التنبؤ بالعجز المتعلم من خلال التشوهات المعرفية والتجول العقلي وقلق الاختبار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

أ.م.د. أمل عبد المنعم محمد حبيب

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة بنها

التنبؤ بالعجز المتعلم من خلال التشوهات المعرفية والتجول العقلى وقلق الاختبار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د . أمل عبد المنعم محمد حبيب

المستخلص:

هدف البحث إلى التنبؤ بأبعاد العجز المتعلم ودرجته الكلية من خلال أبعاد كل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، بلغ عددهم (٢٦٩) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائى، واعتمدت الباحثة فى قياس متغيرات الدراسة على مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثة)، ومقياس التشوهات المعرفية (إعداد الباحثة)، ومقياس التجول العقلى (إعداد: Lopez et al.,2023)، (ترجمة وتقنين الباحثة) ، ومقياس قلق الاختبار (إعداد الباحثة) ، وأسفرت نتائج البحث عن فدرة أبعاد متغيرات البحث الثلاثة (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية فى التنبؤ بأبعاد العجز المتعلم ودرجته الكلية، حيث تراوحت نسب الإسهام مابين (٥٣% : ٨٤%) ، كما قدم البحث مجموعة من التوصيات للقائمين على العملية التعليمية لخفض درجة العجز والحد من آثاره السلبية على الطلاب فى المراحل المختلفة .

Predicting Learned Helplessness Through Cognitive Distortions, Mind Wandering, and Test Anxiety among Primary Stage Pupils

Dr.Amal AbdelMonem Mohamed Habeeb
Assistant professor of Educational Psychology
Faculty of Education, Benha University

The study aimed to predict the dimensions of learned helplessness and its total degree through the dimensions of (cognitive distortions - Mind wandering - test anxiety) and their total scores among a sample of primary school pupils. The study sample consisted of (269) male and female sixth grade pupils. The researcher focused on the Learned Helplessness Scale (prepared by the researcher), the Cognitive Distortions Scale (prepared by the researcher), the Mind Wandering Scale (prepared by: Lopez et al., 2023), (translated and verified by the researcher), and the Test Anxiety Scale (prepared by the researcher) to measure the study variables. The results of the study indicated the ability of the three study variables dimensions (cognitive distortions – mind wandering - test anxiety) and their total scores in predicting the dimensions of learned helplessness and its total score. Moreover, the contribution of percentages ranged between (53%: 84%). The research also presented a set of recommendations for those in charge of the educational process to reduce the degree of learned helplessness and limit its negative effects on students at different stages.

المقدمـــــــــــة :

شهد العصر الحالي العديد من التطورات التي حققها العلم في مجالات الحياة المختلفة مما أحدث ثورة معلوماتية وأصبح العالم بمثابة قرية صغيرة، هذا من جهة ومن جهة أخرى اتسم العالم المعاصر بانتشار الحروب والمشكلات الاقتصادية والضغوطات النفسية، والطالب يكابد العديد من الصعوبات والمشكلات النفسية في حياته الأكاديمية والتى تمثل معوقات نحو تحقيق أهدافه من بينها من بينها ظاهرة العجز المتعلم.

ويعد **العجز المتعلم Learned Helplessness** أو ما أطلق عليه فى البداية العجز المكتسب **Acquired Helplessness** من الظواهر النفسية التي ارتبطت بالدراسات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي، ويعد "**مارتن سليجمان**"**Martin Seligman** أول من أصل لهذا المفهوم من خلال الدراسات التي أجراها للكشف عن علاقة التعلم بالخوف لدى الحيوان ، حيث أوضحت التجارب أن الفشل فى تجنب صدمات كهربائية مؤلمة لا يمكن تجنبها تؤدى بالحيوان أن يتقبل مستسلما صدمات تالية على الرغم من توافر مهرب واضح ، حيث تعلم العجز بألا يقدم على المحاولة بعد تيقنه من خبرات سابقة استحالة الهرب **(Seligman, 1967)**، إلا أن الدراسات اللاحقة أظهرت أن العجز المتعلم من أكبر المعوقات لدى الفرد **(الزواهرة، ٢٠٠٦،ص١٢)**، **(الشريدة ،٢٠١٢، ص٢)**، **(النجادات،والسعود ،٢٠٢٢، ص٥٦)**، ومن أخطر الظواهر التى تهدد مستقبل الطلاب فى المراحل التعليمية المختلفة وتؤثر على صحتهم النفسية والبدنية **(Stem et al.2009, p.333)** ، مما يجعل دراسة هذه الظاهرة والبحث عن العوامل المسهمة فى تكوينها أمرا بالغ الأهمية .

والعجز المتعلم لفظ أطلقه "سليجمان" على "الإحساس باليأس ونقص الدافعية نتيجة التعرض لوقائع منفردة لا يسيطر عليها الفرد" **(Seligman, 2006, p. 53)**،وهو" شعور بعدم تحقيق نتائج إيجابية في التعلم واعتقاد بانفصال الاستجابات عن النتائج في الأداء على مهام التعلم، وذلك بسبب تفسيرات سلبية سببية والناتجة عن سلسلة من الإخفاقات المتكررة "**(الفرحاتي، ٢٠٠٩، ص١٥)**، والأفراد الذين يعانون العجز يتعرضون لضغوط مستمرة وخبرات فشل متكررة ، ويعتبرون ما يتعرضون له قضاء وقدر ولا حيلة لهم فيه **(Seligman, 1967, p. 53)**، ويعانون قصورا معرفياً ودافعياً وانفعاليًا وسلوكيا، يصل بهم إلى حالة من التبلد

السلوكي مع الاعتقاد بعدم جدوى أي مجهود أو محاولة للتعلم أو التغلب على المشكلات حتى المشكلات البسيطة .(**جبر، ٢٠١٨، ص١٠**) ، (**الحارثى ،٢٠٢٠، ص ٢٨٩**) .

وقد ربطت التحليلات النظرية المختلفة لهذه الظاهرة حالة العجز بمنظومة من المدركات السلبية المتعلقة بالذات Negative self perceptions، وبردود فعل سلبية أبرزها القلق والاكتئاب، والتقت جميع النماذج النظرية في التأكيد على الأساس المعرفي للعجز وما يصاحبه من مظاهر انفعالية سلبية (**الزواهرة، ٢٠٠٦، ص٥**)، أشارت إليها **بغدادي (٢٠١١، ص٨)** والمتمثلة في الانسحاب المتعلم Learned withdrawal –السلبية المتعلمة Learned negativity – الكسل المتعلم Learned Laziness – توقع الفشل Anticipation failure.

وكشفت البحوث التي استقصت تلك الظاهرة لدى الأطفال في المواقف الإنجازية عن نمطين متباينين من السلوك الإنجازي في استجابتهما لمواقف الفشل يمثل أحدهما: نمطا تكيفيا An adaptive Pattern يتميز بنزعة لمواجهة التحدي والمثابرة الفعالة في وجه الصعوبات، في حين مثل الآخر تكيفا سلبياA maladaptive pattern أو عجزًا Helplessness يتسم بالنزعة إلى تجنب التحديات والإحجام، بالإضافة إلى سيطرة الانفعالات السلبية في مواقف الفشل **Dweck (1995, p 1720)**.

وقد أجريت العديد من الدراسات التى أشارت نتائجها إلى ارتباط العجز المتعلم بالاكتئاب والقلق وضعف التحصيل الدراسي وسوء التوافق النفسي، والسلوك الفوضوي، وعدم القدرة على التحكم وترك الدراسة والتخلي عن إنجاز الأعمال **(Cooper and Kaplan,1992), ,(Hwung, et al., 1992), (Genero, et al. 2008), (Firmin, et al., 2004), (Valas,2001) العبادي،٢٠٢١)**.

لذا فإن انتشار تلك الظاهرة على المستوى العربي عامة: (**بوسعيد، وربيعة، ٢٠٢٢**)، (**صراح، وآخران،٢٠٢٢**)، (**الزهراني، وآخران،٢٠١٥**). والمصري خاصة: (**شاهين،٢٠١٦**)، (**النجار، وعبد الباقي ،٢٠٢١**)، و(**عيسى، وأبوالسعود ،٢٠١٨**)، (**حسن ،٢٠١٩**)، (**المصري ،٢٠١٩**) لتمثل جرس إنذار يحذر من العواقب الوخيمة المترتبة على عدم قدرة الأجيال على خوض التحديات ، وخطرًا وتحديا مباشرا للقائمين على العملية التعليمية للكشف عن المشكلات وتحديد المتغيرات الأكاديمية والنفسية المصاحبة والمسببة لتلك الظاهرة والعمل على مواجهتها.

وهناك فروق بين العجز الحقيقي Actual Helplessness ومجرد الشعور بالعجز Sense of helplessness،فالأول حقيقي موضوعي والثاني تصوري شعوري ذاتي مكتسب (**الفرحاتي، ٢٠٠٩، ص١٥**)، فما يعمل على تطوير حالة العجز فى العجز التصورى الشعورى هي التفسيرات المشوهة التي يتنباها الفرد (**Ulusoy&Duy, 2013, P1440**)، وتتضمن الأسباب التفسيرية للعجز ثلاثة أسباب هى: **أولاً: من حيث استقرارها أو ثباتها Stability (الاستمرارية)** : فإذا فسر الفرد نتيجة سلبية يردها إلى سبب ذي طبيعة مستقرة عبر الزمن، فإنه يتوقع تكرار نتيجة مماثلة في المستقبل.

ثانيًا: من حيث شمولية تأثيرها Globality (الشمولية) : وهي تعتبر شاملة التأثير، أي يشمل تأثيرها جوانب مختلفة من حياة الفرد.

ثالثًا: أن تكون الأسباب متصلة بالفرد Internality (الذاتية) : حيث يرجع النتيجة التي تمخض عنها الموقف إلى شيء فيه (**Maier&Seligman,2015,p.351**).

وقد اعتمد قياس العجز المتعلم بصورة واضحة على قياس المكونات الثلاثة التى تأكدت عبر تراكمات التراث النظرى والمتمثلة فى (الذاتية–الشمولية–الاستمرارية) (**Maadikhah&Erfani,2014,p.339**) ، أو قياسه فى ضوء أبعاد متحررة نسبيا من ثلاثية العزو النسبى التقليدية (توقع الفشل – العجز الدافعى – انخفاض القدرة على التحكم) فى دراسة **العليانى** (٢٠٢٠) ، و(توقع الفشل – انخفاض الدافع – انخفاض القدرة على التحكم فى الأحداث – الشعور بالدونية) فى دراسة **الرشيدى ، ومحمد** (٢٠١٦) ، و(توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة – صورة الطالب السلبية فى عيون الآخرين – لوم الذات) فى دراسة **الطوالبة ، والنوايسة** (٢٠٢٢)، وسوف يتم تناوله فى البحث الحالي فى إطار ثلاثة جوانب أساسية فى شخصية التلميذ بالمرحلة الابتدائية هى (هزيمة الذات – التوجه السلبى نحو الحياة – السلبية السلوكية) .

وتعد التشوهات المعرفية **Cognitive Distortions** من وجهة نظر **Seligman (1996, p.17)** عاملاً مسبباً لسلوكيات العجز المتعلم، حيث أشار كل من **Edmondson, et al.,(1996, P. 302)** إلى وجود مجموعة من التشوهات المعرفية المرتبطة بالعجز المتعلم منها: اعتقاد الفرد انخفاض مستوى تحكمه في النتائج، وتوقع الفشل، وتوقع الكوارث والشرور، والتفسير المشوه للمواقف الحياتية، وتشدد الفرد فيما يصنعه من معايير يقيم على

أساسها سلوكياته، وتضخيم المشكلات في المواقف الضاغطة،كما يضيف **محمود(٢٠٠٤،ص١٥ـ١٦)**عجزه عن استخدام استراتيجيات فعالة فى مواجهة المشكلات والاعتقاد بعدم القدرة على السيطرة على مجريات الأمور ومعاناته القلق والاكتئاب نتيجة عجزه عن تجنب المواقف الضاغطة مما يولد لديه انفعالات سلبية، ويعزف ويكف عن محاولة بذل الجهد، وييأس من إمكانية تفسير النتائج.

وقد ظهرت فكرة التشوهات المعرفية لأول مرة على يد "**بيك**" من خلال المقالة التى نشرها عام (١٩٦٣م) بعنوان "الاكتئاب والتفكير" والتى تحدث من خلالها عن بعض التشوهات التى يمارسها الأفراد الذين يعانون الاكتئاب والتى تبدو منتظمة إلا أنها خطأ ، وهذه التشوهات ينتج عنها سلوكيات غير تكيفية ، وفى عام (١٩٨٧م) وضع كل من **Beck, et al.,(1987, P. 180)** تعريفا للتشوهات المعرفية بأنها "عمليات عقلية تمثل أخطاء في التفكير تؤدي إلى معتقدات سلبية، وتسبب بدورها مشاعر سلبية تساعد على ظهور نمط استجابات الفرد السلوكية".

وأقر كل من **Beck & Alford (2009)** عشرة أنواع من التشوهات المعرفية في التفكير والتي تؤدي إلى اضطرابات نفسية مثل التفسيرات الشخصية Personalization – التضخيم والتهويل Magnification or Minimization – التعميم الزائد Over generalizing – التجريد الانتقائي Selective abstraction– القفز إلى الاستنتاجات Jumping to conclusion – الكل أو اللاشيء All or Nothing– التفكير الكارثي Catastrophizing– الاستنتاج الانفعالي Emotional Reasoning– الينبغيات والحتميات Should and most statements.

وترتكز تلك التشوهات من وجهة نظر "**بيك**" على العديد من السمات :

١- **التعميم الزائد Over Globality**: حيث يلجأ الفرد إلى تعميم النتائج السلبية والتي لا تستند إلى تفكير دقيق وتقوم على الملاحظة الفردية.

٢- **أخطاء التفسير (الذاتية) Internality** حيث ينسب أفعاله الخطأ إلى ذاته، فيلوم نفسه بشكل مستمر.

٣- **التكرار (الاستمرارية) Continuity**: حيث تتكرر الأفكار المشوهة بأسلوب لا شعوري.

٤- **التقدير الذاتي Self Esteem:** حيث يؤثر نمط التفكير الخطأ في تقدير الشخص لذاته.

٥- **عدم التجريب No Workout:** حيث يخرج الفرد باستنتاجات اعتمادًا على أدلة غير كافية وغير مجزية.

٦- **المطالبة The Claim:** حيث يصر الفرد على إشباع العديد من المطالب دون إخفاق، وعندما يفشل يحدث له اضطراب انفعالي (**Beck &Alford, 2009**).

ويتفق الباحثون على تأثير التشوهات المعرفية على الأفراد الذين يحملون تلك الأفكار فقد أوضح كل من **Muhediat, et al. (2020, P. 16), Beck (1999)** أن الأفراد الذين يفكرون بطريقة سلبية لديهم معارف مضطربة وأفكار مبالغ فيها، كما أنهم من وجهة نظر **(Argyle,2001)** تؤدى بهم إلى اضطرابات مزاجية وانخفاض مستوى التكيف .

ويرى **Lee (2007)** أن الأفراد يكتسبون تشوهاتهم المعرفية عادة فى مرحلة الطفولة ، وتتطور خلال مراحل نموهم اللاحقة حتى الرشد ، فإذا مروا بخبرات سلبية فإنهم يطورون وجهات نظر مشوهة نحو ذواتهم ومستقبلهم ونحو الآخرين والعالم من حولهم وهو ما يسهم فى تشكيل تشوهات معرفية لا تكيفية ، كما اتفق كل من **هارون (٢٠١٧) ، Odaci et al.,(2009)** فى كون التشوهات المعرفية تتشكل فى مرحلة الطفولة وتتطور فى المراحل العمرية التالية .

وترتبط التشوهات المعرفية إيجابا بالضغوط النفسية (**بكر،٢٠١٠**)، واضطراب الشخصية(**صابر،٢٠٠٩**)،والاكتئاب (**Ghani et al.,2011**)،واضطرابات التكيف والقلق(**Karen et al.,2008**)،وسلبا بالصمود الأكاديمى والهناء النفسى (**راوى ،٢٠٢١**)،ومعنى الحياة(**العصار،٢٠١٥**)،وجودة الحياة **Besta et al.,2014**).

ومن أهم المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوى العجز المتعلم مشكلة التجول العقلي **Mind Wandering** وهو "التحول التلقائي في الانتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية" (**الفيل، ٢٠١٨، ص٦**) ، كما يعني "فصل العمليات التنفيذية Decoupling of Executive Processes لمعالجة المعلومات من المعلومات ذات الصلة إلى مشكلات شخصية أكثر عمومية" (**حسين ،٢٠٢٢، ص٣٠٦**) .

وثمة صورتان يمثلان بعدى للتجول العقلي هما :

أ-**التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية:** وهو انقطاع إجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتي تحدث بشكل تلقائي مثل تصفح بعض الأوراق للتأكد مما يسمع.

ب- **التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية:** وهو انقطاع إجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية ولا بالمادة الدراسية؛ وتحدث بشكل تلقائي مثل الاهتمامات الشخصية وأحلام اليقظة أو التفكير في المستقبل **(Londeree (2015, p.3.**

وقد اقتصرت معظم الدراسات والبحوث السابقة فى قياسها للتجول العقلى على هذين البعدين من خلال أساليب التقرير الذاتى إلا أن البحث الحالى سيتبنى مقياس **Lopez et al.(2023)** فى تحديد درجة التجول العقلى لدى العينة المستهدفة بأبعاده الأربعة (الفشل فى التفاعل الاجتماعى – الفشل فى التفاعل مع الأشياء – عدم الوعى – عدم الانتباه).

ويرتبط التجول العقلى **إيجابا** بالقصور في أداء المهمة **(Smallwood et al.,** **2007,p818)**، وانخفاض القدرة على حل المشكلات **(Oettingen&Schworer,2013)** ، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسى **(البياتي، ٢٠٢٢)**، **(سعيد، وبغدادي، ٢٠٢٢)** ،**(Hollis, 2013)** ، **Mrazek et al.(2013)** ، والخوف من الفشل **(حسين، ٢٠٢٢)** ، والتسويف الأكاديمي **(عبد الفتاح، وعبد الحليم، ٢٠٢١)** ، **ويرتبط سلبا** بالاندماج النفسي **(يونس، ٢٠٢٢)**، والتنظيم الذاتي **(Randall, 2015)**، والضبط الذاتي **(بهنساوي، ٢٠٢٠)**، والتحكم المعرفي **(Drescher et al., 2018)**، والانتباه **(Pan et al.,** **2020)**، والسعادة النفسية **(النجار، ٢٠١٩)**، والرضا عن الحياة **(Luo et al., 2016)**، مما يمثل عائقا أمام حدوث التعلم ويخلق لدي الطلاب نوعا من العجز المتعلم وفقدان الرغبة لمواصلة إنجاز المهام المطلوبة منهم وإهدار الطاقات والإمكانات.

وهذا ما يؤيده **Hollis(2013,p.61)** حيث يرى أن التجول العقلى يؤدى إلى الفشل في أداء المهام التعليمية ويعزز لدي التلميذ سلوكيات العجز، مما ينتج عنه عدم ثقته في قدراته وتوقعه الفشل المستمر مهما بذل من جهد ، ويذكر **الفيل (٢٠١٨)** أنه بالرغم من الوضوح التام للشعور بمشكلة التجول العقلي لدى التلاميذ، إلا أن الأمر يزداد صعوبة وتعقيدًا ويمتد إلى

اعتقاد الطلاب أنفسهم بأن ميلهم إلى التجول العقلي غير قابل للتغيير أو التعديل، وهذا ما دعى بعض الباحثين إلى خفض التجول العقلي لدى الطلاب فى المراحل الدراسية المختلفة ومنها دراسة **مصطفى (٢٠٢٢)** والتى هدفت إلى خفض التجول العقلى لدى ذوى العجز المتعلم.

ويعتبر قلق الاختبار **Exam anxiety** شكلاً من أشكال القلق، حيث يمثل مجموعة من الأعراض النفسية والمعرفية والفسيولوجية التي تظهر على الطالب نتيجة عجزه وتوقعه الفشل في الاختبار الذي سيتقدم له، وقد يحدث نتيجة الحديث السلبي الداخلي والذي يتضمن عبارات سلبية مثل: أنا فاشل، لا أستحق أن أكون هنا، أنا غبي

(Dutke&Stober, 2007,p.383).

ويتمثل قلق الاختبار من وجهة نظر **Sarason (1961)** في جانبين هما: جانب **الانزعاج Worry** ويشير إلى العناصر العقلية المعرفية لخبرة القلق مثل توقع الفشل والانشغال بالتفكير بالذات وبالموقف الحالي وبحساب الوقت وفي التوابع المحتملة للفشل، أما الجانب **الانفعالي Emotionality** فيشير إلى التغيرات الفسيولوجية العاطفية لخبرة القلق كالتوتر والعصبية والصداع والتعرق واحمرار الوجه، وهى وجهة النظر التى تبنتها معظم الدراسات والبحوث السابقة و يتبناها البحث الحالى .

وتتمثل مظاهر قلق الاختبار في المظاهر النفسية حيث تبدو على الطالب التوتر والقلق والضغط وسرعة الاستثارة العصبية والشعور بعدم الراحة **(محمد، ٢٠١٨، ص٦)**، ومظاهر جسمية كالتعب والصراع وسرعة التنفس وضربات القلب، والرعشة والإحساس بالبرودة أو السخونة الزائدة، ومظاهر اجتماعية منها الانسحاب من المواقف الاجتماعية والحوارات التي يدور الحديث فيما عن الاختبارات **(العتيبي، ٢٠١٨، ص٦٥٥)**.

ويعرف بكونه "حالة نفسية انفعالية مؤقتة تؤثر على اتزان الطالب النفسي وقدرته على استدعاء المادة الدراسية أثناء الامتحان" **(محمد، ٢٠١٨، ص١٤)**، وهو" شعور بعدم الراحة والتهديد والتوتر الشديد أثناء الاختبار، وخوف دائم لا مبرر موضوعي له"

(منصور، ٢٠١٠، ص١٢١).

ويتخذ قلق الاختبار أهمية خاصة لارتباطه بالتحصيل الدراسى **(العتيبى،٢٠١٨)**، **(الغامدى،٢٠١٩)**، ودافعية الإنجاز **(الضريبى،٢٠١٦)**، **(العنزى، والطلافحة،٢٠٢١)**، وبتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي، فانتقال الطالب من مرحلة إلى أخرى

والتحاقه بالجامعة والحصول على وظيفة والترقي لا يتم إلا باجتيازه الاختبارات الخاصة به **(زهران، ٢٠٠٠، ص٩٥)**.

وفي ضوء ما يتعرض له تلاميذ المرحلة الابتدائية من مشكلات سلوكية وأكاديمية وانفعالية نتيجة التطورات الحديثة في المناهج وأساليب التدريس منذ التحاقهم بالصف الرابع وحتى وصولهم إلى الصف السادس ترتب عليها ضغوطات مستمرة، تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة التنبؤ بالعجز المتعلم لدى تلاميذ الصف السادس كظاهرة تهدد المستقبل الأكاديمي لهذه الفئة من خلال بعض المتغيرات السلبية الحديثة في المجال التربوي والتي تنعكس آثارها بشكل مباشر على أداء التلميذ وتحصيله الدراسي مما يسهم في مواجهة ظاهرة العجز مبكراً وتحقيق الصحة النفسية للتلميذ من خلال إعداد برامج تدريبية وإرشادية.

أولاً: مشكلة البحث :

قدم كل من **Seligman, et al., (1984)** العجز المتعلم كمفهوم يتعلق بفقدان الأمل واليأس لتفسير حالة اللااقتران بين محاولات الفرد والتدعيم الذي يتلقاه في المواقف الضاغطة يقوم على الأسلوب العزوي، ويستند هذا التفسير على المعارف السابقة، والتي قد تكون حقيقية أو مشوهة وتؤثر على توقع الفرد للأحداث التالية وتفضى إلى حدوث عائق فى التعلم .

فالعجز المتعلم ماهو إلا يقين الفرد بأن أفعاله ليس لها تأثير إيجابى على نتائج سلوكه ، مما يترتب عليه عدم المحاولة والاعتقاد بفقدان السيطرة على الأحداث التى يمر بها **(ابن هداية ،٢٠٢١، ص١)** ، فالخبرات السيئة التى يفتقر فيها الفرد القدرة على التحكم فى مجريات الأحداث ليست وحدها المسئولة عن حالة العجز ، بل إن النمط التفسيرى Explanatory style الذى يتبناه الفرد تجاه تلك الخبرات هى المسئولة عن تطوير حالة العجز **(Valas,2001,p.11)** .

فإذا تبنى الفرد تفسيرا تشاؤميا لخبرات الفشل فيعزوها إلى أسباب داخلية Internal أى أنه هو وحده المسئول عن الإخفاق ، ويصف الخبرة بالعمومية Universal أى أنه سيفشل فى كل المواقف ، وأن الفشل سيكون دائما نتيجة لكل محاولاته فى المستقبل Parmanent **Silvester et al.,(2003,p.134)**.

هذا فى مقابل الأشخاص الذين يتبنون تفسيرا تفاؤليا عندما يواجهون مواقف الفشل ، فيميلون إلى التفسيرات التى يغلب عليها العزو الخارجى External ، كصعوبة الموقف على نحو استثنائى أو بسبب عوائق مادية أو غيرها ، كما يقصرون نتيجة الفشل على الموقف الذى يواجهونه أو على نفس النوعية من المواقف الأخرى أى عزو نوعى Specific ، كما يعتبرون الفشل خبرة مؤقتة Temporal تزول بزوال أسبابها **(Ulusoy&Duy,2013,p.1440)**

لذا فإن درجة العجز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى تتحدد حسب تصورهم للمواقف التي تعاقبت عليهم بالصفين الرابع والخامس وطريقة تفسيرهم لها، فقد يكون تفسيرهم سلبيا يحد من جهودهم ويهد من عزمهم ويعيق وصولهمم لأهدافه، وقد يكون إيجابيًا فيزيد نشاطهم ويدفعهم إلى النجاح والتطلع إلى المستقبل.

وهذا ما أكده كل من **Watkin (1997, p.220), Silvester,et al.(2003,** **P.220)** إلى ارتفاع مستوى التشوهات المعرفية لدى ذوي العجز المتعلم، حيث يعتقدون عجزهم عن الاستفادة من خبراتهم السابقة ويتصورون نقص مهاراتهم لاستكمال المهام، ويدركون بشكل سلبي المشكلات والعقبات ويهولونها، كما وضعت الجمعية الأمريكية لعلم النفس والتى كان يرأسها "سليجمان" تقريرا يصف فيه الأفراد ذوى العجز أنهم فاترو الهمة ، مهملون وفاقدوا الإرادة Listless,inattentive and sometimes disruptive ، كما يرى "سليجمان" أن ذوي العجز المتعلم لا يمتلكون الحيلة لتغيير أوضاعهم، ويخلقون توقعًا ذاتيًا بأنه لن تكون هناك علاقة بين سلوكهم وعملهم من جهة ونتائج الأنشطة المستقبلية من جهة أخرى **(Seligman, 1996, p30)**،ويقلعون سريعا عن مواجهتهم المهام الصعبة، ولا يشعرون بالفخر نتيجة إنجازاتهم بل يعتقدون أنهم ليسوا السبب فيها **(Croske, 1988, p. 152)**، ويعتقدون أن الأهون عليهم ألا يمارسوا أي عمل من أن يمارسوا عملاً يثبت غباءهم، ويفضلون كونهم سلبيين **(قدوري، ٢٠١٥، ص٢)**،.

لذا فإن العامل الحاسم لمواجهة العجز المتعلم هو تغيير الاعتقاد وتعديل الأفكار المدمرة التي يتمسك بها الفرد ويذكر بها ذاته عندما يفشل، ويفسر بها الأحداث من حوله وهذا ما يكون أهم الأسباب لمواجهة العجز المتعلم **(الرواد، وأبو حميدان،٢٠٠٧، ص٢٩)** ، حيث تمثل التشوهات التأثيرات المعرفية المطورة لحالة العجز المتعلم عبر التفسير الذي يتبناه الفرد لخبرات الإخفاق، والأسباب التي يفسر في ضوئها تلك الخبرات

.(Gemigon, et al., 2013,p.45)

وتنطوي التشوهات المعرفية من وجهة نظر "بيك" على العديد من السمات التي تمثل أبعادًا للعجز المتعلم مثل: التعميم الزائد وأخطاء التفسير وتكرار الأفكار المشوهة **Beck &Alford (2009)**، فالمشوهون معرفيا يرجعون أسباب الأحداث غير السارة التي يواجهونها إلى قدراتهم (الذاتية)، ومهما كانت قدراتهم فلن يحصلوا على النجاح في حياتهم (الاستمرارية)، ويعتقدون أن نجاحهم مقصور على موقف بعينه حيث أن فشلهم معمم على جميع المواقف (التعميم) (**الفرحاتي، ١٩٩٧، ص٢٩٩**).

وقد أشارت نتائج دراسة **الفرحاتي (١٩٩٧)** إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب عزو العجز المتعلم (الذاتية – الشمولية – الاستمرارية) والتشوهات المعرفية (ابتغاء الكمال الشخصي – السلوك اللومي – الاعتمادية – الرؤية الانتقائية – التفكير الثنائي – الحلول المثالية – توقع الكوارث)، وذلك على عينة تكونت من (٣٠٤) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية

وتوصلت دراسة كل من **الطوالبة،والنوايسة (٢٠٢٢)، وقدوري (٢٠١٦)، Cole & Saqr & Mobarak (2021), Turner (1993)** إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين العجز المتعلم والتشوهات المعرفية، كما أشارت نتائج دراسة **Bridge & Harmish (2010)** إلى قدرة التشوهات المعرفية على التنبؤ بالقلق والاكتئاب ، في حين أسفرت نتائج دراسة **Ulusoy & Duy (2013)** إلى عدم وجود علاقة بين العجز والتشوهات المعرفية.

ومن المشكلات المرتبطة بالعجز المتعلم مشكلة التجول العقلي (**الفيل، ٢٠١٨، ص٣**)، حيث أن التفكير فى أشياء لا علاقة لها بالدرس أو مهام التعلم ، يؤدى إلى الفشل فى أداء المهام وعدم ثقة التلميذ فى قدراته وتوقعه الفشل المستمر(**مصطفى ،٢٠٢٢، ص٩٠**) ، وبزيادة الضغوط والتحديات أمام التلميذ الناتجة عن وجود التجول العقلى يصبح الأمر أكثر خطورة على عملية التعلم وأداء المتعلم (**Randall et al.,2015,p.1425**) .

ويضيف **الفيل (٢٠١٩، ص٢٣٠-٢٣١)** العديد من سلبيات التجول العقلي والتى تخلق حالة العجز منها أنه يخفض من مستوى الرغبة في التعلم وكفاءة التعلم والمشاركة الإيجابية وحب الاستطلاع والاتجاه الإيجابي نحو المدرسة والمقررات الدراسية ومستوى التفاعل

الصفي، ويقف عائقا أمام تحقيق الأهداف التعليمية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة **Hollis & Was (2016)** ، **وعبد الحميد (٢٠١٤)** ، **ومصطفى (٢٠٢٢)** في وجود علاقة موجبة بين العجز المتعلم للتلميذ والتجول العقلي، وأشارت إليه نتائج دراسة **Smallwood et al.(2007)** فى ارتباط التجول العقلى بالتوجه السلبى نحو الحياة وقصور فى أداء المهام والتفكير السلبى٠

كما يرتبط العجز بالقلق بصفة عامة وقلق الاختبار بصفة خاصة حيث يؤدي قلق الاختبار بالطالب إلى تشتت انتباهه والتأثير السلبي على تحصيله، كما يستهلك طاقته الجسدية والنفسية كعدم النوم وفقدان الشهية وفقدان التركيز وكثرة التفكير في الامتحان، مما يؤثر على أدائه في الامتحان (**الحسن، وخدوج، ٢٠٢٢، ص١٣٢**).

ويتفق كل من **الشريدة (٢٠٢٢، ص١٩)**، **Rabee & Heimberg (2011, p. 741)** فى أن شعور الطالب بقلق الاختبار يؤدي إلى إحساسه بالعجز وقلة الحيلة وتوقع الفشل باستمرار والعجز عن التكيف مع المواقف الأكاديمية، كما يرى كل من **النجادات، والسعود (٢٠٢٢، ص٧٠)** أن العجز يرتبط بفقدان الأمل والإحساس بالقلق والفشل في الاختبارات، وهذا ما أشار إليه **Seligman (2000)** فى كون ذوى العجز المتعلم يعانون مستويات مرتفعة من القلق عند واجهتهم الاختبار ، ويتفاعلون مع أسئلة الاختبار كما لو كانوا عاجزين عن الأداء .

وقد توصلت دراسة كل من : **الزواهرة (٢٠٠٦)، الشريدة (٢٠٢٢)، النجادات والسعود (٢٠٢٢)، Akca (2011), Raufelder, et al., (2018)** إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين العجز المتعلم وقلق الاختبار.

ولم يتضمن التراث النظرى لظاهرة العجز المتعلم سوى محاولات محدودة العدد لاستطلاع إمكانية التنبؤ به حيث اعتبرت **Albano (1983)** سيادة نمط العزو الداخلى لخبرات الإخفاق علامة منبئة بحدوث العجز المتعلم ، كما تنبأت سمة العصابية فقط كسمة من السمات الخمس الكبرى للشخصية بالعجز المتعلم فى دراسة **Maadikhah & Erfani (2014)** ، وأسهم كل من الغضب وخيبة الأمل واللوم والعدائية والفراغ الوجودى كخصائص شخصية فى التنبؤ بالعجز المتعلم فى دراسة **شاهين (٢٠١٦)** ، ويأتى البحث الحالى استكمالا لأهداف تلك الدراسات بغية تحجيم مواطن الخطورة والتأثيرات السلبية للعجز.

فى ضوء ماسبق وفى إطار علاقة العجز المتعلم بالعديد من المتغيرات السلبية (التشوهات المعرفية –التجول العقلى – قلق الاختبار) فقد يصبح الأمر أكثر صعوبة على التلميذ بالمرحلة الابتدائية وخاصة بالصفوف النهائية والذي يعاني من عجز متعلم، وذلك بسبب الأحداث والتحديات التي يعيشها والتي ارتبطت بعملية التطوير وتحديث المناهج والمقررات الدراسية ونظم التقويم الجديدة والضغوط النفسية التي يعانيها الآباء والتي يعكسونها على أبنائهم في صورة توتر وقلق، لذا يسعى البحث الحالى إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لمتغيرات سلبية قد تواكب وقد تسبق ظهور حالة العجز وقد تمهد لها بهدف التحديد المبكر للتعامل مع حالة العجز، وأملا فى الحد من تراكم آثاره السلبية المدمرة لشخصية التلميذ– فى مرحلة تعليمية مهمة– أو الوقاية منه قبل الوقوع فيه.

وبالتالى يمكن بلورة مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة الآتية:

١– هل يمكن التنبؤ بهزيمة الذات كبعد من أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

٢– هل يمكن التنبؤ بالتوجه السلبى نحو الحياة كبعد من أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

٣– هل يمكن التنبؤ بالسلبية السلوكية كبعد من أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

٤– هل يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؟

ثانياً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلي:

التنبؤ بأبعاد بالعجز المتعلم ودرجته الكلية من خلال أبعاد كل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

ثالثاً: أهمية البحث:

أ-الأهمية النظرية: تتلخص الأهمية النظرية للبحث في :

١- إلقاء الضوء على المشكلات المصاحبة لعملية تطوير المناهج وأساليب التدريس لصفوف التعليم الابتدائي.

٢- التأصيل النظري لمفاهيم مهمة وحديثة ذات أثر في التوافق النفسي والأكاديمي وبناء شخصية التلميذ وفاعلية العملية التربوية بشكل عام.

٣- التوسع في دراسة ظاهرة العجز المتعلم مما يسهم في فهمها والعمل على التخفيف من آثارها وتجنب أسبابها.

٤- لفت أنظار القائمين على العملية التعليمية إلي خطورة متغيرات الدراسة لارتباطها بالعديد من المشكلات الأكاديمية، والتوجيه باكتشافها مبكرًا والحد من تأثيراتها السلبية قبل تفاقمها.

٥- تركيز الاهتمام على الجانب المعرفي والانفعالي الذي يتدخل في المواقف المطورة للعجز المتعلم.

ب-الأهمية التطبيقية: تتلخص الأهمية التطبيقية للبحث في :

١-ما قدمه البحث من أدوات جديدة للقياس.

٢- ما قدمه البحث من نتائج وتوصيات يمكن تطبيقها في مجال البحث العلمي بصفة عامة والعملية التعليمية بصفة خاصة.

٣- استحداث وتطوير برامج الإرشاد النفسي للفئات العمرية المختلفة بغرض الحد من العجز المتعلم والمتغيرات السلبية المرتبطة المنبئة به والمسببة له.

٤- تحقيق التوافق النفسي والمدرسى للتلميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة بصفة عامة والتلميذ بالمرحلة الابتدائية والذي يواجه نظما تعليمية حديثة مما ينعكس على صحته النفسية وإيجابياته وتفاعله في الجوانب الحياتية والتعليمية بعد ذلك.

٥- توجيه الباحثين لإعداد برامج مختلفة إرشادية وعلاجية وتدريبية لخفض مستوى العجز المتعلم من خلال متغيرات الدراسة الحالية (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار) ، مما يعود بالمنفعة العلمية والتربوية .

رابعاً: محددات البحث:

تضمن البحث المحددات الآتية :

١-**الحد الزمني :** الفصل الدراسي الأول من منتصف شهر أكتوبر وحتى منتصف شهر نوفمبر.

٢-**الحد المكاني:** عدد سبع مدارس من المدارس الابتدائية بمدينة بنها محافظة القليوبية.

٣-**الحد الموضوعي:** ويشمل:

أ- مقاييس (العجز المتعلم – التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار).

ب-مجموعة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ج-المنهج الارتباطى لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه.

٤-**الحد البشري:** ويشمل عينة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي تتراوح أعمارهم مابين ١١- ١٢ عاما والذين بلغ عددهم (٢٦٩) تلميذاً وتلميذة .

خامساً: مصطلحات البحث:

١-**العجز المتعلم Learned Helplessness**

يعرف في البحث الحالي بأنه "حالة يتبنى فيها التلميذ أفكاراً تنم عن الفشل واليأس وضعف الثقة فى قدرته على إنجاز المهام الدراسية وتؤدي إلى عدم التحكم في الانفعالات والتوجه السلبي نحو الحياة والمدرسة بصفة خاصة، والانسحاب والكسل وقصور التخطيط والعجز عن اتخاذ القرار، نتيجة التعرض لخبرات فشل متكررة وضغوطات أكاديمية يصعب السيطرة عليها" ويشمل:

١- **هزيمة الذات Self defeat:** وتعنى عدم توافر الحماس اللازم للفعل والإقلاع السريع عن محاولة النجاح أو اكتساب أساليب جديدة للتعامل مع مواقف التحدى نتيجة تبنى أفكار تنم على الفشل.

٢- **التوجه السلبي نحو الحياة Negative orientation towards life:** أي الاتجاه التشاؤمي نحو أحداث الحياة والاحتفاظ بمشاعر سلبية تجاه الخبرات السابقة ترتبط بعدم الرغبة فى تكرار المحاولات خوفًا من الفشل.

٣- **السلبية السلوكية Behavioral restriction:** أي تجنب المبادرة بالفعل الإيجابي متمثلا فى الانسحاب والعزوف عن المشاركة والكسل وصعوبة التعامل مع الآخرين وعدم تحمل المسئولية وتدنى مستوى الإنجاز.

ويعرف إجرائيا فى البحث الحالى بالدرجة التى يحصل عليها تلاميذ الصف السادس الابتدائى على مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثة)

٢- <u>التشوهات المعرفية Cognitive Distortions</u>

وتعرف على كونها "نماذج معرفية من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية يعتنقها التلميذ عن ذاته والعالم والمستقبل، تؤثر على قدرته على تحقيق أهدافه ولها عواقب انفعالية وسلوكية ومعرفية" وتشمل:

١ -**التفكير الكارثي Catastrophizing thinking** : وهو إضفاء دلالات مبالغ فيها على الأحداث وإساءة تفسير المواقف.

٢- **التعميم الزائد Overgeneralization:** ويشير إلى اعتناق معتقدات متطرفة بنيت على أثر حادث معين وتطبيقها بشكل غير صحيح على أحداث غير مشابهة للحادث السابق .

٣- التفسيرات الشخصية Personalization : وتعني ميل الفرد إلى أن يعزو الأسباب والحوادث الخارجية إلى نفسه دون وجود أساس منطقي مما يخلق لديه مشاعر الذنب ولوم الذات.

٤-**المبالغة والتهوين Magnification and Minimization** : وتعني إدراك الموقف بشكل أكبر بكثير مما هو فعلاً، أو أقل كثيرًا من الواقع أو مما يستحق، مما يؤدي إلى الشعور بالدونية والاكتئاب.

٥ **التفكير المثالي Perfect thinking** :وهو إلزام الفرد نفسه بأن يكون على درجة عالية من الكفاءة وإنجاز الأعمال دون خطأ.

٦-**المقارنات المجحفة Comparsions Unfair** : أي مقارنات الفرد نفسه مع الآخرين في ضوء معايير غير واقعية.

وتعرف إجرائيا فى البحث الحالى بالدرجة التى يحصل عليها تلاميذ الصف السادس الابتدائى على مقياس التشوهات المعرفية **(إعداد الباحثة)**

٣-التجول العقلي Mind Wandering

ويعرفه Lopez et al. (2023, p. 433) بأنه" فشل التلميذ في التحكم في الانتباه للمهمة الحالية والتحول إلى أفكار خارج نطاق المهمة" ، ويشمل أربعة أبعاد هي:

أ-**الفشل في التفاعل الاجتماعي:** هو عدم التمكن من تحقيق ما يأمله التلميذ في إطار تفاعله مع الآخرين. (كفشله في تذكر ما قاله المعلم أثناء الحصة).

ب-**الفشل في التفاعل مع الأشياء:** هو الإخفاق في تحقيق النجاح عند التعامل مع الأشياء (كأخذ شيء من مكان وترك الشيء المقصود)

ج- **عدم الوعي:** أي قيام التلميذ بفعل بشكل تلقائي دون التفكير فيه والجهل بما يحدث في البيئة من حوله (مثل القيام بأعمال بشكل تلقائي دون العلم بما يفعله).

ء- **عدم الانتباه:** هو حالة مؤقتة من فقدان التركيز على المهمة موضع الاهتمام والمطلوب إنجازها. (مثل إعادة القراءة لموضوع ما لفشل التلميذ في مواصلة التركيز).

ويعرف إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها تلاميذ الصف السادس الابتدائى على مقياس التجول العقلى **إعداد(2023) .Lopez et al ، (ترجمة وتعديل الباحثة).**

٤- قلق الاختبار Test anxiety:

ويعرف في البحث الحالي بأنه "حالة انفعالية تتسم بالخوف والانزعاج والتوتر يصاحبها اضطرابات فسيولوجية، يشعر بها التلميذ عند مواجهته موقفاً اختبارياً ويتجنب معها مواقف الاختبار".

ويشمل بعدين:

أ- **الانزعاج Worry:** وهي حالة يشعر التلميذ فيها بالضيق وعدم الراحة تجعله عصبي المزاج ومنزعج ومتأزم.

ب-**الانفعالية Emotionality:** وهي رد فعل فسيولوجي يعتري التلميذ قبل وأثناء وبعد موقف الاختبار تكون مصحوبة ببعض المظاهر الفسيولوجية كالصداع والدوخة والغثيان وجفاف الحلق والقيء والمغص.

ويعرف إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها تلاميذ الصف السادس الابتدائى على مقياس قلق الاختبار **(إعداد الباحثة)** .

سادساً: الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: العجز المتعلم Learned Helplessness

١- مفهوم العجز المتعلم :

أطلق "سليجمان" لفظ العجز المتعلم على"الإحساس باليأس ونقص الدافعية نتيجة التعرض لوقائع منفردة لا يسيطر عليها الفرد" **(Seligman, 2006, p. 53)**.ويتفق فى ذلك **الفرحاتي (٢٠٠٩، ص٨)** حيث نظر إليه باعتباره " نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أنه مهما حاول فلن ينجح ولن يصل إلى نتيجة، فتكون لديه نزعة عدم بذل الجهد ويفضل أن يكون سلبيا" ويشمل ثلاثة أبعاد (الذاتية – الشمولية – الاستمرارية) ، **ويشير التصنيف الطبي الأمريكي (DSM)**:**(2013) American Psychiatric Association** بأنه "حالة تعبر عن عدم القدرة على مواجهة متطلبات الحياة اليومية وضعف الثقة بالنفس وعدم القدرة على تحمل المسئولية الفردية أو الجماعية أو المواقف الضاغطة والشعور بالإحباط، مما يؤثر على تقدير الفرد لذاته" ، وتضيف **بغدادي (٢٠١١، ص٨)** أن العجز هو "إدراك الفرد عدم قدرته على التحكم في المواقف ومواجهتها في ضوء سلوكيات (الانسحاب المتعلم، والسلبية المتعلمة، والكسل المتعلم، وتوقع الفشل)"، وينظر كل من **Maier & Watkins (2005, p. 829)** إلى العجز المتعلم كونه "جملة من التغيرات السلوكية تلي عددًا من الضغوطات التي لا يمكن السيطرة عليها"، في حين يعرفه **الزواهرة (٢٠٠٦، ص٨)** على أنه "مدركات لدى الطالب مفادها عدم قدرته على الإقدام على إنجاز المهام التعليمية توقعا لفشله"، ويصفه **Braunwell (2016, p.28)** بأنه "حالة ذهنية يضطر فيها الفرد إلى تحمل المثيرات المؤلمة وغير السارة، فيصبح غير راغب في أداء المهمة وإن توفرت الوسيلة لذلك، نتيجة اعتقاده بفقدانه السيطرة على بيئته والمواقف التي يمر بها" ، ويشير إليه كل من **Sorrenti, et al.(2014,p.1)** على أنه "سلوك سلبي يتميز بعدم القدرة على التعلم والتي قد تؤثر على النجاح الأكاديمي للطلاب".

كما أنه "حالة ترجع إلى أوجه القصور التحفيزية والمعرفية والعاطفية والتي نشأت نتيجة تعرض الفرد لسلسلة من الأحداث المستقلة عن سلوكه بعيدًا عن سيطرته ولا يستطيع التحكم فيها" **(Qutaiba, 2011, p 1-2)** ، ويعرفه **ليلى (٢٠٢٠، ص١٩٧)** على كونه "الشعور

الذي ينتاب الفرد ويشكل معتقداته ومدركاته عن النجاح والفشل، ويتجلى في الاضطرابات التي تؤثر على استجاباته للمواقف الخارجية".

يتضح مما سبق اتفاق جميع التعريفات على أن العجز المتعلم:

١ – يكتسب نتيجة مرور الفرد بخبرات لا يجد فيها نتيجة لأفعاله.

٢ – يؤدى إلى فقدان السيطرة والتحكم فى المواقف التى يواجهها الفرد .

٣ –ينشأ نتيجة الفشل المتكرر ويتطور عبر التفسيرات غير المنطقية والتبريرات اللاعقلانية.

٤ – يرتبط بالعديد من الاضطرابات الدافعية والمعرفية والانفعالية والتى تعد مصاحبة ومسببة له.

ويعرف في البحث الحالي بأنه "حالة يتبنى فيها التلميذ أفكاراً تنم عن الفشل واليأس وضعف الثقة فى قدرته على إنجاز المهام الدراسية وتؤدي إلى عدم التحكم في الانفعالات والتوجه السلبي نحو الحياة والمدرسة بصفة خاصة، والانسحاب والكسل وقصور التخطيط والعجز عن اتخاذ القرار، نتيجة التعرض لخبرات فشل متكررة وضغوطات أكاديمية يصعب السيطرة عليها" .

٢– الاتجاهات المفسرة لظاهرة العجز المتعلم

أ–النموذج المعدل لـ "سليجمان" Seligman, et al. (1984)

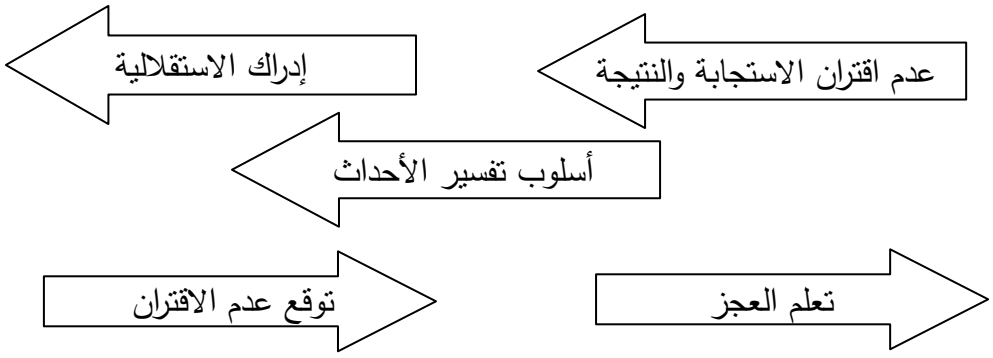
اعتقد "سليجمان" فى البداية أن العجز المتعلم هو الناتج المباشر للمرور بالعديد من خبرات الفشل التى يفتقر فيها الفرد القدرة على التحكم فى مجريات الحدث Uncontrollability ، فييأس من إمكانية تحقيق النجاح فى أى محاولة جديدة ، ثم كشفت الدراسات اللاحقة أن الخبرات السيئة ليست وحدها المسئولة عن العجز المكتسب حيث أكد Weiner عام (١٩٧١م) أن النمط التفسيرى الذى يتبناه الفرد تجاه تلك الخبرات يسهم فى تطوير حالة العجز ، ومن هنا بدأت المزاوجة بين النظرية الأولى لـ "سليجمان" ونظرية "وينر" ليبرز معها أهمية الدور الذى تلعبه التشوهات المعرفية فى تطوير حالة العجز وظهر ما يسمى بالنموذج المعدل عام (١٩٨٤م) لسليجمان .

وأوضح كل من **Seligman, et al. (1984)** من خلال النموذج المعدل للعجز المتعلم أن العجز يبدأ من عدم الاقتران بين الاستجابة والنتائج مروراً بإدراك الفرد استقلالية الاستجابة عن النتيجة في موقف ما، فيبحث عن تفسير سببي لحدوث هذه النتيجة، حيث يؤثر هذا التفسير على توقع استقلالية الاستجابة عن النتيجة مع مواقف جديدة مستقبلا.

وتتطور حالة العجز من وجهة نظر **Seligman (2006, p. 151-193)** إذا تبنى الفرد تفسيرا تشاؤميا وذلك من خلال ثلاثة جوانب أساسية هي: الذاتية Internality أي إعزاء النتيجة السلبية التي تمخض عنها الموقف إلى أسباب داخلية، والثبات Stability أي إعزاء النتيجة إلى أسباب مستقرة كالذكاء، والشمولية Globality وتعني إعزاء النتيجة إلى أسباب عامة التأثير حيث تشمل جوانب شخصية الفرد.

وفي ضوء ذلك تفسر الفروق بين الأفراد في الاستجابة للظرف الضاغط في إطار النموذج المعدل، فقد تقود الظروف بعض الأفراد إلى حالة العجز وقد لا يحدث ذلك ويظل متفائلاً على الرغم من الشدائد التي يتعرضون بها، ويرجع ذلك إلى الفروق في أساليب العزو Atributional styles التي يتبناها الأفراد في تعليلهم لما يحدث لهم وهنا تتحدد حالة العجز من حيث حدوثها واستمراريتها وتطورها **Abramson, et al., (1978, p. 52).**

ويعتبر **Cabili (1987)** توقع فقدان السيطرة وتعميمه على حالات مستقبلية هو السبب الأساس لحدوث العجز المتعلم والذي يحدث العديد من الاضطرابات المعرفية والانفعالية والدافعية ثم تتطور إلى اضطرابات سلوكية، والأفراد من وجهة نظر **Seligman (2006, p16)** يتعلمون داخل النظام التعليمي المتمثل في المدرسة كيف يعجزون؟ وكيف يتصرفون بفاعلية ؟



شكل (١) تفسير "**سليجمان وزملائه**" لحدوث سلوك العجز

وقد جاءت نظرية "سليجمان" في العجز نتيجة ظهور حالة القلق ومشكلات في التوافق الأكاديمي لدى التلاميذ،وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات في انتشار العجز لدى ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة بالعاديين مثل دراسة **العلياني (٢٠٢٠)**، **Valas (2001), Sideridis (2003).**

ب-نموذج "هايدر" Hieder (1999)

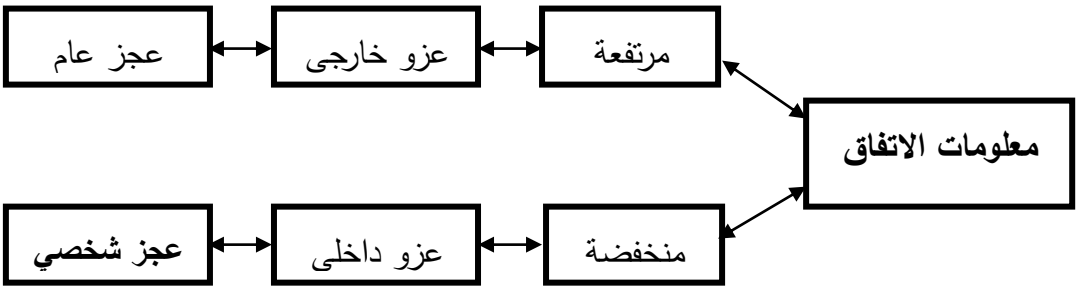
ويفسر هذا النموذج العجز لدى الأفراد من خلال عوامل شخصية خاصة بالفرد وعوامل خارجية محيطة به، فعوامل الشخصية لأنها تسببت في السلوك، والعوامل البيئية لأنها تسببت في حدوث أي حدث أو نتيجة، وتأتي تفسيرات الأفراد في هذا الإطار السببي (Khan, In: 2011, p. 62) ، حيث يحدث العجز من خلال التفاعل بين عوامل الشخصية والقوى البيئية، كما يعتمد على صعوبة أو سهولة المهمة، ويسهم الحظ بدور كبير كعامل للنجاح أو الفشل (Hiender, 1999, p. 436).

شكل (٢): نموذج "هايدر" للعجز المتعلم

فى (الشريدة ،٢٠٢٢،ص٨)

ج- نموذج كيلي Kelley

يفسر هذا النموذج أسباب العجز التي يشعر بها الفرد والتي قد ترجع إلى ضعف مهاراته وإمكاناته فيما يسمى بالعجز الشخصي، أو إلى اختلاف نتيجة الفرد مع الآخرين في إنجاز مهمة ما فيما يعرف بالعجز العام، أي أن تفسير "كيلي" لحالة العجز من خلال التمييز بين الحالة التي يكون عليها الفرد والآخرون . فى (**الشريدة ،٢٠٢٢،ص٨**).



شكل (٣) نموذج "كيلي" للعجز المتعلم

فى (الشريدة ،٢٠٢٢، ص٨)

ويتضح من الشكل (٣) ان "كيلى" قد اتخذ من مدى اتفاق نتائج أحداث الفرد بنتائج أحداث الآخرين معيارا للعجز الشخصى الذى يشعر به، وفى حالة العجز العام يكون العزو خارجيا ، أما فى حالة العزو الشخصى يكون العجز داخليا .

مما سبق يتضح اتفاق النظريات والنماذج التي فسرت العجز المتعلم في تركيزها على تفسير العجز المتعلم من خلال إبراز أسبابه والتى تمثلت فى العوامل الذاتية والاجتماعية المحيطة كنموذج "**هايدر**"و"**كيلي**"، وفى ضوء الصبغة السلوكية لنظرية "**سليجمان**" الأولى ونظرية "**وينر**" للعزو والتى أفرزت النموذج المعدل لـ "سليجمان" يمكن تفسير العلاقة بين العجز المتعلم والتشوهات المعرفية فى البحث الحالى ، فتلك الأفكار هى المسئولة عن تشويه معنى وتفسير الأحداث السيئة التى يمر بها الفرد بحيث تصير المعانى مغلوطة وتصبح التفسيرات سلبية وباعثة على الإحباط على نحو يهيء لأن تبدأ علامات العجز فى الظهور .

٣-خصائص الأفراد ذوي العجز المتعلم:

تصف **ريلي (٢٠١٠، ص١٣)** ذوي العجز المتعلم بأنهم يتوقعون الفشل ولا يتحملون المسئولية ويفضلون الانسحاب ويعانون النقص والدونية، كما يضيف **(النجادات، والسعود، ٢٠٢٢، ص٥٩)** أن ذوى العجز تتدنى دافعيتهم وتنخفض درجات تحصيلهم ولا يستطيعون إكمال الأعمال الموكلة إليهم، وتنقصهم الكفاية في مواجهة الأحداث الضاغطة ، وذكرت الجمعية الأمريكية في تقرير أعدته بأنهم يعانون الفتور والإهمال والاستسلام السريع والقلق من الاختبارات **(شاهين، ٢٠١٦، ص٣)**، وقد تطرقت العديد من الدراسات إلى تلك الخصائص وفقا لجوانب شخصية الفرد.

فعلى المستوى **المعرفي** يعاني ذوو العجز المتعلم من البطء الشديد في القدرة على التعلم أو الاستفادة الضعيفة من الخبرات الجديدة ولديهم تصور مشوه عن قدراتهم **(Brawnwell, 2016, P. 28)**، وهزيمة للذات **Bridges & Hamish, 2010, P. (862)** ، وعلى المستوى **الدافعي** يعانون انخفاض الدافعية وضعف الهمة، ويقلعون بسرعة عن محاولة النجاح أو اكتساب أساليب جديدة للتعامل مع التحديات **(شاهين،٢٠١٦،ص٩)** ، وعلى المستوى **الانفعالي** يعانون القلق والاكتئاب وانخفاض تقدير الذات **(Kapatony, 1999, p. 120)**، وعلى المستوى **السلوكي** ينخفض لديهم مستوى فاعلية الذات ، ويعانون السلبية والميل

إلى التوقف عن الاستجابة أو أداء المهام (**الزهراني، وآخران، ٢٠١٥، ص٥٧٥**)، ويرتفع مستوى العدائية (**Gelhrich, 2010, p. 567**).

٤- **مراحل العجز المتعلم:** لا يحدث العجز المتعلم دفعة واحدة، فالفرد يمر بمراحل توصله في النهاية إلى حالة العجز، وقد أشار **Peterson (2000, p. 17)** إلى هذه الخطوات والتى تتمثل فى:

أ-التعرض لظروف بيئية سيئة والربط بين السلوك والنتائج (الاقتران).

ب-تحويل هذه الظروف إلى توقعات (المعرفة)

ج- ظهور سلوكيات العجز المتعلم نتيجة تلك التوقعات (السلوك)

في حين ذكر **Mcintosh (1996)** مرحلتين لتطور العجز هما: يطور الفرد توقعات لفقدان السيطرة مستقبلاً، يقوم الفرد بتعميم توقعاته حول فقدان السيطرة على الوضع الجديد.

٥- **أبعاد العجز المتعلم**

أظهرت أساليب قياس ظاهرة العجز المتعلم تباينات واضحة بين الباحثين حول الخصائص التي اعتمدوا عليها كمؤشرات على وجوده، ففي حين اعتمد البعض على تصميم مواقف تجريبية تكون المثابرة فيها مقابل التوقف اليائس عن المحاولة هو المحك الذي يتحدد في إطاره مستوى العجز (**شاهين، ٢٠١٦، ص١١**)، اعتمدت أخرى على كون العجز يتمثل في تفسير معتقدات الفشل اللاعقلانية الثلاثة الثبات والتعميم والذاتية كمحددات لمستوى العجز في مطابقته لتلك المعتقدات الثلاثة (**Maadikhah&Erfani, 2014, P 339**)، وهو ما أشار إليه **Seligman(2006, P. 151-193)** من خلال نظريته عن العجز المتعلم وهى:

أ-**الثبات Stability:** وتشير إلى الاعتقاد بأن الأحداث السلبية لها طابع الاستمرارية – حتى وإن كانت مواقف طارئة – وأن أسبابها دائمة.

ب-**التعميم Globality:** ويشير إلى تعميم الفرد الخبرة بكل جوانبها السلبية على المواقف المشابهة لها.

ج- **الذاتية Internality:** وتشير إلى عزو الفرد الأحداث السلبية ومسبباتها إلى ضعف إمكاناته وقدراته المحدودة.

ويرتبط العجز المتعلم بالعديد من جوانب القصور المتنوعة المعرفية والسلوكية والانفعالية والدافعية لدى الطلاب في المراحل التعليمية (**Verma&Gera,2014,p.930**)، وقد مثلت

تلك الجوانب وأوجه القصور أبعادا للعجز فى بعض الدراسات ، وتتلخص في: **القصور المعرفي Congnitive Deficits:** وتتجسد في ضعف قدرة الفرد على التعلم من خبراته السابقة والمحتوى المعرفي المشوه حول استجاباته المستقبلية ، و**القصور الدافعي Motivational Deficits:** تتمثل في انخفاض دافعية الفرد في محاولة التحكم في الأحداث وضبطها ، و**القصور الانفعالي Emotional Deficits:** وتتمثل في ظهور الانفعالات السلبية كالقلق والغضب كاستجابتين لعدم القدرة على التحكم في الأحداث و**القصور السلوكي Behavior Deficits:** ويتمثل في تصرفات الأفراد بسلبية وكسل وفتور همة وإقلاع سريع (**Maier&Seligman,2016,p.351**).

وعلى الرغم من العزو السببي ثلاثي الأبعاد (الثبات– التعميم– الذاتية) قد فرض وجوده في معظم الأدوات المستخدمة لقياس العجز المتعلم ، إلا أن العديد من الباحثين حاولوا عبر مراجعة التراث النظري واستكشاف البنية العاملية للمفهوم إعادة التعرف على مكوناته وإعداد مقاييس تحررت من تلك الأبعاد الثلاثة، فعلى سبيل المثال يرى **الرشيدي، ومحمد (٢٠١٦)** أن العجز يتكون من خمسة أبعاد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة هي: توقع الفشل، وانخفاض الدافع، وانخفاض القدرة على التحكم في الأحداث، والشعور بالدونية، وتقدير الذات المنخفض، في حين تكون العجز المتعلم في دراسة **عاشور (٢٠١٣)** لدى طلاب المرحلة الثانوية من ثلاثة أبعاد هي: القصور المعرفي والتشاؤم، والقصور الدافعي، والقصور الانفعالي، وتناولها **الزواهرة (٢٠٠٦)** لدى طلاب المرحلة المتوسطة في إطار ثلاثة أبعاد هي: توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، ولوم الذات، وصمم كل من **أبو المجد، وعبد الله (٢٠١٥)** مقياسًا للعجز المتعلم ذا خمسة أبعاد هي: عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج، وعدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء، والإعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية وتوقع الفشل، وتدني تقدير الذات، والمعتقدات الخطأ والأفكار اللاعقلانية، وسوف يتناوله البحث الحالى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى إطار أبعاد ثلاثة تمثل جوانب شخصياتهم الثلاثة (المعرفية – الانفعالية – السلوكية) هى (**هزيمة الذات** Self defeat– **التوجه السلبى نحو الحياة** Negative orientation towards life – **السلبية السلوكية** Behavioral restriction)

ثانيًا: التشوهات المعرفية Congitive Distortions

١- مفهوم التشوهات المعرفية:

ظهر مصطلح التشوهات المعرفية عام(١٩٧٢) في كتابات العالم "أرون بيك" Aoron Beck والذي عرفها بأنها "مجموعة من الأفكار غير المنطقية تجعل الفرد يفسر الواقع بصورة غير دقيقة، ويفكر ويشعر بصورة سلبية لا تنسجم مع الأحداث الخارجية" **(Martin & Marsh, 2009, p.360)**

ويتفق في تعريفها كل من **Clemmer (2009, P. 182)**، **وجي (٢٠١٢/٢٠١٣، ص٥٢-٥٣)**، بأنها "مصطلح يستخدم لوصف نمط من التفكير أو حديث النفس عن أحداث الحياة في إطار سلبي يؤدي إلى مشاعر الحزن واليأس والقلق" ، ويعرفها **أبو حطب (٢٠٢٢، ص١٦)** بأنها "أفكار تلقائية مضطربة تحمل أخطاءً منطقية غير واقعية تظهر دون إرادة الفرد، وتؤدي إلى استنتاجات خطأ في إدراك المواقف الواضحة، كما تنظر إليها **راوي (٢٠٢١، ص٤٠٧)** بكونها "معتقدات خطأ اكتسبها الفرد من خلال تأثره بآراء الآخرين، وبنيت عليها توقعات وتنبؤات سلبية عن مستقبله".

وتعرفها الباحثة على أنها "نماذج معرفية ثابتة من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية يعتنقها التلميذ عن ذاته والعالم والمستقبل، تؤثر على قدرته على تحقيق أهدافه ولها عواقب سلبية انفعالية وسلوكية ومعرفية".

٢- أنماط التشوهات المعرفية:

وردت أنماط التشوهات المعرفية في العديد من الدراسات واختلفت في عددها ومسماها من دراسة إلى أخرى ومنها دراسة **Cook et al., (2019), Barriga et al., (2001), Leahy (2017), Clemmer (2009), أبو حطب (٢٠٢٢) ، طموني (٢٠٢١)، مختار وآخرين (٢٠٢١)** وتمثلت تلك الأنماط في: – التفسيرات الشخصية Personalization - االتفكير الثنائي Dichotomous thinking– التعميم المفرط (الزائد) Overgeneralization– التجريد الانتقائي Selective Abstraction – القفز إلى الاستنتاجات Jumping to Conclusions–التفكير المثالي Perfect thinking–التفكير الكارثي Catastrophizing thinking–المقارنات المجحفة Comparsions Unfair– الاستدلال الانفعالي Emotional Reasoning –الشخصانية Personalization–التضخيم

والتقليل Magnification and Minimization – التقليل من شأن الأحداث الإيجابية Disqualifying the Positive.

وقد اقتصر البحث الحالي في تناوله للتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على الأنماط الأكثر انتشارًا و تكرارًا وتناولاً لدى المقاييس العربية والأجنبية والأكثر مناسبة لطبيعة العينة وهي :

١-**التفكير الكارثي Catastrophizing thinking** : وهو إضفاء دلالات مبالغ فيها على الأحداث وإساءة تفسير المواقف.

٢- **التعميم الزائد Overgeneralization**: ويشير إلى "اعتناق معتقدات متطرفة بنيت على أثر حادث معين وتطبيقها بشكل غير صحيح على أحداث غير مشابهة للحادث السابق".

٣- **التفسيرات الشخصية Personalization** : وتعني ميل الفرد إلى أن يعزو الأسباب والحوادث الخارجية إلى نفسه دون وجود أساس منطقي مما يخلق لديه مشاعر الذنب ولوم الذات.

٤-**المبالغة والتهوين Magnification and Minimization** : وتعني إدراك الموقف بشكل أكبر بكثير مما هو فعلاً، أو أقل كثيرًا من الواقع أو مما يستحق، مما يؤدي إلى الشعور بالدونية والاكتئاب.

٥ **التفكير المثالي Perfect thinking** :وهو إلزام الفرد نفسه بأن يكون على درجة عالية من الكفاءة وإنجاز الأعمال دون خطأ.

٦-**المقارنات المجحفة Comparsions Unfair** : أي مقارنات الفرد نفسه مع الآخرين في ضوء معايير غير واقعية.

٣ -<u>السمات المميزة للتشوهات المعرفية</u>:

ترتكز التشوهات المعرفية من وجهة نظر "بيك" على العديد من السمات هى:

١-**التعميم الزائد:** حيث يلجأ الفرد إلى تعميم النتائج السلبية والتي لا تستند إلى تفكير دقيق وتقوم على الملاحظة الفردية.

٢- **الذاتية:** حيث ينسب أفعاله الخطأ إلى ذاته فيلوم نفسه بشكل مستمر.

٣-**الاستمرارية:** حيث تكرر الأفكار المشوهة بأسلوب لا شعوري.

٤-**التقدير الذاتي:** حيث يؤثر نمط التفكير الخطأ في تقدير الشخص لذاته.

٥-**عدم التجريب:** حيث يخرج الفرد باستنتاجات اعتمادًا على أدلة غير كافية.

٦-**المطالبة:** حيث يصر الفرد على إشباع العديد من المطالب دون إخفاق وعندما يفشل يحدث له اضطراب انفعالي (**Beck &Alford, 2009**).

ويضيف **هارون** (٢٠١٧، **ص١٢**) سمات أخرى منها: تؤدي إلى العديد من المشكلات النفسية، وتتشكل في مرحلة الطفولة، وترتبط بالأحداث المؤثرة في حياة الفرد، وتقاوم أي تغيير يحدث للذات. كما يرى كل من **مختار، والسعداوي** (٢٠١٤، **ص٢٣٤**) أن التشوهات المعرفية تحدث للعاديين والمثقفين، كما أنها تشوه في التفكير وليس عجزاً أو نقصًا، كما تساعد البيئة الاجتماعية في إيجاد بيئة ملائمة لحدوثها.

٤- التشوهات المعرفية وعلاقتها بالعجزالمتعلم :

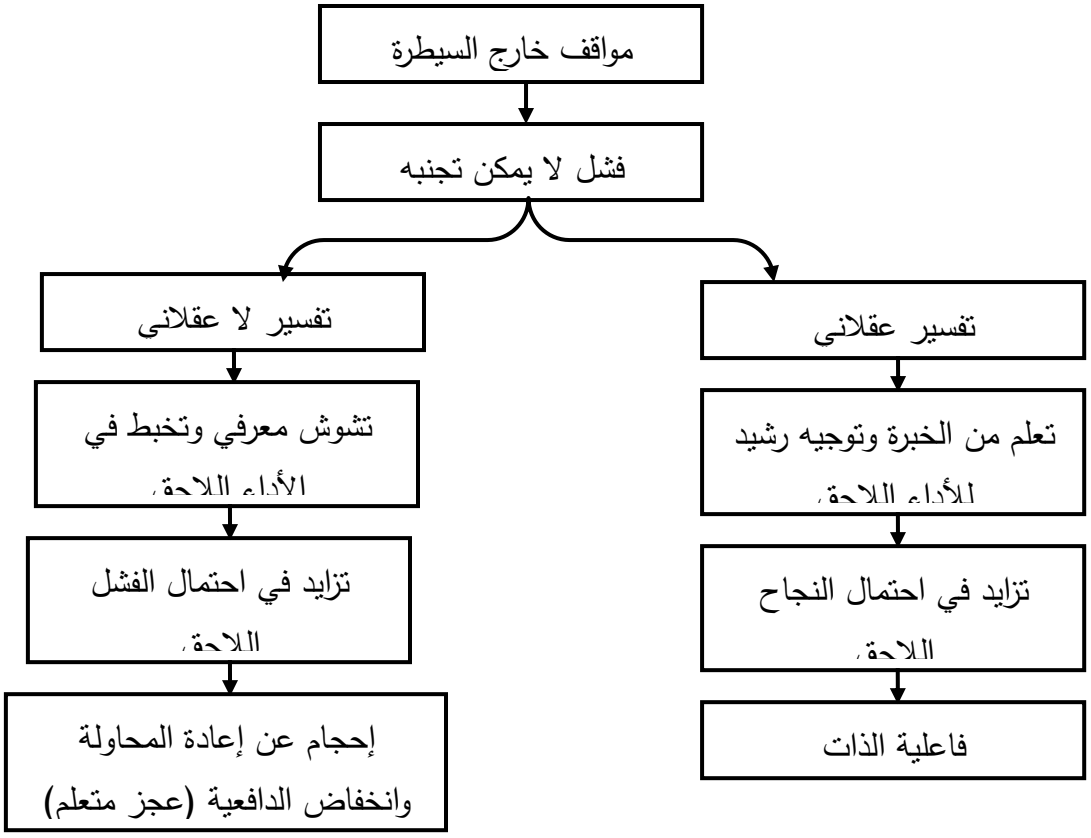
يساور التلاميذ ذوو العجز المتعلم العديد من التفسيرات اللاعقلانية والتشوهات المعرفية، فهم يعتقدون تدني قدراتهم ويركزون على ما لا يستطيعون فعله وعلى نقاط ضعفهم (**Garek et al., 2017**)، ويعتقدون صعوبة المهام الموكلة إليهم قبل البدء فيها، ويعزون إخفاقاتهم لعدم الكفاية الشخصية ويضخمون المشكلات في المواقف الضاغطة (**بورسعيد، وربيعة، ٢٠٢٢، ص١٩٩**)، ويرون أن خبرات الفشل هم السبب فيها (**الذاتية**) ولا طائل من تنميتها أو تغييرها، ويعمموا ذلك على كل ما يواجهونه من مواقف (التعميم)، ويعتبرون فشلهم نتيجة انخفاض قدراتهم (**الاستمرارية**) (**Dlugaz,1992,P. 98**).

كما يجزمون بعدم قدرتهم على التأثير في الأحداث وأن أفعالهم ليست ذات جدوى (**Yates,2009,p.86**)، مما يؤدي بهم إلى حالة من انخفاض الدافعية وتدني تقديرهم لذاتهم في قدرتهم على التحكم في مجريات الأمور، والعزوف عن تعلم خبرات جديدة لن تأت بأي نتائج إيجابية، ويصاحب هذا المحتوي المعرفي العديد من الاضطرابات الانفعالية كالقلق ومشاعر الاكتئاب والأرق (**Sutherland, et al.,2004, p. 171**)

ويتفق باحثو العجز المتعلم ورواد التوجه المعرفي في كون التشوهات المعرفية تلعب دوراً هامًا في نشأة واستمرار بل وعلاج العجز المتعلم (**الفرحاتى، ١٩٩٧، ص٢٣٩**)، فمفهوم العجز يؤكد في جوهره على تأثير تشوهات البنية المعرفية، فما يعجز الفرد هو الأفكار اللاعقلانية التي يعتقد أنها تفسر الخبرات السلبية (**شاهين، ٢٠١٦، ص٣٩**)، حيث يبرر فشله

بأن الظروف كانت ضده، أو لنظرة الآخرين المتدنية له (**الطوالبة، والنوايسة، ٢٠٢٢، ص ٣٨٤-٣٨٥**)، (**ليلى، ٢٠٢٠، ص١٩٧**).

ويتفق كل من(**Dimmitt (2003, p. 340**، **والبنوي (٢٠٠٥)**، في كون الإخفاق المتكرر الذي قد يتعرض له الطالب داخل المدرسة وما يتبعه من مشكلات يواجهها مع زملائه ومدرسيه يشعره لاحقًا بالعجز تجاه التعليم واكتساب المعارف الجديدة والنجاح، مما يؤدي به إلى تعرضه للأفكار اللاعقلانية تجاه ذاته وإمكاناته وإهمال التعلم وتأجيل الدراسة والانحراف السلوكي والفكري غير السوي ، وشكل (٤) يوضح مسار تلك العلاقة:



شكل (٤) تفسير حدوث العجز المتعلم

وقد أشارت نتائج دراسة **الفرحاتي (١٩٩٧)** إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أساليب عزو العجز المتعلم والتشوهات المعرفية، كما أسفرت نتائج دراسة كل من :**Saqr&Mobarak(2021), Cole &Turner (1993),** ، **والطوالبة،والنوايسة (٢٠٢٢)**، **وقدورى (٢٠١٦)** عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين

التشوهات المعرفية والعجز المتعلم، فى حين لم توجد علاقة بينهما فى دراسة **Ulusoy&Duy(2013)** .

مما تقدم يتضح أنه كلما ازدادت التشوهات المعرفية لدى الطلاب كلما تدني مستوى تقدير الذات وزاد اعتقادهم كونهم فاشلين وأنهم السبب الرئيس لهذا الفشل، وتعميم ذلك على حالات مماثلة ومواقف مستقبلية ، مما يؤدي بهم إلى توقف محاولاتهم واستسلامهم للفشل كقدر محتوم من وجهة نظرهم مما يؤدى بهم إلى الانزلاق فى مهاوى العجز المتعلم.

ثالثًا: التجول العقلي Mind Wandering:

١- **تعريفات التجول العقلي:** تعددت تعريفات التجول العقلي على الرغم من وضوح معناه وطبيعته، ويرجع ذلك إلى ثراء المصطلح واتساع أبعاده وأهمية تناوله بالدراسة.

حيث يرى **Smallwood et al.,(2007, p. 82)** بأنه "تحول بؤرة الاهتمام عن الموضوع الحالي إلى أفكار ومشاعر خاصة بالفرد، كما يعني فصل العمليات التنفيذية Decoupling of executive processes لمعالجة المعلومات عن المعلومات ذات الصلة إلى مشكلات شخصية أكثر عمومية، ويؤدي إلى القصور في أداء المهمة". ، كما أنه "تحول الانتباه من المهمة الحالية إلى أفكار مولدة داخليًا Internality generated thoughts من قبل الفرد" **(Londeree, 2015, p. 2)** ، ويرى **Burdett et al., (2016, p. 76)** بأنه "شكل من أشكال الإلهاء يمكن أن يتأثر بالسمات المعرفية والمواقف المزاجية مثل الشعور بالتعب والملل والتوتر" ، واتفق كل من **Kawagoe et al. (2020), Blonde et al.(2021, p1613)**على أنه "عملية انصراف العقل بعيدًا عن المهمة الحالية إلى مجموعة من الأفكار غير المرتبطة بها"، في حين تعرفه **حسين (٢٠٢٢، ص٣٠٦)** بأنه "فصل المتعلم عن أداء المهام المطلوبة منه وخاصة المهام الأكاديمية إلى مشكلات شخصية، تؤدي بالمتعلم إلى قصور في مهامه الأكاديمية وغير الأكاديمية مما يسبب له حالة من التشتت وعواقب سلبية في عملية التعلم" ، وتضيف **سرحان (٢٠٢٣، ص٣٠)** تعريفا للتجول العقلى بأنه "تحول تلقائي للمتعلم من الموضوع الذي بصدد الانتباه إليه إلى أفكار داخلية أو خارجية ذات علاقة بموضوع الانتباه أو ليست لها علاقة بالموضوع". فى حين ينظر إليه **Lopez et al., (2023, p. 433)** على أنه" فشل التلميذ في التحكم في الانتباه للمهمة الحالية والتحول إلى أفكار خارج نطاق المهمة"،ويقاس بأساليب التقرير الذاتى ويشمل(الفشل فى التفاعل الاجتماعى – الفشل فى

التفاعل مع الأشياء – عدم الوعى – عدم الانتباه)،وسوف يلتزم البحث الحالى بهذا التعريف وتلك الأبعاد والمقياس المستخدم .

ويفرق **Franklin et al.,(2017, p 480)** بين مصطلح التجول العقلي وتشتت الانتباه، حيث يعتبر التجول العقلي حالة مؤقتة من فقدان التركيز على المهمة ولا يرتبط بفرط النشاط أو الوراثة وذو تأثير سلبي على المتعلمين، وفي بعض الأحيان قد يولد أفكارًا إبداعية، بينما يعود تشتت الانتباه إلى عوامل مرتبطة بعدم اكتمال النضج العصبي أو صعوبات في الإدراك أو النسيان ويتجلي في ثلاثة أعراض رئيسة هي (نقص الانتباه، وفرط النشاط، والاندفاعية).

من العرض السابق يتضح أن جميع التعريفات اتفقت على كون التجول العقلي هو تحول مقصود أو غير مقصود فى الانتباه من المهمة موضوع الاهتمام إلى أفكار داخلية أو خارجية مرتبطة أو غير مرتبطة بتلك المهمة، وله تأثير إيجابي في الشخصية كالتفكير الإبداعي ، أو تأثير سلبي كالإجهاد والعجز وضعف التحصيل وهو مايتناوله البحث الحالى.

٢-أنواع التجول العقلي:

يتفق كل من **Seil et al.,(2016, p.,606), Mowlem et al.,(2019,p.625)** في كون ظاهرة التجول العقلي تتجسد في صورتين هما :

أ-**التجول العقلي الإرادي (المتعمد):** وفيه ينتقل انتباه الفرد بشكل واعٍ إلى أفكار خارج نطاق المهمة، ولا يترتب عليه أي شعور بالدهشة أو الغضب من جانب الفرد.

ب-**التجول العقلي اللاإرادي أو التلقائي (غير المتعمد):** وفيه ينتقل الانتباه بشكل غير واعٍ إلى أفكار خارجة عن نطاق المهمة، ويتضمن درجة أقل من سيطرة الفرد، وبمجرد إدراك الفرد لحدوث التجول يشعر بالدهشة والغضب.

في حين يرى كل من **Londeree (2015, p.3)، والفيل (٢٠١٩، ص٢١)** أن ثمة صورتين للتجول العقلي يمكن اعتبارهما بعدين للتجول ، وقد التزمت بهما معظم الدراسات والأبحاث عند قياسها للتجول العقلى هما :

أ-**التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية:** وهو انقطاع إجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتي تحدث بشكل تلقائي مثل تصفح بعض الأوراق للتأكد مما يسمع.

ب-التجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية: وهو انقطاع إجباري في الانتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية ولا بالمادة الدراسية؛ وتحدث بشكل تلقائي مثل الاهتمامات الشخصية وأحلام اليقظة أو التفكير في المستقبل.

وسوف يتبنى البحث الحالى وجهة نظر **Lopez,et al.(2023)** فى وجود أربعة أبعاد للتجول العقلى هى (الفشل فى التفاعل الاجتماعى – الفشل فى التفاعل مع الأشياء – عدم الوعى – عدم الانتباه).

٣-أسباب التجول العقلي: تتلخص أسباب التجول العقلى من وجهة نظر (Smallwood,et al. 2007,p.835-837) فى :

١-**السعة العقلية المحدودة :** ويرجع إلى انخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة .

٢ – **المهام التى تتطلب ضغوطات مستمرة :** مما يؤدى إلى إفراز ميكانيزمات تدفع الدماغ إلى الهروب من تلك الضغوط . ٣ -**حالة الفرد المزاجية :** حيث تدفع الحالة السلبية للفرد إلى حدوث التجول بالمقارنة بالحالة الإيجابية .٤- **الأنشطة والمهام الصعبة :** فالنشاط الصعب يحفز على التفكير العميق لإنجازه مما يزيد من التجول العقلى .٥- **الخوف من المستقبل :** حيث يدفع التفكير السلبى فى المستقبل والتحديات التى قد تواجه الفرد إلى تزايد التجول العقلى

٤- مراحل التجول العقلى : أشار Forster&Lavie (2014,p.256) إلى مرحلتين من مراحل التجول العقلى هما :

أ **– مرحلة الظهور :** ويحدث فيها تشتت انتباه وتحويل التركيز من أداء المهمة الحالية إلى أشياء أخرى خارج نطاق المهمة .٢**– مرحلة الاحتفاظ :** وهى المدة التى يستغرقها الفرد خارج المهمة .

٥-التجول العقلى وعلاقته بالعجز المتعلم :

تتباين درجة الشرود والتجول حسب سهولة المهام المتجولة بالعقل وصعوبتها **(Seli et al.,2018,p.1250)** ، كما تتباين بتباين كمية الأعباء الملقاه على عاتق الطالب. **(حسين ،٢٠٢٢، ص ٣٠٢)** ، ويرى كل من **Smallwood et al.(2007,p.835-837)** فى كون المهام الصعبة والتى تتطلب ضغوطات مستمرة تؤدى إلى إفراز ميكانيزمات تدفع الدماغ إلى الهروب من هذه الضغوط فيحدث تشتت لتجنب تلك المهام ، فينصرف عقل

الفرد عن إنجاز المهمة الموكلة إليه اعتقادا منه بعجزه عن أدائها ويعمم ذلك على جميع المهام المشابهة ، ويضيف **Pan et al. (2020,p.542)** أن الحالة المزاجية السيئة للفرد يشكل عوامل لحدوث التجول العقلى حيث تدفعه إلى التفكير بشكل سلبى تنعكس آثاره على الجانب الوجدانى وتقدير الفرد لذاته مما يخلق حالة العجز .

ويؤيد وجهة النظر هذه **حسين (٢٠٢٢، ص٣٢٧-٣٢٨)** حيث يرى أن عجز التلميذ عن الوفاء بالمهام الأكاديمية ناتجا عن التجول العقلى ، حيث يزيد التجول من احتمالية الفشل الأكاديمى ، ويؤدى تزاحم الأعباء وكثرة المهام الصعبة والتكليفات والتى تمثل مسببات للتجول إلى إحساس التلميذ بعدم القدرة على أداء المهام المكلف بها على الوجه المطلوب ، ويضيف **الفيل (٢٠١٩، ص٢٣٠-٢٣١)** العديد من سلبيات التجول العقلي والتى تخلق حالة العجز منها أنه يخفض من مستوى الرغبة في التعلم وكفاءة التعلم والمشاركة الإيجابية وحب الاستطلاع والاتجاه الإيجابي نحو المدرسة والمقررات الدراسية ومستوى التفاعل الصفي، ويقف عائقا أمام تحقيق الأهداف التعليمية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة **Hollis & Was (2016)** ، **وعبد الحميد (٢٠١٤)** ، **ومصطفى (٢٠٢٢)** في وجود علاقة موجبة بين العجز المتعلم للتلميذ والتجول العقلي، وأشارت إليه نتائج دراسة **Smallwood et al.(2007)** فى ارتباط التجول العقلى بالتوجه السلبى نحو الحياة والتفكير السلبى والقصور فى أداء المهام ، وقد أشار **Edmondson,et al. (1996)** إلى أن ذوى العجز المتعلم أكثر عرضة للأفكار المشوهة والمشتتة للانتباه والتى ليس لها علاقة بالمهمة ، وذلك نتيجة الضغوط التى يواجهونها والتى تؤثر على العمليات الإدراكية لديهم .

رابعًا: قلق الاختبار Exam Anxiety

١- **التعريف والأبعاد:** تعددت التعريفات التي تناولت قلق الاختبار، حيث وصفه **Aydin (2020, P.4290)** بأنه "حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار، ويمثل اضطرابات في النواحي المعرفية والانفعالية والنفسية".

كما أنه "حالة انفعالية تصيب الطالب قبل وخلال الامتحان وتنشأ من تخوفه من الفشل أو الرسوب في الامتحان أو حصوله على نتيجة غير مرضية للآخرين، مما يؤثر على العمليات العقلية لديه" **(القرعان، والعلي، ١٩٩٢، ص٢٦)** ، ويعرفه **إسماعيل، وآخران (٢٠١٠، ص٣٨٣)** بأنه" الحالة الانفعالية التي تلازم الطالب في موقف الاختبار نتيجة

خوفه من الفشل في أداء الاختبار" ويشمل أربعة أبعاد هي (الجانب النفسي والانفعالي– الجانب الاجتماعي – الجانب الجسمي – الجانب العقلي المعرفي) ، وقد أعدا عالما النفس الأمريكيين **Mandler&Sarason (1993, p. 562)** مقياسًا لقياس قلق الاختبار والذي تكون من أربعة أبعاد هي (الأعراض الفسيولوجية – الانزعاج والفزع – الارتباك المعرفي والسلوكي – الاضطراب الانفعالي) في محاولة للتمييز بين الطلاب ذوي القلق المرتفع والطلاب ذوي القلق المنخفض ، في حين يؤيد كل من **رضوان (٢٠٠٢، ص٢٤٦) ، والزواهرة (٢٠٠٦، ص٢٠)** وجهة نظر **Sarason (1961)**، في كون قلق الاختبار يتمثل في جانبين هما: جانب **الانزعاج** Worry ويشير إلى العناصر العقلية المعرفية لخبرة القلق مثل توقع الفشل والانشغال بالتفكير بالذات وبالموقف الحالي وبحساب الوقت وفي التوابع المحتملة للفشل، أما الجانب **الانفعالي** Emotionality فيشير إلى التغيرات الفسيولوجية العاطفية لخبرة القلق كالتوتر والعصبية والصداع والتعرق واحمرار الوجه، وهى وجهة النظر التى يتبناها البحث الحالى باعتبار قلق الاختبار عبارة عن " حالة انفعالية تتسم بالخوف والانزعاج والتوتر يصاحبها اضطرابات فسيولوجية، يشعر بها التلميذ عند مواجهته موقفاً اختبارياً ويتجنب معها مواقف الاختبار".

٢- أعراض قلق الاختبار:

حدد **القرعان، والعلي (١٩٩٢، ص٢٧)** أعراض قلق الاختبار والتي تنتاب الطالب في موقف الاختبار ومنها: **أ-أعراض نفسية:** كالتوتر وعدم الارتياح والخوف والترقب وتراكم المسئوليات وعدم القدرة على التحمل. **ب- أعراض جسمانية:** كالشعور بالتعب والإرهاق والصداع والغثيان وسرعة التنفس والاختناق وسرعة ضربات القلب والرعشة وبرودة الأطراف وزيادة إفراز العرق. **ج- أعراض سلوكية:** مثل عدم الذهاب إلى المدرسة والخوف من المواجهة والخوف من الامتحانات والرغبة في تأجيلها وكثرة النوم والانشغال بأشياء أخرى.

٣-أنواع قلق الاختبار: هناك نوعان من القلق هما:

أ-قلق الاختبار الميسر: وهو قلق الاختبار المعتدل الطبيعي ذو الأثر الإيجابي، والذي يدفع الطالب إلى الإنتاجية والتحصيل والاستذكار، ويحفزه للاستعداد للامتحان مع التحكم في الانفعالات السلبية.

ت-قلق الاختبار المعسر: وهو القلق المرتفع ذو الأثر السلبي المعيق لتحصيل الطالب، ويستثير انفعالات سلبية تعوق التذكر والاستيعاب وتجعله غير مستعد للاختبار **(زهران، ٢٠٠٠، ص٩١)** ، ويتناول البحث الحالى قلق الاختبار المعسر والذى يترتب عليه أثار سلبية تفضى بالتلميذ إلى إعاقة عملية الاسترجاع وشعوره المستمر بالعجز عن تحقيق النجاح المنشود.

٤-أسباب قلق الاختبار:تتلخص أسباب قلق الاختبار فى :

١- نقص الدافعية والأفكار الخطأ التي يتبناها الطالب عن موقف الاختبار باعتباره يمثل نهاية الحياة والمصير الحتمي له **(حاج نور، ٢٠١٣، ص١٣)**.

٢- ارتفاع سمة القلق لدى الطالب **(زهران، ٢٠٠٠، ص٩٩)**.

٣- العادات الخطأ من جانب الطلاب في الدراسة والاستذكار واللجوء للتسويف.

٤- الضغوط المفرطة من جانب الوالدين دون مراعاة الإمكانات العقلية والنفسية والجسمانية للأبناء **(الحسن، وخدوج، ٢٠٢٢، ص١٣٧)**.

٥- طبيعة الاختبارات وإجراءاتها ونظمها، وربطها بأساليب تبعث على الرهبة والخوف لدى الطلاب **(حسين، ٢٠٠٨، ص٥١٤)**.

٦- عدم تهيئة الظروف والبيئة المنزلية للدراسة وإعطاء الأسرة قضية الامتحانات حجما أكبر مما تستحق **(المحيسي، ١٩٩٨، ص٧٤)**.

٥- قلق الاختبار وعلاقته بالعجز المتعلم:

يولد شعور الفرد بالقلق ضعفا فى الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات والتوقع المستمر للفشل وقلة الدافعية والانطواء، مما قد يصل بالفرد إلى الفشل الأكاديمي وربما إلى التسرب الدراسي **(Rapee & Hamberg, 2011, p. 741)**.،كما يجعله يعاني من ضعف الكفاءة الذاتية وتوقع الفشل باستمرار والتوتر والعجز عن التكيف مع المواقف الأكاديمية، مما يشعره بالعجز عن تحقيق النجاح والوصول للهدف **(الشريدة، ٢٠٢٢، ص١٩)**.

وقد توصلت دراسة **الزواهرة (٢٠٠٦)، الشريدة (٢٠٢٢)، النجادات، والسعود (٢٠٢٢)، Akca(2011)، Raufelder et al. (2018)** إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين العجز المتعلم وقلق الاختبار.

الدراسات والبحوث السابقة :

أولا : دراسات وبحوث تناولت العلاقة بين العجز المتعلم والتشوهات المعرفية :

١ – **بحث الطوالبة ، والنوايسة (٢٠٢٢):** وهدفت إلى معرفة مستوى الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى عينة من المخفقات من طالبات الثانوية العامة بلواء ذيبان ، وتكونت العينة من (٧٠) طالبة من المشاركات فى أنشطة مركز شابات لواء ذيبان، وباستخدام مقياس الأفكار اللاعقلانية (إعداد الريحانى،١٩٨٥)، ومقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثتين)، أظهرت النتائج أن مستويى (الأفكار اللاعقلانية – العجز المتعلم) كان متوسطا بمتوسط حسابى قدره (٣.١٠ – ٣.٤٢) على الترتيب ، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين الأفكار اللاعقلانية والعجز المتعلم لدى عينة البحث.

٢ – **دراسة الفرحاتى (١٩٩٧):** وهدفت إلى التحقق من وجود علاقة بين أساليب عزو العجز المتعلم والتشوهات المعرفية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، والتعرف على مستوى كل من العجز المتعلم والتشوهات المعرفية لدى (٣٠٤) طالبا من مدرستى الملك الكامل ، والثانوية العسكرية بالمنصورة ، واستعان الباحث بمقياس العجز المتعلم لـ Peterson ,et al.,(1982) بعد ترجمته وتقنينه، ومقياس التشوهات المعرفية (إعداد الباحث) ، وقائمة بيئة التعلم (إعداد الباحث) ، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى العجز المتعلم لدى عينة البحث بنسبة ٢٦.٩% ، وارتفاع مستوى التشوهات المعرفية بنسبة ٣١.٨% ، ووجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين العجز المتعلم والتشوهات المعرفية .

٣ – **دراسة قدورى (٢٠١٦)** : وهدفت إلى معرفة العلاقة بين العجز المتعلم والأفكار الانتحارية والتدين لدى طلبة الجامعة ، وتحديد مستوى الطلاب فى المتغيرات الثلاثة ، وذلك على عينة قدرت بـ (٢٩٥) طالبا وطالبة بجامعة قاصدى مرباح ، حيث اعتمدت الباحثة على مقياس العجز المتعلم (إعداد نادية عاشور،٢٠١٤) ،ومقياس الأفكار الانتحارية (إعداد بشير معمرية ،٢٠١٥) ، ومقياس التدين المعتمد من (زعطوط رمضان ،٢٠١٠) ، وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط للطلاب فى العجز المتعلم بمتوسط حسابى قدره (٣.٤٢) مع وجود مستوى متوسط من الأفكار انتحارية بمتوسط قدره (٣.١٠)، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة

وذات دلالة إحصائية بين العجز المتعلم والأفكار الانتحارية ، وعلاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين العجز المتعلم والتدين .

٤- **بحث Cole&Turner (1993)** : وشمل هدفين : الأول : التعرف على الدور الوسيط للأخطاء المعرفية السلبية وأساليب عزو العجز المتعلم فى العلاقة بين الكفاءة الشخصية والاكتئاب ، وتمثل الهدف الثانى فى : التعرف على الدور الوسيط للأخطاء المعرفية السلبية وأساليب عزو العجز المتعلم فى العلاقة بين الأحداث الحياتية السلبية والإيجابية والاكتئاب ، وتكونت عينة البحث من (٣٦٥) ذكرا ، و(١٨٣) أنثى فى سن المراهقة ، واستخدم الباحثان (قائمة اكتئاب الأطفال – استبيان أساليب عزو العجز المتعلم – استبيان الأخطاء المعرفية السلبية– قائمة الأنشطة الإيجابية والسلبية – مقياس الكفاءة الشخصية) ، وأسفرت النتائج عن توسط كل من (الأخطاء المعرفية السلبية – أساليب عزو العجز المتعلم) فى العلاقة بين الكفاءة الشخصية والاكتئاب من ناحية ، وتوسطهما العلاقة بين الأحداث الحياتية الإيجابية والسلبية والاكتئاب من ناحية أخرى ، كما أشارت النتائج إلى التنبؤ بالاكتئاب من خلال نموذج التشوهات المعرفية لـ"بيك" والعجز المتعلم لـ "سليجمان" .

٥- **بحث Saqr and Mubarak (2021)** : وهدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادى عقلانى عاطفى سلوكى فى خفض العجز المتعلم لدى المعاقين جسديا فى الرياض ، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبى القائم على التصميم التجريبى ذو المجموعتين التجريبية والضابطة ، وأعد الباحثان مقياس لقياس العجز المتعلم بالإضافة إلى البرنامج الإرشادى ، وتكونت عينة البحث من (٢٠) شابا من ذوى الإعاقات الحركية تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠–٣٠) عاما موزعين بالتساوى على المجموعتين ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المكتسب لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى .

٦ – **بحث Zegler (2001)** : وهدف إلى تحديد العلاقة بين بناء "إليس" للتفكير غير العقلانى وبناء "سليجمان" لأسلوب عزو العجز المتعلم ، وتكونت عينة البحث من (١٨٠) طالبا جامعيا طبق عليهم مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس العزو السببى للعجز المتعلم ، وأسفرت

النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والعجز المتعلم .

ثانيا : دراسات وأبحاث تناولت العلاقة بين العجز المتعلم والتجول العقلى :

١ – **بحث Holli&Was(2016)** : وهدفت إلى بحث العلاقة بين التجول العقلى والعجز المتعلم نتيجة تعرض الطلاب لمهام صعبة أو انخراطهم فى التعلم عبر الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعى والتكنولوجى ، وتكونت عينة البحث من (١٢٦) مشاركا من طلاب جامعة تعرضوا لثلاث مهام معقدة حيث تم قياس التجول العقلى أثناء مشاهدتهم محاضرتين عبر الإنترنت ، وأشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التجول العقلى والعجز المتعلم والذى ظهر فى صورة انخفاض فى مستوى الأداء وسعة الذاكرة العاملة وتوقف المحاولة.

٢ –**بحث عبد الحميد (٢٠٢٤)** : وهدف إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين اليقظة الذهنية والعجز المتعلم ، ومدى إسهام أبعاد اليقظة الذهنية فى العجز المتعلم لدى (١٠) من ضعاف البصر بمرحلة الطفولة المبكرة (٤–٦) سنوات ، وتم تطبيق مقياسى اليقظة الذهنية والعجز المتعلم للأطفال ضعاف البصر (إعداد الباحثة) ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة العقلية والعجز المتعلم ، كما تنبأت أبعاد اليقظة العقلية (الوعى والوصف– الانتباه فى اللحظة الراهنة – التقبل وعدم إصدار الأحكام) بالعجز المتعلم لدى العينة المستهدفة ** وقد تم الاستعانة بنتائج هذا البحث فى تحديد طبيعة العلاقة بين التجول العقلى والعجز المتعلم فى البحث الحالى ، حيث تعبر اليقظة العقلية عن الانتباه عن قصد للمهمة الحالية دون إصدار أحكام ، فى الوقت الذى يوصف فيه التجول العقلى بأنه شرود ذهنى وعدم الانتباه وعدم التركيز على المهمة الحالية وهيمنة أفكار ترتبط بالماضى أو المستقبل بدلا من الخبرة المباشرة

٣–**بحث مصطفى (٢٠٢٢)** : وهدف البحث إلى كشف العلاقة بين نمط التدريب النقال وتنمية الكفايات والسعادة الرقمية لدى معلمى المرحلة المتوسطة وأثرهما فى خفض التجول العقلى لدى تلاميذهم ذوى العجز المتعلم ، وتكونت مجموعة البحث من (٣١) معلما من معلمى المرحلة المتوسطة، وتم تحديد (٢٤) تلميذا بالصف الأول المتوسط من ذوى العجز المتعلم، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلى والبعدى لدرجات التلاميذ على

مقياسى التجول العقلى والعجز المتعلم لصالح التطبيق البعدى ، مما يشير إلى انتقال أثر التدريب النقال من المعلمين إلى تلاميذهم فى خفض التجول العقلى والعجز المتعلم .

ثالثا : دراسات وأبحاث تناولت العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الاختبار :

١ –**بحث الزواهرة (٢٠٠٦)** : وهدف إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الاختبار والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف التاسع بلواء القصبة محافظة المفرق الذين بلغ عددهم (٢٢٧) تلميذا وتلميذة ، طبق عليهم مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحث) ، ومقياس قلق الاختبار لـ "سارسون"(تعريب وتقنين الباحث) ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين العجز المتعلم والتحصيل بلغت (–٥٥.) ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين العجز المتعلم وقلق الاختبار بلغت (٣٩.).

٢ – **بحث النجادات ، والسعود (٢٠٢٢)** : وهدف إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الاختبار لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بمحافظة الطفيلة ، وقام الباحثان بإعداد مقياسين لقياس العجز المتعلم وقلق الاختبار حيث تم تطبيقهما على عينة تكونت من (٤٩٥) من تلاميذ وتلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائى ممن يعانون صعوبات فى التعلم، وأظهرت النتائج أن مستوى العجز المتعلم وقلق الاختبار كان متوسطا ، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا عن مستوى (٠.٠٥) بين العجز المتعلم وقلق الاختبار .

٣ – **بحث Akca (2011)** : وهدف إلى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار ومستويات العجز المتعلم لدى الطلاب الذين كانوا يستعدون لاختبار تحديد المستوى فى المدارس الثانوية التركية، وامتحان القبول بالجامعة ، وأجري البحث بمشاركة (٧٠٨) طالبا من مقاطعة أكساراى بتركيا ، (٣١٩) منهم كانوا يستعدون لاختبار تحديد المستوى فى المدارس الثانوية و(٣٨٩) كانوا يستعدون لامتحان القبول بالجامعة ، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس العجز المتعلم لـ Seligman(1985) ومقياس قلق الاختبار لـ Baltas(1993) ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين فى قلق الاختبار لصالح طلاب المدارس الثانوية ، كما وجدت علاقة ارتباطية ضعيفة بين العجز المتعلم وقلق الاختبار بلغت (٠.٠٤٨)

٣ – **بحث Raufelder,et al.,(2018)** : هدف البحث إلى فحص التفاعل بين قلق الاختبار (الانزعاج – الانفعالية) والعجز المكتسب لدى عينة من المراهقين بلغ عددهم (٨٤٥)

تراوحت أعمارهم مابين (١٣-١٧)عاما بالمدارس الثانوية بألمانيا ، وتم طرح فرضية مفادها أن الارتباط السلبى بين مكونى قلق الاختبار سوف يتم خفضه من خلال تصور الطلاب لمعلميهم كمحفزين إيجابيين (TPM) ، حيث يشير (TPM) إلى دافع الطلاب داخل السياق الأكاديمى والذى ينتج عن تصورهم لدعم المعلم، وأسفرت النتائج عن ارتباط بعد الانفعالية بشكل إيجابى بالعجز المكتسب، فى حين ارتبط الانزعاج سلبا بالعجز ، وعملت الدافعية كوسيط بين الانفعالية والعجز المكتسب .

من خلال استعراض الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

١- إن التلاميذ بالصف السادس الابتدائي يواجهون العديد من التحديات منذ التحاقهم بالصف الرابع ارتبطت بتطوير وتحديث المناهج والنظم المتبعة في التقويم ومتابعة مواقع التواصل الاجتماعي، مما أدى إلى تراكم الضغوط الدراسية واستمرارها والتي تخلق نوعًا من العجز لديهم.

٢- اقتصرت العينات التى تناولتها الدراسات والبحوث السابقة فى إطار متغيرات البحث الحالى على التلاميذ والطلاب ابتداء من المرحلة المتوسطة وحتى الجامعية باستثناء بحث كل من **عبد الحميد (٢٠٢٢) ، والنجادات، والسعود (٢٠٢٢)** على الرغم من إمكانية اكتسابها فى مراحل مبكرة من عمر الطفل

٣- إن ما يترتب على العجز المتعلم من مظاهر سلبية تبعث على الاهتمام بطرق علاجه مبكرًا ولا يتحقق ذلك إلا بتحديد المتغيرات السلبية التى تواكب أو تسبق حالة العجز المتعلم ، وتعمل كمنبئات بالانزلاق إلى حالة العجز وتدهور الكفاءة والفتور ونقص الحماس .

٤- محدودية عدد الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التى تنبأت بالعجز المتعلم .

٥- يختلف العجز المتعلم عن العجز الحقيقي فهو تصوري إدراكي غير موضوعي قائم على تشوهات ومعتقدات معرفية تحكم أفكار الفرد يترتب عليها العديد من الأفعال والسلوكيات ومشكلات مصاحبة تجسد جميعها مسببات لحدوث العجز، لذا يصبح من المهم دراسة حالة التشوش المعرفى والتشوهات المعرفية والتى قد تكون مسئولة عن تطور حالة العجز.

٦- تنطوى الأسباب التفسيرية للعجز (الذاتية – التعميم – الاستمرارية) على ماتتضمنه التشوهات المعرفية من سمات ، حيث يغلب على تلك التفسيرات معتقدات خطأ لدى الفرد عن ذاته والعالم من حوله.

٧- إن ما يترتب على التجول العقلى من مشكلات فى التعلم وعزوف عن المشاركة ونقص الدافعية يخلق اتجاهات سلبية تجاه المدرسة والتعلم تفضى إلى التوقف عن المحاولة والعزوف عن أى جهد للنجاح.

٨- يتضمن قلق الاختبار عناصر معرفية تمثل مظاهر العجز مثل توقع الفشل والتوابع المحتملة للفشل مما يؤثر على التوافق النفسى ويخلق حالة العجز، وهذا ما أكدته الأطر النظرية والدراسات السابقة في وجود علاقة بين العجز المتعلم وقلق الاختبار .

٩- تراوحت مستويات المتغيرات الأربعة كما أشارت إليها نتائج الدراسات والبحوث السابقة مابين متوسطة ومرتفعة مما يبرز معه أهمية تناولها بالدراسة ، وملاحظتها والكشف عنها فى مرحلة مبكرة من عمر التلميذ تجنبا لآثارها ومترتباتها السلبية.

١٠-اتفقت الأطر النظرية حول كون المتغيرات الثلاثة (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) مصاحبة أو منبئة بحالة العجز المتعلم.

١١ -ثمة علاقات إيجابية أسفرت عنها نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاقة بين العجز المتعلم وكل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار)، ولم توجد دراسة – في حدود ما تم الاطلاع عليه – سعت إلى التنبؤ بالعجز المتعلم من خلال المتغيرات الثلاثة.

فروض البحث:

بناءً على الإطار النظري ونتائج البحوث والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالى على النحو الآتي:

الفرض الأول : لايمكن التنبؤ بهزيمة الذات كبعد من أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

الفرض الثانى : لايمكن التنبؤ بالتوجه السلبى نحو الحياة كبعد من أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

الفرض الثالث : لايمكن التنبؤ بالسلبية السلوكية كبعد من أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الفرض الرابع : لايمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المنهجية وإجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث: تم الاستعانة بالمنهج الارتباطي لدراسة إمكانية التنبؤ بأبعاد العجز المتعلم ودرجته الكلية لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي من خلال كل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية ، وتم توظيف الإحصاء الوصفي والاستدلالي من خلال برنامج (SPSS) وذلك لاختبار صحة الفروض والتوصل إلى نتائج البحث.

ثانيًا: عينة البحث:

أ-**عينة حساب الخصائص السيكومترية وتحديد خصائص ذوى العجز:** وتكونت من (١٢٣) تلميذًا وتلميذة بمدرستي كمال الدين حسين وهدى شعراوي، بإدارة بنها التعليمية للعام الدراسي (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤م)، تراوحت أعمارهم ما بين (١١ : ١٢) عاما بالصف السادس الابتدائى ، بمتوسط عمري قدره (١١,٨) وانحراف معياري (٣,١٧)، وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات أدوات البحث.

٢-عينة البحث الأساسية: تكونت العينة النهائية من (٢٦٩) تلميذًا وتلميذة من خمس مدارس بإدارة بنها التعليمية للعام الدراسي (٢٠٢٣ – ٢٠٢٤ م) حيث بلغ متوسط أعمارهم (١١,٦) وانحراف معياري قدره (٤,٠٣)، وجدول (١) يوضح العينة النهائية وأماكن وجودها.

جدول (١) عدد تلاميذ وتلميذات العينة النهائية وأسماء المدارس التى اختيرت منها

م	اسم المدرسة	عدد التلاميذ	النوع	
			ذكر	أنثى
١	أنس بن مالك	٥٨	١٤	٤٤
٢	ابن خلدون	٦٦	٢٩	٣٧
٣	الشهيد عبد المنعم رياض	٤٤	٢٣	٢١
٤	جمال الدين الأفغاني	٣٢	٩	٢٣
٥	الإمام محمد عبده	٦٩	٢٦	٤٣

ثالثاً: أدوات البحث

١- مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثة)

تم إعداد مقياس العجز المتعلم نظرا لعدم وجود مقياس عربي في ضوء ما تم الاطلاع عليه لقياس العجز المتعلم بجوانبه الثلاثة (المعرفية – الانفعالية – السلوكية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبما يتوافق مع هدف الدراسة الحالية.

خطوات إعداد المقياس :

اتبعت الباحثة في إعداد المقياس الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الأطر النظرية والنظريات والنماذج التي تناولت العجز المتعلم وذلك بهدف التعرف على وجهات النظر المختلفة في تعريف هذا المفهوم وتحديد مكوناته، مما ساهم في تحديد التعريف الإجرائي الخاص به في هذه الدراسة والأبعاد المكونة له.

٢- الاطلاع على المقاييس السابق إعدادها والتي تناولت العجز المتعلم لدى مراحل دراسية مختلفة حيث تمت الاستفادة منها في اشتقاق الأبعاد الأكثر تواتراً والمفردات المناسبة لقياس تلك الأبعاد مع تغيير ما يلزم وبما يتوافق مع خصائص عينة الدراسة الحالية ومنها مقياس كل من: **أبو المجد وعبدالله(٢٠١٥)، بغدادي(٢٠١١)، الحداد(٢٠٠١)، الرشيدي، ومحمد(٢٠١٦)، الزواهرة(٢٠٠٦)، شاهين(٢٠١٦)، الطوالبة، والنوايسة(٢٠٢٢)، عاشور(٢٠١٣)، عبد العاطي(٢٠١٨)، العلياني(٢٠٢٠)، الفرحاتي(١٩٩٧)، القاضي، وآخران(٢٠٢٠)، محمود(٢٠٠٤)، Ferguson & Wallace(2018)،**

Hick(2004)، Lemoine(2016)، Sorrenti et al.,(2014)، Sutherland et al., (2004)، Walling & Martinek (1995).

٣- تطبيق استبانة مفتوحة على (٣٨) من تلاميذ وتلميذات عينة حساب الخصائص السيكومترية لتحديد المواقف التي تعجزهم أكاديميا واجتماعيا داخل وخارج المدرسة، وذكر أهم خصائص ذوي العجز من وجهة نظرهم ووفقا لما يعايشونه من مشكلات وتحديات وذلك بعد إبراز التعريف الخاص بالعجز بشكل تفصيلي وواضح.

٤- الاستناد إلى تعريف العجز المتعلم على كونه "حالة يتبنى فيها التلميذ أفكاراً تنم عن الفشل واليأس وضعف الثقة فى قدرته على إنجاز المهام ، وتؤدي إلى عدم التحكم في الانفعالات والتوجه السلبي نحو الحياة والمدرسة بصفة خاصة والانسحاب والكسل وقصور التخطيط والعجز عن اتخاذ القرار، نتيجة التعرض لخبرات فشل متكررة وضغوطات أكاديمية يصعب السيطرة عليها" .

٥- تكون المقياس في صورته الأولية من (٢٨) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة [هزيمة الذات (٩مفردات) – التوجه السلبي نحو الحياة (١٠ مفردات) – السلبية السلوكية (٩ مفردات)]. تمت صياغتها في صورة مواقف يقدر من خلالها التلميذ ذاته في درجة معاناته من العجز، وقد روعي في صياغة المفردات بما تشمله من دعائم وبديلين متدرجين حسن صياغة الموقف بعبارات واضحة وكلمات سهلة لها معانٍ محددة وجمل قصيرة تحمل كل منها فكرة واحدة فقط، ويصحح وفقا لمقياس ثنائى التدرج (١،٢)، حيث تتراوح درجة التلميذ ما بين (٢٨-٥٦) درجة.

٦- **استطلاع آراء المحكمين:** عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية من متخصصي علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء آرائهم حول تعريف العجز التعلم وأبعاده الثلاثة كأساس منطقي بنى عليه المقياس، والحكم على صلاحية المواقف في كونها تقيس ما وضعت من أجله، وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا.

وقد أسفرت هذه الخطوة عن إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء رؤية سيادتهم وذلك بالتعديل في الصياغة اللغوية لمفردتين تراوحت نسبة الاتفاق عليهما ما بين (٥٠%، ٧٥%) ،وحذف مفردتين لتكرار مضمونهما، وبذلك تكونت الصورة النهائية للمقياس من(٢٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد(هزيمة الذات (٩مفردات)،التوجه السلبى نحو الحياة (٨مفردات)،السلبية

السلوكية (٩مفردات))،وتتراوح درجة التلميذ على المقياس ككل مابين (٢٦-٥٢)درجة، و تم توزيع المفردات بطريقة عشوائية ،والجدول (٢) يوضح مفردتي مقياس العجز المتعلم قبل وبعد التعديل:

جدول (٢): مفردتي مقياس العجز المتعلم قبل وبعد التعديل

المفردة	البعد الذي تنتمي إليه	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
٢٥	هزيمة الذات (معرفي)	**تلقيت هدية من زميل لك:** أ-لماذا أعطاني هذه الهدية؟ ب-أحصل عليها وأشكره	**تلقيت هدية من زميل لك:** أ-يرغب في الحصول على شيء ما مني ب- أنا شخص محبوب
٢١	السلبية السلوكية (سلوكي)	**أعلنت مدرستك عن رحلة إلى حديقة الحيوان:** أ-أفضل أن أبقي وحيدًا. ب-أطالب والدي بالذهاب مع أصدقائي.	**أعلنت مدرستك عن رحلة إلى حديقة الحيوان:** أ-أرفض اللعب والتنزه ب-أسارع للاشتراك حتى أمرح مع زملائي.

ومن ثم وفي ضوء ما تقدم يصبح المقياس صالحًا من وجهة نظر المحكمين.

٧- تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية والتي قوامها (١٢٣) تلميذا وتلميذة من خارج تلاميذ عينة البحث الأساسية للتأكد من صلاحيته للتطبيق.

الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم :

أولا : **الاتساق الداخلى :**

لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson-r في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

أ - حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية والجدول (٣) يوضح ذلك:

الجدول (٣) :معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم.

م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	٠.٩٠٦**	٠.٦٠٣**	١٠	٠.٨٤٨**	٠.٥٦٦**	١٩	٠.٩١٥**	٠.٥٧٦**
٢	٠.٥٤٢**	٠.٣٠**	١١	٠.٨٦٣**	٠.٥٤٨**	٢٠	٠.٨٥٩**	٠.٥٧٨**
٣	٠.٦٥١**	٠.٢٧٤**	١٢	٠.٧٤٠**	٠.٤٣٢**	٢١	٠.٩٠٢**	٠.٥٥٦**
٤	٠.٤٣٩**	٠.٣١٧**	١٣	٠.٧٩٨**	٠.٤٤٤**	٢٢	٠.٥٦٨**	٠.٦٢١**
٥	٠.٦٩٣**	٠.٤٠٥**	١٤	٠.٤٠٤**	٠.٢٤٧**	٢٣	٠.٦٢٤**	٠.٦٠١**
٦	٠.٦٥٤**	٠.٤٥٤**	١٥	٠.٦٤٣**	٠.٢٥١**	٢٤	٠.٧٥٦**	٠.٥٤٧**
٧	٠.٧٢٦**	٠.٣٤٢**	١٦	٠.٩٢١**	٠.٦٣٨**	٢٥	٠.٦٥٥**	٠.٦٥١**
٨	٠.٩١٦**	٠.٥٨١**	١٧	٠.٧٤٦**	٠.٤٠٦**	٢٦	٠.٨٠٥**	٠.٥٨٠**
٩	٠.٨٤٢**	٠.٥٦٨**	١٨	٠.٨١١**	٠.٤٦١**			

** دال عند01.

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ب- حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (٤):

الجدول (٤):معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم.

الأبعاد	معامل الارتباط
هزيمة الذات.	٠.٦٧٥**
السلبية السلوكية.	٠.٦١٦**
التوجه السلبي نحو الحياة	٠.٥٣٥**

**دال عند01.

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانيا :صدق المقياس : للتأكد من صدق مقياس العجز المتعلم تم حساب :

١ – الصدق العاملى الاستكشافى : يعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي، وقد قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي لمقياس العجز المتعلم في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات عينة تكونت من (١٢٣) تلميذا من تلاميذ عينة حساب الخصائص السيكومترية ،وتم حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٧٣١)، وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠)؛ وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وقد تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذت الباحثة بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات، وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويرًا متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص ثلاثة عوامل الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح، والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥): تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس العجز المتعلم.

رقم العبارة	العوامل			رقم العبارة	العوامل		
	الأول	الثاني	الثالث		الأول	الثاني	الثالث
١	٠.٩١٢			١٤			٠.٣١٦
٢			٠.٥٠٢	١٥			٠.٦٦٦
٣			٠.٦٧٤	١٦	٠.٩٢٥		
٤		٠.٣٦٣		١٧		٠.٧٣١	
٥			٠.٧٠٨	١٨		٠.٨١١	
٦			٠.٦٥١	١٩		٠.٩٢٩	
٧			٠.٧٣٩	٢٠		٠.٨٧١	

٨		٠.٩٢٥		٢١		٠.٩١٨	
٩	٠.٨٣٣			٢٢	٠.٨٦٩		
١٠	٠.٨٣٩			٢٣	٠.٩٢٣		
١١		٠.٨٧٣		٢٤	٠.٨٣٨		
١٢			٠.٧٤٤	٢٥	٠.٩٢٥		
١٣		٠.٧٨٨		٢٦	٠.٨٦٨		
الجذر الكامن					٧.١٤٧	٦.٠٧٢	٣.٣٥٢
نسبة التباين					٢٧.٤٨٩	٢٣.٣٥٤	١٢.٨٩٢

يتضح من الجدول (٥) ما يأتى :

اشتمل العامل الأول على (٩) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠.٨٣٣:٠.٩٢٥)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعًا موجبًا، وهي العبارات أرقام (١، ٩، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦)، ويمكن تسميته بـ (هزيمة الذات)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

-اشتمل العامل الثاني على (٩) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠.٣٦٣:٠.٩٢٩)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجبًا، وهي العبارات أرقام(٤، ٨، ١١، ١٣، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١)، ويمكن تسميته بـ (السلبية السلوكية)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

- اشتمل العامل الثالث على (٨) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠.٣١٦:٠.٧٤٤)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجبًا، وهي العبارات أرقام(٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ١٢، ١٤، ١٥)، ويمكن تسميته بـ (التوجه السلبى نحو الحياة)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٢ - المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التمييزي)، وذلك بتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية ، ثم ترتيب درجات عينة حساب الخصائص السيكومترية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الدنيا والتي تمثل ٢٧% أفراد العينة الاستطلاعية الأقل في الدرجة الكلية للمقياس

والمجموعة العليا لمقياس العجز المتعلم والتي تمثل ٢٧% أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية الأعلى في الدرجة الكلية للمقياس، والجدول(٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦) :صدق المقارنة الطرفية لمقياس العجز المتعلم.

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة التاء	مستوى الدلالة
العجز المتعلم	**المجموعة العليا**	٣٣	٦٩.٤	٤.٣	٦٤	١٠.٢٨	٠.٠١ دالة
	المجموعة الدنيا	٣٣	٦١.٢	١.٥			

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس العجز المتعلم، في اتجاه المستوى المرتفع لمقياس العجز المتعلم، مما يعني تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي.

٣-**الصدق التلازمى (المحك)** : تم اختبار صدق مقياس العجز المتعلم من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم إعداد **بغدادى (٢٠١١)** ، حيث بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (.٨٩٧) وهو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (.٠١).

ثالثا: ثبات المقياس :

تم حساب ثبات مقياس العجز المتعلم عن طريق حساب :

١- طريقة كرونباخ (معامل ألفا للثبات) :

قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، ويوضح الجدول (٧) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية:

الجدول (٧): معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	**هزيمة الذات.**	٠.٩٦٥
٢	**السلبية السلوكية.**	٠.٩٣٣
٣	**التوجه السلبي نحو الحياة**	..٨٨٣
-	الدرجة الكلية	٠. ٩٦٩

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس العجز المتعلم تراوحت ما بين (٠.٨٨٣ – ٠.٩٦٥)، وللدرجة الكلية (٠.٩٦٩)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

٢ –التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس ودرجته الكلية ، ويوضح الجدول (٨) معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية قبل التصحيح وبعد التصحيح بمعادلتى سبيرمان براون وجتمان:

الجدول (٨): ثبات مقياس العجز المتعلم باستخدام التجزئة النصفية وتصحيحها وذلك لكل بعد من أبعاد مقياس العجز المتعلم وللمقياس ككل.

أبعاد المقياس	التجزئة النصفية	
	معامل الثبات قبل التصحيح لسبيرمان براون	معامل الثبات بعد التصحيح لجتمان
هزيمة الذات.	٠.٧١٧	٠.٨٣١
السلبية السلوكية.	٠.٨٢٣	٠.٩٠٢
التوجه السلبي نحو الحياة	٠.٧٢٤	٠.٧٤٠
الدرجة الكلية	٠.٩٤٢	٠.٩٦١

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات الثبات بعد التصحيح لأبعاد مقياس العجز المتعلم تراوحت مابين (٠.٧٤٠ – ٠,٩٠٢)، وللدرجة الكلية (٠,٩٦١)، وهي قيم مقبولة إحصائيًا، مما يدل على ثبات المقياس.

٣ – **طريقة إعادة التطبيق** : وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية مرتين بفاصل زمنى قدره ثلاثة أسابيع ، وحساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فى التطبيقين ، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (٠١.) ، والجدول (٩) يوضح تلك النتائج :

الجدول (٩): معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس العجز المتعلم ودرجته الكلية فى التطبيقين الأول والثانى.

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط ومستوى الدلالة	
	معامل الارتباط بين المقياسين	مستوى الدلالة
هزيمة الذات.	.٨٩٤	.٠١
السلبية السلوكية.	.٨٤٢	.٠١
التوجه السلبي نحو الحياة	.٧٨٩	.٠١
الدرجة الكلية	. ٨٩٥	.٠١

الصورة النهائية للمقياس:تكون مقياس العجز المتعلم فى صورته النهائية من(٢٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هى(هزيمة الذات– السلبية السلوكية –التوجه السلبى نحو الحياة)،حيث احتوى بعدى هزيمة الذات والسلبية السلوكية على (٩) مفردات بينما احتوى بعد التوجه السلبى نحو الحياة على (٨) مفردات وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس مابين (٢٦–٥٢) درجة وتصحح بطريقة ليكارت (٢–١) .

٢–مقياس التشوهات المعرفية (إعداد الباحثة):

تم إعداد مقياس التشوهات المعرفية نظرًا لعدم وجود دراسة – في ضوء ما تم الاطلاع عليه – اهتمت بقياس التشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،على الرغم مما أشارت إليه الأطر النظرية فى اكتساب تلك التشوهات فى مرحلة الطفولة وتطورها خلال مراحل النمو اللاحقة حتى الرشد وهذا ما أشار إليه كل من **Odaci,et al.(2009) . Lee(2007)**

خطوات إعداد المقياس:

١–الاستفادة من الأطر النظرية حول التشوهات المعرفية وأنواعها وتعريفها وذلك لتحديد البنية الأساسية للمقياس (أبعاده – مفرداته).

٢–الاطلاع على عدد من المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت التشوهات المعرفية لتحديد التعريف الإجرائي والأبعاد المكونة الأكثر تكراراً وصياغة العبارات مع تغيير ما يلزم بما يتوافق مع خصائص مرحلة العينة الحالية ومنها مقياس كل من

Covion (2013), Caralijn et al., (2008), Barriga & Gibbs (1999), Roberts (2015), Patrick (2009), Dozois et al., (2011), Shook (2010),، وأبو حطب (٢٠٢٢)، راوي (٢٠٢١)، الطريا والعبيدي (٢٠٢٠)، طموني (٢٠٢١)، العصار (٢٠١٥)، كامل (٢٠٠٦)، مصيلحي (٢٠٠٥).

٣- الاستناد إلى تعريف التشوهات المعرفية على كونها "نماذج معرفية من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية يعتنقها التلميذ عن ذاته والعالم والمستقبل، تؤثر على قدرته على تحقيق أهدافه ولها عواقب انفعالية وسلوكية ومعرفية" وتشمل (التفكير الكارثي – التعميم الزائد – التفسيرات الشخصية – المبالغة والتهوين – التفكير المثالي – المقارنات المجحفة).

٤-تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٨) عبارة بواقع ثمانى عبارات لكل بعد تدور مضامين عبارات كل مجموعة حول محور واحد فرعي يمثل أحد أبعاد التشوهات المعرفية، وروعي أن تكون العبارات بسيطة ومختصرة وتتلاءم مع سن العينة، وتتدرج الإجابة على المقياس من خلال متصل من ثلاثة خيارات متدرجة ، وتتراوح الدرجة على المقياس مابين (٤٨ – ١٤٤) درجة .

٥-**استطلاع آراء المحكمين:** عرض المقياس في صورته الأولية على ثمانية من متخصصي علم النفس والصحة النفسية، حيث أشار سيادتهم بإعادة صياغة أربع مفردات حيث قلت نسبة الاتفاق عليها عن ٨٠% وتراوحت ما بين ٦٢% : ٧٥% ونقل بعض العبارات من بعد إلى آخر مع حذف بعض العبارات المكررة في مضمونها مع عبارات أخرى ومحاولة توحيد عدد المفردات أسفل كل بعد، وبذلك بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٤٢) عبارة بواقع (٧) مفردات لكل بعد، والجدول (١٠) يوضح العبارات التي تم تعديلها.

الجدول (١٠) :مفردات مقياس التشوهات المعرفية قبل وبعد التعديل

رقم المفردة	البعد الذي تنتمي إليه	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
٢٠	التفكير الكارثي	ذكائي منخفض وأعجز عن تحقيق درجات مرتفعة	أعجز عن الحصول على درجات مرتفعة
١٣	التفسيرات الشخصية	لا يهتم بي معلمي لأنني فاشل	يرفضني معلمي لأننى سيء
٣٢	المبالغة والتهوين	لا أشعر بقيمتى إلا بحصولي على جائزة	حصولي على جائزة يعنى أننى الأفضل على الإطلاق
٢١	التفكير المثالي	لا أرضي عن التفوق بديلاً	إن لم أكن متفوقًا فأنا فاشل

٦- التوزيع العشوائى لمفردات المقياس وصياغة تعليماته والتي تتمثل في القراءة المتأنية لكل مفردة واختيار الاستجابة المناسبة التي تنطبق مع التلميذ وعدم اختيار أكثر من استجابة.

٧- تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية من خارج أفراد عينة البحث الأساسية للتأكد من صلاحيته للتطبيق.

الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية:

تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية من خلال حساب:

أولا :الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson-r في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

أ - حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية كما في الجدول (١١):

الجدول (١١): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية.

م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	٠.٩٢٧**	٠.٣٩٨**	١٥	٠.٨٤٧**	٠.٢٢٠*	٢٩	٠.٦٢١**	٠.٢٧١**
٢	٠.٨٩٣**	٠.٤٥٨**	١٦	٠.٦٥٤**	٠.٢٠٣*	٣٠	٠.٦١٨**	٠.٢٣٥**
٣	٠.٦٠٠**	٠.٤٤٧**	١٧	٠.٩٠٠**	٠.٢١٢*	٣١	٠.٩١٦**	٠.٤٦٥**
٤	٠.٥٧٣**	٠.٤٤٠**	١٨	٠.٨٣٢**	٠.٤٢١**	٣٢	٠.٦٧٢**	٠.٢٢٢*
٥	٠.٥٨٢**	٠.٣٢٢**	١٩	٠.٩٠١**	٠.٣٦٧**	٣٣	٠.٧٩٢**	٠.٣٢٠**
٦	٠.٧٢٧**	٠.٢٧٣**	٢٠	٠.٩٦٦**	٠.٤٣٦**	٣٤	٠.٨١٤**	٠.٣٩٠**
٧	٠.٦٦٠**	٠.٢٠٧*	٢١	٠.٨٠٢**	٠.٣٧٢**	٣٥	٠.٩٥٢**	٠.٢٥٧**
٨	٠.٦٦٣**	٠.٣٣٠**	٢٢	٠.٨٨٣**	٠.٣٤٤**	٣٦	٠.٨٢٨**	٠.٣٥٨**
٩	٠.٨٩٦**	٠.٣٣٨**	٢٣	٠.٨٩٥**	٠.٣٣٨**	٣٧	٠.٩٥٦**	٠.٢٧٢**
١٠	٠.٨٩١**	٠.٣٠٨**	٢٤	٠.٨٦٨**	٠.٢٨٠**	٣٨	٠.٨٧٤**	٠.٤٠٢**
١١	٠.٨٩٥**	٠.٤٤٧**	٢٥	٠.٨٢٣**	٠.٢٧٠**	٣٩	٠.٩٤٠**	٠.٢٦٢**
١٢	٠.٦٩١**	٠.٣١١**	٢٦	٠.٨٩٥**	٠.٣٢٣**	٤٠	٠.٨٧٥**	٠.٤٤٢**
١٣	٠.٨٠٦**	٠.٢٠٥*	٢٧	٠.٩٦٣**	٠.٤٠٤**	٤١	٠.٨٨٣**	٠.٤٣٠**
١٤	٠.٥٦٣**	٠.٢٨١**	٢٨	٠.٩٧٨**	٠.٤٤٥**	٤٢	٠.٨٤٤**	٠.٤٥٣**

***دالة عند ٠.٠٥ **دالة عند ٠.٠١**

يتضح من الجدول (١١) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة وكل من درجة البعد الذي

تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، عدا العبارات(٧، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ٣٢) دالة عند مستوى (٠.٠٥) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ب – حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (١٢):

الجدول (١٢): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية.

الأبعاد	معامل الارتباط
التفكير الكارثي.	٠.٤٥٣**
التعميم الزائد.	٠.٣٥٨**
التفسيرات الشخصية.	٠.٢٩٣**
المبالغة والتهوين.	٠.٥٠١**
التفكير المثالي	٠.٤١٩**
المقارنات المجحفة	٠.٤٠١**

يتضح من الجدول (١٢) أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانيا : صدق المقياس: للتأكد من صدق مقياس التشوهات المعرفية تم حساب :

١-الصدق العاملي الاستكشافي:

ويعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي، وقد قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي لمقياس التشوهات المعرفية في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات عينة حساب الخصائص السيكومترية .

كما تم حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٥٨٧) وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠)، وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وقد تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذت الباحثة بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات، وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص عاملين، الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

الجدول (١٣): تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس التشوهات المعرفية.

م	العوامل						م	العوامل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
١	٠.٩١٦						٢٢		٠.٨٧٤				
٢				٠.٨٩٢			٢٣		٠.٨٩٧				
٣						٠.٥٩٩	٢٤		٠.٨٥٣				
٤						٠.٥٤٦	٢٥		٠.٨١١				
٥					٠.٥٤٤		٢٦		٠.٨٩٠				
٦					٠.٧٢٨		٢٧	٠.٩٦٥					
٧						٠.٦٩٥	٢٨	٠.٩٧٨					
٨				٠.٦٣٦			٢٩						٠.٥٥٣
٩		٠.٨٩٠					٣٠						٠.٥٤٥
١٠		٠.٨٨١					٣١	٠.٩٠٧					
١١	٠.٨٧٩						٣٢			٠.٦٢٧			
١٢			٠.٧١٨				٣٣					٠.٧٨٥	
١٣			٠.٧٨٥				٣٤					٠.٨١٣	
١٤						٠.٥٧٨	٣٥			٠.٩٣٢			
١٥					٠.٨٥٩		٣٦					٠.٨١٨	
١٦						٠.٦٩٠	٣٧			٠.٩٤١			
١٧			٠.٨٨٥				٣٨				٠.٨٨١		
١٨				٠.٨٣٣			٣٩			٠.٩٣٠			
١٩	٠.٨٩٢						٤٠				٠.٨٧٩		
٢٠	٠.٩٦٧						٤١				٠.٨٨٨		
٢١					٠.٨١٥		٤٢				٠.٨٣٠		
الجذر الكامن								٦.١٩٥	٥.٥٣٢	٥.٢٤٠	٥.٠١٨	٤.٣٠٩	٢.٨٩٣
نسبة التباين								١٤.٧٤٩	١٣.١٧١	١٢.٤٧٧	١١.٩٤٨	١٠.٢٦١	٦.٨٨٨

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي:

١- اشتمل العامل الأول على (٧) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٨٧٩ :٠,٩٧٨)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعًا موجبًا، وهي العبارات أرقام(١ ،١١ ،١٩ ،٢٠ ، ٢٧، ٢٨، ٣١)، وهو الذي تمت تسميته ب (التفكير الكارثي)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٢- اشتمل العامل الثاني على (٧) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٨١١ :٠,٨٩٧)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجبًا، وهي العبارات أرقام(٩، ١٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦)، وتمت تسميته ب (التعميم الزائد)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٣- اشتمل العامل الثالث على (٧) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٦٢٧ :٠,٩٤١)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجبًا، وهي العبارات أرقام(١٢، ١٣، ١٧، ٣٢، ٣٥، ٣٧، ٣٩)، وتمت تسميته ب (التفسيرات الشخصية)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٤- اشتمل العامل الرابع على (٧) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٦٣٦ :٠,٨٩٢)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجبًا، وهي العبارات أرقام(٢، ٨، ١٨، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٢)، وهو الذي تمت تسميته ب (المبالغة والتهوين)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٥- اشتمل العامل الخامس على (٧) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٥٤٤ :٠,٨٥٩)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجبًا، وهي العبارات أرقام(٥، ٦، ١٥، ٢١، ٣٣، ٣٤، ٣٦)، وتمت تسميته ب (التفكير المثالي)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٦- اشتمل العامل السادس على (٧) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٥٤٥ :٠,٦٩٥)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجبًا، وهي العبارات أرقام(٣، ٤، ٧، ١٤، ١٦، ٢٩، ٣٠)، وهو الذي تمت تسميته ب (المقارنات المجحفة)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٢- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، وذلك بتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية التي بلغت (١٢٣) تلميذا وتلميذة من طلاب تم ترتيب درجاتهم ترتيبا تنازليا وفقا لدرجاتهم الكلية على المقياس، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الدنيا والتي تمثل ٢٧% من أفراد العينة الأقل في الدرجة الكلية للمقياس والمجموعة العليا لمقياس التشوهات المعرفية والتي تمثل ٢٧% من أفراد العينة الأعلى في الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٤) يوضح ذلك:

الجدول (١٤): صدق المقارنة الطرفية لمقياس التشوهات المعرفية.

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة التاء	مستوى الدلالة
التشوهات المعرفة	المجموعة العليا	٣٣	١٠٦.٩	٦.٤	٦٤	٩.٢٢	٠.٠١ دالة
	المجموعة الدنيا	٣٣	٩٦.١٢	١.٧			

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس التشوهات المعرفية، في اتجاه المستوى المرتفع لمقياس التشوهات المعرفية، مما يعني تمتع المقياس بصدقٍ تمييزي قوي.

ثالثا: ثبات المقياس

تم حساب ثبات مقياس التشوهات المعرفية من خلال :

١- طريقة كرونباخ (معامل ألفا للثبات) :

قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، ويوضح الجدول (١٥) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس التشوهات المعرفية والدرجة الكلية.

الجدول (١٥): *معامل الثبات لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية ودرجته الكلية باستخدام معامل ألفا كرونباخ.*

الأبعاد	معامل الثبات
التفكير الكارثي.	٠.٩٧٦
التعميم الزائد.	٠.٩٥١
التفسيرات الشخصية.	٠.٩٣٥
المبالغة والتهوين.	٠.٩٢٩
التفكير المثالي	٠.٨٨٧
المقارنات المجحفة	٠.٧٢٣
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٧٧

يتضح من الجدول (١٥) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية تراوحت مابين (٠.٧٢٣- ٠.٩٧٦)، وللدرجة الكلية (٠.٩٧٧) وجميعها معاملات ثبات مرتفعة إحصائيًا، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

٢-التجزئة النصفية:

تم حساب معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد المقياس ودرجته الكلية ويوضح الجدول (١٦) معاملات ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية قبل التصحيح وبعد التصحيح بمعادلتى سبيرمان براون وجتمان:

الجدول (١٦): ثبات مقياس التشوهات المعرفة باستخدام التجزئة النصفية.

أبعاد المقياس	التجزئة النصفية	
	معامل الثبات قبل التصحيح لسبيرمان براون	معامل الثبات بعد التصحيح لجتمان
التفكير الكارثي.	٠.٦٩١	٠.٨١٧
التعميم الزائد.	٠.٩١٢	٠.٩٣٣
التفسيرات الشخصية.	٠.٨٤٢	٠.٩١٤
المبالغة والتهوين.	٠.٨٤٥	٠.٩٠٤
التفكير المثالي	٠.٦٨٦	٠.٨١١
المقارنات المجحفة	٠.٦٠٢	٠.٦٦٤
الدرجة الكلية	٠.٩٢	٠.٩٤٤

يتضح من الجدول (١٦) أن معاملات الثبات بعد التصحيح لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية تراوحت ما بين (٠.٦٦٤- ٠.٩٣٣)، وللدرجة الكلية (٠.٩٤٤) وهي قيم مقبولة إحصائيًا، مما يدل على ثبات المقياس.

٣-مقياس التجول العقلي: إعداد Lopez et al., (2023)

(استبيان العوامل الأربعة FMW4) (ترجمة وتعديل الباحثة)

تم ترجمة هذا المقياس نظرا لملاءمة أبعاده لأهداف الدراسة الحالية، وانحصار أبعاد جميع مقاييس التجول العقلى على بعدى (التجول العقلى المرتبط بالمهمة – التجول العقلى غير المرتبط بالمهمة) ، مما يمثل إضافة جديدة لمجال قياس التجول العقلى .

وقد مرت عملية الترجمة والتقنين بالخطوات الآتية :

١- الاستناد إلى تعريف **Lopez et al. (2023, P. 433)** للتجول العقلي باعتباره "فشل الفرد في التحكم في الانتباه للمهمة الحالية والتحول إلى أفكار خارج نطاق المهمة".

٢- تكون المقياس في صورته الأولية من (٨٠) عبارة لقياس التجول العقلي من خلال أربعة أبعاد هي (الفشل في التفاعل الاجتماعي – الفشل في التفاعل مع الأشياء – عدم الوعي – عدم الانتباه)، وبعد عرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين من جانب معده بلغ عدد عباراته (٢٨) عبارة طبقت على (٢٦٥) طالبًا جامعيًا وراشدا تراوحت أعمارهم ما بين (١٩ – ٣٥) عامًا، وبعد إجراء التحليل العاملى التوكيدي من جانب معد المقياس وصلت عدد العبارات إلى (١٦) عبارة تقيس الأبعاد الأربعة بواقع أربع عبارات لكل بعد يجيب عليها المفحوص من خلال مقياس ثلاثى التدرج(تنطبق- تنطبق إلى حد ما – لاتنطبق على الإطلاق).

٣- ترجمة المقياس إلى اللغة العربية : تم ترجمة النسخة الأصلية (الإنجليزية) للمقياس ليتناسب مع البيئة العربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة، وقد مرت عملية التأكد من صدق الترجمة للمقياس بالخطوات الآتية :

أ- ترجمة النسخة الأصلية(الانجليزية) للمقياس إلى اللغة العربية، وللتأكد من الترجمة تم عرضها على متخصصين فى اللغة الانجليزية، وعلى عضو هيئة تدريس بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية ؛ للتحقق من الترجمة وتنقيحها من حيث المحتوى وسلامة اللغة والصياغة.

ب – ترجمة النسخة العربية إلى اللغة الانجليزية (الترجمة العكسية)، وعرضها على اثنين آخرين – أحدهما عضو هيئة تدريس والآخر معلم- مختصين فى اللغة الانجليزية .

جـ – عمل مقارنة بين النسخة الأصلية (الإنجليزية) للمقياس والنسخة المترجمة من اللغة العربية، وقد حددت الباحثة محك قبول مقداره(٨٠%) فأعلى ، وقد كانت نسبة الاتفاق بين خمسة من المختصين فى اللغة الانجليزية (٨٠%) فأعلى على جميع عبارات المقياس.

٤- قامت الباحثة الحالية بالتعديل في العبارات الـ(١٦) بما يتلاءم مع أهداف البحث والمرحلة التعليمية لعينة الدراسة، وتتدرج أمام كل عبارة ثلاثة بدائل متدرجة ، وتتراوح الدرجات على المقياس مابين (١٦- ٤٨) درجة، ثم عرض العبارات الـ (١٦) على ثمانية من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وذلك لإبداء آرائهم حول الأبعاد الأربعة للمقياس كأساس منطقي بنى عليه المقياس، والحكم على صلاحية العبارات في كونها تقيس ما وضعت من أجله، وحذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً.

٥- أسفرت هذه الخطوة عن إجراء التعديلات اللازمة علي كل مفردة من مفردات المقياس – باستثناء مفردة واحدة – والتي تجاوزت نسبة الاتفاق عليها٨٠%، حيث تركزت التعديلات في إعادة الصياغة مع الإبقاء على المضمون والفكرة الرئيسة لكل منها وتجنب النفي وإعطاء

بعض الأمثلة للتوضيح واستياق عبارات ترتبط بحياة التلميذ ، والجدول (١٧) يوضح التعديل الذي طرأ على كل عبارة.

الجدول (١٧): مفردات مقياس التجول العقلي قبل وبعد التعديل.

البعد	رقم المفردة	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
(١) الفشل في التفاعل الاجتماعي	١	لا أتذكر ما قيل لي للتو لأننى لم أكن منتبها	أنسى ما قاله المعلم بعد انتهاء الحصة مباشرة
	٨	لا أتذكر جزء من المحادثة التي كنت أتابعها لأننى لم أكن منتبها	أنتبه لبعض وليس كل ما يقوله المعلم داخل الفصل
	١١	أفقد خيط الحديث لأنه أثناء الحديث كنت أفكر في شيء آخر	أفكر في أشياء أخرى أثناء شرح المعلم
	١٦	لا أتذكر نقطة البداية وما أريد قوله بالضبط عند التحدث مع شخص آخر	يصعب على تحديد ما سأقوله في بداية حديثي مع زميل لي
(٢) الفشل في التفاعل مع الأشياء	٣	أتجاوز المكان الذي أريد الذهاب إليه لأني كنت أفكر في شيء آخر	أنسى القيام بأعمال كنت أنوي فعلها (المرور بجوار دكان معين)
	٦	آخذ شيئاً مختلفاً عن الشيء الذي أحتاجه	أريد الحصول على بعض الأشياء وأخطئ وآخذ أخرى (آخذ الحليب من الثلاجة بدلاً من المربى)
	١٢	أعد شيئًا ما إلى المكان الخطأ	أضع الأشياء في غير مكانها (أضع المفاتيح في الثلاجة)
	١٥	أخُطيِّ خطوة أساسية في إكمال المهمة	أنسى خطوة مهمة عند إنجاز عمل ما (أنسى غلق البوتوجاز بعد إعداد الشاي)
عدم الوعي	٢	لست على علم بما أفعله لأننى قلق أو مشتت وتساورني أحلام اليقظة	يؤثر القلق على تفكيري ومذاكرتي
	٧	أدرك أننى أفعل الأشياء دون التفكير فيها	يصعب على التركيز فيما أقوم به من أعمال
	٩	لست على علم بما يحدث حولي	أجهل أمور كثيرة تدور حولي
عدم الانتباه	٤	أفكر في مدى صعوبة تركيزي	أرى أن تركيزي محدود
	٥	أنا غير قادر على تركيز انتباهي	أضطر لقراءة الدرس عدة مرات كي أفهمه
	١٣	تساورني أحلام اليقظة عند الاستماع إلى شخص ما	أرى أحلاماً أثناء يقظتي
	١٤	أدرك أننى قرأت بضعة أسطر من النص دون تركيز ولا أتذكر شيء	أعجز عن استيعاب موضوع كامل أثناء القراءة

٦-توزيع مفردات المقياس عشوائيا وصياغة تعليمات المقياس والتي تتمثل في القراءة الدقيقة لكل عبارة وضع علامة أسفل الاستجابة المناسبة والتي تنطبق على التلميذ.

٧-تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية من خارج أفراد العينة الأساسية للبحث للتأكد من صلاحيته للتطبيق.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا :الاتساق الداخلي للمقياس :

لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson-r في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

أ - حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية كما في الجدول (١٨):

الجدول (١٨): معامل الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي.

م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	٠.٩٥**	٠.٥٣٨**	٩	٠.٩٤٤**	٠.٥٤٨**
٢	٠.٩٣٢**	٠.٤٩٧**	١٠	٠.٧٣٩**	٠.٤٣٣**
٣	٠.٩٤٩**	٠.٤١٠**	١١	٠.٩١٣**	٠.٥٠١**
٤	٠.٨٤١**	٠.٤٤٥**	١٢	٠.٧٤٧**	٠.٤٥٤**
٥	٠.٨٣٥**	٠.٤٥٩**	١٣	٠.٧٧٢**	٠.٣٨١**
٦	٠.٩٦١**	٠.٤٤٣**	١٤	٠.٨٣٢**	٠.٤٧٣**
٧	٠.٧٢٨**	٠.٤٠٧**	١٥	٠.٩٣٩**	٠.٤٢٣**
٨	٠.٩١٦**	٠.٥٠٦**	١٦	٠.٩٠٦**	٠.٥٠٠**

يتضح من الجدول (١٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ب - حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (١٩):

الجدول (١٩): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي.

الأبعاد	معامل الارتباط
الفشل في التفاعل الاجتماعي.	٠.٥٥٥**
الفشل في التفاعل مع الأشياء.	٠.٤٨١**
عدم الوعي.	٠.٥٦٤**
عدم الانتباه.	٠.٥٣٦**

يتضح من الجدول (١٩) أن جميع معاملات الارتباط بين بعدي المقياس والدرجة الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانيا: صدق المقياس: تم التأكد من صدق مقياس التجول العقلي بواسطة الطرق الآتية :

١ – **الصدق العاملى الاستكشافى** : ويعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي، وقد قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي لمقياس التجول العقلي في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات عينة حساب الخصائص السيكومترية .

كما تم حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٧٤٣) وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠)، وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وقد تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) وأخذت الباحثة بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات، وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص عاملين، الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح، والجدول (٢٠) يوضح ذلك:

الجدول (٢٠) تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس التجول العقلي.

م	العوامل				م	العوامل			
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١	٠.٩٥٠				٩			٠.٩٥٤	
٢			٠.٩٤٦		١٠			٠.٧٢٥	
٣		٠.٩٥٨			١١	٠.٩٠٩			
٤				٠.٨٢٩	١٢		٠.٧٠٩		
٥				٠.٨٤٦	١٣				٠.٧٤٩
٦		٠.٩٦٩			١٤				٠.٨٤٢
٧			٠.٧٠٦		١٥		٠.٩٤٩		
٨	٠.٩١١				١٦	٠.٩٠٦			
الجذر الكامن						٣.٤٢٠	٣.٣٠٤	٢.٨٤٧	٢.٧٤٣
نسبة التباين						٢١.٣٧٤	٢٠.٦٤٨	١٧.٧٩١	١٧.١٤٦

يتضح من الجدول (٢٠) ما يأتى :

-اشتمل العامل الأول على (٤) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٩٠٦ :٠,٩٥)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعًا موجبًا، وهي العبارات أرقام(١، ٨، ١١، ١٦)، وهو الذي تمت تسميته ب (الفشل في التفاعل الاجتماعي)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

-اشتمل العامل الثاني على (٤) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٧٠٩ :٠,٩٦٩)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجبًا، وهي العبارات أرقام(٣، ٦، ١٢، ١٥)، وهو الذي تمت تسميته ب (الفشل في التفاعل مع الأشياء)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

- اشتمل العامل الثالث على (٤) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٧٠٦ :٠,٩٥٤)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجبًا، وهي العبارات أرقام(٢، ٧، ٩، ١٠)، وهو الذي تمت تسميته ب (عدم الوعي)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

- اشتمل العامل الرابع على (٤) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠,٧٤٩ :٠,٨٤٦)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجبًا، وهي العبارات أرقام(١٣،٥،٤، ١٤)، وهو الذي تمت تسميته ب (عدم الانتباه)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

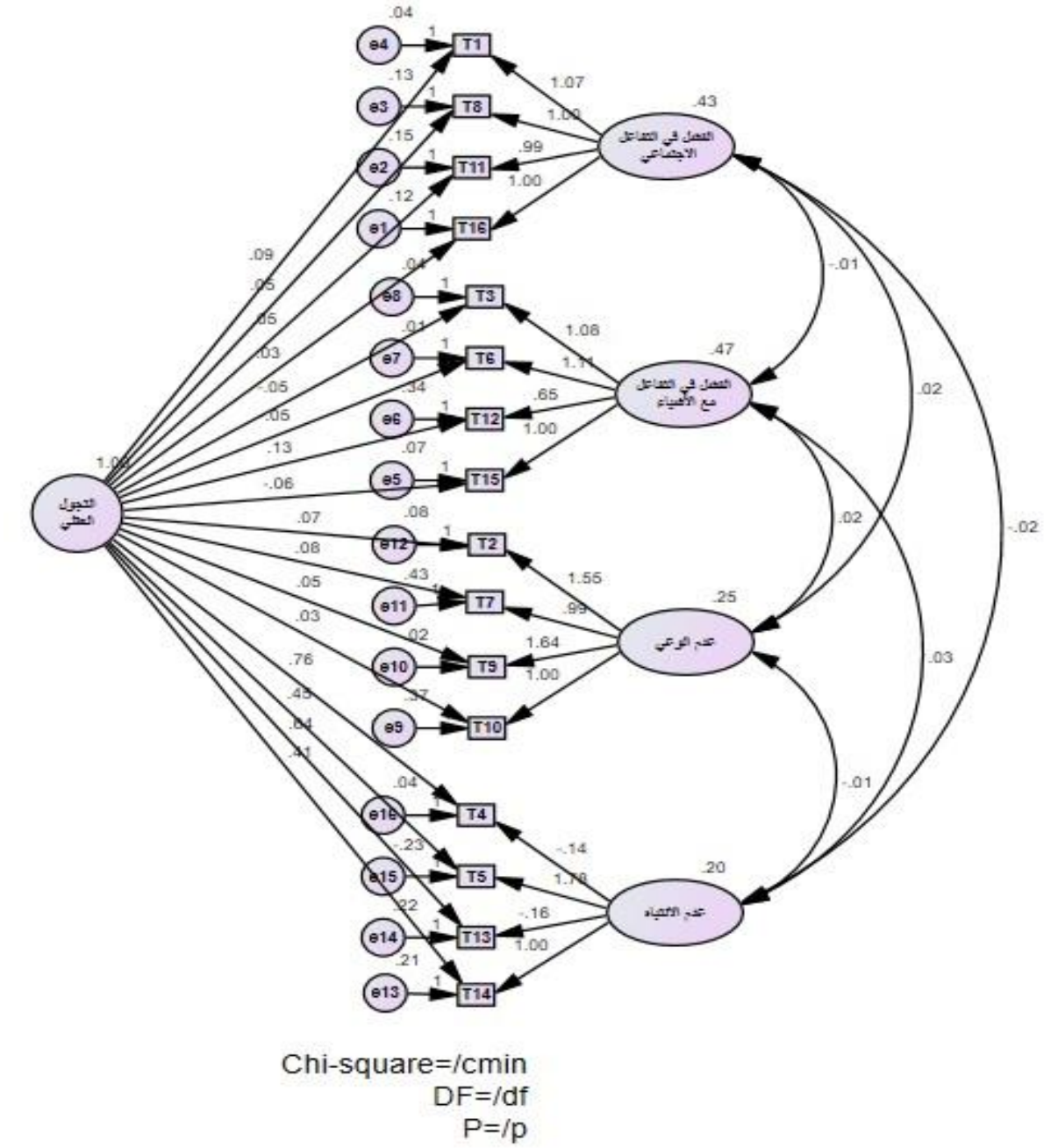
٧- التحليل العاملي التوكيدي(الصدق البنائي):

تم التحقق من الصدق البنائي لمقياس التجول العقلي بواسطة إجراء التحليل العاملي التوكيدي على الارتباطات البينية بين درجات أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية(١٢٣) على مفردات المقياس باستخدام برنامج(Amos.25)، ليتم اختبار النموذج المفترض للعاملين(الفشل في التفاعل الاجتماعي، الفشل في التفاعل مع الأشياء، عدم الوعي، عدم الانتباه)، لمصفوفة الارتباطات البينية بين الدرجات على مفردات المقياس، وبناءً على مؤشرات حسن المطابقة أسفرت النتائج عن مطابقة النموذج للبيانات بنتيجة مقبولة إلى حد كبير ويتضح ذلك من الجدول(٢١) :

الجدول (٢١):مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي.

AGFI	GFI	RMSEA	X2/df	X2
٠.٨٧١	٠.٩٢٣	٠.٠١٥	١.٠٢٧	٨٤.٢٠٥
	AIC	CFI	ECVI	RMR
	١٩٢.٢٠٥	٠.٩٩٩	١.٥٧٥	٠.٠٢٥

يتضح أن النموذج المفترض لمقياس التجول العقلي يطابق بدرجة كبيرة بيانات العينة، حيث كانت النسبة بين كا٢ ودرجات الحرية أقل من٢، وكانت قيم مؤشر حسن المطابقة(GFI)، ومؤشر حسن المطابقة المعدل(AGFI)، ومؤشر المطابقة المقارن(CFI) جميعها قيم مرتفعة وقريبة من حدها الأقصى- واحد صحيح- وكذلك مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب(RMSEA) كان أقل من(٠.٠٨)، كما كانت قيم مؤشرات(ECVI)(AIC) للنموذج أقل من قيم النموذج المشبع التي تساوي(١.٥٧٥)(١٩٢.٢٠٥) على الترتيب، وهذا ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس التجول العقلي، ويوضح الشكل (٥) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي:



Chi-square=84.205, df=82,P-Value=0.0001, RMSEA=0.015

الشكل (٥) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التجول العقلي

٢- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب درجات عينة حساب الخصائص السيكومترية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الدنيا والتي تمثل ٢٧% من أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية الأقل في الدرجة الكلية للمقياس والمجموعة العليا لمقياس التجول العقلي والتي تمثل ٢٧% من أفراد العينة الأعلى في الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢٢) يوضح ذلك:

الجدول (٢٢): صدق المقارنة الطرفية لمقياس التجول العقلي.

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة التاء	مستوى الدلالة
التجول العقلي	**المجموعة العليا**	٣٣	٤٣	٢.٣	٦٤	١٠.٩٥	٠.٠١ دالة
	المجموعة الدنيا	٣٣	٣٧.٩٧	١.٣			

يتضح من الجدول (٢٢) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس التجول العقلي، في اتجاه المستوى المرتفع لمقياس التجول العقلي، مما يعني تمتع المقياس بصدقٍ تمييزي قوي.

٣- الصدق التلازمى : تم حساب الصدق التلازمى من خلال تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقياس ، وحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس التجول العقلى إعداد مصطفى (٢٠٢٢) حيث بلغ معامل الارتباط (.٨٤٢) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الصدق .

ثالثا: ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على (١٢٣) من تلاميذ مجموعة حساب الخصائص السيكومترية عن طريق ما يأتى:

١- طريقة كرونباخ (معامل ألفا للثبات):

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، ويوضح الجدول (٢٣) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس التجول العقلي والدرجة الكلية:

الجدول(٢٣): معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس التجول العقلي باستخدام معامل الفاكرونباخ.

الأبعاد	معامل الثبات
الفشل في التفاعل الاجتماعي.	٠.٩٣٣
الفشل في التفاعل مع الأشياء.	٠.٩٢١
عدم الوعي.	٠.٨٧٥
عدم الانتباه.	٠.٩٣٧
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٤٧

يتضح من الجدول (٢٣) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس التجول العقلي تراوحت ما بين (٠.٨٧٥ – ٠.٩٣٧)، وللدرجة الكلية (٠.٩٤٧) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

٢ –التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس ويوضح الجدول (٢٤) معاملات ثبات أبعاد المقياس ودرجته الكلية باستخدام التجزئة النصفية قبل التصحيح وبعد التصحيح بمعادلتى سبيرمان براون وجتمان:

الجدول (٢٤): ثبات مقياس التجول العقلي باستخدام التجزئة النصفية.

أبعاد المقياس	التجزئة النصفية	
	معامل الثبات قبل التصحيح لسبيرمان بروان	معامل الثبات بعد التصحيح لجتمان
الفشل في التفاعل الاجتماعي.	٠,٨٩٨	٠,٩٣٢
الفشل في التفاعل مع الأشياء.	٠,٨٤٧	٠,٩١٢
عدم الوعي.	٠,٧٥٥	٠,٨٦
عدم الانتباه.	٠,٨٨٩	٠,٩٤١
الدرجة الكلية	٠,٨٧٣	٠,٩٤٦

يتضح من الجدول (٢٤) أن معاملات الثبات بعد التصحيح لأبعاد لمقياس التجول العقلي تراوحت ما بين (٠.٨٦– ٠.٩٤١)، وللدرجة الكلية (٠.٩٤٦) وهي قيم مرتفعة ومقبولة إحصائيًا، مما يدل على ثبات المقياس .

٣ – **طريقة إعادة التطبيق** : وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية مرتين بفاصل زمنى قدره (٢٥) يوما ، وحساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد

والدرجة الكلية للمقياس فى التطبيقين ، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) ، والجدول (٢٥) يوضح تلك النتائج :

الجدول (٢٥): معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى لمقياس العجز المتعلم

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط ومستوى الدلالة	
	معامل الارتباط بين التطبيقين	مستوى الدلالة
الفشل في التفاعل الاجتماعي.	.٨٧٦	.٠١
الفشل في التفاعل مع الأشياء.	.٨٤٢	.٠١
عدم الوعي.	.٧٨٢	.٠١
عدم الانتباه.	.٧٤٢	.٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٨٣	.٠١

٤ – مقياس قلق الاختبار (إعداد الباحثة)

خطوات إعداد المقياس:

تم إعداد مقياس قلق الاختبار نظرًا لقلة وندرة الدراسات التي اهتمت بقياس قلق الاختبار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وعدم وجود دراسة – في حدود علم الباحثة – تتفق وأهداف البحث الحالي وخصائص العينة، وقد اتبعت الخطوات الآتية لإعداده:

١- الاطلاع على المقاييس التي تناولت قلق الاختبار واهتمت بقياسه ومنها مقياس **Spielberger et al. (1980)، Sarason (1961), Maya(1999)، الحسن، وخدوج (٢٠٢٢)، الدحادحة، وسليمان (٢٠٠٨)، إسماعيل وآخرين (٢٠١٠)، الطيب (١٩٨٤)، النجادات والسعود (٢٠٢٢).**

٢- اشتقاق الأبعاد الأكثر تواترًا والأبرز أهمية والتي تتلاءم والمرحلة التعليمية وخصائص عينة البحث الحالى لتمثل محاور ومكونات قلق الاختبار وهما (الانزعاج – الانفعالية).

٣- وضع تعريف لقلق الاختبار بكونه "حالة انفعالية تتسم بالخوف والتوتر يشعر بها التلميذ عند مواجهته موقفًا اختبارياً يتجنب معها مواقف الاختبار".

٤- وضع مفردات المقياس (٢٠ عبارة) لتمثل بعدي [الانزعاج (١٠مفردات) – الانفعالية (١٠ مفردات)]، في صورة تقرير ذاتي يجيب عليه المفحوص من خلال مقياس ثلاثي التدرج (تنطبق – تنطبق إلى حد ما – لا تنطبق على الإطلاق)، وذلك بالاستعانة

ببعض المقاييس العربية والأجنبية مع وضع تعليمات المقياس متضمنة المطلوب من المستجيبين.

٥- **استطلاع آراء المحكمين:** عرض الصورة المبدئية للمقياس على ثمانية من المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية ، وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية المقياس من حيث صحة تصنيف مظاهر قلق الاختبار لبعدين وحذف العبارات غير المناسبة والتي لا تقيس ما وضعت من أجله ومدى وضوح وحسن صياغة كل مفردة وإضافة أو تعديل ما يرونه مناسبا وفقًا لوجهة نظر سيادتهم.

٦- أسفرت هذه الخطوة عن إجراء عدة تغييرات في صياغة أربع عبارات وحذف عبارة تشابهت في مضمونها مع عبارة أخرى، وإضافة عبارة جديدة مع الإبقاء على العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها ٨٠% فأكثر، وبذلك بلغ عدد مفردات المقياس في صورته النهائية (٢٠) عبارة بواقع (١٠ عبارات) لكل بعد، والجدول (٢٦) يوضح العبارات التي تم تعديلها.

الجدول (٢٦):مفردات مقياس قلق الاختبار قبل وبعد التعديل.

المفردة	البعد الذي تنتمي إليه	المفردة قبل التعديل	المفردة بعد التعديل
٢	الانزعاج	التوتر لا يفارقني حتى وإن كنت مستعدا بشكل كافٍ	يلازمني التوتر حتى وإن كنت مستعداً للاختبار
١٨	الانزعاج	أمنع زملائي عن التحدث عن الاختبارات	أقلق عندما يتحدث زملائي عن الاختبارات
٤	الانفعالية	أعرق أثناء الامتحان	ينصب العرق منى أثناء الامتحان
١٤	الانفعالية	أحلم أثناء النوم بصعوبة الامتحان	أحلم قبل الامتحان بصعوبة الامتحان

٧- التوزيع العشوائى لمفردات المقياس وصياغة تعليمات المقياس والتي تتمثل في القراءة المتأنية لكل عبارة واختيار الاستجابة المناسبة والتي تنطبق على التلميذ وعدم اختيار أكثر من استجابة.

٨-تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية من خارج أفراد عينة البحث الأساسية للتأكد من صلاحيته للتطبيق.

الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الاختبار:

أولا : الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس تم استخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson-r في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

أ – حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية كما في الجدول (٢٧):

الجدول (٢٧): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار.

م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية	م	ارتباطها بالبعد	ارتباطها بالدرجة الكلية
١	٠.٩٦٥**	٠.٨٣٠**	١١	٠.٦٢٠**	٠.٣٢٠**
٢	٠.٩٠٨**	٠.٧٧٦**	١٢	٠.٥٧٥**	٠.٣٥٧**
٣	٠.٩٥٩**	٠.٨٣٢**	١٣	٠.٦٧١**	٠.٣٢٧**
٤	٠.٧٨٧**	٠.٦١٣**	١٤	٠.٥١٢**	٠.٢١٥*
٥	٠.٧٩٠**	٠.٦٠٩**	١٥	٠.٥٨٢**	٠.٣٤٩**
٦	٠.٩١١**	٠.٨١٩**	١٦	٠.٣٤٧**	٠.٢٣٣*
٧	٠.٦٥٧**	٠.٦٥٦**	١٧	٠.٤٩٧**	٠.٢٧٠**
٨	٠.٩٤١**	٠.٨٠٠**	١٨	٠.٥٢٨**	٠.٢٨٤**
٩	٠.٩٠٩**	٠.٧٧٨**	١٩	٠.٣٨٤**	٠.٢٥٠*
١٠	٠.٨٧٦**	٠.٧٤٨**	٢٠	٠.٥٦٩**	٠.٣٥٣**

يتضح من الجدول (٢٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ب – حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول (٢٨):

الجدول (٢٨): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار.

الأبعاد	الدرجة الكلية
الانزعاج	٠,٨٣**
الانفعالية	٠,٧٧٦**

يتضح من الجدول (٢٨) أن جميع معاملات الارتباط بين بعدي المقياس والدرجة الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانيا : صدق المقياس : تم حساب صدق مقياس قلق الاختبار من خلال حساب :

١ – الصدق العاملي الاستكشافي:

ويعتمد هذا النوع من الصدق على استخدام أسلوب التحليل العاملي، وقد قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي لمقياس قلق الاختبار في صورته الأولية من خلال مصفوفة الارتباطات لدرجات العينة الاستطلاعية.

كما تم حساب مدى كفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي باستخدام اختبار K.M.O Test حيث تتراوح قيمة هذا الاختبار بين الصفر والواحد الصحيح، وبلغت قيمته في تحليل هذا المقياس (٠,٧٢٥) وهي أكبر من قيمة الحد الأدنى الذي اشترطه Kaiser وهو (٠,٥٠)، وبالتالي فإنه يمكن الحكم بكفاية حجم العينة لإجراء التحليل العاملي.

وقد تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية باستخدام برنامج (SPSS) والأخذ بمحك جيلفورد لمعرفة حد الدلالة الإحصائية للتشبعات، وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى (٠,٣٠) أو أكثر تشبعات دالة، ولإعطاء معنى سيكولوجي للمكونات المستخرجة تم تدويرها تدويراً متعامداً باستخدام طريقة الفاريماكس لكايزر Kaiser Varimax، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص عاملين، الجذر الكامن لكل منهما أكبر من الواحد الصحيح، والجدول (٢٩) يوضح ذلك:

الجدول (٢٩): تشبعات العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس قلق الاختبار.

م	العوامل		م	العوامل	
	الأول	الثاني		الأول	الثاني
١	٠.٩٦٩		١١	٠.٩١٧	
٢	٠.٩١٠		١٢		٠.٣٢٢
٣		٠.٦٥٤	١٣		٠.٤٨١
٤		٠.٦٢٠	١٤		٠.٥٢٠

٥		٠.٦٨٨	١٥		٠.٣٢٢
٦		٠.٤٨٣	١٦		٠.٥٦٨
٧		٠.٥٧٦	١٧	٠.٦٣٨	
٨	٠.٩٦٤		١٨	٠.٩٤٥	
٩	٠.٧٨١		١٩	٠.٩١١	
١٠	٠.٧٨٤		٢٠	٠.٨٧٦	
الجذر الكامن				٧.٦٩٧	٢.٩٩٩
نسبة التباين				٣٨.٤٨٣	١٤.٩٩٤

يتضح من الجدول (٢٩) ما يلي:

اشتمل العامل الأول على (١٠) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين(٠.٦٣٨:٠.٩٦٩)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعًا موجبًا، وهي العبارات أرقام(١، ٢، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠)، وهو الذي تمت تسميته بـ (الانزعاج)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

-اشتمل العامل الثاني على (١٠) عبارات تشبعت تشبعًا دالًا إحصائيًا تراوحت قيمها ما بين (٠.٣٢٢:٠.٦٨٨)، حيث تشبعت جميع عباراته تشبعاً موجبًا، وهي العبارات أرقام(٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦)، وهو الذي تمت تسميته بـ (الانفعالية)، حيث إنها الصفة الغالبة على عبارات هذا العامل.

٢- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

تم حساب صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية (صدق التميزي)، وذلك بتطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية والتى بلغت (١٢٣) طالبًا وطالبة ، ثم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية وفق الدرجة الكلية للمقياس تنازليًا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الدنيا والتي تمثل ٢٧% من أفراد العينة الأقل في الدرجة الكلية للمقياس والمجموعة العليا لمقياس قلق الاختبار والتي تمثل ٢٧% من أفراد العينة الأعلى في الدرجة الكلية للمقياس، والجدول(٢٩) يوضح ذلك:

الجدول (٣٠): صدق المقارنة الطرفية لمقياس قلق الاختبار.

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة التاء	مستوى الدلالة
قلق الاختبار	المجموعة العليا	٣٣	٥٤.٣٣	٢.٤١	٦٤	١١.٢٥	٠.٠١ دالة
	المجموعة الدنيا	٣٣	٤٨.٤٢	١.٨٢			

يتضح من الجدول (٣٠) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض على مقياس قلق الاختبار، في اتجاه المستوى المرتفع لمقياس قلق الاختبار، مما يعني تمتع المقياس بصدقٍ تمييزي قوي.

ثالثا: ثبات المقياس

تم حساب ثبات مقياس قلق الاختبار من خلال الطرق الآتية :

١-طريقة كرونباخ (معامل ألفا للثبات) :

قامت الباحثة باستخدام طريقة كرونباخ (معامل ألفا للثبات) لحساب ثبات المقياس، ويوضح الجدول (٣١) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس قلق الاختبار والدرجة الكلية:

الجدول (٣١): معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الانزعاج	٠,٨٩٧
٢	الانفعالية	٠,٧٣٥
-	الدرجة الكلية	٠,٩٦٤

يتضح من الجدول (٣١) أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس قلق الاختبار بلغت (٠,٨٩٧ – ٠.٧٣٥)على الترتيب، وللدرجة الكلية (٠,٩٦٤) وجميعها معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس.

٢-التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس، ويوضح الجدول (٣٢) معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية قبل التصحيح وبعد التصحيح بمعادلتى سبيرمان براون وجتمان :

الجدول (٣٢): معاملات ثبات أبعاد مقياس قلق الاختبار ودرجته الكلية باستخدام التجزئة النصفية.

أبعاد المقياس	التجزئة النصفية	
	معامل الثبات قبل التصحيح لسبيرمان بروان	معامل الثبات بعد التصحيح لجتمان
الانزعاج	٠,٨١	٠,٨٩٥
الانفعالية	٠,٦٨٣	٠,٧٣٢
الدرجة الكلية	٠,٩١٧	٠,٩٥٧

يتضح من الجدول (٣٢) أن معاملات الثبات بعد التصحيح لأبعاد مقياس قلق الاختبار بلغت (٠.٨٩٥ - ٠,٧٣٢) على الترتيب، وللدرجة الكلية (٠,٩٥٧) وهي قيم مقبولة إحصائيًا، مما يدل على ثبات المقياس.

٣ – **طريقة إعادة التطبيق** : وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية مرتين بفاصل زمنى قدره (٢٦) يوما ، وحساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فى التطبيقين ، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) ، والجدول (٣٣) يوضح تلك النتائج :

الجدول (٣٣):معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى لمقياس العجز المتعلم

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين	مستوى الدلالة
الانزعاج	.٧٢٢	.٠١
الانفعالية	.٧٥٤	.٠١
الدرجة الكلية	.٨١٣	.٠١

يتضح من الجدول (٣٣) أن معاملات الارتباط بين التطبيقين دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

رابعا:إجراءات الدراسة:

١- إعداد الإطار النظرى للبحث من خلال تجميع معلومات عن متغيرات البحث الأربعة من أدبيات ودراسات سابقة.

٢- إعداد مقياس العجز المتعلم والتشوهات المعرفية وقلق الاختبار وترجمة مقياس التجول العقلى وتعديل مفرداته بما يتفق مع عينة البحث الحالى وذلك بعد مراجعة الأطر النظرية والمقاييس العربية والأجنبية التى تناولت المتغيرات الأربعة.

٣- التحقق من مدى ملاءمة أدوات البحث للتطبيق على عينة البحث الحالية من خلال تطبيقها على عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس الممثلة للعينة الأساسية ، وقوامها (١٢٣) تلميذا وتلميذة بمدرستى كمال الدين حسين وهدى شعراوى بإدارة بنها التعليمية للعام الدراسى (٢٠٢٣- ٢٠٢٤م) .

٤- تصحيح استجابات تلاميذ عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس ورصدها ومعالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(SPSS22)**، للتحقق من صدق وثبات المقاييس بعدة طرق، وذلك للتأكد من صلاحيتها للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

٥- تطبيق مقياس العجز المتعلم على عينة البحث الأولية وقوامها(١٠٧٦) تلميذا وتلميذة من خمس مدارس بإدارة بنها التعليمية للعام الدراسى (٢٠٢٣-٢٠٢٤م) ، وترتيب درجات التلاميذ تنازليا وفق الدرجة الكلية للمقياس ، ثم تحديد التلاميذ مرتفعى العجز المتعلم والذين وقعت درجاتهم بالإرباعى الأعلى أى من زادت درجاتهم عن (٤٦) درجة على مقياس العجز المتعلم وبلغ عددهم (٢٦٩) تلميذا وتلميذة .

٦- تطبيق مقاييس (التشوهات المعرفية – التجول العقلى- قلق الاختبار) على ذوى العجز المتعلم

٧- تصحيح أدوات البحث ورصد البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS22**) والوصول إلى نتائج الدراسة.

٨- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة وذلك فى ضوء ماتوصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.

خامسا:الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث :

للإجابة على أسئلة البحث تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) منها : ١ – المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ٢ – اختبار"ت" : لعينتين مستقلتين Two Independent Samples T- Test ٣- حجم التأثير باستخدام مربع إيتا ٤ – تحليل الانحدار المتعدد الهرمى Hierarchical multiple regression analysis

سادسا:نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها :

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه " لا يمكن التنبؤ بهزيمة الذات كأحد أبعاد العجز التعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Step Multiple Regression Analysis للتحقق من إمكانية التنبؤ بهزيمة الذات كأحد أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد كل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والجدول (٣٤) يوضح ذلك:

الجدول (٣٤): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتنبؤ بهزيمة الذات بمعلومية أبعاد كل من التشوهات المعرفية والتجول العقلي وقلق الاختبار ودرجاتها الكلية.

المتغير المتنبأ به	المتغير المتنبئة	"R" المتعدد	"R^2" المتعدد	"R^2" النموذج	"F" ودلالتها	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" دلالتها
هزيمة الذات	التفكير الكارثي	0.827	0.684	0.677	**94.6	3.22	0.154	0.122	**10.990
	التعميم الزائد						0.168	0.132	**20.020
	التفسيرات الشخصية						0.218	0.160	**20.880
	المبالغة والتهوين						0.155	0.117	**10.680
	التفكير المثالي						0.350	0.270	**3.38
	المقارنات المجحفة						0.187	0.124	*2.02
	الفشل في التفاعل الاجتماعي	0.902	0.814	0.811	**288.41	7.36-	0.572	0.174	**5.060
	الفشل في التفاعل مع الأشياء						0.96	0.338	**8.350
	عدم الوعي						0.853	0.301	**7.220
	عدم الانتباه						0.762	0.252	**6.930
	الانزعاج	0.761	0.579	0.576	**182.87	1.98-	0.242	0.254	**5.090
	الانفعالية						0.730	0.580	**11.600
	التشوهات المعرفية	0.914	0.836	0.834	**451.17	7.48-	0.048	0.194	**4.110
	التجول العقلي						0.567	0.637	**13.200
	قلق الاختبار						0.085	0.141	**3.800

- **دال عند 0.05 ** دال عند 0.01**

يتضح من الجدول (٣٤) ما يأتى :

١- يمكن التنبؤ ببعد هزيمة الذات كأحد أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد التشوهات المعرفية، حيث استطاعت تلك الأبعاد أن تفسر (67%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (94.6) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

هزيمة الذات=3,22 + (0,154) التفكير الكارثي + (0,168) التعميم الزائد + (0,218) التفسيرات الشخصية + (0,155) المبالغة والتهوين + (0,350) التفكير المثالي +(٠.١٨٧) المقارنات المجحفة .

٢ – يمكن التنبؤ ببعد هزيمة الذات من خلال أبعاد التجول العقلي، حيث استطاعت تلك الأبعاد أن تفسر (81%) من تباين درجات العينة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (288,41) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

هزيمة الذات = −7,36 + (0,572) الفشل في التفاعل الاجتماعي + (0,964) الفشل في التفاعل مع الأشياء + (0, 853) عدم الوعي + (0,762) عدم الانتباه.

٢- يمكن التنبؤ ببعد هزيمة الذات من خلال بعدي قلق الاختبار، حيث استطاع هذين البعدين أن يفسرا (57%) من تباين درجات العينة عن هذا البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (182,87) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

هزيمة الذات = −1,98 + (0,242) الانزعاج + (0,730) الانفعالية.

٣- يمكن التنبؤ ببعد هزيمة الذات من خلال الدرجة الكلية لكل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار)، حيث استطاعت الدرجة الكلية لتلك المتغيرات أن تفسر (83%) من تباين درجات العينة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (451,17) وهي قيمة دالة عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

هزيمة الذات = −7,78 + (0,048) التشوهات المعرفية + (0,567) التجول العقلي + (0,085) قلق الاختبار.

يتضح مما سبق عرضه عدم تحقق الفرض الأول حيث أمكن التنبؤ بهزيمة الذات كأحد أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير التنبؤ بهزيمة الذات كأحد أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد التشوهات المعرفية ودرجتها الكلية فى إطار الفشل المتكرر Frequent failure الذى قد يواجه التلميذ في مواقف يتلقى فيها انتقادات من الآخرين وخاصة ممن توقع منهم الدعم والتشجيع فيشعر بالكآبة واليأس ويتولد لديه محتوى معرفي مشوه ذو تأثير سلبي على تفكيره ، يتم من خلاله تفسير الموقف المؤلم بأنه غير قابل للتغيير وأنه مهما حاول فلن يستطع ، ويعمم دلالة الخبرة ويتوقع الألم والفشل الدائم، فيختار الإحجام عن المحاولة تجنبا لتكرار ألم الفشل ويردد بينه وبين ذاته مقوله "الأفضل ألا أحاول فقدراتي تعجز عن تحقيق النجاح"،"أنا غبي"، "أنا فاشل"، "أنا لا أستحق أن أكون هنا" فتتولد حالة العجز المتعلم والشعور بالإحباط واليأس والهزيمة دون بذل أي جهد يغير هذا التفكير فلا يعير اهتماما للعوامل التي تقف خلف فشله المتوقع مما يزيد المشكلة تفاقمًا.

وتتفق تلك النتيجة مع ما ذكره كل من **Abramson et al. (1978, p52), Seligman (2006, p 151), Silvester et al., (2003, p.134), Valas (2001, p71)** في تأثير التفسيرات السلبية للأحداث ولا عقلانيتها فى حدوث مشاعر الإحباط والاكتئاب، كما تتفق تلك النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة **Bridges & Harmish (2010)** في قدرة التشوهات المعرفية علي التنبؤ بهزيمة الذات كبعد من أبعاد الاكتئاب .

وعن التنبؤ بهزيمة الذات من خلال أبعاد التجول العقلى ودرجته الكلية يمكن تفسير هذه النتيجة في كون التجول العقلى حالة تنتج من تعرض التلميذ لضغوطات مستمرة ومهام صعبة وتكليفات عدة فيعزف عنها هاربا منها متجنبا لها شاردا بذهنه محاولا البحث عن عالم آخر واقعى أو غير واقعى يحقق من خلاله ذاته ويستكمل من خلاله نواحى ضعفه ونقصه، فيحجم عن المثابرة ويقل حماسه وتضعف ثقته بنفسه وتغيب عنه الدافعية للمذاكرة والتركيز على المهمة موضع الاهتمام فتتكرر مرات الفشل ويتولد لديه الإحساس بعدم السيطرة uncontrolled ability والاعتقاد بعدم جدوى التعلم أو تكرار المحاولة لحتمية الفشل والإخفاق فيتجنب التحديات ، وعندما يتعرض لمحاولات تعلم جديدة يتسم أداؤه بالعشوائية و التخبط وتتزايد احتمالية الفشل مرة أخرى ويتعمق الشعور بالإحباط والهزيمة وعدم القدرة.

وهذا يتفق مع ما أشار إليه **حسين (٢٠٢٢)** إلى ارتباط التجول العقلى وخاصة عند التعرض للمهام الصعبة بمشاعر الإحباط والهزيمة ، مما يؤدى إلى إحساس التلميذ بعدم القدرة على أداء المهام المكلف بها ، وسلبا بالتحكم المعرفي **Drescher et al. (2018).**

وعن التنبؤ بهزيمة الذات من خلال بعدى قلق الاختبار ودرجته الكلية فيأتى ذلك انطلاقا مما يولده قلق الاختبار لدى التلاميذ من انزعاج حول أدائهم الدراسى وتفكيرهم فى أداء

الآخرين وما يترتب على فشلهم فى الاختبار وتوقعهم العقاب وفقدان الاحترام والتقدير مما ينعكس عليهم بظهور نوبات من الاضطراب والإثارة الانفعالية وفقدان السيطرة والتحكم وظهور الحديث السلبى الداخلى الذى يتجسد فى أدائه فيفشل وتتولد لديه مشاعر الهزيمة واليأس .

وهذا يتفق مع ما ذكره "سليجمان" من خلال نموذجه وأشار إليه كل من **Rabee & Hamberg (2011, P 741)** بأن الفرد عندما يتعرض لموقف يفشل في مواجهته أو التحكم فيه (الاختبار)، فإنه يطور اعتقادًا بأن مخزونه السلوكي لن يسعفه في التحكم في النتائج المستقبلية حتى وإن ارتبطت بمواقف غير مشابهة للمواقف السابقة.

كما أن التلميذ الذى يعانى ارتفاع قلق الاختبار يعتبر الاختبار مصدر تهديد له فيكون رد فعله مبالغ فيه من التوتر والاضطراب ، مما يخلق لديه أفكارا غير مرتبطة بموضوع الاختبار تتداخل مع تركيزه وانتباهه ، مما ينعكس بدوره على قدرته على معالجة المعلومات واسترجاعهافى مواقف عدة وعندما يفشل تساوره مشاعر الهزيمة والعجز .

نتائج التحقق من صحة الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه" **لا يمكن التنبؤ بالتوجه السلبى نحو الحياة كأحد أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .**

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Step Multiple Regression Analysis للتحقق من إمكانية التنبؤ بالتوجه السلبى نحو الحياة كأحد أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد كل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والجدول (٣٥) يوضح ذلك:

والجدول (٣٥): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتنبؤ بالتوجه السلبي نحو الحياة بمعلومية أبعاد كل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية.

المتغير المتنبأ به	المتغير المتنبئة	"R" المتعدد	"R^2" المتعدد	"R^2" النموذج	"F" ودلالتها	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" دلالتها
	التفكير الكارثي						0,130	0,112	1,60
	التعميم الزائد						0,086	0,074	0,982
	التفسيرات الشخصية	0,764	0,584	0,574	**61,26	4,310	0,243	0,195	**3,040

التوجه السلبي نحو الحياة	المبالغة والتهوين						0,134	0,110	1,380
	التفكير المثالي						0,183	0,155	1,690
	المقارنات المجحفة						0,299	0,216	**3,07
	الفشل في التفاعل الاجتماعي	0,856	0,733	0,729	**181,21	4,71-	0,484	0,161	**3,90
	الفشل في التفاعل مع الأشياء						0,711	0,272	**5,60
	عدم الوعي						0,986	0,379	**7,61
	عدم الانتباه						0,527	0,190	**4,37
	الانزعاج	0,727	0,529	0,526	**149,42	0,474-	0,206	0,236	**4,480
	الانفعالية						0,645	0,560	**10,60
	التشوهات المعرفية	0,860	0,745	0,742	**257,51	5,54-	0,024	0,106	1,80
	التجول العقلي						0,527	0,647	**10,77
	قلق الاختبار						0,089	0,162	**3,50

***دال عند 0.05 ** دال عند 0.01**

يتضح من الجدول (٣٥) ما يأتي :

١- يمكن التنبؤ ببعد التوجه السلبي نحو الحياة كأحد أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد التشوهات المعرفية باستثناء أبعاد (التفكير الكارثي – التعميم الزائد – المبالغة والتهوين – التفكير المثالي) ، حيث استطاعت تلك الأبعاد تفسير (57%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (61,26) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

التوجه السلبي نحو الحياة = 4,310 + (0,243) التفسيرات الشخصية + (0,299) المقارنات المجحفة.

٢- يمكن التنبؤ بالتوجه السلبي نحو الحياة من خلال أبعاد التجول العقلي، حيث استطاعت تلك الأبعاد أن تفسر (73%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا

البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (181,21) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

التوجه السلبي نحو الحياة = −4,71 + (0,484) الفشل في التفاعل الاجتماعي + (0,711) الفشل في التفاعل مع الأشياء + (0,986) عدم الوعي + (0,527) عدم الانتباه.

٣- يمكن التنبؤ بالتوجه السلبي نحو الحياة من خلال بعدي قلق الاختبار حيث استطاع هذين البعدين أن يفسرا (53%) من تباين درجات أفراد العينة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (149,42) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

التوجه السلبي نحو الحياة = −0,474 + (0,206) الانزعاج + (0,645) الانفعالية.

٤- يمكن التنبؤ بالتوجه السلبي نحو الحياة من خلال الدرجة الكلية لكل من (التجول العقلي – قلق الاختبار)، حيث استطاع هذين المتغيرين، تفسير (74%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (257,51) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

التوجه السلبي نحو الحياة = −5,54 + (0,527) التجول العقلي + (0,089) قلق الاختبار.

يتضح مما سبق عرضه عدم تحقق الفرض الثانى جزئيا ، حيث أمكن التنبؤ بالتوجه السلبى نحو الحياة كأحد أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويمكن تفسير التنبؤ بالتوجه السلبى نحو الحياة من خلال بعدى التشوهات المعرفية (التفسيرات الشخصية – المقارنات المجحفة) ودرجتها الكلية فى إطار معتقدات التلميذ عن خبرات الفشل المتكرر التى يتعرض لها والتى قد تؤدي إلى فقدان التلميذ ثقته فى قدراته بالمقارنة بالآخرين وفي إمكانية تجاوز معيقات التعلم وهو ما يضاعف من توقعاته السلبية للفشل ويعتقد عدم امتلاكه الحيلة لتغيير الوضع ،فيقبل ما هو فيه كقدر محتوم والذي يترتب عليه الفشل المستمر وتضعف ثقته فى قدرته على الفعل ، وتقل ثقته فى الآخرين فتظهر مشاعر العدائية ، مما يكون مآله التوجه السلبى تجاه كل مايعتقد أنه السبب فى فشله فيتعلم العجز والذي لا يتوقف عند الموقف الذي يواجه فيه التلميذ الصعوبة بل يمتد أثره إلى مواقف أخرى تعليمية واجتماعية.

كما أن حالة التشاؤم هي لب التشوهات المعرفية والتى تعد السبب الأساس لحدوث العجز وتكون تلك النظرة السلبية للحياة، كما أقر بذلك **Seligman (1996, p.55)**، فعندما

ينسب التلميذ لنفسه الفشل رغم عدم مسئوليته عنه تتعطل إمكانية التعلم الجيد ويبدأ التعميم غير الواقعى والتوقع اللاعقلاني باستمرارية الإخفاق مما يحد من الإقدام على إنجاز المهام فتتوقف المحاولات الأمر الذي يفضي به إلى الإحساس بالذنب وتدني اعتبار الذات والتوجه السلبي نحو المواقف والأشخاص.

وعن التنبؤ بالتوجه السلبى نحو الحياة من خلال أبعاد التجول العقلى ودرجته الكلية فيمكن تفسير ذلك في إطار العلاقة الإيجابية بين التجول العقلي والمزاج السيء والضغوط لدى التلميذ **Mills et al., (2011), Mrazek et al.,(2013)**، وتدني الحالة المزاجية **Killingsworth & Gilbert (2010)**. والعلاقة السلبية بين التجول العقلى والرضا عن الحياة **Luo et al.,(2016)**.

فعندما يكون المحتوى صعبًا وتزداد محاولات التلميذ لمواجهة متطلبات التعلم الكثيرة والمتنوعة والتى قد تكون صعبة أحيانا يفقد الدافع والفاعلية ويدرك أن أهدافه يصعب تحقيقها وتترسخ لديه مشاعر اليأس في إمكانية تحقيق النجاح وعدم القدرة على القيام بالمهام المكلف بها، فيتشتت انتباهه ويتجول بعقله خارج إطار المهام الموكلة إليه ويشرد بذهنه غارقًا في بحر أفكاره الداخلية وتشل قدرته على التذكر ويصبح أقل تركيزًا واندماجًا في بيئة التعلم، ويركن للاستسلام وتنتابه مشاعر وانفعالات واتجاهات سلبية ناتجة عن إحساسه بالعجز وفشله في تحقيق ما يرنو إليه أسوة بزملائه.

وهذا ما أكده **Smallwood et al., (2007, p.835-837)** في ارتباط التجول العقلي بالتوجه السلبي نحو الحياة والتفكير السلبي ووجود التحديات.

وعن التنبؤ بالتوجه السلبى نجو الحياة من خلال بعدى قلق الاختبار ودرجته الكلية فيمكن تفسير ذلك في إطار سعى التلميذ ذي قلق الاختبار المرتفع الدءوب لتجنب موقف الاختبار ولكنه عندما يضطر لمواجهته يحاول أن يحمي نفسه عن طريق التكيف السلبي باللجوء إلى الخوف الشديد، ترافقه نوبات من الاضطراب الانفعالي يشعر معها بسلبية أي موقف يتعرض له ، وهذا ما أشار إليه كل من**Sutherland et al., (2004, p.171), Kabatay (1999, p.120)** ، **وولفورك (٢٠٠٤/٢٠١٠، ص٢٨)** في اعتبار العجز حالة معوقة لفعالية الذات وأداء التلاميذ على نحو خطير.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة فى إطار خصائص التلميذ ذى قلق الاختبار المرتفع والذى يعانى من التوتر وعدم الارتياح والخوف والترقب وعدم القدرة على التحمل ، والشعور بالتعب والإرهاق

والصداع ، والخوف من مواجهة المواقف الاختبارية والتسويف والانشغال بأشياء أخرى ، كل تلك الخصائص تخلق لديه اتجاهات سالبة تجاه المواقف والأشخاص والأشياء من حوله .

كما قد يرجع إلى موقف الاختبار الذي يولد لدى التلميذ ردود أفعال تقوي عملية تقييم الاختبار ككونه أكثر تهديدًا مما يتداخل مع عملية استرجاع المعلومات والتركيز والتذكر وتحكيم العقل واستهلاك طاقة التلميذ الجسدية، وردود فعل واستجابات انفعالية سلبية كالعصبية والتوتر والشعور بعدم القيمة والكفاية والنظرة العامة السلبية لنفسه وما حوله.

وهذا ما أشار إليه (**Sticker et al., 2003**) فى أن شعور التلميذ بفقدان السيطرة على بيئته التعليمية يولد مشاعر سلبية كاليأس والقنوط في مواجهة أي موقف يتعرض له، فيجتر أفكاراً ومشاعر سلبية تجاه ذاته وإمكاناته فيصبح عاجزا.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث على أنه:

ينص الفرض الثالث على " لا يمكن التنبؤ بالسلبية السلوكية كأحد أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Step Multiple Regression Analysis للتحقق من إمكانية التنبؤ بالسلبية السلوكية كأحد أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد كل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والجدول (٣٦) يوضح ذلك:

الجدول (٣٦): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتنبؤ بالسلبية السلوكية بمعلومية أبعاد كل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية.

المتغير المتنبأ به	المتغير المتنبئة	"R" المتعدد	"R^2" المتعدد	"R^2" النموذج	"F" ودلالتها	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" دلالتها
السلبية السلوكية	التفكير الكارثي	0,831	0,691	0,684	**97,72	2,99	0,207	0,168	*2,278
	التعميم الزائد						0,152	0,123	1,90
	التفسيرات الشخصية						0,277	0,209	**3,8
	المبالغة والتهوين						0,158	0,123	1,80
	التفكير المثالي						0,167	0,133	1,70
	المقارنات المجحفة						0,272	0,185	**3,06

	الفشل في التفاعل الاجتماعي	0,897	0,804	0,801	**270,36	6,85-	0,624	0,196	**5,54
	الفشل في التفاعل مع الأشياء						0,853	0,308	**7,41
	عدم الوعي						0,916	0,332	**7,77
	عدم الانتباه						0,655	0,223	**5,97
	الانزعاج	0,768	0,590	0,587	**191,08	1,82-	0,280	0,302	**6,14
	الانفعالية						0,668	0,547	**11,10
	التشوهات المعرفية	0,915	0,837	0,835	**453,27	7,04-	0,051	0,210	**4,46
	التجول العقلي						0,512	0,592	**12,30
	قلق الاختبار						0,104	0,178	**4,80

***دال عند 0.05 ** دال عند 0.01**

يتضح من الجدول (٣٦) ما يأتي:

١- يمكن التنبؤ بالسلبية السلوكية كأحد ابعاد العجز المتعلم من خلال بعض أبعاد التشوهات المعرفية باستثناء أبعاد (التعميم الزائد – المبالغة والتهوين – التفكير المثالي)، حيث استطاعت تلك الأبعاد أن تفسر (68%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (97,72) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

السلبية السلوكية = 2,99 + (0,207) التفكير الكارثي + (0,277) التفسيرات الشخصية + (0,272) المقارنات المجحفة

٢- يمكن التنبؤ ببعد السلبية السلوكية من خلال أبعاد التجول العقلي، حيث استطاعت تلك الأبعاد أن تفسر (80%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (270,36) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

السلبية السلوكية = -6,85 + (0,624) الفشل في التفاعل الاجتماعي + (0,853) الفشل في التفاعل مع الأشياء + (0,916) عدم الوعي + (0,655) عدم الانتباه.

٣- يمكن التنبؤ ببعد السلبية السلوكية من خلال بعدي قلق الاختبار، حيث استطاع هذين البعدين أن يفسرا (59%) من تباين درجات أفراد العينة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (191,08) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

السلبية السلوكية = −1,82 + (0,280) الانزعاج + (0,668) الانفعالية.

٤- يمكن التنبؤ ببعد السلبية السلوكية من خلال الدرجة الكلية لكل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار)، حيث استطاعت تلك المتغيرات أن تفسر (84%) من تباين درجات أفراد العينة على هذا البعد، حيث بلغت قيمة "ف" (453,27) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

السلبية السلوكية = −7,04 + (0.051) التشوهات المعرفية + (0,512) التجول العقلي + (0,104) قلق الاختبار.

يتضح مما سبق عرضه عدم تحقق الفرض الثالث جزئيا، حيث أمكن التنبؤ بالسلبية السلوكية كأحد أبعاد العجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

فعن تنبؤ بعض أبعاد التشوهات المعرفية بالسلبية السلوكية فهذا يتفق مع ما أشار إليه **Ellis (2002,P.217)** في ارتباط الاضطرابات السلوكية بالمعتقدات اللاعقلانية، وما أضافه **Gelbrich (2010,p.567)** في أن الميل اللاعقلاني في تفسير النتائج السلبية يولد الإحساس بعدم القدرة على السيطرة وتوليد طاقة من الغضب والانتقام وردود فعل سلبية تجاه الآخرين ، وضعف القدرة على التعرف على مواطن الضعف الحقيقية وفتور همة وتكاسل وتدهور القدرة على اكتساب خبرات جديدة.

وعندما يدرك التلميذ أنه ليس هناك علاقة بين الجهد المبذول والثناء والتقدير أو التحصيل الذي يتوقعه يفقد الرغبة في مواصلة العمل نحو الدراسة ويترك مقاعد الدراسة، ويعجز عن تغيير استراتيجية المذاكرة وتتحول سلوكياته إلى سلوكيات عجز دائمة وثابتة كالانسحاب والكسل وفقدان التحكم والتوقف عن الاستجابة مما يهوي به إلى مدارك اليأس والتي قد يكون لها تأثيرات مدمرة كما أورد بعضها **معمرية (٢٠٠٦، ص٢١٠)** وهى تدني مستوى الإنجاز وتدهور القدرة علي التعلم.

وعن التنبؤ بالسلبية السلوكية من خلال أبعاد التجول العقلى ودرجته الكلية فيتفق ذلك مع ما أثبتته نتائج العديد من الدراسات في وجود علاقة سالبة بين التجول العقلي وكل من الأداء على الاختبارات وأداء التعلم **Lindquist & Mclean(2011), Hollis & Was**

(2010) ، وعلاقة موجبة بين التجول العقلي وضعف الأداء على المهام Smallwood & O`connor (2011).

فعندما ينحرف انتباه التلميذ ويتحول بعيدًا عن المهام إلى انفعالات ومشاعر وأفكار داخلية قد تكون مشوهة يحالفه الفشل ويبدأ في إطلاق تفسيرات لا عقلانية يبرر بها فشله يلقى فيها اللوم على ذاته ويساوره الإحساس بضعف الثقة ،فتتدهور قدرته على التعليم وتنصرف سلوكياته عن تحقيق هدفه وينسحب بعيدا عن مواقف التعلم وقد يتغيب عن المدرسة ويتوقف عن الاستجابة ويفقد قدرته على الفعل الإيجابى ، كما يمكن تفسير نتيجة هذا الفرض فى ضوء ما ذكره **الفيل (٢٠١٩،ص٢٣٠-٢٣١)** حول ارتباط التجول العقلى بتكوين اتجاهات سلبية تجاه المدرسة والمقررات الدراسية والتفاعل، وذلك فى ضوء ما يترتب عليه من انخفاض مستوى الدافعية وكفاءة التعلم والمشاركة الإيجابية.

وفى إطار التنبؤ بالسلبية السلوكية من خلال بعدى قلق الاختبار ودرجته الكلية فيمكن تفسير هذا في ضوء خصائص ذوي قلق الاختبار والذين يسلكون سلوكًا غير تكيفي ويفقدون الثقة في قدرتهم على استرجاع المعلومات أو الإجابة على أسئلة الاختبار بصورة صحيحة أو التعامل مع موقف الاختبار، فيعتريهم القلق والتوتر قبل وأثناء الامتحان ويعجزون عن القيام بأي محاولة تخلصهم من وضعهم هذا ويشعرون بالفشل في توظيف استراتيجيات فعالة لحل المشكلات ، فيصيبهم الكسل والخمول والانصراف عن المهام والانسحاب من موقف التعلم، وتغيب المبادأة ويرفضون الانخراط فى التعلم فلا يتقنون مهام تعلمهم، مما يكون له ردود فعل فسيولوجية كعدم النوم والعصبية وضعف القدرة على التركيز مما يعرضهم للإخفاق والانتقال من فشل إلى فشل.

وقد جاءت نظرية "سليجمان" في العجز نتيجة ظهور حالة القلق ومشكلات التوافق الأكاديمي، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات في انتشار العجز لدى ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة بالعاديين مثل دراسة **العلياني (٢٠٢٢)**، **Valas (2001), Siderids (2003)**.

كما يتفق هذا مع ما أشارت إليه Horny فى **الزواهرة (٢٠٠٦، ص١٨)** عند تحليلها للاستعداد للقلق إلى وجود ثلاثة عناصر أساسية لحالة الاستعداد هى الشعور بالعجز والشعور بالعداوة ، والشعور بالانفراد والعزلة .

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه" لا يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Step Multiple Regression Analysis للتحقق من إمكانية التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال أبعاد كل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والجدول (٣٧) يوضح ذلك:

الجدول (٣٧): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال أبعاد كل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي –قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية.

المتغير المتنبأ به	المتغير المتنبئة	"R" المتعدد	"R^2" المتعدد	"R^2" النموذج	"F" ودلالتها	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" دلالتها
الدرجة الكلية للعجز المتعلم	التفكير الكارثي	0,825	0,680	0,673	92,83**	10,52	0,491	0,137	2,23*
	التعميم الزائد						0,406	0,112	1,71
	التفسيرات الشخصية						0,738	0,192	3,42**
	المبالغة والتهوين						0,447	0,119	1,705
	التفكير المثالي						0,700	0,191	2,38*
	المقارنات المجحفة						0,759	0,177	2,88*
	الفشل في التفاعل الاجتماعي	0,904	0,817	0,814	294,21**	18,91-	1,680	0,181	5,30**
	الفشل في التفاعل مع الأشياء						2,528	0,313	7,81**
	عدم الوعي						2,756	0,343	8,31**
	عدم الانتباه						1,944	0,228	6,30**
	الانزعاج	0,768	0,590	0,587	191,40**	4,27-	0,727	0,270	5,49**
	الانفعالية						2,042	0,574	11,67**

	التشوهات المعرفية	0,917	0,840	0,839	**465,05	20,06-	0,124	0,175	**3,75
	التجول العقلي						1,606	0,638	**13,43
	قلق الاختبار						0,279	0,163	**4,45

***دال عند 0.05 ** دال عند 0.01**

يتضح من الجدول (٣٧) ما يأتي:

١- يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال أبعاد التشوهات المعرفية ما عدا بعدي (التعميم الزائد – المبالغة والتهوين)، حيث استطاعت تلك الأبعاد أن تفسر (67%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا المتغير، حيث بلغت قيمة "ف" (92,83) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

الدرجة الكلية للعجز المتعلم = 10,52 + (0,491) التفكير الكارثي + (0,738) التفسيرات الشخصية + (0,700) التفكير المثالي + (0,759) المقارنات المجحفة.

٢- يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال أبعاد التجول العقلي، حيث استطاعت تلك الأبعاد أن تفسر (81%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا المتغير، حيث بلغت قيمة "ف" (294,21) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، ويمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

الدرجة الكلية للعجز المتعلم = -18,91 + (1,680) الفشل في التفاعل الاجتماعي + (2,528) الفشل في التفاعل مع الأشياء + (2,756) عدم الوعي + (1,944) عدم الانتباه.

٣- يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال بعدى قلق الاختبار، حيث استطاعت تلك الأبعاد أن تفسر (58%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا المتغير، حيث بلغت قيمة "ف" (191,4) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

الدرجة الكلية للعجز المتعلم = -4,27+(0,727) الانزعاج + (2,042) الانفعالية.

٤- يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال الدرجة الكلية لكل من (التشوهات المعرفية – التجول العقلي – قلق الاختبار) ، حيث استطاعت تلك المتغيرات أن تفسر

(84%) من تباين درجات أفراد عينة الدراسة على هذا المتغير، حيث بلغت قيمة "ف" (465,05) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، وبالتالي يمكن استنتاج معادلة التنبؤ كالآتي:

الدرجة الكلية للعجز المتعلم = −20,06+(0,124) التشوهات المعرفية + (1,606) التجول العقلي + (0,279) قلق الاختبار.

يتضح مما سبق عرضه عدم تحقق الفرض الرابع جزئيا، حيث أمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال أبعاد (التشوهات المعرفية – التجول العقلى – قلق الاختبار) ودرجاتها الكلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وعن تفسير التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال أبعاد التشوهات المعرفية ودرجتها الكلية : فعندما يتعرض التلميذ لخبرات فشل متكررة ويدرك انفصال محاولاته عن الحصول على الإثابة التي يرنو إليها يركن في تفسيره لأسباب فشله وإخفاقه إلى محتوى عرفى مشوه واعتقاد سلبي راسخ تتحطم فيه آماله وتنكسر طموحاته وتهدم ثقته في نفسه وتسيء إلى تقديره لذاته خاصة إذا قارن فشله بنجاح الآخرين ، ويشعر باليأس من إمكانية التغيير أو السيطرة فيعمم هذا الواقع على حالات ومواقف مستقبلية ويرجع نواحي عجزه إلى نقص قدراته، وتعبر هذه التصورات المشوهة عن نفسها في مظاهر انفعالية كالقلق واليأس والاكتئاب تزيد من ارتباك التلميذ وترفع من إمكانية تكرار الإخفاقات نظرًا لعدم الاستفادة من الأخطاء السابقة، فيتوقف عن الاستجابة والمحاولة ويستسلم للفشل كقدر محتوم بدلاً من أن يجازف ويفشل أو ينجح، ويهمل دروسه وواجباته المدرسية ويركن إلى التكاسل اليائس ويتغيب عن المدرسة ،ويعزف عن طرح الأسئلة ويأتي الامتحان ويرسب وهى حالة تعبر عن العجز المتعلم.

ويتفق هذا مع ما خلصت إليه دراسة كل من **الطوالبة، والنوايسة (٢٠٢٢)، والفرحاتى (١٩٩٧) ، وقدوري (٢٠١٦)، Saqr & Mubarak (2021),Cole & Turnert (1993) ، Zegler (2001)** في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العجز المتعلم والتشوهات المعرفية، وما أشارت إليه نتائج دراسة **صابر(٢٠٠٩)** فى قدرة التشوهات المعرفية على التنبؤ باضطرابات الشخصية ، وما أكده **الفرحاتى (١٩٩٧، ص٢٣٩)** فى كون التشوهات المعرفية تلعب دورا فى نشأة واستمرار بل وعلاج العجز المتعلم ، وما أشارت إليه **شاهين (٢٠١٦، ص٣٩)** فى أن ما يعجز الفرد هى التشوهات والأفكار اللاعقلانية التى تساوره ، فى حين

يختلف مع ما أسفرت عنه دراسة **Ulusoy & Duy (2013)** في عدم وجود علاقة بين العجز المتعلم والتشوهات المعرفية.

وفى إطار التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال أبعاد التجول العقلى ودرجته الكلية حيث يرتبط التجول العقلي بغياب المعنى والافتقار إلى الطموح وعدم الرغبة في تحقيق الهدف، وهو ما دلت عليه عبارات مقياس التجول العقلي من غياب الانتباه والوعي والفشل في التعامل مع الأشياء والأشخاص نتيجة فقدان التركيز على الهدف وغياب الدافع الذي يشحن طاقة التلميذ النفسية ويجعله يؤمن بأهمية تحقيق النجاح، وهذا ما أشار إليه **فرانكل (٢٠٠٠/٢٠٠٤، ص١٧)** في ارتباط غياب المعنى والهدف والإحساس بالفراغ بحالة العجز وغياب الفاعلية، وأكدته نتائج دراسة **شاهين (٢٠١٦)** في ارتباط العجز بالفراغ الوجودي، ودراسة **Hollis & Was (2016)** ، **وعبد الحميد (٢٠١٤)** ، **ومصطفى (٢٠٢٢)** في ارتباط العجز المتعلم بالتجول العقلي.

كما تتفق نتيجة هذا الفرض مع ما ذكره **Pekrun & Stephens (2010, p238)** حول ارتباط تركيز الانتباه لدى التلاميذ بالانفعالات الأكاديمية الإيجابية، حيث تعمل الأخيرة على تقليل العبء المعرفي وخفض حالة العجز، وهذا ما أثبتته نتائج دراسة **حسن (٢٠١٩)** في فاعلية تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية في خفض العجز المتعلم.

وعن التنبؤ بالدرجة الكلية للعجز المتعلم من خلال بعدى قلق الاختبار ودرجته الكلية فيمكن تفسيرها في إطار ما يترتب على قلق الامتحان من العديد من مظاهر العجز المتعلم لدى التلاميذ ومنها تضخيم المشكلات وتوقع الفشل والتخوف من عدم الحصول على نتيجة مرضية والانشغال في التفكير في ذواتهم والتشاؤم حول أدائهم وقلة الدافعية لإنجاز المهام المكلفين بها، تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية ويتوقعون العقاب وفقدان التقدير والاحترام، فيعانون من الاضطرابات النفسية مما يعيق التركيز، والمصاحبات الفسيولوجية مما يعيق الأداء.

وهذا ما أكده كل من **أعديلي، والزغول (٢٠١٥، ص٢٣٢)** في كون ذوي العجز يعانون من العديد من المشكلات في المواقف التعليمية، وأقرته نتائج دراسة **الزواهرة (٢٠٠٦)، والشريدة (٢٠٢٢)، النجادات والسعود (٢٠٢٢)، Acka (2011) ، Raufelder et al. (2018)، Kwon et al. (2018)** في ارتباط العجز المتعلم بالعنف والقلق وانخفاض مستوى تقدير الذات والفشل الأكاديمي، وأشار إليه **الحلو (٢٠٠٨، ص٢٨٢ – ٢٨٣)** في

كون الشعور بالقلق يولد الإحساس بالنقص والإحباط والعجز مما يترتب عليه إعاقة عملية التعلم.

كما يعد التقييم الاجتماعى السلبي وتعرض التلميذ للتهديد ومواجهته الفشل المتكرر وتكون الاتجاهات السالبة نحو المواقف التعليمية بصفة عامة وموقف الاختبار بصفة خاصة ونقص الدافعية للنجاح والتفوق عوامل مسببة لحدوث التجول العقلي وهي أسباب مباشرة أيضًا لحدوث العجز، وهذا يتفق مع ما ذكره **زهران (٢٠٠٠، ص٩٩)** وأكدته نتائج هذا الفرض.

توصيات البحث:

من خلال ماتوصلت إليه نتائج البحث يمكن عرض بعض التوصيات هى:

١- إن تمييز وتحديد المتغيرات المنبئة والمصاحبة للعجز قد يسهم فى توجيه المعلمين فى المدارس وأعضاء هيئة التدريس فى الجامعات للاكتشاف المبكر لظاهرة العجز المتعلم والحد من تعاظم تهديده وإيقاف مخاطره باعتباره ظاهرة تؤدى إلى خسارة الطاقات وعرقلة الجهود والتطوير والتنمية.

٢- توجيه القائمين على العملية التعليمية والمرشدين النفسيين فى المدارس لتحذير الطلاب فى المدارس من مخاطر العجز من خلال عقد ندوات وورش عمل تثقيفية وتكثيف جلسات الإرشاد الأكاديمى .

٣- توجيه المعلمين لخلق بيئة تعليمية إيجابية ثرية خالية من التوتر والخوف والقلق والفشل ويسودها جو من الألفة والمودة وعدم إثقال كاهل الطلاب بالعديد من المتطلبات والتكليفات .

٤- عدم التركيز على الجانب العقلى أو جعل الاختبار هو الغاية من العملية التعليمية والاهتمام بتنويع الانشطة مابين ترويحية وثقافية واجتماعية لجذب الطلاب وخفض حدة الضغوط الأكاديمية وتحقيق النمو النفسى والاجتماعى .

٥- توفير بيئة صفية داعمة لتقدير الذات والدافعية من خلال التعزيز الإيجابى وتقديم الحوافز المادية والمعنوية وتجنب مواقف التوتر والخوف والفشل مما يولد انفعالات إيجابية فى مواقف التعلم

٦- عقد دورات تدريبية للمعلمين والآباء لتجنب المواقف التى يسلكها الآباء والمعلمون والتى تسهم فى شعور التلاميذ بالعجز.

٧- إعطاء المعلمين قدرا من الحرية لطلابهم للتعبير عما يعتقدونه حول أنفسهم ومايشعرون به من أزمات نفسية ترتبط بانتكاسات أكاديمية أو عقبات أثناء دراستهم لتحجيم المتغيرات المرتبطة والمنبئة بالعجز المتعلم.

الأبحاث المقترحة :

فى ضوء نتائج البحث الحالى يمكن عرض مجموعة من الدراسات والبحوث المقترحة منها

١- دراسة العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالعجز المتعلم من وجة نظر الطلاب.

٢- التنبؤ بالعجز المتعلم من خلال متغيرات أخرى مثل(الصمود الأكاديمى- العبء المعرفى-حل المشكلات-التدفق النفسى -رأس المال النفسى -الشدائد الأكاديمية).

٣- نمذجة العلاقة بين متغيرات البحث الأربعة لتحديد علاقات التأثير والتأثر المتبادلة بينهم.

٤- دراسة الفروق فالعجز المتعلم وفقا لمتغيرات ديمجرافية فى مراحل تعليمية مختلفة .

٥- إعداد برامج لخفض(التشوهات المعرفية-التجول العقلى -قلق الاختبار)والتعرف على أثرها فى خفض العجز المتعلم لدى عينات مختلفة.

٦- إجراء دراسة عاملية لمتغيرات البحث الأربعة فى ضوء ارتفاع نسبة إسهام المتغيرات الثلاثة فى التنبؤ بالعجز المتعلم فى البحث الحالى.

٧- البحث عن طبيعة العلاقة بين العجز المتعلم ومتغيرات أخرى مثل(مفهوم الذات الأكاديمى- الاحتراق التعلمى -التقبل الاجتماعى - النهوض الأكاديمى- اليقظة العقلية).

٨- إجراء دراسة عاملية عن علاقة العجز المتعلم بالتفاؤل المتعلم والمرونة النفسية.

المراجـــــع:

- ابن هداية، وصال دحيلان .(٢٠٢١) .الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى الطالبات اللاجئات السوريات فى محافظة الكرك .مجلة كلية التربية جامعة الأزهر ،٣(١٨٩) ،٤١٣-٤٣٥. doi:JSREP.2021.166963/10.21608
- أبو المجد، مصطفى، وعبد الله، ياسر. (٢٠١٥). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من التعليم الأساسي الفائقين عقليا. مجلة مركز الإرشاد النفسي، ٢(٤٢)، ٩١٢ – ١٠٢١. doi.CPC.2015.49038/10.21608
- أبو حطب، إسماعيل سعيد.(٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجشطلتي في تخفيض التشوهات المعرفية واضطراب المسلك لدى عينة من الطلبة المتنمرين في المرحلة الأساسية العليا. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ٢٨(٢)، ٩-٤١.doi.10.33985/053/-028-002-001
- إسماعيل، عمر، والسنباطي، السيد مصطفى، والعقباوي، أحلام عبد السميع. (٢٠١٠). دافع الإنجاز وعلاقته بمستوى القلق ومستوى الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق ، ٢٥ (٦٨) ، ٣٨٣ – ٣٨٩.
- أعديلي، نداء، والزغول، رافع. (٢٠١٥). نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١ (٣)،٨٣ – ١٢٢.
- أمين ،زينب محمد .(٢٠٢٠) .فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتيسورى لتنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى عينة من التلاميذ بطيئى التعلم بالمرحلة الابتدائية .مجلة كلية التربية جامعة بنها ، ٣(١٢٢) ،١-٦٣ . doi.10.21608.2020.146714
- بغدادي، مروة مختار. (٢٠١١). أثر مهارات الاستذكار في الحد من العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية جامعة بنى سويف.

- بكر ،محمد السيد.(٢٠٢٠). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من المصريين المقيمين بطبرجل الجوف.مجلة الإرشاد النفسى ،١(٦١)،٢٩٠-٣٢٥doi.CPC.2020.109637/10.21608
- البنوي، منى إبراهيم.(٢٠٠٥). التسرب المدرسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية (رسالة ماجستيرغير منشورة). جامعة مؤتة.
- بهنساوي، أحمد فكري.(٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية لتنمية الضبط الذاتي وأثره في خفض التجول العقلي لدى طلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١(٥)، ٢٢٧ – ٢٦٧. doi.JSRE.2020.106008/10.21608
-
- بورسعيد، بحوص، وربيعة، جعفور.(٢٠٢٢). المسئولية التحصيلية والعجز المتعلم ، دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بتمنزاست. مجلة آفاق علمية، ١٤(٢)، ١٩٥-٢١٤.
- البياتي، عثمان صالح. (٢٠٢٢). التجول العقلي وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة آداب الفراهيدي بجامعة تكريت، ١٤(٤٨)، ٥٥٤ – doi.10.51990/2228-014-048-079.٥٧٩
- جبر، سماح مصطفى. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج الفورمات(4MAT) فى الحد من العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية جامعة بني سويف.
- جي، هوفمان.(٢٠١٣). العلاج المعرفي السلوكي المعاصر،الحلول النفسية للمشكلات النفسية(مراد عيسى ، ترجمة) . دار الفجر للنشر والتوزيع.(٢٠١٢)
- حاج نور، طارق عبد الرحمن.(٢٠١٣). قلق الامتحان وعلاقته بالذكاء لدى طلاب وطالبات الشهادة الثانوية، دراسة ميدانية بولاية سنار – محلية سنجة. مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية، ١٠(١)، ١-٣٤.
- الحداد، ياسمين. (٢٠٠١). دور العزو السلبي والاكتئابي في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للذكور والإناث بعد الحصول على نتائج أولية غير مرضية.مجلة دراسات العلوم التربوية، ٢٨(١)، ٢٠٩ – ٢٢٧.

- الحسن، أسماء عدنان، وخدوج، مصعب خالد. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لسارسون، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة حماه، ٥(١٣)، ١٣٠- ١٥١.
- حسن، رمضان علي. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأثره في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، ٢٩، ٣١٥ – doi.10.21608/MTKH.2019.168468.٣٧٧
- حسين، طه عبد العظيم. (٢٠٠٨). الإرشاد النفسي للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. دار الجامعة الجديدة.
- حسين، هبة الله فاروق.(٢٠٢٢). التجول الرقمي العقلي والخوف من الفشل الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا (طلاب الدبلوم العام – طلاب الدبلوم الخاص)، دراسة مقارنة. مجلة الإرشاد النفسي، ٧٠، ٢٩٩ – ٣٣٤. doi.CPC.2022.256116/10.21608
- الحلو، بثينة منصور. (٢٠٠٨). قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. مجلة الآداب جامعة بغداد، ٨٧، ٢٧٩ – http://search.mandumah.com/Record/665791.٢٩٦
- الدحادحة، باسم محمد علي، سليمان، سعاد محمد علي. (٢٠٠٨). فعالية استراتيجية تقليل الحساسية التدريجي خفض قلق الامتحان وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى طلاب جامعة السلطان قابوس. مجلة دراسات عربية، ٧(١)، ١-٤١.
- راوي، وفاء رشاد.(٢٠٢١). التشوهات المعرفية وعلاقتها بالصمود الأكاديمي والهناء النفسي لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، ١٨، ٣٩٢-٥٠٠.doi.JFKGP.2021.159391/10.21608
- الرشيدي، عبد الله سالم، ومحمد، درويش محمد. (٢٠١٦). قياس وتشخيص العجز المتعلم. مجلة رابطة التربية الحديثة، ٦(٨)، ١٨٣-٢٠١. http://search.mandumah.com/Record/506761
- رضوان، سامر جميل. (٢٠٠٢). الصحة النفسية . دار المسيرة.

- الرواد، حسان إبراهيم، وأبو حميدان، يوسف عبد الوهاب. (٢٠٠٧). أثر برنامج إرشادي جمعي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان وعلاقته ببعض المتغيرات. مؤتة للبحوث والدراسات، ٤(٢٢)، ٥٧ – ٧٦.
- ريلي، محاجنة. (٢٠١٠). أثر أسلوب حل المشكلات ومستوى العجز المتعلم في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع المتوسط في مادة العلوم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك.
- زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٧). قاموس علم النفس .عالم الكتب.
- زهران، محمد حامد. (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية.عالم الكتب.
- الزهراني، نجمة عبد الله، والسيد، منى حسن، وإبراهيم، أماني سعيدة. (٢٠١٥). العلاقة بين عزو العجز المتعلم والإنهاك النفسي لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. مجلة العلوم التربوية، ٢٣ (٣)، ٥٧٥ – ٦٠٩. http://search.mandumah.com/Record/771781
- الزواهرة، محمد خلف. (٢٠٠٦). العلاقة بين العجز وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق (رسالة ماجستيرمنشورة). كلية التربية جامعة اليرموك. http://search.mandumah.com/Record/743744
- سرحان، حنان قحطان. (٢٠٢٣). التجول العقلي وعلاقته بأساليب التعلم وفقا لنموذج جراشا وريتشمان لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية جامعة بابل، ١٣(٤)، ٣٦٣٩-٣٦٥٨.
- سعيد، محمد حسين، وبغدادي، مروة مختار.(٢٠٢٢). النموذج السببي لتأثير التنافر المعرفي والتجول العقلي وإعاقة الذات الأكاديمية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة بنى سويف. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢ (١١٧)، ٤١ – ٦٠. doi:10.21608/ejcj.2022.273332

- شاهين، إيمان فوزي سعيد. (٢٠١٦). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين. مجلة الإرشاد النفسي، ٤٧ (٢)، ١ – ٥١. Doi.10.21608/CPC.2016.48955
- الشريدة، أمل صالح. (٢٠٢٢). العجز المتعلم وعلاقته بالقلق الاجتماعي وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة التقصيم. مجلة التربية جامعة الأزهر، ٥ (١٩٦)، ١-٢٨. doi:10.21688/jsrep.2022.286243
- صابر ،محمود.(٢٠٠٩).الأفكار اللاعقلانية كإحدى مؤشرات إشكالات الأمن الفكرى المؤشرة باضطراب الشخصية . المؤتمر الوطنى الأول للأمن الفكرى "المفاهيم والتحديات"،جامعة الملك سعود،١-٤٠
- الصبحيين، على موسى.(٢٠١٥). برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤ (٥)، ٨٧ – ١١١.
- صراح، مخلوف، وحنان، بلعباس، ونسيمة، مزاور. (٢٠٢٢). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالعجز المتعلم، دراسة ميدانية على عينة من طلبة علم النفس بجامعة غرداية. مجلة إسهامات للبحوث والدراسات، ٧(١)، ٧٣ – ٨٦.
- الطريا، أحمد وعدالله، والعبيدي، عدي فاروق .(٢٠١٩). أثر برنامج تربوي في تعديل التشوهات المعرفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة آداب الرافدين ، ٨٢، ٤٤٥-٤٩٥.
- طموني، عبد الرحمن.(٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٨(٤)، ١٠٨-١٢٧.
- الطوالبة، فاطمة أنور، والنواسة، فاطمة عبد الرحيم. (٢٠٢٢). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى عينة من المخفقات بالثانوية العامة. مجلة العلوم التربوية، ٣(١)، ٢٦١-٣٨٩. http://search.mandumah.com/Record/135665
- الطيب، محمد عبد الظاهر.(١٩٨٤). اختبار قلق الامتحان، كراسة التعليمات. دار المعارف.

- عاشور، نادية. (٢٠١٣). العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي. دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متيلي(رسالة ماجستير منشورة). جامعة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. http://search.mandumah.com/Record/935733
- العبادي، رزان جلال. (٢٠٢١). مستوى العجز المتعلم والشعور بالاكتئاب لدى عينة من النساء المعنفات في محافظة عمان. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، ٣٥ (٥)، ٨٣٥- ٨٦٩.006-005-035-0247/10.35552/doi
- عبد الحميد ، آية صلاح .(٢٠٤٢) .الإسهام النسبى لليقظة الذهنية فى العجز المتعلم لدى ضعاف البصر فى مرحلة الطفولة المبكرة .مجلة التربية وثقافة الطفل ، ٢٩(٢) ، ٤٠ – ٧٣
- عبد العاطي، غادة عبد الحميد. (٢٠١٨). تحسين مركز الضبط والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام برنامج قائم على نموذج التفاؤل المتعلم (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية النوعية جامعة بنها.
- عبد الفتاح، يسرا محمد، وعبد الحليم، رضا ربيع.(٢٠٢١). فاعلية نظام البلاك بورد في خفض التجول العقلي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية. دراسات في التعليم الجامعي. جامعة عين شمس، ٥١، ٢٦٩ – ٣٢٩.
- العتيبي، أمل محمد. (٢٠١١). ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتفكير الابتكاري والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف(رسالة دكتوراه غير منشورة) . كلية التربية جامعة الطائف.
- العتيبي، سالم معيض. (٢٠٢٠). التنبؤ بالتجول العقلي في ضوء ما وراء التعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلبة الجامعة (رسالة دكتوراه غير منشورة) . كلية التربية جامعة أم القرى.
- العتيبي، محمد. (٢٠١٨). قلق الاختبار والتحصيل الدراسي في علاقتهما ببعض المتغيرات الديمجرافية لدى عينة من طلاب كلية التربية بعفيف بجامعة شقراء. المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج، ٥٣(٥٣)، ٦٥٤ – doi.EDUSOHAG.2018.17293/10.12816.٦٨٨

- العصار ، إسلام أسامة .(٢٠١٥).التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين فى قطاع غزة "دراسة مقارنة"(رسالة ماجستير منشورة).الجامعة الإسلامية بغزة العزة .http://search.mandumah.com/Record/737455
- العلياني، محمد سعيد. (٢٠٢٠). العجز المتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة ،٢٣٠، ١٣٥-١٦٦
- العنزى ، خالد وليد ، والطلافحة ، فؤاد طه.(٢٠٢١) .قلق الامتحان وعلاقته بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الكويت (رسالة ماجستير منشورة) . جامعة مؤتة . http://search.mandumah.com/Record/1214514
- عيسى، جابر محمد، وأبو السعود، شادي محمد.(٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي لخفض العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٤ (٧)، ٥٥٠ – ٥٩٤.
- الغامدى ، خالد عبد الرازق.(٢٠١٩) . دافعية الإنجاز وقلق الاختبار وعلاقتها بالتحصيل الدراسى لدى عينة من الطلاب فى المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. مجلة العلوم التربوية ،٢٧(١) ، ٤٠٨-٤٣٥ . http://search.mandumah.com/Record/1010091
- فرانكل، فيكتور إيميل. (٢٠٠٤). إرادة المعنى (أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى (إيمان فوزي شاهين، ترجمة، ط٤)، دار زهراء الشرق .(٢٠٠٠).
- الفرحاتي، السيد الفرحاتي. (١٩٩٧). دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الفرحاتي، السيد الفرحاتي. (٢٠٠٩). العجز المتعلم، سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفرحاتي، السيد الفرحاتي.(٢٠٠٥). سيكولوجية العجز المتعلم، مفاهيم–نظريات – تطبيقات. سلسلة إشراقات تربوية. المركز العربي للتعليم والتنمية.

- الفروانى ، فتحية عمر .(٢٠١٨).الأفكار اللاعقلانية والتقبل الوالدى والصمود النفسى لدى عينة من أمهات أطفال الأوتيزم فى مدينة جدة (رسالة دكتوراه غير منشورة).كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الملك عبدالعزيز.
- الفيل، حلمي محمد. (٢٠٠٩). متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية ، تأصيل وتوطين . مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفيل، حلمي محمد حلمي. (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف نموذج التعلم القائم على السيناريو SBL في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية جامعة المنوفية، ٣٣(٢)، ٢-٦٦. Doi.MUJA.2018.106929/10.21608
- القاضي، أنور محمد، وأبو النور، محمد عبد التواب، وصايم، رانيا شعبان.(٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس العجز المتعلم لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية "عام-فني". مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٢(١٤)، ٣٣٥-٣٥٧.
- قدوري، أحلام. (٢٠١٥). العجز المتعلم وعلاقته بالأفكار الانتحارية والتدين لدى طلبة الجامعة (رسالة ماجستير منشورة). كلية العلوم الإنسانية، جامعة قصدي مرباح. http://search.mandumah.com/Record/1009544
- القرعان، عبد الجليل عبد النبي، والعلي، نصر محمد. (١٩٩٢). قلق الاختبار ومفهوم الذات وعلاقتهما بتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي (رسالة ماجستيرمنشورة). كلية التربية جامعة اليرموك.567364 http://search.mandumah.com/Record/
- كامل، أميمة مصطفى. (٢٠٠٦). التشوهات المعرفية لدى المراهقين وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية "دراسة مقارنة بين الجنسين". المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٥٣)، ٢٧-٧٣.1009214/http://search.mandumah.com/Record
- ليلى، دامخى. (٢٠٢٠). أساليب تحصين ذوي صعوبات التعلم ضد العجز المتعلم. مجلة دراسات نفسية وتربوية ،١٣(٢)، ١٩٤-٢١١. doi.1035156/1192-013- 002-014

- محمد، زيادي. (٢٠١٨). الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الامتحان لسارسون لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانوية مقاطعة عشعاشة – مستغانم (رسالة ماجستير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس. http://search.mandumah.com/Record/1276015
- محمود، عبد الله جاد. (٢٠٠٤). بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم. مجلة بحوث التربية النوعية جامعة المنصورة، ٣ (٤)، ٣ – ٥٢.
- http://search.mandumah.com/Record/ 29891
- المحيسى، محمود عثمان. (١٩٩٨). تنظيم الوقت وعلاقته بالقلق والدافع للإنجاز لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مروي(رسالة ماجستيرمنشورة) . كلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية. http://search.mandumah.com/Record/697489
- مختار، سهام عادل، وشوكت، عواطف إبراهيم، وسليمان، سناء محمد. (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على النظرية المعرفية لبيك لتعديل التشوهات المعرفية لدى طالبات الجامعة لخفض قلق التصور المعرفي. مجلة بحوث جامعة عين شمس، ٦(١)، ١٧٠-٢١٠. http://search.mandumah.com/Record/1210334
- مختار، نهلة نجم الدين،والسعداوي، أحمد سلطان. (٢٠١٤). التشوه الإدراكي وعلاقته بأساليب التعلم وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة الأستاذ، ٢(٢١١)، ٢٣١ – ٢٥٤.
- المصري، أماني عزت. (٢٠١٩). القدرة التنبؤية لمفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم بالعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٠(٣)، ٣٠٣ – ٣٤٧.
- doi.10.12785/jeps/200309
- مصطفى، أكرم فتحي. (٢٠٢٢). العلاقة بين نمط التدريب النقال وتنمية الكفايات والسعادة الرقمية لدى معلمي المرحلة المتوسطة وأثرهما على خفض التجول العقلي لدى تلاميذهم ذوي العجز المتعلم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٦(٥)، ٨٥ – ١١٣. doi.org/1036771/ijre.46.5.22

- مصيلحي، هبة صلاح. (٢٠٠٥). التشوهات المعرفية وعلاقتها بكل من أبعاد الشخصية والذكاء (دراسة ارتباطية – مقارنة بين الجنسين) (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب جامعة عين شمس.
- معمرية، بشير (٢٠٠٩). البحث النفسي في الجامعة. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- منصور، كامل الشربيني. (٢٠١٠). الصحة النفسية للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- النجادات، حسين متروك، والسعود، عثمان عبد القادر. (٢٠٢٢). العجز المتعلم وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التعلم في محافظة الطفيلة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٥٥)، ٥٥-٧٤. doi..org/10.26389/AJSRP.No51022
- النجار، هالة عمر. (٢٠١٩). التجول العقلي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلاب الجامعة. المؤتمر العلمي الدولي الأول لمعهد الدرسات الأفروآسياوية بجامعة قناة السويس: الصلات الحضارية بين آسيا وأفريقيا "ماضيها وحاضرها ومستقبلها". http://search.mandumah.com/Record/1192306
- النجار، حسنى ذكريا، وعبد الباقي، ربيع شعبان. (٢٠٢١). دافع الإنجاز وعلاقته بعزو العجز المتعلم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ، ١٠١، ٢٣٣ – ٢٥٦.
- هارون، أحمد. (٢٠١٧). بطارية مقاييس أخطاء التفكير والتشوهات المعرفية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- وولفورك، أنيتا. (٢٠١٠). علم النفس التربوي. (صلاح علام. ترجمة) دار الفكر للنشر. (٢٠٠٤).
- يونس، رائد إدريس.(٢٠٢٢). التجول العقلي عبر منصات التعليم الإلكتروني وعلاقته بالاندماج النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة مركز البحوث النفسية، ٣٣ (٢)، ٦٧ – ١٠٦.

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87(1), 49 – 74. doi.org/10.1037/0021-843x.87.1.49
- Akca, F. (2011). The relationship between Test anxiety and Learned helplessness. Social behavior and personality. An International Journal, 39(1), 101 – 112.
- -Argyle,M.(2001).The psychology of happiness.(2nd Edition)Routledge.
- Aydin, S. (2020). Test anxiety among foreign language learners :Aqual study. The Journal of Language and Linguistic Studies, 25(12),4290-4309.
- Barriga, A., Gibbs, J. (1999). Measuring cognitive distortions on inntisocial youth: Development and preliminary validation of the how Ithink questionnaire. Aggressive Behavior, 22, 333 – 343. Doi.org/10.1002/slci/1098-2337.1996.225333
- Barriga, A., Gibbs, J., Poer, G. & Liau, A. (2001). How I think questionnaire manual, Champaign, IL: Research Press.
- Beck, A. & Alford, A. (2009). Depression : Causes and treatment. University of Pennsylvania Press Philadelphia, Pennsy.
- Beck, A. & Alford, B. (2011). Treatment Causes helplessness and depression (2nd Edition). Published by University of Pennsywania Press Philadelphia, Pennsy.
- Beck, A., Brown, G., Steer, R., Eidelson, J. & Rising, H. (1987). Differentiating anxiety and depression. A test of cognitive content specificity hypothesis. Journal of Abnormal Psychology, 96 (3), 179-183.
- Besta,T.,Barczak,A.,Walter,A.&Dozois,D.(2014).Polish version of the cognitive Distortion Scale (CDS):Preliminary validation and personality correlates.Current Issues in personality Psychology,2(3),177-183.doi:10.5114/CIPP.2014.46234.
- Blonde, P., Makowsk, D., Sperduti, M. & Piolion, P. (2021). In medio stat Virtus : Intermediate levels of mind wandering improve

episodic memory encoding in a virtual environment. Psychological Research, 85 (1), 1613 – 1625. doi:10.1007/s00426-020-01358-5

- Braunwell, N. (2016). Connection between effort and academic success in learning disabled students identified with learned helplessness. Unpublished Master's theses. Rowan University Department Special Education, United States, New Jersey. https://rdw.rowan.edu/etd/1597
- Bridges, K. & Hamish, R. (2010). Role of irrational beliefs in depression and anxiety. Health, 2(8), 862 – 877 .doi:10.4236/health.2010.28130.
- Burdett, B., Samuel, G., Charlton, N. & Starkey, I. (2016). Mind wandering During every day driving. An on road study. Accident Analysis and Prevention, 122(1), 76 – 84. doi:10.1016/j.aap.2018.10.00/
- Clemmer, K. (2009). Congnitive distortions : Define, discover and disprove. The Center for Eating Disorders Blog: http://eatingdisorder.org.
- Cole, D. & Turner, J. (1993). Models of Cognitive mediation and moderation in child depression. Journal of Abnormal Psychology, 102 (2), 271 – 281.
- Cook, S., Meyer, D. & Knowles, S. (2019). Relationship between psycho evolutionary fear of evaluation, cognitive distortions, and social anxiety symptoms: A preliminary structural equation model. Australian Journal of Psychology, 71 (2), 92 – 99. doi.org/10.1111/ajpy.12215
- Cooper, R. & Kaplan, S. (1992): Activity based systems: Measuring the costs of resource usage. Accounting Horizons, 6(3), 1-13.
- Coralijn, N., Brugman, D. & Koops, W. (2008). Measuring self serving cognitive distortions with the "how I think" questionnaire. European Journal of Psychological Assessment, 24 (3), 181-189. doi:10.1027/1015-5759.24.3.181

- Covion, F. (2013). Cognitive distortions and gender as predictors of emotional intelligence. Faculty of the School of Psychology, North Center University, Arizona.
- Crosk, S. (1988). Cloning and Characterization of two cDNAs coding for human von Willebrand Factor. Proceedings of the National Academy of Sciences . Journal Of Biological, 82 (19), 109 – 161.
- Dimmitt, C. (2003). Transforming school counseling practice through collaboration and the use of Data : A study of academic failure in high school, ASCA professional School Counseling, 6(5), 340 – 349.
- Dlugaz, J. (1992). Helping children understand learning disabilities: A validation on the learning disabilities awareness program. The University of North Carolies at Chapter Hill.
- Dozois, D., Avital, O., Pamela, S. & Roger, C. (2011). Measuring cognitive errors, Initial development of the cognitive distortions scale (CDS). International Journal of Cognitive Therapy, 4(3), 297 – 322.
- Drescher, L., Van den Bussche, E. & Desender, K. (2018). Absence without leave or leave without absence: Examining the interrelation among mind wandering : metacognintion and cognitive control. PLOS ONE. 13(2). doi.org/10.1371/journal.pone.0191639
- DSM.American Psychiatric Association (2013).Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5.Washington.Ed.Psm.p422
- Dutke, S. & Stober, J. (2007). Test anxiety, working Memory and Cognitive performance. Supportive effects of sequential demands. Cognition and Emotion, 15 (3), 381 – 389.
- Dweck, K. (1995). Helplessness in early Childhood: The role of contingent worth. Journal Article, 66(6), 1719 – 1738. doi.org/10.2307/1131906

- Edmondson, B., Santoro, K., Begy, A. (1996). Cognitive effects of life stress and learned helplessness. Anxiety Stress Coping, 9 (4), 301 – 319.doi.org/10.1080/106158096082.x49408
- Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In G.L. Flett & P.L. Hewitt (Eds), Perfectionism: theory, Research, and Treatment (p. 217 – 229). American Psychological Association.
- Ferguson, L. & Wallace, D. (2018). Learned helplessness, computer anxiety, and the effect of attribution retraining a review of the literature. In procedings of E-learn: World conference on E-learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (pp. 1028-1033).
- Firmin, W., Wang, M., Copella, M. & Clark, S. (2004). Learned helplessness : The effect of failure on test taking. Education, 124(4), 688 – 710.
- Forster,S.&Lavie,N.(2014).Distracted by your mind? Individual differences in distractibility predict mind wandering .Journal of Experimental Psychology, Learning ,memory and cognition ,40(1),251-260.
- Franklin, M., Mrazek, M., Anderson, C., & Johnston, C. (2017). Tracking distraction: The relationship between mind wandering, meta awareness, and ADHD Symptomatology. Journal of Attention Disorders, 21 (6), 475 – 486.doi:10.1177/1087054714543494
- Gacek, M., Smolen, t. & Pilecka, W. (2017). Consequences of learned helplessness and recognition of the state of cognitive exhaustion in persons with mild intellectual disability. Advances In Cognitive Psychology, 13 (1), 42-55.doi:10.5709/acp-0205-6
- Ghani,S.,Abdulla,S.,Salleh,A.,Mahmud,Z.,Ahmed,J.(2011).Cognit ive distortion ,depression and self esteem among adolescents rape victims.World Applied Sciences Journal ,14,67-73
- Gelbrich, K. (2010). Anger, Frustration and helplessness after Service failure : Coping Strategies and effective informational

support. Journal of the Academy of Marketing Science, 38, 567 – 585.

- Genero, M., Poels, G. & Piattini, M. (2008): Defining and Validating metrics for assessing the understandability of entity relationship diagrams. Data and Knowledge Engineering, 64 (3), 534 – 557. doi.org/10.1016/j.datak.2007.09.011
- Hicks, J. (2004). An experimental examination of learned helplessness in Native American and Caucasion College Students. Unpublished Doctor Dissertation, Oklahoma State University, USA.
- Hollis, R. (2013). Mind wandering and online learning : a latent variable analysis. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent Stat University.
- Hollis, R. & Was, C. (2016). Mind wandering, control failures, and social media distractions in online learning. Learning and Instruction, 42(1), 104 – 112. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.007
- Hooper, N. & McHugh, L. (2013). Cognitive diffusion versus thought distraction in the mitigation of learned helplessness. The psychological Record, 63, 209 – 219.
- Kabatay, R. (1999). Self defeating personality and learned helplessness. Honors Thesis, Southern Illinois University Carbondal. 120.http:opensiuc.Iib.siu.edu/uhp-theses
- Karen,I.,Anela,A.&Frank,C.(2008). Irrational beliefs in employees with an adjustment adepressive or an anxiety disorder :Aprospective cohort study .Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Theraby ,28,57-72
- Kawagoe, T., Onoda, K. & Yamaguchi, S. (2020). The association of motivation with mind wandering in trait and state levels. PLOS ONE, 15 (8).doi:10.1371/journal.pone.0237461
- Khan, A. (2011). Effects of School System on Locus of control. Language in India. Strength for today and bright hope for tomorrow, Language In India, 11(9), 57 – 68.

- Kwon, S., Walker, D. & Kristijansson, 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.doi:10.1080/17400201.2017.1373252
- Leahy, R. (2017). Cognitive therapy techniques: A practitioner's guide. (2nd Edition). The Guilford Press.
- Lemoine, D. (2016). The process of self discovery learned helplessness, self efficacy, and Endogenous overoptimism. Unviersity of Arizona, Working Paper, 1-16.
- Lindquist, S. & Mclean, J. (2011). Daydreaming and its correlates in an educational environment. Learning and Individual Differences, 21(2), 158 -167. Doi:10.1016/j.lindif.2010.12.006
- Londree, A. (2015). Mindfulness and mind wandering in older adults: Implications for behavioral performance. Umpublished Master Dissertation. Ohio State University.
- Lopez, A, Caffo, A., Tinella, L. & Basco, A. (2023). The four factors of mind wandering questionnaire: Content, Construct, and Clinical Validity. Assessment, 30(2), 433 – 447.doi:10.117/10731911211058688
- Luo, Y., Zhu, R. Ju, E. & You, X. (2016). Validation of the Chinese Version of the mind wandering questionnaire (MWQ) and the mediating role of self esteem in the relationship between mind wondering and life satisfaction for adolescents. Personality and Individual Differences, 92, 118-122.doi:10.1016/j.paid.2015.12.028
- Maadikhah, E. & Erfani, N. (2014). Predicting Learned Helplessness based on personality. Interciencia, 39 (5), 339 – 343.
- Maier, F. & Seligman, E. (2016). Learned helplessness at Fifty: Insights from neuroscience psychological Review, 123 (4-5), 349 - 362.
- Maier, L. & Watkins, L. (2005). Stressor controllability and learned helplessness the roles of the dorsal raphe nucleus

Serotonin and Corticotropin releasing factor. Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 29, 829-841.

- Mandler, M. & Sarason, I. (1993). Study of the relationship among test anxiety and learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 12 (12), p. 118 – 155. Doi:10.1016/j.neubiorev.2005.03.021
- Martin, A. & Marsh. H. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognates constructs. Oxford Review of Education, 35 (3), 353 – 370.doi:10.1080/0305490902934639
- McIntosh, M. (1996). Learned helplessness in the development at risk behavior. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of North Carolina at Greensboro. USA.
- McVay, J. & Kane, M. (2010). Does mind wandering reflect executive function or executive failure? Comment on Smallwood and Schooler (2006) and Watkins (2008). Psychological Bulletin, 136 (2), 188-197. Doi:10.1037/a00/8298
- Mills, C., D'Mello, S., Bosch, N. & Olney, A (2011). Mind Wandering during learning with an intelligent tutoring system. In : Conacti C., Hefferman N., Mitrovic A., Verdejo M. (eds). Artifical Intelligence in Education. (AIED 2015). Lecture Notes in Computer Science, 9112, Cham: Springer.
- Mowlem, F., Skirrow, C., Reid, P., Maltezos, S., Nijjar, s., Merwood, A. & Asherson, P. (2019). Validation of the mind excessively Wandering Scale and the relationship of mind wandering to impairment in adult ADHD. Journal of Attention Disorders, 23(6), 624– 634.doi:10.117/1087054716651927
- Mrazek, M., Phillips, D, Franklin, M., Broadway, J. & Schooler, J. (2013). Young and Restless: Validation of the mind Wandering questionnaire (MWQ) reveals disruptive impact of mind wandering for youth. Frontiers in Psychology, 4, 1-6.doi:10.3389/fpsyg.2013.00560

- Muhediat, A., Al Harbi, H. & Abood, H. (2020). Level of depression, Self esteem and psychological Security for a sample of divorcees, North American Journal of Psychology, 22(2), 220 – 251.
- Odai,H.,Kalkan,M.&Karasu,P.(2009).A predictor of quality of life of the mainstreamed elementary students : Cognitive errors .International Journal of Special Education ,24(3),57-62

Oettingen, G. & Schworer, B. (2013). Mind wandering via mental contrasting as a tool for behavior change. Frontiers In Psychology, 4, 1-5.doi:10.3389/fpsyg.2013.00562

- Pagel, M.& Becker, J. (1985). Loss of Control, Self blame , and depression : An investigation of spouse caregivers of Alzheimer's disease patients. Journal of Abnormal Psychology, 94(2), 169 – 182.
- Pan, S., Sana, F., Schmitt, A. & Bjorks, E. (2020). Pretesting Reduces mind wandering and enhances learning during online lectures. Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 9 (4), 542 – 554. Doi:10.1016/j.jarmgs.202007.004
- Patrik, P. (2009). Cognitive triad inventory (CTI). Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 40, 240 – 247.
- Pekrun, R. & Stephans, E. (2010). Achievement emotions: A control value approach. Soc Personal Psychology Compass, 4, 238 – 255.doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. American Psychologist, 55(1), 44 - 55.
- Qutaiba, A. (2011): The relationship between the level of school involvement and learned helplessness among special education teachers in the Arab Sector. Australian Journal of Teacher Education, 36 (2), 1-15.
- Rapee, R. & Haeiberg, R. (2011). A cognitive behavioral model of anxiety in social Phobia. Behav Res Ther, 35 (8), 741 – 756.
- Randall.J.(2015).Mind wandering and self directed learning :Testing –the efficacy of self regulation inventions to reduce mind

wandering and enhance online training .Unpublished Doctoral Dissertation .Rice University Houston

- Raufelder, D., Regner, N. & Wood, M. (2018). Test anxiety and Learned Helplessness is moderated by Student Perceptions of teacher motivational support. Educational Psychology Dorchester on Thames, 38(1), 54 – 74.doi:10.1080/01443410.2017.1304532
- Roberts, M. (2015). Inventory of cognitive distortions: Validation of a measure of cognitive distortions using a community sample, Philadelphia College of Osteophathic Medicine, Michaetrob@pcom.edu.
- Saqr, M. & Mubarak, Y. (2021). The effectiveness of a program based on rational emotional behavioural counseling to reduce the learned helplessness of the physically disabled in Riyadh Asean. Journal of Psychiatry, 22(9), 1-22.doi:10.54615/2231.7805.47218
- Sarason, I. (1961). Test anxiety and intellectual performance of college students. Journal of Education Psychology, 52 (4), 201-206.
- Schubert, W. & Stewart, D. (2000). Overcoming the powerlessness. Guidance and Counseling, 16(1), 39 -93.
- Schutz, D. & Schwanen, F. (2002). Organization of Concepts relevant to emotions and their regulation during test taking. Journal of Experimental Education, 7(4), 316 – 342. Doi:10.1080/00220970209599511
- Seli, P., Carriere, J, Wammes, J., Risk, E., Schacter, D.& Smilek, D. (2018). On the clock: Evidence for the rapid and strategic modulation of mind wandering. Psychological Science, 29(8), 1247 – 1256.doi:10.1177/0956797618761039
- Seli, P., Risko, E., Smielk, D. & Schacter, D. (2016). Mind Wandering with and without intention. Trends in Cognitive Sciences, 20(8), 605 – 617 Doi:10.1016/j.tics.2016.05.010
- . Seligman, M. (1967). An introduction to positive psychology. American Psychologist, 50 (3), 50 – 85.

- Seligman, M. (1996). The optimistic child : A proven program to safeguard children against depression and build lifelong resilience :Adolescence,32,502-512
- Seligman, M. (2006). Learned Optimism. How to change your mind and your life. Vintage Book. Division of Random House Inc.
- Seligman, E., Abramson, Y. & Peterson, P. (1984). Learned helplessness In humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87 (1), 49-61.
- Shook, C. (2010). The relationship between cognitive distortions and psychological and behavioral factors in a sample of individuals who are average weight, overweight, and obese. Philadelphia College of Osteopathic Medicine PCOM Psychology Dissertations.http://digitalcommons.pcom.edu/psychology-dissertations.
- Sideridis, D.(2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: Avoidance motivation?. International Journal of Educational Research, 39 (4), 497 – 517. Doi:10.1016/j.ijer.2004.06.011
- Silvester, E.,Peterson,F.,Ferguson,G. (2003). Comparing two attributional models of Job Performance in retail sales. A field study. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76, 115-132.
- Smallwood, J. & Andrews – Hanna, A. (2013). Not all minds that Wander are lost : The importance of a balanced perspective on the mind wandering state. Frontiers in Psychology, 4, 519 – 535.doi:10.3389/fpsyg.2013.00441
- Smallwood, J., Obonsawin, M. & Reid, H. (2003). The effects of block duration and task demands on the experience of task unrelated thought imagination. Cognition and Personality, 22, 13 – 31.
- Smallwood, J. & O'Connor, C. (2011). Imprisonded by the past: Unhappy moods lead to a retrospective bias to mind wandering.

Cognition and Emotion, 25(8), 1481 – 1490. Doi:10.1080/02699931.2010.545263

- Smallwood, J., O'connor, R., Sudbery, M. & Obonsawin, M. (2007). Mind wandering and dysphoria. Cognition and Emotion, 21(4), 816- 842.doi:10.1080/02699930600911531
- Sorrenti, L., Filippello, P., Costa, S. & Buzzai, B. (2014). Preliminary evaluation of a self report tool for learned helplessness and mastery orientation in Italian Students. Mediterranean Journal of Clinical Psychology, 2(3), 1-14.doi:10.6092/2282-1619/2014.2.1024
- Spielberg, C. & Vagg, P. (1995). Test anxiety : A transactional process model in C. Spilberg & P. Vagg (Eds) Test anxiety : Theory, Assessment and treatment (pp. 3-14). Washington, C. Taylor & Francis.
- Spielberger, C., Vagg, P., Barker, L., Donam, G. & Westberry, L. (1980). The factor structure of the state trait anxiety inventory. In I.G. Sarason & C.D. Spielberger (Eds), Stress and anxiety, V., New York : Wiley
- Stem,S.,Stephen.L.,Dhanda,R.,&Hzuda,H.(2009).Helplessness predicts the development of hypertension in older Mexican and European Americans .Psychosomatic Research ,67(4),333-337 .
- Sticker, G., Widiger, T. & Weiner, J. (2003). Handbook of psychology Clinical Psychology (Volume 8). Jone Wiley and sons, Inc.,
- Sun, J., Li, Z., Buys, N. & Storch, E. (2015). Correlates of comorbid depression, anxiety and helplessness with obsessive compulsive disorder in Chinese adolescents. Journal of Affective Disorders, 174, 31 – 37.doi:10.101j.jad.2014.11.004
- Sutherland, K., Singh, N., Sutherland, K., Conroy, M. & Stichter, J. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. Dehavioral Disorders, 29(3), 169-181.doi:10.117/019874290402900208

- 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. Doi:10.12738/estp.2013.1469
- Valas, H. (2001). Learned helplessness and Psychological adjustment : Effects of learning disabilities and low achievement. Journal of Educational Research, 45(2) , 101–114.
- Walling, M. & Martinek, T. (1995). Learned Helplessness: A case study of a middle School Student. Journal of Teaching in Physical Education, 14, 454 – 466.
- Waschbus, D., Sellers, D., LeBlance, M. & Kelley, M. (2003): Helpless attributions and depression in adolescents: The role of anxiety, event valance, and demographics. Journal of Adolescene, 25 (2), 169 – 183.doi:10.1016/S0140-1971(02)00134-3
- Watkin, O. (1997). How adaptive and maladaptive perfectionism related to positive and negative psychological functioning. Testing a stress mediation model in black and white female college students. Journal of Counseling Psychology, 51(1), 200 – 230.
- Yates, S. (2009). Teacher identification of student learned helplessness in mathematics. Mathematics Education Research Journal, 21(3), 86 – 106.
- Ziegler,D.& Hawlew,J.(2001). Relation of irrational thinking and the pessimistic explanatory style.Psychological,88(2),483-488.doi:10.1007/BF03217554