

مستوى استخدام المعلمين للغة العجز المتعلم مع الطلبة في ضوء بعض المتغيرات

عبد الناصر ذياب الجراح

قسم تربية الموهوبين، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين

* بريد الكتروني : abedaj@agu.edu.bh

المُستخلص

الهدف: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى استخدام المعلمين للغة العجز المتعلم مع طلبتهم، وما إذا كان مستوى الاستخدام يختلف باختلاف جنس المعلم، وتأهيله، وعدد سنوات خبرته.

الطريقة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي. وقام الباحث بتطوير أداة لقياس لغة العجز المتعلم التي يستخدمها المعلمين مع طلبتهم، مكونة من (20) فقرة. تكونت عينة الدراسة من (292) معلما ومعلمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة إربد اختيروا بطريقة عشوائية.

النتائج: أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى استخدام المعلمين والمعلمات للغة العجز المتعلم جاء متوسطا، وأنه لدى المعلمين أعلى منه لدى المعلمات، وأن المعلمين والمعلمات ذوي التأهيل بكالوريوس يستخدمون لغة العجز المتعلم أكثر من ذوي التأهيل دراسات عليا. كما تبين أن المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة الأقل يستخدمون هذه اللغة أكثر من ذوي الخبرات الأخرى.

الاستنتاج: يمتلك بعض الطلبة العديد من القدرات الأكاديمية والمعرفية، والعديد من المهارات؛ إلا إن سلوكياتهم وممارساتهم الصفية قد لا تعكس قدراتهم ومهاراتهم، وذلك بسبب تدني ثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس أحيانا على تحصيلهم المدرسي، وعلى جوانب الشخصية لديهم. وهناك العديد من العوامل المسؤولة عن حدوث هذه الظاهرة، ومنها العجز المتعلم الذي تعود أسبابه إلى عوامل ذاتية لدى الطالب، أو خارجية ترتبط بالأسرة والمعلمين وما يتلفظون من عبارات وكلمات سلبية أمام الطلبة تعمل على التقليل من قدراتهم وامكاناتهم، وتقلل من مستوى دافعتهم، لذلك إن وعي الطلبة بهذه الممارسات يؤثر بشكل كبير عليهم، وعلى علاقاتهم بمعلميهم، وبالتالي؛ من الضروري العمل على توعية المعلمين والمعلمات بضرورة الابتعاد عن استخدام مثل هذه الألفاظ، وتعزيز الطلبة، وتنشيطهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس إيجابا على العملية التربوية.

مفاتيح الكلمات: لغة العجز المتعلم، دافعية التعلم، العزو السببي، الممارسات غير التربوية.



يمارس الإنسان في حياته اليومية العديد من السلوكيات التي يقبلها أو يرفضها الأفراد المحيطون به سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو في مجال العمل، حيث يثاب أو يعزز على السلوكيات المقبولة، فيشعر بالرضا والسرور، ويميل إلى تكرارها لاحقاً، في حين قد يعاقب على السلوكيات غير المقبولة، فيشعر بالإحباط، وعدم الرضا، وعدم الميل إلى تكرارها في المرات اللاحقة.

لقد رأى سليجمان وزملاؤه من خلال تجاربهم المتعددة أن الكائنات الحية بما فيها الإنسان تشعر بالعجز عندما تتعرض لخبرة لا تستطيع السيطرة خلالها على المثيرات المنفرة، الأمر الذي يؤدي إلى استسلامها، والتوقف عن المحاولة، وذلك لأن سلوكها لا يؤدي إلى التعزيز المطلوب، وقد تبين من تجربة أجراها على الأطفال عرض عليهم من خلالها مشكلات لا يمكن حلها أو السيطرة عليها، وهي عبارة عن مجموعة من الحروف المبعثرة ويطلب منهم إعادة ترتيبها لتشكيل كلمة ذات معنى وفي زمن محدد، وقد لاحظ أن الأطفال قد توقفوا عن المحاولة بعد مرورهم بخبرات الفشل المتكرر (Ciarrochi & Heaven, 2008)، وقد أطلق سليجمان (Seligman, 2000) على هذه الظاهرة اسم العجز المتعلم Learned Helplessness.

والعجز المتعلم هو: استجابة الكائن أو الفرد عند تعرضه لموقف صادم أو محبط، وتظهر على شكل انخفاض المثابرة والدافعية والاستسلام، وإظهار مستوى أقل من قدراته الحقيقية أثناء محاولته، فيشعر بعدم الفائدة من محاولاته رغم امتلاكه القدرات المناسبة لذلك (Seligman, 2000, Joseph et al., 2014). ويعرفه بنجامين (Benjamin, 2011: 17) بأنه: حالة اليأس وقلة الحيلة المعطلة لاستجابات الفرد على العديد من الخبرات النفسية والفسولوجية والاجتماعية الناتجة عن عدم القدرة على التحكم بالنتائج. كما تعرف التل والحربي العجز المتعلم (2014: 51) بأنه: الاستسلام للعقبات المتكررة التي تواجه الفرد، وعدم وجود محالة للتغيير.

وحدد سليجمان (Seligman, 2006) ثلاثة أبعاد للعجز المتعلم، وهي: الذاتية، والثبات، والشمولية؛ حيث ترتبط الذاتية بعزو النتيجة التي حصل عليها الفرد ذو العجز المتعلم إلى عوامل داخلية ذات علاقة بقدراته وإمكاناته، وليس إلى عوامل وظروف خارجية. أما الثبات فيرتبط بتكرار توقع الفشل في المرات اللاحقة في حال مر الفرد بنفس الظروف، مما يجعل العجز مزمناً في هذه الحالة ويصعب علاجه. وترتبط الشمولية بمدى تأثير الشعور بالعجز على جوانب الحياة الأخرى للمتلم، فإذا اقتصر آثاره على الموقف الذي حدث فيه فقط؛ فإنه سيكون محدود التأثير ويسهل التحكم به، أما إذا تعدى ذلك إلى جوانب الحياة الأخرى فإنه يصعب التحكم به ويصعب علاجه بسهولة.

وقد أوردت قدوري (2016) ثلاثة نماذج تفسر العجز المتعلم، حيث فسّر سليجمان في النموذج الأول العجز في ضوء إدراك الفرد للموقف الذي سيستخدمه في تفسير الأحداث المستقبلية، حيث إن عدم الاقتران بين الأفعال والتصرفات وما يبذل من جهد وبين النتائج لأكثر من مرة يولد لدى الفرد اعتقاداً باستقلالية الاستجابة عن النتيجة، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث العجز. والنموذج الثاني هو نموذج هايدر Hider الذي فسّر العجز في ضوء القوى الشخصية المتمثلة بالذكاء والقدرة، والقوى البيئية المتمثلة بطبيعة المهمة وصعوبتها والسياق البيئي المحيط بها،

وبالتالي؛ فإن وجود أي خلل أو ضعف في أحدهما قد يؤدي إلى العجز المتعلم. أما النموذج الثالث فهو كيلي Kelley الذي ميز فيه بين نوعين من العجز هما العجز العام، ويظهر لدى الفرد والآخرين، والعجز الخاص، ويظهر لدى الفرد دون غيره، وذلك بسبب عدم اتفاق نتائج الأحداث بينه وبين الآخرين.

ويشير دويك (Dweck, 1975) إلى أن حالات الفشل المتكرر في المدرسة تعزى إلى العجز المتعلم لدى الطلبة. كما يذكر مارتينكو وآخرون (Martinko et al., 1982) أن العجز المتعلم يؤثر سلباً على الطالب، حيث يعيق عملية التعلم لديه، ويعمل على تدني مستوى دافعيته.

ويؤكد سليجمان (Seligman, 2000) أن هناك استعداد نفسي لدى الأفراد ذوو العجز المتعلم يهيئ لظهور هذه الحالة، مما ينعكس على قنور المهمة، وضعف الإرادة والإهمال، والاستسلام عند مواجهة المهام الصعبة، فلا يكملونها، ويكونون قلقين عند تأدية المهام أو الأداء على الاختبارات. ويشير ياتيس (Yates, 2009) أنه على الرغم من تمتع الطلبة بقدر عال من الذكاء والقدرات العقلية، وكذلك العلاقات الاجتماعية إلا أنهم قد يعانون من العجز المتعلم بسبب تراكم وتكرار خبرات الفشل الأكاديمي.

ويذكر بيترسون وسليجمان (Peterson & Seligman, 1984) ثلاثة أسباب مسؤولة عن حدوث العجز المتعلم لدى الطلبة، الأولى ذاتية وتتعلق بفكرة الطالب عن نفسه، وانخفاض تقديره لذاته، وعزو فشله إلى الذات، والثانية تتعلق بالمناخ التعليمي وقسوة الأسرة والمدرسة، والثالثة ترتبط بسيطرة الأفكار السلبية على تفكير الطالب وعدم قدرته على مقاومتها، ومنها استسلامه لفكرة أن الفشل شيء عادي، ويتواجد لدى غالبية الناس، وبالتالي ليس هناك مشكلة عندما يفشل، ويتعود على ذلك مستقبلاً.

كما يرتبط العجز المتعلم بالمناخ الأسري والمدرسي للطالب، وكذلك بالمحيط الذي يتواجد فيه، حيث تلعب توقعات الأهل السلبية عن الطالب، وإحباطات المعلمين دوراً رئيساً في تدني ثقة الطالب بنفسه وبالأخرين، الأمر الذي ينعكس سلباً على أدائه (حداد، 2000). ويذكر جينسن (Jensen, 1998) أن البيئة الأسرية أو المدرسية القاسية تؤثر في إدراك الطالب، مما يجعله يفسر أي موقف إحباط يتعرض له على أنه موجه ضده، الأمر الذي يؤثر على توقعاته لمستقبله، فتكون أكثر سلبية ويستسلم تجاهها، كما أشار إلى أن قسوة المعلم على الطالب تشعره بالارتباك وعدم التوازن مما يضعف قدرته على التحكم، فتقل فاعلية تعلمه، وينخفض تحصيله. وقد أظهرت دراسة فينشام وآخرون (Fincham et al., 1989) أن أحكام المعلمين وتقاريرهم السلبية عن طلبتهم قد أثرت بصورة سلبية واضحة في تحصيلهم، وظهور حالة العجز المتعلم لديهم. كما أكد أورمورد (Ormord, 2003) على أن تعرض الأطفال إلى أنواع متعددة من التغذية الراجعة السلبية من الأهل والمعلمين وبشكل متكرر، إضافة إلى تذكيرهم بحالات الفشل التي مروا بها سابقاً يؤدي إلى ضعف الثقة بأنفسهم ونقص دافعيته وكفاءتهم الذاتية، وبالتالي ظهور العجز المتعلم لديهم.

ويذكر ستيفن وليندا (Steven & Linda, 2005) أن النقد السلبي المتكرر للأطفال، ونعتهم بعبارات الضعف، ونقص الإمكانيات، والفشل، وعدم القدرة على الأداء الجيد أو الإتقان من شأنه أن يظهر لديهم العجز المتعلم، فيعوق أداءهم المستقبلي، ويشكل لديهم قناعة بأنهم فاشلون حقاً، وأن نجاحهم أمر مستحيل ويصعب تحقيقه.

ويؤكد باتال (Battal, 2013) على الدور البارز الذي يلعبه المعلمون في تشكيل حالات العجز المتعلم لدى الطلبة، وذلك من خلال إصدار الأحكام السلبية على الطلبة، ونعتهم بعبارات تقلل من شأنهم، وتضعف ثقتهم بأنفسهم مما يسهم في ظهور هذه الحالة لديهم. إلا أن مارك (Marks, 1998) كان قد وضع مجموعة من الإرشادات العامة التي يجب على المعلمين إتباعها مع الطلبة ذوي العجز المتعلم لتلافي نشوء العجز لديهم وهي: عدم تكليف الطلبة بمهام لا يستطيعون أدائها، وتوفير التعلم وتعزيزه من خلال النمذجة، وحث الطلبة على المثابرة وبذل الجهد من خلال المهام السهلة والبسيطة، وعرض عدة بدائل أمام الطلبة للاختيار من بينها، إضافة إلى تقديم التغذية الراجعة الإيجابية عند كل موقف تعليمي.

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت العجز المتعلم بالبحث والدراسة في البيئة العربية والعالمية وذلك للكشف عنه، والحد من آثاره، وانعكاسه على العملية التربوية كاملة، فقد بينت دراسة أبو عليا (2000) أن (14.2%) من أفراد العينة يعانون من العجز المتعلم، وأنه ينتشر بين الذكور أكثر من الإناث. أما دراسة عيسى وأبو السعود (2018) فقد بينت أن نسبة العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بلغت 40%. وأظهرت دراسة حداد (2000) أن الدعم الوالدي يعمل على مقاومة الفشل وتحسين الطلبة ضد العجز المتعلم. في حين أظهرت دراسة إيليز (Ellis, 2007) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأساليب معاملة الوالدين في سلوك العجز المتعلم لدى الطلبة. كما أظهرت دراسة صديق (2009) أن الطلبة الذين يعيشون مع أسرهم أقل عجزاً ممن يعيشون خارجها، وأن العجز المتعلم يرتبط إيجاباً بالشعور بالوحدة. أما دراسة عبد الهادي (2009) فقد أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين العجز المتعلم وكل من التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، كما كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في العجز المتعلم.

وحول علاج العجز المتعلم لدى الطلبة؛ أشارت قدوري (2016) إلى أن علاج العجز المتعلم يعتمد على الفهم الصحيح لحالة العجز وأسبابها وأبعادها، ومساعدة الفرد على اكتشاف وتحديد المعتقدات الموجودة لديه، ومعرفة إدراكاته المشوشة التي أوصلته لهذه الحالة، إضافة إلى تقديم الوسائل والأدوات المناسبة للتخلص من هذه المعتقدات، وحل مشكلة العجز. وقد أشارت الدراسات (Seligman, 2000; Mikulincer, 1994) إلى بعض الإرشادات والممارسات التربوية التي تعمل على الحد من العجز المتعلم، ومنها: تعليم الطلبة أن يكونوا إيجابيين، وأن يتقبلوا المخاطرة، وتنمية القدرة على حل المشكلات لديهم، واكتشاف الحلول البديلة، وتقبل نتائج أفعالهم، وتحملهم مسؤولية أعمالهم وتقبل نتائجها، واكسابهم الثقة بالنفس، ومساعدتهم على تحديد أهدافهم، وخلق روح التحدي لديهم، وعدم الاعتماد على الحظ والصدفة، وتنمية المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي لديهم، إضافة إلى تعزيز إحساسهم بقيمة النجاح مما يعزز من تقديرهم لذواتهم، ويقلل من شعورهم بالعجز.

وفي نفس السياق؛ بينت دراسة الرواد (2005) أن لاستخدام البرامج الإرشادية دور فعال في خفض مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة، وذلك استناداً للنظرية العقلية الانفعالية. كما بينت دراسة أبو حميدان والرواد (2007) الدور الفعال للإرشاد الجمعي في معالجة العجز المتعلم. أما دراسة فضل وحسن (2015) فقد أظهرت فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين دافعية الانجاز لدى الطلبة. وبينت دراسة الضامن وسمور (2017) أيضاً فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي استند إلى تعزيز الثقة بالنفس، وإعادة

البناء المعرفي، والحوار الذاتي، والتدريب على التعليمات الذاتية، والاسترخاء، وحل المشكلة، والتحسين ضد الضغوط في خفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم. أما دراسة عيسى وأبو السعود (2018) فقد أظهرت أن البرنامج الإرشادي قد خفض من مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وأظهرت دراسة العبادي (2021) أن العلاج بالسيكودراما الذي اعتمد على الاسترخاء والتعبير عن المشاعر وتقبل الذات وتحمل المسؤولية قد ساهم في خفض مستوى العجز المتعلم لدى النساء المعنفات. وكذلك أظهرت دراسة المحتسب (2021) فاعلية برنامج إرشادي سلوكي استند على المناقشات الجماعية، والتعزيز، وخفض الحساسية التدريجي، وتغيير القواعد، والاسترخاء، والتفريغ النفسي، وحل المشكلات، والنمذجة، ولعب الدور، وإيقاف التفكير في خفض مستوى العجز المتعلم لدى الطالبات. وأظهرت دراسة عبيد الغبور (2019) أن التدريب على بعض استراتيجيات الصمود النفسي قد خفض من مستوى العجز المتعلم لدى المراهقات. كما بينت دراسة سماح الغبور (2019) أن استخدام استراتيجية مهارات الدراسة الفعالة واستراتيجية إعادة البناء المعرفي قد ساهمتا في التحسين ضد العجز المتعلم لدى المراهقات.

وحول علاقة العجز المتعلم بالمتغيرات النفسية الأخرى؛ أجرت شاهين (2016) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وكل من الغضب، وخيبة الأمل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعدائية، وإمكانية التنبؤ بالعجز المتعلم من خلال هذه المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من 297 طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس، وطلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة عين شمس. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد العجز المتعلم ودرجته الكلية وبين الأبعاد الخمسة: الغضب، وخيبة الأمل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعدائية. كما أظهرت أبعاد خيبة الأمل، والغضب، والفراغ الوجودي قدرة تنبؤية بالعجز المتعلم.

وأجرى العلياني (2011) دراسة كان من أهدافها الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وكل من وجهة الضبط والأسلوب المعرفي لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (117) طالباً عادياً، و(89) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر شعوراً بالعجز المتعلم مقارنة بالطلبة العاديين، وأن الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي أكثر عجزاً متعلماً من الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العجز المتعلم والأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع) لدى عينة صعوبات التعلم فقط.

وفي دراسة أجراها كريستين وكاندس (Christine & Candice, 2011) هدفت إلى الكشف عن دور التشاور والاستيعاب والفاعلية الذاتية للمعلمين في خفض مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة المعاقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (22) طفلاً معاقاً، ومن معلمين خبرتهم التدريسية تراوحت بين (6-14) سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كفاءة المعلمين وفاعليتهم الذاتية تحد من العجز المتعلم لدى الأطفال المعاقين.

أما دراسة باول وماريسا (Paul & Marisa, 2012) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين المستوى الثقافي والاجتماعي واتجاهات الوالدين والمنهج الأكاديمي ومستوى الذكاء وبين ظهور العجز المتعلم لدى الطلبة، وذلك على عينة تكونت من أطفال في سن (7-8) سنوات في الولايات المتحدة، والصين، واليابان، ونيوزيلندا. وقد أظهرت النتائج وجود

علاقة بين المستوى الثقافي والاجتماعي واتجاهات الوالدين والمنهج الأكاديمي وبين ظهور العجز المتعلم.

وفي دراسة أجرتها التل والحربي (2014) كان من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط العنف المدرسي والعجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة. تكونت عينة الدراسة من (715) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط العنف المدرسي والعجز المتعلم بلغت (0.39).

أما دراسة صديق ومحمد (2014) فقد هدفت الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والعجز المتعلم لدى عينة تكونت من (307) طفلاً من أطفال الروضة في محافظة الإسكندرية، منهم (136) ذكور، و(171) من الإناث. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أسلوب الرعاية من الأم مع بعد الاستمرارية في العجز المتعلم، وبين أسلوب المساواة وبعدي الشمولية والاستمرارية، وبين الأسلوب الديمقراطي وجميع أبعاد العجز المتعلم. كما بينت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب الرفض والإهمال من الأم مع بعدي الشمولية والذاتية والدرجة الكلية للعجز المتعلم. وكذلك أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب التقبل والمساواة والديمقراطي من الأب وبين العجز المتعلم، وعلاقة موجبة بين أسلوب الإهمال والقسوة من الأب مع العجز المتعلم، أما أسلوب التسلط فقد ارتبط بشكل موجب مع بعد الشمولية في العجز المتعلم.

وفي دراسة أجراها ماهر وسيزر (Mahir & Sezer, 2014) هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين العجز المتعلم المرتبط بمادة الرياضيات بالعجز لدى معلمي الرياضيات، وذلك على عينة تكونت من (305) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (10-12) سنة، وقد أظهرت النتائج أن نوعية البرامج التي يتلقاها المعلمين والبيئة المدرسية والتعليمية من العوامل التي تشكل العجز المتعلم لدى الطلبة، أي أن هناك علاقة بين عجز المعلمين في المادة وعجز الطلبة المتعلم في مادة الرياضيات.

كما أجرت تايه (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى العجز المتعلم لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته بالتوجهات الهدافية ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء. وتكونت عينة الدراسة من (348) طالباً وطالبة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العجز المتعلم جاء منخفضاً، وأنه لا يختلف تبعاً لمتغير الجنس، كما أظهرت أيضاً أن طلبة الكليات الإنسانية أكثر عجزاً متعلماً من طلبة الكليات العلمية. هذا وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين العجز المتعلم وأهداف تمكن، وأداء – إقدام والذكاء المتغير، في حين هناك علاقة طردية بين العجز المتعلم وأهداف تجنب والذكاء الثابت.

وفي دراسة أجرتها السبيعي (2015) بهدف الكشف عن أثر العنف ضد المتزوجات في العجز المتعلم لدى السيدات المتزوجات في مدينة الرياض. تكونت عينة الدراسة من (300) سيدة من المعنفات اللواتي يراجعن وزارة الشؤون الاجتماعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة التعرض للعنف ومستوى العجز المتعلم. كما تبين أن الزوجات الأقل تعليمًا أكثر تعرضاً للعنف، وأكثر عجزاً متعلماً، وأنه كلما تقدم العمر زاد مستوى العجز المتعلم وخاصة العجز المعرفي والدفاعي، وأن الزوجات الموظفات أقل تعرضاً للعنف، وأقل شعوراً بالعجز المتعلم من الزوجات غير العاملات وذوات الدخل المنخفض.

وهدفت دراسة السهيلي (2015) التعرف إلى مستوى العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وكذلك التعرف إلى الفروق في درجات العجز المتعلم تبعاً لمتغيرات الجنس والمرحلة والتخصص. وأيضاً التعرف إلى الفروق في العوامل الخمسة الكبرى بين مرتفعي العجز المتعلم وأقرانهم منخفضي العجز المتعلم. والكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العجز المتعلم لدى طلبة التخصص الإنساني أعلى منه لدى طلبة التخصص العلمي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تبعاً لمتغيري الجنس والمرحلة. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عامل العصابية ولمصلحة الطالبة مرتفعي العجز المتعلم. وفي عاملي الانبساطية، وحيوية الضمير لمصلحة الطالبة منخفضة العجز المتعلم. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عاملي حسن المعشر، والانفتاح على الخبرة. وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم وكل من عاملي حيوية الضمير، والانبساطية. ووجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم وعامل العصابية. وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم وكل من عاملي حسن المعشر، والانفتاح على الخبرة.

وفي دراسة أجراها الجراح وآخرون (2016) فقد هدفت الكشف عن درجة ممارسة أولياء الأمور للغة العجز المتعلم من وجهة نظر الطالبة ذوي العجز المتعلم، تكونت العينة من (426) طالباً وطالبة من ذوي العجز المتعلم في مرحلة التعليم الأساسي. وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة أولياء الأمور للغة العجز المتعلم جاءت بمستوى متوسط، وأن الآباء يستخدمون لغة العجز المتعلم مع أبنائهم أكثر من الأمهات، وأن أولياء الأمور يستخدمون لغة العجز المتعلم مع الطالبة متدني التحصيل أكثر من استخدامهما مع متوسطي أو مرتفعي التحصيل، ومع طلبة الصف السادس الأساسي أكثر من طلبة الصف الثامن، وأنهم يستخدمونها بشكل بارز في مواد الرياضيات واللغة الانجليزية والعلوم على التوالي.

وأجرت الصالح والزغول (2019) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم والتعلم المنظم ذاتياً وذلك، على عينة تكونت من 560 طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق، تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين العجز المتعلم والتعلم المنظم ذاتياً لدى الطالبات، على الدرجة الكلية للمقياسين وعلى جميع الأبعاد الفرعية.

وأجرى الحارثي (2020) دراسة هدفت الكشف عن العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف. تكونت عينة الدراسة من 198 طالباً وطالبة (منهم 149 طالباً و 49 طالبة) من طلبة الصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الرياضيات. أظهرت النتائج أن عدد مرتفعي العجز المتعلم بلغ 28 طالباً وطالبة بنسبة 14.14 %، وبلغت نسبة العجز المتعلم المرتفع 8.12 % لدى الذكور، بينما بلغت النسبة 40.20 % لدى الإناث. كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والمهارات الاجتماعية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في درجات العجز المتعلم لصالح الإناث. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في درجات العجز المتعلم.

يلاحظ من الأدب النظري والدراسات السابقة أن كثير منها ركز على دور العوامل والظروف البيئية في ظهور العجز المتعلم، حيث أكد جينسن (Jensen, 1998) على قسوة المعلم والآثار المترتبة على الطالب. وأكد فينشام وآخرون (Fincham et al., 1989) على أن أحكام المعلمين السلبية عن الطلبة تؤثر سلباً في تحصيلهم الأكاديمي، وظهور العجز المتعلم لديهم. كما أكد باحثون على ممارسات المعلمين المحبطة للطلبة وتأثيراتها السلبية (حداد (2000)، وكذلك تأثير التغذية الراجعة السلبية التي يمارسها المعلمين على الطلبة (Ormord, 2003)، ونقد الأطفال المتكرر ووصفهم بعبارات مسيئة أو تقلل من قدراتهم وامكاناتهم (Battal, 2013; Steven & Linda, 2005; Seligman, 2006).

كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين العجز المتعلم لدى الطلبة وبعض المتغيرات الأخرى، وبعضها الآخر استخدم برنامجاً تدريبياً لخفض مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة. كما يلاحظ أن دراسة الجراح وآخرون (2016) قد ألقت الضوء على لغة العجز المتعلم التي يستخدمها أولياء الأمور مع أبنائهم، والتي قد تكون أحد أسباب ظهور العجز المتعلم لديهم. وتأتي هذه الدراسة لتتناول شريحة أخرى على مساس مباشر مع الطلبة وهم المعلمون والمعلمات للكشف عن مدى استخدامهم للغة العجز المتعلم مع الطلبة في ضوء متغيرات الجنس ومستوى التأهيل وعدد سنوات الخبرة للمعلم، وذلك بهدف تسليط الضوء على هذه الظاهرة، نظراً لخطورتها وانعكاساتها على الطلبة، وعلى العملية التربوية ككل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

حظيت ظاهرة العجز المتعلم بالدراسة والبحث عربياً وعالمياً لما لها من انعكاسات على شخصية الطالب وتحصيله الأكاديمي، ومن خلال عمل الباحث في القطاع التربوي والعمل الميداني في المدارس، فقد لاحظ تبايناً واضحاً في إقبال الطلبة على التعلم عبر المراحل التعليمية المختلفة، والتي قد تعزى إلى عوامل عدة؛ بعضها يرتبط بخصائص الطالب، أو أسرته وممارساتها غير التربوية، والبعض الآخر قد يعزى إلى عناصر أخرى في العملية التعليمية ممثلة بالمنهاج كدرجة صعوبته، أو بممارسات بعض المعلمين لسلوكات وأساليب غير تربوية، من شأنها أن تنفر الطلبة من المدرسة، أو قد تسهم في تشكيل مستويات مختلفة لديهم من أشكال العجز المتعلم. وقد أشار ديان هيس Dien Huss إلى أن هناك عبارات وألفاظ يجب أن لا يسمعها الطالب، وأن لا يكررها المعلم على مسامعه، ومنها غبي، كسول، مخبول، اخرس، دعني أقوم بذلك، لماذا تذهب إلى المدرسة، من أين أتيت بهذه العلامة، وأن تكرار المعلم لهذه العبارات على مسامع الطالب يعمل على نقص الدافعية للتعلم لديه، مما يشعره بالعجز وعدم القدرة على الإنجاز والنجاح (ورد في: الرواد، 2005، 19)، أو يصل إلى حد التسرب من المدرسة. وتتنوع الممارسات والأساليب التي يقوم بها المعلمون تبعاً لعدد من العوامل المرتبطة بطبيعة المادة أحياناً، أو تأهيل المعلم، أو عدد سنوات الخبرة لديه. لذا جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن درجة استخدام المعلمين للغة العجز المتعلم مع الطلبة، والكشف فيما إذا كان استخدام هذه اللغة يختلف باختلاف جنس المعلم، وتأهيله، وعدد سنوات الخبرة لديه. وبالتحديد تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى استخدام المعلمين للغة العجز المتعلم مع طلبتهم من وجهة نظر المعلمين؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام المعلمين للغة العجز المتعلم تعزى لجنس المعلم، وتأهيله، وعدد سنوات الخبرة لديه؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى ممارسة المعلمين للغة العجز المتعلم مع الطلبة، وذلك سعياً وراء فهم هذه الظاهرة، وتحديد الأسباب الممكنة لحدوثها لدى الطلبة.
2. التعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في استخدامهم للغة العجز المتعلم وفقاً لبعض المتغيرات التي قد تساعد في فهم هذه الظاهرة، ومنها تأهيل المعلم وعدد سنوات خبرته في مجال التعليم.

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في الكشف عن مستوى استخدام لغة العجز المتعلم لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الأردنية، وفيما إذا كان هذا الاستخدام يختلف تبعاً لمتغيرات جنس المعلم، وتأهيله، وعدد سنوات الخبرة لديه، مما يعد إضافة إلى المكتبة العربية في هذا المجال، ومعرفة عنصر هام قد يؤدي إلى العجز المتعلم عند الطلبة، وهو اللغة أو الألفاظ التي يستخدمها المعلمون مع طلبتهم سواء كان ذلك بصورة مقصودة أو عفوية.

أما الأهمية العملية للدراسة فتنبثق من التعرف إلى مستوى استخدام لغة العجز المتعلم من المعلمين والمعلمات مع الطلبة، الأمر الذي من شأنه أن يلفت أنظارهم إلى هذه الممارسات وخطورتها أو انعكاساتها على الطلبة، فيمتنعون عنها. كما قد يساعد التربويين في تحديد عامل هام قد يؤثر في العملية التعليمية للطلبة، ومحاولة إيجاد الحلول الممكنة له من خلال الزيارات الميدانية التي يقوم بها المشرفون التربويون للمعلمين في المدارس، أو من خلال عقد الورش والدورات التدريبية للمعلمين لتوعيتهم بخطورة هذه الممارسات وضرورة الحد منها، وإكساب المعلمين للأساليب التربوية المثلى سعياً وراء بناء شخصية متوازنة لدى المتعلمين.

التعريفات الإجرائية

لغة العجز المتعلم language Learned Helplessness: هي تلك الألفاظ والعبارات التي تصدر عن المعلمين والمعلمات تجاه طلبتهم، وتكون ذات طابع سلبي تقيد بتقليل شأن المتعلم ومستوى قدراته. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المعد لذلك.

مستوى الاستخدام: هي درجة ممارسة المعلمين للغة العجز المتعلم. وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات على مقياس لغة العجز المتعلم المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يأتي:

- اقتصرَت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مديريات التربية

والتعليم التابعة لمحافظة إربد في الأردن ممن تعاونوا مع الباحث.
- أداة لغة العجز المتعلم المستخدمة في الدراسة، والتي قام الباحث بإعدادها لتحقيق أهداف الدراسة، وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته طبيعة الدراسة، والعمل على تحقيق أهدافها.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (292) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، الذين يدرسون من الصف السابع الأساسي وحتى الثاني ثانوي، وقد اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية من ثمانية مدارس (4 للذكور، و4 للإناث)، وقد استجاب على أداة الدراسة المعلمين والمعلمات الذين تعاونوا مع الباحث. والجدول 1 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات جنس المعلم، وتأهيله، وعدد سنوات خبرته.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات جنس المعلم وتأهيله، وعدد سنوات خبرته

المتغير المستقل	مستويات المتغير المستقل	العدد	النسبة المئوية
جنس المعلم	ذكر	122	41.78
	أنثى	170	58.22
تأهيل المعلم	بكالوريوس	194	66.34
	أعلى من بكالوريوس	98	33.76
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	66	22.60
	6-10 سنوات	97	33.22
	أكثر من 10 سنوات	129	44.18

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: وتضمن معلومات أولية عن الدراسة، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وأن البيانات ستعامل بسرية تامة. وأخرى تتعلق بمتغيرات الدراسة المستقلة (جنس المعلم، وتأهيله، وعدد سنوات الخبرة لديه).

القسم الثاني: عبارات مقياس لغة العجز المتعلم، حيث تم الاعتماد على مقياس لغة العجز المتعلم الذي أعده الجراح وآخرون (2016)، وقد اشتمل المقياس بصورته النهائية على (20) عبارة، منها (3) عبارات أخذت من مقياس الجراح وآخرون (2016) دون أي تعديل، وهي ذوات الأرقام (2، 15، 18)، و(11) عبارة أخذت بعد إجراء تعديلات طفيفة عليها، وهي ذوات الأرقام (1، 3، 4، 7، 9، 11، 13، 19، 20)، وقام الباحث بإضافة (6) عبارات هي ذوات

الأرقام (5، 6، 10، 12، 16، 17). كما وضع الباحث في الأداة عبارات ليس لها علاقة بالعجز المتعلم، وذلك لكي لا يعرف المعلمون والمعلمات أن هذه الأداة تقيس ممارساتهم السلبية في العملية التعليمية التعلمية، وهذه العبارات هي: (أستخدم التعزيز مع طلبتي، يراجع الطلبة أوراق الامتحانات بعد الامتحان، أعطي وقتاً مناسباً للطلبة في الامتحانات، أتعاون مع زملائي في حل مشكلات الطلبة، أبذل جهداً كافياً في شرح وتوضيح المادة التعليمية للطلبة، أناقش مع الطلبة أخطاءهم بعد كل امتحان، أتواصل مع بعض أولياء أمور الطلبة لحل مشكلات أبنائهم، أراعي في امتحاناتي الفروق الفردية بين الطلبة، استغل وقت الحصة في تدريس منتج، أنواع في أساليب شرح المادة التعليمية لضمان فهم الطلبة للمادة). وقد تم استبعاد هذه الفقرات عند تصحيح الأداة واستخراج نتائج الدراسة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين، الأولى: الصدق الظاهري، حيث عرض المقياس على عشر محكمين متخصصين في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، وذلك بهدف التحقق من وضوح العبارات، وما إذا كانت العبارة تحمل في مضمونها تعبيراً يقود إلى العجز عند الطلبة، واقتراح أية عبارة يعتقدون بأهمية تضمينها في المقياس، وحذف أية عبارة يرون أنها لا تعبر أو تدلل على لغة العجز المتعلم من المعلمين. وقد أخذ بالملاحظات التي أجمع عليها (80%) أو أكثر من المحكمين على كل عبارة، وقد أضيفت (6) عبارات للمقياس بناء على اقتراح المحكمين وحذف (6) عبارات أخرى.

كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء للأداة، حيث وزعت على عينة استطلاعية مكونة من (54) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وحسبت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والمقياس ككل، كما هو موضح في جدول 2.

جدول 2: معامل الارتباط المصحح (Corrected Item-Total Correlation) لارتباط كل عبارة بالمقياس ككل

رقم العبارة	المقياس ككل	رقم العبارة	المقياس ككل
1	.47	11	.52
2	.38	12	.55
3	.62	13	.43
4	.41	14	.52
5	.47	15	.57
6	.45	16	.40
7	.56	17	.59
8	.51	18	.48
9	.36	19	.46
10	.37	20	.57

يتبين من الجدول 2 أن قيم معاملات الارتباط المصحح لارتباط العبارة بالأداة ككل تراوحت بين (0.37-0.62)، وهي قيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة بطريقتين، الأولى هي ثبات الاستقرار وذلك من خلال تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه على عينة تكونت من (54) معلماً ومعلمة، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين مرتي التطبيق، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بينهما (0.88)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على الأداة ككل على استجابات المعلمين على استبانات التطبيق الأولى -من ثبات الاستقرار-، وبلغ (0.93)، وعلى عينة استجاباتهم على استبانات إعادة التطبيق، وبلغ (0.90)، وجميعها تعد قيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. والملحق (1) يبين فقرات المقياس بصورته النهائية.

تصحيح الأداة

كان نمط الاستجابة على الأداة وفق تدرج ليكرت الرباعي (استخدم بدرجة عالية، استخدم بدرجة متوسطة، استخدم بدرجة منخفضة، لا استخدم)؛ فقد أعطيت الفقرات الدرجات (4، 3، 2، 1) على التوالي لتدرج الإجابة. وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المعلم على الأداة هي (80)، وأدنى درجة هي (20). وللحكم على مستوى لغة العجز المتعلم، فقد تم حساب المتوسط الفرضي على المقياس والذي بلغ (2.5)، وتم إضافة انحراف معياري واحد مقداره (0.50) إلى المتوسط الفرضي، وطرح انحراف معياري أيضاً من المتوسط الفرضي وذلك لتحديد مستوى الاستخدام المتوسط من لغة العجز المتعلم، والذي أصبح من (2-3). وبناء عليه؛ تم تحديد مستويات استخدام لغة العجز المتعلم على النحو الآتي:

- مستوى استخدام عال من (أكثر من 3).
- مستوى استخدام متوسط من (2-3).
- مستوى استخدام منخفض من (أقل من 2).

إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة، والمكونة من (20) عبارة، والتحقق من دلالات صدقها وثباتها.
- توزيع أداة الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من (54) معلماً ومعلمة؛ للتحقق من مؤشرات الصدق والثبات، وللتأكد فيما إذا كانت العبارات واضحة لعينة الدراسة.
- توزيع الأداة على (380) معلماً ومعلمة، وذلك بالتعاون مع مديري المدارس، ومجموعة من المعلمين والمعلمات التابعين لمديريات التربية والتعليم في محافظة إربد، وقد استمرت عملية تعبئة الاستبانات مدة ثلاثة أسابيع، وقد استعيد منها (292) استبانة تم تحليل بياناتها.
- استخدم برنامج الرزم الإحصائية SPSS في تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
- للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات

- للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، ثم المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى استخدام المعلمين للغة العجز المتعلم مع طلبتهم من وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية للأداة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.68)، وانحراف معياري (0.50)، وبالرجوع لمعيار الحكم على درجة استخدام لغة العجز المتعلم، فإن درجة ممارسة المعلمين للغة العجز المتعلم مع طلبتهم كانت بمستوى متوسط، وهي مؤشر غير مقبول، وله آثار ونتائج سلبية على الطلبة. إن هذه النتيجة جاءت متفقة مع نموذج هايدر Hieder الذي فسر العجز في ضوء قوتين إحداهما وجود خلل في الظروف البيئية المحيطة بالطالب، وتبين لنا خطورة هذه الممارسات من قبل المعلمين، حيث ذكر جينسن (Jensen, 1998) أن قسوة المعلم على الطالب تشعره بالارتباك وعدم التوازن مما يضعف قدرته على التحكم، فتقل فاعلية تعلمه، وينخفض تحصيله. وأكد فينشام وآخرون (Fincham et al., 1989) على أن أحكام المعلمين السلبية عن طلبتهم قد أثرت بصورة سلبية في تحصيلهم، وظهر حالة العجز المتعلم لديهم. كما حذرت حداد (2000) من الدور الذي تلعبه احباطات المعلمين في تدني ثقة الطالب بنفسه وبالأخرين، الأمر الذي ينعكس سلباً على أدائه ويؤدي إلى نشوء العجز المتعلم. وأكد ذلك أورمورد (Ormord, 2003) بأن تعرض الأطفال إلى التغذية الراجعة السلبية من الأهل والمعلمين، يؤدي إلى ضعف ثقة الطلبة بأنفسهم ونقص دافعيتهم وكفاءتهم الذاتية، وبالتالي ظهور العجز المتعلم لديهم. وأشار ستيفن وليندا (Steven & Linda, 2005) إلى أن النقد السلبي المتكرر للأطفال، ونعتهم بعبارات الضعف، ونقص الإمكانات، والفشل، أو عدم الإتيان من شأنه أن يظهر العجز المتعلم لديهم، وأن يؤثر على أدائهم المستقبلي، وعلى إدراكهم حيث يشكل لديهم قناعة بأنهم فاشلون، وأن نجاحهم أمر مستحيل ويصعب تحقيقه. وأكد على ذلك (Battal, 2013) حيث أوضح الدور الذي يلعبه المعلمون في تشكيل حالة العجز المتعلم لدى الطلبة، من خلال أحكامهم السلبية، ونعتهم بعبارات تقلل من شأنهم، وتضعف ثقتهم بأنفسهم. وهنا لا بد أن نشير إلى ضرورة انتباه المعلمين لما يصدر عنهم من عبارات خوفاً من أن تصبح حالة العجز المتعلم مزمنة مما يجعل العجز مزمناً في هذه الحالة ويصعب علاجه، وذلك كما جاء في سليجمان (Seligman, 2006).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين في الوقت الحاضر يقعون تحت وطئت ضغوط وظروف الحياة الاقتصادية، فيلجأون للتفليس عن انفعالاتهم بالتلفظ بمثل هذه الألفاظ دون أن يعوا أنها قد تؤدي إلى ما يسمى بالعجز المتعلم لدى الطلبة. وعند سؤال بعض المعلمين عن سبب تلفظه بهذه الألفاظ، قال: "إنها ألفاظ عادية، وطالما قالها لنا المعلمون عندما كنا طلاباً"، وقال آخر: "نحن نمزح مع الطلبة ولا نقصد إهانتهن"، وهذا يؤكد أنهم يعتقدون أنها ألفاظ عادية متناسين، أو لا يعرفون مدى الأثر النفسي التي تحدثه مثل هذه العبارات لدى الطلبة، حيث أنها قد تؤدي إلى رفض المدرسة أو التسرب المدرسي، وانخفاض التحصيل الدراسي للطلبة، ناهيك عن انخفاض مستوى دافعية التعلم لديهم.

ويلاحظ أنه رغم اختلاف هذه الدراسة مع دراسة الجراح وآخرون (2016) من حيث العينة والتي أجريت على أولياء الأمور، إلا أنها تتفق معها في النتيجة من حيث امتلاك مستوى متوسط من لغة العجز المتعلم مع الطلبة سواء من المعلمين والمعلمات أو أولياء الأمور، الأمر الذي قد يبدو منطقيًا؛ إذ أن كثير من المعلمين هم أولياء أمور، وقد يكون بعض أولياء الأمور هم من المعلمين أيضًا، وبالتالي؛ فإن نتائج كل منهما تدعم نتائج الأخرى وتؤكد صدقها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام المعلمين للغة العجز المتعلم تعزى لجنس المعلم، وتأهيله، وعدد سنوات الخبرة لديه؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة الخاصة بالمقياس والجدول 4 يوضح ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على مقياس لغة العجز المتعلم تبعًا لمتغيرات جنس المعلم، وتأهيله، وعدد سنوات خبرته

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المجموع
جنس المعلم	ذكور	2.69	.61	122	292
	إناث	2.68	.36	170	
تأهيل المعلم	بكالوريوس	2.81	.61	194	292
	أعلى من بكالوريوس	2.58	.37	98	
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	2.51	.48	66	292
	6-10 سنوات	2.78	.52	97	
	أكثر من 10 سنوات	2.76	.53	129	
	الكلي	2.68	.50	292	

يتبين من الجدول 4 وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات المعلمين على أداة الدراسة وحسب متغيرات جنس المعلم، وتأهيله، وعدد سنوات الخبرة لديه، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لتلك الفروق؛ استخدم تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA)، والجدول 5 يبين ذلك.

جدول 5: نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات على الأداة ككل وفقًا لجنس المعلم، وتأهيله، وعدد سنوات الخبرة لديه

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
جنس المعلم	.014	1	.014	.060	.807
تأهيل المعلم	6.471	1	6.471	27.630	.001
عدد سنوات الخبرة	3.748	2	1.874	8.001	.001
الخطأ	98.605	287	.234		
الكلي	2136.578	291			

يتبين من جدول 5 وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.001$) بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات المعلمين والمعلمات تعزى لتأهيل المعلم، ولصالح ذوي

تأهيل بكالوريوس، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن كثير من المعلمين يحملون درجة البكالوريوس في التخصص، وليس لديهم أي مؤهل تربوي مثل دبلوم التربية أو الدراسات العليا في التربية، والتي يدرسون خلالها كثير من المواد التربوية والنفسية التي توضح لهم ضرورة التركيز على الجوانب النفسية والاجتماعية للطالب على حد سواء مع التركيز على الجانب النظري والمهاري، كما تركز على كيفية استثارة دافعية الطلبة بصورة ايجابية، وتعزيزهم واستخدام الألفاظ التربوية المناسبة معهم، والابتعاد عن كل ما من شأنه العمل على إحباطهم. أما المعلمين ذوي التأهيل أعلى من البكالوريوس، فكثير منهم قد التحق بدورات تأهيل تربوي أكثر، وكذلك فإن دراساتهم العليا قد أتاحت لهم فرص أكبر للاطلاع على الدراسات العلمية التي قد يكون من بينها ما يرتبط بالممارسات السلوكية والتعليمية المناسبة للمعلم والتي تنعكس إيجاباً على الطالب، فتزيد من دافعيته للتعلم، وتعزز من فرص نجاحه وتقلل احتمالات فشله. كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.001$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لدى المتعلم. ولمعرفة توجه هذه الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6: نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة

عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	6-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
5 سنوات فأقل	---	-.27*	-.25*
6-10 سنوات	---	---	.02

* ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha=0.05$)

يتبين من الجدول 6 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى لغة العجز المتعلم التي يمارسها المعلمون، تبعاً لعدد سنوات الخبرة وذلك بين ذوي مستوى الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) وذوي الخبرة القصيرة (5 سنوات فأقل)، ولصالح ذوي الخبرة القصيرة. وبين ذوي مستوى الخبرة المتوسطة (6-10 سنوات) وذوي مستوى الخبرة القصيرة (5 سنوات فأقل) ولصالح ذوي مستوى الخبرة القصيرة. ومعنى ذلك أنه كلما انخفضت خبرة المعلم زاد استخدامه لهذه الألفاظ والعبارات، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي الخبرات القليلة لم يلتحقوا بدورات تدريبية كافية والتي تعدها مديريات التربية والتعليم مقارنة بذوي الخبرات المتوسطة والطويلة وذلك لتزويدهم الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع الطلبة. كما أنهم غالباً ما يكونون أكثر حماساً واندفاعاً للتدريس، وقد تكون توقعاتهم من الطلبة عالية لعدم معرفتهم بمبدأ الفروق الفردية بين الطلبة والذي عادة ما يكتسب لدى المعلم من خلال الخبرة التدريسية، أو من خلال دراسة المقررات الدراسية التربوية والتي قد لا يكون درسها في مرحلة البكالوريوس. هذا ويمكن تفسير ذلك بأن بعض المعلمين قد يلجأ لاستخدام هذه اللغة كنوع من أنواع العقاب للطالب، وكلما تكرر فشل الطالب ازداد استخدام المعلم لهذه اللغة الأمر الذي يولد بالنهاية قناعة لدى الطالب بشعوره بالعجز المتعلم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه سيلجمان (Seligman, 2006) من أن توقعات المعلم تلعب دوراً هاماً في إيجاد العجز المتعلم لدى طلبته، فالطالب الذي تعلم أن يبقى

صامتاً، لأنه لا يتوقع أن يقوم باستجابة صحيحة، فإنه بالتالي يتعلم العجز، ويقود تعزيز هذه السلبية إلى تعمق شعوره بالعجز المتعلم.

الخاتمة

على الرغم من امتلاك بعض الطلبة العديد من القدرات الأكاديمية والمعرفية، والعديد من المهارات؛ إلا إن سلوكياتهم وممارساتهم الصفية قد لا تعكس هذه القدرات والمهارات، وذلك بسبب تدني ثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس أحياناً على تحصيلهم المدرسي، وعلى جوانب الشخصية لديهم. وهناك العديد من العوامل المسؤولة عن حدوث هذه الظاهرة، ومنها العجز المتعلم الذي تعود أسبابه إلى عوامل ذاتية لدى الطالب، أو خارجية ترتبط بالأسرة والمعلمين وما يتلفظون من عبارات وكلمات سلبية أمام الطلبة تعمل على التقليل من قدراتهم وامكاناتهم، وتقلل من مستوى دافعتهم، لذلك إن وعي الطلبة بهذه الممارسات يؤثر بشكل كبير عليهم، وعلى علاقاتهم بمعلميهم، وبالتالي؛ من الضروري العمل على توعية المعلمين والمعلمات بضرورة الابتعاد عن استخدام مثل هذه الألفاظ، وتعزيز الطلبة، وتنشيطهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، مما ينعكس إيجاباً على العملية التربوية. وعقد دورات تدريبية، وورش توعية للمعلمين وخاصة حملة درجة البكالوريوس، وذوي الخبرة التدريسية القليلة، وذلك لبيان خطورة استخدام هذه الألفاظ مع الطلبة، وما قد تكون لديهم من عجز متعلم. إضافة إلى بيان تبعات وعواقب ذلك على المعلم، وعلى علاقاته مع طلبته. وعمل ورش توعية للطلبة بهدف إرشادهم إلى ضرورة تجاوز مثل هذه اللغة والعبارات والألفاظ، والتي قد يستخدمها بعض المعلمون أحياناً ليس بقصد الإساءة للطالب، أو التقليل من شأنه. وعمل دراسات أخرى للوقوف على مستوى انتشار ظاهرة العجز المتعلم بين الطلبة، وتحديد عوامل أخرى مسؤولة عن إحداثها، وذلك بهدف الحد منها، والتقليل من أثارها.

المراجع العربية

- أبو حميدان، يوسف والرواد، حسان. (2007). أثر برنامج إرشادي جمعي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان. مؤتة للبحوث والدراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، 22(4)، 57-76.
- أبو عليا، محمد. (2000). العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مؤتة للبحوث والدراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، 15(3)، 111-127.
- تايه، رفعة. (2015). العجز المتعلم وعلاقته بالتوجهات الهدافية ونظرية الفرد الضمنية حول الذكاء. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- التل، شادية والحربي، نشمية. (2014). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة طيبة: العلوم التربوية، 9(1)، 48-69.
- الجراح، عبد الناصر والعمرى، وصال والربيع، فيصل. (2016). درجة استخدام أولياء الأمور للغة العجز المتعلم من وجهة نظر طلبة التعليم الأساسي ذوي العجز المتعلم. مجلة الدراسات

الرواد، حسان إبراهيم. (2005). أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

صبحي الحارثي. (2020). العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس، 14(2)، 306 289-

حداد، ياسمين. (2000). الدعم الوالدي وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم في المواقف الانجازية. دراسات: العلوم التربوية، 27(2)، -311 287.

السبيعي، منال. (2015). العنف ضد الزوجة وأثره على أسلوب العجز المتعلم في ضوء نظرية حلقة العنف لوالكر: دراسة على سيدات متزوجات من مدينة الرياض. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

السهيلي، نوار. (2015). العجز المتعلم وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

شاهين، ايمان. (2016). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين، مجلة الارشاد النفسي، 47(2)، 1-51.

الصالح، فاطمة والزغول، رافع. (2019). العجز المتعلم وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق. دراسات: العلوم التربوية، 16(1)، ملحق 2، 530-513.

صديق، محمد. (2009). الشعور بالوحدة النفسية وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

صديق، رحاب ومحمد، ابتسام. (2014). علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة والتربية، 6(17)، -519 422.

الضامن، صلاح الدين وسمور، قاسم. (2017). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 13(2)، 191-171.

العبادي، رزان. (2021). أثر برنامج إرشادي (العلاج بالسيكودراما) في خفض مستوى العجز المتعلم لدى عينة من النساء المعنفات. المجلة التربوية الأردنية، 6(2)، 245-222.

عبد الهادي، محمد. (2009). العجز المتعلم وعلاقته بالتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى طلاب الشهادة الثانوية التخصصية: دراسة ميدانية شعبية الجفرة بالجمهورية العظمى. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان.

العلياني، محمد. (2011). وجهة الضبط والأسلوب المعرفي والعجز المتعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

عيسى، جابر وأبو السعود، شادي. (2018). فاعلية برنامج إرشادي لخفض العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 34(7)، 549-600.

الغبور، سماح محمد. (2019). فاعلية برنامج إرشادي لبعض استراتيجيات الصمود النفسي وأثره في خفض العجز المتعلم والكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى عينة من المراهقات نوات صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

الغبور، عيبر محمد. (2019). أثر التفاعل بين استراتيجيتين للتحصيل النفسي ضد العجز المتعلم ومستوى المرونة التكيفية في بعض نواتج التعلم المعرفية والوجدانية لدى عينة من المراهقات. رسالة دكتوراه، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

فضل، مصطفى وحسن، حفني. (2015). فاعلية العلاج المعرفي معرفي سلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين دافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانية من التعليم الأساسي. مجلة الإرشاد النفسي، 42، 911-1022.

قدوري، أحلام. (2016). العجز المتعلم وعلاقته بالأفكار الانتحارية والتدين لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

المحتسب، عيسى. (2021). فاعلية برنامج إرشاد معرفي سلوكي لخفض مستوى العجز المتعلم لدى عينة من طالبات الصف العاشر. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، 2(2)، 59-73.

المراجع الأجنبية

Battal, O. (2013). The effect of learned helplessness to the success. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 125- 133.

Benjamin, A. (2011). *Learned helplessness and depressive symptoms in patients following acute myocardial in fraction*. Unpublished Dissertation, Vanderbilt University, USA.

Christine, G., & Candice, S. (2011). The effect of on- going consultation for accommodating students with disabilities on teacher self-efficacy and learned helplessness. *Journal of Education*, 132, 321- 331.

Ciarrochi, J., & Heaven, P. (2008). Learned social helplessness: The role of explanatory style in predicting social support during adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(13), 1279- 1286.

Dweck, C. (1975). The role of expectations and attribution in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674- 685.

Ellis, R. (2007). *Relationship between parenting styles and children's motivational style*:

- the development of learned helplessness*. Unpublished PhD Dissertation. Wichita State University, U.S.A.
- Fincham, F. D., Hokoda, A., & Sanders, R. Jr. (1989). Test anxiety and academic achievement: A longitudinal analysis. *Child Development*, 60(1), 138- 145.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Association for supervision and curriculum development.
- Joseph, J., Danial, J., George, K., Jeffrey, J., Ron Acierno, B., Peter, W., Tuerka, B., Matthew, S., & Marks, S. (2014). A pilot study to investigate the induction and manipulation of learned helplessness in healthy adults. *Psychiatry Research*, 219(3), 631- 637.
- Mahir, B., & Sezer, K. (2014). Investigation of the level of prospective teachers learned helplessness in mathematics in relation of various variables. *Procedial- Social Behavioral Science*, 116, 3484- 3488.
- Marks, S. (1998). Understanding and preventing teamed helplessness in children who are congenitally deaf blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(3), 200-2011.
- Martinko, M. J., William, L., & Gardner, W. L. (1982). Learned helplessness: An alternative explanation for performance deficits. *The Academy of Management Review*, 7(2), 195-204.
- Mikulincer, M. (1994). *Human learned helplessness coping perspective*. Plenum-Publishing Corporation.
- Naples, J. (2003). *Cognitive correlates of depression in fifth and sixth grade ethnic minority student*. DAI- B 55\02, P. 502.
- Ormord, J. E. (2003). *Educational psychology: Developing learners*. 4th ed. Prentice Hall.
- Paul, E., & Marisa, A. (2012). Relationships of parents' theories of intelligence with children's persistence\learned helplessness: A cross- cultural psychology comparison. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 43(6), 999- 1018.
- Peterson, Ch., & Seligman, M. (1984). Causal explanations as risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 147-174.
- Seligman, M. (2000). *Helplessness: On depression development and death*. W. H, Freeman.
- Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage books: A division of random house, Inc.
- Steven, F., & Linda, R. (2005). Stressor controllability and learned helplessness: The roles of dorsal raphe nucleus serotonin, and corticotrophin- releasing factor. *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 29, 829- 841.
- Yates. (2009). Teacher identification of student learned helplessness in mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 21(3), 86-106.

ملحق (1)

الرقم	العبارة	درجة الممارسة		
		كبيرة	متوسطة	قليلة
1	لا تحل السؤال لوحده وانتظر لكي أساعدك.			لا توجد
2	لا أعرف كيف ستنجح.			لا توجد
3	مهما حاولت ستكون إجابتك غير صحيحة.			لا توجد
4	هذا الموضوع فوق مستواك.			لا توجد
5	هذا السؤال لن يحله أحد.			لا توجد
6	اختصارا للوقت أنا سأجيب عن السؤال.			لا توجد
7	أنت ضعيف في هذه المادة، ومهما حولت لن تتحسن.			لا توجد
8	إذا واجهتك مشكلة راجعني وأنا سأعطيك الحل.			لا توجد
9	هذا الموضوع صعب أن تفهمه لوحده.			لا توجد
10	لا تحاول فلن تستطيع الإجابة.			لا توجد
11	سأبدأ لكم الحل وأنتم تكملونه.			لا توجد
12	هذه المسألة للأذكاء فقط.			لا توجد
13	إياك أن تخاطر بحل الأسئلة الصعبة.			لا توجد
14	إذا لم تعرف الحل اسألني وسأعطيك الإجابة الصحيحة.			لا توجد
15	أبلغني عن أي مشكلة تواجهك وسأحلها لك؟			لا توجد
16	لا تجب عن أي سؤال إلا وأنت متأكد من صحة الحل 100%.			لا توجد
17	هذا ليس حلك، وأكد أن هناك من ساعدك في الحل.			لا توجد
18	جميع زملاؤك أفضل منك.			لا توجد
19	مهما حاولت سترسب.			لا توجد
20	لقد درّست بعض إخوانك سابقا وكانوا أفضل منك.			لا توجد

The Level of Teachers' Use of the Learned Helplessness Language with Students in the Light of Some Variables

Abdelnaser D. Al-Jarrah

Department of Gifted Education, Arabian Gulf University, Kingdom of Bahrain

*E-mail: abedaj@agu.edu.bh

Abstract

Received: 29/09/2021
Revised: 22/02/2022
Accepted: 06/03/2022

Purpose: This study aimed to identify the level of teachers' use of the learned helplessness language with their students, and whether this use varies according to gender, qualifications, and years of experience of the teacher's.

Method: To achieve the objectives of the study, the researcher used descriptive method. The researcher has developed a tool to measure the language of learned helplessness that teachers use with their students, consisting of (20) items. The study sample consisted of (292) male and female teachers from the Directorates of Education in Irbid Governorate who were chosen randomly.

Results: The results of the study indicated that the level of teachers' use of the language of learned helplessness was moderate, that teachers had higher than that of female teachers, and that teachers with bachelor's qualifications used the language of learned helplessness more than postgraduate qualifications. It also found that teachers with less experience use this language more than other experiences.

Conclusion: Some students have many academic and cognitive abilities, and many skills; however, their classroom behaviors and practices may not reflect their abilities and skills, due to their low self-confidence, which sometimes affects their school achievement and their personal aspects. There are many factors responsible for the occurrence of this phenomenon, including the learner's impotence, which caused by internal factors of the student, or external factors related to the family and teachers, and the negative statements and words uttered by students that reduce their abilities and potentials, and reduce their level of motivation. Students with these practices greatly affect them, and their relationships with their teachers, therefore; it is necessary to work to educate male and female teachers of the need to stay away from the use of such words, and to strengthen students, activate them, and increase their self-confidence, which will reflect positively on the educational process.

Keywords: Language of learned helplessness, learning motivation, causal attribution, non-educational practices.

