما أكدت أثر التغذية الراجعة غير المتسقة للآباء في العجز المتعلم.

ج-عوامل مدرسية أكدتها نتائج دراسة"ياتيس(2009) حيث خلصت إلى أن سلوك العجز المتعلم لدى التلاميذ قد يكون مصدره المعلمون بسبب الأساليب التي يستخدمونها والأنشطة والمهام يوجهونها لهم.

-وأثبتت دراسة فيرمينج وهوانج(2004) ارتباط العجز المتعلم بصعوبة أسئلة الامتحان وأكدت دراسة الزواهره(2006) ارتباط العجز المتعلم بقلق الامتحان.

-كما تباينت نتائج الدراسات حول تأثير الجنس في العجز المتعلم.

-وأثبتت دراسة قادري(2019) فعالية برنامج إرشادي قائم على النظرية العقلانية الانفعالية في خفض درجة العجز المتعلم.

وبحثت دراسات كل من الصافي(2000)، حداد(2001)، باحكيم(2003)، دويك(1978) بيني وآخرون(2003) أسلوب العزو في العجز المتعلم من زوايا مختلفة ،حيث بحث الصافي(2000) أنماط هذه العزوات، بينما بحث حداد(2000)، وبيني وآخرون(2003) دورها في التنبؤ بالأداء الأكاديمي فيما هدف باحكيم(2003) إلى التعرف على العلاقة بين توقعات الفشل وأساليب عزو العجز المتعلم، ودرس دويك إمكانية خفض درجات العجز المتعلم من خلال تعديل عزوات الطلبة.

-درس كل من (Fincham, Hokada ,&Sander,1989)، روث وجودي(1995) إيمانويل (1999)، حداد(2001)، فالاس(2001) بيني وآخرون(2003)، الزواهره(2006) العبيدي (2017)العلاقة بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي أو ما يسمى الأداء الأكاديمي وأجمعت على وجود ارتباط إيجابي بين العجز المتعلم والأداء الأكاديمي أو التحصيلي أو التوقعات التحصيلية الضعيفة، على الرغم من اختلاف عينات الدراسات:(ابتدائي - متوسط- ثانوي)، وهو ما توصلت إليه دراسة(Fincham, Hokada ,&Sander,1989) التي أثبتت انخفاض التحصيل كلما ارتفعت درجة العجز المتعلم، كما اثبتت هذه الدراسة امتداد أثر العجز على التحصيل لسنوات لاحقة. وجميع هذه الدراسات تشترك مع الدراسة الحالية في بحث تأثير العجز المتعلم على الأداء التحصيلي للتلاميذ.

إن أكثر الدراسات أهمية للدراسة الحالية هي تلك التي درست تأثير العجز المتعلم على الأداء الأكاديمي للمتعلم، وتلك التي اهتمت بدور عزوات المتعلمين للفشل في العجز المتعلم والتي بحثت إمكانية تعديل هذه العزوات للوقاية من العجز المتعلم.

وتختلف الدراسة الحالية عن سابقتها في دراسة درجة شيوع العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط عينة الدراسة والفروق في هذه الدرجات بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسياً. كما أفادت دراسة ضاهر (2014) الدراسة الحالية بمقياس العجز المتعلم.

وخلاصة القول بعد تحليل نتائج الدراسات خلصت الطالبة إلى ما يلي:

أكدت الدراسات حول العجز المتعلم ما يلي:

1- ما افترضه سيلجمان في نموذج الأولي للعجز المتعلم إذ أكد أن العجز المتعلم يعكس حالة من الاستسلام يشعر بها الفرد نتيجة إدراكه عدم السيطرة في سياق تعامله مع الظروف البيئية الضاغطة، وأنه يشتمل على أربع مكونات رئيسية يأتي تفصيلها في الفصل النظري وهي:

-انفعالي: ويتمثل في مشاعر القلق والاكتئاب ، تدني في تقدير الذات. . .

-معرفي: ضعف في القدرة على التعلم من الخبرات السابقة، قصور في حل المشكلات.

-سلوكي: ويتمثل في الإحجام عن تكرار المحاولة، أو أداء مهام جديدة. . .

-دافعي: ويظهر من خلال تدن في الدافعية للتعلم اللاحق. . .

2- يكتسب التلميذ العجز في سياقات اجتماعية ومعرفية نتيجة عوامل ذاتية وأسرية ومدرسية.

3- كما أكدت أهمية طريقة تفسير التلميذ للمواقف الضاغطة في تعلم العجز فالطريقة التي يعزو بها الفرد الفشل هي التي تحدد مدى اكتسابه للعجز، حيث أكدت الدراسات أن كلما كان العزو داخلياً ثابتاً كلما زادت درجة العجز. وهو ما افترضته النماذج المعدلة للعجز المتعلم التي يأتي تفصيلها لاحقاً في الفصل الثاني. ومنه يمكن علاج العجز المتعلم من خلال التدريب على تعديل العزو، وهو ما خلصت إليه دراسة دويك (1978)

4- يتعلم التلميذ العجز كاستجابة للمواقف البيئية الضاغطة، ويعبر ذلك عن تشوهات معرفية في إدراك الموقف المثير، وهو ما ذهبت إليه النظرية المعرفية في تفسيرها للعجز المتعلم. وكما يتعلم التلميذ العجز من خلال معارف مشوهة عن المثير، يتعلم أساليب معرفية وقائية وعلاجية-نتطرق إليها في فصل لاحق.

الفصل الثاني: العجز المتعلم

تمهيد

1- ماهية العجز المتعلم

1-1 مفهوم العجز المتعلم

2-1 السمات الشخصية للتلاميذ ذوي العجز المتعلم

3-1 أهم نماذج نظرية العجز المتعلم ومكوناته

4-1 النظريات المفسرة للعجز المتعلم

2- بيئة المتعلم وتعلم العجز

2-1 الأسرة ودورها في تعلم العجز

2-2 دور البيئة المدرسية في تعلم العجز

3- آثار العجز المتعلم

3-1 انخفاض الأداء والقلق نتائج للعجز المتعلم

3-2 العجز المتعلم والاكتئاب

4- الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة العجز المتعلم

4-1 الاستراتيجيات القائمة على تعديل الغزو

4-2 برنامج بن للصمود النفسي للوقاية من العجز

5- إرشادات تربوية للوقاية من العجز المتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر حالة العجز المتعلم عن تعلم لعدم القدرة في مواجهة المواقف البيئية، وتعد من الظواهر النفسية والتربوية التي تلقى اهتماما متزايدا على اعتبارها تعميما غير منطقي للفشل نتيجة عدم السيطرة إلى مواقف أخرى يفترض أن تكون قابلة للسيطرة. وقد مرّ مفهوم العجز المتعلم في الأدب التربوي بتطورات كثيرة على الرغم من أنه من المصطلحات الجديدة نسبيا في علم النفس انطلاقا من النموذج الأولي للعجز المتعلم الذي صاغه "سليجمان وماير" (1975; Seligman & Maier)، وخلال هذا الفصل نتطرق إلى مفهوم العجز المتعلم، ونماذجه ومصادره وآثاره الخطيرة على نفسية المتعلم وأدائه، كما نتطرق إلى بعض الاستراتيجيات المعرفية للوقاية والعلاج منه، وكذا نقدم بعض الإرشادات التربوية في هذا الإطار.

1- ماهية العجز المتعلم:

1-1 مفهوم العجز المتعلم (Learned Helplessness):

أ- المفهوم اللغوي:

قبل التطرق للمفهوم الاصطلاحي للعجز المتعلم نورد المعنى اللغوي لمصطلح العجز المتعلم، وهو مركب مزجي من لفظي: العجز-المتعلم، وأورد ابن منظور في معجمه لسان العرب:

1- الْعَجْزُ: الْعَجْزُ نَقِيضُ الْحَزْمِ، عَجَزَ مِنْ الْأَمْرِ يَعْجِزُ، وَعَجَزَ يَعْجِزُ عَجْزًا، وَعَجَزَ فُلَانٌ أَي: نَسَبَهُ إِلَى خِلَافِ الْحَزْمِ كَأَنَّهُ نَسَبَهُ إِلَى الْعَجْزِ، وَالْمَعْجِزَةُ بَفَتْحِ الْجِيمِ أَوْ كَسْرِهَا مِنَ الْعَجْزِ أَي: عَدَمُ الْقُدْرَةِ، وَقِيلَ: أَرَادَ بِالْعَجْزِ تَرَكَ مَا يَجِبُ فَعَلُهُ بِالتَّسْوِيفِ، وَهُوَ عَامٌ فِي أُمُورِ الدُّنْيَا وَالْدِّينِ.

2- الْمُتَعَلَّمُ: اسْمٌ مَفْعُولٌ مِنَ الْفَعْلِ: تَعَلَّمَ، مَزِيدٌ مِنْ عَلِمَ، يَعْلَمُ، عَلِمًا، الْعِلْمُ ضِدُّ الْجَهْلِ، وَرَجُلٌ عَالِمٌ، وَعَلِيمٌ مِنْ قَوْمِ عُلَمَاءَ. قَالَ ابْنُ جَنِي: لَمَّا كَانَ الْعِلْمُ قَدْ يَكُونُ الْوَصْفُ بِهِ بَعْدَ الْمَزَاوِلَةِ لَهُ وَطُولِ الْمَلَابَسَةِ صَارَ كَأَنَّهُ غَرِيزَةٌ، وَلَمْ يَكُنْ عَلَى أَوَّلِ دَخُولِهِ فِيهِ وَلَوْ كَانَ كَذَلِكَ لَكَانَ مُتَعَلِّمًا لَا عَالِمًا.

وعَلَّمَهُ الْعَالِمُ، وَأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ، وَفَرَّقَ سِيْبُوهُ بَيْنَهُمَا فَقَالَ: عَلِمْتُ كَأَدْنَتْ، وَأَعْلَمْتُ كَأَدْنْتُ وَعَلَّمْتَهُ الشَّيْءَ فَتَعَلَّمَهُ. (ابن منظور، د س، 2817-3083)

وبالنظر إلى المعنى اللغوي للعجز ندرك أنه مرادف للتسويق، ونقيض للحزم والقدرة ويشير لفظ متعلم إلى ما يكون الوصف به بعد المزاولة، وطول الملابس، ولم يكن على أول دخول فيه.

نستطيع القول إن العجز المتعلم لغويا يعني عدم قدرة الفرد وتسويفه ويكون الوصف به ما بعد المزاولة وطول الملابس، ولم يكن على أول الدخول فيه.

ب- المفهوم الاصطلاحي:

كان "سيلجمان" من أوائل المنظرين في حالة العجز المتعلم، وقد كانت أبحاثه مع ماير (1967, Seligman & Maier) على الحيوانات أولى الجهود في هذا الصدد. حيث عرف العجز المتعلم بأنه عدم إمكانية الهروب (التحاشي) من المثيرات المؤلمة في موقف معين مما يعيق تعلم استجابة الهروب. (العبيدي، 2017، 41)

وعرف سيلجمان (1975, Seligman) العجز المتعلم بأنه عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات في المواقف التعليمية، أو يواجه مواقف ضاغطة، تعكس هذه الحالة تدنيا شديدا في الدافعية. (الزواهره، 2006، 7)، كما فسره على أنه عزوف الطالب عن المحاولة أو بذل الجهد حين تعرضه للمشاكل في المواقف التعليمية.

(اعدلي والزغلول، 2015، 332)

ووصف سيلجمان العجز المتعلم على أنه حالة تظهر فيها أربعة أنواع أساسية من الاضطراب (دافعي-معرفي-انفعالي-سلوكي) يأتي التطرق إليها بشيء من التفصيل لاحقا. كما تصف موسوعة علم نفس الصحة العجز المتعلم بأنه فقدان القدرة والحيلة والنشاط والدافعية، مع وجود مشاعر غير مرغوبة منها القلق والاكتئاب، وصعوبات في الإدراك.

(حمودة وكحول، 2020، 432)

وعرفته دويك وريبوسكي: هو الاستسلام في وجه الفشل ناجم عن إدراك الأفراد لموقع القوى المسؤولة عن النجاح والفشل.

(هلايلي، 2021، 227)

ويرى سكوير (1992, Squire) في "موسوعة التعلم والذاكرة" أن العجز المتعلم يستخدم للإشارة إلى أي نتائج سلوكية أو فسيولوجية تأتي من التعرض للأحداث المؤلمة وغير الممكن التحكم فيها. هذه النتائج لا تحدث بواسطة الأحداث ذاتها، ولكن تحدث بواسطة النقص في التحكم السلوكي.

(ضاهر، 2014، 58)

وعرفه الصبحين 2015 بأنه سلوك مكتسب واستجابة شرطية تؤدي إلى قصور في المجالات المعرفية والسلوكية والانفعالية والدافعية تدعو الفرد إلى الانسحاب من الأنشطة وعدم بذل ما يكفي من الجهود للتغلب على المشكلات الحياتية والدراسية وتشعره بتدني القيمة و الاتكالية. (الغبور، 2019، 22)

وجاء في تعريف أبرامسون (Abramson, 1979) أنه إدراك الفرد بأن مخرجات الأحداث والوقائع من حوله لا تتأثر بما يقوم به من سلوك يقترن مع نمط سيء للعزو. حيث رأت أن الشعور بالعجز شعور متعلم وفقا لنموذج العجز الذي يتبعه الفرد، والذي يؤدي إلى انخفاض مستوى تقديره لذاته. (ضاهر، 2014، 58)

ويرى (Sorrenti, Filippello, Costa & Buzzai, 2014) أن العجز المتعلم سلوك سلبي يتميز بعدم القدرة على التعلم الذي قد يؤثر في النجاح الأكاديمي.

(الجراح وآخرون، 2016، 256)

ولأهمية العزو في تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين في العجز المتعلم اعتمدت الدراسة الحالية في تحديدها لمفهوم العجز المتعلم على تعريف أبرامسون (Abramson) بأنه: استقلال النتائج عن أفعال الشخص عندما يواجه موقفاً ويعزو فشله إلى عوامل داخلية مستقرة وشاملة (ضعف القدرة)، في حين يعزو نجاحه إلى عوامل خارجية (الحظ)

(العبيدي، 2017، 41)

تعقيب: يشير التعريف اللغوي للعجز المتعلم إلى عدم القدرة وتسويق الأعمال ويكون الوصف به بعد المزاولة، كما اختلفت تعريفات العجز المتعلم الاصطلاحية لكنها أجمعت على أنه اعتقاد الفرد أن جهوده غير كافية لمواجهة الفشل في المواقف البيئية الضاغطة، وتفترض النماذج المعدلة للعجز المتعلم أن هذا يحدث نتيجة العزو السيء لهذا الفشل.

1-2 السمات الشخصية للتلاميذ ذوي العجز المتعلم:

يعد التعرف على ماهية العجز المتعلم أمراً بالغ الأهمية في الدراسة الحالية الهادفة إلى كشف الفروق في العجز المتعلم لدى التلاميذ، وفي اعتقاد الطالبة لا يكفي التعريف اللغوي والاصطلاحي للعجز لتحديد هذه الماهية، إذ ترى أن التعرف على السمات الشخصية للتلاميذ ذوي العجز المتعلم من شأنه أيضاً أن يشكل إضافة مهمة لهذا الموضوع.

وفي هذا الصدد أشارت الهاليلي (2021، 224) إلى وجود سمات وسلوكيات تميز التلميذ العاجز حيث أظهرت عديد الدراسات أنه أقل قدرة على تكوين علاقات مع الآخرين وأقل مكانة اجتماعية بين زملائه وأقل تعاوناً، وأقل تحملاً للمسؤولية.

ووصف التقرير الذي وضعته الجمعية الأمريكية لعلم النفس التي كان يرأسها سيلجمان هؤلاء التلاميذ: بأنهم فاترو الهمة، ومهملون، وأحياناً مشلولو الإرادة، ولا يستطيعون تكلمة أعمالهم، ويقبلون بسرعة وسهولة عندما يواجهون مهاماً صعبة ويصبحون قلقين عندما يأخذون اختباراً، والوصف الدقيق لهم أنهم يفعلون كما لو كانوا عاجزين عن الأداء (الفرحاتي، 2005، 41)، والجدول التالي يلخص الفروق بين التلميذ العادي والتلميذ ذوي العجز المتعلم:

جدول (1): الفرق بين التلميذ العادي والتلميذ ذو العجز المتعلم

م	التلميذ العادي	التلميذ ذو العجز المتعلم
1	يندمج في التعلم من خلال الإنصات والاستفسار	يعاني من صعوبات في الاستماع ونادراً ما يطرح استفساراً أو يطلب توضيحاً
2	يفكر فيما يستطيع القيام به	يفكر فيما لا يستطيع القيام به
3	يحاول تجريب الأشياء بنفسه	ينتظر مساعدة الآخرين له في أي عمل
4	يطلب المساعدة بعدما يجرب أو يبذل كل ما في وسعه	يطلب المساعدة قبل التجريب أو بذل أي جهد
5	يستخدم الاستراتيجيات التي يمتلكها في مخططاته المعرفية	يفكر التفكير الاستراتيجي ولا يعرف كيف يتعلم
6	ينظم عملية التعلم ويقيم سلوكياته	يعتد على الآخرين في تنظيم التعلم وتقييم سلوكه
7	يندمج بشكل تام في مختلف أنشطة التعلم	نادر ما يشترك في أنشطة التعلم
8	يعزو نجاحه الشخصي إلى مجهوداته	يعزو نجاحه إلى المساعدات والحظ

المصدر (الغبور، 2019، 35)

1- 3 أهم نماذج نظرية العجز المتعلم ومكوناته: عرفت نظرية العجز المتعلم تطورات كثيرة منذ ظهورها أواخر ستينيات القرن الماضي وقد لقي نموذجها الأولي جملة من الانتقادات يأتي تفصيلها لاحقاً، وفيما يلي عرض لأهم نماذج العجز المتعلم:

• النموذج الأولي للعجز المتعلم ومكوناته:

أعد سيلجمان وماير 1967 تصميمًا تجريبيًا ثلاثيًا لفحص استجابة الكلاب عند تعريضها لصدمة كهربائية حيث تم تقسيم الكلاب إلى ثلاث مجموعات (الأولى ضابطة لم تتعرض لأي صدمة كهربائية، والمجموعة الثانية تعرضت لصدمة كهربائية يمكنها التخلص منها عن طريق الضغط على رافعة مثبتة داخل القفص، أما المجموعة الثالثة فتعرضت لصدمة كهربائية لا تستطيع التخلص منها مهما فعلت). وبعد مرور (24) ساعة قام الباحثان بتعليم الكلاب العلاقة بين استجابة جديدة هي القفز من جهة معينة من القفص إلى جهة أخرى وبين إنهاء الصدمة الكهربائية أو إيقافها. وأظهرت النتائج أن كلاب المجموعة الثانية تحركت وقفزت وهربت من الألم في حين لم تحاول حيوانات المجموعة الثالثة مقاومة التيار الكهربائي ولم تتعلم استجابة القفز لتجنب الصدمة، كما تميزت بمجموعة من الاضطرابات: تبول زائد-عرق، واستجابات فسيولوجية ترتبط بالقلق ونقص الدافعية تمثل في البطء والسلبيه المفرطة. (العبيدي، 2017، 52، والزاهرة، 2006، 3)

وتعبر هذه الاستجابات المختلفة للحيوانات عن حالة من الاستسلام ناتجة عن إدراكها عدم السيطرة على الموقف الضاغط (الصدمة الكهربائية) أعاق هذا الإدراك المشوه تعلمًا لاحقًا: استجابة القفز لتجنب الصدمة، وارتبط هذا الإدراك باضطرابات: انفعالية، ودافعية ومعرفية، وسلوكية يصطلح عليها مكونات (مركبات) العجز المتعلم.

أ- اضطرابات انفعالية:

تتمثل في ظهور انفعالات سلبية مثل القلق والغضب والاكتئاب، وأن انفعال القلق والغضب يظهران في البداية كاستجابة لعدم القدرة على التحكم، ثم يظهر الاكتئاب نتيجة استمرار الأحداث غير المتحكم فيها. (الفرحاتي، 2009، 18)

ب- اضطرابات دافعية:

إن توقع فقدان السيطرة لدى الكائن الحي يعمل على خفض دافعيته ومبادرته للاستجابات المختلفة، كما يعمل على زيادة السلبية والاستسلام عنده أي أن البدء بالاستجابة يتضاءل. وأثبتت دراسات مختلفة صحة هذا منها (Seligman, 1975) (العبيدي، 2017، 56)

ج- اضطرابات معرفية:

تتمثل في ضعف قدرة الكائن الحي على التعلم من خبراته السابقة والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعد من الهروب أو التجنب، بمعنى آخر صعوبة التصديق بأن الاستجابات

التي يؤديها في المستقبل يمكن أن تؤدي إلى نتائج، ويتمثل الاضطراب المعرفي في أن العجز استجابة شرطية متعلمة (Learned Conditioned Response).

د-اضطرابات سلوكية:

تظهر من خلال تصرفات الكائن الحي وتتمثل في سلبية وكسل وفتور واعتمادية زائدة ويعبر العجز المتعلم سلوكيا في نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الكائن أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته. (الفرحاتي، 2009، 19-25)

ولمعرفة مدى قابلية تعميم هذه النتائج على الإنسان قام كل من "سيلجمان وهيروتو" (Seligman&Hiroto;1975) بتوزيع الطلاب إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تعرض أفرادها لهم مزعج مع إمكانية إيقاف هذا الصوت عن طريق زر داخل الغرفة والمجموعة الثانية تعرض أفرادها إلى الصوت نفسه من دون إمكانية إيقافه، والمجموعة الثالثة لم يتعرض أفرادها للصوت المزعج، ثم علموا جميعا الربط بين الضغط على الزر وإيقاف الصوت المزعج إذ تبين أن أفراد المجموعة الثانية وجدت صعوبة في الربط بين استجابة ضغط الزر وإيقاف الصوت حيث أظهروا دافعية أقل لضغط الزر.

(العبيدي، 2017، 52)

وعرض كل من سليمان وماير (Seligman&Maier,1979) مجموعة من الأفراد لمشكلات من نوع إعادة ترتيب حروف معطاة لتشكيل كلمة ضمن زمن محدد وهي مشكلات لا يمكن حلها والسيطرة عليها أو التحكم في نتائجها، وبعد أن مر الأفراد بخبرات الفشل المتكرر أعطوا مشكلات قابلة للحل، فتوقفوا عن المحاولة. (الزواهرة، 2006، 3)

ما يجعلنا نعتقد أن حالة العجز المتعلم تظهر لدى الفرد عندما يشكل اعتقادا مفاده أن سلوكه لا يؤثر في النتائج. ووفقا للصيغة الأولية التي اقترحها سليجمان وماير (Seligman&Maier) فإنه يمكن تعريف العجز المتعلم بالحالة التي يصل إليها الفرد بعد مروره بسلسلة من التجارب من فقدان السيطرة على الظروف البيئية التي تحيط به، أو استقلالية استجاباته عن نتائجها مما يولد عنده اعتقاد بأنه لا يملك السيطرة عن نتائج الأحداث. (العبيدي، 2017، 53)

وفي هذا الصدد ذهب الفرحاتي للقول إن العجز المتعلم عملية ناتجة عن التعلم حيث يتعلم الأشخاص والكائنات الأخرى التي أجريت عليها التجارب أنه ليس في مقدورهم أن يفعلوا شيئا لتجنب الفشل، نتج عنه فشل في المواقف التالية المختلفة عن الأولى التي فشلوا

فيها، وشعور الشخص أن الأحداث الأولى المؤلمة لم يكن بإمكانه السيطرة عنها، قد يعمم إلى مواقف أخرى قد تكون سهلة ولا تشكل تهديدا له، وهذا التعميم يعرف بمشاعر العجز المتعلم، والمخطط التالي يوضح ذلك. (الفرحاتي، 2005، 28)

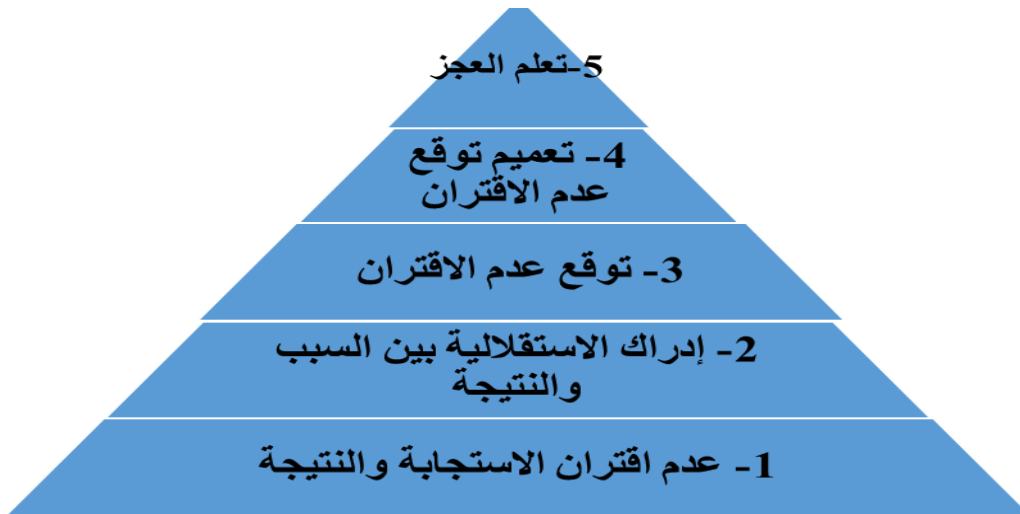
الشكل(1):علاقة الأحداث غير القابلة للتحكم بالعجز المتعلم



ويخلص أغبارية 2011 نموذج سليجمان للعجز المتعلم على النحو التالي:

- يتعرض الكائن الحي لحالة من استقلال الاستجابة عن نتائجها يعلمه فقدان العلاقة بين الاستجابة ونتائجها.
 - بعد الفشل المتكرر يتعلم الكائن أنه لا يمكن التحكم في التعزيز.
 - يصوغ الكائن الحي التوقعات الخارجة عن السيطرة بشأن المستقبل.
 - يعمم الكائن التوقعات الخارجة عن السيطرة على أوضاع جديدة.
 - يخلق التعميم اضطرابات دافعية-عاطفية-معرفية. (الجراح وآخرون، 2015، 257)
- تعقيب:** يلخص المخطط التالي نموذج العجز المتعلم بصيغته الأولية وفق ما توصل إليه اجتهد الطالبة:

الشكل(2) نموذج العجز المتعلم وفق صيغته الأولية لسليجمان



- نموذج أبرامسون، وسليجمان وتيسدال (Abramson&Seligman&Teasdale,1978)

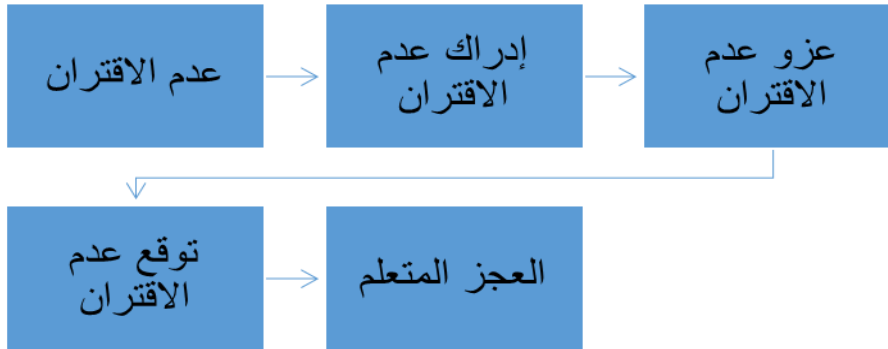
قدم أبرامسون وسيلجمان وتيسدال 1978 إعادة صياغة لنموذج العجز المتعلم بسبب أن فروض النموذج الأولي واجهت مشكلتين هما:

- لا يميز النموذج بين الحالات التي يعجز فيها كل الناس عن التحكم في النتائج والتي تسمى بالعجز العام (Universal Helplessness)، وتلك الحالات التي يعجز فيها بعض الناس عن التحكم في النتائج، والتي تسمى بالعجز الشخصي (Personal Helplessness)
- لا يفسر متى يكون العجز شاملا ومتى يكون محدودا، ومتى يكون مزمنا مستمرا ومتى يكون مؤقتا.

وتؤكد أبرامسون (Abramson) بأن مدركات الفرد بفقدان السيطرة، أو إدراك عدم الاحتمالية بين الاستجابة والتعزيز ليس شرطا كافيا لحدوث العجز المتعلم. بل أنه يوجد متغير وسيط يؤثر ويساعد بنقل هذا الإدراك إلى مواقف لاحقة وتعميمه، والذي يتمثل في "العزو السببي" (Causal Attributien) وهو الشكل الذي يفسر به الفرد فقدان السيطرة حيث يهتم بفحص الأسباب التي جعلت استجاباته غير فاعلة وبناء على هذا فهو يطور توقعا بشأن سيطرته أو عدم سيطرته على الموقف.

ويعرض الشكل التالي النتائج المفترض للنموذج المعدل للعجز المتعلم:

الشكل (3): النتائج المعدل للعجز المتعلم



المصدر: (الفرحاتي، 2005، 99)

وتحدث عملية البحث عن أسباب النجاح والفشل تحدث وفقا للأبعاد التالية:

- 1- بعد الاستقرار: ويشير إلى مدى استمرارية واستقرار العوامل المؤدية إلى فقدان السيطرة (ثابتة مثل القدرة- غير ثابتة مثل الحظ والجهد). (الزواهره، 2006، 12)
- 2- بعد مركز الضبط: وينتقل إلى مصدر العوامل التي أدت إلى حالة فقدان السيطرة (داخلية مثل القدرة والجهد أم خارجية مثل الحظ صعوبة المهمة)، ويرى واينر (Weiner 1979) ارتباط هذا البعد بردود الأفعال الانفعالية بحالة النجاح أو الفشل فتكون

الثقة والافتخار مقترنة بالعزو الداخلي للنجاح في حين يكون الخجل والاستسلام مقترنا بالعزو الداخلي للفشل. كما وجد أن العزو الداخلي للفشل يؤثر في درجة احترام الذات التي تعد سمة أساسية للشخص الذي تعلم العجز. (العبيدي، 2017، 58)

3- بعد الشمول: ويتطرق هذا البعد إلى مدى تعميم المواقف التي يمكن أن تؤدي إلى فقدان السيطرة، حيث يكون السؤال هنا: هل المواقف محددة ويصعب تحديدها؟ فعزو الفشل لعوامل ثابتة شاملة يقودنا إلى تنبؤ كبير بالعجز في المستقبل على اعتباره عاملاً مهماً في زيادة الأحاسيس السلبية الموجهة نحو الذات. (الزواهرة، 2006، 12-13)

فالعجز يبدأ من العزو مروراً بالتوقع، فبعض التلاميذ نجدهم غير مهيبين للجلوس في هدوء ليتعلموا، ويمرون بحالات عديدة من الفشل ويتراكم الإحباط المرتبط بالمدرسة ويتوقف الكثيرون عن مجرد المحاولة ربما لشعورهم بالعجز واليأس ما يجعلهم يتصورون إلا الفشل ويعممون توقعات الفشل على مختلف المواقف الحياتية. و من هنا يمكن تصور مدى خطورة العجز المتعلم على حياة التلميذ الدراسية والشخصية.

وبالعودة إلى الافتراض الثاني للنموذج المعدل للعجز المتعلم الذي صيغ سنة 1978 من قبل سيلجمان ورفقائه القائل بالعجز الشخصي مقابل العجز العام إذ توصل كل من هيريتو وسيلجمان بعد تجاربهما على الإنسان سابقة الذكر أن الفرد يطور أحد الاعتقادين في مواجهة المشكلات الخارجة عن السيطرة وهما :

- اعتقاده أن المشكلة غير قابلة للحل وأنه وأي فرد آخر لا يستطيع التحكم فيها. (عجز عام)

- اعتقاده أن المشكلة قابلة للحل ولكنه هو الذي يفتقد القدرة على حلها. (عجز شخصي)

(الفرحاتي، 2005، 103-104)

والجدول التالي يلخص الفرق بين العجز الشخصي والعجز العام:

الجدول(2): الفرق بين العجز الشخصي والعجز العام

العزو للآخرين		العزو للذات
	يتوقع الفرد أن تكون نتيجته مقترنة باستجابته	يتوقع الفرد ألا تكون استجابته مقترنة باستجابته.
	1	3 العجز الشخصي(العزو الداخلي)
	2	4 العجز العام(العزو الخارجي)
يتوقع الفرد أن تكون النتيجة مقترنة مع استجابة الآخرين.		
يتوقع الفرد ألا تكون النتيجة مقترنة مع استجابة الآخرين.		

ويعتقد كل من (أبرامسون وسيلجمان وتيزدال) وفقا لهذا النموذج أن أسباب ظاهرة العجز المتعلم متعددة، فقد يكون السبب بيولوجيا بسبب حالة فسيولوجية في الجهاز العصبي المركزي ناشئة عن الصدمة التي لا يمكن تفاديها، وقد يكون اجتماعيا يرتبط بالعديد من المشكلات الاجتماعية و الأسرية، ونفسيا مرتبطا بالتفسيرات التي تقدمه نظريات علم النفس.

(الجراح وآخرون، 2015، 257)

• **نموذج روث (Roth) المعدل للعجز المتعلم لدى الإنسان(1980):**

يذكر روث 1980 أن أبحاث العجز المتعلم لدى الإنسان ما زالت مبهمة في توضيح الظروف التي تؤدي إلى اضطراب الأداء أو تعظيم الأداء الناتجة عن التعرض لأحداث غير مرتبطة بالاستجابة في دراسات أبرامسون وسيلجمان وتيزدال 1978، وميللر ونورمان 1979، وغيرها لا تهتم بالظروف المؤدية للعجز المتعلم بقدر ما تهتم بإبراز جوانب الضعف في النموذج الصلب للعجز المتعلم الذي أعده سيلجمان. (الفرحاتي، 2005، 126)

ويرى أن قياس العجز المتعلم لا يتطلب أن نضع في عين الاعتبار عدم الاقتران فحسب بل الطريقة التي يدرك بها الفرد عدم الاقتران وأن هناك متغيرات وسيطية أكثر أهمية تؤثر في السلوك عند التعرض لنتائج غير مقترنة بالاستجابة وهي:

توقع القدرة على التحكم قبل دخول الفرد المهمة أو الموقف.

1-أهمية التحكم في النتائج

2- طبيعة العزو السببي للسلوك العاجز

3- القيمة المهددة لفقد التحكم.

(ضاهر، 2014، 67)

وفيما تعلق بالمتغير الأول: توقع القدرة على التحكم أثبتت دراسات كل من دويك وريبوسي (1973)، وهيروتو (1974) أن ذوي التحكم الخارجي هم أكثر الأفراد تأثراً بتجارب العجز المتعلم مقارنة بذوي التحكم الداخلي الذين يمتلكون معطيات التحصين من سلوكيات العجز. أما ما خص متغير أهمية التحكم في النتائج فإنه إذا اعتقد الكائن أنه باستطاعته التحكم في النتائج فيمكن أن يعرض سلوكاً غير عاجز.

وأظهرت دراسة كانتز وآخرون (1974) أن المستويات المرتفعة من التهديد ترتبط بالأداء العاجز. (الفرحاتي، 2005، 128)

تعقيب: بعد التطرق لأهم نماذج العجز المتعلم وفق ما تتطلبه الدراسة الحالية في ضوء اجتهاد الباحثة يمكن القول إن النظر لمفهوم العجز المتعلم ولأسبابه ومكوناته من منظور نموذج واحد وإهمال بقية النماذج يعد قصوراً في فهم سلوك العجز المتعلم ومصادره ومن ثم قصور في تحصين تلامذتنا وأبنائنا منه، فإذ ركز النموذج الأولي لسلجمان على الحيوانات على عدم الاقتران بين الاستجابة ونتائجها أضافت النماذج المعدلة على الإنسان جوانب أخرى مهمة في تفسير حدوث العجز وهي عزو أسباب النجاح والفشل عند أبرامسون وزملائها بأبعادها الثلاث: (الثبات - مركز الضبط - الشمول)، وقلل روث من أهمية الاقتران وذهب إلى الاعتقاد بأهمية إدراك عدم الاقتران انطلاقاً من إضافة متغيرات وسيطية أخرى أهمها في رأي الباحثة توقع القدرة على التحكم قبل دخول المهمة والقيمة المهددة لفقد التحكم...

كما أن الباحثة ترى أنه من الأهمية بما كان التطرق إلى تفسير بعض نظريات علم النفس الأخرى لظاهرة العجز المتعلم وهو ما سيأتي شرحه لاحقاً بشي من التفصيل.

1-4 النظريات المفسرة للعجز المتعلم:

على الرغم من أن نظرية العجز المتعلم بجذورها المعرفية المتفق عليها تعد من أحدث النظريات في علم النفس إلا أن باقي النظريات سواء المعرفية منها أو الاجتماعية حاولت إيجاد تفسيرات للعجز المتعلم، ومن أكثر الاتجاهات النظرية اهتماماً بالعجز المتعلم:

■ نظرية العزو (Attribution Theory)

تعد نظرية العزو لـ Wiener إحدى النظريات المعرفية التي تنطلق من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه أو فشله؟ كما أنها تصف كيف تؤثر كل من تفسيرات الفرد وأعداره لمواقف النجاح أو الفشل في دافعيته. (العبيدي، 2017، 65)

ويعتقد واينر (Weiner) أن الأحداث الداخلية التي تتوسط العلاقة بين المهمة المثيرة وسلوك العزو اللاحق. وأن الأفراد الذين لديهم دافعية قوية يدكون أنفسهم أنهم أكثر قدرة من أولئك الذين لديهم دافعية ضعيفة، وكذلك يبذلون جهد أكثر على المهام التحصيلية. (قطامي، 2012، 190)

وامتازت هذه النظرية باهتمامها بالمواقف التحصيلية، حيث أنها:

1- تُظهر وتعالج مدى التأثير لنتائج النجاح والفشل

2- توفر إطارا تحليليا للتفاعلات بين المعلم والمتعلم (قطامي، 2005، 339)

و يرى كوفنتجن 1984 أنه يمكن تلخيص العلاقة بين التحصيل وعزو النجاح أو الفشل والاعتقادات نحو القدرة في ثلاثة أنواع من الدافعية وهي: التوجه نحو الإتقان وتجنب الفشل وتقبل الفشل. (العبيدي، 2017، 67)

وترتكز النظرية في تطبيقاتها الصفية على الافتراضات التالية:

-إن البحث من أجل الفهم يشكل مصدرا رئيسيا للدافعية

-يتحدد سلوك الفرد جزئيا بمعتقدات عن عزوه للنتائج السابقة

-إن اعتقادات وردود فعل الآخرين العاطفية ضرورية لتطوير العزوات السببية للنجاح والفشل لدى الطلبة (قطامي، 2005، 339)

واعتبر قطامي 2012 أن أهم الجوانب الإيجابية التي أضافها تفسير نظرية العزو للعجز المتعلم تتمثل في تحديد الممارسات الصفية التي تساهم في تجنب الفشل والروابط النفسية لمعتقدات الأطفال وأفعالهم. كما أسهمت في تحديد المشكلات المرتبطة بالتعلم الصفي ذي الطبيعة التنافسية وتزويد الباحثين بإطار للبحث والتحليل لكثير من الأحداث العاطفية الفاعلة في الصف. كما اعتبر أن الممارسات الصفية المحددة لتوظيف نظرية العزو في الصف تحتاج أن تطور لتصبح أكثر ملاءمة. (قطامي، 2012، 255)

■ نظرية التكيف المعرفي (Cognitive Adaptation 1997)

تؤكد نظرية التكيف المعرفي أن استسلام الشخص للأحداث واعتقاده في قدرته على استيعاب الأحداث تشكلها وهميات معرفية تتدرج تحت ثلاث متغيرات وهي: تقدير الذات والتحكم المدرك ومستوى التفاؤلية، حيث تعتبرها وسائط معرفية في العلاقة بين البيئة الضاغطة وطرق مواجهتها أو سلوك العجز المتعلم، وبالتالي قبل تشكيل سلوك العجز يجب توجيه الفرد معرفيا في ضوء المتغيرات سابقة الذكر، ومن ثم نتوقع فردا يواجه ويستوعب البيئة بمثيراتها الإيجابية والسلبية بما يحصنه من سلوكيات العجز المتعلم.

(الفرحاتي، 2005، 146)

ويرى (Beck) أن الأفكار المشوهة تؤثر سلبا في قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة ومن ثم قدرته على التكيف مما يؤدي إلى ردود أفعال انفعالية غير ملائمة، وأن النظرة السيئة للذات والعالم والمستقبل تجعل الفرد أقل دافعية وأكثر سلبية وإحجاما عن المشاركة في أي نشاط مما يجعلهم يشعرون بالعجز واليأس.

(العلوي، 2013، 26-27)

وأكد (Mantzicopoulos 1997) أن الأفراد الذين يستخدمون استراتيجيات المواجهة بالتجنب أو الهروب أو لوم الذات يمتلكون بطريقة غير مباشرة معطيات العجز المتعلم لأنهم عندما يفشلون يدركون أن الذكاء و القدرة ذات طبيعة ثابتة ويعد ذلك بداية لسلسلة طويلة من الفشل، زمن ثم اعتبر أن ذوي العجز المتعلم لديهم أنماط معرفية مشوهة مثل المشاعر المبالغ فيها، وانعدام الثقة بالنفس، والتأنيب المستمر للذات، وعندما يمتد الشعور بالعجز المتعلم إلى الشعور باليأس نجد أن نشاط الشخص يقل ويتبدل ويتوقع الشخص حول ذاته.

وتؤكد دراسات العجز المتعلم أن التلميذ الذي يستخدم استراتيجيات مواجهة تركز على الفعل يدرك الفشل كمثير باعث على النمو ولديه شعور قوي بقيمة الذات وشعور إيجابي نحوها وبأهميتها في نجاح علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، كما يستطيع الاستفادة من مثيرات البيئة التعليمية عندما يواجه صعوبة تعليمية تذكر. (الفرحاتي، 2005، 147-148)

■ نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)

تحاول نظرية التعلم الاجتماعي لروتر أن تحدث تكاملا بين ثلاثة اتجاهات تاريخية واسعة في علم النفس هي: السلوك، و المعرفة، والدافعية وتؤكد على أنماط السلوك التي يجري تعلمها وتتحدد بفعل متغيرات التوقع وقيمة التعزيز وتتأثر هذه المتغيرات بشدة بفعل السياق الذي تحدث فيه (العبيدي، 2017، 69)، إذ تركز على أهمية الموقف النفسي لفهم

السلوك وتركز على أهمية الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف إذ تؤثر في قيمة كل من التعزيز والتوقع ومن ثم تركز مؤثرة في إمكانية القيام بالسلوك، وفقا لذلك يتكون لدى الفرد توقع بذلك الموقف يؤثر لاحقا في عملية تغيير التوقع. (عزيز ورضا، 2016، 20) وفسرت نظرية التعلم الاجتماعي العجز المتعلم في أربعة مراحل وهي:

- تعميم توقعات المهمة الأولى
- تغيير التوقع في المهمة الأولى
- تعميم التوقعات للمهمة الثانية
- تغيير التوقع في المهمة الثانية

أي أن تغيير التوقعات يتم من خلال التوقع (النجاح - الفشل) وإدراك موقع التحكم (داخلي - خارجي)، ففشل الفرد في المهمة الأولى يجعله يدرك أن ما كان يقوم به من سلوك للوصول إلى النجاح في المهمة غير مجدي. وتعميم التوقع عدم المثابرة وضعف الأداء المستمر في المهمة الأولى سينتقل إلى المهمة الثانية ويؤدي إلى توقع الفشل فيها. (العبيدي، 2017، 70-71)

كما أن تعميم التوقع من مهمة إلى أخرى يعتمد على التشابه بين المهمتين، وقد أشارت البحوث المختلفة إلى أهمية موقع الضبط (خارجي - داخلي) في تكوين التوقع، ووجدت أن أصحاب الضبط الخارجي يظهرون معرفة أقل بالسلوك المستقبلي، أما أصحاب الضبط الداخلي فهم أكثر فاعلية في حل المشكلات المختلفة وأكثر استمرارا في محاولات الحل. (عزيز ورضا، 2016، 20)

تعقيب: إن قراءة متأنية لنماذج العجز المتعلم المختلفة تجعلنا ندرك أن الحاجة ما زالت ملحة للبحث في تفسيرات لهذه الظاهرة التربوية التي يجمع الباحثون على آثارها المدمرة لنفسية الفرد، وتشكل هذه التفسيرات على اختلافها وتنوعها خطوة مهمة في تحصين أبنائنا منها. وقد حاولت اتجاهات نظرية معرفية أخرى تفسير هذه الظاهرة منها نظرية العزو لوانير ونظرية التكيف المعرفي، وإذا ركزت نظرية العزو في تفسيرها للعجز المتعلم على طريقة عزو النجاح والفشل مؤكدة على الدافعية للتحصيل، والتفاعلات الصفية بين المعلم والمتعلم ودور ردود الفعل العاطفية للمعلم في عزوات الطلبة، كما أسهمت هذه النظرية في وضع برامج صفية لتعديل عزوات الطلاب رأى قطامي 2012 أنها تقتصر إلى التحديد المنهجي، إلا أنها تشكل بداية لبحوث أخرى أكثر دقة في هذا الصدد.

فإن نظرية التكيف المعرفي ركزت في تفسيرها للعجز المتعلم على التأثير السلبي للأفكار المشوهة عن قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة، ومن ثم قدرته على التكيف، معتبرة أن الأفراد الذين يستخدمون استراتيجيات المواجهة بالتجنب يمتلكون معطيات العجز، ما يجعلنا نتصور أنه يمكننا الوقاية من العجز المتعلم انطلاقاً من تصحيح هذه المعارف المشوهة باستخدام استراتيجيات مواجهة الفعل بدلاً من استراتيجيات مواجهة الذات.

أما نظرية التعلم الاجتماعي لروتر فقد فسرت العجز المتعلم انطلاقاً من افتراض تعميم توقع الفشل من مهمة إلى أخرى، وركزت على أهمية موقع الضبط في تكوين التوقع والقدرة على حل المشكلات، وعليه تفترض الباحثة أنه يمكن مواجهة العجز المتعلم استناداً لافتراضات هذه النظرية من خلال استراتيجيات تعديل تعميم توقعات المهمة الأولى.

3- بيئة المتعلم وتعلم العجز:

ذهب محمود للقول: إنه من العوامل التي تجعل الفرد عرضة للعجز المتعلم:

- تعرض الفرد لأحداث غير قابلة للتحكم.
- تعرض الفرد لخبرات الفشل المتكرر.
- التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية لدى الفرد.
- تبني الفرد لأساليب عزو غير تكيفية لحالة عدم الاقتران بين سلوكياته والتدعيم الذي يلقاه.

- البيئة الاجتماعية للفرد. (محمود، 2004، 7)

كما ذهب حجازي للقول إن التجارب على العجز المتعلم أظهرت أن تعلم العجز يمكن أن يحدث بالنمذجة (ملاحظة آخرين تعلموا العجز في وضعية محنة) وهي حالة يتميز بها الإنسان وحده. (حجازي، 2012، 49)

وهو ما يدفعنا للتمييز بين عوامل ذاتية في الفرد منها التشوهات المعرفية وأساليب العزو غير التكيفية تم تفصيلها فيما سبق، وأخرى بيئية أهمها: الأحداث البيئية الضاغطة-البيئة الاجتماعية للفرد، وعلى اعتبار الفرد في هذا الدراسة هو المتعلم سنركز إذن على بيئة المتعلم ومدى تأثيرها في إكسابه العجز.

وفي هذا السياق أظهرت نتائج دراسة قام بها (Eda, & Songul; 2011) أن هناك علاقة بين مستوى العجز المتعلم وما يفهمه ويتعرض له في البيئة الصفية في ضوء جنس الطالب ومستوى تعليم والديه والحالة الاجتماعية أو الاقتصادية للمدرسة وكثافة الصف حيث تتفاعل

هذه العوامل هذه العوامل معا لتؤثر بشكل سلبي في النهاية على سلوك الطالب وحالته النفسية وبالتالي يتولد لديه شعور العجز المتعلم مؤديا به إلى سوء الحالة التعليمية. (الرشدي، 2014، 27)

2-1 دور الأسرة في تعلم العجز:

يرى سيلجمان أن الأولاد غالبا ما يتبنون ويتقنسون نظرات آبائهم إلى المستقبل من تفاؤل أو تشاؤم، وفي دراسة تناولت هذا الموضوع اتضح وجود ترابط قوي بين طرق الأمهات في تفسير الأحداث السيئة وتقويمها وطرق أولادها. (قطامي، 2012، 273) وقد تكون الأسرة سببا في ظهور مشكلة العجز المتعلم من جلال أساليب التنشئة الخاطئة من قبيل وصفهم الدائم بالفشل وعدم تعزيز ثقتهم في أنفسهم وتدريبهم على تحمل المسؤولية وحل المشكلات، وفي هذا الصدد يشير ديان هيس (Dien his) عدة كلمات وعبارات لا يجب أن يسمعها الطفل ومن بينها: غبي، كسول، مخبول، أخرس، أودعني أنا أقوم بذلك، وعديم القيمة. وإشارات السخرية الأخرى مثل: "انظروا إلى هذه العلامات" "لماذا تذهب إلى المدرسة؟ أو الرسائل المشوشة مثل: "حصلت على هذه العلامات فقط؟"، أو "من أين أتت هذه العلامة؟ حيث أن مثل تلك العبارات المتكررة تساعد في تعزيز فكرة الطفل عن نفسه على أنه عاجز. (الرواد، 2005، 11)

يرى (Beck) أن طريقة التنشئة التي يتبعها الآباء واتجاهاتهم في تربية أبنائهم من قبيل الرفض والإهمال تؤدي إلى تكوين صيغة سلبية للذات تجعل الطفل يركز على الفشل، هذه النظرة تمتد إلى العالم من حوله فيشعر أنه غير آمن فيبالغ في شأن ما يواجهه من أحداث ويقلل من شأن قدرته على مواجهتها مما يزيد من شعوره بالعجز واليأس. (العلوي، 2013، 27) وأشارت دراسة (حداد، 2000) إلى أن الممارسات الوالدية تؤدي دورا هاما في تكوين حالة العجز المتعلم فقد أشارت نتائجها أن الدعم الوالدي في مجالات التقدير والاهتمام والتحكم يجعل الطفل أكثر قابلية في الأداء من الأطفال الذين لا يحظون بمثل تلك الممارسات الوالدية. (عزيز ورضا، 2016، 14)

2-2 دور البيئة المدرسية في تعلم العجز:

المدرسة مكان التعلم، بل وأساسه، ووسيط مهم من وسائط التربية باعتبارها ناقلا مهما للخبرة لغالبية الأطفال والتلاميذ، وعلى الرغم من ذلك قد تعلم البيئة المدرسية العجز لشريحة من تلامذتها عوض أن تشد بأيديهم لتحقيق ذواتهم ومواجهة مشكلاتهم.

ولم يستغرب الفرحتي استخدام الباحثين العجز المتعلم في تفسير لماذا تؤدي ممارسات واستراتيجيات بعض البيئات التعليمية إلى الفتور واللامبالاة وسوء النظام وتردي أخلاق الطلبة وتهميشهم واستنارتهم نحو اليقين بعجزهم أمام مفردات البيئة التي يتعلمون فيها، فقد يتعلم الطفل العجز ويدرك نقص الكفاءة حيث يذكر بترسون وآخرون (Peterson&al,1995) أنه وجد تشابها عجبيا في المجال الاجتماعي بين العجز على المستوى الشخصي والاغتراب على المستوى المؤسسي. (الفرحتي، 2009، 36)

فالطالب يشعر بالعجز داخل المدرسة حينما يتوقع أن سلوكه مقيد من قبل الآخرين فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات أن المناخ التربوي المغلق في البيئة التعليمية يولد العجز المتعلم لدى الطلاب: (الفرحتي، 1997) - (Au,C,P&Watkins,1997) - (Saintange,P ,M ,1998) - (Marks,S ,1998)، (Rockuell,S ,1999) (محمود، 2004، 7) ورأى (Seligman,1975) أن توقعات المعلم تلعب دورا هاما في إحداث العجز المتعلم لدى الطالب، فالطالب الذي تعلم أن يبقى صامتا، لأنه لا يتوقع منه القيام باستجابة صحيحة قد يتعلم العجز، ويقود لديه تعزيز هذه السلبية إلى تعميق حالة العجز لديه. (الزواهرة، 2006، 17) كما أن ردود فعل المعلم العاطفية وفق نظرية العزو لوانير قد تؤثر على نتائج عمل الطالب التالي والتي تعبر عن رسائل انفعالية عن القدرة.

(قطامي، 2012، 222)

وفي هذا الصدد يشير (Good) إلى أن المعلمين الذين يظهرون ردود فعل عاطفية للتلاميذ ذوي التحصيل المتدني من قبيل المبالغة في الشفقة يبالغون في إظهار إدراكهم للطلبة على أنهم ذوو تحصيل متدن، ويسهم ذلك في تطور مشاعر الفشل لديهم.

(قطامي، 2005، 342)

وخلصت دراسة دويك وريبوشي (Dweck & Reppucci,1973) إلى أن للمعلم وطرقه في التدريس والتعامل مع الطلاب دور في إحداث العجز المتعلم لديهم. كما أن أي وضع في الصف قد يكون عاملا مساعدا في ظهور العجز المتعلم لدى الطلبة فوجود عدد كبير من الطلبة في الصف قد يساعد على تعلم العجز لأن ذلك يعمل على الحد من الفرص المتاحة للطلاب للتعبير عن نفسه ويقلل من الاختيار لديه. (الزواهرة، 2006، 16)

واعتبر قطامي (2012، 231) أنه على أن المعلم يقوم بتقييم سلوك الطلبة ويساهم في استدلالاتهم عن قدراتهم بأساليب ثلاث:

1- تغذية راجعة محددة تعطى للطالب عن أدائه الصفي

2- ردود فعل المعلم العاطفية غير اللفظية (اندهاش-عطف-تشجيع...)

3- سلوك المعلم اللاحق تجاه الطلبة (تقديم المساعدة في وظائف بيئية إضافية)

تعقيب: ومن خلال ما سبق نستطيع استنتاج الدور الذي يمكن أن تلعبه بيئة المتعلم الاجتماعية بما فيها المدرسية في إكسابه العجز أو تحصينه منه.

3-آثار العجز المتعلم:

يعبر العجز المتعلم عن تشويه للذات وربط للتعلم بالقدرة المتدنية، والذات المشوهة، مما يؤثر سلبا على دافعية الفرد للتعلم وإحداث التغيير، ما يجعلنا ندرك خطورته ليس فقط على نواتج التعلم المعرفية للفرد بل الوجدانية منها أيضا، وهو ما توصلت إليه دراسة (Mikulincar,1992) أن العجز المتعلم ظاهرة سلبية لها انعكاسات على التلميذ في مجالات مختلفة منها: الأكاديمية والانفعالية والسلوكية. (قادري، 2019، 5)

واعتبر قطامي(2012، 268) أن نتائج تعلم العجز في المواقف التعليمية هي التالية:

- تحويل الطلبة إلى طلبة عاجزين

- تطوير أفكار سلبية عن الذات

- التوقف عن المحاولة في التعلم

- الانسحاب من المواقف التعليمية.

- ترك المدرسة.

- تبني صور الفشل في كل المجالات.

3-1 انخفاض الأداء والقلق نتائج للعجز المتعلم:

يشير كل من (Seligman,1992 ;Abramson ,&all ;1978,Kolocinski,J ,F ,2003)

إلى أن حالة العجز المتعلم تتحدد في مجموعة من الأعراض:

-انخفاض دافعية الفرد للاستجابة على المواقف الضاغطة أو الأحداث غير السارة وعدم قدرتها على مواجهتها او تجنبها.

-انخفاض النشاط المعرفي للفرد في الأداء على المهام بمستوى أدنى مما تسمح له قدراته والميل لتضخيم المشكلات، وصعوبة اتخاذ القرار في المواقف الضاغطة وتوقع الفشل والاستسلام السريع. (محمود، 2004، 7)

ووفقا للصيغة المعدلة لأبرامسون وزملاؤها أن الفرد الذي يعزو فشله لعوامل مستقرة مثل القدرة فإنه يتوقع فقدان السيطرة فضلا عن انخفاض الأداء. (العبيدي، 2017، 60)

وهذا ما تؤيده نتائج دراسة (Stewart ;Schubert,2000) بأن العجز المتعلم يؤدي إلى التسويف والتأجيل في الأنشطة التي تتطلب بذل الجهد، وهذه العوامل مجتمعة تؤثر بشكل أو بآخر على التحصيل الدراسي وبالتالي يصاحب الطالب ذو العجز المتعلم مجموعة من العوامل هي: القلق، الاتكالية، تجنب المهام، التقييم السلبي للذات، والمعتقدات اللاعقلانية وانخفاض تقدير الذات بالإضافة إلى اتسامهم بالتوقع المستمر للفشل مقارنة بتوقع خبرات النجاح. (الرشيدي، 2014، 27)

وأشارت دراسة (Hokisma,&all ;1986) أن الأطفال الذين يعانون من القلق والعجز لديهم مشاكل في التحصيل والتوافق الأكاديمي. (اعديلي والزغول، 2015، 333)

واعتبر (Wine,1971) أن القلق هو الشعور الذي ينشأ نتيجة فشل محاولات الفرد في الحصول على هدف معين بعد تعرضه لعوائق يفشل في التغلب عليها وكشف الفرد أن استجابته غير ملائمة للوصول للهدف هذا الشعور يثير القلق، والذي يكون مرفوقا باستجابات جسمية ومعرفية تعمل على تدني مستوى الأداء بالمهام المختلفة.

(العبيدي، 2017، 61)

وأكد جريمس (Grimes,1981) في دراسة عن العجز المتعلم والعزو كأسباب لمشكلات التعليم لدى ذوي صعوبات التعلم أن التلاميذ ذوي مشكلات التعلم لا يستفيدون بمعينات التعلم البيئية ويؤدي عزوهم إلى خفض جهودهم، ويشعرون بضغط التعلم وتبدو عليهم علامات القلق والاكتئاب ويزداد لديهم قلق الاختبار، ويتجنبون المهام التنافسية وتنخفض توجهاتهم نحو التعلم أو المهمة.

(الفرحاتي، 2012، 91)

وذهبت (العبيدي، 2017) للقول إن الأثر السلبي للقلق ينبع من الجانب المعرفي للقلق وهو تركيز الاهتمام نحو الذات وليس نحو المهمة ما يجعل الفرد يشكك في قيمته الذاتية وهو ما يعرقل إيجاده أساليب حل المشكلة، بمعنى أن التوزيع غير الملائم للانتباه الموجهة في أمور لا علاقة لها بالمهمة يمكن أن تفسر الاضطرابات بالأداء الناتجة عن المرور بالفشل.

(العبيدي، 2017، 62)

وأظهرت دراسة (Peterson, 1984) تضمنت حصر سلوكيات العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة أن أهم سلوكيات العجز المتعلم: التخلي عن إنجاز العمل-التبعية في اتخاذ القرار- الافتقار إلى استراتيجيات حل المشكلات أو ضغوط الحياة - معارف سلبية عن الذات.

(حمودة وكحول، 2020، 433)

كما أن السجل الماضي للطلاب يؤثر على مهارات مواجهة المشكلة ووصفت الدراسات المبكرة الطلبة الذين يتوجهون نحو الفشل أنهم يؤدون استجابات نمطية ويستعملون استراتيجيات غير مناسبة عندما يواجهون بالفشل.

(قطامي، 2005، 350)

3-2 العجز المتعلم والاكتئاب:

يعرف الاكتئاب على أنه حالة مزاجية أو انفعالية تدل على اضطراب جسمي أو عقلي أو اجتماعي واعتبره آخرون عصابا خارجيا يحدث كرد فعل لظروف خارجية ويرجع إلى عوامل نفسية فردية، ويتميز بالحزن والكآبة والشعور بالذنب. (نصر الله، 2010، 402) وتكمن خطورة الاكتئاب عند إصابته للأفراد في مرحلتي الطفولة والمراهقة في إعاقة النمو الانفعالي والاجتماعي السوي وبسبب قصورا في وظيفة الذات وفاعليتها كما يؤدي إلى خفض معدل التوافق الاجتماعي في المراهقة.

(الفرحاتي، 2005، 174)

ويمثل الاكتئاب أيضا أحد العوامل المسببة في تدني مستوى أداء الطلاب فكلما زادت درجة الاكتئاب عند الطالب انخفض أدائه الدراسي، وهذا ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات مثل (الطويل، 1985) التي أوضحت نتائجها أن مشاعر الاكتئاب من العوامل المهمة في انخفاض أداء الطالبات.

(حسين علي، 2017، 12)

وضع كل من (سيلجمان، وماير) نظرية العجز المتعلم انطلاقا من اهتمام الأول بالاكتئاب المستسلم، وأجرى الباحثان سلسلة من التجارب على الحيوان استنتج من خلالها أن أقوى المنبئات بالاستجابة الاكتئابية المستسلمة تتمثل في غياب السيطرة على المثير السلبي المؤلم.

(حجازي، 2012، 49)

ولاحظ سيلجمان (Seligman, 1975) أن الأفراد الذين تعرضوا لأحداث سلبية خارجة عن السيطرة يبالغون في تعميم هذه الخبرة ليصبحوا سلبيين في المواقف الأخرى التي تحت تحكمهم وسيطرتهم ويظهر لدى هؤلاء الأفراد فتور في التعاطف وضعف الشهية، وشعور باليأس، وغير ذلك من أعراض الاكتئاب الإكلينيكية. (جولد ستين وبروكس، 2011، 380)

وهو ما جعله ينجح في توضيح الدور الذي يلعبه تعلم العجز في الاكتئاب، ومعنى ذلك أن الاكتئاب يتكون نتيجة التعرض لخبرات شديدة وضغوط بيئية قوية تجعل الشخص يشعر باليأس والعجز عن ضبطهما لهذا فهو يعتبر الاكتئاب مكتسبا، وعجزا عن التحكم في البيئة (الفرحاتي، 2005، 174)

وقد فسر النموذج المعدل للعجز المتعلم لماذا يظهر البعض العجز والاكتئاب في مواجهة المحن في حين يكون الآخرون أكثر صمودا، وتبعاً لهذه النظرية فإن البشر ينمو على مدى الزمن أساليب معرفية لتفسير الأحداث في حياتهم فلأفراد الذين ينمو لديهم أسلوب تفسيري تشاؤمي يغزون الأحداث السلبية لعوامل داخلية ثابتة، ويعزون الأحداث الإيجابية لعوامل خارجية طارئة، وقد ربطت كثير من الدراسات أسلوب التفسير التشاؤمي بالاكتئاب لدى الراشدين والأطفال ومنها:

(Gothib.I.H&.all,1995),(Nolen.Hock.&all,1986),(Reinch,&Shatlè.A.J.2002)

(جولد ستين وبروكس، 2011، 381)

ويقرّ نموذج التهيو للمرض أن الأشخاص الذين اعتادوا أن يعزو الفشل عزوا داخليا ثابتا هم أكثر تهيوًا عندما يواجهون أحداثا غير سارة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالي:

شكل(4): نموذج استهلال المرض



المصدر: (الفرحاتي، 2005، 183)

كما أن تطور التفكير المجرد، ونموه، والوعي بالذات، والتفكير في احتمالات المستقبل وكلها مظاهر تحدث في المراهقة، تزيد من شدة الشعور التشاؤمي، وتوقع العجز، وبالتالي الأعراض الاكتئابية. (جولد ستين وبروكس، 2011، 382)

ويعرض روسنهان وسليجمان (Rosenhan ,&Seligman,1989,50) مقارنة بين العجز المتعلم والاكتئاب في الجدول التالي:

جدول(3): مقارنة بين العجز المتعلم والاكتئاب

البند	العجز المتعلم	الاكتئاب
الأعراض	1-السلبية. 2-صعوبة إعادة تعلم الشخص أن استجابته ذات فائدة ما، أو إمكانية تخلصه من المشكلات التي تواجهه. 3-خلل في تقدير الذات. 4-إدراك الكائن أنه لا يستطيع التحكم في البيئة. 5-الحزن-العدائية-القلق. 6-تمثيلات معرفية مشوهة. 7-نقصان الوزن والشهية والشعور بالإرهاك. 8-الحيوان العاجز ربما يموت في المواقف المؤلمة. 9-اعتقاد متعلم أن استجابته وأفعاله مستقلة تماما عن المواقف التي يواجهها الشخص أو التدعيم الذي يلقاه.	1-السلبية 2-الاتجاه المعرفي السلبي وإحساسه بعدم جدوى محاولاته أو أفعاله بصفة عامة للتغلب على المشكلات. 3-نقص في تقدير الذات 4-شعور بعدم القيمة والذنب 5-الحزن-العدائية-القلق 6-انخفاض الاهتمامات واللذة غالبا في جميع الأنشطة 7-نقصان الوزن وفقدان الشهية والشعور بالإرهاك. 8-أفكار الموت والانتحار 9-اعتقاد معمم بعدم جدوى المحاولات أو بذل الجهد في مواجهة المشكلات أو في مواقف النجاح والفشل.
العلاج	-تغيير الاعتقاد بجدوى وفائدة الاستجابة(العلاج المعرفي أو العقلاني).	-العلاج المعرفي السلوكي أفضل.

المصدر: (الفرحاتي، 2005، 196)

تعقيب: من خلال ما سبق وخاصة من الدراسات السابقة في هذا الصدد، نستطيع أن ندرك الآثار البالغة للعجز المتعلم على حياة المتعلم الشخصية والمدرسية، فعلى صعيد الحياة الشخصية يمكن التركيز على الآثار التالية: لوم الذات، الفشل في مواجهة المتغيرات البيئية ومشكلاتها، والنظرة التشاؤمية للأحداث، ما يجعله عرضة للاكتئاب، الذي أكدت عديد الدراسات ارتباطه بالعجز المتعلم، والذي إن لم تتم معالجته يدمر حاضر المتعلم ومستقبله.

أما على صعيد الحياة المدرسية فإن قلق المتعلم الذي استسلم للعجز يؤثر بشكل سلبي لافت على أدائه التحصيلي فيجعله يسوف الأعمال ويتهرب من حل المشكلات، ويزداد قلقه من الامتحان.

4-الاستراتيجيات المعرفية لمواجهة العجز المتعلم:

لم يقتصر تفسير النموذج المعدل للعجز المتعلم على تفسير سلوك الفرد في المواقف الضاغطة، فعندما يتبنى الفرد أسلوب عزو غير تكيفي للأحداث السلبية أو الضاغطة، فإنه يكون عرضة للعجز المتعلم المصحوب بمشاعر اكتئابية مقارنة بمن يتبنى أساليب عزو تكيفية، وهو ما أكدته دراسات كل من: (Charles, C, T&all, 2003-Valas, H, 2001)

(محمود، 2004، 6)

وعلى هذا الأساس وبناء على الأدب التربوي في الموضوع تفترض الباحثة أنه يمكن مواجهة العجز المتعلم لدى المتعلمين وخاصة في مرحلة المراهقة وفق مسارين بارزين مختلفين هما:

المسار الأول: تغيير نمط العزو السببي غير التكيفي من خلال استراتيجيات وأساليب معرفية، وهو ما ذهب إليه النموذج المعدل للعجز المتعلم، كما اهتم واينر بتعديل عزو المتعلمين انطلاقاً من التخطيط للبيئة الصفية.

المسار الثاني: الوقاية من العجز المتعلم في ضوء تفسير الاكتئاب، وهو ما شرحه كل من جولد ستين 2011، والفرحاتي 2005، ومن البرامج المهمة في هذا الصدد برنامج بن للصمود النفسي الذي طوره فريق من الباحثين.

4-1 الاستراتيجيات القائمة على تعديل العزو:

اقترح (سليجمان، 1991) أنه يجب النظر إلى نقيض العجز المتعلم لتعليم الأفراد التفاؤل الذي يزيد من خلال التجارب السابقة، ويتوسط العلاقة للنجاح المستقبلي.

ويذكر (Meddilton, 1990) بعض الاستراتيجيات التي قد تحد من شعور الأفراد بالعجز

المتعلم وهي كالتالي:

1. **استراتيجية التحصين:** وهي استراتيجيات وقائية تقدم للفرد الخبرات التي ستساعده على التقليل من قابلية التعرض للعجز المتعلم من خلال تعريضه لنسب نجاح بشكل معقول في بداية فترة عملهم.

2. **استراتيجية تدريب التمييز:** وهي استراتيجيات مبنية على الفكرة التي تقول إن الأفراد غير قادرين على تقييم مشاكلهم البيئية التي تؤثر على نجاحهم أو فشلهم. بالتالي فهم بحاجة إلى التغذية الراجعة بشكل دوري لتحديد أهم هذه المشاكل. وتساعد هذه التقنية على التفريق والتمييز بين الوضع الحالي والوضع السابق.

3. استراتيجيات التدريبات المتعلقة بالصفات: وهي تدريبات تركز على الصفات، من خلال توجيه الصفات غير المعقولة إلى مصادر معقولة. وهي نوع من الإرشاد يتلقاه الأفراد الذين يعانون من العجز المتعلم حيث يتم إقناعهم بأن فشلهم سببه عدد من المسببات الخارجية المحددة، بينما يعتمد نجاحهم على مسببات شخصية داخلية ثابتة.

4. استراتيجية تصور الطوارئ: وهو نوع آخر من العلاج المتعلق بالصفات، وهو أن يتم تغيير التوقعات من عدم التحكم إلى التحكم. وهي استراتيجية فعالة عندما لا يستطيع الأشخاص فهم العلاقة بين الأداء والمكافأة تغيرت من عدم التحكم إلى التحكم.

5. استراتيجية الأنا الدفاع: إذا وصل العجز المتعلم والفشل إلى حد تهديد الثقة بالنفس يتوقف الفرد عن الأداء وبذل الجهد لتحقيق الثقة بالنفس. ويمكن الوقاية من هذا النوع من العجز المتعلم من خلال احترام الوالدين والمعلمين والمحيطين بعزة وثقة الأفراد بأنفسهم عند الفشل. (الرشدي، 2014، 36-37)

واهتم واينر بالتخطيط للبيئة الصفية كاستراتيجية هامة في تعديل عزوات الطلاب للفشل معتبرا أنه عادة ما يرتبط بتحديد واختيار الأنشطة التي تسهل التعلم المعرفي للطلبة من خلال تخطيط الظروف الصفية لتغيير الجهود المرتبطة بالتحصيل لدى الطلبة وتعد ملمحا هاما للتدريس الفعال. (قطامي، 2012، 239)

ناقش (Good, 1980) البرامج الصفية التي يمكن ان تسهم في فهم المعلم تجاه ذوي التحصيل المتدني، وتسهم في تحسين تحصيلهم، وتوصل أن العلاج الفوري يمكن أن يسهم في تغيير سلوك المعلم الذي كون معتقدات عن نجاح الطالب أو فشل تجاه الطالب ذي التحصيل المتدني للوصول إلى الأداء المناسب. (قطامي، 2005، 344)

كما ان التركيز على التعلم بدلا من التحصيل هو أحد العوامل التي يمكن أن تساهم في بعث البيئة الصفية الإيجابية. قام (Weiner, 1995) بتحديد أداء مقنن لكل وحدة تدريسية للطلبة الذين لم يصلوا إلى حالوا الإتقان ثم تدريسهم، وتقديم مساعدات مناسبة للوصول إلى المستوى من خلال تقديم مساعدات إضافية وساهم هذا في تقليل المشاعر السلبية تجاه التعلم ومواقفه. (قطامي، 2012، 239)

واعتبر (Slavin, 1986) أن هناك وسيلة أخرى يمكن أن تسهم في إيجاد بيئة صفية موجبة تلك التي يتم فيه تزويد البيئة الصفية ببعض صور التعلم التعاوني يعمل فيها الأطفال وفق المجموعات الصغيرة من قبيل أسلوب الأحجية (JIGSAW)، وأسلوب الفريق والألعاب والتزيين

(TGT)، وأسلوب فريق الطلبة وأقسام التحصيل (STAD)، والتي تتضمن جميعها التعلم والعمل في المجموعة الصغيرة حيث يختار الطلبة عادة مواضيع فرعية ضمن مجال عام ثم ينظمون أنفسهم في مجموعات تضم من (2-6) للإعداد لعرض الموضوع على زملائهم في الصف ومناقشة ذلك. (قطامي، 2005، 345-346)

4-2 برنامج بن للصمود للوقاية من العجز:

يندرج برنامج بن للصمود النفسي ضمن البرامج العلاجية المعرفية السلوكية التي اعتمدت النموذج المعدل للعجز المتعلم في تفسيره للاكتئاب ، والقائم على الافتراضات التالية:

- قد يجعل أسلوب التفسير التشاؤمي غير المكتئبين يمتلكون مخاطر الاكتئاب مستقبلا.
- قد يجعل أسلوب التفسير التفاؤلي المكتئبين أقل اكتئابا في المستقبل.
- يرتبط تغيير أسلوب التفسير بتغيير الاكتئاب لدى المكتئبين وغير المكتئبين.

ويتناول العلاج المعرفي التقويمات والتفسيرات للمواقف المؤثرة ويعمل على تبديلها بشكل يجعل الفرد قادرا على التعامل مع المشكلات والسيطرة عليها أي تبديل الأنموذج التفسيري من سلبي إلى إيجابي. (قطامي، 2012، 282)

وتركز العلاجات المعرفية السلوكية للاكتئاب والقلق على الأساليب المعرفية، ومهارات حل المشكلات فيتعلم المفحوص أن يحدد تفسيراته السلبية، ويضع في اعتباره الأدلة التي تؤكد أو تعارضها، ثم يضع تفسيرات بديلة أكثر واقعية، ويتعلم مهارات المواجهة وحل المشكلات. وقد حققت كثير من دراسات التدخل المعرفي السلوكي نتائج واعدة في علاج القلق والاكتئاب والوقاية منهما، ويعتبر برنامج بن للصمود النفسي مثالا لبرامج التدخل الوقائية التي لا تقتصر على الاكتئاب والقلق، ويمكن أن تكون ذات فائدة في رفع الصمود لدى الشباب، كما يمكن أن تساعد الأطفال أن يبحروا في مواقف صعبة يمكن أن يواجهوها في سنوات المراهقة والرشد .

صمم فريق من الباحثين برنامج بن للصمود (PRP)، وهو برنامج تدخل معرفي سلوكي للمراهقين يتكون من 12 جلسة كل منها 90 دقيقة يقدمها المرشد أو المدرس بعد تلقي التدريب. ويؤكد البرنامج على مساعدة التلاميذ على استخدام مجموعة من المهارات لتحسين مهارات حل المشكلات لديهم وتنمية قدراتهم على مواجهة الضغوط اليومية، والجدول التالي يلخص مهارات برنامج بن وقدرات الصمود المستهدفة.

الجدول(4): ملخص لمهارات برنامج بن وقدرات الصمود المستهدفة

مهارات برنامج بن	قدرات الصمود المستهدفة
الموقف المثير-المعتقدات-النتائج	تنظيم الانفعالات
أسلوب التوضيح	التفاؤل الواقعي والتحليل السببي
الدحض الذاتي	الكفاءة الذاتية
اتخاذ منظور معين	التفاؤل الواقعي والكفاءة الذاتية
وضع هدف	التحكم/ضبط الاندفاع
التوكيدية والتفاوض	التواصل مع الآخر
اتخاذ القرار	الكفاءة الذاتية/ التحكم /ضبط الاندفاع

المصدر: (جولد ستين وبروكس، 2011، 377-385)

5- إرشادات تربوية للوقاية من العجز المتعلم:

1. تنمية روح المغامرة والمخاطرة وتقبل احتمالية الصواب والخطأ
 2. تنمية القدرة على حل المشكلات بدلا من الهروب منها أو تأجيلها.
 3. التدرج في تدريب الفرد على تحمل المسؤولية من خلال مواقف تتدرج من السهل إلى الصعب.
 4. تربية الفرد على تقبل نتائج أفعاله ومواجهة هذه النتائج دون خوف من المخاطر المترتبة عن ذلك.
 5. تشجيع الأفراد على الاستقلالية واتخاذ القرار بأنفسهم مما يجعلهم مؤمنين بامتلاكهم لقدرات النجاح.
 6. عدم مقارنة الطفل بالآخرين خاصة إخوانه وزملاءه.
 7. تجنب تذكير الطفل بأخطائه ونقاط ضعفه بصفة مستمرة. (الفرحاتي، 2005، 203-205)
 8. تجنب المعلم تقديم مهمات عالية الصعوبة للطالب.
 9. عدم مبالغة المعلم في تقديم المساعدة للطالب وتعليمه مسؤولية تعلمه والإخفاق في تحديد النجاح والفشل. (قطامي، 2005، 341)
- تعقيب:** على اعتبار العجز المتعلم سلوكا متعلما ذا طبيعة معرفية، وهو ما اتفق عليه عديد الباحثين، ترى الباحثة أنه من المنطقي أن تكون المداخل الوقائية والعلاجية منه معرفية بالأساس، وتتم من خلال تعليم الفرد استراتيجيات معرفية مثل: التحصين، تصور الطوارئ...، والتي من شأنها أن تغير عزوه الذي يفترض النموذج المعدل للعجز المتعلم أنه الأساس في تعلم العجز. كما أن برنامج بن للصمود يعد أحد البرامج العلاجية المعرفية السلوكية

للاكتئاب التي اعتبرها جولد ستين وآخرون أسلوباً وقائياً للعجز المتعلم خاصة للمراهقين انطلاقاً من تفسير النموذج المعدل للعجز المتعلم للاكتئاب.

ويبقى من الأهمية بما كان تزويد الآباء والمعلمين بأساليب تربية من شأنها وقاية الأبناء والطلاب من العجز المتعلم خاصة في مرحلتي الطفولة والمراهقة.

خلاصة الفصل:

من أبرز الإسهامات التربوية لنظرية العجز المتعلم افتراضها أن الكائن الحي عموما والمتعلم خصوصا(موضوع الدراسة) يصل إلى قناعة كاملة أن سلوكه السابق الذي كان يمنحه القدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة أو الخبرات المؤلمة لم يعد مجديا، وأن السبب في ذلك يكمن في الأسباب التي فسر بها الفرد فشله، وليس الفشل في حد ذاته، وهو الافتراض الأساس للنموذج المعدل للعجز المتعلم والذي اعتمدت عليه الدراسة الحالية ليس فقط في قياس العجز المتعلم بل أيضا في تفسير النتائج.

إذا اختلفت التوجهات النظرية في تفسير العجز المتعلم و تحديد مكوناته ومصادره (ذاتي- بيئي)، إلا أنها تتفق جميعا على أن خطورته لا تقتصر فحسب على أداء التلميذ التحصيلي بل على نظره المستقبلية للحياة، حيث تكمن خطورتها في تعميم توقع عدم السيطرة على مواقف حياتية أخرى ما يعزز تجارب الفشل ويعمق الشعور بتدني تقدير الذات وما يترتب عنها من اضطرابات انفعالية أهمها الاكتئاب الذي ندرك خطورته خاصة في مرحلة المراهقة.

كما أن إغفال مواجهة العجز المتعلم يعد إهدارا لأهم ثروة اجتماعية هي الفرد حيث يصرف جل طاقاته وإمكاناته في مواجهة ذاته وتحطيمها، بدل مواجهة المهمات والمشاكل الحياتية التي تواجهه.

وخلصت الطالبة إلى أنه من أكثر الأساليب فعالية في مواجهة العجز المتعلم هي الأساليب المعرفية تماشيا مع الطبيعة المعرفية له.

الجانِب المِيداني

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- أداة الدراسة
- 3- مجتمع وعينة الدراسة
- 4- مجال إجراء الدراسة
- 5- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

تمهيد:

يعد الجانب الميداني من أي دراسة أحد أجزائها الأكثر أهمية على اعتباره الوسيلة التي تمكن الباحث من خلال إجراءاتها المنهجية التأكد من الافتراضات التي توصل إليها في الجانب النظري، وذلك من خلال محاولة قياس وتقويم مشكلة الدراسة التي صاغها في شكل إشكالية وفرضيات معتمدا على الإطار النظري والدراسات السابقة في الموضوع.

ومن المتعارف عليه أن لا قيمة للنائج التي توصل إليها الباحث من دون اتباعه إجراءات منهجية بحثية سليمة تليها أساليب إحصائية ملائمة لإشكالية الدراسة بمتغيراتها. ومن هذا المنطلق سنعمل من خلال هذا الفصل على شرح هذه الإجراءات المنهجية بدءا بتحديد منهج الدراسة، وأداتها، ومجتمعها وعينتها، ومجال إجراءاتها، ومن ثم التطرق إلى الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات ومعالجة الفرضيات.

1- منهج الدراسة:

إن أول إجراء ميداني يقوم به الباحث هو اختيار المنهج المناسب لمشكلة دراسته والذي يمهّد الطريق أمامه للكشف عن الحقيقة العلمية المراد الوصول إليها من خلال البحث. ولأن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف عن الفروق في درجات العجز المتعلم بين تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين والمتأخرين دراسيا، نرى أن المنهج المناسب للتحقق من صحة فرضياتها هو المنهج الوصفي السببي المقارن، لأنه لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك، لأنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات لذلك كثيرا ما يقترن الوصف بالمقارنة، وتستخدم في البحث الوصفي أساليب القياس والتصنيف والتفسير.

2- أداة الدراسة:

مقياس العجز المتعلم:

وللتحقق من صحة فرضيات الدراسة تم اعتماد مقياس العجز المتعلم الذي أعدته حنان ضاهر (2014)، يتكون المقياس من (26) بندا في صورته النهائية، يُجاب عنه باستخدام سلم ثلاثي ضمن البدائل الثلاثة والأوزان التالية: (أوافق (3)، لا أدري (2)، لا أوافق (1)). وبالتالي تتراوح درجة كل مُجيب نظريا بين (26-78). ويشتمل المقياس على ثلاثة أبعاد: (البعد الأول: الذاتية-مقابل الخارجية)، (البعد الثاني: الثبات-مقابل عدم الثبات) (البعد الثالث: الشمولية مقابل المحدودية)

وصف سيكومترية مقياس العجز المتعلم:

أ. الصدق: طُبق على هذا المقياس في صورته الأولى المكونة من (28) بنداً على عينة قوامها (ن=40 طالباً)، (20) ذكور، و(20) إناث من تلاميذ الصف الثالث ثانوي. واستخدمت الباحثة أسلوب صدق المحكمين من خلال عرضه على محكمين ذوي خبرة في الاختصاص، وأسلوب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين المجموع الكلي والأبعاد الفرعية وتحصلت على الارتباطات التالية مرتبة حسب أبعاد المقياس (0.71-0.75-0.78) وأسلوب الصدق التمييزي على المقياس بين الثلثين الأعلى والأدنى وعولجت النتائج باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الثلثين الأعلى والأدنى وكانت قيمة "ت" على المجموع الكلي (13.08).

ب. الثبات: اعتمدت الباحثة في حساب الثبات طريقة الثبات بالإعادة بحساب معامل الارتباط بيرسون وتحصلت على ثبات قدره (0.96) للدرجة الكلية، وطريقة التجزئة النصفية على عينة متكونة من (40) تلميذاً يدرسون بالصف الثالث الثانوي، وتم حساب معامل الارتباط سبيرمان براون بين جزئي المقياس وتحصلت على ثبات قدره (0.68)، وطُبق معامل اتساق البنود لألفا كرونباخ، وقدّر معامل ألفا كرونباخ (0.72). مما يعكس ثبات المقياس. (ضاهر، 2014، 100-104)

3- مجتمع وعينة الدراسة:

لأن الدراسة مقارنة للعجز المتعلم بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً، اشتمل مجتمع الدراسة على مجتمعين فرعيين منفصلين هما: مجتمع التلاميذ المتفوقين، ومجتمع التلاميذ المتأخرين من تلاميذ الرابعة من التعليم المتوسط المتمدرسين في متوسطتين من متوسطات دائرة الوادي: متوسطة محمود شريفي الوادي-متوسطة الشيخ بلعبيدي السعيد كوينين، وقد تم تحديد عينة المتفوقين، والمتأخرين دراسياً باستعمال محك الدرجة المعيارية وهو أسلوب إحصائي يتميز بأنه يحول العلامة الخام إلى علامة قابلة للمقارنة مع الدرجات الأخرى، وتم من خلاله التمييز بين الفئات المختلفة لأفراد العينة، بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأقسام السنة الرابعة من المتوسطتين. وقد اعتمدت هذا المحك عديد الدراسات السابقة، ومنها: دراسة يحيى، باشا محمد (2011)، ودراسة مكرتار، فاتن (2019) هدفت الأولى إلى مقارنة بعض السمات الشخصية والنفسية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

المتفوقين والمتأخرين دراسيا، الثانية هدفت إلى معرفة الفروق في المهارات الدراسية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا تبعا لمتغير الدرجة المعيارية التي تراوحت بين (0.5) فما فوق للمتفوقين و (-0.5) فما تحت للمتأخرين. واستخدم لهذا الغرض برنامج الإحصاء SPSS.

تكون المجتمع الفرعي الأول: مجتمع التلاميذ المتفوقين دراسيا من (97) تلميذا، (35) تلميذا، و (62) تلميذة من متوسطتي: محمود شريفي، والشيخ بلعبيدي السعيد التابعتين لدائرة الوادي. وتكون المجتمع الفرعي الثاني من التلاميذ المتأخرين دراسيا من المتوسطتين نفسيهما من (92) تلميذا، منهم (61) ذكور، و (31) إناث.

وفيما يتعلق بالعينة التي تعتبر جزءا من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته عليه وفق قواعد خاصة كي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا فقد اختيرت في هذه الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة، بعد الإجراءات سابقة الذكر حيث اشتملت على (53) تلميذا متفوقا دراسيا منهم (11) ذكور، و (42) إناث، و (53) تلميذا متأخرا دراسيا منهم (38) ذكور، و (15) إناث. موزعين كالتالي:

الجدول (5): توزيع أفراد عينة المتفوقين دراسيا حسب متغير الجنس

الجنس	الذكور		الإناث		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
المتوسطة	5	9.43%	32	60.37%	37	69.80%
محمود شريفي	6	11.32%	10	18.86%	16	30.20%
الشيخ بلعبيدي السعيد	11	20.75%	42	79.24%	53	100%

الجدول (6): توزيع أفراد عينة المتأخرين دراسيا حسب متغير الجنس

الجنس	الذكور		الإناث		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%
المتوسطة	16	30.18%	10	18.86%	26	49.05%
محمود شريفي	22	41.50%	5	9.43%	27	50.94%
الشيخ بلعبيدي السعيد	38	71.68%	15	28.3%	53	100%

أما فيما يخص تحديد أفراد العينة فقد تم أولا حساب المتوسط الحسابي لمعدلات تلاميذ المتوسطتين خلال الفصل الأول من الموسم الدراسي 2020-2021، ومن ثم الانحراف المعياري وكانت النتائج كالتالي:

جدول(7): توزيع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ

الانحراف المعياري S	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	العينة N	درجات التلاميذ	
3.12	12.76	217	معدلات الفصل الأول	متوسطة محمود شريف
1.0000	00000		الدرجات المعيارية	
2.80	11.93	122	معدلات الفصل الأول	متوسطة بلعبيدي السعيد
1.0000	00000		الدرجات المعيارية	

4- مجال إجراءات الدراسة:

تم تحديد المجال الزمني والمكاني للدراسة كما يلي:

1.4.المجال الزمني: أجريت الدراسة من 6 إلى 13 ماي 2021

2.4.المجال المكاني: ينتمي مجتمع الدراسة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط المتفوقين

والمتأخرين دراسيا بدائرة الوادي - ولاية الوادي -

5.الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

تعد التقنيات الإحصائية من أهم الوسائل الحديثة للبحث العلمي في ميادين مختلفة بوجه عام وفي ميادين العلوم الاجتماعية بوجه خاص، لأن استخدام هذه التقنيات يكسب البحث العلمي الدقة العلمية ويضفي على نتائج البحث الصدق والدقة والوضوح، وتطبيق التقنيات الإحصائية على أي بحث لا بد أن تتماشى وطبيعة الموضوع المدروس، وما دمنا قد اعتمدنا مقياس العجز المتعلم، فنستخدم التقنيات الإحصائية التالية لمعالجة فرضيات الدراسة، وتتمثل الأساليب الإحصائية من خلال تطبيق البرنامج الإحصائي SPSS فيما يلي:

- اختبار "ت" T_{test} لعينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الرابعة متوسط على مقياس العجز المتعلم تبعا لمتغير الجنس (ذكور - إناث)

الفصل الرابع: (عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة)

تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة.
 - 1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.
 - 2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.
 - 3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.
2. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.
 - 1.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.
 - 2.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.
 - 3.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.
3. خلاصة نتائج الدراسة واقتراحات.

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتقريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، سيتم من خلال هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس العجز المتعلم على المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ الرابعة متوسط، وسينتهي بتفسيرها ومناقشتها.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ الرابعة متوسط على مقياس العجز المتعلم.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من فرضيات اختبار "ت" وشروطه، يوضح الجدول التالي نتائج الاختبار والدلالة الاحصائية:
جدول(8): دلالة متوسط الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ الرابعة متوسط على مقياس العجز المتعلم

مقياس العجز المتعلم	العينة N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المتأخرون دراسياً	53	52.40	5.61	8.23	7.54	0.000	دال
المتفوقون دراسياً	53	44.17	5.62				

$$t_{t(df 104, \alpha 0.05)} = 1.98$$

يتضح من بيانات الجدول(8) أن متوسط درجات العجز المتعلم عند المتأخرين دراسياً من تلاميذ الرابعة متوسط بلغ قيمة(52.40) وانحراف معياري(5.61)، ومتوسط درجات العجز المتعلم عند المتفوقين دراسياً من تلاميذ الرابعة متوسط البالغ(44.17) بانحراف معياري(5.62) كما جاءت نتيجة اختبار "ت" المحسوبة (7.54) بقيمة احتمالية محسوبة(0.000) أصغر من مستوى الدلالة($\alpha=0.05$). وعليه نقبل بالفرضية القائلة أنه: توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ الرابعة متوسط على مقياس العجز المتعلم؛ مما يدل على أن اختلاف المتفوقين والمتأخرين دراسياً يؤدي إلى التباين في درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط؛ وذلك لصالح المتأخرين دراسياً.

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والاناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقون دراسيا على مقياس العجز المتعلم.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من فرضيات اختبار "ت" وشروطه، يوضح الجدول التالي نتائج الاختبار والدلالة الاحصائية:
جدول(9): دلالة متوسط الفروق بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا على مقياس العجز المتعلم

مقياس العجز المتعلم	العينة N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المتفوقون دراسيا	ذكور	45.18	4.92	1.28	0.66	0.51	غير دال
	إناث	43.90	5.81				

$$t_{t(df=53, \alpha=0.05)} = 2.01$$

يتضح من بيانات الجدول(9) أن متوسط درجات العجز المتعلم عند الذكور من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا بلغ قيمة(45.18) وانحراف معياري(4.92)، ومتوسط درجات العجز المتعلم عند الإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا البالغ(43.90) بانحراف معياري(5.81)، كما جاءت نتيجة قيمة اختبار "ت" المحسوبة(0.66) بقيمة احتمالية(0.51) أكبر من مستوى الدلالة($\alpha=0.05$). وعليه نقبل بالفرضية القائلة إنه: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا على مقياس العجز المتعلم؛ مما يدل على أن اختلاف الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

3-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الاناث والذكور من تلاميذ الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا على مقياس العجز المتعلم.

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بإجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة، وبعد التأكد من فرضيات اختبار "ت" وشروطه، يوضح الجدول التالي نتائج الاختبار والدلالة الاحصائية:

جدول(10): دلالة متوسط الفروق بين الإناث والذكور من تلاميذ الرابعة متوسط

المتأخرين دراسيا على مقياس العجز المتعلم

مقياس العجز المتعلم	العينة N	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري S	متوسط الفروق	قيمة t_c	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المتأخرون دراسيا	ذكور	38	51.18	5.97	-2.88	0.09	غير دال
	إناث	15	54.47	4.67			

$$t_{t(df=53, \alpha=0.05)} = 2.01$$

يتضح من بيانات الجدول(10) أن متوسط درجات العجز المتعلم عند الذكور من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا بلغ قيمة(51.18) وانحراف معياري(5.97)، ومتوسط درجات العجز المتعلم عند الإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا البالغ(15) بانحراف معياري(4.67)، كما جاءت نتيجة قيمة اختبار "ت" المحسوبة(-1.71) بقيمة احتمالية(0.09) أكبر من مستوى الدلالة($\alpha=0.05$). وعليه نقبل بالفرضية القائلة إنه: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين الإناث والذكور من تلاميذ الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا على مقياس العجز المتعلم؛ مما يدل على أن اختلاف الجنس (إناث/ذكور) من المتأخرين دراسيا لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

2-1-تفسير نتائج الفرضية الأولى:

-توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ الرابعة متوسط على مقياس العجز المتعلم. وهو ما تؤكدته النتائج التي عرضها الجدول(8).

من خلال النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية تبين أنه توجد فروق في مستوى العجز المتعلم لدى أفراد العينة من التلاميذ لصالح المتأخرين دراسيا، ونرى هذه النتيجة جد منطقية لأن النجاح الذي يحققه الطالب المتفوق يجعله يحقق إشباعا لرغباته وميوله ويشعره بنوع من الرضى عن النفس والقدرات العقلية التي يمتلكها، كما يقلل نجاحه من مخاوفه وقلقه الدائم الذي ينتابه حول مستقبله، كما ان الردود العاطفية الإيجابية للمدرسين، وما يحصل عليه التلميذ المتفوق من عبارات المدح والثناء سواء في المدرسة أو البيت يحقق له قدرا أكبر

من الثقة والاعتماد على النفس ويشعره بالتفاؤل (نصر الله، 2010، 413)، وكل هذا من شأنه التقليل من إمكانية اكتسابه للعجز مقارنة بالتلاميذ المتأخرين الذين عايشوا تجارب أكثر من الفشل على صعيد الأداء الأكاديمي من زملائهم المتفوقين نعتقد أنها أكسبتهم مفردات العجز. فالخبرة السلبية السابقة يكون له تأثير على دافعية التلميذ، فتقل محاولاته في مواجهة مشكلات لاحقة حتى وإن كانت أقل صعوبة. ويعتبر قطامي أن السجل الماضي للطالب يؤثر على مهارات مواجهة المشكلة ووصفت الدراسات المبكرة الطلبة الذين يتوجهون نحو الفشل أنهم يؤدون استجابات نمطية ويستعملون استراتيجيات غير مناسبة عندما يواجهون بالفشل. (قطامي، 2005، 350)

وبالرجوع إلى الأدب النظري في الموضوع حيث لاحظ (Seligman , 1975) أن الأفراد الذين تعرضوا لأحداث سلبية خارج سيطرتهم يبالغون في تعميم هذه الخبرة ليصبحوا سلبيين في المواقف الأخرى التي تحت سيطرتهم، ويظهرون فتورا وشعورا باليأس (جولد ستين وبروكس، 2011، 380)، وفسر العجز المتعلم أنه عزوف الطالب عن المحاولة أو بذل الجهد حين تعرضه للمشاكل في المواقف التعليمية (الزواهرة، 2006، 7)، واعتبره الصباحين سلوكا مكتسبا يؤدي إلى قصور في المجالات المعرفية والسلوكية والدافعية (الغبور، 2019، 22) والتي اعتبرها كثير من الباحثين مركبات مهمة للعجز المتعلم. فمن الطبيعي أن يمتد أثر العجز المتعلم ليشمل جانب الأداء الدراسي على اعتباره جانبا معرفيا تتداخل فيه عوامل وجدانية.

ولأن أهم مؤشر على اكتساب العجز اتفقت عليه النماذج المختلفة لنظرية العجز المتعلم هو إدراك الفرد أن مخرجات الأحداث والوقائع من حوله لا تتأثر بما يقوم به من سلوك (العبيدي، 2017، 41)، فمن الطبيعي أن يؤثر الشعور بالعجز المتعلم لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا على أدائهم الأكاديمي (تحصيلهم) لاعتقادهم أن الجهود التي يبذلونها لتحسين تحصيلهم الدراسي ليست ذات جدوى، فيقللون من المحاولة، وقد يتوقفون نهائيا عنها، ولا يبذلون الجهود الكافية للتغلب على مشكلاتهم الدراسية، شاعرين بتدني القيمة والالتكالية، ينتج عنه فشل في المواقف التالية المختلفة عن الأولى التي فشلوا فيها، وشعورهم أن الأحداث الأولى المؤلمة لم يكن بإمكانهم السيطرة عنها، قد يعمم إلى مواقف أخرى قد تكون سهلة ولا تشكل تهديدا لهم، وهذا التعميم يعرف بمشاعر العجز المتعلم. وجميعها معارف وإدراكات مشوهة عن الذات والقدرات تؤثر بشكل كبير في الجوانب الوجدانية

والمعرفية لدى المتعلمين، حيث أنها توجه جهودهم نحو لوم الذات وتحطيمها بدل من أن توجه نحو المهمات الأدائية ومنها التحصيلية. (الفرحاتي، 2005، 28)

كما أن شعور التلاميذ المتأخرين بالقلق لفشل محاولاتهم في التغلب على مشكلاتهم يعمل على تدني أدائهم في المهام الإنجازية المختلفة حيث وأشارت دراسة (Hokisma, & all, 1986) أن الأطفال الذين يعانون من القلق والعجز لديهم مشاكل في التحصيل والتوافق الأكاديمي. (اعديلي والزغول، 2015، 333)

أضف إلى ذلك أن تفسيرنا لدرجات العجز المتعلم لدى التلاميذ المراهقين المتفوقين منهم والمتأخرين دراسيا على تفاوت هذه الدرجات بالطبع يجب ألا يغفل حساسية وأهمية مرحلة المراهقة التي يبدأ فيها البحث في الهوية التي اعتبرت Horney العجز المتعلم في هذه المرحلة تعبيرا عن نقص تفهمه: ماذا يكون؟ ونتيجة افتقاره هويته يحيا حياة من تصوره تفقده الاهتمام بالحياة لأنها ليست ما يرغب فيه حقيقة، وليس من وسعه أن يتخذ قراراته لأنه لا يعرف حقيقة ما يريد ويدرك تدني سماته الإيجابية، وتعاضم صفاته السلبية، ثم يدرك أن وجوده وهمي فضلا عن تعميق معطيات العجز لديه، وإدراك نقص التأثير في الأمور

(الفرحاتي، 2009، 159)

إننا عندما سلمنا بالقول إن التلاميذ المتأخرين دراسيا عايشوا أكثر من زملائهم المتفوقين تجارب الفشل خاصة في المشكلات الدراسية لا نعتقد أن مسار التلاميذ المتفوقين المدرسي أو الحياتي مفروش بالورود، وأنهم لم يعايشوا تجارب فشل دراسية أو حياتية، كما أنه من غير المنطقي الاعتقاد أن التلاميذ المتأخرين دراسيا لم يمروا بتجارب نجاح، والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد: لماذا يواجه المتعلمون خبرات فشل، ونجاح متشابهة في نفس البيئة ونفس الظروف، ولكنهم يتفاوتون في درجات العجز؟

إن الإجابة على هذا السؤال الجوهرية هي الكفيلة أكثر من غيرها بتفسير الفروق في العجز المتعلم. وقد بنت النماذج المعدلة للعجز المتعلم افتراضاتها على أن الطريقة التي يعزو بها الفرد فشله يكون تأثيرها أعمق على نفسيته من الفشل في حد ذاته. حيث اعتبرت أبرامسون أن مدركات الفرد بعدم السيطرة ليس شرطا كافيا لحدوث العجز المتعلم، بل أنه يوجد متغير وسيط يعمم هذا الإدراك إلى مواقف لاحقة يتمثل في العزو السببي.

(البيدي، 2017، 57)

وتحدث عملية البحث عن أسباب النجاح والفشل وفقا للأبعاد التالية: الاستقرار (الثبات) مركز الضبط-الشمولية. ويمكن تفسير ارتفاع درجات العجز المتعلم لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا بعزوهم الثابت للفشل مما يجعلهم يثبتون في حالة الاستسلام.(الزواهرة، 2006، 12) وقد يفسر ارتفاع درجات العجز المتعلم لديهم بالدور الذي تلعبه عزوات المعلمين لفشل الطلبة ذوي التحصيل المتدني، وردودهم العاطفية في تشكيل عزوات هؤلاء الطلبة لنجاحهم أو فشلهم وفق ما افترضه واينر في تفسيره للعجز المتعلم. (قطامي، 2005، 333) ويمكن اعتبار استسلام هؤلاء الطلبة لفشلهم واعتقادهم بعدم القدرة على استيعابها وهميات معرفية تتوسط العلاقة بين البيئة الضاغطة، وأسلوب العجز، وفق ما افترضته نظرية التكيف المعرفي. كما يمكن أن يفسر على أنه تعميم لتوقع الفشل من مهمة إلى أخرى مشابهة، أو غير مشابهة، وهو الافتراض الأساس لنظرية التعلم الاجتماعي في تفسيرها للعجز المتعلم. (الفرحاتي، 2005، 146)

كما يمكن تفسير ارتفاع درجات العجز المتعلم لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا إلى عامل الاكتئاب الذي أجمعت الدراسات أن العجز المتعلم أحد منبئاته، وأثبتت نتائج بعض الدراسات ومنها دراسة القوصي(1961) أن مشاعر الاكتئاب من العوامل المهمة في انخفاض أداء التلاميذ.ويمكن أن يتطور الاكتئاب إلى تبني نظرة تشاؤمية.

(نصر الله، 2010، 412)

وربطت عدة دراسات بين العجز المتعلم والاكتئاب والتشاؤم الذي أثبتت دراسة مجادي (2021)وجود علاقة ارتباطية سلبية بينه وبين والتحصيل الدراسي.(مجادي، 2021، 104) هذا على صعيد الأدب التربوي المتعلق بالعجز المتعلم أما على صعيد الدراسات السابقة ومدى تطابقها مع وصلنا إليه من فروق دالة في العجز المتعلم بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا لصالح التلاميذ المتأخرين فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من الدراسات التالية:

-دراسة(Fincham, Hokada ,&Sander,1989):

هدفت إلى تحديد العلاقة بين العجز المتعلم وكل من قلق الامتحان،والتحصيل الأكاديمي وأظهرت نتائجها أن العجز المتعلم الذي امتلكه الطلبة في الصف الثالث قد ارتبط بتحصيل الطلبة في الصف الخامس،وانخفاض التحصيل كلما زاد العجز لديهم.

(الجراح وآخرون، 2016، 259)

دراسة روث وجودي (Ruth&Judy,1995): هدفت دراسة العلاقة نمط العزو ببعض المؤشرات السلبية للشعور بالعجز (الشعور بالفشل والقلق الأكاديمي)، أجريت الدراسة على (439) من طلبة المرحلة الابتدائية منخفضي الأداء، وأظهرت النتائج أن مستوى الفشل والقلق الأكاديمي في الاختبارات لذوي العزو الداخلي أعلى من ذوي لعزو الخارجي.

(اعديلي والزغول، 2015، 333)

دراسة فالاس (Valas.2001) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والعجز المتعلم والتكيف النفسي (تقدير الذات، الاكتئاب) في ضوء متغيري العمر والجنس أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين العجز المتعلم والتوقعات الأكاديمية والتكيف النفسي. (الجراح وآخرون، 2016،

(258)

دراسة باحكيم (2003): التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين توقعات الفشل وأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، وتوصلت إلى وجود علاقة سلبية بين توقعات النجاح والفشل وأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب جامعة أم القرى.

(ضاهر، 2014، 19)

دراسة الزواهره (2006): حيث كشفت نتائجها عن وجود علاقة سلبية بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي حيث تعد الزيادة في مستوى العجز المتعلم متنبأ بمستوى التحصيل الدراسي، كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى العجز المتعلم وقلق الامتحان حيث أن الزيادة في قلق الامتحان تعد متنبأ بمستوى العجز المتعلم المتزايد.

دراسة الحسين (2013) التي خلصت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث في مقياس العجز المكتسب تبعاً لمتغير التحصيل لصالح الأفراد الذين يمتلكون مستوى منخفضاً من التحصيل. (الغبور، 2019، 99)

دراسة العبيدي (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين درجات العجز المتعلم ودرجات التحصيل الدراسي دالة عند مستوى (0.05). (العبيدي، 2017، 20-23)

2-2 تفسير نتائج الفرضية الثانية:

- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكور والإناث من تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقون دراسياً على مقياس العجز المتعلم؛ وهو ما يؤكد الجدول

رقم(9)،مما يدل على أن اختلاف الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

إنه ومنذ بداية الأبحاث على العجز المتعلم عند الإنسان وبالضبط عند المتعلمين تم إجراء العديد من الدراسات التي هدفت إلى معرفة أثر الجنس في العجز المتعلم وشكل أمرا بالغ الأهمية لتطبيقات نظرية العجز المتعلم، إذ أشارت كثير من الدراسات إلى أن الإناث أكثر عرضة للعجز المتعلم مقارنة بالذكور في المواقف التعليمية لأن الإناث أكثر تشككا بقدراتهن عندما يواجهن صعوبات معينة وأكثر انخفاضا في المثابرة وفي الأداء موازنة بالذكور كدراسة (Dweck&Bush,1976) ودراسة (Dweck & Gilliard ,1975) بينما أشارت دراسات أخرى أن العجز المتعلم ينتشر بين الذكور أكثر من الإناث كدراسة (Seybert&al,1980)و(الحوشان،2000)

فيما توصلت دراسة(Baucom&Danker ;Brown,1979) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين (المرجع السابق، 2017، 63)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية يمكن تفسيرها انطلاقا من ثلاثة أمور رئيسية:

1- المرحلة العمرية التي تمر بها عينة الدراسة التي يؤكد كل من أسامة راتب، وإبراهيم خليفة أنه ينظر إليها على أنها انتقال جسمي وعقلي واجتماعي بين مرحلتين الطفولة والنضج، لها أهميتها في تكوين حياة الفرد وتكوين شخصيته لما يصاحبها من تغيرات لها أثرها في مختلف مجالات النمو. كما أن مرحلة المراهقة المبكرة مرحلة اضطراب انفعالي وحساسية شديدة للنقد خاصة فيما يتعلق بالتغيرات الجسمية ومحاولة التكيف مع هذه التغيرات. كما تمتاز انفعالات المراهق بأنها عنيفة منطلقة ولا يستطيع التحكم فيها ، ومتذبذبة وهي مزيج من الانفعالات(عبد الهادي، 2006، 1-23). وبهذا التذبذب وعدم الثبات في انفعالات المراهق والمراهقة على حد سواء أثناء مواجهتهما للمثيرات البيئية نستطيع تفسير عدم اتضاح الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين في درجات العجز المتعلم.

2-العينة تشمل التلاميذ المتفوقين دراسيا والذين كانت درجات العجز لديهم أقل من درجات زملائهم المتأخرين على مقياس العجز المتعلم، وقد يكون لهذا أثر في عدم اتضاح الفروق بين الإناث منهم والذكور.

3- في أفراد عينة التلاميذ المتفوقين دراسيا بلغ عدد الإناث (42)، وعدد الذكور (11) لأن مجتمع الدراسة يتكون من عدد كبير للإناث مقارنة بالذكور، فهو يمثل أكثر من الضعف ما يدفعنا للاعتقاد أنه ربما يكون لعدم تجانس العينة في الجنس تأثير بالغ على النتائج.

2-3 تفسير نتائج الفرضية الثالثة:

- لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الإناث والذكور من تلاميذ الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا على مقياس العجز المتعلم؛ وهو ما دلت عليه النتائج المعروضة في الجدول رقم (10)، مما يدل على أن اختلاف الجنس (إناث/ذكور) من المتأخرين دراسيا لا يؤدي إلى التباين في درجات قياس العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط. وهو يتفق مع ما توصلت إليه دراسة حداد (2001) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في عزو العجز المتعلم، ودراسة (Brown, 1979; Baucom & Danker)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما سبق ذكره عن تضارب نتائج الدراسات في الموضوع، وكذا بتأثير تذبذب انفعالات المراهق نحو المثيرات البيئية التي يواجهها، كما يمكن أن يفسرها أيضا عدم تجانس العينة من حيث الجنس حيث بلغ عدد أفراد عينة المتأخرين دراسيا من (38) ذكرا، و(15) أنثى بما يمثل مجتمع العينة الذي يفوق فيه تعداد الذكور تعداد الإناث لدرجة تصل إلى الضعف.

خلاصة نتائج الدراسة:

يتعلم التلميذ خلال حياته الدراسية والخاصة أن يتوقع أفعالا معينة تنبئ بنتائج أو عقبات معينة، وإذا أعيق هذا التعلم بشكل أو بآخر تنشأ لديه عديد المشكلات ومنها العجز المتعلم الذي يعبر في هذه الدراسة عن عزوف المتعلم على بذل الجهد لضبط البيئة والسيطرة عليها لاعتقاده أنه لا قيمة لجهوده في تغيير النتائج، نتيجة عزو سيء للمواقف المؤلمة، ولهذا فإن محاولاته الهادفة إلى تحسين أدائه وتحصيله الدراسي تتوقف، ويتوجه إلى لوم الذات وتزداد مخاوفه وقلقه، وتقل دافعيته للإنجاز، مما يجعله عرضة للاكتئاب الذي أكدت عديد الدراسات ارتباطه السلبي بالتحصيل الدراسي للمتعلمين.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة في درجات العجز المتعلم لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا لصالح التلاميذ المتأخرين، ما يدفعنا للقول إنه يوجد ارتباط سلبي بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي وهو ما أكدته عديد الدراسات السابقة منها التي فصلت سابقا.

ونظرا لخطورة ظاهرة العجز المتعلم على حياة المتعلم الدراسية والشخصية باعتباره يعمل على تدمير الذات والتشكيك في القدرات، فإنه من الضروري الأخذ بجملته من التوصيات ومنها:

1- زيادة الوعي التربوي والأكاديمي بظاهرة العجز المتعلم من خلال الوعي بمركباتها ومصادرها...

2- توفير بيئة مدرسية وأسرية آمنة، تعمل على تحرير المتعلمين من الخوف والقلق عند التعرض لخبرات الفشل في أداء المهام الدراسية، وهذا لا يعني خلق بيئة خالية من الضغوطات والأحداث المؤلمة، ولكن من خلال تزويد المتعلمين بمهارات حل المشكلات وذلك بتعريضهم لخبرات السيطرة (النجاح)

3- العمل على تعديل المعارف المشوهة لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا فيما يتعلق بذواتهم وكذا تعديل عزواتهم لنجاحهم وفشلهم.

الاقتراحات:

- القيام بدراسات تبحث العلاقة بين العجز المتعلم ومتغيرات أخرى تتوسط العلاقة بينه وبين التحصيل مثل (العزو السببي، الأساليب المعرفية، الاكتئاب، التفاؤل والتشاؤم)

- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية تكون دراسات طولية تمتد لمراحل عمرية مختلفة.

-القيام بدراسات تهتم بتصميم برامج وقائية وعلاجية للحد من آثار العجز المتعلم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع والمصادر:

- ابن منظور. (د س). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف
- اعدلي، نداء؛ الزغول، رافع. (2015). نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 11(3)
- جولد ستين، سام؛ بروكس، ب. (2011). *الصمود لدى الأطفال*. (الأعسر، المترجم). القاهرة: المركز القومي للترجمة
- حجازي، مصطفى. (2012). *إطلاق طاقات الحياة. قراءات في علم النفس الإيجابي*. بيروت: التنوير للطباعة والنشر
- حسين علي، مروة. (2017). *العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي*. الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع
- حمودة، مريم؛ كحول، شفيقة. (2020). العزو السببي وعلاقته بسلوك العجز المتعلم في ضوء متغير التحصيل. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 13(1). الجزائر
- خطار، زهية. (2008). *إعداد وتطبيق برنامج إرشاد جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا* (رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر)، الجزائر.
- دامخي، ليلي. (2020). أساليب تحسين ذوي صعوبات التعلم من العجز المتعلم. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 13(2). الجزائر
- الرشيدي، عبد الله سالم عايش. (2014). *العلاج العقلاني الانفعالي والعجز المتعلم*. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (3). مصر
- الرواد، حسان إبراهيم عباس. (2005). *أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان* (رسالة ماجستير، جامعة مؤتة)، الأردن.
- الزواهرة، محمد خلف عبد المحسن. (2006). *العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية لقصبة المفرق* (رسالة ماجستير، جامعة اليرموك الاردن).
- الصباحين، علي موسى. (2015). *برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم*. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*.

ضاهر، حنان أحمد.(2014). السلوك البيئي في مرحلة المراهقة وعلاقته بالعجز المتعلم ومهنة المستقبل لدى عينة من الطلبة في محافظة دمشق(رسالة ماجستير، جامعة دمشق)

استرجعت من: <https://www.noor-book.com>

عبد السلام، محمد صبحي.(2009). صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال. القاهرة: مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة.

عبد الهادي، إيمان عبد الهادي.(2006). توجه دافعية ممارسة الرياضة لدى المراهقين(رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق).مصر

العبيدي، عفراء إبراهيم.(2017). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

عزيز، محمد جاسم؛ رضا، مروة محمد.(2016). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي التجريدي العياني لدى طلبة كلية جامعة القادسية(رسالة باكالوريوس، جامعة القادسية). العراق

عطوي، جودت عزت.(2007). البحث العلمي: مفاهيمه - أدواته - طرقه الإحصائية. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع

العلوي، زينب عبد الكريم قاسم.(2013). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالاكنتاب والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية(رسالة ماجستير، جامعة كربلاء). العراق. عواد، يوسف دياب.(2006). سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الغبور، عبير محمد جمعة عطية.(2019). أثر التفاعل بين استراتيجيتين للتحسين ضد العجز المتعلم ومستوى المرونة التكيفية في بع نواتج التعلم المعرفية والوجدانية لدى عينة من المراهقات(اطروحة دكتوراه، جامعة الأزهر). استرجعت من: <https://www.noor-book.com>

غصن، مريم نبيل.(2018). العجز المكتسب وعلاقته بالانفعال لدى عينة من مرضى السرطان في محافظة دمشق(رسالة ماجستير، جامعة دمشق).سوريا.

الفتلاوي، علي شاكر عبد الأئمة.(2009). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل-عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، 5(9). العراق

- الفرحاتي، السيد محمود.(2005).سيكولوجية العجز المتعلم: مفاهيم-نظريات -تطبيقات. القاهرة: المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي
- _____.(2009).العجز المتعلم سياقاته وقضاياها التربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية
- فضل، شعبان امحمد.(2008).العلاج المعرفي السلوكي الاستراتيجيات والتقنيات. ليبيا: الدار الجامعية للنشر والتوزيع والطباعة .
- قادري، حنان.(2019). فاعلية برنامج إرشادي قائم على النظرية الانفعالية العقلانية لتخفيف العجز المكتسب(أطروحة دكتوراه، جامعة ورقلة). استرجعت من <https://dspace.univ-ouargla.dz>
- قطامي، يوسف محمود.(2005).نظريات التعلم والتعليم. الأردن: دار الفكر
- _____.(2012).نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- مجاوي، حسية.(2021).علاقة التفاؤل والتشاؤم بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 13(1) القسم(ب) العلوم الاجتماعية. الجزائر
- محمود، عبد الله جاد.(2004).بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم. مجلة البحوث التربوية النوعية،(4). مصر
- مكرتار، فاتن،(2019).المهارات الدراسية دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا(رسالة ماستر، جامعة مستغانم). الجزائر
- نصر الله،عمر عبد الرحيم.(2010).تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع
- هلايلي، يسمينة.(2021).العجز المتعلم لدى التلاميذ بين توقعات الفشل ومؤهلات النجاح. مجلة الحوار المتوسطي، 12(1). الجزائر
- يحي، باشا محمد.(2011).دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا في بعض السمات الشخصية لدى المراهق المتمدرس(رسالة ماجستير، جامعة مستغانم). استرجعت من: <https://www.noor-book.com>

الملاحق

الملحق(1): مقياس العجز المتعلم

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

عزيزي التلميذ/ التلميذة(ة):

بين يديك عدد من البنود(الفقرات) التي تصف شعورك ومدى تحكمك في الأحداث التي تمر بك. اقرأ كل بند ثم اختر الإجابة المناسبة التي تعبر عن رأيك بأمانة: موافق - لا أدري - غير موافق)، علماً أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة
الرجاء قراءة كل بند بدقة ووضع علامة (x) واحدة مقابلة في العمود الذي يناسب درجة موافقتك أو عدم موافقتك عليها.

وشكراً لك على حسن تعاونك

معلومات خاصة بالمجيب:

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- معدل الفصل الأول:/20

ت	العبارة	موافق	لا أدري	غير موافق
1	أرى أن النجاح في الحياة يعتمد على الحظ أكثر من اعتماده على قدرات الفرد			
2	أشعر بأنني لا أجد فن التعامل مع الآخرين لنيل احترامهم			
3	تتحدد علاقتي بزملائي في الدراسة من خلال علاقتي مع الأساتذة			
4	لا أشعر بالدافعية لإنجاز أي عمل أقوم به			
5	أعتقد أنه لا توجد لي فرصة للتفوق مهما بذلت من جهد			
6	ضعف تحصيلي يشعرنني بأنني غير فعال في الصف			
7	حصولي على درجات مرتفعة سببه مساعدة والدي لي			
8	عدم دخولي الجامعة التي أرغب فيها سيؤثر على مستقبلي			
9	العلاقة غير الجيدة مع الأساتذة تؤثر على نجاحي في الحياة			
10	استمرار فشلي في المدرسة جعلني أقوم بسلوكات غير مرغوبة مع أسرتي			
11	أتوقع أن يؤدي فشلي في أموري الحياتية إلى فشلي في المستقبل			
12	أشعر أن بذل الجهد في معظم أمور الحياة ليس مهما للإحراز النجاح			
13	التقرب من مواقع السلطة يشعرنني بالارتياح			
14	أشعر أن فشلي الدراسي يسبب لي الشعور بالعجز في معظم أمور حياتي			
15	يصعب علي التحكم بمشكلاتي			
16	النجاح في المستقبل لا يمكن التحكم فيه			
17	فشلي في تكوين صداقات داخل المدرسة يؤثر على تحصيلي الدراسي			
18	لا أمتلك الكفاءة لعمل أي شيء			
19	صعوبة فهمي في المدرسة سببه عدم وضوح شرح الأستاذ			
20	أشعر بالتهميش من محيط أسرتي			
21	أعتقد أن النجاح يحتاج إلى مساعدة الآخرين ودعمهم			
22	أشعر أن مستقبلي غير واضح			
23	أرى أن فرص النجاح في الحياة غير متكافئة			
24	تأثيري في سلوك زملائي أمر صعب			
25	أعتمد في اتخاذ قراراتتي على الحظ والصدفة			
26	أعتقد أن فشلي في الامتحان سببه صعوبة الأسئلة			

دراسيا المتفوقين لدى المتعلم العجز				
x1=	35.74	(أقل فما- 36)	4	0.08
x2=	41.36	(37 - 41)	11	0.21
x3=	44.17	(42 - 44)	12	0.23
x4=	46.98	(45 - 47)	12	0.23
x5=	52.60	(فأكثر - 48)	14	0.26
	م	44.17	53	1
	ع	5.62		
المجموع	مرتفع عجز	متوسط عجز	منخفض عجز	
53	26	12	15	ت.و
53	17.66	17.67	17.66	ت.م
	8.34	-5.67	-2.66	
	69.56	32.15	7.08	
6.16	3.94	1.82	0.40	
1.00	49%	23%	28%	
df=2	5.99	المجدولة	$\alpha=0.05$	

دراسيا المتأخرين لدى المتعلم العجز				
x1=	43.99	(أقل فما- 44)	6	0.11
x2=	49.60	(45 - 50)	13	0.25
x3=	52.40	(51 - 52)	5	0.09
x4=	55.21	(53 - 55)	12	0.23
x5=	60.82	(فأكثر - 56)	17	0.32
	م	52.4	53	1
	ع	5.61		
المجموع	مرتفع عجز	متوسط عجز	منخفض عجز	
53	29	5	19	ت.و
53	17.66	17.67	17.66	ت.م
	11.34	-12.67	1.34	
	128.60	160.53	1.80	
16.47	7.28	9.08	0.10	
1.00	55%	9%	36%	
df=2	9.21	المجدولة	$\alpha=0.01$	

					Group Statistics					
					Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	الجنس	
					1.482	4.916	45.18	11	ذكور	درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ
					.897	5.813	43.90	42	أناث	الرابعة متوسط المتوقفين دراسيا
Independent Samples Test										
t-test for Equality of Means							Levene's Test for Equality of Variances		الجنس	
95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
Upper	Lower									
5.118	-2.564	1.913	1.277	.507	51	.667	.459	.558	Equal variances assumed	درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ
4.916	-2.362	1.732	1.277	.470	18.076	.737			Equal variances not assumed	الرابعة متوسط المتوقفين دراسيا
					Group Statistics					
					Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	الجنس	
					.940	5.797	51.58	38	ذكور	درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ
					1.207	4.673	54.47	15	أناث	الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا
Independent Samples Test										
t-test for Equality of Means							Levene's Test for Equality of Variances			
95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
Upper	Lower									
.486	-6.261	1.681	-2.888	.092	51	-1.718	.198	1.701	Equal variances assumed	درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ
.229	-6.005	1.530	-2.888	.068	31.741	-1.888			Equal variances not assumed	الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا

					Group Statistics					
					Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	الجنس	
					1.482	4.916	45.18	11	ذكور	درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ
					.897	5.813	43.90	42	إناث	الرابعة متوسط المتوقفين دراسيا
Independent Samples Test										
t-test for Equality of Means							Levene's Test for Equality of Variances		الجنس	
95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
Upper	Lower									
5.118	-2.564	1.913	1.277	.507	51	.667	.459	.558	Equal variances assumed	درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ
4.916	-2.362	1.732	1.277	.470	18.076	.737			Equal variances not assumed	الرابعة متوسط المتوقفين دراسيا
Group Statistics										
					Std. Error Mean	Std. Deviation	Mean	N	الجنس	
					.940	5.797	51.58	38	ذكور	درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ
					1.207	4.673	54.47	15	إناث	الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا
Independent Samples Test										
t-test for Equality of Means							Levene's Test for Equality of Variances		الجنس	
95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Difference	Mean Difference	Sig. (2-tailed)	df	t	Sig.	F		
Upper	Lower									
.486	-6.261	1.681	-2.888	.092	51	-1.718	.198	1.701	Equal variances assumed	درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ
.229	-6.005	1.530	-2.888	.068	31.741	-1.888			Equal variances not assumed	الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا

Descriptives					Group Statistics			
			Statistic	Std. Error	ذكور/إناث		N	Mean
توزيع درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	Mean		44.17	.772	درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة	ذكور	11	45.18
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	42.62		درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة	إناث	42	43.90
		Upper Bound	45.72			ذكور	38	49.00
	5% Trimmed Mean		44.29		تلاميذ الرابعة	إناث	15	53.29
	Median		44.00		درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة	ذكور	49	50.14
	Variance		31.567		تلاميذ الرابعة	إناث	57	46.68
	Std. Deviation		5.618					
	Minimum		31				Levene's Test for	
	Maximum		56				F	Sig.
	Range		25					
	Interquartile Range		8		درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	Equal variances assumed	.558	.459
	Skewness		-.246	.327		Equal variances not assumed		
	Kurtosis		-.063	.644	درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط	Equal variances assumed	.132	.718
توزيع درجات قياس العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا	Mean		52.40	.771	درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط	Equal variances not assumed		
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	50.85		درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط	Equal variances assumed	1.935	.167
		Upper Bound	53.94			Equal variances not assumed		
	5% Trimmed Mean		52.31		Group Statistics			
	Median		54.00		المتفوقون/المتأخرون		N	Mean
	Variance		31.513		درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط	المتأخرون دراسيا	53	52.40
	Std. Deviation		5.614			المتفوقون دراسيا	53	44.17
	Minimum		39					
	Maximum		69					
	Range		30					
	Interquartile Range		8				F	Sig.
	Skewness		.099	.327				
	Kurtosis		.410	.644		Equal variances not assumed		

Tests of Normality

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.

توزيع درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	.073	53	.200*	.982	53	.596
توزيع درجات العجز المتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا	.122	53	.048	.975	53	.341

Std. Deviation	Std. Error Mean	
4.916	1.482	
5.813	.897	
5.604	1.690	
5.330	.822	
6.181	.883	
7.226	.957	

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means						
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence	
					Lower	Upper
.667	51	.507	1.277	1.913	-2.564	5.118
.737	18.076	.470	1.277	1.732	-2.362	4.916
-2.350	51	.023	-4.286	1.824	-7.947	-.624
-2.281	15.093	.037	-4.286	1.879	-8.289	-.283
2.625	104	.010	3.459	1.318	.846	6.072
2.656	103.999	.009	3.459	1.302	.876	6.041

Std. Deviation	Std. Error Mean	
5.614	.771	
5.618	.772	

Independent Samples Test

t-test for Equality of Means						
t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence	
					Lower	Upper
7.541	104	.000	8.226	1.091	6.063	10.390
7.541	104.000	.000	8.226	1.091	6.063	10.390

Group Statistics

الجنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	ذكور	11	45.18	4.916	1.482
	أناث	42	43.90	5.813	.897

Independent Samples Test

الجنس		Levene's Test for		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ الرابعة متوسط المتفوقين دراسيا	Equal variances assumed	.558	.459	.667	51	.507	1.277	1.913
	Equal variances not assumed			.737	18.076	.470	1.277	1.732

Group Statistics

الجنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا	ذكور	38	51.58	5.797	.940
	أناث	15	54.47	4.673	1.207

Independent Samples Test

الجنس		Levene's Test for		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
درجات قياس العجز المتعلم لدى لدة تلاميذ الرابعة متوسط المتأخرين دراسيا	Equal variances assumed	1.701	.198	-1.718	51	.092	-2.888	1.681
	Equal variances not assumed			-1.888	31.741	.068	-2.888	1.530

95% Confidence	
Lower	Upper
-2.564	5.118
-2.362	4.916

95% Confidence	
Lower	Upper
-6.261	.486
-6.005	.229