أساليب تحصين ذوي صعوبات التعلم ضد العجز المتعلم

دامخي ليلى*
leila.psycho@yahoo.com

جامعة محمد خيضر بسكرة" (الجزائر)
مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي جامعة باتنة.1. (الجزائر)

The techniques of reinforcing students with learning disabilities against learned helplessness

Damkhi Leila*
University of Mohamed Khider Biskra (Algeria)
Laboratory of developing quality systems in higher and secondary educational institutions, University of Batna1. (Algeria)

تاريخ الاستلام: 2018/11/18؛ تاريخ القبول: 2019/10/27؛ تاريخ النشر: 2020/06/20

الملخص. استهدف الموضوع الحالي بحث أساليب وطرق تحصين ذوي صعوبات التعلم ضد العجز المتعلم. وقد انطلق من فكرة احتمالية إكساب ذوي الصعوبة للعجز بسبب ما يراكمونه من خبرات الفشل التي يتعرضون لها، والتي تؤدي إلى حالة من الإحباط و الاستسلام قد تصل بهم إلى اكتساب العجز. ذلك أن العجز المتعلم يحمل قابلية التعميم إذ يمكن أن ينتقل أثره إلى المهارات الأكاديمية التي لا يواجه فيها التلاميذ صعوبة. وخلص البحث إلى اقتراح مجموعة من الأساليب والطرق العلاجية والوقائية التي ترتكز على تغيير وتعديل نمط العزوات لدى ذوي الصعوبة لتحصينهم من اكتساب العجز.

الكلمات الدالة. العجز المتعلم؛ صعوبات التعلم؛ تحصين.

Abstract. This research aims to seek the methods and styles of reinforcing students with learning disabilities against learned helplessness. It started from probability that students with learning disabilities acquire helplessness, because of the accumulation experiences of failure that they face. This probably may lead to depression and surrender; because helplessness comprises capability to generalisation , that it may affect other academic skills where students do not have any difficulty. The research suggested a group of many preventive and therapeutic methods and styles that are based on change and modification of causalities of students with learning disabilities so that to prevent them from acquiring helplessness.

Keywords: learned helplessness; learning disabilities; reinforcement.

***Corresponding author**

1.مقدمـــة.

تعد صعوبات التعلم واحدة من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعا لدى التلاميذ، والتي تنشأ نتيجة قصور في نشاط العمليات النفسية الأساسية لديهم، مما يؤدي إلى ضعف اكتسابهم لمهارات التعلم و كفاياته، ويعيق بلوغهم مستوى من التفوق ينسجم وقدراتهم المعرفية.

فالاضطراب الوظيفي الذي ينتج الصعوبة لا يتوقف أثره عند تكرار خبرات الفشل، لأن ما يخبره ذوو الصعوبة من فشل مستمر يترتب عليه في الغالب توابع نفسية ودراسية سيئة، تصل لدى البعض منهم إلى اليأس والاستسلام للفشل، والكف عن محاولة بذل الجهد لتخطي الصعوبة، وهي حالة تعبر عن العجز المتعلم.

ويوصف العجز المتعلم على أنه شعور بعدم القدرة على تحقيق نتائج إيجابية في التعلم، واعتقاد بانفصال الاستجابات عن النتائج في الأداء على مهمات التعلم، وذلك بسبب تفسيرات سببية و عزو سلبي للفشل والنجاح، والناتج عن سلسلة من الإخفاقات المتكررة والمقترنة بالصعوبة في التعلم.

فخبرات الفشل المتكررة لدى ذوي الصعوبة قد تؤدي إلى فقدان ثقتهم في إمكانية تجاوز معيقات التعلم، وهو ما يضاعف من توقعاتهم السلبية للفشل، والتي يترتب عليها الفشل المستمر الذي يكون مآله تعلم العجز.

علاوة على هذا، فالعجز المتعلم يحمل صفة الانتقالية، ولذا فإن أثره قد لا يتوقف عند المهارة الأكاديمية التي يواجه فيها التلميذ الصعوبة، بل يُحتمل أن ينتقل أثره إلى مواقف تعلمية ومهارات أكاديمية أخرى بسبب التعميمات الذهنية.

وعليه، فإن ما يترتب على الصعوبة من آثار سيئة يبعثنا على البحث في المصادر المؤدية للعجز لدى هذه الفئة، وذلك قصد وضع مقترحات تتعلق بالطرق والأساليب التي من شأنها أن تقي ذوي الصعوبة، وتشكل حصانة لديهم ضد العجز، وضد ما يسمى بالعجز المعمم. وهو ما سنحاول مكاشفته من خلال معالجتنا للموضوع المطروح.

2.مفهوم العجز المتعلم. (Learned Helplessness)

صيغ مفهوم العجز المتعلم على يد "سليجمان" (Seligman)، وكان له فضل السبق في نقل هذا المفهوم إلى مجال التعلم الإنساني. يرى "سليجمان" أن العجز المتعلم يعبر عن "حالة شعورية تعتري الفرد ويصل إليها نتيجة مروره بسلسلة من الخبرات التي تفقده السيطرة على الظروف البيئية التي تحيط به، مما يترتب عليها استقلالية استجاباته عن نتائجها، بحيث يتولد لديه اعتقاد بأنه لا يملك السيطرة على نتائج الأحداث، وأن ليس هناك علاقة بين الجهد المبذول للسلوك، والمتغيرات البيئية، أي لا جدوى من تنفيذ أي جهد إستجابي لتغيير الوضع القائم"(عن الباز، 2009 :08).

يصف "سليجمان" ضمن هذا التعريف حالة العجز المتعلمو التي يصل فيها المتعلم إلى الشعور بفقدان القدرة على التحكم في مسببات النتائج وفي الاستجابات، والتي تحدث نتيجة معتقدات معرفية خاطئة يعتقد من خلالها أن الجهد الذي سيبذله لن يحقق النتائج المرغوبة.

هذه المعتقدات السلبية شكلتها خبرات الإخفاق المتكررة المقترنة بتفسيرات سببية سيئة للفشل والنجاح، و أدت إلى العزوف والكف عن محاولة بذل الجهد في وضعيات التعلم/المشكلة اللاحقة أو خبرات التعلم الجديدة واليأس من إمكانية تغيير النتائج.

و باستعراض الأدب التربوي نجد أن العديد من الباحثين تناولوا هذا المفهوم وأعطوه دلالات انطلاقا من مصادره. فقد ذهب "ابرامسون"(Abramson,1978) إلى تعريف العجز على أنه "يعبر عن استقلال النتائج عن أفعال الشخص عندما يواجه موقفا، يعزو فيه فشله إلى عوامل داخلية مستقرة وشاملة كضعف القدرة في حين يعزو نجاحه إلى عوامل خارجية كالحظ" (عن العبيدي،2017 :41).

غير أن هذا المفهوم قدم تفسيرا للعجز في ضوء العزو السببي للنجاح والفشل، والذي يعتقد الفرد بسببه عدم القدرة على التحكم في نواتج تعلمه وفي التنبؤ الإيجابي بها. فالفشليعز ى لديه إلى مصدر داخلي ثابت لا يمكن التحكم فيه،وإذا حقق النجاح في الإنجاز على مهمة ما فإن ذلك يرتبط لديه بمصادر خارجية غير قابلة للتحكم، وهذا ما يعزز مشاعر العجز لديه.

من جانب أخر اهتم كل من "محمود الفرحاتي وأحلام حسن" في تعريفهما للعجز بالاضطراب المعرفي كأحد أشكال القصور المعبرة عن العجز المتعلم. فهو في نظرهما "اعتقاد الفرد على أن هناك انفصالا بين ما يبذله من جهد وما يتمتع به من قدرة وبين الحصول على النتيجة أي؛ عدم الاقتران بين الأفعال والتصرفات والنتائج" (الباز،و الفرحاتي،2007 :201).

وفق هذا المفهوم فالعجز المتعلم ينجم عن التراكمات المعرفية الخاطئة التي يراكمها الفرد عن ذاته، والتي تؤدي إلى تكوين حالة إدراكية انفعالية يصطلح على تسميتها بالعجز المتعلم. ذلك أن التصورات السلبية عن الذات المعرفية وعن نواتج الأداء التي يتوقعها من شأنها أن تؤدي إلى تكرار التعرض لخبرة الفشل التي ينتج عنها تعلم العجز، خاصة إذا كان يعتقد بأنه لا يمتلك الحيلة لتغيير الوضع فيقبل الفشل كقدر محتوم.

تأسيسا على ما سلف، يمكن تقديم تعريف للعجز المتعلم على أنه "ذلك الشعور الذي ينتاب الفرد ويشكل معتقداته ومدركاته عن النجاح والفشل، ويتجلى في أشكال مختلفة من الاضطرابات التي تؤثر على استجاباته للمواقف الخارجية".

3.مكونات العجز المتعلم.

إن تشخيص العجز المتعلم يقترن بمجموعة من الاضطرابات المكونة له، ولا يمكن أن نفهم العجز إلا في وجود ضروب معينة من القصور. وقد تم تحديدها في أربع أشكال، هي كالتالي:

1.3.القصور المعرفي. (cognitive deficits). يرتبط العجز المعرفي بمعتقدات خاطئة وتشوهات سلبية عن الذات المعرفية، وهذه المدركات تؤثر على توقعاته لنواتج التعلم. فالفرد الذي اكتسب العجز يعتقد بضعف قدرته على التحكم في نواتج التعلم، وفي عدم امتلاكه لوسائل وأساليب تجاوز الإخفاق، وأن الفشل متأتي من عوامل ومصادر لا يمكن السيطرة عليها.

يرى "محمود الفرحاتي" أن أهم خاصية للقصور المعرفي هي العزو السلبي للأحداث، ويرتبط ذلك بالمعارف المشوهة ومدركات التحكم غير السوية (الفرحاتي،2012 :112).

فالعزو السببي لدى ذوي العجز المتعلم سلبي، ويتكون لديهم بسبب التمثلات السلبية والتشوهات المعرفية عن الذات وعن مهمات التعلم، والتي يعود مصدرها إلى خبرات الفشل المتكررة التي يتعرض لها المتعلم.

يرى "سليجمان" (Seligman,1975) أن الخبرة التي يكونها الفرد من الموقف السابق يجعل من الصعب عليه أن يدرك بأن استجابته ممكن أن تحقق النتيجة، وتبين أن الفرد الذي مر بتجارب من فقدان السيطرة لم يستطع أن يتعلم أن هناك علاقة بين استجابته ونتائجها، حتى بعد أن يجرب مواقف تكون فيها صلة بين الاستجابات والنتائج، وبذلك يتطور عند الشخص بنية معرفية بأن نجاحه وفشله لا علاقة لهما باستجاباته، كما أنه يجد من الصعب التعلم من التجارب، وبذلك يصعب عليه تعلم بأنه توجد علاقة بين الاستجابة والنتيجة في أوضاع أخرى (عن العبيدي، 2017 :55).

ونتيجة للشعور بانفصال الاستجابة عن النتائج يبدي المتعلم سلبية في التعامل مع مواقف التعلم ومهماته، فيفضل عدم بذل الجهد أو ينزع نحو الحلول السهلة التي تحميه من مهددات الفشل الداخلية أو يُقدم على مهمات دون التفكير في التخطيط للتعلم، نتيجة لعدم إدراكه بأن النجاح والفشل يقترنان بمقدار الجهد المبذول في تطبيق أدوات التفكير.

2.3القصور الدافعي.(Motivational Deficits). يعبر العجز الدافعي عن حالة انفعالية تتأثر بمعتقدات الفرد المعرفية عن استجاباته في مواقف التعلم. فالمتعلم الذي تعلم أن يكون عاجزا نابع من اعتقاد لديه بعدم امتلاكه معطيات التحكم في عمليات التعلم، وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين، ويبق سلبيا ولا يقدم أية محاولة (الفرحاتي،2012 :17).

ونتيجة لهذه المعتقدات، يظهر لدى الفرد القصور الدافعي معبرا عن تلك المدركات في مظاهر سلوكية تدل على اكتسابه للعجز.

يرى "سليجمان" أن القصور الدافعي يتحدد من خلال مجموعة من الأعراض أو المظاهر والاستجابات السلوكية التي تشخص العجز المتعلم، وهي: فتور الهمة، المماطلة، الانخراط في المهام السهلة، انخفاض المبادرة، وضعف الجهد المبذول، استخدام إستراتيجيات ذات فعالية ضعيفة.

3.3.القصور الانفعالي.(Emotional Deficits). ينتج القصور الانفعالي عن معتقدات الفرد الخاطئة والسلبية، وكذا التصورات السيئة عن الذات وعن نواتج التعلم. وتعبر هذه التصورات عن نفسها في مظاهر انفعالية شتى كالقلق، والغضب، والشعور باليأس، والاكتئاب. فالقصور الانفعالي يرتبط بالقصور الدافعي، ويحدث نتيجة تلك المدركات. فهو، أي الاضطراب الانفعالي يحدث بسبب مدركات الفرد، والشعور بانعدام القيمة، وعدم الكفاية في مواجهة الأحداث الضاغطة، مما يجعله يتوقع الفشل ويبالغ في تقدير الأحداث الضاغطة (الفرحاتي،2012: 18).

4.3.القصور السلوكي. (Behavior Deficits). يشكل الاضطراب السلوكي إحدى مكونات العجز المتعلم، ويتجلى بمظهراته المختلفة في الاستجابات السلوكية السلبية للمتعلم في مواقف التعلم كالكسل، وفتور الهمة، والتوقف المفاجئ عن الأداء، والعزوف عن المبادرة. يرى "ماير وواتكنز" (Maier & Watkins,2005) أن جملة التغيرات السلوكية المعبرة عن العجز تلي عددا من الضغوطات التي لا يمكن السيطرة عليها(عن العبيدي،2017 :41).

فالشعور بعدم الجدوى، والاعتقاد بفقدان القدرة على التحكم، والإحساس باليأس متغيرات معرفية إنفعالية تؤدي إلى الاضطراب السلوكي مشكلة في مجملها مكونات العجز المتعلم.

هذا ما أكده "دوسي وريان" (Deci & Ryan,1985) من أن بعض المظاهر السلوكية للعجز مثل الإحجام عن المحاولة لتخطي الصعوبات تنجم عن حالة دافعية يكون فيها الفرد فاقدا للشعور بالتحكم والتوجه الذاتيين (عن الباز،و الفرحاتي، 2007 :198).

4.العجز المتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم.

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم (The Learning disabilities) بالإعاقة الخفية ذات المنشأ الوظيفي، وتظهر هذه الإعاقة في قصور العمليات النمائية لدى ذوي الصعوبة، وفي أداءهم للمهارات الأكاديمية.

يعد "كيرك" (kirk,1962) أول من نحت مصطلح الصعوبة، وقد أستخدمه لوصف مجموعة من الأطفال الذين يعانون من عجز أو تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مهارات النطق، واللغة، والقراءة و التهجئة، والحساب، والكتابة، وما يتصل بها من مهارات التواصل اللازمة للتفاعل الاجتماعي" (عن البطاينة، وآخرون، 2009 :28).

يظهر هذا العجز لدى ذوي الصعوبة في مؤشرات تدل على الصعوبة، منها ضعف أداءهم في المهارات الأكاديمية خاصة منها المهارات الأساسية. بيد أن المحكات التشخيصية تكشف عن تباعد بين الأداء الفعلي والقدرة الكامنة لدى ذوي الصعوبة، أي بين نتائج الأداء على مهمات التعلم ومستوى الذكاء الذي يتمركز بين المتوسط والعالي، إذ تشمل صعوبات التعلم فئة العاديين والمتفوقين وحتى الموهوبين. وبالرغم من أن مستوى الذكاء لديهم يؤهلهم للإنجاز الجيد على مهارات التعلم إلا أنهم يخبرون ضعفا في الأداء على واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية.

هذه المفارقة يفسرها الباحثون أمثال "ونغ وهالاهان" وغيرهم (Wong & Hallahan,et all) بافتقار ذوي الصعوبة للإستراتيجية التي توظف في فهموا إدراك المعلومات وتخزينها و استدخالها واسترجاعها من الذاكرة، وذلك بسبب ضحالة البنية المعرفية التي تؤدي إلى ضعف القدرة على اشتقاق الإستراتيجيات الملائمة للمهام أو الأنشطة المعرفية المختلفة. وهذا ما يؤدي بهم إلى فقدان القدرة على توظيف الإستراتيجية والاعتماد على حلول جاهزة (عن الزيات،2009 :190).

يدعم هذا التفسير ما ذكره "ونغ" (Wong) من أن فشل ذوي الصعوبة يعزى إلى عاملين الافتقار إلى بنية معرفية تناظر ما لدى العاديين من أقرانهم، وضعف القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها، حيث يفشل ذوو الصعوبة في استرجاع العديد من مهام التعلم (عن الزيات،2009 :193).

فالمعرفة بالإستراتيجية المناسبة لوضعيات التعلم يعتمد على الذخيرة المعرفية التي تتألف أيضا من أدوات التعلم المعرفية و الميتامعرفية، وقد أثبتت الدراسات أن سبب ضعف اكتساب المهارات لدى ذوي الصعوبة يعود لغياب التوظيف الناجع لإستراتيجيات التعلم المعرفية و الميتامعرفية في مواقف التعلم.

نذكر من أهم هذه الدراسات دراسة "هالاهان وآخرون" (Hallahan & all, 1983)، ودراسة "تورجيسين" (Torgesen, 1977) التي توصلت إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات معرفية و ميتامعرفية حيث تتجمع مشكلاتهم المعرفية و الميتامعرفية، وتلك التي تتعلق بالدافعية، مما يجعلهم سلبيين في مواجهة المواقف المختلفة التي عادة ما تتطلب الإشتراك بفعالية في المهام المتضمنة، ومن المحتمل بالنسبة لهم أن يواجهوا العديد من المشكلات عندما يعملون بشكل مستقل، كما أنه ليس من المحتمل بالنسبة لهم أن يبدؤوا المبادرات الذاتية (هالاهان، وآخرون،2007 :361).

فافتقارهم إلى الحس الميتامعرفي يؤدي إلى فشلهم في التدبير للتعلم، وفي الأداء على عمليات الضبط التنفيذي للمهمة "Executive Control"، أي على مهارة التخطيط، والمراقبة، والتقييم الذاتيين للمهمة. ونتيجة لذلك يؤدون استجابات نمطية، ويستعملون طرق غير مناسبة عندما يواجهون الفشل أو يلجئون إلى إستراتيجية واحدة يعتقدون أنها كفيلة بحل كل مشكلات التعلم.

لذا يتسم البعض منهم بالاندفاعية المعرفية في معالجة مهمات التعلم نتيجة لافتقادهم القدرة على التخطيط للتعلم في ضوء الإستراتيجية، وهو ما يؤدي إلى إخفاقهم وفشلهم في الإنجاز،وإذا تكرر الفشل لديهم في خبرات التعلم اللاحقة يضعون تفسيرات سببية للعزو ترتبط لديهم بمصدر داخلي وغير قابل للتحكم، لتمثلهم الخاطئ لمصدر الإخفاق، ولعدم إدراكهم أن سبب إخفاقهم عدم ملائمة الإستراتيجية للمهمة.

يؤكد "محمود الفرحاتي" في هذا الشأن أن الذين أخفقوا في التعلم هم أولئك الذين اكتسبوا سلوك العجز بسبب تصوراتهم الخاطئة عن مصادر الإخفاق، لذا يركزون انتباههم أكثر على إستراتيجية واحدة لحل المشكلة تبدو أقل فاعلية (الباز، و الفرحاتي،2007 :167).

فصعوبة أداءهم على مهارات التعلم تعزى في الأغلب إلى ضعف قدرتهم على التحكم في إستراتيجيات التعلم المعرفية، بسبب عدم الوعي بها كمعرفة تقريريةوإجرائية وشرطية، ولذا يطورون اعتقادا بالعجز عن تجاوز الصعوبة، ويفقدون القدرة على مقاومة الإخفاقات الناجمة عنها، في المقابل فإن التلاميذ الناجحين يقترن النجاح لديهم بالوعي المعرفي و الميتامعرفي بالإستراتيجية، وبشروطوا إجراءات تطبيقها في مواقف التعلم.

يدعم هذا ما توصلت إليه بعض الدراسات التي بحثت الفروق بين التلاميذ الناجحين وذوي الفشل الدراسي، كدراسة "كولن وآخرون" (Cullen & all,1985) التي خلصت إلى أن التلاميذ ذوي الفشل الدراسي ليسوا بميتامعرفيين، فهم لا يعون ما يعرفون وما لا يعرفون ولا يوظفون إستراتيجيات الضبط، حيث يتسرعون في الإقبال على التعلم، والهدف غالبا ما يغيب لديهم، ولا يستطيع هؤلاء فهم ما يفعلون، ويتراجعون أمام الإخفاق، ويعتمدون على المساعدة الخارجية التي تحقق النتائج المرجوة، ولا يقومون بتخزين ما يؤدونه في الذاكرة حتى في حال نجاحهم في مهمتهم. وبخلاف ذلك فإن التلاميذ الناجحين ميتامعرفيون، ويتميزون بالضبط الذاتي، ويتمتعون بإستراتيجيات مواجهة الفشل، وهم مثابرون يخططون ويقيمون إنجازاتهم ذاتيا، ويصححون أداءهم ويتحكمون فيه (in Doly, 2006: 124).

فبسبب افتقاد ذوي الصعوبة القدرة على التحكم في أدوات التعلم المعرفية و الميتامعرفية يستمر إخفاقهم، ويضعون تفسيرات سببية للفشل مرتبطة بمصادر ذاتية وخارجية غير قابلة للتحكم، وهذا ما يؤثر على توجههم نحو التعلم ودافعيتهم للإنجاز.

يرى "بريان" (Bryan,1986) أن تكرار خبرات الفشل لدى ذوي الصعوبة يقودهم إلى الاعتقاد بأنهم غير قادرين على المصاعب التي تواجههم، وهذا الاعتقاد عن نقص القدرة يمكن أن يؤثر على مجهوداتهم الإنجازية ونجاحهم، وكذلك فإن الطفل حينما ينمو لديه توقع الفشل فإنه لا يحاول بذل جهد يغير هذا التوقع، وبالتالي لا يعير اهتمامه للعوامل التي تقف خلف فشله المتوقع مما يزيد المشكلة تفاقما(عن بدير، 120:2006).

من هنا تصبح سلسلة الخبرات الفاشلة لدى ذوي صعوبات التعلم عاملا يحكم عزو هم، وكذا مدركاتهم وتوقعاتهم عن الذات وعن نواتج الأداء. يؤكد "توماس" (1979) في هذا الشأن أن من أبرز الخصائص التي

تنطبق على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الميل إلى عزو الفشل لنقص القدرة أكثر من نقص الجهد، تكوين توقعات مسبقة منخفضة للنجاح ومرتفعة للفشل، الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي (عن الزيات، 2004: 485).

فالعزو السلبي يحدث بسبب التشوهات المعرفية عن الذات وعن المهمة، كأن يعتقد التلاميذ بأن فشلهم المتكرر يعزى إلى ضعف قدراتهم المعرفية أو لصعوبة المهمة وتحيز المعلم، وليس إلى افتقادهم للإستراتيجية أو لعدم بذلهم للجهد في تطبيقها.

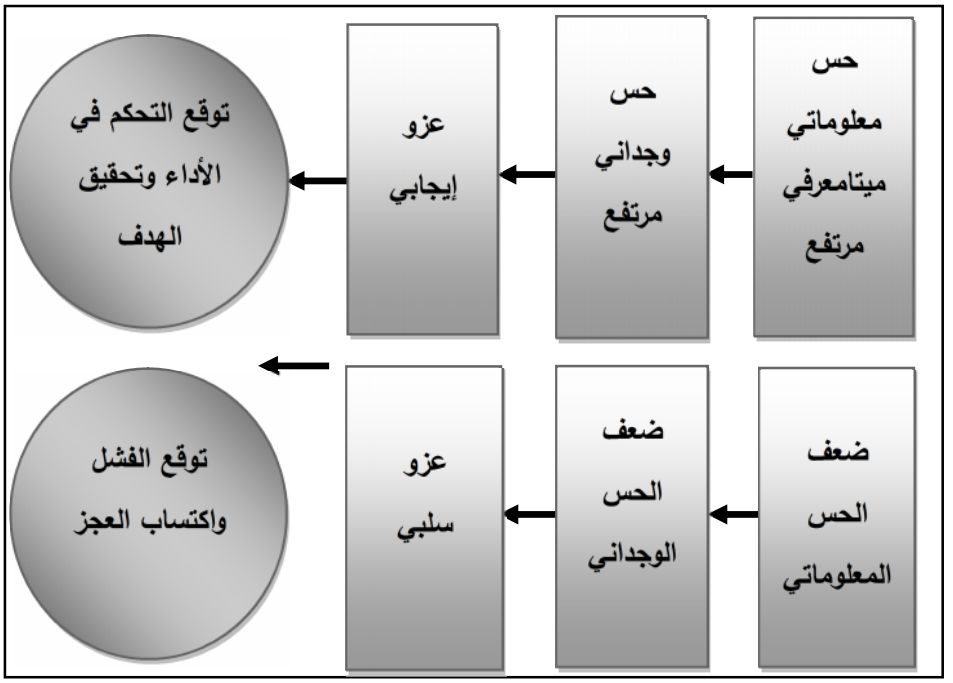
ونتيجة لغياب التعزيز للجهد فإن الفشل يصبح مقترنا لديهم بما هو ثابت وغير قابل للتحكم، وينزعون بذلك نحو تفضيل عدم بذل الجهد. فلا جدوى في نظرهم من بذله طالما أن قدراتهم لا تؤهلهم للنجاح ولا تسمح لهم بتجاوز الفشل،وإذا حققوا نجاحا فإنهم يعزون ذلك للصدفة والحظ أو لعامل السهولة ومساعدة المعلم.

تتشكل هذه التفسيرات السببية السلبية أيضا بسبب ضعف الحس الميتامعرفي " Metacognitive awareness" المعلوماتيو الوجداني، ويظهر أثر هذا الضعف في غياب المبادأة ورفض الانخراط في التعلم أو النزوع نحو الانخراط في المهام السهلة نتيجة لسيطرة المعتقدات السلبية على الذات، ولضعف معتقدات الفاعلية الذاتية "Self Efficacy"،و التي تجعل التلميذ يتوقع الفشل قبل الإقدام على المهمة،وإذا أقدم على معالجة متطلباتها يواجه صعوبة في التخطيط لها، وفي إنتاج الأدوات المعرفية التي يمكن أن تحقق لديه الهدف مما يعرضه للإخفاق، وينتقل من فشل إلى فشل بسبب ضعف الوعي الميتامعرفي،و التشوهات المعرفية والأحكام السالبة عن الذات، ليصل إلى درجة الاستسلام له وقبوله كقدر محتوم، وهي حالة تعبر عن العجز المتعلم.

يرى "واينر" أن الطالب الذي يعزو فشله لتدني قدرته يحتمل فشله في الأغلب مستقبلا، وبسبب العزو الداخلي تنخفض الدافعية لإنجاز المهام اللاحقة المماثلة، وهذه التوقعات المستقبلية تزيد من احتمالية الفشل، ولذا فإنهم يكونون معرضين للعجز بسبب أسلوب العزو السلبي غير التكيفي للأحداث السلبية والضاغطة (عن الفرحاتي، 103:2012).

فالعجز هو نتاج لمحددات معرفية ووجدانية، كما أن تخطي العجز يقترن بمحددات معرفية ووجدانية ذات فعالية في عمليات الضبط التنفيذي، كالحس المعلوماتي الميتامعرفي المتضمن للوعي بالذات المعرفية وبأدوات التعلم المعرفية، والحس الوجداني الذي يشتمل على مكونات وجدانية كالدافعية ومعتقدات الفاعلية الذاتية.

ويمكن توضيح أثر مكونات الحس المعلوماتي الميتامعرفي والوجداني على العجز المتعلم، ضمن الترسيمة التالية:



شكل1. أثر المكونات المعلوماتية الميتامعرفية والوجدانية على العجز المتعلم

يمكن القول، من خلال الترسيمة السابقة، أن الحس المعلوماتي والمتضمن للمعرفة بالذات المعرفية، وبأدوات التعلم واستراتيجياته، وبمتطلبات المهمة يمكن أن يرفع من مستوى الحس الوجداني، والمتضمن للدافعية ومعتقدات الفاعلية الذاتية، وهذا ما يوجه العزو نحو مصادر إيجابية يمكن السيطرة عليها، ويقي التلميذ من احتمالية تعلم العجز. وعلى العكس من ذلك فإن ضعف الحس المعلوماتي والوجداني من شأنه أن يضعف من مستوى الدافعية وتوقعات الفاعلية الذاتية، وهذا ما يؤثر سلبا على العزو السببي الذي يتجه نحو مصادر يصعب التحكم فيها، ويهيئ التلميذ لاكتساب العجز المتعلم.

كما أن للتقييمات الخارجية أثر في تشكل العزو السلبي للفشل، وفي إكتساب سلوك العجز لدى ذوي الصعوبة، خاصة منها الوضعيات التقويمية التي تتضمن أحكاما يصدرها المعلم عن أداء المتعلم، والتي يمكن أن ترتد سلبا عن ذاته وأداءه.

فقد يحمل تقويم المعلمين لنواتج التعلم أحكاما سلبية تتمركز حول انتقاد الذات دون الاهتمام بجدوى أو فعالية أدوات التعلم التي وظفها التلميذ في معالجة متطلبات المهمة، وهذا ما يوحي له بضعف قدراته المعرفية، وبعدم امتلاكه لمقومات النجاح. هذه الإرسالية السلبية تبني لديه اعتقادات مشوهة عن الذات، فيعتقد في ذاته العجز عن تخطي الفشل ومقاومة الإخفاق.

يؤكد "كارول دويك وتريز جويت" أن المعلمين يميلون إلى انتقاد الخصائص العقلية لأداء الطلبة، ويميلون إلى عقاب الطلبة على أدائهم الضعيف، وهذا ما يجعلهم يلقون اللوم على قدراتهم ويشعرون بالإحباط وفي النهاية تنخفض الدافعية لديهم (عن الريموني، 2008: 47).

في المقابل، فإن المعلم الذي يلقي باللائمة على التلميذ الذي فشل في أداءه لأنه لم يبذل الجهد الكافي، يحفزه على إمكانية تجاوز الصعوبة والإخفاق باكتساب الإستراتيجيات المناسبة في التعلم، ويدفعه إلى التفكير في بذل الجهد للتحكم في تطبيق الطرق والإستراتيجيات المفضية إلى الحل.

فالتقويم لابد أن يوظف على نحو يوفر تغذية راجعة حقيقية وفعالة تبين للتلاميذ مواطن القوة والضعف في أدائهم، وفي تطبيقهم لأدوات التعلم المعرفية و الميتامعرفية. ذلك أن اختزال التقويم في التنقيطوا إصدار أحكام سلبية لا يوفر تغذية راجعة حقيقية وذات فعالية، إذ لا يُمكن ذوي الصعوبة من تجاوز سلسلة الإخفاقات التي تقترن في أذهانهم بتفسيرات عزوية ذات مصدر ذاتي غير قابل للسيطرة، تلك التي تبني توقعاتهم بتكرار الفشل وتراكم لديهم الشعور بالإحباط وعدم الجدوى، فيركنون للفشل ويستسلمون له ويشعرون بالعجز عن تخطيه، وهذا في ظل افتقادهم للمعززات والدعم الخارجي للجهد المبذول، وربط العزو بمصادر غير قابلة للتعديل والتحكم.

يرى" محمود الفرحاتي" أن التلاميذ يتعلمون العجز عندما تعزز خبرات فشلهم بطريقة تؤدي إلى سلوكيات تحطيم الذات فيتوقعون بأن جهودهم عديمة الجدوى ويحكم عليها بالإخفاق والفشل، ومن ثم يتوقعون فشل محاولاتهم حتى عندما تكون فرص النجاح متوقعة، وربما يكون سبب سوء تقديرهم لقدرتهم على التحكموا إحراز النجاح، وبالتالي فإن الشعور بالعجز المتعلم يصبح هازما للذات. فالسمة الأساسية لذلك هي ميل الفرد لعزو فشله لذاته وينخفض تقديره لذاته عندما يفشل ثانية وتظهر لديه أعراض أخرى كالاكتئاب (الفرحاتي، 101:2005).

إن المشكلات النفسية الناجمة عن العزو السلبي لدى ذوي صعوبات التعلم تعرضهم في الغالب للإصابة بالعجز. وهذا ما توصل إليه "فورنيس وكفالي"(Forness & Kavaly,1997) من أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من القلق والاكتئاب، وقد يبدو عليهم الحزن والإحباط وفقدان الأمل، وقد ترجع تلك المشكلات جزئيا إلى الفشل الأكاديمي (عن هالاهان، وآخرون، 308:2007).

فالعزو السببي له علاقة باكتساب التلميذ لسلوك العجز، ذلك أن الفشل المتكرر المقترن بالعزو الثابت الداخلي أو الخارجي، والذي يعتقد أنه لا يمكنه السيطرة عليه، قد يؤدي به إلى الاستسلام للفشل. ويدعم هذا ما توصلت إليه" لجنيان" (1992) في دراستها من أن العجز المتعلم يظهر لدى المجموعات التي تضم ذوي صعوبات التعلم، ودراسة "هيرش وفورد وستون"(Hersh & Ford & Stone, 1996)، والتي خلصت إلى أن ذوي الصعوبة يطورون عجزا متعلما (عن قطامي، 2012 :293،286).

لكن اكتساب ذوي الصعوبة للعجز، وشعورهم باستحالة تحقيق النجاح وتخطي الصعوبة قد يثبط من عزيمتهم في مقاومة آثار العجز، الذي قد ينتقل إلى مواقف تعلمية أخرى بسبب التعميمات الذهنية.

يؤكد "ناومان" (Newman,1980) في هذا الشأن، أن ظاهرة العجز لها خاصية الانتقالية، وتكمن خطورتها في التعميمات غير المنطقية الناتجة عن عدم إمكانية السيطرة في موقف ما، وانتقالها إلى مواقف أخرى يمكن السيطرة عليها (عن العبيدي،2017 :53).

هذا ما يثبت قابلية ذوي الصعوبة لتعميم العجز، وانتقال أثر تعلمه لديهم إلى مواقف تعلمية ومهارات أكاديمية أخرى بسبب التعميمات الذهنية غير المنطقية للفشل،و التفسير السببي للفشل في ضوء عوامل ذاتية ثابتةو غير قابلة للتعديل.

وعليه، فإن عدم التدخل بشكل يسهم في كف تجارب الفشل لدى ذوي الصعوبة من شأنه أن يؤثر سلبا في علاج الصعوبة التي يكون مآلها العجز المعمم. ومن هنا، يصبح التكفل ووقاية التلاميذ من خطر اكتساب العجز واحتمالية تعميمه مطلبا ضروريا وملحا لدعم ذوي صعوبات التعلم بيداغوجيا ونفسيا، وتمكينهم من تخطي صعوباتهم في أفق بناء توافق نفسي ومدرسي.

5 أساليب تحصين ذوي الصعوبات ضد العجز المتعلم.

إن ما يدفعنا إلى التفكير في الإجراءات الوقائية التي من شأنها تحصين ذوي الصعوبة من اكتساب العجز الآثار التي يمكن أن تنجم عن صعوبات التعلم، والتي تهيئهم لتعلم العجز واحتمالية تعميمه.

ولا ريب في أن فهم السياقات التي يحدث فيها العجز يصبح ذو وظيفة وقائية، من حيث أنه يمكن أن يساعدنا على التفكير في سبل تحصين التلاميذ ذوي الصعوبة ضد هذه المشكلات. فإذا كانت صعوبات التعلم تشخص في ضوء افتقار التلاميذ إلى إستراتيجيات ومهارات التعلم المعرفية و الميتامعرفية، فإنه يتعين على المعلم التخطيط لتدريس يروم إكساب ذوي الصعوبة طرق وإستراتيجيات التفكير وآليات توظيفها في بناء التعلمات، وتدريبهم على الوعي بها، وبشروط ووضعيات تطبيقها في عمليات الضبط التنفيذي للمهمات، باعتبارها أدوات معرفية ضرورية لحل مشكلات التعلم.

بيد أنه من الصعب تنفيذ هذه الطرائق البيداغوجية في البيئة الصفية، إذا كان المعلم يفتقد للكفايات التدريسية التي تؤهله للتدبير لتدريس يستهدف تطوير أساليب التفكير لدى التلاميذ. يؤكد"جود"(Good,1980) أن العلاج الفوري يمكن أن يساهم في تغيير سلوك المعلم تجاه الطالب ذي التحصيل المتدني، غير أن المشكلة تكمن في المعلم الذي كون معتقدات عن نجاح الطالب وفشله، إذ أنها تتطلب معالجة للتوصل إلى الأداء المناسب (عن قطامي،2012 :234).

من هذا المنطلق؛ فإن الجهود لا بد أن تتجه بداية إلى تدريب المعلمين على اكتساب الكفايات التدريسية ذات المنحى الإستراتيجي لاستدخالها في الصيرورة الديداكتيكية، وإعادة تنظيم مواقف التعلم بصورة تسمح للتلاميذ بالانخراط الإيجابي في التعلم، وذلك بتوظيف الإستراتيجية في معالجة مهمات التعلم. إنه الوضع الذي يحملنا على التأكيد على أهمية تبني مدخل تعليم التفكير في مدارسنا، إذا ما أردنا أن نساعد ذوي الصعوبة على تخطي صعوباتهم في الأداء على المهارات الأكاديمية.

تؤكد "دويك"(Dweck, 2000) في هذا الشأن أنه عندما يكافئ المعلمون الجهد المبذول والإستراتيجيات المستخدمة يطورون لدى التلاميذ التوجه نحو التعلم، ويجعلهم يدركون أهمية الإستراتيجية (عن الباز، و الفرحاتي، 2006 :141).

فالإستراتيجيات المعرفية و الميتامعرفية تلعب دورا إيجابيا في تغيير نمط العزو، خاصة أن التلميذ يصبح على دراية بتعلمه يقظا مسؤولا عن بناء تعلماته، يعتمد على جهده الذاتي في اكتساب مهاراته.

يؤكد "بوركوفسكي"(Borkowski, 1987) بهذا الصدد أن الطلبة الذين يعزون النجاح إلى الجهد يعوون بعملياتهم المعرفية مقارنة بالطلبة الذين يعزون النجاح إلى عوامل لا يمكن التحكم فيها، مثل الحظ (عن الباز، و الفرحاتي،2006 :180).

تقدم نواتج التقويم أيضا تغذية راجعة "Feed back" تزود التلاميذ بمعلومات ضمنية عن أداءهم، وعن قيمة وفعالية الإستراتيجية، وهذا من شأنه أن يغير نمط العزو السببي "Causal Attribution" والتفسيرات السببية للفشل لدى ذوي الصعوبة، والتي تصبح مرتبطة بمدى تحكمهم في إستراتيجيات التعلم.

ذلك أن الوعي بالإستراتيجية وبالذات المعرفية يؤثر إيجابا على عمليات الحس الوجداني، أي على معتقدات الفاعلية الذاتية والدافعية باعتبارها متغيرات هامة في عمليات الضبط التنفيذي لمهمات التعلم، وداعمة لجهد التلاميذ فيتجاوز هم لإخفاقاتهم إذا ما تحكموا في توظيفها في الصيرورة التعلمية.

من هذا المنطلق فإن الاهتمام لا بد أن ينصب على تدريب التلاميذ على الأساليب التي تنمي لديهم الحس المعلوماتي والوجداني، حتى يتمكنوا من تجنيد الإمكانات المعرفية والإستراتيجيات المناسبة كذخيرة معرفية تدعم الفاعلية الذاتية والدافعية للتخطيط لمهمة التعلم، ومعالجتها وتقييم نواتجها في ضوء الإستراتيجية.

كما تؤدي التغذية الراجعة الناتجة عن التقويم الذاتي الميتامعرفي للتلميذ دورا فاعلا في تصحيح المتعلم لمسار تعلمه بمراجعة الإستراتيجية المستخدمة، وذلك بتعديلها أو تغييرها وتبني أخرى أكثر فعالية. وهذا ما يكسب التلميذ ذو الصعوبة خبرة معلوماتية ميتامعرفية بالإستراتيجية، ووعي بمدى كفاية الإمكانات المعرفية والمعطيات اللازمة لإنجاز مهمة ما، من حيث أنه سيجندها في وضعيات تعلم مشابهة يحتمل أن تزيد من فرص النجاح لديه في المواد الدراسية المختلفة، إذ من الممكن أن ينتقل أثر تعلمها إلى نشاطات تعليمية أخرى كونها أدوات للتفكير، مما قد يجنب ذوي الصعوبة خطر الوقوع في العجز وانتقاله إلى مهارات أخرى.

يرى "وينستين وماير" (Weinstein & Mayer,1986) أن الإستراتيجيات الجيدة تساعد المتعلمين على ربط المعلومات الجديدة بالمعارف السابقة،وإتقان المادة الجديدة و الاتجاه نحو التحكم، ولا يشعرون بالعجز لأنهم يعتقدون أنهم أقدر على استخدام إستراتيجيات معرفية وهدفهم نماء مهاراتهم،وإذا فشلوا يدركون أن الفشل خطوة حقيقية نحو النجاح (عن الباز،و الفرحاتي،2007 :202).

كما يؤدي التقويم الذاتي للإستراتيجية دورا هاما في تعديل نمط العزو، من حيث أنه يجعل التلميذ مستبصرا بمواطن القوة والضعف في تطبيق الإستراتيجية، وهذا ما يساعده على توجيه العزو نحو مصادر ذاتية إيجابية.

علاوة على هذا، فإن التعزيز والمكافأة عن الجهد يلعب دورا إيجابيا في توجيه عزو التلميذ نحو مصادر داعمة للنجاح، خاصة حين ينظم المعلم الموقف التعليمي بشكل يركز فيه على المهمات التي يحرز فيها التلميذ تفوقا لتحسين معتقداته عن العزو ذو المصدر الداخلي و عزو النجاح لها، والحرص على تجنب العبارات السلبية التي توحي له بضعف قدرته الذكائية، وبصعوبة تخطي ومقاومة الفشل.

إذن يقترن النجاح في تعديل نمط العزو بالرسائل الإيجابية التي ترسل من المعلم إلى التلميذ وبمقدار ثباتها. وقد أشار "محمود الفرحاتي" في هذا السياق إلى أن الاستمرار في تعزيز الجهد يقوي دافعية التلاميذ على الإنجاز فضلا على أن تعزيز القدرة يعد عاملا ذو أثر كبير في تنمية حل المشكلات،وإذكاء فاعلية الذات لديهم (الفرحاتي،2009 :45).

بناء على هذا، فإنه يتعين التركيز في التدريس على تغيير نمط العزو الذي يؤثر سلبا على المبادرة والمجهود المبذول، وتوجيه عزو الفشل إلى نقص التحكم في الإستراتيجيات حتى ينصرف التلاميذ بتفكيرهم إلى التفكير في الإستراتيجية الأكثر نجاعة، وعلى المعلم أن يساعدهم على اكتساب بعض الإستراتيجيات وتشجيعهم على المحاولات المتعددة والتخلي عن الإستراتيجيات غير المفيدة (الباز،و الفرحاتي،2007 :139).

كما يساعد الإقناع على دحض الأفكار اللامنطقية السلبية واستبدالها بأفكار إيجابية، وهذا من شأنه أن يوجه تفكير ذوي الصعوبة إلى الاهتمام بالتخطيط للتعلم في ضوء الإستراتيجية، على اعتبار أنها ستصبح في تمثلاتهم المعرفية واحدة من سبل الظفر بالنجاح.

فإذا اتجهت أهداف التدريس نحو إكساب التلميذ طرق التعلم فإن التقويم يصبح منصبا على الجهد المبذول المرتبط بتطبيق الإستراتيجية في التعلم، و الاهتمام بتعزيز الجهد المبذول في استخدامها، وهو ما يساعد التلميذ على تصويب التمثلات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية المشوهة للذات، والمرتبطة بالتفسيرات السببية للفشل.

ينسجم هذا مع ما ذهب إليه "دوسي وريان"(Deci &Ryan, 1985) من أن المدرسون الذين يزودون المتعلم بفرص التعلم والتحدي، ويوفرون تغذية راجعة داعمة للشعور بالكفاءة و الاستقلال الذاتيين يهيئون له بذلك الشروط المناسبة للسلوكيات والدوافع التكيفية (عن الباز،و الفرحاتي،2007 :198).

إن مساعدة التلميذ على تعديل أفكاره اللامنطقية والمشوهة عن الذات وعن التعلم يعتمد أيضا على علاج معرفي يقوم على التدريب على العزو (AttributionTraining)، أي على التفسير العقلاني لمسببات النجاح والفشل للتقليل من إدراك العجز،وإعادة تعديل البنية المعرفية بتصحيح الأفكار اللامنطقية واللاعقلانية وتحويلها إلى أفكار إيجابية داعمة للذات، وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ للتعبير عن أفكاره السلبية والتنفيس عنها، واستبدالها بتفسيرات عقلانية توحي للذات بالإيجابية، وبامتلاك مقومات النجاح التي تمكنه من تخطي إخفاقاته في التعلم.

يعد العلاج المعرفي القائم على الأسلوب الإيحائي من أهم العلاجات التي يمكنها أن تساعد على تغيير الأفكار والمشاعر السلبية نحو الذات لدى المتعلم، إذ يعتمد الأسلوب الإيحائي على إقناع الذات بأفكار عقلانية إيجابية تعزز ثقة المتعلم بنفسه، وبإمكانيةتجاوز ه لصعوبات ومعيقات التعلم، والتغلب على كابوس الفشل.

يؤكد "سليجمان" مع "إليس" و"لازاروس" و"ميخنبوم" على أهمية العلاج المرتكز على النموذج التفكيري السلبي، والذي يعتمد على تبديل البنية المعرفية. فالعلاج المعرفي يتناول التقويمات والتفسيرات للمواقف المؤثرة في عمل على تبديلها بشكل يمكن الفرد من التعامل والتصدي للمشكلات والسيطرة عليها؛ أي تبديل الأنموذج التفسيري من السلبي إلى الإيجابي (عن قطامي،2012 :320).

فضلا عن هذا، فإن النمذجة المعرفية تعد من أكثر الأساليب تأثيرا في التعلم، إذ تلعب دورا هاما في تعديل السلوك، وفي إكساب التلاميذ طرق مواجهة الفشل، كما تمكنهم من تصحيح المدركات الخاطئة عن الذات وعن التعلم وما يرتبط بها من نواتج.

يؤكد "ديشام" (Decham,1972) أيضا على أهميتها في تغيير نمط العزووإقناع المتعلم بقيمة الجهد، وذلك بوصف أحد الأنشطة المتضمنة كاستخدام قصص عن الرفاق الذين نجحوا خلال بذلهم للجهد، واستخدام الألعاب التي تشجع صياغة أهداف واقعية ونشاطات صفية أخرى مشابهة (عن قطامي،2012 :244).

فنمذجة السلوك الصحيح يشترط وجود النموذج "القدوة" في التعلم، كما يقترن نجاح التلميذ في الإقتداء بالنموذج بمقدار الرضا والإعجاب والقبول للنموذج من طرف الآخرين. فالمعلم الذي يثني على التلميذ الذي بذل جهدا في تطبيق الإستراتيجية في معالجة مشكلة ما في التعلم و يكافؤه عليها يقدمه كقدوة لزملائه، ويؤثر هذا في إقتداءهم و نمذجتهم لسلوكه وطريقة أداءه وأسلوب تعلمه.

تستخدم النمذجة أيضا على نحو مختلف في تعديل العزو السببي، وتقديم تفسيرات سببية منطقية عن الأداء حين ينمذج الإستراتيجيات في أداءه التدريسي، ويدرب التلميذ على إعادة نمذجتها، وهذا ما يوجه العزو

توجيها إيجابيا، ويساعد التلميذ على تغيير تلك التفسيرات اللاعقلانية، و العزو السببي السلبي إلى أفكار ومعتقدات إيجابية تسهم في تعديل نمط العزو ليصبح في تمثلاته مقترنا بمصادر قابلة للتحكم والسيطرة كالقصور في توظيف الطريقة والإستراتيجية المناسبة، وضعف الجهد المبذول أو مصادر أخرى خاضعة للتغيير.

من هذا المنطلق يصبح التحصين ضد العجز مرتكزا على إعادة توجيه العزو نحو الجهد في تطبيق طريقة التعلم، وهذا لن يتأتى إلا بتدريب ذوي الصعوبة على الإستراتيجية، وتعزيز استجاباتهم الصحيحة وتثمين جهدهم المبذول في التخطيط للإستراتيجية وتنفيذها في الحل، وتطبيقها في الأداء على المهمات السهلة.

إن هذه الإجراءات التي يتم تبنيها داخل الفعل التعليمي/التعلمي يمكن أن تصحح معتقدات التلميذ عن ذاته وتوقعاته المسبقة لنتائج التحصيل، وتمنحه القدرة على مقاومة وتحدي الصعوبة، وتوجه أهدافه نحو التعلم وإتقانه.

فتوجيه التعلم نحو التركيز على عملية التعلم بدلا من المناقشة على التحصيل، مثل هذا الجو الصفي يقلل عدد المحاكمات الناجحة أو الفاشلة مع ما يصحبها من تقييم الذات ونتائج التوقع (قطامي،2012 :251).

لكن كيف لنا أن نساعد التلاميذ على التوجه نحو أهداف التعلم؟ إن الحرص على إدراج التعلم الإستراتيجي ضمن أهداف التدريس، وتضمين المناهج التعليمية مواقف وخبرات تشجعهم على التعلم الذاتي، وبناء الوضعيات التعليمية/التعلمية بالشكل الذي يمنح التلاميذ الاستقلالية في بناء تعلماتهم ويحملهم مسؤولية إدارة تعلمهم، كلها عوامل من شأنها أن تشكل بيئة خصبة لنمو دافعية التوجه نحو أهداف التعلم.

فقد أقرت نتائج الأبحاث أثر اكتساب التلاميذ لأدوات التعلم المعرفية و الميتامعرفية في تشكيل توجهات الهدف نحو التعلم لديهم، إذ ترتبط هذه الأخيرة بدرجة وعي التلميذ المعرفي بالإستراتيجية، وبمدى إدراكه لأهميتها في تحصيله وفي اكتسابه لمهارات التعلم، وهو ما من شأنه أن يعدل التفسيرات السببية لنواتج التعلم لتصبح ذات مصادر إيجابية داعمة لأدائهم نحو تجاوز صعوبات وعوائق التعلم.

الخلاصة.

إن إدراكنا لخطورة اكتساب ذوي صعوبات التعلم للعجز يبعثنا على التأكيد على أهمية التفكير في الإجراءات العلاجية والوقائية، والتي يمكن أن تحصن ذوي الصعوبة ضد العجز المكتسب والمعمم.

إننا نرى أنه من المهم بداية تبني مدخل التدريس العلاجي، من حيث أنه يشكل علاجا وقائيا لحماية ذوي الصعوبة من تعلم العجز.

ثم إن أولى الخطوات التي من شأنها أن تساعد ذوي الصعوبة على تخطي الصعوبة، تبني منحى التعلم الإستراتيجي في المناهج التعليمية و إستدخاله ضمن التدريس العلاجي، وهذا ما يفرض امتلاك المعلم لهذه

الكفايات. ذلك أن افتقاد المعلم للكفايات الإستراتيجية يمكن أن يؤدي إلى صعوبة استخدام التلميذ لها كطرق إستراتيجية في صيرورته التعلمية لتخطي الصعوبة.

وعليه، فإنه يتوجب على القائمين بالشأن التربوي الاهتمام بإدراج هذا النوع من التدريس العلاجي ضمن أهداف تكوين المعلمين، وتدريبهم على كفايات التعليم الإستراتيجي لتوظيفها ضمن الصيرورة الديداكتيكية، بشكل يستهدف معالجة الصعوبات، ومساعدة التلاميذ على اكتسابها واستثمارها كمعرفة حية لتخطي إخفاقاتهم وبناء مهاراتهم. إنه الوضع الذي يمكن المعلم من تنظيم وضعيات التدريس والتقويم بشكل يوجه العزو لدى التلاميذ توجيها إيجابيا نحو إعطاء تفسيرات سببية إيجابية تحصنهم من الوقوع في العجز المكتسب والمعمم.

- **قائمة المراجع:**

الزيات، فتحي. (2004). ***سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي***. ط02. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الفرحاتي، السيد محمود. (2005). ***سيكولوجية العجز المتعلم " مفاهيم – نظريات– تطبيقات***". القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية.

الباز، حسن أحلام و الفرحاتي، السيد محمود. (2007). ***المنتج التعليمي (المعايير وتحقيق الجودة)***. مصر: دار الجامعة الجديدة.

الريموني، يوسف راشد هيثم. (2008). ***أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الانجاز الدراسي ومفهوم الذات***. الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.

الزيات، فتحي. (2009). ***صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية***. ط02. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الفرحاتي، السيد محمود. (2009). ***العجز المتعلم. سياقاته وقضاياه التربوية و الاجتماعية***. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.

البطاينة، محمد أسامة والرشدان، أحمد مالك و السبايلة، عبد الكريم عبيد، و الخطاطبة، محمد عبد المجيد. (2009). ***صعوبات التعلم النظرية والممارسة***. ط 03. الأردن: دار المسيرة.

العبيدي، إبراهيم عفراء. (2017). ***العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي***. الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

الفرحاتي، السيد محمود. (2012). ***علم النفس الايجابي***. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

بدير، كريمان. (2006). ***التعلم الايجابي وصعوبات التعلم***. القاهرة: عالم الكتب.

قطامي، يوسف. (2012). ***نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي***. الأردن: دار المسيرة.

هالاهان، دانيال وكوفمان، جيمس ولويد، جون وويس، مارجريت ومارتنيز، اليزابيث. (2007). ***صعوبات التعلم***. ترجمة عادل عبد الله محمد. الأردن: دار الفكر.

Anne-Marie Doly. (2006). ***La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école***. G Toupiol. Apprendre et Comprendre .Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Retz, pp.84-124. Retrieved from http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076