كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

فاعلية برنامج إرشادي لخفض العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

إعـداد

أ د/ جابر محمد عبدالله عيسى

أستاذ بقسم التربية الخاصة

جامعة الطائف

د/ شادي محمد أبو السعود

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة

جامعة الطائف

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد السابع – يوليو ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على نسبة العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية ،واختبار فعالية برنامج إرشادي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وقد تكونت العينة الاستطلاعية للدراسة من (١١٥) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم ، في حين تكونت العينة التطبيقية للدراسة من (٢٤) تلميذاً بالصف الخامس الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من ارتفاع مستوى العجز المتعلم، منهم (١٢) تلميذاً ذوي صعوبات تعلم قراءة (٦ تلاميذ يمثلون مجموعة ضابطة، ٦ تلاميذ يمثلون مجموعة تجريبية) ، و(١٢) تلميذاً ذوي صعوبات تعلم رياضيات(٦ تلاميذ يمثلون مجموعة ضابطة، ٦ تلاميذ يمثلون مجموعة تجريبية)، وتضمنت أدوات الدراسة: مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثين)، اختبار رسم الرجل (أبو حطب وآخرون ١٩٧٩، تقنين عبدالله وأبوزيد ، ٢٠١٢م)، وقد تم تعريض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي ،وتم التوصل إلى النتائج التالية : بلغت نسبة العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ٤٠%، عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لنوع صعوبات التعلم (صعوبات تعلم قراءة، صعوبات تعلم رياضيات)، وجدت فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، وجدت فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية:

العجز المتعلم ، صعوبات تعلم القراءة ، صعوبات تعلم الرياضيات ، البرنامج الارشادي.

The study aimed at investigating prevalence rates of learned helplessness among students with learning disabilities in primary stage in Taif , Examine the effectiveness of a counseling program to reduce learned helplessness among students with learning disabilities. The survey sample consisted of 115 students with learning disabilities, The experimental sample consisted of 24 students with learning disabilities in the fifth grade : 12 students with reading disabilities (6 students representing a control group, 6 students representing an experimental group),12 students with mathematical disabilities (6 students representing an experimental group and 6 students representing a control group). The study tools included: The learned helplessness scale was prepared by the researchers , Draw a man test (FouadAbuhatab et al., Standardization by Abdullah and Abu Zaid,2012) . The results of the study showed that :The prevalence rates of the learned helplessness among students with learning disabilities was 40%, There were no statistically significant differences in the learned helplessness scale according of the type of learning disability (reading disability, math disability). There were statistically significant differences in the learned helplessness scale between the pre-test and post-test of experimental group students with learning disabilities infavor of the post-test, There were statistically significant differences in the learned helplessness scale between the control group and the experimental group students with learning disabilities in the post-test infavor of the experimental group, There were no statistically significant differences between the post-measurement and follow-up of the experimental group students with learning disabilities in the learned helplessness scale.

Keywords: Learned helplessness, Rreading disability, Mathematics disability, Counseling program.

مقدمة:

إن الهدف الأسمى الذي تسعى إليه التربية الخاصة تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو تحسين أدائهم الأكاديمي وحل المشكلات التي تواجههم سواء داخل المدرسة أو خارجها، وبالرغم من ذلك يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي ، ومن ثم فهم في أمس الحاجة إلى الدعم لمساعدتهم في التغلب على هذه المشكلات، وتعتبر مشكلة العجز المتعلم من ضمن المشكلات الأساسية التي تعوق الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، فعندما يرتفع مستوى العجز المتعلم لديهم يفقدون الثقة بأنفسهم، وينخفض تحصيلهم الدراسي، ويصبحون عرضة للإصابة بالعديد من الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي، وهذا ما يؤكده العديد من الباحثين.

فيذهب Hen and Goroshit (2014) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مستويات عالية من العجز المتعلم عند مقارنتهم بالتلاميذ العاديين مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي، ويؤكد Feurer and Andrews (2009) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من العجز المتعلم يكونون عرضة للإصابة بالاكتئاب ، والشعور بالإحباط وانخفاض مستوى الطاقة، والفشل الأكاديمي.

ويرى كل من Hersh, Stone, and Ford (1996) أن مشكلة العجز المتعلم تعتبر من أكثر المشكلات شيوعاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من تكرار الفشل الأكاديمي وانخفاض التحصيل الدراسي كما يفتقرون إلى الدافعية مما يسهم في زيادة شعورهم بالإحباط وانخفاض مستوى تقدير الذات ، ويؤكد(1992) Cooper أن الأطفال والمراهقين من ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة للعجز المتعلم من الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم.

ويؤكد Zealand (2004) أن هناك علاقة سلبية بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فكلما زاد مستوى العجز المتعلم لديهم كلما انخفض مستوى تحصيلهم الدراسي.

ويحدث العجز المتعلم عندما يشعر الأفراد أن هناك أشياء معينة تحدث بشكل خارج عن إرادتهم مما يجعلهم يشعرون بفقدان القدرة في التحكم في المواقف الحالية، ويتوقعون عجزهم في المواقف المستقبلية، ومن ثم يفقدون الثقة في أنفسهم ، فيعتقدون أنهم لا يستطيعون النجاح مهما بذلوا من جهد فيصبحون سلبيين مستسلمين للمؤثرات الخارجية. (Kwon, Walker,& Kristjánsson,2018)

فخبرات الفشل التي يمر بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تجعلهم محاصرين في حلقة مفرغة من الفشل، فيفترضون أن فشلهم هو نتيجة لانخفاض قدراتهم، وبالتالي يتوقفون عن المحاولة في المهام الأكاديمية، الأمر الذي يؤدي بهم إلى مزيد من الفشل (Dlugacz , 1992).

وبالتالي يشعرون بالإحباط واليأس وعدم الثقة في قدراتهم وأنهم ضعفاء لا يستطيعون التحكم في مجريات الأحداث مما يجعلهم يشعرون أن الأمور تسير بناء على الحظ ، ومن ثم يستسلمون للنتائج السلبية مما يؤدي بهم إلى نقص الدافعية لبذل الجهد، فيتهمون أنفسهم بالعجز وضعف القدرة على أداء المهام تارة، وتارة أخرى يعزون فشلهم لطبيعة المهمة وصعوبتها ، فيشعرون بأن محاولتهم غير مجدية ،ويستسلمون لعدم المحاولة وإن كانت المهمة في مستوى قدراتهم.

ومن ثم يصبح الأفراد ذوو صعوبات التعلم الذين يعانون من العجز المتعلم في أمس الحاجة إلى إعادة ثقتهم في أنفسهم، وتدريبهم للتخلص من حالة اليأس والإحباط والعجز التي يشعرون بها، وتقديم يد العون إليهم لرفع مستوى التوكيدية لديهم بدلاً من إحساسهم بالعجز ، وبدلاً من شعورهم بفقدان القدرة على صناعة مستقبلهم، ومن ثم يستطيعون مواجهة الضغوط النفسية والحياتية التي يتعرضون لها.

مشكلة الدراسة :

تنبع مشكلة الدراسة الحالية مما أكدته العديد من الدراسات أن مشكلة العجز المتعلم تعتبر من أكثر المشكلات شيوعاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Brock & Kowitz ,1980 ; Dlugacz, 1992; Hallenbeck, 2002; Shelton, et al., 1985 ; Ulusoy & Duy , 2013)

ولا شك أن مشكلة العجز المتعلم تعتبر مشكلة بالغة الخطورة حيث يرتبط العجز المتعلم بالاكتئاب، والقلق ،وضعف التحصيل الدراسي ، وسوء التوافق النفسي ، والسلوك الفوضوي ، (Firmin et al. 2004; Cooper, 1992; Crinean , 1987; Hwang , 1992; Genero, 2008; Nolen-Hoeksema , et al., 1986 ; Settle& Milich , 1999; Valas, 2001; Yaman, et al., 2011)

ومن ثم يصبح التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في أمس الحاجة إلى مساعدتهم لخفض مستوى العجز المتعلم لديهم، وإعادة بناء ثقتهم في أنفسهم ،مما قد يكون له مردود إيجابي عليهم في النواحي النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية .

كما أن خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة من العمر قد يسهم في وقف نمو الأعراض السلبية المرتبطة به مثل: الاكتئاب والقلق ونقص الثقة بالنفس والعدوان .... الخ ، وبالإضافة إلى ذلك تطبيق البرنامج الإرشادي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من العجز المتعلم في مرحلة مبكرة من العمر قد يكون له مردود اقتصادي متمثلاً في قلة التكلفة ،وضمان نسبة عالية من نجاح البرنامج.

ومن ثم تتناول الدراسة الحالية فعالية برنامج ارشادي لخفض مستوى العجز المتعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ويمكن تحديد أسئلة الدراسة فيما يلي:

-ما نسبة العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

-هل تختلف درجة العجز المتعلم تبعاً لنوع صعوبات التعلم (صعوبات قراءة ، صعوبات رياضيات)؟

- ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي في خفض العجز المتعلم لدى عينة البحث ؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

١-التعرف على نسبة العجز المتعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

٢-المقارنة بين ذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي صعوبات تعلم الرياضيات من حيث العجز المتعلم.

٣-التحقق من فعالية برنامج إرشادي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة :

١-التعرف على نسبة انتشار العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية خاصة أنه لا توجود دراسات علمية دقيقة – في حدود علم الباحثين – تناولت نسبة انتشار العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل المملكة العربية السعودية.

٢-عدم علاج الشعور بالعجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجعلهم يفقدون الثقة في أنفسهم مما قد يعرضهم لاكتساب سلوكيات أخرى عير سوية مثل العدوان ، والجنوح والاكتئاب ...الخ ؛ولذا فعلاج الشعور بالعجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعم يمثل جانباً وقائياً لهم من الاضطرابات المرتبطة بالعجز المتعلم التي قد يتعرضون لها.

٣-ترك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدون تدخل مبكر للحد من مشكلة العجز المتعلم يجعل مشكلة العجز المتعلم أكثر تفاقماً لديهم مما يجعل عملية نجاح العلاج في صفوف متأخرة أكثر صعوبة وأقل نجاحاً وأعلى تكلفة، وما يؤكد أهمية التدخل المبكر في مجال صعوبات التعلم ما توصلت إليه الدراسات أن نسبة نجاح التدخل المبكر تصل إلى ٨٥ % في حين تتضاءل في المراحل المتأخرة. (كوافحة ، ٢٠٠٣، ١٠٣).

٤-علاج العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجعلهم أكثر قدرة لمواجهة الضغوط التي يتعرضون لها مما ينعكس إيجابياً عليهم وعلى المجتمع.

٥-تخيف العجز المتعلم ينمي لدى التلاميذ التفاؤل والنظرة الايجابية للحياة والطموح في التعلم مما يجعل هؤلاء التلاميذ يتحلون بالمثابرة وعدم الاستسلام للفشل .

٦-تهتم الدراسة الحالية بصعوبات تعلم القراءة والتي تمثل ٨٠% تقريباً من بين ذوي صعوبات التعلم كما أن صعوبات تعلم القراءة تؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي في بقية المقررات وأيضاً تهتم بذوي صعوبات تعلم الحساب والتي تمثل الصعوبة الثانية بعد صعوبات القراءة .

٧-علاج العجز المتعلم يؤدي إلى زيادة ثقة التلميذ بنفسه ويجعله يغير فكرته عن ذاته بأنه لا يستطيع الانجاز مما يزيد من دافعيته للعمل وينمي تقدير الذات لديه .

٨- قد تعد نتائج الدراسة الحالية ذات أهمية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم حيث إن التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من العجز المتعلم قد يؤدي إلى انتقال موقف العجز من التلاميذ إلى معلميهم حيث يشعر المعلمون بأنهم يبذلون جهد في تعليم هؤلاء التلاميذ ولكن دون جدوى مما يشعرهم باليأس من إحداث تقدم لدى تلاميذهم ، وبالتالي علاج العجز المتعلم لدى التلاميذ يجعلهم يحاولون مرات عديدة مما يشعر المعلم بأهميته في الموقف التعليمي.

مصطلحات الدراسة :

١-العجز المتعلم Learned helplessness

يعرف العجز المتعلم بأنه توقف الفرد عن أداء المهمة أو المحاولة فيها بسبب فشله في انجازها خلال المحاولات المتكررة السابقة، ويكون ذلك نتيجة للاعتقاد السائد لديه بأن قدرته ضعيفة جداً أو معدومة على البيئة، ويحدث ذلك عندما يعزو الفرد الأحداث السلبية في الحياة لأسباب : داخلية مثل (أنا السبب)، وشعوره أن فشله سوف يستمر إلى الأبد ، وعوامل عامة أو شاملة ،مثل (أن فشله سوف يؤثر على كل شيء يقوم به)، ومن ثم يتعلم الفرد أن محاولاته لحل مشكلة ما أصبحت غير ذات جدوى، فينصرف عن حل المشكلة (Comer, 2004).

ويعرف أيضاً العجز المتعلمً بأنه الحالة الذهنية التي يشعر فيها الأفراد بأنهم يفتقدون القدرة في التحكم بالظروف المحيطة بهم مما يجعلهم يشعرون بالفشل وأن هذا الفشل لا مفر منه، مما يؤثر سلبياً على القدرة المعرفية لديهم ويعوق أداءهم في المواد الدراسية المختلفة (Nenty& Ogwu , 2009).

كما يعرف بأنه الحالة الذهنية التي يضطر الفرد فيها إلى تحمل المثيرات المؤلمة أو غير السارة، ويصبح غير قادر أو غير راغب في أداء المهمة، حتى لو كان هناك وسيلة للقيام بذلك، وذلك لأن الفرد قد علم أنه لا يمكنه السيطرة على بيئته أو المواقف التي يمر بها (Braunwell, 2016).

مما سبق يتضح تعدد التعريفات التي تناولت العجز المتعلم ،وبالرغم من ذلك تصب جميعها في مصب واحد ، وهو أن العجز المتعلم هو شعور الفرد بأنه يفتقد القدرة في أداء المهام بسبب فشله المتكرر، واعتقاده بأن قدراته ضعيفة، وأنه لا يستطيع التحكم في الظروف التي يمر بها مما يجعله يتوقف عن المحاولة وينصرف عن أداء المهمة .

ويعرف العجز المتعلم إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه : الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم على مقياس العجز المتعلم المستخدم في الدراسة .

٢- صعوبات التعلم Learning disabilities

الطفل ذو صعوبة التعلم طفل لديه ذكاء طبيعى على الأقل متوسط ،ولكنه يعانى من قصور فى التحصيل الأكاديمى على الأقل فى أحد الموضوعات الأكاديمية أو فى الادراك ،وفى اللغة الاستقبالية والتعبيرية ولا يعاني هذا الطفل من إعاقات حسية(سمعية، بصرية) أو عقلية ولا يعاني من اضطرابات انفعالية وظروف اجتماعية واقتصادية غير مناسبة (Sabatino,2007).

وتذكر اللجنة القومية لصعوبات التعلم The National Joint Committee for learning disabilities (NJCLD) أن صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتى تظهر فى صعوبات اكتساب واستخدام الاستماع والتحدث ، القراءة والكتابة والاستدلال أو القدرات الرياضية ،وهذه الاضطرابات داخل الفرد والتى من المفترض أن تكون نتيجة لخلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى وهذا قد يحدث فى أى مرحلة عمرية (Hallahan & Kauffman, 1991, 126-127).

ويعرف الزيات (٢٠٠١ ، ٦٦٢) الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم "أولئك الأطفال الذين يبدون اضطراباً أو انحرافاً عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وهذا ربما يعكس اضطراباً في التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو الذاكرة أو الانتباه مع أن هؤلاء الأطفال عاديين حركياً وحسياً وعقلياً ".

ويذهب Russell (2006) أن صعوبات التعلم : قدرة منخفضة بدرجة جوهرية لفهم معلومات معقدة وجديدة ، أو تعلم مهارات جديدة، وقدرة منخفضة على الاستقلال ،وتكون البداية قبل مرحلة الرشد.

مما سبق يتضح أن : أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في التحصيل الأكاديمي،وفي اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وأن ذلك يرجع إلى وجود خلل ما في الجهاز العصبي المركزي، والتعريف الذي تأخذ به الدراسة الحالية هو تعريف الحكومة الفيدرالية الأمريكية حيث يعتبر هذا التعريف من أدق التعريفات، وأكثرها قبولاً في الأوساط العلمية، وينص هذا التعريف على أن صعوبات التعلم تشير إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية اللازمة سواء لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تعلن عن نفسها في قصور القدرة على الإنصات ، التفكير ، النطق ، القراءة ، الكتابة ، التهجئة ، العمليات الحسابية ، الصعوبات الإدراكية ، التلف الدماغي ، الخلل الوظيفي في الدماغ ، عسر القراءة ، أو حُبسة الكلام النمائية ، وهذا المصطلح لا يشتمل على مشكلات تعليمية تعزى إلى صعوبات حركية أو سمعية أو بصرية ، أو تدني المستوى الاقتصادي الثقافي البيئي". (Hallahan & Kauffman, 1991, 126) .

٣- **الإرشاد النفسي** Psychological counselling

يعرف كل من Lvey and Downing (1990 , 13) الإرشاد النفسي بأنه عملية المساعدة المركزة التي توجه للأفراد العاديين الأسوياء بهدف إحداث تغيير فعال يمكنهم من تحقيق أهدافهم وحل مشكلاتهم.

ويري Capuzzi and Gross (1991, P.VIII) أن الإرشاد النفسي هو عملية التفاعل التي تتم بين المرشدين والمسترشدين لمساعدتهم على تعلم الطرق الملائمة لفهم أنفسهم والتعامل مع بيئاتهم ؛ لكي يستطيعوا تأدية أدوارهم وتحمل مسئولياتهم في الحياة.

وتذكر عبد الفتاح (١٥،٢٠٠٤) أن الإرشاد النفسي: "عملية منظمة ذات خطوات محددة ومتصلة ،وهذه الخطوات تتم من خلال العلاقة الإرشادية القائمة بين مرشد خبير ومسترشد تنقصه الخبرة ، وتهدف هذه العملية في النهاية إلى إحداث تغيير إيجابي وفعال بحيث يتمكن المسترشد من فهم ذاته وحل مشكلاته ليحقق مزيداً من التوافق النفسي ".

ويعرف الأنور(٢٠٠٥،٥٠) الإرشاد النفسي بأنه:" علاقة بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته وينمي إمكانياته ويحدد ويحل مشكلاته،وهذه العملية تتم من خلال مجموعة من الجلسات تشتمل على تفاعل المرشد مع العميل حتى يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه ، ويوجه للحالات التي لم تصل بعد لدرجة المرض".

ويوضح عيد (٢٠٠٥ ، ٧٠-٧١) أن الإرشاد النفسي ما هو إلا مجموعة من الخدمات الإرشادية أو البرامج الإرشادية ، وهذه الخدمات تهدف إلى دراسة حالة الفرد وتشخيص قدراته وتوجيهه من خلال المقابلات الإرشادية والبرامج التي تحقق له الرعاية المناسبة وترشد أسرته إلى ما فيه مصلحة الفرد النفسية والعقلية والمهنية ، ومتابعته في البيت والمدرسة ومراكز التدريب والتأهيل.

مما سبق يتضح تعدد وتنوع التعريفات التي تناولت الإرشاد النفسي وبالرغم من هذا التنوع وهذا التعدد فهي لم تختلف في جوهرها و تصب جميعها في مصب واحد ، فقد اتفقت هذه التعريفات جميعها أن الإرشاد النفسي علاقة تتم بين مرشد مؤهل ومسترشد أو مرشد مؤهل ومجموعة من المسترشدين بهدف مساعدتهم في حل مشكلاتهم وتحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي، ومن ثم يستطيع الباحثان بعد أن تناولا التعريفات السابقة أن يخرجا بتعريف إجرائي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية ، وهو:

"الإرشاد النفسي علاقة مخططة ومنظمة تتم بين مرشد مؤهل ومجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بهدف مساعدتهم في التحرر من العجز المتعلم الموجود لديهم مما يسهم في تحقيق توافقهم النفسي وتكيفهم داخل المجتمع".

٤-البرنامج الإرشادى : Counseling Program

هو برنامج مخطط ومنظم فى ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم مؤسسة ما، بهدف مساعدتهم فى تحقيق النمو السوى والقيام بالاختيار الواعى المتعقل لتحقيق التوافق النفسى داخل المؤسسة وخارجها (زهران، ٢٠٠٢ ، ٤٩٩).

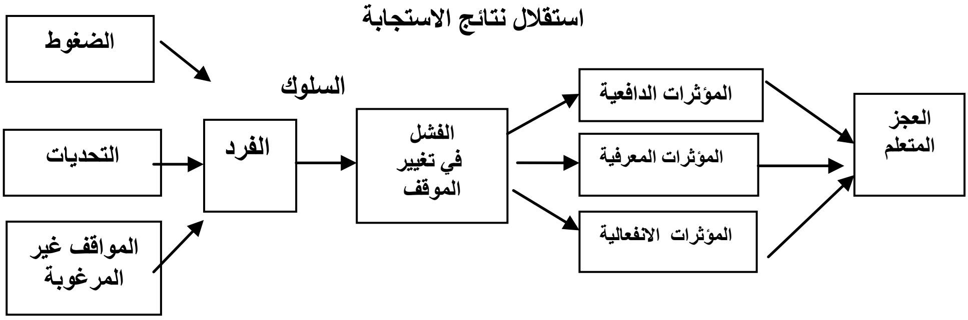
ويعرف البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية إجرائياً بأنه: برنامج مخطط ومنظم قائم على فنيات: إعادة البناء المعرفي، تأكيد الذات، النمذجة، لعب الدور، قلب الدور، التعزيز، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي ؛ لتقديم بعض الخدمات الإرشادية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بهدف خفض مستوى العجز المتعلم لديهم، مما يسهم في تنمية مستوى التوكيدية لديهم ويجعلهم أكثر توافقاً نفسياً واجتماعياً.

الإطار النظري

العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

يعد مارتن سليجمان Seligmam من جامعة ولاية بنسلفانيا، أول من تناول مصطلح العجز المتعلم وقد أجرى سيلجمان العديد من التجارب على الإنسان والحيوان ،وقد لاحظ سيلجمان أن العجز المتعلم يظهر في سلوكيات التلاميذ داخل الفصول الدراسية وتتمثل أعراضه في: الفوضوية، والغضب، عدم الانتباه، القلق، الشعور بالفشل، عدم استكمال العمل، الخوف من المحاولة، والتجنب، والافتقار إلى الدافعية، التسويف وعدم القدرة على العمل بكامل إمكانية الفرد.(Kwon et al.,2018)

وقد كان هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من العجز المتعلم لديهم تصور مشوه عن قدراتهم، كما يشعرون بأنهم أغبياء غير قادرين على النجاح ،وليس لديهم السيطرة على بيئتهم (Braunwell, 2016)،ويفسر سيلجمان نظرية العجز المتعلم من خلال النموذج التالي:



شكل (١) يوضح نظرية العجز المتعلم

ووفقاً لهذا النموذج أنه عندما يواجه الفرد أو الكائن الحي وضعاً غير مرغوب فيه يشكل عليه ضغطاً وتحدياً فإنه يحاول تغييره، فإذا فشل في تغيير هذا الوضع عدة مرات فإن ذلك يخلق لديه ما يسمى استقلال الاستجابة عن النتيجة، هذا الاستقلال بين الاستجابة والنتيجة ينتج عنه تأثير دافعي ومعرفي وانفعالي على الفرد بسبب محاولاته الفاشلة المتكررة مما يشعره أنه عاجز وأن محاولاته لا قيمة لها فيصاب بالعجز المتعلم.

وبناءً على ذلك فالأطفال ذوو صعوبات التعلم قد يصبحون ذوى عجز متعلم فى المواقف الأكاديمية وذلك بسبب شعورهم بالفشل الاكاديمى المتكرر ، فقد تبين أن التعرض المستمر للفشل الدراسى لدى ذوى صعوبات التعلم يسهم فى إصابتهم بالعجز المتعلم الذى يتمثل فى : الانسحاب، عدم الرغبة فى التعامل مع المهام الجديدة، نقص المثابرة على الرغم أنهم قد يكونون قادرين على النجاح الأكاديمي، ولكنهم يعتقدون أن جهودهم لا طائل منها، وأنهم سوف يفشلون مهما بذلوا من جهد. (Arnold, 1997)

وبالإضافة إلى ذلك قد يميل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى عزو نجاحهم وفشلهم الأكاديمي مما يسهم في زيادة مستوى العجز المتعلم لديهم ، فقد أظهرت الأبحاث (Feurer & Andrews,2009; Hen &Goroshit,2014; Zealand,2004) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم عزوات مختلفة من النجاح والفشل مقارنة بنظرائهم العاديين تحصيلياً وأن هذه العزوات قد تتداخل مع أدائهم الصفي ، وقد اقترحت هذه الأبحاث الآتي:

١-إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة للعزوات الخارجية على حد سواء للنجاح والفشل من أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات تعلم، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم قد يعزون النجاح إلى الحظ أو العوامل الخارجية، التي لا يمكن السيطرة عليها وغير مستقرة). Hen &Goroshit,2014 (

٢- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم مفهوم ذات كلي أقل من أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات تعلم ، انخفاض مفهوم الذات في وقت مبكر من الصف الثالث وهذه الظاهرة تبقى ثابتة حتى المدرسة الثانوية، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم الذين لم يتم تحديدهم ولم يتلقوا خدمات التربية الخاصة أقل في مفهوم الذات الأكاديمي من أولئك الذين تم تحديدهم وتسكينهم في المستوى المناسب من برامج التربية الخاصة، والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة كل الوقت لديهم خبرة أعلى في مفهوم الذات الأكاديمي وخاصة في القراءة (Arnold, 1997) .

٣- يميل الأفراد ذوو صعوبات التعلم إلى لوم أنفسهم على الفشل، أما التحصيل أو الانجاز فهو مرتبط لديهم بالحظ مما يؤدي بهم إلى الإحباط والسلبية، والأفراد ذوو صعوبات التعلم يمكن أن يستمر لديهم الفشل مما يؤدي بهم إلى نقص الثقة بالنفس، ومن ثم زيادة مستوى الشعور بالعجز المتعلم (Lokerson,1992).

ويعتبر المربيون التلاميذ ذوي العجز المتعلم غير منتبهين وفوضويين،يتهربون من العمل، فهؤلاء التلاميذ يحاولون أن يقوموا بأداء المهمة التي تتطلب القليل جداً من الجهد إلا أنهم يشعرون بأنه على الرغم من بذلهم أفضل جهد إلا أنهم لا يحصلون على درجات جيدة فلماذا يحاولون؟ لذا فإنه ينمو لديهم أسلوب استجابات العجز المتعلم ، ولأنه بعد الفشل الأكاديمي المتكرر يبدؤون الشك في قدراتهم وبالتالي يقلل ذلك من جهودهم خاصة عندما تواجههم مهمة أكاديمية صعبة أو توصف بالتحدي مما يجعلهم يشعرون أن محاولاتهم لا قيمة لها. (Hersh, et al.,1996)

وهؤلاء التلاميذ يفتقرون الثقة في قدراتهم وذكائهم ويكون تقديرهم لذواتهم منخفض حتى عندما يكون أداؤهم جيد في الفصول الدراسية، فهم يعممون فشلهم من موقف واحد إلى المواقف الأخرى التي يمكن أن يؤدوا فيها بشكل جيد، وهم يركزون على ما لا يمكن القيام به أكثر من تركيزهم على جوانب القوة لديهم وبالتالي بسبب سلبيتهم يتدهور أداؤهم المدرسي (Yates, 2009) .

وبعض التلاميذ خاصة الذين يواجهون مشكلات تعليمية في مادة الرياضيات يتصرفون أثناء دروس الرياضيات على أنهم عاجزون عن التأثير على نتائج تعلمهم (Seligman, 1995). كما أنهم لا يبذلون الكثير من الجهد للتعلم، لا يثابرون عندما تصبح مهام الرياضيات صعبة، في كثير من الأحيان يرفضون المحاولة، ويتجنبون العمل حتى وإن كان ذلك ممكنا، يندمجون وينشغلون في مجموعة متنوعة من السلوكيات بعيداً عن المهمة المطلوبة، والاستجابة بشكل سيء للفشل، أو ببساطة الاستسلام أو اليأس (Crespo,1993)

وعندما يتم تقديم مهام أكاديمية جديدة لهم أو مختلفة أو مشكلات محددة مثل هذه المشكلات الموجودة في مادة الرياضيات فإن هؤلاء التلاميذ يسخطون ، ومن المرجح أن يزعموا أنها تتسم بالصعوبة الشديدة أو أنهم لا يستطيعون القيام بها، حتى قبل أن يحاولوا القيام بهذه المهمة (McLeod, 1992)، فهؤلاء التلاميذ تعلموا أن يكونوا عاجزين (Peterson, Maier, & Seligman, 1993).

وقد أعتقد هؤلاء التلاميذ أن الموضوع خارج عن سيطرتهم، وهذا الاعتقاد أكثر شيوعاً لدى الإناث من الذكور (Monaco & Gentile, 1987; McLeod, 1992)، ويفسر التلاميذ في كثير من الأحيان فشلهم بالقول كان الآباء ضعاف عندما كانوا في المدرسة، وبالإضافة إلى ذلك، يرى العديد من التلاميذ أن الرياضيات محكومة بقواعد ونظريات وأن من يحل المشكلات يجب أن يكون له القدرة على حلها في غضون بضع دقائق (McLeod, 1992) .

وهذه المعتقدات لها آثار سلبية على سلوكيات التلاميذ خاصة عندما يواجهون المشكلات التي ليس لها حلول سريعة وسهلة، مما يقلل من جهودهم، ويجعلهم يتخلون عن المحاولة، ونتيجة للفشل المتكرر يظهر التلاميذ سلوكيات العجز المتعلم السلبية داخل الفصول الدراسية (Peterson et al., 1993; Seligman, 1995)

ويمكن تلخيص أعراض العجز المتعلم Symptoms of learned helpless لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الآتي:

- نقص الجهد المعرفي.
-نقص الثقة في مهاراتهم الخاصة.
-عدم القدرة على اتخاذ المبادرات.
- يظهرون من السلبية المتطرفة.
-العزلة الاجتماعية.
- نقص المحركات الأساسية للسلوك الايجابي.
-نقص الدافعية للتعلم.
- نقص تقدير الذات.
- ضعف مهارات مواجهة الضغوط (Verma & Gera, 2012).

ويشير Schubert and Stewart (2000) أن العجز المتعلم يؤدي إلى التسويف والتأجيل للأنشطة والمهام التي تتطلب بذل جهد وهذه العوامل مجتمعة تؤثر بشكل أو بآخر على التحصيل الدراسي وبالتالي يصاحب الطالب ذو العجز المتعلم مجموعة من العوامل وهي : القلق، الاتكالية ، تجنب المهام، التقييم السلبي للذات، والمعتقدات اللاعقلانية ،وانخفاض تقدير الذات بالإضافة إلى انهم يتوقعون باستمرار الفشل مقارنة بالنجاح مما يشعرهم بعدم مقدرتهم على التحكم في الأحداث .

مما سبق يتضح أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة للشعور بالعجز المتعلم من أقرانهم العاديين مما يستدعي ضرورة التدخل المبكر من أجل توفير سبل علاج ووقاية من العجز المتعلم، ومن الضروري التأكيد على أن النجاح يؤدي ويدعم النجاح ،والفشل يؤدي إلى الفشل، ولذا لمنع العجز بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجب محاولة مساعدتهم على تجنب فشلهم وتحقيق المزيد والمزيد من النجاح باستخدام الأساليب التالية:

١.يجب على المربين خلق بيئة الفصول الدراسية التي تشجع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على بذل جهد حتى لو كانت النتيجة هي بالفشل.

٢.يجب على المربين مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على إتقان المهارات المطلوبة في فصول التدخل العلاجي.

٣-يجب على المربين أو المعلمين إبقاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدافعية مرتفعة طوال الوقت وتشجيعهم على دراسة تلك الموضوعات التي كانت موضع إهتمامهم.

٤.إذا لم يستجب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لطلب أو سؤال المعلمين ، ينبغي إعطاء التلاميذ الوقت المناسب لمناقشة المفهوم مع زملائهم حتى يتمكنوا من الاستجابة بثقة.

٥-يجب على المعلمين تشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستمرار والتخلص من الأفكار السلبية التي تسبب تراجعهم.

٦.يجب على المعلمين تحفيز التلاميذ على تغيير أفكارهم غير الواقعية إلى الأفكار الواقعية التي تتصف بالمرونة (Verma & Gera, 2012).

٧-لمنع العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، يمكن للمعلمين أن يشاركوا التلاميذ المسؤوليات ، وتدريب التلاميذ على تعزيز أنفسهم للجهد ،والتحكم في الذات ، وتوفير الفرص المناسبة لتغيير الاتجاهات السلبية لديهم (Brookhart, 1994)

الإرشاد النفسي لذوي صعوبات التعلم

إن للإرشاد النفسي دور فعال في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لذوي صعوبات التعلم ، كما أنه يسهم بشكل ملحوظ في تغيير وتعديل سلوكياتهم إلى الأفضل ،وكذلك مساعدتهم في التغلب على المشكلات النفسية التي قد تعوق أدائهم الأكاديمي (Jones,2014)

وتتعدد وتتنوع نظريات الإرشاد النفسي فهناك نظرية الذات، وهناك النظرية السلوكية، وهناك نظرية المجال، وهناك نظرية التحليل النفسي.....، ولا شك أن المرشد النفسي لا بد أن يختار من بين هذه النظريات النظرية الإرشادية التي تتناسب مع طبيعة دراسته وطبيعة الفئة التي يتعامل معها.

ومن ثم فالأساس النظري للدراسة الحالية مستمد من النظرية السلوكية حيث أن أساليب تعديل السلوك تستخدم بشكل واسع في مجال رعاية وتعليم وتأهيل حالات صعوبات التعلم ، وأثبتت فعاليتها في العديد من الدراسات.(Christopher & Horsley,2016; Green,2017)

ويذكر زهران (٢٠٠٢، ٣٦٥-٣٦٦) أن الإرشاد السلوكي يهدف بصفة عامة إلى تغيير وتعديل وضبط السلوك مباشرة بما في ذلك محو تعلم مظاهر السلوك المضطرب المطلوب التخلص منه ، وتتضمن طريقة الإرشاد السلوكي الإجراءات الآتية:

١- تحديد السلوك المضطرب المطلوب تعديله أو تغييره أو ضبطه ويشترط أن يكون هذا السلوك ظاهراً ويمكن ملاحظته موضوعياً ، ويتم ذلك في المقابلة الإرشادية وعن طريق استخدام الاختبارات النفسية.

٢- تحديد السلوك والمواقف التي يحدث فيها السلوك المضطرب ويتم ذلك عن طريق الفحص والبحث في كل المواقف والظروف والخبرات التي يحدث فيها السلوك المضطرب، والظروف التي تسبق حدوثه ، والنتائج التي تتلوه.

٣- إعداد جدول التعديل أو التغيير أو الضبط ويكون ذلك في شكل خبرات متدرجة يتم فيها إعادة التعلم والتدريب في شكل وحدات أو محاولات يتم خلالها تعريض السلوك المضطرب بنظام وتدرج للظروف المعدلة بحيث يتم إنجاز البسيط قبل المعقد ،وتنفيذ خطة التدريب أو الضبط عملياً ويتم ذلك حسب الجدول المعد.

وتقوم النظرية السلوكية على عدد من المسلمات ، يمكن إيجاز أهمها فيما يأتي:

١-إن علم النفس هو علم السلوك وهدفه النظري هو التنبؤ بالسلوك وضبطه .

٢-تعتبر العادة بمثابة المفهوم الأساسي في النظرية السلوكية وهي محور الشخصية ، ويكتسب الفرد عادته أي يتعلمها ، والشخصية هي تنظيم معين من عادات ، وأن ذلك التنظيم هو الذي يحدد سلوك الفرد ، ويميز شخصيته عن غيره من الأفراد.

٣-يسلم السلوكيون بالحتمية النفسية ، بمعنى حتمية حدوث الاستجابة إذا تعرض الإنسان لمثير ما وأنه من الممكن التنبؤ بنوع الاستجابة التي يثيرها مثير معين ، وكذلك من الممكن معرفة ما أدى إلى استجابة معينة من مثيرات.

٤-العوامل البيئية هي العوامل الرئيسية التي تعمل على تكوين شخصية الفرد ولهذا عرف السلوكيون بالبيئيين لتمييزهم عن الوراثيين الذين يتحدثون عن أهمية الوراثة ، وينصب اهتمام السلوكيين على عملية التعلم وإكساب الفرد عادات معينة. (عيد ،٢٠٠٦ ، ٤٦-٤٧)

وتعتبر النظرية السلوكية أن معظم سلوك الإنسان متعلم (السوي وغير السوي)، وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سوياً، أما إذا كانت العلاقة بينهما مضطربة كان السلوك غير سوي، والعجز المتعلم وفقاً لهذه النظرية سلوك غير سوي اكتسبه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ، ومن ثم يمكن خفضه من خلال استخدام الأساليب السلوكية المناسبة، وتتمثل أساليب الإرشاد السلوكي التي تم استخدامها في الدراسة الحالية فيما يأتي:

١- **إعادة البناء المعرفي Cognitive Reconstruction** : فنية تهدف إلى تعديل محتوى الأفكار والمعتقدات السلبية الموجودة لدى الفرد واستبدالها بأفكار أخرى إيجابية مما يساعد الفرد في التخلص من أفكاره السلبية (Clark &Beck , 2010, 200).

ويرجع استخدام هذه الفنية في الدراسة الحالية نظراً لأهميتها في تصحيح الأفكار السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتعلقة بالعجز المتعلم لديهم ، مثل: شعورهم بأنهم أشخاص فاشلون، ولن يمكنهم النجاح في المهام التي تطلب منهم مهما بذلوا من جهد ، ، وان قدراتهم محدودة وضعيفة، وأنهم يفتقدون القدرة في التحكم بالظروف المحيطة بهم، ومن ثم يمكن تصحيح هذه الأفكار السلبية إلى أفكار أخرى إيجابية مثل أنهم لن يفشلوا في أداء المهام إذا بذلوا الجهد المناسب لأدائها، وأن قدراتهم جيدة، وأنهم يستطيعون النجاح في حياتهم بشرط أن تتوافر لديهم الرغبة في النجاح وتحقيق الذات.

٢- **النمذجةModeling:** تعرف بأسلوب التعلم عن طريق التقليد أو التعلم بالملاحظة ، وهي أحد أساليب تعديل السلوك عن طريق ملاحظة النموذج أو تقليده ، وقد يحدث التعلم دون أن تظهر على الفرد استجابات متعلمة فورية بل قد تحدث لاحقاً. (الروسان،٢٠٠١،١٢٥)

ويطلق العلماء على هذا النوع من التعلم: التعلم بالقدوة أو المحاكاة ؛ لأن الشخص هنا اكتسب شيئاً من خلال ملاحظته لشخص آخر يقوم به دون أن يقوم به هو بالضرورة ، ولقد أمكن توظيف هذا المبدأ في اكتساب كثير من أشكال السلوك فإذا كان الشخص يحاكي النماذج السيئة من السلوك خلال ملاحظته للآخرين فإنه قادر أيضاً أن يحاكي النماذج الصحية والفعالة من السلوك (إبراهيم ،١٩٩٤ ، ٣٦٢)

واستخدام هذه الفنية في الدراسة راجع إلى ما توليه النظرية السلوكية من أهمية كبيرة للتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد والمحاكاة خاصة أنه من خلال هذه الفنية يمكن إرشاد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى كيفية التصرف بتوكيدية في المواقف الحياتية المختلفة مما يسهم في إثراء ثقتهم بأنفسهم ويساعدهم في مقاومة شعورهم بالعجز المتعلم.

٣- لعب الدور Role Playing

يرجع الفضل في إرساء الأساس النظري لأداء الأدوار إلى مورينو Moreno الذي افترض أنه يمكن علاج العديد من المشكلات الانفعالية لدى الأفراد إذا فعل الأشخاص المواقف وحللوها ومارسوها ، ويستند مورينو لأثر أداء الأدوار في تغيير السلوك على أساس التلقائية ، ويعرفها بأنها استجابة مناسبة لموقف جديد أو استجابة جديدة ومناسبة لموقف قديم ، ويتم اللجوء إلى أداء الأدوار بعد أن يكون المتدربون قد تعرضوا لأمثلة من النماذج الاجتماعية فيعطوا فرصة للتدريب على أشكال السلوك التي تعرضوا لها (الكيلاني ، ٢٠٠٨، ٣٥-٣٦)

واستخدام هذه الفنية في الدراسة راجع إلى أهميتها في إرشاد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى كيفية مواجهة المواقف المختلفة التي يعجزون عن مواجهتها في الواقع الفعلي مما يسهم في مساعدتهم في التصرف بإيجابية والتخلص من حالة العجز المتعلم التي يشعرون بها.

٤- قلب الدورRole reversal

قلب الدور فنية يطلب المعالج فيها من الفرد أن يؤدي دوراً مخالفاً لشخصيته فينتقل من دور الخائف إلى دور الجرئ من ضحية عاجزة إلى شخص قوي ، وفي قلب الدور يتقمص الطفل أدوار الآخرين ، فيقوم بدور الأب أو الأم أو المعلم أو البائع . (لطفي،٢٠٠٣،١٤٥)

وعادة ما يستخدم قلب الدور لمساعدة الطفل على ملاحظة كيف يمكن له أن يسلك كشخص آخر أكثر توكيدية. (علام،٢٠٠٤، ٤٤)

ويرجع استخدام هذه الفنية في الدراسة الحالية حيث يمكن من خلالها إرشاد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى كيفية التصرف بتوكيدية في المواقف التي يظهر فيها عجزهم المتعلم ، فمن خلال لعب الدور يمكن للتلميذ ذي صعوبات التعلم أن يلعب أدواراً أخرى مناقضة لشخصيته الحقيقية فيمكنه أن يلعب دور الشخص القوي الجرئ الناجح الذي يستطيع أن يتصرف بتوكيدية بدلاً من قيامه بدور الشخص العاجز، ومن ثم يساعد قلب الدور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التخلص من حالة العجز المتعلم التي يشعرون بها.

٥ –التعزيز Reinforcement

هو عملية تدعيم السلوك المناسب بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية مما قد يؤدي إلى تكرار ذلك السلوك في المستقبل.

وينقسم التعزيز إلى نوعين أساسيين هما التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي ، التعزيز الإيجابي وهو يمثل كل الأحداث السارة التي تلي حدوث الاستجابة المرغوب فيها والتي تعمل على تكرار ظهورها وتقويتها، وتشمل تلك الأحداث المعززات الأولية واللفظية والاجتماعية والرمزية (الروسان، ٢٠٠١، ١٠٤)، ومن أمثلة التعزيز الإيجابي عند قيام الطفل بأداء سلوك مرغوب نقدم له قطعة من الحلوى حتى نقوي ذلك السلوك المرغوب .

والتعزيز السلبي هو عبارة عن تقوية سلوك من خلال إزالة مثير مؤلم أو مثير يكرهه الفرد بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة(عبيد ،٢٠٠٩، ١١٧)،مثال إذا قام الطفل بأداء سلوك مرغوب من الممكن أن ننقله من فصل المشاغبين إلى فصل العاديين وذلك تقوية لسلوكه المرغوب.

واستخدام هذه الفنية في الدراسة راجع إلى ما توليه النظرية السلوكية بالتأكيد على أهمية التعزيز في استثارة دافعية الفرد إلى التعلم ودفعه إلى تكرار السلوكيات التي تعلمها في المستقبل ، فالتعزيز في الدراسة الحالية يعمل على: استثارة دافعية الأفراد ذوي صعوبات التعلم نحو الاشتراك في البرنامج وإثارة روح التنافس الشريف بينهم وحثهم على إظهار أفضل ما لديهم ؛ للحصول على المعززات التي يقدمها الباحثان لهم، مما يدفعهم إلى أداء السلوكيات والأدوار التي تطلب منهم بجد وفعالية ، تلك الأدوار التي يتدربون من خلالها على كيفية التخلص من حالة العجز المتعلم الموجودة لديهم.

٦–تأكيد الذات Self-Assertiveness :

تأكيد الذات سمة وسلوك شخصي من يتسم به يملك الكثير من مفاتيح النجاح والفاعلية في الحياة الاجتماعية ، ويملك أيضاً القدرة على التعبير عن المشاعر بصدق وأمانة في مختلف المواقف الاجتماعية ، وصاحب هذه الخاصية يستطيع أن يعبر بإيجابية عما يقبل ، ولا يجد صعوبة في رفض شيء يضر به أو يؤلمه نفسياً ومن السهل عليه أن يعبر عن احتياجاته ويطالب بحقوقه دون ضرر له أو إضرار بالآخر ، وفوق هذا يستطيع أن يمتدح ويشجع ويدعم ما يعتقد أنه جدير بالدعم والتشجيع (إبراهيم ، ٢٠٠٨ ، ١٢-١٣).

ويرجع الباحثان استخدامهما لفنية تأكيد الذات نظراً لفعاليتها في خفض العجز المتعلم حيث يسهم تأكيد الذات في إعادة بناء ثقته في نفسه، ويرفع مستوى التوكيدية لديه مما يسهم في زيادة قدرته في التغلب على حالة العجز التي يشعر بها. (1995Lewis-Thomas, ; Walker, 1992)

كما يساعد الفرد في اتخاذ القرار ، وإقامة علاقات اجتماعية صريحة ومحكمة ، ووقاية نفسه من الاستغلال من قبل الآخرين، والمطالبة بحقوقه ، وتطوير أفكاره وانفعالاته مما يسهم في زيادة قدرته على مقاومة الضغوط التي يتعرض لها، فيشعر بذاته وقيمته وقدرته على صناعة مستقبله ، ويملك القدرة على مقاومة الضغوط التي يتعرض لها، مما يحسن من مستوى الأداء الأكاديمي لديه،ويساعده في مقاومة شعوره بالعجز المتعلم(Parray& Kumar,2017)

٧- **الحوار والمناقشة Discussion and dialogue**

تعتبر فنية الحوار والمناقشة من أحسن الوسائل الموصلة إلى الإقناع ، ويمكن من خلالها تغيير الاتجاهات والأفكار الخاطئة لدى الأطفال إلى أفكار واتجاهات أخرى سليمة مما يؤدي إلى تعديل سلوك الأطفال إلى الأفضل ، فالحوار والمناقشة ترويض للنفوس على قبول النقد واحترام آراء الآخرين ،فمن خلال الحوار والمناقشة يتعرف الأطفال على أفكارهم الخاطئة مما يمكنهم من الوقوف على هذه الأخطاء ، ومن ثم تساعدهم فنية الحوار والمناقشة على استبدال الأفكار الخاطئة بأفكار أخرى سليمة ، ويؤدي ذلك إلى دعم النمو النفسي لديهم. (الشربيني وأبو السعود، ٢٠١٣).

ويرجع الباحثان استخدامهما لفنية الحوار والمناقشة نظراً لأهميتها في تغيير أفكار ومعتقدات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حول العجز المتعلم إلى أفكار ومعتقدات أخرى سليمة، فيمكن إقناعهم من خلال الحوار والمناقشة إلى تبني أفكار تتسم بالتوكيدية والإيجابية والنجاح بدلاً من معتقداتهم التي تتسم بالسلبية والعجزوفقدان الثقة في النفس.

٨-**الواجب المنزلي** Homework:

يُعتبر الواجب المنزلي من أكثر التدخلات العلاجية شمولاً ، وهو إستراتيجية أساسية لإيجاد الفرص المناسبة الضرورية لتطبيق المهارات المتعلمة في مواقف التفاعل بين الطفل والمعالج ، وقد وُجد أن ٩٨% لعدد ٢٢١ إخصائي نفسي في نيوزلندة قد اهتموا بتكليف الأفراد بأعمال منزلية (Kazantzis & Deane , 1999) .

ويرجع استخدام الباحثان لفنية الواجب المنزلي في الدراسة الحالية نظراً لأهمية الواجب المنزلي في مساعدة التلميذ ذي صعوبات التعلم في تطبيق ما تعلمه في الجلسات الإرشادية في حياته الواقعية بالاعتماد على ذاته مما يثقل لديه الجانب التطبيقي ، فيصبح أكثر ممارسة وحنكة في مواجهة المواقف والمثيرات المسببة للعجز المتعلم.

الدراسات السابقة :

لقد تعددت وتنوعت الدراسات السابقة التي تناولت العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فهناك بعض الدراسات التي هدفت إلى علاج وخفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات: دراسة Brock and Kowitz (1980 (التي هدفت إلى تحديد وإعادة تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين تتوفر لديم خصائص العجز المتعلم ، وقد تم تحديد (٢٨) طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة الذين ينظر إليهم على إنهم من ذوي العجز المتعلم، وأشارت النتائج إلى إن الأطفال الذين يعانون من ذوي صعوبات التعلم مع العجز المتعلم الذين تلقوا تدريباً على العزو أصبحوا أكثر إصراراً على المهام التي لا يمكن حلها أكثر من أولئك الذين لم يتلقوا أي تدريب على العزو، كما لوحظ تأثيرات مهمة على كل من: الوقت الذي يقضيه التلميذ في المهمة، وفهم المسؤولية الشخصية، والأداء في الاختبارات الفرعية للرياضيات.

ودراسة (1985).Shelton et al والتي تناولت مدى نجاح برامج التدريب في تخفيف العجز المتعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث هدف البرنامج التدريبي لرفع كفاءة ذوي صعوبات التعلم للتعامل بشكل أكثر فعالية مع الفشل في موقف تجريبي في القراءة، وتم تحديد (١٦) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم "يعانون من العجز المتعلم" وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية والثانية المجموعة الضابطة، وكشفت النتائج أن المجموعة التجريبية أظهرت مستوى أعلى من المثابرة في القراءة، وأظهرت زيادة دالة إحصائياً في الجهد المبذول كما أظهروا زيادة في العزوات الداخلية في مواقف التحصيل الأكاديمي مقارنة بالمجموعة الضابطة وأيضاً استمر التحسن في خفض العجز المتعلم عند القياس في المتابعة .

ودراسة (2002) Hallenbeck والتي تناولت فاعلية استراتيجات التعليم المعرفية في الكتابة، لمساعدة أربعة طلاب من الصف السابع ذوي صعوبات التعلم لتحمل المسؤولية عن أداء الكتابة الخاصة بهم لتطوير الكتابة لديهم وخفض مستوى العجز المتعلم، وقد تم استخدام النمذجة من المعلم والدعم والتعاون في عملية الكتابة ، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: فعالية استراتيجيات التعليم المعرفية في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما تحسن مستوى الكتابة لديهم.

ودراسة (2013) Ulusoy & Duy والتي هدفت لدراسة تأثير برنامج نفسي – تربوي يهدف إلى الحد من العجز المتعلم والمعتقدات غير العقلانية لدى طلاب المدارس الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بالصف الثامن،بلغت عينة الدراسة ٢٧ مشاركاً، ٩ أعضاء في كل مجموعة ، وتم استخدام مقياس المعتقدات غير العقلانية ، استبيان اسلوب العزو السببي للأطفال لجمع البيانات، برنامج التعليم النفسي على أساس العلاج السلوكي المعرفي وضعت من قبل الباحثين،وقد نفذت مع المجموعة التجريبية لمدة عشرة أسابيع، في حين تم تشغيل برنامج التوجيه الجماعي مع التركيز على المشاكل في مرحلة المراهقة مع المجموعة الثانية لمدة أربعة أسابيع. ولم تتعرض المجموعة الضابطة لأي نوع من العلاج ، وقد تم إجراء مقارنات مجموعة من اتجاهين ANOVA القياس المتكرر ، وبناء على نتائج التحليل، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بالعجز المتعلم والمعتقدات غير العقلانية ، في حين كان هناك فرق دال إحصائيا بين درجات التطبيق القبلي والبعدى بالمجموعة التجريبية فيما يتعلق بدرجات المعتقدات غير العقلانية. أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التعليم النفسي فعال في التقليل من المعتقدات غير العقلانية، ولكن ليست فعالة في خفض العجز المتعلم لدى عينة المشاركين.

وبالإضافة إلى هذه الدراسات هناك بعض الدراسات الأخرى التي هدفت إلى المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين من حيث العجز المتعلم وبعض المتغيرات الأخرى، ومن هذه الدراسات: دراسة (1992) Cooper والتي أكدت أن الأطفال والمراهقين من ذوي صعوبات التعلم لديهم مزيد من اتجاهات الضبط الخارجي وأكثر عرضة للعجز المتعلم من الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات تعلم، وما يعتقده التلاميذ بشأن مدى السيطرة لديهم على حياتهم الأكاديمية قد تؤثر سلبا على الأداء، وقد تؤدي أيضاً إلى العجز المتعلم، اعتبرت البحوث في المجالات الوجدانية مهمة في اكتساب الأفكار التي يمكن أن تعزز المساعدة الأكاديمية، وتمت مقارنة ٣٠ طالباً بالجامعة من ذوي صعوبات التعلم مع ٥٠ طالباً لا يعانون من صعوبات التعلم ويمثلوا مجموعة ضابطة تم تطبيق المقاييس التالية: استبيان العزو السببي لطلاب الجامعة، ومقياس العجز المتعلم صياغة، ومقياس موضع التحكم، كانت هناك ثلاث مجموعات العلاج من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتلاميذ لا يعانون من صعوبات التعلم، ومن نتائج الدراسة أن درجات استبيان أسلوب العزو السببي أعلى لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أعلى في موضع الضبط الخارجي والأحداث الأكاديمية السلبية التي تؤدي إلى العجز المتعلم.

ودراسة (1992) Hwang حيث هدفت إلى التعرف على أعراض العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، والتوفيق لحل التعارض بين المكونات النظرية لنظرية العجز المتعلم لـ Seligman's، ونظرية العزو Weiner's attribution theory ونظرية قيمة الذات Covington and Omelich's. وشملت عينة الدراسة ١٢٣ طالباً من ذوي صعوبات التعلم وعدد ١٢١ طالباً لا يعانون من صعوبات التعلم، وتم اختيار العينة من تسع مدارس ابتدائية في خمس مديريات التربية والتعليم في تايوان، تم تطبيق ست أدوات، بما في ذلك استبيان دافعية الإنجاز وقائمة تقدير الذات للأطفال المتحررة من أثر الثقافة، واستبيان مسؤولية الإنجاز الفكري، وقائمة سلوك الطفل، ومقياس القدرة مقابل الجهد لدى الأطفال، مقياس العار مقابل الشعور بالذنب، وتم الاعتمادعلى مؤشرات التحصيل الأكاديمي للطلاب وهو متوسط نتائج امتحانات الشهرية في جميع المواد الدراسية في المجالات الأكاديمية، تم تحليل البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها اختبار(ت)، مربع كاي، وتحليل الانحدار المتدرج، وتحليل المسار .LISREL ، وكانت نتائج هذه الدراسة: أعراض العجز المتعلم تظهر بكثرة لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، أظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم درجة أقل من تقدير الذات ودافعية الإنجاز مقارنة بالتلاميذ الذين لم يعانوا من صعوبات التعلم، كان على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ميل أقوى في سوء العزوات السببية مقارنة بالتلاميذ الذين لم يعانوا من صعوبات تعلم؛ مركب من العوامل الشخصية بما في ذلك المعتقدات السببية، العجز المتعلم ، وتقدير الذات، والدافعية للإنجاز منبئ بتحصيل الطلبة، وأوضحت هذه الدراسة العلاقات المعقدة بين مختلف الخصائص وأعراض العجز المتعلم. وقد تحقق هدف الدراسة من خلال التوفيق بين الاختلافات بين النظريات المفسرة للعجز المتعلم .

ودراسة (1996) Hersh et al., هدفت إلى المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين من حيث مدى القدرة على تحمل الفشل والشعور بالعجز المتعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً من الطلاب العاديين، والطلاب ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة (١٥) طالباً، مجموعة الطلاب العاديين (١٥) طالباً ، مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم (١٥) طالباً، وقد تم تعريض أفراد المجموعة الثانية، والثالثة لبعض موضوعات القراءة الصعبة لقياس مدى قدرتهم على تحمل الإخفاق في القراءة والشعور بالفشل ودور ذلك في الشعور بالعجز المتعلم، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر شعوراً بالفشل والعجز المتعلم من الطلاب العاديين.

ودراسة (1999) Settle & Milich والتي فحصت استجابة البنين والبنات ذوي صعوبات التعلم ومن لا يعانون من صعوبات تعلم نحو الفشل الاجتماعي، شارك الأطفال في اثنين من التفاعلات الديناميكية مع المجموعات التجريبية: تفاعل غير ودي وتفاعل آخر ودي. وتم عن طريق شريط فيديو لسلوك الأطفال، وأجابوا الأسئلة عن كل تفاعل، تم التوصل إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون مفرطي الاستجابة hyperresponsive في كل التفاعلات: شعروا أسوأ بكثير بعد واحد غير ودي ، وأفضل بكثير بعد التفاعلات الودية. تم العثور على أدلة محدودة تشير إلى أن الفتيات ذوات صعوبات التعلم والفئات الأكثر تضرراً من التفاعل غير الودي. العديد من النتائج كانت متسقة مع فرضية أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يظهرون استجابة العجز المتعلم نحو الفشل الاجتماعي.

ودراسة(2014) Hen & Goroshit هدفت إلى المقارنة بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم من حيث التسويف الاكاديمي والكفاءة الذاتية الاكاديمية والعجز المتعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) طالباً من الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج من أهمها: ارتفاع مستوى العجز المتعلم والتسويف الاكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عنه لدى الطلاب العاديين،وكان الطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة من الطلاب العاديين في الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

بينما هدفت العديد من الدراسات الأخرى إلى دراسة العلاقة بين العجز المتعلم وبعض المتغيرات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات: دراسة (2001) Valas والتي تناولت العلاقات بين التحصيل الأكاديمي والعجز المتعلم والتوافق النفسي (تقدير الذات، الاكتئاب)، بلغت عينة الدراسة ١٥٨٠ طالباً وطالبة من الصفوف الثالث والرابع والسادس والسابع والثامن والتاسع وهذه العينة في الدراسة تمثل العينة الطولية، اما الدراسة العرضية بلغت عينتها ١٥٧٥ طالباً وطالبة من الصفوف ابتداء من الثالث حتى التاسع، وهذه العينات تم اختيارها من ١٢٨ فصل من ٤٨ مدرسة .وتم تطبيق الأدوات التي تقيس تقدير الذات ومقياس الاكتئاب ،مقياس التوقعات ومقياس العجز المتعلم ، ومقياس العزوات السببية للنجاح والفشل في اللغة والرياضيات وباستخدام تحليل نماذج المعادلة البنائية تم التوصل إلى أن التحصيل الأكاديمي له تأثير مباشر وغير مباشر على كل من أنماط العزوات السببية، التوقعات، العجز المتعلم والتوافق النفسي، العجز والتوقعات الاكاديمية ترتبط ارتباطاً دالاً بالتوافق النفسي، وأوضحت النتائج أيضاً أن الذكور أعلى في سلوكيات العجز المتعلم من الإناث كما تم تقديرها من قبل المعلمين ، بينما من جانب آخر كان الإناث أعلى في عدم التوافق النفسي مقارنة بالذكور.

ودراسة (2004)Zealand والتي تناولت العلاقات بين المتغيرات: إدراك موضع التحكم، وتقرير الذات، وتنظيم الذات لدى التلاميذ ذوي وبدون صعوبات التعلم، وكيفية ارتباط هذه المتغيرات بتحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،وتناولت هذه الدراسة العلاقة بين التحصيل في القراءة والرياضيات ، موضع التحكم، العجز المتعلم، ، الكفاءة الذاتية ،وتقرير الذات ،والتنظيم الذاتي. وبلغت العينة ٢٤٢ تلميذاً في الصفوف ٦-١٢، من تلاميذ ٤ مدارس في المناطق الحضرية وقد تم تقسيمهم، إلى مجموعتين: هؤلاء المصنفين بوجود صعوبات التعلم (LD)، (ن= ١٢١) والذين ليس لديهم صعوبات التعلم (ن=١٢١)، تم تطبيق اختبارات التحصيل في القراءة والرياضيات، الكفاءة الذاتية في الرياضيات والجانب اللفظي، ومن نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم درجاتهم في القراءة والرياضيات أقل بكثير مقارنة بالذين لا يعانون من صعوبات التعلم، وجود علاقة عكسية بين التحصيل في الرياضيات والعجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ودراسة (Raufelder, Regner, & Wood (2018 حيث هدفت إلى فحص العلاقة بين قلق الاختبار والعجز المتعلم ودراسة أثر الدعم العاطفي والتحفيزي للمعلمين نحو طلابهم في مدى الشعور بالعجز المتعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٤٥) طالباً من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون في المدارس الثانوية بالمانيا، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها: هناك علاقة إيجابية بين قلق الاختبار والعجز المتعلم لدى الطلاب ، أن الطلاب الذين يتلقون دعماً عاطفياً وتشجيعاً من معلميهم أقل شعوراً بالعجز المتعلم من الطلاب الذين لا يتلقون الدعم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف : تباينت الدراسات من حيث أهدافها فبعضها هدف إلى خفض العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال (Brock & Kowitz ,1980 ; Hallenbeck, 2002; Ulusoy & Duy , 2013) بينما تناولت دراسات أخرى المقارنة بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم من حيث العجز المتعلم ومنها(Hersh, Stone & Ford ,1996, Hen & Goroshit,2014) ، وهناك دراسات تناولت علاقة العجز المتعلم ببعض المتغيرات الأخر لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم ، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال (Cooper, 1992; Hwang , 1992;; Settle& Milich , 1999; Raufelder et al.,2018)

من حيث العينة : تباينت الدراسات من حيث عمر العينة تبعاً للهدف من الدراسة إلا أن معظم الدراسات كانت العينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ، والدراسة الحالية تتكون عينتها من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم.

من حيث النتائج : تباينت النتائج تبعاً للهدف من كل دراسة ولكن يمكن أن تتلخص نتائج الدراسات السابقة فيما يلي:

١-يعاني الأفراد ذوو صعوبات التعلم من ارتفاع مستوى العجز المتعلم. (Hersh, Stone & Ford ,1996; Hen & Goroshit,2014 Hwang,1992)

٢- ارتبط العجز المتعلم ببعض المتغيرات الأخرى لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل: القلق، الاكتئاب، انخفاض التحصيل الدراسي،انخفاض تقدير الذات، انخفض التوافق النفسي، سوء تنظيم الذات. (Cooper, 1992; Hwang , 1992;; Settle& Milich , 1999; ; Raufelder et al.,2018)

٣-ذوو صعوبات التعلم لديهم مستويات أعلى من العجز المتعلم والمشاكل الشخصية لديهم أعلى من الذين لا يعانون من صعوبات التعلم (Hersh, Stone & Ford ,1996; Hen & Goroshit,2014 Hwang,1992)

٤-التلاميذ ذوو صعوبات التعلم أعلى في موضع الضبط الخارجي والأحداث الأكاديمية السلبية التي تؤدي إلى العجز المتعلم(Cooper,1992).

٥-يظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم استجابة العجز المتعلم نحو الفشل الاجتماعي (Settle& Milich , 1999).

٦-التحصيل الأكاديمي له تأثير مباشر وغير مباشر على كل من أنماط العزو السببي، التوقعات، العجز المتعلم ،والتوافق النفسي؛ وتوجد علاقة سلبية بين العجز المتعلم والتوافق النفسي، الذكور أعلى من الإناث في العجز المتعلم بينما الاناث أعلى في عدم التوافق النفسي مقارنة بالذكور(Valas, 2001).

٧-توجد علاقة عكسية بين التحصيل في الرياضيات والعجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يستخدمون استراتيجيات أقل في التعلم وقد تكون أقل فعالية مقارنة بالتلاميذ الذين لا يعانون من صعوبات التعلم (Zealand, 2004) .

٨- أظهرت معظم برامج التدخل فعالية في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها على سبيل المثال (Brock & Kowitz ,1980 ; Hallenbeck, 2002; Ulusoy & Duy , 2013)، وبناءً على ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة صاغ الباحثان فروض الدراسة على النحو التالي:

فروض الدراسة

١- ترتفع نسبة العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً على مقياس العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لنوع صعوبات التعلم (صعوبات تعلم قراءة، صعوبات تعلم رياضيات).

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

٤- توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية .

٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات الدراسة :

أولاً مجتمع الدراسة :

يمثل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف مجتمع الدراسة، وهؤلاء التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يتم تحديدهم من قبل المدرسة بواسطة الأدوات والاجراءات المعدة من قبل وزارة التعليم.

ثانياً عينة الدراسة:

١-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١١٥) تلميذاً من الذكور ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمدارس التربية والتعليم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية ، وكانت هذه المدارس هي: عبادة بن الصامت ، أبي بن كعب ، البحر الأحمر ، الملك فيصل، الأحنف بن قيس ، الثقافة ، قيس بن عاصم ، حنين ، حراء ، أبوسفيان الثقفي ، عبد الله بن العباس ، الجاحظ ، العزيزية، وج ،الملك عبد العزيز، محمد بن عبد الوهاب،مجمع الأمير محمد،المغيرة بن شعبة، الحسن بن الهيثم،همام بن الحارث.

والذين يتوزعون على الصفوف من الصف الثاني حتى الصف السادس ،والذين تتراوح أعمارهم ما بين ٧-١٣ سنة بمتوسط م = ١٠.١٢٥ عام، ع = ١.٦٨٢عام، وتتراوح نسبة ذكائهم من ٩٠ -١٠٥ ، وبلغ متوسط الذكاء لديهم م = ٩٤ ، ع = ٤.٦٤٤

٢- عينة الدراسة التطبيقية:

تم اختيار عينة الدراسة التطبيقية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من ارتفاع مستوى العجز المتعلم الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمدرسة همام بن الحارث الابتدائية بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية،وقد بلغ حجم العينة ٢٤ تلميذاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية ، وتضم (١٢) تلميذاً (٦ من ذوي صعوبات تعلم القراءة، و٦ من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات)، ومجموعة ضابطة تضم (١٢) تلميذاً (٦ من ذوي صعوبات تعلم القراءة، و٦ من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات)، تراوحت أعمارهم الزمنية من ١١-١٤ عام بمتوسط م= ١١.٨٧٥ ، ع = ٠.٦١٢.

تكافؤ المجموعات التجريبة والضابطة في بعض المتغيرات :

تمت المضاهاه بين المجموعات التجريبية والضابطة في متغيرات الذكاء والعمر الزمني ودرجات العجز المتعلم قبل بدء البرنامج كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (١)

المضاهاة بين المجموعات التجريبية والضابطة في الذكاء والعمر الزمني ودرجات العجز المتعلم

	المتغيرات	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
ذوي صعوبات القراءة	١- العمر الزمني	الضابطة ن = ٦	٦.٥٠	٣٩.٠٠	١٨.٠٠	٠٠.	١ غير دالة
		التجريبية ن =٦	٦.٥٠	٣٩.٠٠			
	٢--الذكاء	الضابطة ن =٦	٧.٠٨	٤٢.٥٠	١٤.٥٠	٠.٥٩٩	٠.٥٨٩ غير دالة
		التجريبية ن =٦	٥.٩٢	٣٥.٥٠			
	٣- العجز المتعلم	الضابطة ن =٦	٧.١٧	٤٣.٠٠	١٤.٠٠	٠.٦٤٣	٠.٥٨٩ غير دالة
		التجريبية ن =٦	٥.٨٣	٣٥.٠٠			
ذوي صعوبات الرياضية	١- العمر الزمني	الضابطة ن =٦	٥.٥٨	٣٣.٥٠	١٢.٥٠	١.٣٥	٠.٣٩٤ غير دالة
		التجريبية ن =٦	٧.٤٢	٤٤.٥٠			
	٢--الذكاء	الضابطة ن =٦	٥.٣٣	٣٢.٠٠	١١.٠٠	١.١٦	٠.٣١٠ غير دالة
		التجريبية ن =٦	٧.٦٧	٤٦.٠٠			
	٣- العجز المتعلم	الضابطة ن =٦	٥.٥٨	٣٣.٥٠	١٢.٥٠	٨٨.	٠.٣٩٤ غير دالة
		التجريبية ن =٦	٧.٤٢	٤٤.٥٠			

يتضح من الجدول(١) أنه لا توجد فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من ذوي صعوبات تعلم القراءة وأيضاً ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في درجات مقياس العجز المتعلم، وكذلك العمر الزمني والذكاء مما يؤكد تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة من ذوي صعوبات التعلم في هذه المتغيرات قبل تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

ثالثاً منـهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي(المجموعة التجريبية ،والمجموعة الضابطة) مع القياس القبلي والقياس البعدي والتتبعي لأنه يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.

رابعاً الأساليب الإحصائية :

تم استخدام معاملات الارتباط ، ومعامل الفاكرونباخ في اختبار ثبات الأدوات ، وتم استخدام " مان – ويتني " ، " ويلكوكسون" لاستخلاص النتائج.

خامساً أدوات الدراسة :

تم تطبيق الأدوات :

١-مقياس العجز المتعلم (إعداد وتقنين الباحثين)

٢-اختبار رسم الرجل (أبوحطب وآخرون ١٩٧٩، تقنين عبدالله وأبوزيد ، ٢٠١٢)، وفيما يلي الأدوات بشيء من التفصيل.

١-مقياس العجز المتعلم (إعداد وتقنين الباحثين)

تم الاطلاع على المقاييس التي استخدمت لقياس العجز المتعلم والأطر النظرية ،ومنها على سبيل المثال لا الحصر(Lemoine, 2016; Walling & Martinek, 1995) ودراسة ابوعليا (٢٠٠٠) والتي تضمنت مقياس تم تطبيقه على المرحلة المتوسطة؛ ومقياس العجز المتعلم Learned Helplessness Scale (LHI) Abramson, Seligman, and Teasdale (Maya, 1999) ، ودراسة (Yaman ,et al.(2011 والتي درست علاقة العجز المتعلم بالتحصيل في اللغة وعلاقة العجز المتعلم ببعض المتغيرات الديموجرافية، كما تمت الاستفادة من مقياس تقدير المعلم للعجز المتعلم لعينة من تلاميذ الصفوف من الرابع حتى الثامن بالمرحلة الابتدائية بأستراليا (Yates, 2009) .

وقد تم إعداد المقياس الحالي،والذي تضمن في صورته الأولية ٤٧ مفردة حيث تم إعداده بطريقة ليكرت خماسي الاستجابة (غير صحيح مطلقاً، غير صحيح ، صحيح أحيانا ، صحيح ، صحيح تماماً) والتي تأخذ الدرجات (١ ،٢ ،٣ ،٤ ، ٥) على الترتيب، ولكن نظراً لأن عينة الدراسة تعاني من صعوبات التعلم يتطلب من المعلم قراءة البنود للتلميذ وعلى التلميذ أن يختار الاستجابة المناسبة ، وتوجد بعض المفردات السالبة والتي تحمل الأرقام (٢٧ ، ٢٨ ، ٣٠) في النسخة الأولية والتي يتم عكس مفتاح التصحيح فيها .

بعض الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم :

١–صدق مقياس العجز المتعلم :

أ–صدق المحكمين: تم عرض مقياس العجز المتعلم على مجموعة مكونة من (٥) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس وقسم التربية الخاصة بجامعة الطائف ،وتم اقتراح تعديل في صياغة بعض المفردات وتم حذف ٣ مفردات ولذا أصبح المقياس في صورته الأولية يتضمن ٤٤ مفردة .

ب–صدق البناء أو صدق التكوين: وللتأكد من صدق المقياس تم تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها (٤٠) طالباً ،وتم حساب معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم بعد حذف درجة المفردة

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠.٣٥٨*	١٢	٠.٣٥٤*	٢٣	٠.٤٦٣**	٣٤	٠.١٤٧
٢	٠.٥٦٤**	١٣	٠.٣٦٤*	٢٤	٠.٣٥٢*	٣٥	٠.١٠٧
٣	٠.٤٢٣**	١٤	٠.٤٣٣**	٢٥	٠.٤٩١**	٣٦	٠.٤٩٦**
٤	٠.٣٤٩*	١٥	٠.٦٠٤**	٢٦	٠.٣٨١*	٣٧	٠.٣٦٤*
٥	٠.٤٧٤**	١٦	٠.٥٠٢**	٢٧	٠.٤٦٨**	٣٨	٠.٣٠٧*
٦	٠.٥٩٣**	١٧	٠.٢٢٥	٢٨	٠.٣٨٤**	٣٩	٠.٤٠٩**
٧	٠.١٦٢	١٨	٠.٥٩٦**	٢٩	٠.٣٢٨*	٤٠	٠.٥٤٦**
٨	٠.٣٦٩*	١٩	٠.٤٣٤**	٣٠	٠.٣٥١*	٤١	٠.١
٩	٠.٣٠٩*	٢٠	٠.٥٤٥**	٣١	٠.٠٤٨	٤٢	٠.٢٠١
١٠	٠.٤٩٢**	٢١	٠.٤٣٨**	٣٢	٠.٤١٦**	٤٣	٠.٤٥٢**
١١	٠.٥٨٢**	٢٢	٠.٤٤٩**	٣٣	٠.٣٠٩*	٤٤	٠.٠٢٠

***دالة عند مستوى ٠.٠٥ ؛ ** دالة عند مستوى ٠.٠١**

يتضح من خلال الجدول (٢) أن ٣٦ مفردة ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطاً دالاً إحصائياً سواء عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥ بينما توجد ٨ مفردات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس غير دالة إحصائياً ،وبالتالي تم حذفها وتحمل المفردات الأرقام (٧ ، ١٧ ، ٣١، ٣٤ ، ٣٥ ، ٤١ ، ٤٢ ، ٤٤) ،ومن ثم أصبح العدد النهائي لمفردات المقياس (٣٦) مفردة متضمناً عبارتان سالبيتان فقط هما ٢٧ ، ٣٠ في النسخة النهائية للمقياس ، ويتم عكس مفتاح التصحيح لهما ، وبالتالي تتراوح درجات المقياس من ٣٦ إلى ١٨٠ درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى العجز المتعلم ،وانخفاض الدرجة على انخفاض مستوى العجز المتعلم ، وهذا يؤكد صلاحية المقياس للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثبات مقياس العجز المتعلم :

تم حساب ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقتي الفا-كرنباخ ، والتجزئة النصفية (سبيرمان- براون) بعد تطبيق المقياس على عينة بلغت (٤٠) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم من الصف الثاني حتى السادس كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (٣)

معاملات ثبات مقياس العجز المتعلم

طرق حساب الثبات	معاملات الثبات
الفا-كرنباخ	٠.٨٧٣
التجزئة النصفية	٠.٨٩٣

يتضح من خلال الجدول (٣) أن معاملات ثبات الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم بطريقتي الفا-كرونباخ والتجزئة النصفية " سبيرمان-براون ٠.٨٧٣ ، ٠.٨٩٣ على الترتيب وهذه معاملات ثبات مرتفعة مما يتيح استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية .

٢- **اختبار رسم الرجل** (أبوحطب وآخرون ١٩٧٩، تقنين عبدالله وأبوزيد ، ٢٠١٢).

أعدت هذا الاختبار الباحثة الأمريكية جودانف Goodenough فى عام ١٩٢٠ كاختبار للذكاء ، وهذا الاختبار لا يتطلب من الطفل أكثر من أن يرسم صورة لرجل، طبقته على عينة ٤٠٠٠ طفل أمريكى من تلاميذ رياض الأطفال والسنوات الأربع الأولى بالمدرسة الابتدائية بولاية نيوجرسى ، ومن خلال النتائج تم التوصل إلى إنه يمكن اتخاذ (٤٠) مفردة كمقياس للقدرة العقلية عند الأطفال ويُعطى كل عنصر درجة واحدة ثم تجمع الدرجات ويتم حساب نسبة الذكاء المقابلة للدرجات، ويؤكد هذا الاختبار على دقة الطفل فى الملاحظة ونمو تفكيره المجرد وليس المهارة الفنية فى الرسم، ولكن بعد ذلك أضافت مفردات جديد ووصل عدد المفردات ٥١ مفردة فى عام ١٩٢٦م، وفى عام ١٩٦٣م ظهر تعديل جديد لهذا الاختبار باسم رسم الرجل لجودانف وهاريس ووصل فيه عدد المفردات ٧٣ مفردة، وقام فريق من الباحثين بتقنين المقياس على البيئة السعودية على المنطقة الغربية (أبوحطب وآخرون ، ١٩٧٩م)،وتم حساب صدق وثبات الاختبار بواسطة العديد من الباحثين فى كل من مصر والأردن ، أما بالمملكة العربية السعودية تم الاعتماد على عدد ٧٧ مفردة وذلك من خلال تطبيقه على عدد ٢٥١٦ طفلاً وطفلة من دور الحضانة وبعض المدارس الابتدائية والذين تمتد أعمارهم من ٣- ١٥ عام، وتم التأكد من صدق الاختبار فى البيئة السعودية من خلال صدق المقارنة الطرفية، وتم استخدام صدق التكوين الفرضى حيث تحدث زيادة فى المتوسطات بالزيادة فى العمر وأيضاً تم حساب الصدق المرتبط بالمحكات حيث تم حساب معاملات الارتباط بدرجات اختبار مصفوفات رافن (أبوحطب وآخرون ، ١٩٧٩م).

وفي دراسة على أطفال منطقة الطائف بالمملكة العربية السعودية قام عبدالله وأبوزيد (٢٠١٢) بإعادة تقنين اختبار رسم الرجل على عدد ١٥ طفلاً وطفلة ،وبحساب معامل الارتباط بين نسب الذكاء بين اختباري رسم الرجل وستانفورد بينيه كانت ٠.٧٣٦ مما يؤكد صدق اختبار رسم الرجل،أما عن الثبات تم إعادة تطبيق اختبار رسم الرجل على عدد ١٥ طفلاً وطفلة بفاصل زمنى ثلاثة أسابيع وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين وكان مساوياً ٠.٨٢٧.

البرنامج الإرشادي:

الهدف من البرنامج

هدف البرنامج إلى خفض مستوى العجز المتعلم لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

وسعى البرنامج إلى تحقيق ذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

١-تكوين علاقة إرشادية إيجابية بين الباحثين وأفراد المجموعة التجريبية.

٢-التعرف على المعتقدات التي تسبب العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

٣-مناقشة المشكلات المسببة للعجز المتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم وتبادل الآراء والخبرات حولها.

٤-تعديل البنية المعرفية الخاطئة الخاصة بالعجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥-إرشاد التلاميذ إلى الطرق المناسبة التي يمكن من خلالها مساعدتهم في التخلص من العجز المتعلم.

٦-منح الثقة بالنفس وزيادة مستوى التوكيدية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتغلب على مشكلة العجز المتعلم لديهم.

٧-إرشاد التلاميذ إلى تطبيق ما تعلمونه خلال جلسات البرنامج في الحياة الواقعية.

الأسس التي قام عليها البرنامج:

قام البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس التي يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- الأسس العامة:

١- مشكلة العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن التخلص منها من خلال الإرشاد السلوكي.

٢- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يملكون القدرة للتخلص من حالة العجز المتعلم الموجودة لديهم.

٣- مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التعرف على المشكلات المتعلقة بالعجز المتعلم لديهم وإيجاد حلول لها.

ب- الأسس النفسية:

١-الكشف عن المشكلات النفسية التي عاشها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم وساهمت في إصابتهم بالعجز المتعلم.

٢-إعادة بناء الثقة في النفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتغلب على حالة العجز والفشل التي يشعرون بها.

٣-تقديم الدعم النفسي المناسب الذي يحتاجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم للتغلب على حالة العجز المتعلم الموجودة لديهم.

ج- الأسس التربوية:

١- استخدام عبارات واضحة ومفهومة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتناسب مع خصائصهم وقدراتهم.

٢- مناسبة الفنيات المستخدمة في البرنامج مع المرحلة العمرية وقدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣- مناسبة محتوى البرنامج لقدرات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخصائصهم.

د- الأسس الاجتماعية:

١- إشعار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالتقبل الاجتماعي مما يدفعهم إلى المشاركة في جلسات البرنامج بفعالية.

٢- تنمية الوئام وروح المشاركة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال الجلسات الإرشادية.

٣- مراعاة الفروق الفردية الموجودة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال جلسات البرنامج.

هـ - الأساس النظري للبرنامج :

إن الأساس النظري للبرنامج مستمد من النظرية السلوكية التي ترى أن معظم سلوك الإنسان متعلم (السوي وغير السوي)، وإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة كان السلوك سوياً، أما إذا كانت العلاقة بينهما مضطربة كان السلوك غير سوي، والأمر يحتاج إلى دراسة ومساعدة،و العجز المتعلم وفقاً لهذه النظرية سلوك غير سوي تم تعلمه واكتسابه من الظروف المحيطة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وهذا ما يؤكده Raufelder et al. (2018) حيث يرى أن العجز المتعلم سلوك غير سوي تم تعلمه من الظروف المحيطة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

والإرشاد النفسي طبقاً لمفهوم هذه النظرية يركز على تعزيز السلوك السوي المتوافق، وتغيير السلوك غير السوي أو غير المتوافق، وضرب المثل الطيب والقدوة الحسنة سلوكياً أمام المسترشد لعله يتعلم أنماطاً مفيدة من السلوك.

ويستفيد الباحثان من هذه النظرية في: تطبيق بعض فنياتها التي تتناسب مع طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومع طبيعة البرنامج بهدف خفض مستوى العجز المتعلم لديهم، وكانت هذه الفنيات التي استخدمها الباحثان في البرنامج: إعادة البناء المعرفي، تأكيد الذات، النمذجة، لعب الدور، قلب الدور، التعزيز، الحوار والمناقشة، الواجب المنزلي، وقد سبق أن تناول الباحثان هذه الفنيات بشيء من التفصيل في الإطار النظري للدراسة موضحين سبب اختيارهما لها.

مراحل ومحتوى جلسات البرنامج: اشتمل البرنامج الحالي على (١٦) جلسة بمعدل جلستين في الأسبوع الواحد، والجدول الآتي يوضح توزيع جلسات البرنامج وفقاً للمراحل التي مر بها.

جدول (٤)

مراحل ومحتوى جلسات البرنامج

المرحلة	الجلسات	المحتوى
الأولى : التمهيد والتهيئة	من الجلسة (الأولى) حتى الجلسة (الثانية)	تم في هذه المرحلة التعارف بين الباحثين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية حيث حاول الباحثان في هذه المرحلة تكوين علاقة إرشادية ناجحة قائمة على الثقة والحب والاحترام المتبادل بينهما وبين أفراد المجموعة التجريبية بقصد تهيئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نفسياً لتلقي جلسات البرنامج،كما استمع الباحثان لاستفسارات التلاميذ وأجابا على أسئلتهم ، وبالإضافة إلى ذلك قام الباحثان بتعريف التلاميذ بالهدف من البرنامج وفائدته بالنسبة لهم، وأيضاً قاما بتوضيح مفهوم العجز المتعلم، وأضراره عليهم، وحثهم على ضرورة التخلص منه.
الثانية: الأداء والمناقشة	من الجلسة (الرابعة) حتى الجلسة (الرابعة عشر)	قام الباحثان في هذه المرحلة بالتعرف على المشكلات الموجودة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المرتبطة بالعجز المتعلم لديهم، وذلك من خلال فنية الحوار والمناقشة كما تم في هذه الجلسات التعرف على المعتقدات الخاطئة الموجودة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي ساهمت في زيادة مستوى العجز المتعلم لديهم مثل اعتقادهم أنهم أشخاص فاشلون وأنهم لم يستطيعوا تحقيق النجاح في حياتهم مهما بذلوا من جهد، وقد قام الباحثان بتصحيح هذه المعتقدات الخاطئة من خلال فنيتي إعادة البناء المعرفي وتأكيد الذات،كما قام الباحثان في هذه الجلسات بإرشاد التلاميذ إلى كيفية التصرف في المواقف التي يظهر فيها العجز المتعلم لديهم من خلال فنيات النمذجة ولعب الدور وقلب الدور،وكان الباحثان يشجعان التلاميذ بصفة مستمرة عندما يظهرون سلوكا سوياً خالياً من العجز المتعلم ،وذلك لمنحهم الثقة في النفس وتدعيم توكيد الذات لديهم، وأيضاً قام الباحثان في هذه الجلسات بحث التلاميذ على تطبيق الأشياء التي تعلمونها في الجلسات الإرشادية في حياتهم الواقعية من خلال فنية الواجب المنزلي، وذلك للاستفادة من جلسات البرنامج في الحياة الواقعية مما يساعدهم في التخلص من العجز المتعلم.
الخاتمة	من الجلسة (الخامسة عشر) إلى الجلسة (السادسة عشر)	في هذه المرحلة تم الترتيب لإقامة حفل، ودعوة أولياء الأمور والمعلمين لحضور الحفل، ثم تم إقامة الحفل وتكريم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين شاركوا في البرنامج أمام المعلمين وأولياء الأمور.

تقييم البرنامج : تم تقييم البرنامج من خلال تطبيق مقياس العجز المتعلم/إعداد الباحثين (القياس القبلي، والبعدي) وأجريت المتابعة بعد ثلاثة أشهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج ؛ لمعرفة مدى فعاليته واستمراريته في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة :

عرض نتائج الفرض الأول

ترتفع نسبة العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

جدول (٥)

النسبة المئوية للعجز المتعلم

العدد الكلي للتلاميذ	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	عدد التلاميذ الذين حصلوا على درجة أعلى من المتوسط	نسبة العجز المتعلم
١١٥	٩٦.١٣٨	٣٣.٠١٨	٤٦	٤٠ %

ولاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة من التلاميذ بلغ قوامها (١١٥) حالة من ذوي صعوبات التعلم تم تطبيق مقياس العجز المتعلم عليهم، وتم حساب قيمة المتوسط الحسابي فكانت م = ٩٦.١٣٨ ، والانحراف المعياري، فكانت ع = ٣٣.٠١٨ وبناء على ذلك تم تحديد عدد التلاميذ الذين يحصلون على درجة أعلى من المتوسط الحسابي باعتباره مرتفع العجز المتعلم فكان عددهم ن = ٤٦ تلميذاً بنسبة بلغت ٤٠ % .

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول

يتضح من الجدول السابق – جدول (٥) – ارتفاع نسبة العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتفق ذلك مع العديد من الدراسات التي تناولت نسبة العجز المتعلم لدى تلاميذ المدارس، فقد توصلت دراسة (John–Langba (2006 إلى أن نسبة العجز المتعلم يمثل ٥٥%، وفي دراسة (Sharma(2015 بلغت نسبة العجز المتعلم لدى عينة من طلبة الصفوف التاسع والعاشر ٤٣.٦٨% في المدارس الحكومية و ٤٢.٣% في المدارس الخاصة.

كما يتفق ذلك مع ما ذهب إليه Hen and Goroshit (2014) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مستويات عالية من العجز المتعلم .

ويفسر الباحثان ارتفاع نسبة العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نظراً لخبرات الفشل المتكررة التي يمر بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم نتيجة ضعف مستواهم الدراسي مما يجعلهم يفتقدون الثقة في أنفسهم، ويشعرون أنهم سوف يفشلون مهما بذلوا من جهد فيترسخ لديهم شعور بالضعف ،والعجز المتعلم ، وعدم القدرة على تحقيق النجاح.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Dlugacz (1992 حيث يؤكد أن خبرات الفشل التي يمر بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم تجعلهم محاصرين في حلقة مفرغة من الفشل، فيفترضون أن فشلهم هو نتيجة لانخفاض قدراتهم، وبالتالي يتوقفون عن المحاولة في المهام الأكاديمية، الأمر الذي يؤدي بهم إلى مزيد من الفشل ومن ثم ينمو لديهم الشعور بالعجز المتعلم.

ويتفق أيضاً ذلك مع ما يؤكده (Kwon et al.(2018 حيث يرى أن العجز المتعلم ينمو ويرتفع لدى الأفراد عندما يشعرون بالفشل ،وأن هناك أشياء معينة تحدث بشكل خارج عن إرادتهم مما يجعلهم يشعرون بفقدان القدرة في التحكم في المواقف الحالية، و يتوقعون عجزهم في المواقف المستقبلية، ومن ثم يفقدون الثقة في أنفسهم ، فيعتقدون أنهم لن يستطيعوا النجاح مهما بذلوا من جهد فيصبحون سلبيين مستسلمين للمؤثرات الخارجية مما يسهم في زيادة مستوى العجز المتعلم لديهم.

عرض نتائج الفرض الثاني : والذي ينص على أنه

" لا توجد فروق دالة إحصائياً على مقياس العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لنوع صعوبات التعلم (صعوبات تعلم قراءة، صعوبات تعلم رياضيات)، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " مان – ويتني " للفروق بين رتب مجموعتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

الفروق بين ذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي صعوبات تعلم الرياضيات في العجز المتعلم

المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتني U	Z	مستوى الدلالة
ذوي صعوبات تعلم القراءة ن = ١٢	١١.٥٠	١٣٨.٠٠	٦٠.٠٠	٠.٦٩٤	٠.٤٨٨
ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ن =١٢	١٣.٥٠	١٦٢.٠٠			

يتضح من الجدول (٦) أنه لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس العجز المتعلم حيث كانت قيمة Z= ٠.٦٩٤ ، وهي غير دالة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

يفسر الباحثان عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لنوع صعوبات التعلم (صعوبات تعلم قراءة، صعوبات تعلم رياضيات) ، بأن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يمرون بنفس المراحل الشعورية التي يمر بها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات عندما يتكرر لديهم الفشل في أداء المهام الأكاديمية التي تطلب منهم حيث يشعرون بالإحباط ،ونقص الدافعية، وفقدان الثقة في النفس مما يسهم في شعورهم بالعجز المتعلم.

ويتفق هذا مع ما ذهب إليه Hersh, et al (1996) أن عدم تحقيق النجاح في أي مجال من المجالات الأكاديمية يشعر المتعلم بالاحباط مما يؤدي إلى نقص الدافعية لديه ومن ثم يشعر بالعجز المتعلم .

ويتفق أيضاً مع ما ذهب إليه Cooper (1992) أن التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والرياضيات عندما يمرون بخبرات فشل متكررة يشعرون:بالانسحاب، وعدم الرغبة فى التعامل مع المهام الجديدة، كما شعرون بنقص المثابرة ، الإحباط، وزيادة الشعور لديهم أن جهودهم لا طائل منها، مما يسهم في زيادة مستوى العجز المتعلم لديهم .

عرض نتائج الفرض الثالث :

والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ،ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين كما موضح في الجدول التالي :-

جدول (٦)

الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم في القياسين القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	نوع القياس	اتجاه القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
ذوي صعوبات تعلم القراءة	قبلي	الرتب السالبة	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	٢.٠٢٠١	٠.٠٢٨
	بعدي	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	٦				
ذوي صعوبات تعلم القراءة	قبلي	الرتب السالبة	٥	٤	٢٠	١.٩٩٢	٠.٠٤٦
	بعدى	الرتب الموجبة	١	١	١		
		الرتب المتساوية	٠				
		المجموع	٦				

يتضح من خلال الجدول (٦) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية – من ذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي صعوبات تعلم الرياضيات– على مقياس العجز المتعلم في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي بمعنى حدث انخفاض لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

عرض نتائج الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية ، ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار" مان– ويتني " للفروق بين رتب مجموعتين مستقلتين كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٧)

الفروق بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي

نوع الصعوبة	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
القراءة	التجريبية ن = ٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٩٢	٠.٠٠٤
	الضابطة ن =٦	٩.٥٠	٥٧.٠٠			
الرياضيات	التجريبية ن = ٦	٤.٣٣	٢٦.٠٠	٥.٠٠	٢.٠٨	٠.٠٣٧
	الضابطة ن =٦	٨.٦٧	٥٢.٠٠			

يتضح من خلال الجدول (٥) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة– من ذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي صعوبات تعلم الرياضيات– على مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية بمعنى حدث انخفاض في درجات العجز المتعلم لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

عرض نتائج الفرض الخامس :

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم في القياسين البعدي والتتبعي، ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون" كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٨)

الفروق بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم في القياسين البعدي والتتبعي

المجموعة التجريبية	نوع القياس	اتجاه القياس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
ذوي صعوبات تعلم القراءة	بعدي	الرتب السالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	-٠.٨١٦	٠.٤١٤
	تتبعي	الرتب الموجبة	٢	٢.٢٥	٤.٥٠		
		الرتب المتساوية	٣				
		المجموع	٦				
ذوي صعوبات تعلم الرياضيات	بعدي	الرتب السالبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠	-١.٣٤٢	٠.١٨٠
	تتبعي	الرتب الموجبة	٠	٠٠	٠٠		
		الرتب المتساوية	٤				
		المجموع	٦				

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين رتب درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية- من ذوي صعوبات تعلم القراءة وذوي صعوبات تعلم الرياضيات- على مقياس العجز المتعلم في القياسين البعدي والتتبعي ، وهذا يوضح فعالية البرنامج في إبقاء أثر التعلم مما يؤكد أن العينة التجريبية اتقنت المهارات العملية والجوانب المعرفية المتضمنة في البرنامج الإرشادي.

مناقشة وتفسير نتائج الفروض من الثالث إلى الخامس:

يتضح من نتائج الفرضين الثالث والرابع جدول (٦)، وجدول (٧) انخفاض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم(صعوبات تعلم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات) أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

كما يتضح من نتائج الفرض الخامس جدول (٨) استمرار هذه النتائج خلال فترة المتابعة، أي أن البرنامج قد احتفظ بأثره في خفض مستوى العجز المتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية ، واستمر تأثيره ورسوخه في صلب شخصيتهم مما يدل على أن البرنامج الحالي يعتبر برنامجاً مناسباً لخفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (صعوبات تعلم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات) كما عبرت عنه النتائج السابقة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية برامج التدخل المختلفة في خفض مستويات العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Brock & Kowitz ,1980 ; Hallenbeck, 2002; Ulusoy & Duy , 2013)

ويفسر الباحثان هذه النتائج بطبيعة البرنامج الإرشادي الذي تعرض له أفرد المجموعة التجريبية ولم يتعرض له أفراد المجموعة الضابطة، ولعل نجاح البرنامج يرجع لبنائه على مجموعة من الأسس العلمية التي تم من خلالها مراعاة الخصائص النفسية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما يرجع نجاح البرنامج الإرشادي إلى الفنيات التي اشتمل عليها حيث اشتمل البرنامج على العديد من الفنيات التي كان لها أثر بالغ في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم –صعوبات تعلم القراءة، وصعوبات تعلم الرياضيات– أفراد المجموعة التجريبية ، فكان لفنيتي لعب الدور، وقلب الدور أثر بالغ في التعرف على طبيعة المشكلات المسببة للعجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية، حيث كان يقوم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بأداء المشكلات التي يعانون منها أمام الباحثين بصورة حية من خلال لعب الدور ،وكذلك كانوا يتقمصون أدوار الآخرين من خلال قلب الدور مما جعل الباحثين أكثر فهماً ووعياً بطبيعة هذه المشكلات ، مما سهل من مهمة الباحثين في إيجاد حلول لها، ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (2007) Baim, Burmeister, & Maciel أن فنيتي لعب الدور وقلب الدور تعتبر فنيتين أساسيتين يمكن من خلالهما التعرف على المشكلات التي يعاني منها المسترشد ومن ثم إيجاد حلول لها.

وكان لفنية النمذجة دور كبير في إرشاد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى كيفية التصرف بتوكيدية في المواقف الحياتية المختلفة التي يمر بها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مما ساهم في إثراء ثقتهم بأنفسهم وساعدهم في مقاومة شعورهم بالعجز المتعلم حيث كان يقوم الباحثان بأداء النموذج أمام التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ويطلبان من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم محاكاته وتقليده.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه إبراهيم (١٩٩٤ ، ٣٦٢) أنه من خلال فنية النمذجة يمكن للفرد أن يحاكي النماذج الصحية والفعالة من السلوك مما يسهم في تدريبه على كيفية التصرف بفعالية وتحقيق توافقه النفسي والاجتماعي.

كما عملت فنية التعزيز على استثارة دافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو الاشتراك في جلسات البرنامج ،وإثارة روح التنافس الشريف بينهم وحثهم على إظهار أفضل ما لديهم ؛ للحصول على المعززات التي يقدمها الباحثان لهم مما دفعهم إلى أداء السلوكيات والأدوار التي تطلب منهم بجد وفعالية ، تلك الأدوار التي يتدربون من خلالها على التصرف بتوكيدية في المواقف الحياتية مما ساهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم ومقاومة شعورهم بالعجز.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه كل من زهران (٢٠٠٢، ١٠٤)، عيسوي (١٩٩٧،٦٤) وإبراهيم (١٩٩٤،٢٣٠)علي أهمية فنية التعزيز في استثارة دافعية الفرد نحو تعلم المهارات والسلوكيات المرغوبة.

كما كان لفنية إعادة البناء المعرفي دور كبير في تصحيح الأفكار السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المتعلقة بالعجز المتعلم لديهم ، مثل: شعورهم بأنهم أشخاص فاشلون، ولن يمكنهم النجاح في المهام التي تطلب منهم مهما بذلوا من جهد ، ، وان قدراتهم محدودة وضعيفة، وأنهم يفتقدون القدرة في التحكم بالظروف المحيطة بهم، ومن ثم استطاع الباحثان تصحيح هذه الأفكار السلبية المرتبطة بالعجز المتعلم إلى أفكار أخرى إيجابية مثل أنهم لن يفشلوا في أداء المهام إذا بذلوا الجهد المناسب لأدائها، وأن قدراتهم جيدة، وأنهم يستطيعون النجاح في حياتهم بشرط أن تتوافر لديهم الرغبة في النجاح وتحقيق الذات.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Clark and Beck (2010 أن فنية إعادة البناء المعرفي يمكن من خلالها تعديل محتوى الأفكار والمعتقدات السلبية الموجودة لدى الفرد واستبدالها بأفكار أخرى إيجابية مما يساعد الفرد في التخلص من أفكاره السلبية التي تعوق توافقه مع ذاته ومجتمعه.

كما كان لفنية تأكيد الذات دور ملحوظ في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تنمية مستوى التوكيدية لديهم، ومنحهم الثقة في أنفسهم، ومساعدتهم في مقاومة شعورهم بالعجز المتعلم من خلال إشعارهم بقيمتهم وقدرتهم على صنع مستقبلهم.

ويتفق ذلك مع ما أكدته العديد من الدراسات أن فنية تأكيد الذات تعد فنية مناسبة لخفض مستوى العجز المتعلم. (1995Lewis-Thomas, ; Walker, 1992)

كما يتفق ذلك مع ما ذهب إليه (Parray and Kumar (2017 أن فنية تأكيد الذات تساعد الفرد في مقاومة الضغوط التي يتعرض لها، فيشعر بذاته وقيمته وقدرته على صناعة مستقبله مما يحسن من مستوى الأداء الأكاديمي لديه،ويساعده في مقاومة شعوره بالعجز المتعلم.

وأيضاً كان لفنية الحوار والمناقشة دور كبير في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث كان يدخل الباحثان مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال هذه الفنية في حوار ومناقشة يحاولان خلالها تبادل الخبرات واقتراح حلول للمشكلات الموجودة لديهم وتسبب لهم الشعور بالعجز المتعلم.

ويتفق ذلك مع ما ذهب إليه (2007) Blatner أنه يمكن من خلال المناقشة وضع العديد من الحلول للمشكلات التي يعاني منها المسترشدين.

ويتفق أيضاً مع ما ذهب إليه الشربيني وأبو السعود (٢٠١٣) أن فنية الحوار والمناقشة تعتبر من أحسن الوسائل الموصلة إلى الإقناع ، ويمكن من خلالها تغيير الاتجاهات والأفكار الخاطئة لدى التلاميذ إلى أفكار واتجاهات أخرى سليمة مما يؤدي إلى تعديل سلوكهم إلى الأفضل.

وأخيراً كان لفنية الواجب المنزلي دور ملحوظ في خفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث ساهمت هذه الفنية في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تطبيق ما تعلمونه خلال الجلسات الإرشادية في حياتهم الواقعية بالاعتماد على ذواتهم مما أثقل لديهم الجانب التطبيقي ، فأصبحوا أكثر ممارسة وحنكة في مواجهة المواقف والمثيرات المسببة للعجز المتعلم.

ويتفق ذلك مع ما أكدته العديد من الدراسات أن فنية الواجب المنزلي تعتبر فنية مناسبة لخفض العجز المتعلم نظراً لدورها في نقل ما يتعلمه المسترشدون داخل الجلسات إلى الحياة الواقعية. (Walker, 1992 ; Lewis-Thomas, 1995)

ومن ثم فإن النتائج السابقة التي تم التوصل إليها تعود إلى طبيعة البرنامج الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة :

١-يجب على معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية أن يقدموا لهم مهام تتناسب مع امكانياتهم وقدراتهم حتى لا يفشلوا ويشعروا بالاحباطات المتكررة التي تؤدي بهم إلى العجز المتعلم .

٢-يجب الاهتمام بتقديم برامج ارشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر بجانب التعليم العلاجي الأكاديمي.

٣-يجب أن تبنى البرامج العلاجية المقدمة لذوي صعوبات التعلم على جوانب القوة والتميز للتلميذ وتكون هي المدخل الملائم للعلاج حتى يشعر بتحقيق ذاته ولا يشعر بحالات اليأس .

٤-يجب أن يتم الاستفادة من خبرات الأخصائي النفسي بالمدرسة في عمل جلسات ارشادية للطلاب من جانب وللمعلمين من جانب آخر في التعامل مع حالات الاخفاق الأكاديمي .

٥-يجب التركيز على برامج التدخل المبكر المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ،وعدم تركهم بدون علاج حيث إن الإهمال في برامج التدخل المبكر يجعل مشكلة صعوبة التعلم تزداد تفاقماً مما يجعل عملية نجاح العلاج في صفوف متأخرة أكثر صعوبة و أقل نجاحاً وأعلى تكلفة.

٦-يجب التركيز على البرامج الإرشادية بمختلف فئاتها التي تستخدم لتخفيف العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث تسهم هذه البرامج في تنمية التفاؤل والنظرة الايجابية للحياة والطموح في التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مما يجعل هؤلاء التلاميذ أعلى مثابرة ، وأكثر توافقاً من النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية.

المراجع :

إبراهيم، عبد الستار (١٩٩٤).*العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليبه وميادين تطبيقه* .القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠٨). *إنه من حقك يأخي : دليل في العلاج السلوكي المعرفي لتنمية التوكيدية ومهارات الحياة الاجتماعية*.القاهرة : دار الكاتب للطباعة والنشر والتوزيع.

أبوحطب ، فؤاد ؛ زهران ، حامد ؛ صادق ، آمال؛ خضر ، على؛ زمزمى ، عواطف؛ يوسف ، محمد جميل ؛ وقاد ، إلهام ؛ موسى ، عبدالله عبدالحى ؛ محمود ، يوسف ؛ بدر ، فائقة (١٩٧٩) . *تقنين اختبار رسم الرجل على البيئة السعودية بالمنطقة الغربية*. جدة: مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة الملك عبدالعزيز.

أبوعليا، محمد مصطفى (٢٠٠٠). العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مؤته للبحوث والدراسات، ١٥* (٣) ، ١١١–١٢٧.

الأنور، محمد إبراهيم محمد (٢٠٠٥). *فاعلية برنامج إرشادي لزيادة تقدير الذات لدى المراهقين ضعاف السمع*.رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الروسان، فاروق (٢٠٠١).*مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة*. القاهرة:دار الزهراء.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢). *التوجيه والإرشاد النفسي*. (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

الزيات، فتحي (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي ، دراسات وبحوث* ، المنصورة : جامعة المنصورة.

الشربيني ، السيد كامل ؛ وأبو السعود، شادي محمد (٢٠١٣). فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب القلق المعمم لدى الأطفال العاديين وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي. *مجلة الإرشاد النفسي* ، *٣٥* ، ١–٩٤.

عبد الفتاح، نيرة عز الدين (٢٠٠٤). *مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تخفيض القلق والاكتئاب والخوف من الموت لدى عينة من الأطفال مرضى القلب*. رسالة دكتوراه . معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبدالله ،جابر محمد ؛ وأبوزيد، أحمد محمد جاد الرب (٢٠١٢). أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية كمنبئات بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين. *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، ٢٥* ، ص ص : ٨١- ١٣٤.

عبيد ،ماجدة السيد (٢٠٠٩). *تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً* .عمان:دار صفاء للنشر.

علام، منتصر (٢٠٠٤). *مقارنة فعالية برنامجين للإرشاد التوكيدي والإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل مفهوم الذات لدى عينة من الأطفال اللقطاء*. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٥). *سيكولوجية غير العاديين* . القاهرة: المنار للطباعة.

عيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٦).*الإرشاد النفسي*.القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.

عيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٧).*العلاج السلوكي*.بيروت:دار الراتب الجامعية.

كوافحة، تيسير مفلح (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة* . الأردن ، عمان : دار المسيرة.

الكيلاني، السيد (٢٠٠٨). *برامج تأهيل وتنمية مهارات المعاقين عقلياً*. القاهرة: الطبري للطباعة.

لطفي، محمد (٢٠٠٣). *استخدام السيكودراما في تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة*.رسالة ماجستير. كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة.

Arnold, N.G.(1997). Learned Helplessness and Attribution for Success and Failure in LD Students. http://www.ldonline.org/article/6154.

Baim, C., Burmeister, J., & Maciel, M. (2007). *Psychodrama: Advances in Theory and Practice.* London: Routledge.

Blatner, A. (2007). Creative drama and role playing in education. In A. Blatner (Ed.), *Interactive and improvisational drama: Varieties of applied theater and performance* (pp. 79-89). New York,: Universe.

Braunwell, N. D. (2016). *Connection between effort and academic success in learning disabled students identified with learned helplessness*. M.A. Thesis. Rowan University, United States , New Jersey.

Brock, H. B.; Kowitz, G. T. (1980). *Learned Helplessness in Exceptional Children.*Paper presented at the Annual Conference of the Rocky Mountain Educational Research Association (11th, Holy Cross, NM, October 15-17, 1980).

Brock, H. B.; Kowitz, G. T. (1980). *Learned Helplessness in Exceptional Children.*Paper presented at the Annual Conference of the Rocky Mountain Educational Research Association (11th, Holy Cross, NM, October 15-17, 1980).

Brookhart, S.M. (1994). Teachers' grading practices: Practice and Theory. *Applied Measurement in Education, 7*(4), 279-301.

Capuzzi, D. & Gross. D. (1991). *Introduction To Counseling Prospective for The 1990*. Boston: Allyn and Bacon.

Christopher, R. & Horsley, S.(2016). An Evaluation of a Behavioural Support Team for Adults with a Learning Disability and Behaviours That Challenge from a Multi-Agency Perspective. *British Journal of Learning Disabilities , 44*(3) 194-203.

Clark , D., &Beck, A.(2010). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders, Science and Practice.* New York :The Guilford Press.

Comer ,R. J.(2004). *Abnormal Psychology .(5th ed.).* New York : Worth Publishers.

Cooper, B. G. (1992). *University students with learning disabilities: Contributing factors to academic outcomes*. Ed.D. Thesis ,New Mexico State University, United States.

Crespo, M.(1993). *An investigation of learned helplessness among Venezuelan and international students in elementary grades.*Ed.D. Thesis. The University of Alabama, United States – Alabama.

Crinean, W. J. (1987*). Learned-helplessness in learning-disabled children*. Ph.D.Thsis. The

Dlugacz, N. J. (1992). *Helping children understand learning disabilities: A validation of the Learning Disabilities Awareness Program*. The University of North Carolina :Chapel Hill Carolina.

Feurer, D.P.E & Andrews, J.J. W. (2009). School-related stress and depression in adolescents with and without learning disabilities: An exploratory study .*Alberta Journal of Educational Research; Edmonton ,55*(1), 92-108.

Firmin, M., Hwang, C., Copella, M., Clark, S. (2004). Learned Helplessness: The Effect of Failure on Test-Taking. *Education, 124* (4), 688-778.

Genero, C. (2008). *Chaotic Environments, Learned Helplessness and Academic Achievement in Adolescence*. Cornell: Cornell University.

Green, P.(2017) . A behavioural approach to helping an older adult with a learning disability and mild cognitive impairment overcome depression .*British Journal of Learning Disabilities; Kidderminster , 45*(1) 81-88.

Hallahan , D.P.& Kauffman , J.M. (1991). *Exceptional children, introduction to special education.(5th..Ed.*) .Boston: Allyn and Bacon.

Hallenbeck, M. J.(2002). Taking Charge: Adolescents with Learning Disabilities Assume Responsibility for Their Own Writing. *Learning Disability Quarterly, 25* (4),227-246 .

Hen, M. &Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities , 47*(2) , 116-124.

Hersh, C. A, Stone, B J,& Ford, L.(1996). Learning disabilities and learned helplessness a heuristic approach. *The International journal of neuroscience ,84*(4) , 103-113.

Hwang, J. (1992). *A study of the relationship between academic failure and learned helplessness in students with and without learning disabilities*. Ed. D. Thesis .University of Northern Colorado, Colorado.

Hwang, J. (1992). *A study of the relationship between academic failure and learned helplessness in students with and without learning disabilities*. Ed D. Thesis, University of Northern Colorado,

John-Langba, J. (2006). *Depression and Learned Helplessness among Refugee Women in Sub-Saharan Africa: Prevalence and Context*.avaliable at:

http://paa2006.princeton.edu/papers/61228

Jones, R.A.(2014). Therapeutic Relationships with Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Study of the Counselling Psychologists' Experience. *British Journal of Learning Disabilities ,42 (3),* 193-203.

Kazantzis, N., & Deane, F. (1999). Psychologists use of homework assignments in clinical practice. Professional Psychology. *Research and Practice, 30*(6),581–585.

Kwon, S., Walker, D.I., & Kristjánsson, K.(2018). Shining light into dark shadows of violence and learned helplessness: Peace education in south korean schools . *Journal of Peace Education 15*(1), 24-47.

Lemoine,D.(2016). *The Process of Self-Discovery:Learned Helplessness, Self-Efcacy,and Endogenous Overoptimism*. University of Arizona, Working Paper ,16-01.

Lewis-Thomas, S. M. (1995). *Learned helplessness, assertiveness, and social skills in homeless and non-homeless populations.* Ph.D. Thesis. The University of Southern Mississippi, United States –Mississippi.

Lokerson, J. (1992). *Learning Disabilities: Glossary of Some Important Terms*. ERIC Identifier: ED352780.

Lvey, A. & Downing, L. (1990). *Counseling and psychotherapy, Skills, Theories and Practice.* New Jersey: Prentice Hall.

Maya, V.M. (1999). *An examination of the self-perceptions of the physical environment and psychological health of latina women living in the st. Columba neighborhood of newark, New jersey*. New Jersey: Institute of Technology.

McLeod,D.B. (1992) *Research on affect in mathematics education: A reconceptualization*. In D. G. Grouws (Ed.), Handbook of research on mathematics teaching and learning .New York: MacMillan.

Monaco, N.M. & Gentile,J.R. (1987). Cognitive development level, gender and development of learned helplessness on mathematical calculation and reasoning tasks. *Contemporary Educational Psychology, 12*, 62- 76.

Nenty, H. J.& Ogwu, N. E. (2009). Influence of gender and learned helplessness on some mathematics-related cognitive behaviour of Lesotho senior secondary school students. *Global Journal of Educational research , 8* (1,2), 81-92.

Nolen-Hoeksema, S. , Seligman, M.E.P. & Seligman, J.S. (1986). Learned Helplessness in Children: A Longitudinal Study of Depression, Achievement, and Explanatory Style. *Journal of Personality and Social Psychology, 51* (2) ,435-442.

Parray, W. M.& Kumar, S. (2017). Impact of assertiveness training on the level of assertiveness, self-esteem, stress, psychological well-being and academic achievement of adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing , 8* (12) , 1476-1480.

Parray, W. M.& Kumar, S. (2017). Impact of assertiveness training on the level of assertiveness, self-esteem, stress, psychological well-being and academic achievement of adolescents. Indian Journal of Health and Wellbeing , 8 (12) , 1476-1480.

Peterson,C.P., Maier , S.F.M. & Seligman, M.E.P.(1993).*Learned helplessness: A theory for the age of personal control.* New York: Oxford University Press.

Raufelder, D, Regner, N.,& Wood, M. A.(2018). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support . *Educational Psychology Dorchester on Thames* 38(1), 54-74.

Russell , O.(2006). Psychiatry: The diagnosis and management of learning disability Practitioner. *Tonbridge, 20*, 39-40.

Sabatino, D.A. (2007). Diagnosis of Children with Learning Disabilities. Professional Psychology. *Research and Practice, 2*(3), 312-314 .

Schubert, W.L.J. & Stewart, D. W. (2000). Overcoming the powerlessness of procrastination . *Guidance & Counseling , 16* (1) ,39-49.

Seligman, M.E.P. (1995).*The optimistic child*. Australia: Random House.

Settle, S. A . & Milich, R. (1999). Social persistence following failure in boys and girls with LD. *Journal of Learning Disabilities; Austin 32*(3) ,201-212.

Sharma, S.A. (2015). Learned Helplessness among Adolescent (Male & Female) Students of Private and Government Schools. *IOSR Journal of Environmental Science, Toxicology and Food Technology (IOSR-JESTFT),1* (6), 01-06

Shelton, T.L., Anastopoulos, A.D., & Linden, J.D. (1985). An attribution training study with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 18*, 261-265.

Ulusoy, Y.; Duy, B. (2013). Effectiveness of a Psycho-Education Program on Learned Helplessness and Irrational Beliefs. Educational Sciences: *Theory and Practice, 13* (3),1440-1446.

Valas , H. (2001). Learned Helplessness and Psychological Adjustment: Effects of Age, Gender and Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 45* (1), 71-90.

Verma , S.& Gera, M. (2012). Learned Helplessness in Adolescents. *International Journal of Science and Research (IJSR), 3* (7) ,930-932.

Walker, J. M. (1992). Workers Compensation and the Learned Helplessness Paradigm. Society of Chartered Property and Casualty Underwriters. *CPCU Journal,* 45(2), 93-96.

Walling, M.D. & Martinek,T.J. (1995). Learned Helplessness: A Case Study of a Middle School Student. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*,454-466.

Yaman ,S.,Esen, G. & Derkus, S. (2011). Astudy on the liaison between learned helplessness and academic language achievement. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20* (*2*), 457-470.

Yates, S. (2009). Teacher Identification of Student Learned Helplessness in Mathematics. *Mathematics Education Research Journal , 21*(3), 86-106.

Zealand, R. A.(2004). *Relationships among achievement, perceptions of control, self -regulation, and self -determination of students with and without the classification of learning disabilities*. Ph.D. thesis, Columbia University , United States - New York.