مستوى العجز المتعلم وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي

Level of learned helplessness and its relationship with motivation learning among the second class pupils at Shendi locality Intermediate schools

د. الطيب حمد الزين عبدالله عثمان

كلية التربية، جامعة شندي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى العجز المتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي، وعلاقتها بالدافعية للتعلم، وكشف الفروق في العجز المتعلم تبعاً للنوع والإعادة، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة الدراسة (٣٥٤) تلميذاً وتلميذة، منهم (١٣٠) ذكور و(٢٢٤) إناث، أخذت بالطريقة العشوائية البسيطة، تم تطبيق مقياسين أحدهما مقياس العجز المتعلم الذي أعدته عاشور (٢٠١٤)، لقياس العجز المتعلم، والآخر مقياس الدافعية للتعلم، الذي أعده عبد الوهاب (٢٠١٤)، لقياس الدافعية للتعلم. تم تحليل البيانات وصفياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل ألفا كرونباخ، واستنتاجياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار ت. أظهرت النتائج عن مستوي متوسط للعجز المتعلم لدى التلاميذ، وبمستوى مرتفع لدافعية التعلم، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والدافعية للتعلم، إضافة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في العجز المتعلم تعزي للنوع أو الإعادة.

الكلمات المفتاحية: العجز المتعلم، الدافعية للتعلم، التلاميذ.

Abstract:

This study aims at investigating the level of learned helplessness, among the second-class pupils at Shendi Locality intermediate schools, and to explore the relationship between learned helplessness and motivation learning. The researcher used the analytic descriptive method. Participants consisted of (354) pupils, (130) males, (224) females chosen by the simple random method. Two scales were administered, one was Ashoor`s scale (2014), to measure the learned helplessness, and the other was Abdelwahab`s scale (2014), to measure learning motivation. Data were analyzed descriptively using means and standard deviation, Cornbach Alpha, and inferentially using Person correlations coefficient and t-test. The results showed that: a moderate level of learned helplessness, and high level of learning motivation among the pupils, and there was a negative statically significant relationship between learned helplessness and motivation learning, and there was no statically significant differences in learned helplessness according to sex or repetition.

Keywords: learned helplessness, learning motivation, students

مقدمة:

يشهد العصر الحالي العديد من التغيرات والتطورات التكنولوجية في شتى مناحي الحياة، لها آثارها الإيجابية أخرى سلبية كان من نتاجها زيادة وتنوع الضغوط النفسية والتي أثرت على الطلاب في عدم القدرة بتحقيق متطلباته وعجزه عن الإيفاء بها، والعجر المتعلم هو ظاهرة تحدث عندما تدفع سلسلة من النتائج السلبية أو الضغوطات شخصاً ما إلى الاعتقاد بأن نتائج الحياة خارجة عن سيطرته إذا علم أن سلوكه لا يحدث فرقاً في بيئته المكروهة فقد يتوقف عن محاولة الهروب من المنبهات البغيضة حتى عندما يكون الهروب ممكناً.

وقد ظهر مفهوم العجز المتعلم في فترة الستينات والسبعينيات من القرن العشرين على يد سليجمان Seligman في جامعة بنسلفانيا، حيث وجد أن الحيوانات التي تلقت صدمات كهربائية دون أن يكون لها القدرة على تجنبها أو الهروب منها، كانت غير قادرة على التصرف في مواقف تالية يمكن تجنها أو الهروب منها (أبو حلاوة: ٢٠٠٤)، وكان أول من وصف العجز المتعلم هما عالما النفس الأمريكان ماير وسليجمان Mayier & Seligman في عام ١٩٦٧م. وكان سليجمان Seligman, 1975 أول من شرح ونشر الآثار الواسعة للتجارب المبكرة على الحيوانات وربطها بالتحديات على البشرية. سميت هذه الظاهرة بالعجز المتعلم لأنها ليست سمة فطرية يولد بها الفرد، وأن الفرد ليست لديه سيطرة على ما يحدث له، وأنه ليس من المجدي حتى محاولة السيطرة، وأنه سلوك متعلم مشروط من خلال التجارب التي لم تكن لديه سيطرة فيها.

أي أن العجز المتعلم عبارة عن نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أنه مهما حاول فلن ينجح، ولن يصل إلى نتيجة وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله، علماً أن الشخص بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجابته لا تغير شيئاً من النتيجة، يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج ولذلك يفضل عدم بذل الجهد، ويفضل أن يكون سلبياً.

وهناك ثمة إجماع لدى علماء النفس بشكل عام على أنه لابد من وجود دافع يحرك السلوك لكي يحدث التعلم، فالدافعية هي قوة ذاتية تعمل تحريك السلوك واستمراريته، وتعتبر الدوافع في علم النفس مصدر للطاقة البشرية واستثارتها لدى المتعلم داخل الغرف الصفية وتحسين عملية التعلم والتعليم (Ikhlef, et, al, 2012: 4). وتعتبر الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في أي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعليم أساليب وطرق التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم أو تحصيل المعلومات والمعارف (الشرقاوي ٢٠١٢: ٢٩٤).

يولي التربويون بمختلف توجهاتهم عناية خاصة لموضوع الدافعية للتعلم، لما لها من أهمية وتأثير في النهوض بالعملية التعليمية، ولتمكين المتعلمين من الإقبال على التعلم برغبة ونشاط، وذلك بتحرير الطاقة الكامنة في المتعلم التي تجعله يستجيب للموقف التعليمي، كما أنها تؤدي إلى اكتساب مهارات جديدة واستخدام استراتيجيات متطورة بالإضافة إلى أنها تنشئ طرق فعالة في معالجة المعلومات التي يحصل عليها التلميذ أثناء العملية التعليمية، وتتجلى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليدها تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل

المدرسي، وفي حياتهم المدرسية وفي حياتهم المستقبلية، وهي من الأهداف الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي (نشواني ٢٠٠٣: ٢٠٦).

مشكلة الدراسة:

يعاني كثير من الطلاب في بعض الأحيان عجزاً في تحقيق التوازن بين دوافعه الملحة وضغوط الحياة، تودي به إلى أزمات نفسية وهي بدورها تقود إلى فشله المدرسي، فتلميذ المرحلة المتوسطة يمر بمرحلة المراهقة والتي تتصف بتغيرات جسدية وعاطفية واجتماعية، تؤثر سلباً على مستواه الدراسي، وكلما تكرر فشل التلميذ أصبح ينظر إليه بالتهميش وبعدم الفائدة من جدوى مجهوداته سواء من طرف الأسرة أو المعلمين، ففي هذه الحالة تنخفض دافعيته للتعلم، وتتشكل لديه أفكار وتصورات سلبية عن ذاته ومن ثم تصبح استجاباته للمواقف المستقبلية لا تتوافق مع إمكانياته أو النتائج المرغوب فيها والذي يؤدي به للعجز المتعلم. ويؤثر اكتساب سلوكيات العجز المتعلم على إمكانية التعلم لدى التلميذ الذي مر بخبرات فشل متكررة في المدرسة أو مع مختلف مواقف الحياة الاجتماعية والذي يفضي به إلى التوقف عن بذل جهد للتغلب على الصعوبة، فيتشكل لديه اقتناع بعدم القدرة على التحكم في الأحداث. وانطلاقاً مما أشرت إليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل في السؤال الرئيس التالي: ما علاقة العجز المتعلم بالدافعية للتعلم لدى للتلاميذ؟ ومنه تنبثق الأسئلة الفرعية التالية:

أ/ ما مستوى العجز المتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي؟

ب/ ما مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي ؟

ج/ هل يختلف العجز المتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي باختلاف النوع، (ذكور/ إناث)؟

هـ/ هل يختلف العجز المتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي باختلاف حالة التلميذ (معيد/ غير معيد)؟

أهداف الدراسة:

أ/ التعرف على مستوى العجز المتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي.

ب/ التعرف على مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي.

ج/ فحص طبيعة العلاقة بين العجز المتعلم والدافعية للتعلم للتلاميذ.

د/ كشف الفروق في العجز المتعلم تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

هـ/ كشف الفروق في العجز المتعلم تبعاً لمتغير حالة التلميذ بالمدرسة (معيد/ غير معيد).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تهتم بموضوع في غاية الأهمية، لم يجد اهتماماً من قبل في البيئة المحلية حسب علم الباحث، وعليه تصبح الأهمية النظرية تتمثل في الربط بين مفهوم العجز المتعلم والدافعية للتعلم، لأن عملية

التعلم لا تحدث ما لم تتوفر لدى التلميذ عوامل وشروط عوامل داخلية (ذاتية) وأخرى خارجية تدفعه وتوجهه نحو التعليم وطلب التحصيل.

الأهمية التطبيقية:

بناء على نتائج هذه الدراسة يمكن إعداد وتطبيق برامج إرشادية تهدف إلى إحداث التكيف اللازم لمواجهة أسباب وآثار العجز المتعلم وذلك لزيادة إقبالهم على الحياة بروح متفائلة والتي تعكس مدى ارتفاع مستوى دافعيتهم للتعلم، وتسهم في وضع خطط عملية تؤدي إلى خفض العجز الملقى على التلاميذ.

فروض الدراسة:

١. يتسم تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي بمستوى متوسط في العجز المتعلم.
٢. يتسم تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي بمستوى مرتفع في العجز الدافعية للتعلم.
٣. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والدافعية للتعلم لدى التلاميذ.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تبعاً لمتغير النوع (ذكور/إناث).
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تبعاً لمتغير وضع التلميذ بالمدرسة (معيد/ غير معيد).

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تتحدد هذه الدراسة بموضوعها الذي يبحث في العلاقة بين العجز المتعلم والدافعية للتعلم.
الحد البشري: تم تطبيق هذه الدراسة على تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة.
الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة في الصف الثاني بمدارس المرحلة المتوسطة بمحلية شندي.
الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة في مطلع العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

مصطلحات الدراسة:

العجز المتعلم:

يشير سليجمان (Seligman, 1998: 12) أن العجز المتعلم هو حالة من عدم الرغبة في إتمام المهمة الصعبة وبلوغ معايير التفوق على الآخرين وانعدام المنافسة. وإجرائياً عبارة عن الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس العجز المتعلم.

الدافعية للتعلم:

هي الرغبة والطاقة التي يمتلكها التلميذ والتي تدفع به للمشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال" (دوقة وآخرون ٢٠٠١)، وإجرائياً في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية للتعلم المطبق في الدراسة.

الإطار النظري:

العجز المتعلم: Learned helplessness

مفهوم العجز المتعلم:

تتفق أغلب الدراسات أن العجز المتعلم ظاهرة مكتسبة، أي أن الفرد يتعلم العجز والاستسلام لظروف الحياة، وفيما يلي محاولة لتقديم مفهوم العجز المتعلم.

العجز لغة: ورد في لسان العرب أن: العجز نقيض الحزم والضعف، عدم القدرة، أي ترك ما يجب فعله بالتسويف (ابن منظور ٢٠٠٥: ص ٦٣).

كما ورد لفظ العجز في قوله تعالي:

" فبعث الله غراباً يبحث في الأرض ليريه كيف يواري سوءة أخيه قال يا ويلتي أعجزت أن أكون مثل هذا الغراب فأواري سوءة أخي فأصبح من النادمين "، الآية (٣١) سورة المائدة.

أول دراسة منظمة لهذا المفهوم قام بها سيلجمان Seligman ، عندما أشار في تفصيلات العجز المتعلم التي وصفها، إلى أن العجز المتعلم ظاهرة نفسية تنتج عند عدم إمكان السيطرة على النواتج من فشل أو نجاح، فعندئذ يعتقد الفرد بأنه غير قادر على السيطرة على المتغيرات، ولأهمية العجز المتعلم والأسباب التي توصل الفرد إلى هذه الحالة، ذهب سليجمان إلى أن اعتقاد الفرد بعدم جدوى محاولته تغيير النتائج وعدم فاعلية استجاباته للحصول على التعزيز الذي يؤدي به للانسحاب واللامبالاة ثم الشعور بالعجز المتعلم (Seligman, 1975).

هذا وقد حدد سليجمان ثلاثة مجالات للعجز المتعلم هي:

١. الذاتية: subjectivity (القدرة، المثابرة، الجهد) أما التحيز أو صعوبة المهمة يعتبران من العوامل البيئية.

٢. الثبات: stability تشير الأسباب الثابتة وغير الثابتة إلى عامل الزمن، فعزو الفشل إلى القدرة سبب ثابت يؤدي إلى الاعتقاد المنخفض في الكفاءة الذاتية وبالتالي تتضاءل القدرة (الحظ، الصدفة، صعوبة المواد الدراسية) أي أن الفشل يمتد عبر الزمن وأن العجز وعدم القدرة سوف يستمر في مواقف مشابهة

٣. الشمولية Inclusiveness تتعلق بالأسباب التي تمتد عبر عدة مواقف متغيرة تعمل على زيادة توقع العجز (عجز دافعي، عجز معرفي، عجز انفعالي).

تعريف العجز المتعلم:

يعد مفهوم العجز المتعلم من المفاهيم التي فرضت نفسها وبقوة في مجال الصحة النفسية، وقد اختلفت وتنوعت تعريفاته لاختلاف وجهة نظر الباحثين واهتماماتهم حول هذا المفهوم.

عرفه ماير (Myers, et, al, 2004: 56) بأنه "اليأس والاستسلام المتعلم عندما يدرك الإنسان أو الحيوان أنه لا يسيطر على الأحداث السيئة المتكررة".

عرفه زهران في قاموسه عل أنه" قلة الحيلة أو الشعور بالعجز وفقدان الأمل (زهران ١٩٩٣: ص ٢ ب١٦).

يعرفه (الرشيدي ومحمد ٢٠١٤: ٢٩) بأنه " المدركات السلبية التي يكتسبها التلميذ من خلال مواقف الفشل المتكررة لديه والتي تؤدي بدورها إلى خفض الدافع لدى التلميذ والاستسلام وفقدان السيطرة على التحكم في الأحداث والمواقف، مما يجعله يشعر بالدونية ولوم الذات".

يعرفه (الصبحيين ٢٠١٥: ٨٩) 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 والاتكالية".

يُعرف العجز المتعلم في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنه " عدم القدرة على أداء وظيفة ما، ويكون عادة من جراء ضرر أو ضعف يلحق بالبنية العضوية للفرد (شحاتة وآخرون ٢٠٠٣: ٢٨٢).

يرى الباحث أن العجز المتعلم هو حالة نفسية سلبية تؤدي إلى قصور معرفي وانفعالي ودافعي، تجعل الفرد لا يتمكن من القدرة على مواجهة الصعاب، ولا جدوى من بذل أي مجهود للتعلم مما يترتب عليه انخفاض تقديره لذاته، ويسيطر عليه الخوف والفشل.

أنواع العجز المتعلم:

يقسم سليجمان وآخرون العجز المتعلم إلى أربعة أنواع أساسية هي: Cemalcilar, Canbeyli, & Sunar (2003)

١.عجز دافعي: Motivational deficits

وهو انخفاض دافعية الفرد في التحكم بالأحداث، أي أنه إذا حاول في البداية، ولم يسطع التحكم في الحدث نجده يقلع بسهولة وبسرعة عن المحاولات التالية للتحكم بالحدث.

٢.عجز انفعالي: Emotional deficits

ويتمثل في ظهور انفعالات سلبية، مثل القلق والغضب والاكتئاب، فالفرد يكتئب إذا اعتقد أن سلوكه لن يكون مؤثراً في النتائج التي تعقب هذا السلوك، بمعنى أنه إذا كان في موقف مؤلم لا يمكنه تجنبه، كما لا يمكن أن يكون لسلوكه أي أثر في إزالته أو تغييره، الأمر الذي يؤدي إلى الاعتقاد في عجزه.

٣.عجز معرفي: Cognitive deficits

وهو أساس نظرية العجز المتعلم، ويعني ضعف قدرة الفرد عل التعلم من خبراته السابقة والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعده على الهروب، أي صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات التي يؤديها يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية في المستقبل.

٤.عجز سلوكي: Behavioral deficits

ويتمثل في تصرفات الفرد بسلبية وكسل وفتور الهمة، واعتمادية زائدة، كما يعبر عن نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته، فقد يحدث العجز دائماً عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي.

العجز المتعلم في التعليم:

يهتم المعلمون بكيفية تأثير العجز المتعلم لدى الطلاب، الذين يشعرون بأنهم غير قادرين على بذل الجهد للنجاح في العمل المدرسي، إن عدم وجود أي دافع للطالب لتعلم أي موضوع ما، يمكن أن يؤدي إلى شعور أكثر عمومية بالعجز لتعلم أي مادة بالمدرسة (Firman, et. al ٢٠٠٤) وبشكل أساسي يقال إن أولئك الذين يعانون من العجز المتعلم، تعلموا أنهم يفتقرون إلى السيطرة السلوكية على الأحداث في بيئتهم التي بدورها تغوض دافعهم لإنجاز تغيرات، أو محاولة تغيير المواقف.

وعادة ما يفضل هؤلاء المتعلمون تجاهل أداء الواجبات أو تنفيذ مهام أبسط، لذلك لن يواجهوا خيبات الأمل التي تعتبر انعكاساً لغيابهم الفطري للقدرات، علاوة على ذلك، عندما يفتقرون إلى القدرة على رد فعلهم تجاه الظروف الصعبة مثل التعامل مع الاحباط والفشل المتكرر والالهام الأساسي أو تقرير المصير، فإنهم يصبحون مراوغين عقلياً ويمتلكون العجز المتعلم (Adowah & Alnajashi, 2017)

وعندما يتعرض الطلاب لخطر الإصابة بالعجز المتعلم فإنهم يواجهون فشل أكاديمي، ويصبحون أقل وعياً بمهاراتهم (Pasta. et, al, 2013) ويظهرون موقفاً تفكيكياً تجاه المهام الأكاديمية ويتوقفون عن المشاركة ويطورون مشاعر مدمرة مثل الاحباط والتوتر (Filipello, et, al, 2018)، وغير قادرين على التغيير، لذلك فهم لا يعزون تفانيهم بأي قيمة، لأنهم يعتقدون أنهم ليس لديهم سيطرة على تعليمهم وانجازهم الدراسي (Dickhauser, et, al, 2011).

وتساعد البيئة التعليمية ونوعية التعليم في تدعيم ثقافة العجز المتعلم من عدة جوانب، فأسلوب التدريس المعتمد على التلقين يعطل التفكير المنتج فلا يتيح المجال للتساؤل والاستيعاب، حيث يردد التلميذ ما يسمعه فقط، إضافة لأن هذا النوع من التعليم يحرم الطالب من المشاركة في العملية التعليمية، ولا يعطيه الفرصة في إبداء رأيه، ولا يجرؤ التلميذ على محاورة معلميه، بل قد يمتنع عن المشاركة في المناقشة الصفية خوفاً من إبداء رأي يُغضب المعلم أو يستفزه، فتحصل أمور لا يحمد عقباها (الفرحاتي ٢٠٠٩).

وقد تؤدي المدارس إلى تفاقم هذه الحالة من خلال البالغين غير الجديرين بالثقة، أو الممارسات التي تديم العقلية المتشابهة التي تدعم دورة العجز المتعلم www.edutopia.orgوقد يؤدي ضعف الترابط الاجتماعي بين المدرس والطالب إلى شعور الطالب بالعجز داخل المدرسة، بينما يؤدي قوة الترابط الاجتماعي لزيادة التحصيل الدراسي، وتوصل (أبوحطب: ١٩٧٩) إلى أنه عندما يلجأ المدرس في علاقاته بتلاميذه إلى أسلوب التقبل (الدفء والصداقة) فإن ذلك يؤدي إلى زيادة التوافق بينه وبين تلاميذه وبالتالي يتحسن مردودهم الدراسي.

وتنبأ سليجمان وزملاؤه بأن العجز المتعلم ينشأ في الحالات التي يعزو فيها الفرد فشله إلى عوامل ذاتية (داخلية) وذات طبيعة ثابتة، ينشأ لديه عجز مزمن (chronic)، في حين أن عزو الفرد فشله لأسباب داخلية ثابتة ولكنها محدودة بموقف معين ينتج عنه عجز مزمن شخصي ولكنه خاص بمواقف معينة (Millman, 1995). وهذا ما أكده سيلجمان (Seligman, 1975) في تفسيره للعجز المتعلم، بأن التلاميذ الذين تعرضوا لخبرة الفشل مهما يحاولوا أن يغيروا في مواقف الفشل التي يتعرضون لها فإنها لن تتغير، لأنه يعتقدون أنهم غير قادرين إحداث أي تغيير في قدراتهم.

أشار كوتيبا (Qutaiba, 2010) إلى أن الآثار المترتبة على العجز المتعلم كثيرة ومتعددة وأبرزها هذه الانعكاسات التي تؤثر على تكيف الطالب الشخصي، ففي مجال التحصيل الأكاديمي يشكل تعثر الطالب لمسببات النتائج محدداً هاماً لسلوكه الإنجازي ودافعيته للتعلم، وبالتالي يؤثر ذلك في مستوى الكفاء الفعلية ويتوقف عن بذل الجهد للتعلم ويقتنع بأن ليس باستطاعته فعل أي شيء يفضي إلى نجاحه مما يؤدي في النهاية

إلى تدني أدائه التعليمي. وعندما يتخرج المتعلمون لا تختفي هذه الممارسات والمواقف فجأة، بل تؤثر على حياتهم بعد التخرج وتنتقل إلى مرحلة البلوغ والحياة العملية والحياة الاجتماعية والرفاهية النفسية (Wurm, 2021).

ويرى سليجمان ومورقان (Seligman, & Morgan, 2005) أن هناك مجموعة من المصادر تساعد على تعلم أساليب عزو العجز المتعلم وهي:

١. المصدر الأول: الأم أو مقدم الرعاية الأول، فإن كانت الأم تلوم نفسها عن كل حدث يحصل لها أو تلوم طفلها أحياناً، فإنه سيتعلم منها ذلك.
٢. المصدر الثاني: نماذج البالغين المحيطين بالطفل والمعلمين وأولياء الأمور والأخوة وبعض رموز السلطة، عندما يلومون الطفل عن الأمور التي تحدث، ومن ذلك أيضاً ظروف التعليم، والانضباط الممارس على الطفل، التي يتعلم منها أنه مسؤول عن الأحداث.
٣. المصدر الثالث: أزمات الحياة المأسوية والأسر المفككة والنشوء في بيئات فقيرة وفي بيوت الأيتام.

ولقد شرح أبرامسون وآخرون (Abramson, et, al, 1978) مصادر العجز المتعلم بتفصيل أكثر فيما يلي:

١. مصدر بيولوجي: يرى أن العجز المتعلم ينتج بسبب حالة فيسيولوجية في الجهاز العصبي المركزي تنشأ من صدمة لا يمكن تفاديها.
٢. مصدر اجتماعي ينتج من ارتباط العجز المتعلم بالعديد من المشكلات الاجتماعية مثل المشكلات الأسرية وانحراف الأحداث.
٣. مصدر نفسي من التفسير النفسي لنظرية بافلوف في التعلم الشرطي، والذي يفسر حدوث العجز المتعلم من استمرارية انطفاء الاستجابة وعدم تدعيمها، حيث يشكل الانطفاء أول خطوات العجز المتعلم.

وللعجز المتعلم دور مهم في تفسير بعض المشكلات الاجتماعية والعيادية والتربوية، وللتعرف على الفرد المصاب بالعجز المتعلم، تظهر عليه بعض العلامات، وهناك ثلاثة معايير نوضحها هي:

١. السلبية التي يظهرها الفرد في المواقف جميعها، ويرى سيليجمان Seligman بأن السلبية تنشأ من مكافأة الاستجابات السلبية ومعاقبة الاستجابات الإيجابية، مما يشكل يقيناً لدى الفرد بعدم جدوى جهده. ويرى منظرو العجز المتعلم أن المفعول السلبي لأساليب العجز غير التكيفية لا يحدث إلا في الحالات التي يتعرض فيها الأفراد لأحداث سلبية أو أحداث ضاغطة يواجهونها بمشاعر العجز، وقلة الحيلة ولا تتناسب مع الأحداث الواقعية، مما يولد لديهم حالة من التوقع السلبي (Bebjamin, 2011: 55).
٢. الأحداث غير القابلة للتحكم وإدراكها، فإدراك الأفراد أن عدم قدرتهم في التحكم، يؤدي للفشل وتعميق العجز.
٣. معارف العجز المتعلم هي معارف تتوسط إدراك وممارسة سلوكات العجز المتعلم والأحداث غير القابلة للتحكم، وهي معارف مازالت غير واضحة في معالمها في المواقف الجديدة (الفرحاتي ٢٠٠٩: ١٢٣).

ولقد طور اختصاصيو التوعية بعض الاستراتيجيات التي تساعد في منع الطلاب من تعلم أن يكونوا عاجزين بشكل اعتيادي مثل:

١. تقويم الثناء والتشجيع بناء على قدرات الطلاب لمساعدتهم على الاعتقاد بأنهم جيدون في هذه المواد.

٢. الثناء والتشجيع على أساس جهود الطالب.
٣. العمل على تحديد الأهداف الفردية مع الطلاب لمساعدتهم على أن الأهداف يمكن تحقيقها وأن النتائج يمكن أن تكون تحت سيطرتهم. (Firman, et, al, 2004).

الدافعية للتعلم: Learning motivation

الدافعية للتعلم هي نوع من الدافعية العامة وهي حالة داخلية تحرك سلوك المتعلم وتدفعه لتحقيق هدفه من التعلم.

تعريف الدافعية للتعلم:

الدافعية اصطلاحاً هي "استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه ويشبع دوافعه للمعرفة" (أبو جادو ١٩٩٨: ٢٩٢).

هي ""حالة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي والاقبال إليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم (غباري ٢٠٠٨: ٥٠).

تذكر (قطامي ١٩٩٩)، أن "الدافعية للتعلم هي "حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وتلح عليه للواصلة أو لاستمرار الأداء وذلك للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة وتمثل بناء المتعلم المعرفية".

يعرف (توق وآخرون ٢٠٠١) الدافعية للتعلم بأنها "حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، وتوجهه للإقبال عليه بنشاط وحماس وتلح عليه للاستمرار في نشاط حتي يتحقق التعلم".

علاقة الدافعية التعلم بالعجز المتعلم:

تؤكد الدراسات أن اعتماد المدرس أو المربي نمط التعزيز السلبي عند إخفاق التلميذ في حل المسائل والواجبات المدرسية تجعله يستقبل رسائل ذات مؤشرات سلبية تكون بمثابة استجابة للفشل والانهيار، وبالتالي يتشكل لديه إدراك تام بالعجز أو العجز المتعلم (Kevin, S, 2004, 176)، وأشارت الدراسة إلى أن تلقي الأطفال لنمط التعزيز (عقاب ثواب) من طرف الكبار يؤثر على ردود أفعالهم المستقبلية، فاعتماد التعزيز السلبي في التعلم يطور من أنماط سلوكيات العجز المتعلم وبالتالي حدوث الفشل الدراسي (Kevin, S, 2004, 176).

إن تكرار تجارب الفشل الأكاديمي لدى التلاميذ يقلل من مستوى الدافعية نحو التعلم، وتقل ثقتهم بأنفسهم نتيجة لفقدان النجاح الأكاديمي، ويساورهم الشك في قدراتهم الفكرية والانفعالية فيتشكل لديهم اعتقاد أن بذل الجهد لا جدوى منه، فيرتفع مستوى توقع الفشل تجاه مواقف الحياة المستقبلية، وهذا ما يؤكده (Merceret Pulen, 2005) في دراسته من أن تراكم خبرات الفشل لذوي صعوبات التعلم، تؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية نحو التعلم لتحقيق النجاح الدراسي، عندها تقابل بالفشل المتكرر، وتولد الشعور بالعجز المتعلم لديهم (شلبي ٢٠٠٨: ٣١٤). وأشار أمبرامسون وآخرون (Ambramson, et, al, 1978) إلى أن حالة العجز المتعلم تتحدد في مجموعة من الأعراض:

١. انخفاض دافعية الفرد للاستجابة على المواقف الضاغطة أو الأحداث غير السارة وعدم قدرته على مواجهتها.
٢. انخفاض النشاط المعرفي للفرد في الأداء على المهام لمستوى أدنى مما تسمح به قدراته، والميل إلى تضخيم المشكلات وصعوبة اتخاذ قرارات في المواقف الضاغطة، وتوقع الفشل والاستسلام السريع.

٣. تدني تقدير الذات. إضافة إلى بعض الأعراض الاكتئابية.

وللدافعية علاقة مباشرة مع سلوك الطلاب وتعلمهم، حيث يمكن تلمس عدة آثار مفيدة، وقد حصرها (العتوم وآخرون ٢٠٠٥: ١٧٣) على النحو التالي:

١. توجيه سلوك الطلبة نحو أهداف معينة، فهي تؤثر في الاختيارات التي تواجه الطلبة.
٢. تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف.
٣. تزيد من والمبادأة بالنشاط والمثابرة عليه، لذلك تخلق في ذواتهم الرغبة بالاستمرار والمثابرة على أداء المهمة عندما يصابون بالإحباط أثناء قيامهم بها.
٤. تنمي معالجة المعلومات عند الطلبة، فالطالب الذي يتمتع بدافعية عالية، يكون أكثر انتباهاً للمعلم وبالتالي يطلب المساعدة من المعلم أو المصادر الأخرى عندما يكون بحاجة إليها.
٥. تحديد النواتج المعززة للتعلم فالطلاب المدفوعين للتعلم يكونون أكثر تحصيلاً، وأن عمل المعلمين يصبح أسهل وأكثر إنتاجاً، إذا كان الطلاب مدفوعين للنجاح في المدرسة (بن يوسف ٢٠٠٧: ١٦).

النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

النظرية السلوكية:

الدافعية في النظرية السلوكية تشير إلى الحالة الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه، وتعمل على استمراره، وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة، ويفسر السلوكيون الدافعية من خلال مفهومي المكافأة والحوافز، المكافأة عبارة عن تقسيم شيء جذاب أو مرغوب فيه كمحصلة على سلوك ما، مثل درجات إضافية للطالب عن أداء إتقانه لعمل متميز يعتبر مكافأة تستثير دافعيته فيما بعد، أما الحوافز فتشير إلى شيء أو حدث يؤدي إلى تشجيع السلوك المرغوب فيه. كما ركزت السلوكية على تأثير البيئة على دافعية الطلاب، ففي بعض الأحيان يعملون بتأثير الدوافع الداخلية بمعنى أن طاقتهم وتوجيههم قد يكونان نابعين من رغبتهم الذاتية في المشاركة في نشاط معين، وأن المكافأة الخارجية يمكن أن تتدخل مع الدوافع الداخلية (بقيعي ٢٠١٠: ١٤٤-١٤٥).

النظرية الإنسانية:

ركزت هذه النظرية على مساعدة المتعلم على استغلال أقصى إمكاناته لتحقيق التعلم الأمثل، ومن ثم إبداع نواتج تساعد المتعلم على تحقيق ذاته، ولعل أبرزها نظرية الاتجاه الإنسانية هرم ماسلو للحاجات الذي يبدأ بالحاجات البيولوجية والفيسيولوجية عند قاعدته وينتهي بالحاجات المعرفية في قمته، وأن الحاجات التي ترتبط بالسلامة والأمن حاجات فطرية، في حين أن الحاجات الاجتماعية والشخصية والمعرفية والجمالية حاجات مكتسبة والحاجة للتحصيل والتعلم الإنجاز حاجات دائمة، وأن دافعية الفرد لا تتوقف عند إشباع هذه الحاجات، بل يسعى إلى مزيد من الإشباع، فالفرد الأكثر حباً للمعرفة باستمرار لأثراء معرفته، بعكس الحاجات الحرمانية التي تتصف بالتناقص ولنظرية ماسلو تطبيقات صفية ذات أهمية للتلاميذ الذين لا يشعرون بالأمن داخل الصف، سيشعرون بالتهديد وبذلك سيكونون مدفوعين للحفاظ على أمنهم السيكولوجي أكثر من دافعيتهم للتعلم. هنا يمكن للمعلم من إشباع

حاجة الأمن داخل الصف من خلال تنظيم الدرس واختيار أهداف تربوية محددة تقلل من القلق وتساعدهم على تحقيق تقديرهم لذواتهم من خلال التنويه بإنجازاتهم داخل الصف (بقيعي ٢٠١٠: ١٤٤).

نظرية العزو:

من النظريات التي تحدثت بشيء من التفصيل عن الدافعية نظرية واينر (Wienner, 1992) المسماة بنظرية العزو التي تصف كيف تؤثر تفسيرات الأفراد وتبريرات خبرات النجاح والفشل في دافعيتهم، يرى أنه يمكن حصر الأسباب التي يمكن أن يعزو الطالب نجاحه أو فشله في ثلاثة أبعاد هي:

١. مصدر الأسباب: أي التمييز بين الأسباب الداخلية في التلميذ نفسه (استعداده المعرفي، الموهبة، وغيرها)، والأسباب الخارجية (الحظ، صعوبة النشاط، الزملاء، وغيرها)
٢. ثبات واستقرار السبب: فيقال عن سبب معين أنه ثابت عندما يتصف بالديمومة في نظر التلميذ كالذكاء مثلاً، وسبب غير ثابت عندما يكون معرضاً لتغيير مستمر ويكون قابلاً للتعديل، فعندما ينسب التلميذ نجاحه في نشاط تعليمي معين إلى موهبته، فإنه يعطي سبباً ثابتاً، بينما إذا عزا نجاحه للحظ، فإنه يقدم سبباً قابلاً للتعديل.
٣. التحكم في السبب: يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب، بعضها يمكن أن يتحكم فيه، وآخر يمكن اجتنابه إن أراد ذلك، بينما البعض غير قابل للتحكم عندما يرى التلميذ أنه لا يملك أي سيطرة عليه كالحظ مثلاً. (دوقة وآخرون ٢٠١١: ٣٤ – ٣٥).

النظرية الترابطية:

ترجع هذه النظرية إلى التعلم إلى أساس التجارب السابقة والخبرات الماضية، فالدافعية للتعلم تمثل حالة داخلية أو خارجية للمتعلم تدفعه للقيام باستجابات معينة في وضع مثير، فهو يستجيب رغبة منه للحصول والوصول إلى إشباع حاجاته وتجنب الألم والوقوع في الفشل، ويقوم هذا التفسير على مبدأ وقانون الأثر الذي ينص على أن الفعل الذي يصاحبه الثواب الإيجابي يؤدي إلى استمراره والمواصلة على منواله، أما إذا صاحبه الخيبة والعقاب أدى به الأمر إلى إزالته والتخلي عنه.

يُستخلص من هذه النظريات، أن النظرية السلوكية ركزت على وجود ارتباطات بين مثيرات واستجابات كشرط لحدوث التعلم، والتي تؤدي إلى عادات سلوكية لدى الأفراد تحتاج إلى تدعيم وتعزيز. بينما رأت النظرية الإنسانية على إشباع الحاجات الداخلية للأفراد كإحساسهم بحاجتهم بكفاءتهم، وتقديرهم لذاتهم واستقلالهم لذواتهم، في حين ركزت النظرية الترابطية على الخبرات الماضية والتي تمثل حالة داخلية أو خارجية تدفع الفرد لاستجابات معينة في وضع مثير، أما نظرية العزو فهي تعطي تبريرات في حالات النجاح والفشل إلى عدة مصادر.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أبو عليا (٢٠٠٠) إلى قياس حالة شيوع العجز المتعلم بين طلبة الصفوف السابع، الثامن، التاسع، العاشر، وكذلك الفروق بين الطلبة والطالبات في العجز المتعلم، تكونت العينة من جميع طلبة الصفوف بالمدرستين البنات والبنين في محافظة الزرقاء والبالغ عددهم (٨٠٣) طالب وطالبة، توصلت النتائج إلى أن شيوع

حالة العجز بين صفوف عينة الدراسة كانت ١٤.٢٪، وأن أعلى نسبة كانت في الصف العاشر ٢٢.٩٪، وأقل نسبة كانت في الثامن ٦.٧٪، ووجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

أجرت عاشور (٢٠١٤) دراسة إلى التعرف على ظاهرة العجز المتعلم في علاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي، أعدت الباحثة مقياس العجز المتعلم، طبق على عينة بلغت (١٢٢) تلميذاً معيداً و(١١٧) تلميذاً غير معيد، تم أخذها بالطريقة الطبقية، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين المعيدين وغير المعيدين في درجات العجز المتعلم. ووجود فروق بين الذكور والإناث في العجز المتعلم.

قامت دوغان (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على معدل انتشار العجز المتعلم لدى طلبة الصفوف (الخامس – العاشر) في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة مسقط، والكشف عن أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالعجز المتعلم لدى أفراد العينة، وهي الصف الدراسي والجنس والمستوى التعليمي للوالدين والتحصيل الدراسي، بلغ حجم العينة (٨٤٩) طالناً وطالبة، تم استخدام مقياس العجز المتعلم من إعداد الباحثة، أظهرت النتائج أن معدل العجز المتعلم قد بلغ (٨٤.١٠٪).

استهدفت دراسة قادري وقندوز (٢٠١٨) الكشف عن مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي، تكونت العينة من (١٠٠) معيد ومعيدة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي، وتم استخدام مقياس العجز المتعلم، توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من العجز المتعلم لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي، وتوجد فروق في العجز المتعلم تبعاً للجنس لصالح الإناث، ووجود فروق في التخصص لصالح الأدبي.

هدفت دراسة شاوي وآخرون Shaowei Wu, et,al, (2019) إلى كشف الدور المتوسط للدعم الاجتماعي بين فاعلية الأنا للتعلم والعجز المتعلم لطلاب المهنية العليا في محافظة حينان، بجمهورية الصين الشعبية، تم استخدام مقاييس لفاعلية الأنا للتعلم والدعم الأسري والعجز المتعلم، شملت عينة الدراسة (١٠٦٧) طالباً في خمسة كليات مهنية عليا بالصين، أظهرت النتائج أن لفعالية الأنا للتعلم أثر سلبي على العجز المتعلم، وأن الدعم الاجتماعي يلعب دوراً متوسطاً بين فاعلية الأنا للتعلم والعجز المتعلم.

أجرى نوانزي وآخرون Nwanze, Rita, et, al, (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة عوامل الدافعية المعرفية (المعرفي والدافعي) بالعجز الأكاديمي المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بولاية الأنهار بنيجيريا، شملت عينة الدراسة (٥٠٠) طالباً من المجتمع بلغ (٣٢.١٢٦) طلاب الولاية، تم تطبيق مقياسين الأول مقياس عوامل الدافعية المعرفية (CFS) والآخر مقياس العجز الأكاديمي المتعلم (ALHS)، أظهرت النتائج أن عوامل الدافعية المعرفية (فاعلية الذات، العزو، ودافعية التحصيل) ذات علاقة إيجابية ضعيفة مع العجز الأكاديمي المتعلم، ووجود علاقة سلبية بين فاعلية الذات والعجز الأكاديمي المتعلم، وكشفت عن وجود علاقة دالة بين العزو والعجز الأكاديمي المتعلم.

قام كولبر (Kolber, (2019 بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية والعجز المتعلم، أعد الباحث مقاييس لقياس المتغيرات، شملت عينة البحث (٣٧١) طالب وطالبة من طلاب اللغة الإنجليزية بالمدارس الثانوية بكيافان، أظهرت النتائج: توجد علاقة ارتباطية دالة بدرجة متوسطة بين استراتيجيات التعلم غير المباشرة والعجز المتعلم، وعلاقة ارتباطية دالة بدرجة متوسطة إلى ضعيفة بين استراتيجيات التعلم المباشرة والعجز المتعلم.

هدفت دراسة الصالح والزغول (٢٠١٩) إلى الكشف عن العجز المتعلم والتعلم المنظم ذاتياً، تكونت العينة من (٥٦٠) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظة المفرق، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد تم بناء مقياس لهذا الغرض ومقياس للتعلم المنظم ذاتياً. أظهرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والتعلم المنظم ذاتياً، كما دلت النتائج عن علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد العجز المتعلم وبين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وبين الأداتين ككل.

هدفت دراسة رفرافي (٢٠٢٠) الكشف عن مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة المعرضين للتسرب المدرسي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) تلميذ موزعين على عدة مدارس متوسطة بولاية بسكرة بالجزائر، استخدمت مقياس الدافعية للتعلم إعداد أحمد دوقة وآخرون. أظهرت النتائج أن مستوى الدافعية جاء بدرجة متوسطة بلغت ٧٣.٩٪.

قام كولبر ،(Kolber (2020 بدراسة هدفت إلى تحديد درجة العجز المتعلم والعوامل الدافعية، العاطفية والمعرفية، شملت عينة الدراسة (٣٧١) طالباً في كايافان ببولندا، استخدمت الدراسة مقياس العجز المتعلم للمدارس الثانوية، الذي أعده B.Cizkowicz، أظهرت النتائج أن درجة العجز المتعلم في دروس اللغة الإنجليزية تتطابق مع درجة العجز المتعلم في دروس اللغة البولندية والرياضيات، كما كشفت عن العجز المتعلم يتأثر بدرجة أكبر بالدافعية.

أجرت الحربي والشريدة (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى العجز المتعلم والتوافق الدراسي، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالتوافق الدراسي من خلال العجز المتعلم، بلغ قوام العينة (٤٢٣) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية من طالبات التعليم العام بمدارس المرحلة المتوسطة ببريدة بالقصيم، وتم استخدام العجز المتعلم الذي أعده الزواهرة ٢٠٠٦، ومقياس التوافق الدراسي من إعداد بخيت ٢٠١٣، أسفرت النتائج عن: وجود مستوى منخفض من العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والتوافق الدراسي لدى الطالبات.

هدفت دراسة البلبيسي (٢٠٢١) إلى الكشف عن مستوى دافعية طلاب الصف العاشر الأساسي للتعليم عن بعد وتقديم تصور مقترح لتنميتها، صممت الباحثة مقياس الدافعية للتعلم عن بعد، تكون من خمس محاور، شملت العينة (٥٨٣) طالباً وطالبة، من المدارس الحكومية شرق غزة، توصلت النتائج إلى أن مستوى دافعية الطلاب للتعلم عن بعد جاء بدرجة كبيرة بوزن نسبي (٧١.٠٨٪)، وعدم وجود فروق في الدافعية للتعلم للجنس.

قام أبوكريشة ودهان (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى العجز المتعلم لدي التلاميذ وكذلك الفروق في العجز المتعلم تبعاً للجنس والتخصص الدراسي، شملت العينة (١٠٠) تلميذ وتلميذة ، تم إعداد مقياس للعجز المتعلم، توصلت الباحثتان إلى أن مستوى العجز جاء بدرجة متوسطة، وعدم جود فروق في العجز المتعلم تبعاً للجنس وعدم وجود فروق تبعاً للتخصص الدراسي.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في فحص موضوع العجز المتعلم، واختلفت معها جميعاً في تناولها لفحص علاقته بالدافعية للتعلم. حيث اتفقت هذه الدراسة مع بعضها الذي كان هدفه معرفة مستوى العجز المتعلم: أبو عليا (٢٠٠٠)، دوغان (٢٠١٦)، قادري وقندوز (٢٠١٨)، Kolber (2019)، Kolber (2020)، الحربي والشريدة (٢٠٢١)، أبو كريشة ودهان. واختلفت مع بعضها الذي كان هدفها الرئيس غير ذلك مثل شاوى وآخرون (Shaowei, Wu, et, al (2019 الذي هدفت إلى تحديد الدور المتوسط للدعم الاجتماعي بين فاعلية الأنا للتعلم والعجز المتعلم، ورفرافي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى كشف مستوى الدافعية للتعلم للتلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي، والبلبيسي (٢٠٢١) التي هدفت إلى كشف مستوى دافعية طلاب العاشر للتعلم عن بعد وتقديم تصور مقترح لتنميتها.

اتفقت كل هذه الدراسات استخدمت المنهج والوصفي التحليلي، عدا دراسة واحدة استخدمت المنهج الوصفي الاستكشافي قادري وقندوز (٢٠١٨). واتفقت معها في انها أجريت في المرحلة المتوسطة عدا دراسات: Nwanzi (2019)، وقادري وقندوز (٢٠١٨) اللتان أجريتا في المرحلة الثانوية، ودراسة Shaowei, Wu, et, al (2019) التي أجريت على طلاب الجامعة.

اتفقت عينة هذه التي شملت (٣٥٤) تلميذ وتلميذة مع ما تراوحت عينات الدراسات السابقة بين (٤٦ – ١٠٦٧).

اتفقت مع معظم الدراسات التي استخدمت مقاييس العجز المتعلم معدة من إعداد الباحثين أو مقاييس معدة من قبل آخرين، إضافة لمقاييس لقياس الدافعية للتعلم، ومقياس التوافق الدراسي.

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الأساليب الإحصائية متمثلة في الإحصاء الوصفي متوسطات حسابية ، وانحرافات معيارية، معادلة ألفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، لتحديد الصدق، الثبات، الفروق بين عينتين مستقلتين.

يرى الباحث أن الاتساق أو الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة سواء من حيث الموضوع أو العينة أو الأدوات والبيئة أو المتغيرات والنتائج مؤشر لتعضيد ما اتفقنا عليه، أو إجراء المزيد من البحوث حول طبيعة العلاقة بين المرونة النفسية وجودة الحياة للطلاب. لكن أهم ما يميزها عن غيرها من الدراسات، أنها أجريت في بيئة تختلف عن تلك البيئات التي أجريت فيها وتتمثل في أن دخول المرحلة المتوسطة في السودان عاد مجدداً بعد أن تم إلغاؤه في العام الدراسي ١٩٩٥ /١٩٩٦، بعد انقطاع شارف الثلاثة عقود، هذه العودة غير المرتب والمخطط لها تلقي بآثارها السلبية من حيث إعداد معلمي المرحلة المتوسطة، والمنهج السليم والمناسب لها ومتطلبات البيئة التعليمية الجديدة، بيد أن الأثر الأعظم يقع على التلاميذ الذين أصبحوا حقل تجارب للسياسات

التربوية الملبية للقرارات السياسية دون مراعاة للأهداف التربوية التي من أجلها يعتمد النظام التعليمي في اعتماد مخرجات تعليمية مستهدفة. أي أن ما تتميز به هذه الدراسة أنها تشير إلى الأصالة والجدة حسب جدة هذه المرحلة التعليمية وتكون بمثابة منتج يمكن للدراسات اللاحقة أن تطوره إلى الأفضل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يمكن من وصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها وبيان العلاقة بين مكوناتها للوصول للاستنتاجات العلمية الصحيحة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحلية شندي للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، بلغ ١١٨٣٣ تلميذً وتلميذة، ٥٥١٣ منهم بالصف الثاني.

عينة الدراسة:

شملت العينة (٣٥٤) تلميذ وتلميذة منهم (١٣٠) ذكور، و(٢٢٤) إناث أخذت عشوائياً والجدول التالي يوضح هذا الاجراء.

جدول رقم (٢) يوضح عينة الدراسة

المدرسة	الجنس		حالة الطالب		المجموع
	ذكور	إناث	معيد	غير معيد	
التدريب بنين	٣٨	–	٣	٣٥	٣٨
شندي الجنوبية بنات	–	١٢	٢	١٠	١٢
ملاح المختلطة بقريش	٤	١٢	٢	١٤	١٦
الشهيد د. عوض عمر	–	٢٤	٢	٢٢	٢٤
عترة المختلطة	١٦	٣٢	٧	٤١	٤٨
الموسياب بنات	–	٤٢	٣	٣٩	٤٢
المسيكتاب القوز بنات	–	٤٠	٣	٣٧	٤٠
فاطمة الزهراء بنات	–	٢٣	٣	٢٠	٢٣
القليعة بنين	٣٩	–	٤	٣٥	٣٩
شندي مربع ١٦ بنين	٣٣	–	٢	٣١	٣٣
الشقالوة بنات		٣٩	٣	٣٦	٣٩
المجموع	١٣٠	٢٢٤	٣٤	٣٢٠	٣٥٤

يتضح من الجدول رقم (٢) أعلاه أن عينة الدراسة شملت (٣٥٤) تلميذ وتلميذة بالصف الثاني المتوسط (١٣٠) منهم ذكور بنسبة ٣٧٪، و(٢٢٤) إناث بنسبة ٦٣٪، و(٣٤) تلميذ وتلميذة معيد بنسبة ١٠٪، و(٣٢٠) تلميذ وتلميذة غير معيد بنسبة ٩٠٪.

أدوات الدراسة:

أولاً مقياس العجز المتعلم:

اعتمد الباحث مقياس العجز المتعلم الذي أعدته نادية عاشور (٢٠١٤)، وهو مبني على من مجموعة الدراسات والبحوث من بينها أبحاث كل من سليجمان، كريستوفر بيرسون، وإبرامسون، التي تناولت الموضوع لاستخلاص أبعاده ومظاهره والأعراض التي من خلالها يمكن استنتاج ظاهرة العجز المتعلم، يتكون المقياس صورته الأولية على (٤٨) عبارة، طبق على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة وتم حذف (٧) عبارات ليصبح في صورته النهائية يتكون من (٤١) عبارة. استخدمت الباحثة أسلوب التحليل العاملي للمقياس بالفارمكس varimax وتوصلت إلى ثلاثة أبعاد الجدول رقم (٣) يوضح الأبعاد:

جدول رقم (٣) يوضح أبعاد مقياس العجز المتعلم

الأبعاد	أرقام العبارات	العدد
القصور المعرفي والتشاؤم	٢٣، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨ ، ٣٩، ٤٠، ٤١.	١٦
القصور الدافعي	١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٧.	١٤
القصور الانفعالي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١٢.	١١
المجموع		٤١

تصحيح المقياس:

يشتمل المقياس المستخدم في هذه الدراسة على (٤١) عبارة في صورته الأولية، وقد صيغت جميعها بطريقة إيجابية وفق تدرج خماسي: أوافق تماماً، أوافق، لا أدري، لا أوافق، أوافق تماماً، وأعطيت الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وتشير الدرجات العالية إلى ارتفاع مستوى العجز المتعلم، والمنخفضة إلى انخفاض مستوى العجز المتعلم. ووفقاً للنموذج الإحصائي المتدرج يكون المستوى المنخفض للعجز المتعلم أقل من المتوسط الحسابي (٢.٥)، والمستوى المتوسط (٢.٥٠ – ٣.٤٩)، والمستوى المرتفع أعلى من (٣.٤٩).

صدق المقياس:

تم قياسه باستخدام صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة علم النفس والتربية بالجامعة لمعرفة مدى دقته وصلاحيته للبيئة السودانية، ولقد تم الأخذ بكل التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالب وطالبة خارج العينة الأساسية للدراسة، بهدف حساب معاملات الصدق. ولقد استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على معامل

الاتساق الداخلي للمقياس والذي يوضح ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت نتائج معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية له عن معاملات ارتباط دالة إحصائياً والجدول التالي يوضح هذا الإجراء:

جدول رقم (٤)

يوضح معامل ارتباط فقرات مقياس العجز المتعلم بالدرجة الكلية للمقياس

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
١	0.444**	٨	٠.٥٣٢**	١٥	٠.٥٤٠**	٢٢	٠.٤١٣**	٢٩	٠.٥١٢**	٣٦	٠.٥١٢**
٢	٠.٤٢٥**	٩	٠.٢٧٧*	١٦	٠.٤٠٧**	٢٣	٠.٤٥٣**	٣٠	٠.٤٧٢**	٣٧	٠.٤٣٧**
٣	٠.٢٨١*	١٠	٠.٤٠٦**	١٧	٠.٤٠٨**	٢٤	٠.٤٦٤**	٣١	٠.٤١٣**	٣٨	٠.٤٧٥**
٤	٠.١٠٤	١١	٠.٤٠٩**	١٨	٠.٠١٤	٢٥	٠.٤١٠**	٣٢	٠.٤٠٢**	٣٩	٠.٤٠١**
٥	٠.٤٠٧**	١٢	٠.٤٠٥**	١٩	٠.٥٧٣**	٢٦	٠.٤١٢**	٣٣	٠.٤٧٥**	٤٠	٠.٤٠٨**
٦	٠.٤١٣**	١٣	٠.٢٦١*	٢٠	٠.٤٤٤**	٢٧	٠.٦٣٥**	٣٤	٠.٥٤٥**	٤١	٠.٤٠٤**
٧	٠.٤١٢**	١٤	٠.٤٠٣**	٢١	٠.٤٠١**	٢٨	٠.٤١٢**	٣٥	٠.٤٩٢**		

من واقع الجدول رقم (٤) أعلاه يشير إلى أنٍ جميع معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً، عدا الفقرات رقم (٣)، (٤)، (٩)، (١٣)، (١٨) لضعف ارتباطها وعليه فإن المقياس أصبح يتكون من (٣٦) فقرة في صورته النهائية ويعد صادقاً وصالحاً لإجراء الدراسة. أما الصدق الذاتي فقد تم حسابه باستخراج الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ (.85)

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (٠.٧٣) وهو يشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية.

تم حساب الثبات وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل وللإبعاد الأربعة قيماً بين (0.70) ــ (0.73) والجدول رقم (٥) يبين القيم التي تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات مرتفعة.

جدول رقم (٥) يوضح معامل الثبات للمقياس وأبعاده الأربعة

أبعاد المقياس	القصور المعرفي والتشاؤم	القصور الدافعي	القصور الانفعالي	المقياس الكلي
عدد الفقرات	١٦	١٢	٨	٣٦
معامل الثبات	٠.٧١	٠.٧٢	٠.٧٠	٠.٧٣

الجدول رقم (٥) يوضح أن معامل الثبات للمقياس وأبعاد الأربعة جاء بدرجة مناسبة، ولعله من المعلوم أن معامل الثبات يرتفع بزيادة عدد الفقرات، ولعلك تلاحظ أن عدد الفقرات في الأبعاد قليلة العدد، أما معامل الثبات للمقياس الكلي فقد بلغ ٠.٧٣ وهو مؤشر مرتفع لاستخدامه والوثوق من نتائجه.

مقياس الدافعية للتعلم:

لقياس الدافعية للتعلم استخدم الباحث مقياس الدافعية للتعلم الذي أعده جناد عبد الوهاب (٢٠١٤) الذي يقيس دافعية التعلم لتلاميذ السنة الثالثة من المرحلة المتوسطة، استعان معد المقياس بمقياس الدافعية للتعلم إعداد أحمد دوقة (٢٠١١)، ومقياس الدافعية لنظرية التقرير الذاتي إعداد محمد نوفل (٢٠١١)، استفتاء الدافعية للدراسة إعداد محمود عبد الحليم منسي، واستبيان دافعية التعلم إعداد جمال محمد فكري، واستبيان الاستراتيجيات الدافعة للتعلم إعداد رو وساكس (١٩٩٨)، يتكون المقياس في أصله من (٣٤) عبارة، بعد الدراسة والتحليل قام معد المقياس بحذف (٤) عبارات وعليه أصبح المقياس يتكون من (٣٠) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية للمقياس كما في الجدول رقم(٦):

جدول رقم (٦) يوضح أبعاد مقياس الدافعية للتعلم

الأبعاد	العبارات	العدد
المثابرة والجدية	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٨.	٨
قيمة وفائدة التعلم	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨،٢٢.	٦
مسؤولية المتعلم	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٦.	٧
الكفاءة الذاتية	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٣٠.	٩
المجموع		٣٠

أبعاد المقياس:

البعد الأول: المثابرة والجدية: تعبر الدرجة على هذا البعد عن مدى مثابرة هذا الطالب وإصراره وعدم استسلامه لما يواجهه من صعوبات.

البعد الثاني قيمة وفائدة التعلم: يقيس هذا البعد مدي تصور التلميذ لفائدة تعلمه للنشاطات التي يقوم بها، فغالباً ما يقبل التلاميذ على النشاطات التي تعود عليهم بالفائدة.

البعد الثالث مسؤولية المتعلم: من خلال هذا البعد يعبر التلميذ عن مدى شعوره بمسؤولياته لتحقيق نجاحاته المدرسية والاعتماد على النفس أثناء مذاكرته اليومية وواجباته المدرسية بصورة ناجحة.

البعد الرابع الكفاءة الذاتية: يشير هذا البعد إلى قياس قدرة المتعلم في التغلب على المواقف والمهمات الدراسية

تصحيح المقياس:

تتم الإجابة على المقياس مدرج تتراوح الدرجات عليه بين ٥ درجات إلى درجة واحدة ، وفق تدرج خماسي: أوافق تماماً، أوافق، لا أدري، لا أوافق، أوافق تماماً، وأعطيت الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وتشير الدرجات العالية إلى ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم، والمنخفضة إلى انخفاض مستوى الدافعية للتعلم. ووفقاً للنموذج الإحصائي المتدرج يكون المستوى المنخفض للدافعية للتعلم أقل من المتوسط الحسابي (٢.٥)، والمستوى المتوسط (٢.٥١ – ٣.٤٩)، والمستوى المرتفع أعلى من (٣.٤٩).

صدق المقياس:

تم قياسه باستخدام صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة علم النفس والتربية بالجامعة لمعرفة مدى دقته وصلاحيته للبيئة السودانية، ولقد تم الأخذ بكل التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) تلميذ وتلميذة، بهدف حساب معاملات الصدق. ولقد استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على معامل الاتساق الداخلي للمقياس والذي يوضح ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت نتائج معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية له عن معاملات ارتباط دالة إحصائياً والجدول التالي يوضح هذا الإجراء:

جدول رقم (٧)

يوضح معامل ارتباط فقرات مقياس الدافعية للتعلم بالدرجة الكلية للمقياس

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
١	0.401**	٦	٠.٤٥٠**	١١	٠.٤٣١**	١٦	٠.٤٩٤**	٢١	0.616**	٢٦	0.537**
٢	0.404**	٧	٠.٥٣٤**	١٢	٠.٥٢٦**	١٧	٠.٤٢٠**	٢٢	٠.٤٦٧**	٢٧	0.417**
٣	0.298*	٨	٠.٤٢٧**	١٣	٠.٤١٥**	١٨	٠.٤٠٩**	٢٣	٠.٤٦٨**	٢٨	0.314**
٤	-٠.٠٨٢	٩	٠.٤٨٠**	١٤	٠.٤٠٩**	١٩	٠.٥٩٩**	٢٤	٠.٥٥٠**	٢٩	0.512**
٥	٠.٥١٥**	١٠	٠.٥٧٠**	١٥	٠.٤٣٨*	٢٠	٠.٤٢٠**	٢٥	٠.٤١١**	٣٠	0.712**

من واقع الجدول رقم (٧) أعلاه يشير إلى أنٍ جميع معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً عدا الفقرة رقم (٤)، التي جاءت سالبة والفقرات رقم (٣)، (٢٨)، لضعف معامل ارتباطها ومن ثم تم حذفهما وعليه فإن المقياس أصبح يتكون من (٢٧) فقرة ، وبذلك فإن المقياس يعد صادقاً وصالحاً لإجراء الدراسة. أما الصدق الذاتي فقد تم حسابه باستخراج الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ (.85)

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل وللإبعاد الأربعة قيماً بين (0.65) ــ (0.73) والجدول رقم (٨) يبين القيم التي تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات مرتفعة.

جدول رقم (٨) يوضح معامل الثبات للمقياس وأبعاده الأربعة

أبعاد المقياس	المثابرة والجدية	قيمة وفائدة التعلم	مسؤولية المتعلم	الكفاءة الذاتية	المقياس الكلي
عدد الفقرات	٧	٥	٦	٩	٢٧
معامل الثبات	٠.٧١	٠.٧٠	٠.٦٥	٠.٧٣	٠.٧٣

الجدول رقم (٨) يوضح أن معامل الثبات للمقياس وأبعاد الأربعة، جاء بدرجة مناسبة، ولعله من المعلوم أن معامل الثبات يرتفع بزيادة عدد الفقرات، ولعلك تلاحظ أن عدد الفقرات في الأبعاد قليلة العدد، أما معامل الثبات للمقياس الكلي فقد بلغ ٠.٧٣ وهو مؤشر مرتفع ومؤشر مناسب لاستخدامه والوثوق من نتائجه.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث برنامج SPSS لمعالجة البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها حسب مقتضيات الحال بطرق مختلفة وهي:

١. معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس.
٢. معامل ألفاكرونباخ لقياس معامل الثبات.
٣. اختبار الإحصاء الوصفي لمعرفة مستوى العجز المتعلم والدافعية للتعلم.
٤. اختبار (ت) (t – test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة الفروق في العجز المتعلم تبعاً لمتغير النوع (الذكور والإناث)، وكذا الحال بالنسبة للفروق بين المعيدين وغير المعيدين.
٥. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين العجز المتعلم والدافعية للتعلم.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الأول:

للتحقق من نتيجة الفرض الأول والذي ينص على: " يتسم تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي بدرجة متوسطة لمستوى العجز المتعلم" استخدم الباحث الإحصاء الوصفي للتعرف على المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وكذلك اختبار (ت) لمتوسط عينة واحدة الجدول أدناه يوضح هذا الإجراء:

جدول رقم (٩) يوضح:

استخدام الإحصاء الوصفي للتعرف على مستوي العجز المتعلم

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٢.٧٦	١.٥١٤	متوسط	١٣	٢.٧٤	١.٤٧٩	متوسط	٢٥	٢.٥٥	١.٣٨٩	متوسط
٢	١.٦٦	١.٢٢٧	منخفض	١٤	٢.٥٨	١.٣٣٣	متوسط	٢٦	٢.٦٧	١.٥٨٨	متوسط
٣	٣.١٩	١.٥٩٦	متوسط	١٥	٢.٦٩	١.٥٢٤	متوسط	٢٧	٢.٢٥	١.٤٦٣	منخفض
٤	٢.٨٢	١.٥٣٩	متوسط	١٦	٣.٠٩	١.٦٤٣	متوسط	٢٨	٢.٤٢	١.٤٢٤	منخفض
٥	٢.٤١	١.٣٨١	منخفض	١٧	٢.٧٦	١.٤٢٩	متوسط	٢٩	٢.٥١	١.٥٥٠	متوسط
٦	٣.٠٠	١.٥٤١	متوسط	١٨	٢.٨٣	١.٤٠٦	متوسط	٣٠	٢.٠٦	١.٤٥٥	منخفض
٧	٣.٢١	١.٥٥٨	متوسط	١٩	٢.٥٤	١.٤٩٣	متوسط	٣١	٢.٥٢	١.٤٧٢	متوسط
٨	٢.١٠	١.٣٣٨	منخفض	٢٠	٢.٥٠	١.٣٩٧	متوسط	٣٢	٢.٨٠	١.٥١٠	متوسط
٩	٢.٧٦	١.٤٩٤	متوسط	٢١	٢.٢٨	١.٤١٢	منخفض	٣٣	٢.٦٤	١.٥٢١	متوسط
١٠	٢.٠٣	١.٩٩٨	منخفض	٢٢	٢.٤١	١.٤٠٢	منخفض	٣٤	٢.٨٩	١.٥٤٨	متوسط

١١	٢.١٦	١.٣٨٠	منخفض	٢٣	٢.٥٥	١.٣٨٨	متوسط	٣٥	٢.٧٣	١.٥١٠	متوسط
١٢	٢.٢٨	١.٣٩٩	منخفض	٢٤	٢.٣٥	١.٥٢٥	منخفض	٣٦	٢.٩٨	١.٦٢١	متوسط
								الكلي	٢.٦٠	٢٢.٠٦٤	متوسط

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (٩) أن مستوى العجز المتعلم لدى الطلاب جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى العجز المتعلم للمقياس الكلي (٢.٦٠) أي أنه بدرجة متوسطة ضمن الفئة المتوسطة (٢.٥٠ – ٣.٤٩)، بوزن نسبي يبلغ ٥٢.%، وكما يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة تراوحت بين (١.٦٦ – ٣.١٩)، وجاءت الفقرة رقم (٥) في المرتبة الأولى بمستوى متوسط ونصها: " لا أستطيع الاندماج في الأنشطة ذات طابع العمل الجماعي "، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط الفقرة رقم (٢) ونصها: " أشعر برغبة في ترك المدرسة".

اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو كريشة ودهان (٢٠٢١) التي توصلت إلى مستوى متوسط للعجز المتعلم لدى التلاميذ، واختلفت مع نتائج أبو عليا (٢٠٠٠) التي كشفت عن شيوع العجز المتعلم لأفراد العينة ككل بنسبة ١٤.٢٪. واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة (دوغان ٢٠١٦) التي أسفرت عن أن معدل العجز المتعلم بلغ (٨٤.١٪) وهو مستوى مرتفع، واختلفت مع نتائج دراسة (قادري وقندوز ٢٠١٨)، التي توصلت إلى ارتفاع مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ المعيدين، ومع دراسة (الحربي والشريدة ٢٠٢١)، التي كشفت عن مستوى منخفض من العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنها ربما ترجع لعوامل داخلية وهي التي تكمن في دواخل التلميذ حيث أن خبرات الفشل المتكررة التي يواجهها التلميذ تكسبه سلوكيات ومدركات خاطئة حول ذاته، أو اعتقاد التلميذ بضعف قدرته على السيطرة على المواقف وتوقعه للفشل يجعله يستسلم سريعاً عندما تواجهه صعوبات مما يؤدي إلى عائق وعجز في تعلمه ولذلك يشعر بالعجز، أو كالحالات الصحية للتلاميذ والتي غالباً ما تعود لأسباب فيسولوجية، فقد ربط سيليجمان بين العجز المتعلم وأعراض الاكتئاب والتي ترجع إلى بعض العوامل البيولوجية الناتجة عن انخفاض مستوى بعض الافرازات في الدماغ خاصة السيروتونين (العواودة ٢٠٠٩: ٩١)،

أو ربما تعود لبعض العوامل الخارجية وهذا ما أشار إليه (الزاملي: ٢٠٠١) أن هناك تفاعلاً بين العجز المتعلم للتلاميذ والبيئة المعرفية للتلاميذ، وأن فقدان سيطرتهم على الأحداث يؤدي إلى تكوين مدركات خاطئة من توقع الفشل في إنجاز المهام الموكلة إليه، وعدم الانتباه، وضعف الاصرار والدافعية في مواجهة المواقف والتحديات، وعزو النجاح إلى الصدفة والحظ. وربما تكون المدرسة هي الأخرى التي لها دور في ظهور العجز المتعلم، فتعاملات المعلمين بشكل خاطئ ونظرتهم السلبية للتلاميذ هي التي تعجل بظهور العجز المتعلم. وفي منحى آخر تكون الأسرة هي السبب من خلال التنشئة الخاطئة للأبناء منذ الصغر من خلال وصفهم الدائم بالفشل. هذه العوامل التي لها الأثر البالغ في ارتفاع مستوى العجز المتعلم، وتؤكد الأدبيات المتعلقة بمشاكل الطلبة على الأهمية القصوى لدور العوامل المجتمعية والأسرية في رسوب الطلاب، وتبدأ هذه العوامل من الأسرة، ففي ظل

أسرة تنعدم فيها الرقابة العائلية على الطالب ويتبدد الاستقرار العائلي، الأمر الذي يقود الطالب عن متابعة دراسته عند مواجهته لأي مشكلة أكاديمية أو شخصية (الغانم ١٩٩٤: ٢٢٥).

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثاني:

للتحقق من نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على: " يتسم تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة بمحلية شندي بارتفاع مستوى الدافعية للتعلم" استخدم الباحث الإحصاء الوصفي للتعرف على المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وكذلك اختبار (ت) لمتوسط عينة واحدة (١١) يوضح هذا الاجراء:

جدول رقم (١١)

يوضح استخدام الإحصاء الوصفي للتعرف على مستوي الدافعية للتعلم

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤.١٦	١.٣٤٢	مرتفع	١٠	٣.٥١	١.٣٥١	مرتفع	١٩	٣.٦٤	١.٢٨٦	مرتفع
٢	٤.٢٣	١.٢٥٧	مرتفع	١١	٤.٠١	١.٣٥٠	مرتفع	٢٠	٣.٩٢	١.٢١٨	مرتفع
٣	٣.٩٥	.١٢٦٣	مرتفع	١٢	٤.٢٣	١.١٨٨	مرتفع	٢١	٤.٢٢	١.١٢٤	مرتفع
٤	٤.٨٢	١.١٢٦	مرتفع	١٣	٤.١٨	١.١٨٦	مرتفع	٢٢	٣.٨١	١.٣١٦	مرتفع
٥	٣.٨٢	١.٣٩٦	مرتفع	١٤	٣.٧٠	١.٢٢٩	مرتفع	٢٣	٤.٠٥	١.٢٤٥	مرتفع
٦	٣.٣١	١.٤٥٢	متوسط	١٥	٣.٨٦	١.٣٦١	مرتفع	٢٤	٣.٧٩	١.٢٤٩	مرتفع
٧	٣.٨٠	١.٤٠٠	مرتفع	١٦	٣.٧٩	١.٤٢٠	مرتفع	٢٥	٤.٠٢	١.٢٤٥	مرتفع
٨	٤.٠٧	١.٢٤٤	مرتفع	١٧	٣.٦٤	١.٢٩٦	مرتفع	٢٦	٣.٧٥	١.٣٦١	مرتفع
٩	٣.٦٣	١.٣٢٤	مرتفع	١٨	٣.٩٣	١.٢١٨	مرتفع	٢٧	٤.١٢	١.٢٣٩	مرتفع
								الكلي	٣.٧٦	١٧.٢٥٨	مرتفع

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (١١) أن مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ جاء بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية للتعلم للمقياس الكلي (٣.٧٦) أي أنه بدرجة مرتفعة ضمن الفئة المرتفعة (٣.٤٩ – ٥.٠٠)، بوزن نسبي يبلغ ٧٥%، وكما يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة تراوحت بين (٣.٣١ – ٤.٨٢)، وجاءت الفقرة رقم (٦) في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع ونصها: " التعليم يكسبني احترام الآخرين ويضمن لي مكاناً مهماً في المجتمع "، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط الفقرة رقم (٨) ونصها: " أجد حلاً لكل مشكلة تواجهني".

هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (البلبيسي: ٢٠٢١) التي أظهرت أن مستوى الدافعية للتعلم جاء بدرجة مرتفعة، واختلفت مع نتائج دراسة (رفرافي: ٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مستوى الدافعية للتعلم جاء بدرجة متوسطة.

يعزو الباحث ارتفاع مستوى الدافعية لعدد من العوامل منها ما هو متعلق بالمعلمين فهم الأكثر احتكاكاً بالتلاميذ، ولهم تأثير مباشر في إثارة الدافعية للتعلم للتلاميذ، فعن طريق التعزيز بالمكافأة والحوافز يتمكن المعلم

من توجيه سلوك التلاميذ نحو تحقيق هدف معين، وذلك كما يراه سكنر أن السلوك ينشأ من مؤثرات داخلية وخارجية تسمى معززات ويتضمن زيادة حدوث تكرار السلوك الذي أتبع بمعزز، فإذا أراد المعلم زيادة أداء التلاميذ فعليه تقديم التعزيز الفوري بعد أداء كل عمل صحيح، هذا من وجهة نظر النظرية السلوكية في الدافعية للتعلم، أما من وجهة نظر النظرية المعرفية فهي تعطي المعلم الدور المهم في تحريك أفكار المتعلمين وتوعيتهم وبناء المعرفة لديهم، بينما تركز النظرية الإنسانية للدافعية للتعلم على أهمية المعلم في خلق مناخ صفي تتوافر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات التلاميذ للأمن والانتماء وتقدير الذات.

كما يمكن تفسير ارتفاع مستوى الدافعية للتعلم من خلال ما هو متعلق بالبيئة الأسرية التي يعيش فيها التلميذ التي عملت على تشجيعه للاهتمام بالدراسة ويقدمون له الدعم والتحفيز السيكولوجي والمادي معاً. وقد تعود لعوامل تتعلق بالتلميذ نفسه التي ترجع في أساسها لعوامل بيولوجية وأخرى مكتسبة، فالتلاميذ في هذه المرحلة يميلون إلى ما يلبي حاجاتهم الفورية ومتطلباتهم الملحة التي لا يستطيعون تأجيلها، وعليها تتفاوت مشاعرهم تجاه التعلم وتجاه المعلم والمدرسة.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث:

للتحقق من نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والدافعية للتعلم" استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للتعرف على نوع العلاقة بين المتغيرين الجدول (١٣) يوضح هذا الاجراء:

جدول رقم (١٣) يوضح

مصفوفة معامل ارتباط بيرسون بين العجز المتعلم وأبعاده بالدافعية للتعلم وأبعادها

	القصور المعرفي	القصور الدافعي	القصور الانفعالي	المثابرة والجدية	فائدة التعلم	الكفاءة الذاتية	مسؤولية المتعلم	الدافعية للتعلم	العجز المتعلم
القصور المعرفي	١								
القصور الدافعي	٠.٦٤٤**	١							
القصور الانفعالي	٠.٥٤٥**	٠.٥٣٦**	١						
المثابرة والجدية	-٠.٢٤٨**	-0.208**	-0.119	١					
فائدة التعلم	-0.239**	-0.185	-0.222**	٠.٥٥٠**	١				
الكفاءة الذاتية	-0.256**	-0.321**	-0.104	-0.498	0.413**	١			
مسؤولية المتعلم	-0.285**	-0.249**	-0.098	0.647**	0.663**	0.455**	١		
الدافعية	-0.306**	-0.305**	-0.143	0.864**	0.780**	0.671**	0.835**	١	

للتعلم									
العجز المتعلم	0.893**	0.859**	0.780**	-0.235**	-0.254**	-0.279**	-0.262**	-0.307**	١

من الجدول رقم (١٣) يتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم وأبعاده (القصور المعرفي، القصور الدافعي، القصور الانفعالي) مع الدافعية للتعلم وأبعادها (المثابرة والجدية، فائدة التعلم، الكفاءة الذاتية، مسؤولية المتعلم) عند مستوى (٠.٠١) وكذلك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم وأبعاده (القصور المعرفي، القصور الدافعي، القصور الانفعالي). إضافة لوجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الدافعية للتعلم وأبعادها (المثابرة والجدية، وفائدة التعلم، والكفاءة الذاتية، ومسؤولية المتعلم)، وهذه النتيجة تشير إلى أن التلاميذ منخفضي العجز المتعلم يتسمون بمستوى مرتفع من الدافعية للتعلم، وعلى العكس من ذلك فإن التلاميذ ذوي العجز المتعلم المرتفع يتسمون بمستوى منخفض من الدافعية للتعلم.

هذه النتيجة اتفقت مع نتائج (الصالح والزغول ٢٠١٩) التي أظهرت علاقة سالبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والتعلم المنظم ذاتياً، وجزئياً مع دراسة (Nwanze, et, al, 2019) التي أشارت إلى أن الدافعية للتحصيل ذات علاقة ضعيفة مع العجز الأكاديمي المتعلم، واختلفت جزئياً مع دراسة (Kolber, et, al, 2019) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية متوسطة إلى ضعيفة بين استراتيجيات التعلم والعجز المتعلم.

ولتفسير هذه النتيجة يرى الباحث أنها ربما تعود لتكرار نتائج الفشل الأكاديمي للتلاميذ الذي يقلل من مستوى الدافعية للتعلم مما يقلل من ثقتهم بأنفسهم نتيجة للتأخر الدراسي ومنه يساورهم الشك في قدراتهم الفكرية والانفعالية، فيتشكل لديهم اعتقاد أن بذل الجهد لا جدوى منه، فيرتفع معدل توقع الفشل تجاه مواقف الحياة المستقبلية، وهذا ما يؤكده (Mercer, et, al, al, 2005) في أن تراكم خبرات الفشل تودي إلى انخفاض مستوى الدافعية نحو التعلم لتحقيق النجاح الدراسي، عندها تقابل بالفشل المتكرر ويتولد لديهم الشعور بالعجز المتعلم (شلبي ٢٠٠٨: ٣١٤). وربما تعود على تأثير البيئة على تدني دافعية التلاميذ خاصة الذكور خلال هذه الفترة من الزمن، التي قللت من دافعيتهم نحو التعلم وتوجيهها نحو العمل الذي فرضته الظروف الضاغطة لمعاش الناس، جراء تفاقم الأوضاع الاقتصادية وارتفاع كلفة التعليم ومن ثم يقل مجهود التلميذ ويفكر في ترك المدرسة، وربما تكون المدرسة ممثلة في المعلمين في اعتمادهم على التعزيز السلبي عند إخفاق التلميذ في حل المسائل والواجبات المدرسية التي تجعله يستقبل رسائل ذات مؤشرات سلبية تكون بمثابة استجابة للفشل والانهيار، تسهم في تشكل إدراك تام بالعجز المتعلم (Kevin, S, 2004, :176).

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الرابع:

لاختبار نتيجة هذا الفرض والذي ينص على: "توجد فروق دالة إحصائياً في العجز المتعلم تبعاً لمتغير للجنس ذكور/ إناث"، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) (T – test) والجدول رقم (٩) يوضح الاجراء

الجدول رقم (١٤) يوضح

اختبار (ت) (T – test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في العجز المتعلم تبعاً للجنس (ذكور/ إناث)

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القصور المعرفي	ذكور	١٣٠	٤١.٧٦٩٢	١٠.١٦٨٧٦	٣٥٢	-٠.٦٦١	٠.٧٦٥	لا توجد فروق
	إناث	٢٢٤	٤٢.٥٤٤٦	١٠.٩١٠٠٦				
القصور الدافعي	ذكور	١٣٠	٢٩.١٣٨٥	٩.٢٠٣٧٧	٣٥٢	-٠.٩١٠	٠.١٠١	لا توجد فروق
	إناث	٢٢٤	٢٩.٩٨٢١	٧.٩١٩٩٨				
القصور الانفعالي	ذكور	١٣٠	٢٠.٩٢٣١	٦.٠٣٣٩٤٣	٣٥٢	-٠.٥٠٢	٠.٣٨٧	لا توجد فروق
	إناث	٢٢٤	٢١.٣١٢٥	٧.٥٦٢٠٤				
المقياس الكلي	ذكور	١٣٠	٩٢.٧٢٣١	٢١.٤١٣٩٨	٣٥٢	-٠.٦٧٥	٠.٩٧٦	لا توجد فروق
	إناث	٢٢٤	٩٤.٣٦٦١	٢٢.٤٥٧٥٣				

من الجدول رقم (١٤) يتضح عدم وجود فروق دالة في العجز المتعلم تبعاً لمتغير الجنس على مستوى الأبعاد والمقياس الكلي، هذه النتائج اتفقت مع نتائج دراسة أبو كريشة ودهان (٢٠٢١) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العجز المتعلم، واختلفت مع نتائج دراسة أبو عليا (٢٠٠٠) التي توصلت إلى فروق دالة لصالح الذكور، ودراسة عاشور (٢٠١٤) وفي وجود فروق بين الذكور والإناث في العجز المتعلم، واختلفت مع دراسة قادري وقندوس (٢٠١٨) التي خلصت إلى وجود فروق لصالح الإناث.

ولتفسير عدم الفروق بين الذكور والإناث في العجز المتعلم، يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنها ربما تعود إلى أن الذكور والإناث من التلاميذ كلاهما معرضين لاكتساب العجز المتعلم، خاصة عندما تواجههم ضغوط مجهدة وتجارب ومواقف فشل متكررة أو أحداث غير سارة، تؤثر على تكوينهم النفسي فتجعل نظرتهم للأمور يغلب عليها التشاؤم في مواجهتهم للمواقف الجديدة، وبتوتر وقلق يجعل فاعليتهم منخفضة على الحد السواء ذكوراً أم إناث.

إن عدم وجود فروق في العجز المتعلم تبعاً لمتغير الجنس في هذه الدراسة يمكن تفسيره وفقاً للظروف التي يمر بها كل من التلاميذ والتلميذات أثناء وجودهم في المدارس خاصة المدارس المختلطة، كما أن ظروف التنشئة الأسرية أصبحت متشابهة عند الكثيرين منهم في طريقة التربية والتعامل مع الأبناء الذكور أو الإناث، من حيث المساواة في توفير المتطلبات الدراسية حتى تلبية الطموحات والرغبات الشخصية، ولذلك فإن النظرة التقليدية المميزة للذكور على نحو أفضل من الإناث في كل الأمور قد تغيرت عند الكثيرين، الأمر الذي يجعل تأثير الظروف المحيطة المسببة للعجز المتعلم لدى التلاميذ والتلميذات متقارباً إلى حد ما.

عموماً يرى الباحث أن عدم الفروق في العجز المتعلم الذي كشفت عنه الدراسة الحالية بين الذكور والإناث، لا يعني إنكار أثر العجز المتعلم في الفروق بين الذكور والإناث، ومن ثم صدور الاستجابات الأصيلة، بل إنما الذي تجدر الإشارة إليه هو أن شدة الأثر قد تخضع لظروف متعددة بعضها ذاتية (صورة الفرد عن نفسه)، وبعضها إجرائية (طبيعة أدوات القياس)، وبعضها الآخر بيئية واجتماعية (البيئة المدرسية، التنشئة الأسرية، العلاقات الاجتماعية)، أو غيرها من العوامل ذات الصلة، وتبعاً لذلك تتحد طبيعة الفروق في العجز المتعلم.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الخامس:

للتحقق من صحة نتائج الفرض الخامس والذي ينص على "توجد فروق في مستوى العجز المتعلم للتلاميذ تعزى لمتغير حالة التلاميذ في المدرسة (معيد/ غير معيد)، استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين المعيدين وغير المعيدين في العجز المتعلم والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٥) يوضح

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في العجز المتعلم

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القصور المعرفي	معيد	٣٤	٤٤.٢٣٥٣	١١.٢٧٨٩٩	٣٥٢	١.١٤٠	٠.٢٥٥	لا توجد فروق
	غير معيد	٣٢٠	٤٢.٠٥٠٠	١٠.٥٦٢١٣				
القصور الدافعي	معيد	٣٤	٣٣.٢٩٤١	٨.٢٩٠٢٢	٣٥٢	٢.٦٦٣	٠.٧٠٨	لا توجد فروق
	غير معيد	٣٢٠	٢٩.٢٨٧٥	٨.٣٣٤٢٣				
القصور الانفعالي	معيد	٣٤	٢٣.٢٣٥٣	٦.٠٦٥٦٠	٣٥٢	١.٨٠٧	٠.٥١٧	لا توجد فروق
	غير معيد	٣٢٤	٢٠.٩٥٠٠	٧.١٠٣١٨				
المقياس الكلي	معيد	٣٤	١٠١.٣٥٢٩	٢٣.٨٥٢٩٤	٣٥٢	٢.١٢٠	٠.٣٧١	لا توجد فروق
	غير معيد	٣٢٤	٩٢.٩٥٦٣	٢١.٧٤٩٦٠				

من الجدول رقم (١٥) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعيدين وغير المعيدين في العجز المتعلم على مستوى الأبعاد والمقياس الكلي، هذه النتائج اختلفت مع نتائج دراسة عاشور (٢٠١٤) التي كشفت عن وجود فروق في العجز المتعلم بين المعيدين وغير المعيدين.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التلاميذ المعيدين وغيرهم ينهلون العلم في من نفس المعلم وبنفس طرائق التدريس التقليدية التي ربما أصبحت تشكل لديهم توقعاً خاطئاً ذلك بأنهم لا يستطيعون التحكم في النتائج السالبة في المستقبل ونتيجة لذلك يتشكل لديهم قصور معرفي أو خفض دافعية التعلم أو قصور انفعالي متمثلاً في شعورهم بالعجز المتعلم، وهذا ما أشار إليه سيليجمان (Seligman, 1975) في نموذج العجز المتعلم إذ تبين من تجاربه التي قام بها حيث توصل إلي أن الإنسان الذي يتعرض للفشل أكثر من مرتين وثلاث واكتسب خبرات سالبة، ترسخ في اعتقاده فكرة بأنه غير قادر على فعل أي شيء لتفسير واقعه.

أو ربما تعود إلى أن النظام التعليمي في السودان رغماً عن حرصه الشديد على أن يتم توحيد الامتحانات من إدارات التعليم بالمحليات، إلا أنه لا يعتمد نظام امتحانات الملاحق في المرحلة المتوسطة للتلاميذ المتعثرين كشرط للنقل للمستوى الأعلى، بل ربما في بعض الحالات يتم النقل آلياً، في بيئة مدرسية واحدة لا تفرق بين

المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً، مما يجعل التلميذ مستسلماً لتكرار نتائج الفشل، وهذا ما يفسر تقارب مستوى العجز المتعلم للمعيدين وغير المعيدين. أو ربما تعود إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يتواجدون ضمن أقرانهم في معظم أوقاتهم بالمدرسة والحي، أي أنهم ينتمون إلى بيئة اجتماعية واحدة، ويدرسون في نفس المدرسة، وبالتالي يسودهم مناخ دراسي واحد، الشيء الذي يؤدي إلى تقليص الفارق في مستوي العجز المتعلم تبعاً لمتغير حالة الطالب بالمدرسة (معيد / غير معيد).

التوصيات:

١. اهتمام المعلمين بتقديم المساعدة والمساندة للطلاب منخفضي التحصيل الدراسي والمعرضين للعجز المتعلم من خلال المتابعة وتقديم دروس تقوية لهم لتقلل من مستوى العجز ورفع الدافعية للتعلم.
٢. تبصير المعلمين بأهمية إقامة العلاقات الإيجابية المتبادلة مع الطلاب لخفض احساس الطلاب بالعجز من خلال إقامة المحاضرات والدورات التدريبية لهم.
٣. عقد اجتماعات لأولياء أمور التلاميذ لتوضيح حالة العجز المتعلم وآثاره ومساعدة أبنائهم للتخلص منه.

المقترحات:

١. إجراء مزيد من الدراسات العلمية حول العجز المتعلم وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والنفسية.
٢. إجراء دراسات مماثلة عل طلاب المرحلة الثانوية والجامعية للوقوف على مسار العجز المتعلم.

المراجع والمصادر:

القرءان الكريم

المراجع العربية:

١. ابن منظور، الأنصاري (٢٠٠٥):لسان العرب، دار الكتب العلمية، مراجعة عبدالمنعم خليل، بيروت.ص٦٣.
٢. أبو جادو، صالح محمد علي (١٩٩٨): علم النفس التربوي، ط ١، دار المسيرة للنشر، الأردن، ص ٢٩٢.
٣. أبو حطب، فؤاد (١٩٧٩): العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه، قراءة في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٣)، ٢٢٥-٢٤٣.
٤. أبو حلاوة، محمد (٢٠٠٤): العجز المتعلم، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة،www.gulfkids.com
٥. أبو عليا، محمد (٢٠٠٠): العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ١٥ (٣): ص ١١١ – ١٢٧.
٦. أبو كريشة، ميادة ودهان، صورية (٢٠٢١): العجز المتعلم لدى التلاميذ في وضعية فشل دراسي، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد حيضر، بسكرة، الجزائر.
٧. أبو هاشم، السيد (٢٠١٠): نموذج بنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، مجلة التربية جامعة بنها، ع ١٢٤، ص ١ – ٣٦.
٨. البلبيسي، اعتماد عواد سلامة (٢٠٢١): مستوى دافعية طلاب الصف العاشر الأساسي للتعلم عن بعد وتصور مقترح لتنميتها، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد ١٣٩، العدد ١٣٩، ص ٣٦٣ – ٤١٤.

٩. الحربي، بدور بنت عبدالله، والشريدة، أمل صالح (٢٠٢١): العجز المتعلم وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة بريدة، المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية، مجلد١١، (٣)، ٢٣-٤١.
١٠. الرشيدي، عبدالله سالم عايش و محمد، محمد درويش (٢٠١٤): العلاج العقلاني الانفعالي والعجز المتعلم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مجلد ١، (٣)، ٢٦ – ٦٧.
١١. الزاملي، جعفر جابر جواد (٢٠٠١): أثر برنامج في خفض العجز المتعلم لدى الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
١٢. الشرقاوي، أنور محمد (٢٠١٢): التعلم نظريات وتطبيقات، ط ١، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٢٩٤.
١٣. الصالح، فاطمة علي، والزغول، رافع النصير (٢٠١٩): العجز المتعلم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد ٤٦، العدد ١، ملحق ٢، ص ٥١٣ – ٥٣٣.
١٤. الصبحيين، علي موسى (٢٠١٥): برنامج إرشادي قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤ ، (٥)، ٨٧ – ١١١.
١٥. العواودة، أمل سالم (٢٠٠٩): العنف ضد المرأة العاملة في القطاع الصحي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط ١، الأردن، ص ٩١.
١٦. الغانم، عبد العزيز (١٩٩٤): مشاكل الشباب الجامعي في الكويت في مرحلة ما بعد العدوان العراقي، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (٧٤)، السنة (١٩)، الكويت، ص ٢٢٥.
١٧. الفرحاتي، السيد محمود (٢٠٠٩): العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ص ١٢٣.
١٨. بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٠): التربية العملية الفاعلة، ط ١، دار المسيلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ص ١٢٣.
١٩. بن يوسف، آمال (٢٠٠٨): العلاقة بين استراتيجية التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية على بعض الثانويات بولاية البليدة، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، ص ٦.
٢٠. توق، محي الدين وآخرون (٢٠٠١): أسس علم النفس التربوي، ط ١، دار الفكر، القاهرة.
٢١. دوقة، أحمد وعبد القادر، لورسي ومونيه، غربي ومحمد، حديدي وسليمة، أشرف كبير (٢٠١١): سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص ٣٤ – ١٤٥.
٢٢. دوغان، نسرين عدنان محمد (٢٠١٦): التنبؤ بالعجز المتعلم في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان، رسالة ماجستير منشورة، جامعة اليرموك.

٢٣. رفرافي، شيماء (٢٠٢٠): مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة المعرضين للتسرب المدرسي (دراسة ميدانية بولاية بسكرة)، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
٢٤. زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٣): قاموس علم النفس، دار عام الكتب، القاهرة، ص ٢١٦.
٢٥. عاشور، نادية (٢٠١٤): العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي، دراسة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
٢٦. عبد الوهاب، جناد (٢٠١٤): الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ ثالث متوسط، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة وهران ٢محمد بن أحمد، الجزائر.
٢٧. شحاتة، حسن و النجار، زينب مراجعة عمار، حامد (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط ١، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، مصر، ص ٢٨٢.
٢٨. شلبي، أمينة إبراهيم (٢٠٠٨): أثر استخدام بعض استراتيجيات استثارة الدافعية على تحسين الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم، المؤتمر السنوي الثالث لتطوير التعليم النوعي في مصر والوطن العربي لمواجهة متطلبات سوق العمل في عصر العولمة رؤية مستقبلية، (٩)، (١٠)، ص ٣١٢ – ٣٢٤.
٢٩. غباري، ثائر أحمد (٢٠٠٨): الدافعية النظرية والتطبيق، ط ١، دار المسيرة للنشر، الأردن، ص ٥٠.
٣٠. قادري، حنان وقندوز، أحمد (٢٠١٨): مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة ثانوي (دراسة استكشافية) في بعض ثانويات دائرة الحجيرة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية، العدد٣٤، ص٣٨٧ – ٤٠٧.
٣١. قطامي، نايفة (١٩٩٩): علم النفس المدرسي، ط ١، دار الشروق، القاهرة.
٣٢. نشواني، عبد المجيد (٢٠٠٨): علم النفس التربوي، ط ٤، دار الفرقان للنشر، عمان، ص ٢٩٢.

المراجع الاجنبية

1. Abramson, and Alloy, and Peterson and Seligman, (1978): learned helplessness : Critique and per formulation, journal of abnormal psychology, Vol, 87.
2. Benjamin, A, Smallheer, (2011): Learned helplessness and depressive symptoms in patients following acute myocardial infarction. Unpublished Doctor Dissertation. Vanderbilt University, USA, p,55.
3. Cemalcilar, Z, Canbeyli, R, & Sunar, D. (2003): Learned helplessness, therapy and personality traits: An experimental study, the journal of social psychology, 143, (1), 56 – 81.

4. Dickhauser, O, Reinhard, M, A, and Englert, C, (2011): The combined effect of certainly and level of expectancies on persistence and performance, soc. Psychl. Educ. 14, 519 – 528.
5. Eldowah, A, M, and Alnajashi, S, A, (2017): The effectiveness of multi-dimensional teaching strategies on students` attitudes and level of learned helplessness, international journal of psychology study, 9, 1- 11.
6. Fillippello, P Buzzai, c, Costa, S, and Harrington, N, and sorrenti L, (2018): Perceived parental psychological control and school psychological international, 39, 360 – 377. Doi.
7. Firman, M,W, Hwang, C, E, Copella, M, & Clark, S, (2004): Learned helplessness the effect of failure on test-taking education. 124, (4), 688.
8. Ikhlef, A,& Khalifa, B, (2012): Qatar University student`s motivation learn: A descriptive analytic study, journal of contemporary psychology and humanistic, Minia University, Vol (25), p 127 – 184.
9. Kevin, S, and Nerbhay (2004): Learned helplessness and students with a behavioral disorder: Descriptive in the class room, editor from Maureen Conroy and Janine Peck Stichten.
10. Kolber, Magdalena, (2019): The relationship between language learning strategies and learned helplessness, Przeglad pedagogiczny, 2, 250 – 262.
11. Kolber, Magdalena, (2020): Learned helplessness during a high school English lesson. Forum oswiatowe, vol, 32, No 2, (64).
12. Millman, Z, (1995): Integrating attribution theory, social cognitive theory, and training in self-talk to enhance job search behavior, PH,D. dissertation. University of Torinto, Canada.
13. Myers, D, (2004): Exploring social psychology. 3rd Edition, New York, Mc Graw- Hill, p,56.
14. Nwanze, Rita, Chinenye, Ijeoma, Margarte (2019): Cog-motivational factors as correlates of academic learned helplessness among secondary school students in Rivers State, research on humanities and social science, Vol 9, No8, 1 – 6.

15. Pasta, T, Mendola, M, Longobardi, C, Prino, L, E, and Gastaldi, F, G, M, (2013): Attributingnal style of children with and without specific learning disability. Elector J. Res. Educ. Psychol. 11, 649 – 655, doi.

16. Seligman, M, E, P. (1975): Helpless depression and death, Sanfrancisco, W, H. free and company subsequent performance on anagram and paired association gent tasks. Journal of genetic psychology. Vol (154), (1).

17. Seligman, M, E, p. (1998): Learned optimism, Pocket Book, New Work. P, 12.

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

19. Seligman, M, E, & Maier, S, F, (1967): Failure to scape traumatic shock. Journal of experimental psychology, 74, (1), 1.

20. Shaowei, Wu, Chia, Ching, Tu, (2019): The impact of learning self-efficacy social support towards learned helplessness in China. Eurasia journal of mathematics science and technology education, 15 (10), 1 – 10.

21. Qutaiba (1010): The relationship between the level of school involvement and learned helplessness among special-education Arab Palestinian teacher in Israel proceedia-social and behavioral science, 5, 1326 – 1333.

22. Weiner, B, (1992): Human motivation metaphors, theories and research, Lodon, Stage.

23. Wurm, L, (2021): Effective teaching approaches to combat learned helplessness for students in high school special education. Culminating Projects, spec, Edu, 104.