[٣]

# العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى فى تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الفيوم


**أ.م.د. رغدة أحمد حلمى محمود**

**أستاذ علم نفس الطفل المساعد**

**بكلية التربية للطفولة المبكرة**

**جامعة الفيوم**

# العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى فى تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الفيوم

أ.م.د. رغدة أحمد حلمى محمود ★

**مستخلص:**

هدف البحث إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى في خفض المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الفيوم ، وقد تكونت عينة الدراسة من ( ٣٠) طالبات تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منها (١٥) طالبات بعمر زمنى يتراوح بين ١٩-٢٠ سنة، واشتملت أدوات البحث على مقياس المدركات المعرفية المشوهة لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (**إعداد الباحثة**) ومقياس العجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (**إعداد الباحثة**) والبرنامج الاقائم على العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى (**إعداد الباحثة**)، وأشارت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطى رتب درجات المجموعة الضابطة فى القياس البعدي لاستبانتي البحث لصالح المجموعة التجريبية.

**الكلمات المفتاحية:**

برنامج علاجى عقلانى انفعالى سلوكى، المدركات المعرفية المشوهة، العجز المتعلم، طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

★ أستاذ علم نفس الطفل المساعد بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الفيوم.

# Rational Emotive Behavioral Therapy in Modifying Distorted Cognitions and Learned Helplessness among Early Childhood Education Students at Fayoum University

**Prepared by: Dr. Ragda Ahmed Helmy Mahmoud**
**Assistant Professor of Child Psychology Faculty of Early Childhood Education Fayoum University**

**Abstract:** The study aimed to investigate the effectiveness of a Rational Emotive Behavioral Therapy program in reducing distorted cognitions and learned helplessness among early childhood education students at Fayoum University. The sample consisted of (٣٠) female students, randomly assigned to experimental and control groups, each comprising (١٥) students aged between 19-20 years. The research tools included a scale of distorted cognitions among early childhood education students (developed by the researcher) and a scale of learned helplessness among early childhood education students (developed by the researcher), as well as the REBT program (developed by the researcher). The results indicated significant differences between the mean ranks of the experimental and control groups in the post-test scores of both questionnaires, in favor of the experimental group.

**Keywords:** Rational Emotive Behavioral Therapy, distorted cognitions, learned helplessness, early childhood education students.

**مقدمة:**

أدرك كثير من التربويين أهمية الدور الذى تنهض به معلمة الروضة وتأثير ها المباشرة على الطفل باعتبارها أول من يتعامل مع الطفل خارج نطاق الأسرة ؛ فتساعدة على نموه الوجدانى وصحته النفسية وبناء شخصيتة القوية. وبحكم حساسية هذه المهنة أصبح إعداد معلماتها بوجه عام والطالبة على وجه الخصوص في صدارة أولويات المجتمعات المتقدمة، وهذا الإعداد يتطلب أن يكون لديهن قدراً من التكيف الاجتماعى والصحة النفسية فضلاً عن عدم التأثر ببعض المعتقدات الخاطئة والعجز المتعلم الذي ينجم عن بعض المدركات المعرفية المشوهة. وتظهر المدركات المعرفية المشوهة في صور مختلفة من التفكير غير العقلانى متعلقة بالاعتقادات السلبية حول الذات.

وانطلاقاً من أهمية التعليم الجامعى ومخرجاته أصبح من الضرورى تطوير شخصية معلمة الروضة وإعدادها بشكل كامل فى جميع النواحى بحيث تتميز بمستوى مناسب من الأفكار والمعتقدات العقلانية لمواكبة تحديات العصر، ومع ذلك فإن نظرة بعض أنماط المجتمع لطبيعة دراسة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة قد تكون غير كافية لتقدير المجهود الذى تبذله الأمر الذى من شأنه يؤثر على تصوير الطالبة لنفسها ولطريقة تفكيرها وتصرفاتها، فقد يتسبب هذا النقص من التقدير مع الضغط فى المهام إلى تعرضها للكثير المدركات المعرفية المشوهة ويؤثر على ثقتها بنفسها وعلى أسلوبها فى التعامل مع الآخرين، وربط بتلك المدركات المعرفية المشوهة بالأفكار القابلة للإنحراف التى تكون سبباً فى الضغوطات النفسية كما ربطها بالبنية المعرفية التى تكون مختلفة نتيجة الطريقة التى ينشأ بها الأفراد ونظام المعتقدات التى تؤثر على حياتهم تتشكل فى سنوات الطفولة **(Sirini, 2017:p 907)**.

وتعتبر مشكلة العجز المتعلم من ضمن المشكلات التى تقابلها الطالبة المتعثرة أكاديمياً وشعورها يضعف قدراتها مما يترتب علية فقدها القدرة على أداء مهماتها الأكاديمية التى تطلب منها كما رأت دراسة**(Abimbola Zugbede, 2018)** بالإضافة إلى ذلك يسبب العجز المتعلم إعاقة كاملة على مواجهة الاختبارات الدراسية بحيث تصبح الطالبة التي تعانى منه أكثر تشاؤما عند مواجهة

الاختبارات. (**أبو السعود، ٢٠٢١: ص ٣**) ومن ثم يسعى العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى إلى مساعدة الفرد على أن يتخلص من أساليب التفكير السلبية لديه، ويساعده على حل مشكلاته من خلال تفكير أكثر توازناً وإيجابية ( **wallace & etal,2021**) وهذا يتأتى بتحديد أكثر المدركات المعرفية المشوهة المنتشرة بين الطالبات والعجز المتعلم الذي يؤثر تأثيراً سلبياً على الطالبة، والتعرف على مدى فعالية العلاج العقلاني الانفعالى السلوكي فى تعديل أفكار الطالبات وإحلال أفكار عقلانية منطقية بدلاً منها باستخدام العلاج العقلانى الانفعالى كأحد طرق العلاج في تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم، وفى إطار استواء الدور النفسى تجاه التعامل مع هاتين الظاهرتين يبرز أثر تطبيق البرامج العلاجية العقلانية الانفعالية السلوكية فى خفض المدركات المعرفية المشوهة والعجز التعليم لدى الطالبات.

**مشكلة البحث:**

تأسست اللبنات الأولى فى إدراك مشكلة البحث من قناعة الباحثة بأن الطالبة تمثل فئة رئيسة فى المجتمع العربى بسبب تعاملها مع الأطفال فى مرحلة حيوية هامة وتفاعلها المستمر معهم، ومع ذلك لاحظت الباحثة خلال تفاعلها مع الطالبات من خلال التواصل الطلابى والإرشاد الأكاديمى داخل الكلية أن بعض الطالبات تظهر لديهن بعض مظاهر المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم كعدم القدرة على أداء المهام الجامعية وضعف الثقة بالنفس والتفكير الكارثى والتجريد الانتقائى والتعميم الزائد وتوقع الفشل مما يؤثر دومًا على نجاحها فى الدراسة الأكاديمية.في حين أشارت نتائج دراسات كل من (**عمارة وآخرون، ٢٠١٠**)، (**الغامدي، ٢٠٢٠**) إلى ارتباط المدركات المعرفية المشوهة باضطرابات الشخصية، ودراسة (**الصقور، ٢٠١٢**) التى أكدت على أن الشعور بالعجز المتعلم لدى الطالبات المتأخرات تحصيليًا له علاقة بمشاعر النقص لديهم ودراسة (**شاهين، ٢٠١٦**) التى عرضت منبئات العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة وأكدث على وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد العجز المتعلم واللوم والصراع الوجودى. ودراسة (**العتيبى والحازمى، ٢٠٢٠**) التى أكدت على أن المدركات المعرفية المشوهة تلقى بظلالها على حياة الفرد مما يجعله أكثر عرضة للاضطرابات النفسية. ودراسة (**أبو**

**السعود، ٢٠٢١)** التي اختبرت فعالية الإرشاد المعرفى السلوكى في خفض مستوى العجز المتعلم ودراسة **(الطوالبة، النوايه، ٢٠٢٢)** التى أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية بين الأفكار العقلانية والعجز المتعلم لدى المخفقات من الطالبات فى المرحلة الثانوية، فيما أكد **(الرشيدى ومحمد، ٢٠١٤)** أهمية التدخلات العقلانية الانفعالية فى علاج العجز المتعلم، **وبناء على ما سبق فقد تبلورت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتى:** ما فعالية برنامج قائم على العلاج العقلاني الانفعالى السلوكى في تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الفيوم.

**أهداف البحث:**

١- الكشف عن فعالية برنامج قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكى فى تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الفيوم.

٢- التعرف على استمرارية فعالية برنامج علاجى عقلاني انفعالى السلوكى فى تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الفيوم.

**أهمية البحث:**

**ترتكز الأهمية النظرية للبحث في:-**

١. تعديل المدركات المعرفية المشوهة لدى عينة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من خلال برنامج قائم على العلاج عقلانى انفعالى سلوكى.
٢. خفض العجز المتعلم عينة من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من خلال برنامج قائم على العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى بذات الشريحة والفئة.
٣. أهمية الدور الذى تختص به الشريحة والفئة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة فى صناعة أطفال الغد.
٤. الإسهام المعرفى عبر إثراء رصيد المعرفة العلمية فيما يتعلق بفعالية العلاج العقلاني الانفعالى السلوكى فى تعديل السلوكيات.
٥. تقديم مجموعة من النتائج والتوصيات يمكن الاستعانة بها فى إجراء بحوث ودراسات أخرى لرفد المكتبة التربوية بما يدعم جوانب البحث.

**وتتأسس الأهمية التطبيقية من خلال:-**

١. تصميم برنامج قائم على العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى فى تعديل المدركات المعرفية المشوهة وخفض العجز المتعلم.
٢. العلاج الانفعالى العقلانى السلوكى لإليس وأثره فى دفع المختصين للإفادة بفنياته فى تعديل المدركات المعرفية المشوهة وخفض العجز المتعلم وصولاً إلى مستوى ملائم لعينة البحث.
٣. تقديم مقياسين لقياس المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الفيوم.

**المفاهيم الإجرائية للبحث:**

- **العلاج العقلاني الانفعالى السلوكى:** أحد الأساليب العلاجية التى قدمها إليس والذي يهدف إلى تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم ومن ثم تبنى الطالبة أسلوب جديد فى التعامل مع المشكلات.
- **المدركات المعرفية المشوهة:** هى خلل فى نظام معلومات الطالبة ويؤثر ذلك فى تفسيرها للمواقف والأحداث وبالتالى في تكيفها مع المجتمع الجامعى والخارجي، ويقاس بالدرجة التي تصل عليها الطالبة على مقياس المدركات المعرفية المشوهة لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد الباحثة).
- **العجز المتعلم:** هو شعور الطالبة بافتقادها القدرة على إنجاز وأداء المهمات الجامعية لعدم التحكم في الظروف المحيطة بها ويقاس بالدرجة التي تصل عليها الطالبة على مقياس العجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد الباحثة).
- **طالبات كلية التربية للطفولة المكبرة:** هن طالبات فى مرحلة الدراسة الجامعية الأولى والثانية واللاتى لم يحالفهن الحظ للنجاح فى بعض المواد الدراسية التي استهدفتهم الباحثة بغية البحث.

**الإطار النظرى والدراسات السابقة:**

**أولًا: المدركات المعرفية المشوهة:**

تعتبر المدركات المعرفية المشوهة بمثابة عدسة ملونة ننظر من خلالها إلى العالم، فهي تشوه رؤيتنا للأحداث والأشخاص، وتؤثر بشكل كبير على

مشاعرنا وسلوكياتنا. هذه المدركات، التي غالبًا ما تكون غير واقعية أو مبالغ فيها، تلعب دورًا حاسمًا في العديد من الاضطرابات النفسية. يهدف هذا البحث إلى استكشاف طبيعة هذه المدركات، وكيفية تأثيرها على الأفراد، وأبرز الطرق العلاجية لتعديلها، وينظر (Tomlinson, 2019: P 105) إلى المدركات المعرفية المشوهة على أنها أخطاء فى التفكير وأساليب تفكير غير منطقية وغير عقلانية تحدث نتيجة الأفكار السلبية التلقائية وبالتالي يؤثر فى عملية معالجة المعلومات إذ يقوم الفرد بتزييف المعلومات وتوجيهها نحو لوم الذات، ويعرفها(Houseiny & etal, 2012, P.26) أنها أحد أنماط التفكير يستخدم فيه الفرد تعبيرات مطلقة لا تتواقف مع الحقيقة والواقع للذات والآخرين،ويعرفها (Renee & etal, 2022, P.17) أنها أساليب تفكير غير منطقية ومعارف أو معلومات محرفة ومغلوطة قد تؤدى إلى معتقدات سلبية لم يجر التحقق من صحتها، وتسبب بدورها مشاعر سلبية مما يساعد فى ظهور نمط سلبى لاستجابات الفرد السلوكية، وعرفها (**بحيرى، ٢٠١٩: ص ١٩٥**) بأنها أفكار خاطئة يحملها الأفراد وتؤثر على نموهم العقلى والانفعالى السوى وتستدعى العمل على التخلص منها أو تحديد مستوى انتشارها بين الأفراد، وترى (Yavuzer, 2015: P.8) أن التشوهات المعرفية التى يعانى منها الفرد تتمثل فى استخدام مفاهيم سلبية حول االذات وحول احترامها وتقديرها والنظر إلى ذاته على أنه إنسان ليس له قيمة وسلبى وأنه السبب الرئيس للمشكلات التى يعانى منها على المستوى الفردى أو التى تحدث حوله، أما (**أحمد، ٢٠٢٠: ص ١٤٤**) عرفها بأنها مجموعة من الأفكار الخاطئة والمعتقدات السلبية التى تسطير على الفرد عند تعرضه للضغوط النفسية ويتيح عنها ردود انفعالية غير ملائمة وأخطاء فى معالجة المعلومات المتاحة وتؤثر سلباً على توافق الفرد نفسياً واجتماعياً وتشوه إدراكه للواقع، أما (**متولى، ٢٠٢٢: ص ١٦**) فعرفها أنها مجموعة من الإجراءات الخاطئة والمعتقدات والأفكار السلبية التلقائية التى تسيطر على الفرد عند تعرضه للضغوط النفسية وينتج عنها ردود أفعال انفعالية غير ملائمة كالغضب وأخطاء معرفية فى معالجة المعلومات السوية والاتجاهات والأحداث وتؤثر سلباً على سلوكه وتكيفه مع نفسه والآخرين.

**ومن خلال استقراء التعريفات السابقة** يمكننا القول أن المدركات المعرفية المشوهة مفهوم يشير إلى الإجراءات والمعتقدات السلبية التلقائية التى تسيطر على الفرد نتيجة تعرضه للضغوط ومن ثم **عرفتها الباحثة إجرائياً** أنها خلل فى نظام معلومات الطالبة ويؤثر ذلك فى تفسرها للمواقف والأحداث وبالتالى في تكيفها مع المجتمع الجامعى والخارجى ويقاس بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة على مقياس المدركات المعرفية المشوهة **(إعداد الباحثة).**

**أسباب ظهور المدركات المعرفية المشوهة**

جاهد العلماء فى تفسير أسباب ظهور المدركات المعرفية المشوهة فمنهم من يرجع السبب إلى التفكير السلبى فى الخبرات السابقة مما يدفع الفرد إلى وضع تصورات غير صحيحة، فى حين يرى آخرون أنها تحدث نتيجة تعلم الفرد الأفكار والمعتقدات غير العقلانية أى أن السبب الرئيس لظهورها هو عملية التنشئة الاجتماعية للفرد مما يجلعه عرضة لتفسير الأحداث تفسيرات سلبية خاطئة. **(Renee, 2022: P45)**

**خصائص المدركات المعرفية المشوهة**

هناك مجموعة من العوامل التى تعوق عملية التفكير السليم والعقلانى وبالتالى تؤدى إلى ظهور المدركات المعرفية المشوهة الأفراد الذين يعانون من تشوهات معرفية غالبًا ما يظهرون بعض السمات المشتركة التي تساعد في التعرف عليهم هذه السمات لا تعني بالضرورة وجود تشوهات معرفية، ولكنها قد تكون مؤشرًا على الحاجة إلى مزيد من التقييم كالأتى:-

١- وجود انطباعات وأفكار مبالغ فيها عن الذات سواء بالإيجاب أو السلب.
٢- اتسامهم بأسلوب تفكير غير قادر على التوافق مع أحداث الحياة.
٣- يتوقعون دائما الأسوء فى مواقف الحياة اليومية.
٤- يتصفون بالجمود الفكرى والجدة فى التعامل وعدم قبول الرأى الآخر **(Martin & etal, 2005: P1250)**

وترتأي الباحثة أن ذوى التشوهات المعرفية المرتفعة يتصفون بعدد من الصفات وهى المعتقدات السالبة والأساليب غير المنطقية والمبالغة تفسير الأشاء ويعمهم الفشل والمشاعر السلبية كالغضب واليأس ولوم الذات وأخطاء فى معلاجة

المعلومات والشعور بالضيق والألم مما قد يؤدى إلى التأثير السلبى فى مواجهة ضغوط الحياة والتوافق النفسى والإجتماعى مع البيئة وبالتالى العجز المتعلم والفشل.

**وعبر استقراء العديد من الأدبيات** تبين أن المدركات المعرفية المشوهة تختلف من شخص لآخر حسب العوامل الاجتماعية والثقافية المختلفة، ولهذا قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من أساتذة كلية التربية الطفولة المبكرة، حيث طرحت عليهم سؤالًا مفتوحًا لاكتشاف أكثر المدركات المعرفية المشوهة شيوعًا بين الطالبات وكانت الإجابات تشير إلى الينبغيات والتفكير الكارثى والتفكير الثنائى والتهوين، ومن ثم قامت الباحثة بعرض أنواع المدركات المعرفية المشوهة المتبناه فى البحث الحالى وهى:- التفكير الثنائى، التهويل، التفكير المثالى، التعميم الزائد، الشخصنة، التهوين. وتعتبر السمات الشخصية لطالبة كلية التربية للطفولة المبكرة بما فى ذلك الجانب الاجتماعى والعقلى والعاطفى حجر الاساس لنجاحها فى مهمتها، وتتجلى هذه السمات فى تفاعلاتها اليومية مع زميلاتها وأساتذتها، ووجود أى اختلال فى هذه السمات مثل المدركات المعرفية المشوهة قد يؤثر سلباً على أدائها وتضعف قدرتها على نجاحها ومن ثم تأثيرها السلبي على الأطفال. **(svartdal.&Finne،2017:p46)**

**ثانيًا: العجز المتعلم**

يمثل العجز المتعلم تحديًا كبيرًا للعديد من الطالبات حيث يؤثر سلبًا على أداءهن الأكاديمى والمهنى ويحد من قدرتهمن على تحقيق أهدافهن نتيجة لتجارب سابقة من الفشل المتكرر مما يؤدى إلى الشعور بعدم القدرة على النجاح حتى عندما تكون الظروف مواتية لذلك، وتزداد أهمية دراسة العجز المتعلم بين طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة حيث يؤثر ذلك بشكل مباشر على قدرتهن على التعامل مع الأطفال.

كما تتعرض الطالبات لخبرات متكررة من الفشل نتيجة للإهمال أو الظروف غير الملائمة فيتولد لديهن حالة أنفعالية أدراكية تسمى العجز المتعلم ويعتقدن أنهن غير قادرات على النجاح بالرغم من امتلاكهن القدرات التى تمكنهم من ذلك (Plaks, Grant & Dwe,P2015 P.30)، ويؤثر اكتساب سلوكيات

العجز على إمكانيات التعلم لدى الطالبات التى مررن بخبرات سيئة وفشل متكرر الذى أدى إلى التوقف عن بذل مجهود للتغلب على الصعوبات فيتكون لديها اقتناع بعدم القدرة على التحكم في الأحداث، وتم تفسيره على أنه عزوف الطالبة عن بذل أى جهد أو محاولة حينما تتعرض للمشكلات فى أى موقف(**حسين، الزغلول، ٢٠١٥: ص ٣٣٥**)، ويعتبر العجز المتعلم ظاهرة سلبية لها انعكساتها البالغة على كافة المجالات، وأكد (**مفضل، ٢٠١٥**) فى دراسته أنه مجموعة من المدركات والمعتقدات المعرفية المتمثلة فى عدم قدرتهم على الاقتران بين الاستجابات والنتائج وعدم قدرتهم على التحكم فى نتائج الأداء مع تدنى تقدير الذات ووجود تشوهات معرفية ومعتقدات خاطئة وأفكار لاعقلانية الأمر الذى يؤدى إلى حالة من الشعور بالعجز عن أداء مهام التعليمية، وعرفه (Braunwell, 2016: P.3) أنه حالة ذهنية يضطر فيها الطالب لتحمل مثيرات مزعجة مما يترتب عليها عدم قدرته على أداء المهمة حتى إذا توافرت الظروف المناسبة للقيام بذلك، وارتأى (**متولى، ٢٠٢٢: ص ١٧**) أنه الجهد الكافى للتغلب على المشكلات الحياتية والدراسية فضلاً عن شعور الفرد بالعديد من الانفعالات المختلفة بسبب فشلة المتكرر واعتقاده بضعف قدراته مثل القلق والاكتئاب والملل والغضب وعدم الثقة بالنفس،هذا وعرفه (**حسن**) بأنه إدراك التلميذ بأنه غير قادر على الإنجاز مهما حاول وبذل من جهد ولذا فهو يتمكن من تجنب الفشل مما يؤدى إلى الشعور بالذنب. (**حسن، ٢٠١٧: ص ١٧٢**)، ويرى ( Sorrenti & etal, 2014: p.2) أنه سلوك سلبى مصحوب بقصور فى القدرة على التعلم الذى يؤثر فى النجاح الأكاديمى، بينما يضيف (**الصبحيين، ٢٠١٥: ص ٨٩**) أنه سلوك مكتسب استجابة شرطية تؤدى إلى انخفاض فى المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية والدافية وتدعو الفرد إلى الانسحاب من الأنشطة وعدم بذل الجهد الكافى للتغلب على المشكلات الحياتية والدراسية وتشعره بالاتكالية وتدنى القيمة، هذا وقد أكدت (**العليانى، ٢٠٢٠: ص ١٤٦**) أن العجز المتعلم هو عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد حين يتعرض للعقبات فى المواقف التعليمية أو يواجه بمواقف مؤلمة أو ضاغطة فى الحياة مما يؤدى إلى تدنى فى دافعيته لإجراء استجابات تمكنه من تجاوز العقبات والتحكم فى المواقف المؤلمة.**ومن خلال استقراء التعريفات**

**السابقة عرفته الباحثة إجرائياً بأنه** شعور الطالبة بافتقادها القدرة على إنجاز وأداء المهمات الجامعية لعدم التحكم في الظروف المحيطة بها ويقاس بالدرجة التي تصل عليها الطالبة على مقياس العجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (**إعداد الباحثة**).

**وعن علاقة العجز المتعلم بالمدركات المعرفية المشوهة** فالمدركات المعرفية المشوهة تكونت لدى الطالبة نتيجة لعدة عوامل منها تكرار خبرات الفشل والمواقف المحبطة كنتيجة للأداء مفادها أنها لا تستطيع الإقدام على محاولة إنجاز المهمات التعليمة لاعتقادها أنه لا علاقة بين ما تفعله فى المهمات التعليمية وما ينتج من مترتبات على أفعالها وأن الفشل حليفها وبذلك تنخفض دافعيتها وتتوقف محاولاتها وتنسحب من الأنشطة التعليمية، الأمر الذى يؤدى إلى حالة من الشعور بالذنب وتدنى اعتبار الذات. وأشار **(Braunwell, 2016)** أن العجز المتعلم هو حالة ذهنية يضطر فيها الفرد لتحمل مثيرات مزعجة غير سارة مما يترتب عليه عدم قدرته أو رغبته فى أداء المهمة حتى إذا توافرت الظروف المناسبة للقيام بذلك.

**أبعاد العجز المتعلم**

١- انخفاض القدرة على السيطرة والتحكم فى الأحداث مما يؤدى إلى استجابات انفعالية سلبية بحيث يضعف القدرة على التعلم فى المواقف اللاحقة.

٢- انخفاض وفقدان الدافع والمبادرات للاستجابات المختلفة ومن ثم العزوف عن المبادرة فى مواقف أخرى مشابهة.

٣- توقع الفشل وعدم النجاح فى المواقف المشابه واللاحقة مما يؤدى إلى السلبية والانطواء. **(سيد، ٢٠١٩: ص ٣٣٥)**

**ومن أهم العوامل المكونة للعجز المتعلم**

١- **السلبية:** وتتضح فى فقدان الفرد القدرة على التحكم والسيطرة مع قدر من العجز والاستسلام لطرق التفكير الخاصة بالمواقف

٢- **الهروب:** ويحدث بعد تكرار الفشل يصبح الفشل مهدداً لقيمة الطالبة وتصوراتها لذاته مما يودى إلى حالة أنفعالية شديدة تؤدى إلى فقدان الفرد القدرة على السيطرة والتحكم وتشغل نفسها بموضوعات لا تتعلق بموقف الفشل خوفاً من تقراره.

٣- **الرضا بالنتائج الضئيلة:** فعندما يتكرر موقف الفشل تجد الطالبة نفسها غير قادره على سلوكة الفاشل وبالتالى لا يستطيع التحكم فى سلوكة

٤- **ضعف المرونة:** أى عدم التحكم فى السلوك وبالذات تقل البدائل ولا يتبقى إلا التأقلم مع حالة العجز. **(الدوة، ٢٠١٧: ص ١٩١)**

**أسباب العجز المتعلم**

يزداد العجز المتعلم لدى الطالبات اللاتي يتبنين تفسيرات مشوهة غير عقلانية لخبرات فشلهم السابقة والمتكرره فتحاول تكرار وتعميم هذا الفشل على خبراتها المستقبلية وتعزى أسباب فشلة لأسباب داخلية وتعتبر نفسها مسئولة عنها ومما لا شك فيه أكد **(متولى، ٢٠٢٢: ص ١٠)** أن معتقدات الطالبات بالعجز تؤدى إلى اتسامهن بالمدركات المعرفية المشوهة والتى تعمل على ضعف إمكاناتهن فى إدارة حياتهن بصورة سليمة متزنة وتعرقل ثقتهن بأنفسهن وتشعرهن بالإحباط وتجنب تحمل المسؤلية وقد يعود ذلك إلى أساليب التنشئة الوالدية فضلاً عن البيئة التعليمية القاسية فاجتماع هذه الظروف تجعل الطالبة تشعر بالكبت وعدم القدرة على التحكم فى المواقف **(الدوه وآخرون، ٢٠١٧: ص ١٩١)**، ونقلاً عن **(عمارة، ٢٠٢٢: ٣٥٧)** وفقاً لنظرية العجز المتعلم فأن الأفراد اللذين يتعرضون لفشل له يمكن السيطرة عليه يطورن توقعاً بأن كل أنشطاطهم لا تحقق النجاح فى المستقبل ويتم تعميم هذا التوقع على المهام اللاحقة وبالتالى القضاء على الدافع لبذل أى جهد لحل هذه المهام ومن ثم يتسبب فى عجز الأداء.

**أعراض العجز المتعلم**

من أعرض العجز المتعلم أن الطالبات أقل مثابرة ومبادرة وأكثر كسلاً ويسعون إلى مقدار الدرجة وشكل الأداء أكثر من التمكن والتعلم وأكثر سلبية عند تعاملهن مع المشكلات فضل عن عدم وجود حافز للتعلم وأنخفاض تقدير الذات وضعف فى مهارات التكيف أى أنه اضطراب دافعى ومعرفى وسلوكى وانفعالى **(عمارة، ٢٠٢٢، ص٣٦١)**.

**أنواع العجز المتعلم**

قسم **(سليجمان)** العجز المتعلم إلى أربعة أنواع هى العجز الدافعي وهو انخفاض دافعية الافرد في التحكم بالأحداث والعجز المعرفى وهو سلبية الطالبة

واعتقادها فى عدم القدرة على أداء المهام التى فشلت فيها مسبقًا والعجز الانفعالى وهو ظهور انفعالات سلبية كالقلق والاكتئاب والغضب نتيجة الفشل فى ضبط جوانب حياتهم، أما العجز السلوكى هو تصرفات سلبية وكسل وفتور فى الهمة والاعتمادية الزائدة (**عمارة، ٢٠٢٢: ص ٣٥٧، ٣٥٨**).

**ثالثًا: العلاج العقلانى والانفعالى السلوكى لألبرت إليس**

يعرف بأنه أحد الأساليب العلاجية التى حاولت أن تدمج أكثر من أسلوب علاجى لمفاهيم العلاج السلوكى الذى يقوم على فرضية أن السلوك الإنسانى سلوك مكتسب يمكن إزالتة أو تعديلة أو التخفيف من تأثيره (أبو أسعد، ٢٠١٧: ص ١٣٨)

بدأ إليس بالاعتقاد أن المعلومات والأفكار غير العقلانية التى يتعلمها الفرد فى الطفولة تستمر وتزداد إذا ما عززت، وهذا يوكد على أن الهدف العام لهذا العلاج هو تحقيق الصحة النفسية للفرد، ولقد وضع إليس مجموعة قواعد للعلاج العقلانى الانفعالى السلوكى تتمثل فى أن أفكار الشخص ومعتقداته تلعبان دورًا هامًا فيما يحدث له من اضطرابات نفسية وانفعالية وعلينا مساعدته على مواجهة معتقداته المشوهة، وتعد طريقة (ABC)، (DEF) قلب العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى (ABC) الشق التشخيصى ؛ حيث يتمثل (A) الحدث المميز للإضطراب، (B) معتقدات الفرد وأفكاره، (C) الاستجابة الانفعالية للشخص، أما (DEF) الشق العلاجى،(D) الكشف عن أفكاره اللاعقلانية لبيان تأثيرها السلبى على السلوك والمشاعر، (E) الأثر والفعل الجديد بعد تبديل الأفكار السلبية بالإيجابية، (F) السلوك بعد تغيير تفكير الفرد فى تجنبه للأفكار اللاعقلانية فضلًا أنه لدى كل فرد نزعة لأن يكون لديه أفكار لاعقلانية تجعل رؤيته وتقييمه للأحداث مشوهًا (**سيريل بوفيه، ٢٠١٩: ص ٨٠**)

**خطوات العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى:-**

حدد إليس بعض الأفكار اللاعقلانية كالتنبؤ بالحظ والتفكير الثنائى والتركيز على السلبية والتمثيل الشخصى والتفكير الانفعالى والتعميم الزائد والكمالية والقفز إلى الاستنتاجات، وتلخص (**محيى الدين، ٢٠١٩: ص ٧٠**) أن العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى لإليس هى عملية تعليم بأسلوب نشط تتضمن علاج اللامنطق بالمنطق بطريقة معرفية عقلية فى خطوات ؛ الأولى هى التعرف

على أفكار الفرد وتحديد المدركات غير العقلانية وغير المنطقية والثانية هى تعريف العميل بغير منطقيتها وعدم معقوليتها أما الثالثة توضيح أن استمراره يؤثر في حالته والرابعة فهى تغيير تفكيره ومن ثم الخامسة وهى تناول السلوكيات العقلانية وتجنب الوقوع فى تلك المعتقدات ثانية.

**مزايا العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى:**

ومن أهم مزايا العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى أنه يسعى للكشف عن المعتقدات المشوهة ومهامتها وإحلال مكانها الأفكار الصحيحة، فضلاً عن اعتباره أسلوباً مثالياً لتغيير معتقدات غير عقلانية وغير منطقية وابدالها بآخرى منطقية **(زهران، ٢٠٠١: ص ٩٠، ٩١).**

**عيوب العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى**

- عدم التأكيد على العلاقة الأمنة الدافئة مع العميل.
- الاعتماد الكلى على المعالج.
- المغالاة فى الجانب العقلانى على حسب الانفعالات.
- عدم وجود معيار موضوعى للحكم على الانفعالات أنها مشوهة أوعقلانية (بلان، ٢٠١٥: ص ٥١)

والعلاج العقلانى الانفعالى السلوكى يحسن من الحياة الإنسانية ويؤدى إلى فلسفةأكثر عقلانية، ولتحقيق اسسها يجب الإلمام بمسلماته من حيث أن الفكره والانفعال وجهان لعملة واحدة، والسلوك العقلانى يؤثر فى الإنسان ويؤدى إلى الصحة المنفسية، كما أن الاضطرابات النفسية تنتج عن التفكير غير العقلانى الذى ينبع من الوالدين والثقافة المحيطة، تفكير الإنسان هو الذى يكون المدركات، والمدركات المشوهه يمكن تعديلها **(محيى الدين، ٢٠١٩: ص ٦٦)** ولتحقيق ذلك يستخدم فنيات هذا العلاج لمهاجمة المدركات المعرفية المشوهة وهذا يؤدى إلى تغير فى التفكير والأنماط السلوكية السلبية.

**علاج المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم**

**نستدل مما سبق** أن المدركات المعرفية المشوهة تؤثر بشكل كبير على مشاعر وسلوكيات الطالبة ولعل أبرز من حاول فهم هذه المدركات وتطوير أساليب علاجها هو ألبرت إليس مؤسس العلاج السلوكى المعرفى الذى يرى أن

أفكارنا ومعتقدتنا تلعب دورًا حاسمًا فى تحديد مشاعرنا وسلوكياتنا ومعتقداتنا فعندما تكون هذه الأفكار غير منطقية – مشوهة – فإنها تؤدى إلى مشاعر سلبية، وقد طور إليس الأساليب العلاجية لمساعدة الأفراد بالآتي:

- تحديد المدركات المعرفية المشوهة
- تقييم المدركات المعرفية المشوهة
- تغيير المدركات غير المنطقية واستبدالها بأفكار أكثر واقعية
- تطوير مهارات جديدة للمساعدة على التعامل بشكل أفضل فى المواقف الصعبة.

كما يفيد العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى فى علاج المدركات المعرفية المشوهة لأنه أكثر فاعلية ويزيد من التركيز على الحلول وليس على استكشاف الماضى بعمق كما يوفر ويمنح للفرد أدوات للتعامل مع المشاكل المستقبلية بشكل مستقل.

**الدراسات السابقة:**

تستعرض الباحثة بعض الدراسات السابقة التى أمكن الاطلاع عليها لبيان ما وصلت إليه نتاج هذه الدراسات؛ الأمر الذى من شأنه أن يسهم فى مساعدة الباحثة فى صياغة فروض بحثها فدراسة (**الرشيدى، محمد، ٢٠١٤**) هدفت إلى التعرف على مدى فعالية العلاج العقلانى الانفعالى فى خفض العجز المتعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦) طلاب من طلاب المرحلة المتوسطة تراوحت أعمارهم من (١١-١٣) عاماً تم تعريضم لبرنامج علاجى عقلانى انفعالى استمر لمدة خمس جلسات وأسفرت النتائج فعالية البرنامج، ودراسة (**شاهين، ٢٠١٦**) هدفت الدراسة إلى التعرف على منبأت العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها ٢٩٧ بالدرجة الجامعية الأولى والثانية والدراسات العليا بكلية التربية جامعة عين شمس باستخدام المنهج الوصفي وأكدت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد العجز المتعلم ودرجته الكلية والعدوان والغضب وخيبة الأمل والوم والفراغ الوجودى، وفي دراسة (**الضامن، ٢٠١٧**) هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادى معرفى سلوكى لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم فى المدارس الحكومية فى لواء بنى كنانة، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طفلاً، واستخدام

المنهج شبه التجريبى فضلاً عن استخدام مقايس العجز المتعلم والمرونة النفسية والكشف عن الأطفال المساء إليهم، وبرنامج أرشادى معرفى سلوكى، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وهدفت دراسة (Hooper & Mchugh, 2017) إلى خفض مستوى العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من ٧٤ طالبا وطالبة من طلاب جامعة سوانسى تراوحت أعمارهم من (١٨: ٢٧) عاماً باستخدام المنهج التجريبى واستراتيجيات صرف الانتباه عن الأفكار غير المرغوبة التى تسبب العجز المتعلم واستراتيجية إعادة البناء المعرفى لإعادة تشكيل الأفكار المشوهة التى تسبب العجز المتعلم، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج من أهمها فعالية استراتيجيتى صرف الانتباه وإعادة البناء المعرفى فى خفض مستوى العجز المتعلم، ودراسة (**الصقور، ٢٠١٨**) هدفت إلى الكشف عن مستوى الشعور بالعجز المتعلم لدى الطالبات المتأخرات تحصيلياً وعلاقته بمشاعر النقص لديهن، تم استخدام المنهج الوصفى وتم تطوير مقياسين الأول للعجز المتعلم والثانى لمشاعر النقص وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٠) طالبة وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من مشاعر العجز المتعلم والشعور بالنقص لدى الطالبات المتأخرات تحصيلياً وعدم وجود فروق فى العلاقة بين مقياس العجز المتعلم ومشاعر النقص باختلاف مستوى التحصيلية الدراسى والصف الدراسى، أما دراسة (Landry & etal, 2018) هدفت إلى دراسة العجز المتعلم والسلوك البيئي لدى طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣٧) طالباً وأستخدمت المنهج الوصفى مع مقياس العجز المتعلم والسلوك البيئي وتصلت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين العجز المتعلم والسلوك البيئى كما توصلت إلى أنه يمكن التنبؤ بالسلوك البيئى من خلال العجز المتعلم، ودراسة(**طمونى، ٢٠١٩**) هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادى معرفى فى خفض التشوهات المعرفية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة واستخدام المنهج شبة التجريبى وكانت العينة (٣٠) طالباً وطالبة وتم استخدام مقياس التشوهات المعرفية لجمع البيانات ومن ثم برنامجًا إرشاديًا يستند إلى النظرية المعرفية وأظهرت النتائج وجود فروق دالة أحصائياً بين المجموعتن التجريبة والضابطة

فى القياس البعدى على مقياس التشوهات المعرفية لصالح المجموعة التجريبية فى حين عدم وجود فروق بين القياسين البعدى والسعى مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادى، وهدف **(متولى، ٢٠١٩)** في دراسته إلى التعرف على أثر برنامج علاجى معرفى سلوكى قائم على تعديل التشوهات المعرفية فى تحسين فاعلية الذات الاكاديمية لدى عشر من طلاب كلية التربية جامعة سطام من ذوي التحصيل المنخفض وتكونت عينة البحث من **(٣٠)** طالباً تراوحت أعمارهم بين **(١٧-٢٣)** عاماً وتمثلت أدوات البحث فى مقياس التشوهات المعرفية ومقياس فعالية الذات الأكاديمية وبرنامج علاجى معرفى سلوكى، وكشفت النتائج عن أثر العلاج المعرفى السلوكى فى تعديل التشوهات المعرفية لتحسين فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة ذوى التحصيل المنخفض كما توصلت إلى استمرار أثر البرنامج فى أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة كما اتضح ذلك فى التطبيق التتبعى، وفى رأى دراسة (Soojune & Eunjoo,2020) التى هدفت إلى التعرف على أثر برنامج معرفى سلوكى قائم على تعديل تشوهات التفكير فى الحد من الاكتئاب وتحسين تقدير الذات لتعزيز الصحة العقلية لدى طلبة الجامعة وتمثلت عينة الدراسة فى **(٣٦)** طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية بمدينة سيجونج بكوريا الجنوبية باستخدام المنهج التجريبي ذى المجموعتين التجريبية والضابطة أما عن الأدوات المستخدمة فكانت مقياس بيك للإكتئاب ومقياس تقدير الذات لروز بنرج وبرنامج تدريبى قائم على العلاج المعرفى السلوكى **(إعداد الباحثة)** وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج للحد من الاكتئاب وتحسين تقدير الذات من خلال تغير أنماط التفكير غير العقلانى، أما دراسة **(راوى، ٢٠٢١)** فهدفت إلى فهم العلاقات البينية بين التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمى والهناء النفسى للطالبات المعلمات فى كلية التربية للطفولة المبكرة باستخدام ثلاثة مقايس للتشوهات المعرفية والصمود الأكاديمى والهناء النفسى بإستخدام المنهج الوصفى على عينة من **(٤٠٠)** طالبة واظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين التشوهات المعرفية والصمود الأكاديمى والهناء النفسى لهذه الطالبات وأن مستوى التشوهات المعرفية منخفض مقارنة بأرتفاع مستويات الصمود الأكاديمى والهناء النفسى لدى الطالبات المعلمات فى كلية التربية للطفولة المبكرة، ودراسة **(أبو السعود،**

٢٠٢١) هدفت إلى اختبار فاعلية الإرشاد المعرفى السلوكى فى خفض العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة المتعثرين أكاديميًا وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً من الطلاب المتعثرين أكاديمية بكلية التربية جامعة مطروح باستخدام منهج شبه التجريبى بعد تطبيق مقياس العجز المتعلم ومقياس استانفور بينيه ومقياس تقدير المستوى الاجتماعى والاقتصادى والثقافى للأسرة المصرية وأسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعاتين التجريبية والضابطة على مقياس العجز المتعلم فى القياس البعدى لصالح أفراد المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب دراجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب أفراد دراجات أفراد المجموعتين التجريبية على مقياس العجز المتعلم في القياسين البعدى والتتبعى، أما دراسة (**الطوالبة، النوايه، ٢٠٢٢**) هدفت إلى معرفة مستوى الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى المخفقات من طالبات الثانوية العامة فى محافظة مأدبا، واشتملت عينة الدراسة على (٧٠) طالبة، وتم استخدام المنهج الوصفى ومقياسي الأفكار اللاعقلانية، والعجز المتعلم وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) بين الأفكار اللاعقلانية والعجز المتعلم لدى المخفقات من طالبات المرحلة الثانوية وأوصت بضرورة تنظيم محاضرات توعوية لطلية المرحلة الثانوية بهدف توعيتهم بكيفية التقليل من مستوى الأفكار اللاعقلانية والعجز المتعلم، دراسة (Renee & etal, 2022) هدفت لفحص أثر برنامج تدريبى قائم على الواقع الافتراضى للمراهقين اللذين يعانون من مشكلات السلوك التخريبى فى خفض التشوهات المعرفية وتكونت من)١٨(مراهقاً بولاية أريزونا بالولايات المتحدة الأمريكية، تم استخدام المنهج التجريبى ومقياس التشوهات المعرفية لأرون بيك ومقياس السلوك التخريبى وبرنامج تدريبى قائم على الواقع الافتراضى وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبى المستخدم فى خفض التشوهات المعرفية لدى المجموعة التجريبية، و**دراسة (حسن، محمد، ٢٠٢٣)** هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج الأرشاد بالواقع فى خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة

وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٩) طالباً وطالبة من طلاب قسم علم النفس بكلية الأداب جامعة أسيوط واستخدم مقياس التشوهات المعرفية لدويرت (٢٠١٤) تعريب الباحثين وبرنامج الإرشاد بالواقع فى خفض التشوهات المعرفية لدى طلاب الجامعة وأسفرت النتائج عن وجود فعالية للبرنامج.

**تعليق الباحثة على الاطار النظرى والدراسات السابقة:**

يعتبر العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى أحد أبرز التيارات العلاجية المعرفية السلوكية وقد أبرز فعاليته فى معالجة مجموعة واسعة من الاضطرابات خاصة تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة مما يعكس فهما للعلاقة بين هذه المتغيرات، كما أنه يستند إلى نظرية العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى – والتى تدعمها الكثير من الدراسات، ومع ذلك يمكن تطوير الإطار السابق من خلال التعميق فى العلاقة السببية بين المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم.

فالعلاج العقلانى الانفعالى السلوكى يركز على تغير الأنماط التفكرية السلبية التى تؤدى إلى مشاعر وعواطف سلبية، أى أن العلاج هو أفكار وليس أحداث خارجية ومن ثم تتغير المشاعر والسلوكيات، أما المدركات المعرفية المشوهة فهذه هى الأفكار السلبية غير المنطقة التى تمتلكها الطالبة، والعجز المتعلم هو الشعور بعدم القدرة على تحقيق فرص النجاح نتاج سلسة من الإخفاقات فى الماضى التى تؤدى إلى الاعتقاد بأن الفشل هو أمر حتمى.إذاً فالمدركات المعرفية المشوهة هى السبب الرئيس للعجز المتعلم فعندما تمتلك الطالبة مدركات سلبية عن قدراتها فإنها تصل إلى التوقع بالفشل وتجنب التحديات والذى بدوره يؤدى إلى المزيد من الإخفقات مما يعزز الاعتقاد بالعجز، **ومن خلال العلاج** باستخدام العلاج العقلانى الانفعالى السلوكى يتم تغير وتعديل المدركات المعرفية المشوهة للطالبات والتعرف على أفكارهن السلبية وتحديها واستبدالها بأفكار واقعية وإيجابية، وبالتالى فإن تعديل المدركات المعرفية المشوهة من خلال العلاج يؤدى إلى تقليل الشعور بالعجز المتعلم؛ حيث يحدث ذلك بعد تعلم الطالبة مهارات التفكير بشكل أكثر إيجابية يزداد لديها الإيمان بذاتها، ويزداد دافعيتها لتحقيق النجاح. لذا فأن العلاقة بين المتغيرات الثلاثة تخلص في أن المدركات المعرفية

المشوهة تؤدى إلى العجز المتعلم، والعلاج العقلانى الانفعالى السلوكى يهدف إلى تغيير المدركات المعرفية المشوهة ومن ثم يؤدى إلى تقليل الشعور بالعجز المتعلم.

**مما سبق يتضح** أنه يظهر العجز المتعلم عندما تمر الطالبة بخبرة عدم القدرة على السيطرة أولاً وتتعلم منها أن نواتج تلك الخبرة تعيق السيطرة لديها ثم يعمم ذلك الاعتقاد إلى مواقف جديدة تولد مزيد من الصعوبات، كما أنه أى قصور فى المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية يدعو الطالبة للتخلى عن إنجاز أعمالها واعتقادها يضعف قدراتها ويشعرها بالعديد من الانفعالات والمدركات اللاعقلانية المشوهة.

**كما لاحظت الباحثة** عدم وجود دراسات عربية– فى حدود علمها– تناولت البرامج العلاجية العقلانية الانفعالية السلوكية لتعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لطالبة كلية التربية للطفولة المبكرة أيضًا أسهمت الدراسات السابقة فى إثراء الإطار النظرى للدراسة عبر الاستقراء التاريخى لمصطلحات الدراسة وعلى الرغم مما أبانت عنه أدبيات الدراسة من أهمية العلاج العقلانى الإنفعالى السلوكى فإن الباحثة لاحظت ندرة نوعية هذه الدراسات فيما يتصل بعينة البحث فلم تبرز من الدراسات المهتمة بهذه الفئة إلا دراسة (Hooper&Mchugh,2017).

كما أثبت الدراسات فعالية البرامج فى التعديل المدركات المعرفية المشوية كدراسة (حسن، محمد، ٢٠٢٣)، (الرشيدي، محمد، ٢٠١٤)، (طموني، ٢٠١٩)، (متولي، ٢٠١٩)، (الصبحيين، ٢٠١٥)، (الضامن، ٢٠١٧)، (أبو السعود، ٢٠٢١)، (Soojunjoo,2020)، (Renee& etal,2022)

وفيما يتصل بالأطر المنهجية اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج التجريبي ما عدا دراسات (شاهين، ٢٠١٦)، (راوي، ٢٠٢١)، (الصقور، ٢٠١٨)، (متولي، ٢٠١٩)،(الطوالبة، النواية، ٢٠٢٢)، ((Landry&etal,2018 على المنهج الوصفى وأيضا التجريبى الذى وإن من الإقرار بفضل الدراسات السابقة حفل جانبها التطبيقى بمجموعة داعمة من العينات والمقاييس والبرامج وهذا بدوره أفاد الباحثة فى تحديد عينة الدراسة (الطالبات المخفقات) وإنتاج

استبانتى البحث وبرنامجه وربط نتائج الدراسات السابقة بالبحث الحالى والاستفادة منها فى مناقشة النتائج.

**فروض البحث:**

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في اتجاه القياس البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس العجز المتعلم لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في اتجاه القياس البعدي.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة

**منهج وإجراءات البحث:**

بعد الانتهاء من عرض الإطار النظري لمتغيرات الدراسة الحالية والدراسات السابقة المرتبطة بتلك المتغيرات، وتحديد فروض البحث قامت الباحثة في هذا الجزء بتناول إجراءات الدراسة المنهجية والميدانية، فيما يتعلق بالمنهج

المستخدم في الدراسة، العينة من حيث حجمها والعُمر الزمني لها، كذلك الأدوات المستخدمة في الدراسة ووصف محتوياتها، ومبررات اختيارها، وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات، وكيفية تطبيق تلك الأدوات على عينة الدراسة، والبرنامج المستخدم وجوانبه التطبيقية والنظرية، ويختتم الباحث هذا الفصل بالخطوات التي اتبعتها في الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل البيانات، وفيما يلي وصف تفصيليّ لهذه الجوانب على النحو التالي:

**أولًا: منهج البحث:**

ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يسير عليها الباحث في البحث، والذي يختلف باختلاف موضوع البحث وهدفها وطبيعتها، وقد استهدف البحث الحالي التعرف علي مدى برنامج قائم علي العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (متغير مستقل) في تنمية تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات بكلية التربية للطفولة المبكرة (متغير تابع) واعتمدت البحث الحالية علي المنهج التجريبي(ذو المجموعتين التجريبيتين ومجموعة ضابطة) والذي يعتمد علي التصميم القبلي والبعدي، ومن ثمّ يتمّ قياس أداء المجموعة قبل وبعد تطبيق البرنامج (المتغير المستقل)، ثمّ قياس مقدار التغير الحادث ويعتبر الفرق في القياس دليلًا علي أثر المتغير المستقل.

**ثانيًا: مجتمع البحث:**

يتمثل مجتمع البحث في طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الفيوم؛ وعددهم (٤٠٠) تحت شروط معينة مناسبة لطبيعة البحث، وبعد تمكن الباحثة من الحصول على عينات متجانسة من حيث؛ المستوى الدراسي، عدد المواد المخفقة فيها، درجة القياس القبلي للمدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم، وحساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، ومن ثم تم الإبقاء على العينة المناسبة واستبعاد ما لم ينطبق عليها مواصفات العينة.

**ثالثاً: عينة البحث:**

تضمنت عينة البحث الحالي عينتان أحدهما عينة التحقق لحساب الخصائص السيكومترية للأدوات والثانية أساسية التي تم تطبيق البرنامج عليها.

وتعرض الباحثة فيما يلي خصائص عينة التحقق والأساسية وخطوات الحصول عليها وأهدافها.

**عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية:**

هدفت عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة في البحث لأفراد العينة، والتأكد من وضوح التعليمات والأدوات المستخدمة، والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق وتلاشيها ومحاولة التغلب عليها، والتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وذلك في سبيل تحقيق الهدف العام للبحث، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث على عينة التحقق وقوامها(١٥٠) من الطالبات بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الفيوم.

**العينة النهائية للبحث:**

تم اختيار عينة البحث النهائية في ضوء أهداف البحث وإطاره النظري وفروضه، ووفقاً لهذا قامت الباحثة بتحديد عينة البحث النهائية لتطبيق أدوات البحث والبرنامج من أجل اختبار فروض البحث وذلك علي النحو التالي:

تكونت عينة البحث النهائية من (٣٠) طالبة تتراوح أعمارهم ما بين (١٩-٢٠) سنوات.

وقد اعتمدت الباحثة على عدة أسس لاختيار العينة وهي:

- راعت الباحثة عند اختيار عينة البحث أن تكون من الفئة العمرية التي تقع بين (١٩-٢٠) سنوات.
- ألا يكون أفراد العينة قد تعرضوا من قبل لأي برنامج من برامج تعديل المدركات او خفض العجز المتعلم.
- أن تكون الطالبة من المنتظمات بالحضور، حيث إنّ البرنامج يستلزم الحضور بصورة مستمرة، وأن الغياب أو الحضور المتقطع قد يؤدي إلى النسيان أو عدم اكتساب المهارات التي يهدف البحث إلى تحقيقها ومن ثم استبعدت الباحثة ثلاث طالبات لعدم تحقيقهن ذلك الشرط.
- قامت الباحثة بمقابلة طالبات العينة وإطلاعهم على فكرة البرنامج، وأخذ موافقات خطية منهم للموافقة على اشتراكهم بالبرنامج.

**خطوات اختيار عينة البحث:**

تمّت عملية اختيار العينة وفقًا لعدد من الخطوات الإجرائية التي يتمّ توضيحها كما يلي:

- قامت الباحثة بحصر جميع الطالبات بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الفيوم تمهيداً لتحديد عينة البحث النهائية ممن تنطبق عليهم شروط البحث الحالي.
- تم تطبيق أدوات قياس المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم بعد حساب خصائصها السيكومترية والاطمئنان علي صلاحيتها.
- تمّ تحديد الطالبات اللاتي تعاني من ارتفاع في مستوى المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم من خلال درجاتهم على أدوات قياس المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم بأن تقع درجاتهم في الإرباعي الأعلى، والتي أسفرت عن وجود العينة الأساسية المناسبة لتطبيق البرنامج المُعد لأهداف البحث.
- كما راعت الباحثة أن تكون الطالبات من نفس المستوى الدراسي وهي الفرقة الثانية.
- بعد تطبيق مقياس المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين بشكل عشوائي بطريقة القرعة العشوائية بحيث يضمن كل فرد فرصة الدخول في المجموعة التجريبية أو الضابطة:

**المجموعة التجريبية:** وتتكون من (١٥) طالبة، والتي سيتم تطبيق البرنامج التدريبي على أفرادها.

**المجموعة الضابطة:** وتتكون من (١٥) طالبة والذين لم يتلقوا أي معالجة تجريبية.

– تم حساب التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي لأدوات البحث. تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين (ضابطة، تجريبية) بما يعادل (١٥) طالبة لكلّ مجموعة، والتأكد من توافر شروط وأسس اختيار العينة فيهم

**(أ) التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية/الضابطة) قبليًّا على مقياس العجز المتعلم:**

وفي ضوء النتائج الكمية للقياس القبلي لمقياس العجز المتعلم على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وبتطبيق اختبار "مان–وتني" Mann-Whitney U

Test للمقارنة بين مُتوسطي رتب درجات مجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمقياس العجز المتعلم وتحديد الدلالة الإحصائية للفرق بينهما وتتضح النتائج بجدول (١) التالي:

**جدول (١)**

**المقارنة بين مُتوسطي رتب درجات مجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمقياس العجز المتعلم**

| المتغيرات والأبعاد | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العجز المتعلم | التجريبية | ١٣٧.٢٠ | ٧.١٥ | ١٦.٥٧ | ٢٤٨.٥٧ | ٩٦.٥٠ | ٠.٦٦٧ | غير دالة |
| | الضابطة | ١٣٦.٠٠ | ٨.٠١ | ١٤.٤٣ | ٢١٦.٥٠ | | | |

وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن كلّ قيم "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "مان–وتني" غير دالة إحصائيًّا ؛ مما يدل على عدم وجود فرق حقيقي بين مُتوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العجز المتعلم في القياس القبلي، ومن ثمّ تحقق تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبليًّا في مقياس العجز المتعلم، وصلاحية تطبيق تجربة البحث الحالي عليهما.

كما يتضح من الجدول السابق أن المُتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبليًّا في المقياس متقاربة جدًا، وذلك في كافة أبعاد المقياس كلّ على حدة وفي المقياس ككل.

**(ج) التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية/الضابطة) قبليًّا على مقياس المدركات المعرفية المشوهة:**

وفي ضوء النتائج الكمية للقياس القبلي لمقياس المدركات المعرفية المشوهة على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وبتطبيق اختبار "مان–وتني" Mann-Whitney U Test للمقارنة بين مُتوسطي رتب درجات الطالبات مجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمقياس المدركات المعرفية المشوهة وتحديد الدلالة الإحصائية للفرق بينهما وتتضح النتائج بجدول (٢) التالي:

جدول (٢)

المقارنة بين مُتوسطي رتب درجات الطالبات مجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي لمقياس المدركات المعرفية المشوهة

| المتغيرات والأبعاد | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التهويل | التجريبية | ٢٥.٤٠ | ١.٤٠ | ١٤.٥٣ | ٢١٨.٠ | ٩٨.٠٠ | ٠.٦٣٢ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢٥.٦٠ | ١.٥٤ | ١٦.٤٧ | ٢٤٧.٠ | | | |
| التهوين | التجريبية | ٢٥.٥٣ | ١.٦٨ | ١٥.٣٧ | ٢٣٠.٥٠ | ١١٠.٥٠ | ٠.٠٨٦ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢٥.٤٠ | ١.٢٤ | ١٥.٦٣ | ٢٣٤.٥٠ | | | |
| الشخصنة | التجريبية | ٢٥.٩٣ | ١.٥٧ | ١٧.٧٣ | ٢٦٦.٠٠ | ٧٩.٠٠ | ١.٤٦٥ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢٥.١٣ | ٠.٩١ | ١٣.٢٧ | ١٩.٠٠ | | | |
| التعميم | التجريبية | ٢٥.٩٣ | ١.٥٧ | ١٧.٧٣ | ٢٦٦.٠٠ | ٧٩.٠٠ | ١.٤٤٦ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢٥.١٣ | ٠.٩١ | ١٣.٢٧ | ١٩٩.٠٠ | | | |
| التفكير الثنائي | التجريبية | ٢٥.٣٣ | ١.٨٧ | ١٥.٠٧ | ٢٢٦.٠٠ | ١٠٦.٠٠ | ٠.٢٧٦ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢٥.٤٦ | ١.٩٥ | ١٦.٩٣ | ٢٣٩.٠٠ | | | |
| التفكير المثالي | التجريبية | ٢٥.٤٦ | ١.٦٨ | ١٤.٧٧ | ٢٢١.٥٠ | ١٠١.٥٠ | ٠.٤٧٢ | غير دالة |
| | الضابطة | ٢٥.٦٦ | ١.٧٩ | ١٦.٢٣ | ٢٤٣.٥٠ | | | |
| الدرجة الكلية | التجريبية | ١٥٣.٦٠ | ٥.٩٢ | ١٦.٩٣ | ٢٥٤.٠ | ٩١.٠٠ | ٠.٠٨٩٨ | غير دالة |
| | الضابطة | ١٥٢.٤٠ | ٦.٩٤ | ١٤.٠٧ | ٢١١.٠ | | | |

في ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن كلّ قيم "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "مان–وتني" غير دالة إحصائيًّا ؛ مما يدل على عدم وجود فرق حقيقي بين مُتوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأبعاد الرئيسة لمقياس المدركات المعرفية المشوهة في القياس القبلي، ومن ثمّ تحقق تجانس مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبليًّا في مقياس المدركات المعرفية المشوهة، وصلاحية تطبيق تجربة البحث الحالي عليهما.

كما يتضح من الجدول السابق أن المُتوسطات الحسابية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة قبليًّا في المقياس متقاربة جدًا، وذلك في كافة أبعاد المقياس كلّ على حدة وفي المقياس ككل.

**ثالثًا: أدوات البحث:**

**استخدمت الباحثة فى بحثها الأدوات التالية:**

١- مقياس المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد: الباحثة)

٢- مقياس العجز المتعلم لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد الباحثة)

٣- البرنامج التدريبي القائم على العلاج المعرفي الانفعالي السلوكي (إعداد الباحثة).

**(١) مقياس المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد: الباحثة)**

**مبررات تصميم المقياس:**

هناك العديد من الأسباب التي دعت إلى تصميم المقياس ومن أهمها:

- قلة المقاييس والاستبانات التي تناولت المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في حدود علم الباحثة.
- بعض المقاييس والاستبانات التي رجعت لها الباحثة غير متناسبة مع البيئة المصرية وطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

**هدف المقياس:** تم إعداد مقياس المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة من قبل الباحثة ويهدف إلى الكشف عن المعتقدات والتصورات الخاطئة التي تحملها طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة حول موضوعات مختلفة سواء أكاديمية أو اجتماعية ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس.

وفي سبيل تحقيق الصورة الأولية من مقياس المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة قامت الباحثة بإجراء ما يلي:

**مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالبحث والمقاييس المشابهة:**

اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من إطار نظرى ودراسات سابقة ومراجع عربية وأجنبية، وكذلك النظريات المتعلقة بمتغير المدركات المعرفية المشوهة، للاطلاع على التعريفات المختلفة للمتغير، والأبعاد الخاصة به؛ وذلك لمساعدتها

في تحديد المفهوم الإجرائي له، والأبعاد الفرعية، والبنود والعبارات التي يحتويها المقياس المستخدم في البحث الحالي.

كما قامت الباحثة بالاطلاع على المقاييس المشابهة؛ حيث اطلعت على المقاييس والاختبارات التي تناولت مفهوم المدركات المعرفية المشوهة سواء عربية أو أجنبية، وذلك للتعرف على مكونات المقياس، وأبعادها، وبنودها، وعباراتها، واختيار الباحثة للبنود والمفردات التي تتناسب مع سن العينة الخاصة بها وخصائصها ومن الممكن أن تسهم في بناء المقياس الحالي.

واستعانت الباحثة ببعض البنود الخاصة بالمقاييس والاختبارات التي تضمنت عبارات وبنود تُساهم بشكل أو بآخر في إعداد المقياس؛ وهي مقاييس: المدركات المعرفية المشوهة: متولي،٢٠١٩،و راوي، ٢٠٢١، Renee&etai, 2022، وASoojune&Enunjoo,2020، كما راعت الباحثة طبيعة عينة البحث، وراعت طبيعة مفهوم المدركات المعرفية المشوهة وضرورة مراعاة شمولية المقياس لعباراته المختلفة كما حاولت أن يكون المقياس بسيط في محتواه ويعبر عن الإمكانيات الحقيقة لهذه الفئة، كما راعت عددالمفردات وطول المقياس ودقة عباراته، وسعت الباحثة في صياغةالمفردات في صورتها الأولية أن تكون سهلة، وواضحة، وقصيرة، ولا تحمل أكثر من معنى وأن تقيس ما وضعت لقياسه دون غموض وأن تعبر عن وجهات النظر المختلفة، وأن تكون الاستجابة مفيدة وقصيرة.

**صياغة التعريفات الاجرائية:**

بعد اطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التي عقدتها الباحثة مع الطالبات، قامت الباحثة بتحديد أبعاد المقياس وصياغة بنوده وفقا لمكونات المدركات المعرفية المشوهة وتحليل نتائج المصادر السابقة؛ حيث تم التوصل إلى مكونات المدركات المعرفية المشوهة الأكثر شيوعاً بين هذه المصادر ثم قامت الباحثة بتحديد التعريف الإجرائي لمفهوم المدركات المعرفية المشوهة، وما تتضمنه من مكونات، وتحليل المكونات إلى مجموعة من البنود وصياغتها بشكل يتسم بالبساطة والوضوح بما يتناسب مع طبيعة العينة موضوع الدراسة وذلك علي النحو التالي:

**صياغة أبعاد وبنود المقياس:**

راعت الباحثة أن تكون مفردات المقياس سهلة وواضحة وقصيرة ولا تحمل أكثر من معنى، وأن تقيس ما وضعت لقياسه دون غموض؛ وراعت الباحثة التوازن في عدد المفردات والمواقف الخاصة بكل بعد من أبعاد المدركات المعرفية المشوهة، ويتكون مقياس المدركات المعرفية المشوهة في صورته النهائية من ستة أبعاد، وكل بعد يتضمن عدد من البنود وذلك على النحو التالي:

**جدول (٣) أبعاد مقياس المدركات المعرفية المشوهة وعدد البنود**

| م | أبعاد مقياس المدركات المعرفية المشوهة | عدد البنود |
|---|---|---|
| ١ | التهويل | ٦ |
| ٢ | التهوين | ٦ |
| ٣ | الشخصنة | ٦ |
| ٤ | التعميم | ٦ |
| ٥ | التفكير الثنائي | ٦ |
| ٦ | التفكير المثالي | ٦ |
| | الدرجة الكلية | ٣٦ |

**حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولاً: الصدق:** المقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى أن يقيس الأهداف الذي صُمِّم من أجله، ومن ثم يعد الصدق والثبات من الأمور الهامة والضرورية التي يجب التأكد منها بالنسبة لأى مقياس حتى يمكن الاعتداد بها والاطمئنان إلى استخدامه، والثقة فى أنها تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه أصلاً، وأنه متى تم تطبيقها على نفس الأفراد يظهر مستواهم الحقيقي تقريباً، وقد استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق مقياس المدركات المعرفية المشوهة، وذلك على النحو التالي:

**٤- صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية للطفولة المبكرة والتربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس التربوي وعددهم (١٠)؛ لإبداء الرأي في تلك

المفردات لتحديد مدى ملائمة المقياس لتحقيق الهدف منه، ومدى ملائمة الأبعاد للهدف من المقياس، والحكم على مدى ملائمة المفردات وهل تقيس ما وضعت من أجله أم لا، وإضافة أو حذف أو تعديل المفردات التي يرون أنها تحقق الهدف، وكذلك للحكم على مدى صلاحية المقياس من حيث:

- تحديد مدى ملائمة المقياس لتحقيق الهدف الذي وضع من أجلها.
- تحديد مدى ملائمة الأبعاد للهدف من المقياس.
- تحديد مدى انتماء كل مفردة من مفردات المقياس إلى المقياس بشكل عام، وكذلك إلى البُعد الذي تنتمي إليه بشكل خاص، وذلك طبقًا للتعريف الإجرائي للبُعد وفقًا لتعريف الباحثة له.
- اقتراح التعديلات اللازمة، وتحديد مدى وضوح صياغة كل مفردة من مفردات المقياس، وإضافة عبارات جديدة تُسهم في جودة المقياس وتكمل الهدف.

وكان عدد المفردات عند عرضها على السادة المحكمين (٣٦) في الصورة الأولية لمقياس المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، تتضمن ستة أبعاد، وترتبط أبعاد المقياس التي تم تحديدها بطبيعة وفلسفة وأهداف البحث؛ حيث يتضمن كل بُعد على (٦) مفردات محصلتها النهائية قياس كل بُعد على حدة، وقبل حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين؛ حيث تم إجراء بعض التعديلات التي اقترحت من قبل السادة المحكمين بحذف بعض المفردات والتي قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين، واستبدالها بعبارات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون. وهكذا لم تستبعد الباحثة أي مفردة لحصول جميع المفردات على نسبة لا تقل عن٨٠%، كما قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات اللازمة في صياغة بعض المفردات وفقًا لما أشار إليه السادة المحكمين لتكون مناسبة وملائمة لعينة البحث، ولتحقيق الهدف من المقياس.

**جدول (٤)المفردات التي تم تعديلها وفقاً لآراء المحكمين**

| المفردة بعد التعديل | المفردة قبل التعديل |
|---|---|
| أنا محور اهتمام مجموعتى | أعتقد أننى محور اهتمام مجموعتي وأنهم يعتمدون علي بشكل كبير |
| أخاف من شراء منتجات عليها جدال | إذا سمعت رأيا سلبيا عن منتج معين أمتنع عن شرائه |

**الصدق التلازمي:**

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس باستخدام مقياس المدركات المعرفية المشوهة اعداد (متولي،٢٠١٩) وبلغ معامل الارتباط ٠.٥٣٤ وهو معامل ارتباط دال احصائياً عند مستوى ٠.٠٥

ثانياً: ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق وطريقة التجزئة النصفية، وذلك علي النحو التالي:

ثبات ألفا كرونباخ: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ والنتائج مبينة في جدول(٥)

**جدول (٥) معامل ثبات المقياس المدركات المعرفية المشوهة بطريقة الفا كرونباخ ن=١٥٠**

| أبعاد المقياس | معامل الفا |
|---|---|
| التهويل | ٠.٧٦١ |
| التهوين | ٠.٧٨٨ |
| الشخصنة | ٠.٧٨٩ |
| التعميم | ٠.٧٣٨ |
| التفكير الثنائي | ٠.٧٤٨ |
| التفكير المثالي | ٠.٧٦١ |
| الدرجة الكلية | ٠.٨٠١ |

يتضح من الجدول السابق (٥) ارتفاع معامل ثبات الفا كرونباخ على مقياس المدركات المعرفية المشوهة مما يشير إلى الثقة لاستخدامه.

ثبات التجزئة النصفية: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والنتائج كما هي مبينة في جدول(٦).

**جدول (٦) معامل ثبات مقياس المدركات المعرفية المشوهة بطريقة التجزئة النصفية ن=١٥٠**

| أبعادالمقياس | طريقة التجزئة النصفية |
|---|---|
| التهويل | ٠.٧٥٤ |
| التهوين | ٠.٧٦٣ |
| الشخصنة | ٠.٧٤٣ |
| التعميم | ٠.٧٥٨ |
| التفكير الثنائي | ٠.٧٦٦ |
| التفكير المثالي | ٠.٧٥٤ |
| الدرجة الكلية | ٠.٧٩٨ |

يتضح من الجدول السابق (٦) ارتفاع معامل ثبات التجزئة النصفية على مقياس المدركات المعرفية المشوهة مما يشير الى الثقة لاستخدامه.

**ثبات إعادة التطبيق** تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق، والنتائج كما هي مبينة في جدول(٧).

جدول (٧) معامل ثبات مقياس المدركات المعرفية المشوهة بطريقة إعادة التطبيق (ن=١٥٠)

| أبعاد المقياس | معامل الفا | طريقة إعادة التطبيق |
|---|---|---|
| التهويل | ٠.٧٦١ | ٠.٧٥٤ |
| التهوين | ٠.٧٨٨ | ٠.٧٦٣ |
| الشخصنة | ٠.٧٨٩ | ٠.٧٤٣ |
| التعميم | ٠.٧٣٨ | ٠.٧٥٨ |
| التفكير الثنائي | ٠.٧٤٨ | ٠.٧٦٦ |
| التفكير المثالي | ٠.٧٦١ | ٠.٧٥٤ |
| الدرجة الكلية | ٠.٨٠١ | ٠.٧٩٨ |

يتضح من الجدول السابق (٧) ارتفاع معامل ثبات إعادة التطبيق على مقياس المدركات المعرفية المشوهة مما يشير إلى الثقة لاستخدامها.

**الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لبنود وأبعاد المقياس وذلك على النحو التالي:

**الاتساق الداخلي للمفردات:** قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في جدول (٨).

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد (ن=١٥٠)

| التهويل | | التهوين | | الشخصنة | | التعميم | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| ١ | **٠.٥٤١ | ١ | **٠.٦٣٨ | ١ | **٠.٦٠٥ | ١ | **٠.٥٩١ |
| ٢ | **٠.٥٩٦ | ٢ | **٠.٥١٦ | ٢ | **٠.٧٠٦ | ٢ | **٠.٦٩٥ |
| ٣ | **٠.٧١٠ | ٣ | **٠.٦٦٩ | ٣ | **٠.٤٦٣ | ٣ | **٠.٦٨٤ |
| ٤ | **٠.٦٠٧ | ٤ | **٠.٥٨٩ | ٤ | **٠.٦٣٦ | ٤ | **٠.٥٢٩ |
| ٥ | **٠.٧٦٦ | ٥ | **٠.٧٢٥ | ٥ | **٠.٥٥٨ | ٥ | **٠,٥٢٧ |
| ٦ | **٠.٧٢٠ | ٦ | **٠,٥٩٠ | ٦ | **٠.٦١٦ | ٦ | **٠,٦٠٢ |
| التفكير الثنائي | | | | التفكير المثالي | | | |
| ١ | **٠.٥٩٣ | ٤ | **٠.٧١٣ | ١ | **٠.٦٣٠ | ٤ | **٠,٦٢٠ |
| ٢ | **٠.٥١٣ | ٥ | **٠.٦١١ | ٢ | **٠.٦٤٢ | ٥ | **٠,٥٢١ |
| ٣ | **٠.٧١٧ | ٦ | **٠.٦٢٥ | ٣ | **٠.٤٨٤ | ٦ | **٠,٤٣٩ |

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ ن=١٥٠ ≥ ٠,٢٤٥ وعند مستوي ٠.٠٥ ≥ ٠,١٨٦

**الاتساق الداخلي للأبعاد:**

وذلك عن طريق حساب الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس، كما تم حساب ارتباطات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في جدول (٩).

**جدول(٩) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد**

**(ن=١٥٠)**

| الأبعاد | التهويل | التهوين | الشخصنة | التعميم | التفكير الثنائي | التفكير المثالي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التهويل | – | – | – | – | – | – |
| التهوين | **٠.٥٣٣ | – | – | – | – | – |
| الشخصنة | **٠.٥٢٩ | **٠.٥٧٦ | – | – | – | – |
| التعميم | **٠.٦٢٣ | **٠.٦٢٢ | **٠.٥٣٣ | – | – | – |
| التفكير الثنائي | **٠.٦٦٩ | **٠.٥٣٣ | **٠.٥٧٤ | **٠.٦٢٢ | – | – |
| التفكير المثالي | **٠.٥٠٩ | **٠.٥٧٦ | **٠.٥٩٥ | **٠.٦٧٨ | **٠.٦١٤ | – |
| الدرجة الكلية | **٠.٦٢٥ | **٠.٧١٠ | **٠.٦٢٧ | **٠.٥٣٣ | **٠.٦٢٣ | **٠.٧٢٢ |

**معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ ن=١٥٠ ≥ ٠,٢٥٤ وعند مستوي ٠.٠٥ ≥ ٠,١٩٥**

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض وارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية دال إحصائياً وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس المدركات المعرفية المشوهة.

**رابعًا: تحديد تعليمات المقياس، وزمن الإجابة، وطريقة التصحيح، وتفسير الدرجات:**

**تعليمات المقياس:** يعتمد مقياس المدركات المعرفية المشوهة على التطبيق الفردي لكلّ فرد من أفراد العينة، وتوضح الباحثة المهمة المطلوبة، وتقوم بالتصحيح وفقا لمستويات خمسة.

**طريقة التصحيح: تحديد بدائل الاستجابة على المقياس / مفتاح تصحيح المقياس:**

اعتمدت الباحثة على الميزان الخماسي لتتيح الفرصة للعينة فى حرية الاختيار كذا سهولة الاختيار والقدرة على التحديد الدقيق، ويوجد أمام كل فقرة من فقرات المقياس تدريجاً خماسيا، وتقدر الدرجة على مقياس المدركات المعرفية المشوهة وفقًا لميزان التصحيح الخماسي وفقًا للجدول التالي (١٠).

جدول (١٠) ميزان التصحيح الخماسي لمقياس المدركات المعرفية المشوهة

| الأبعاد الرئيسة للمقياس | مقياس المدركات المعرفية المشوهة | | |
|---|---|---|---|
| | عددالمفردات | الدرجة الصغرى | الدرجة العظمي |
| التهويل | ٦ | ٦ | ٣٠ |
| التهوين | ٦ | ٦ | ٣٠ |
| الشخصنة | ٦ | ٦ | ٣٠ |
| التعميم | ٦ | ٦ | ٣٠ |
| التفكير الثنائي | ٦ | ٦ | ٣٠ |
| التفكير المثالي | ٦ | ٦ | ٣٠ |
| الدرجة الكلية | ٣٦ | ٣٦ | ١٨٠ |

**تفسير درجات المقياس:** تفسر درجات مقياس المدركات المعرفية المشوهة كما يلي: حيث تعتبر الدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض في مستوى المدركات المعرفية المشوهة، بينما تعتبر الدرجة المرتفعة؛ وهي تعبر عن ارتفاع المدركات المعرفية المشوهة.

**مقياس العجز المتعلم لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة (إعداد: الباحثة)**

**مبررات تصميم المقياس:**

عبر استقراء العديد من المكتنزات المعرفية اتضح – في حدود علم الباحثة – قلة المقاييس التي تناولت العجز المتعلم لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، وأن الاستبانات المتوفرة أعدت لفئات مغايرة لعينة البحث فضلًا عن رغبة الباحثة في اكتساب مهارات القياس عن طريق تقديم أداة دراسية تسهم بشكل إيجابي في إثراء الجانب التطبيقي للبحث.

**هدف المقياس:**قياس مدى الشعور باليأس الذى تطوره طالبة كلية التربية للطفولة المبكرة نتيجة تجارب سابقة من الفشل والإحباط ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على المقياس.

**مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالبحث والمقاييس المشابهة:**

في سبيل تحقيق هذه الصورة الأولية لمقياس العجز المتعلم لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة قامت الباحثة بإجراء ما يلي:

مراجعة الإطار النظري الخاص بالعجز المتعلم، بالإضافة إلى الاطلاع على الدراسات السابقة والتعريفات العديدة والمختلفة للعجز المتعلم، والتي قدمت في بعض الدراسات العربية والأجنبية، والاستفادة من كل ذلك في بناء المقياس، وتحديد مفرداتها وقد تم استعراض بعض المقاييس المختلفة والاختبارات التي تضمنت عبارات وبنود تُساهم بشكل أو بآخر في إعداد المقياس؛ حيث قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الاختبارات والمقاييس الخاصة بالعجز المتعلم، وكذلك الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة بتلك المقاييس والتعرف على شكل بنودها، وطرق تطبيقها، والخصائص السيكومترية لها، وذلك في حدود اطلاع الباحثة مثل مقاييس العجز المتعلم الصقور، ٢٠١٨، شاهين، ٢٠١٦، Hooper& Mchugh,2017

**صياغة التعريفات الاجرائية:**

بعد اطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التي عقدتها الباحثة مع الطالبات، قامت الباحثة بتحديد أبعاد المقياس وصياغة بنوده وفقا لمكونات العجز المتعلم مع تحليل نتائج المصادر السابقة حيث تم التوصل إلى مكونات العجز المتعلم الأكثر شيوعاً بين هذه المصادر، ثم قامت الباحثة بتحديد التعريف الإجرائي لمفهوم العجز المتعلم، وما تتضمنه من مكونات، وتحليل المكونات إلى مجموعة من البنود وصياغتها بشكل يتسم بالبساطة والوضوح بما يتناسب مع طبيعة العينة موضوع البحث، وذلك على النحو التالي:

**صياغة بنود المقياس:**

راعت الباحثة أن تتناسب عبارات المقياس بأن تكون سهلة وواضحة وقصيرة ولا تحمل أكثر من معنى، وأن تقيس ما وضعت لقياسه دون غموض؛ وراعت الباحثة التوازن في عدد المفردات.

**حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولاً: الصدق:** المقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى أن يقيس الأهداف الذي صُمِّمَ من أجلها، ومن ثم يعد الصدق والثبات من الأمور الهامة والضرورية التي يجب التأكد منها بالنسبة لأى مقياس حتى يمكن الاعتداد به والاطمئنان إلى استخدامه، والثقة فى أنه يقيس فعلاً ما وضع لقياسه أصلاً، وأنه متى تم تطبيقه على نفس الأفراد يظهر مستواهم الحقيقي تقريباً. وقد استخدمت الباحثة

عدة طرق للتأكد من صدق مقياس المدركات المعرفية المشوهة. وذلك على النحو التالي:

**صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية للطفولة المبكرة والتربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس التربوي وعددهم (١٠) ؛ لإبداء الرأي في تلك المفردات لتحديد مدى ملائمة المقياس لتحقيق الهدف منه، ومدى ملائمة الأبعاد للهدف من المقياس، والحكم على مدى ملائمة المفردات وهل تقيس ما وضعت من أجله أم لا، وإضافة أو حذف أو تعديل المفردات التي يرون أنها تحقق الهدف، وكذلك للحكم على مدى صلاحية المقياس من حيث:

- تحديد مدى ملائمة المقياس لتحقيق الهدف الذي وضع من أحلها.
- تحديد مدى ملائمة الأبعاد للهدف من المقياس.
- تحديد مدى انتماء كل مفردة من مفردات المقياس إلى المقياس بشكل عام، وكذلك إلى البُعد الذي تنتمي إليه بشكل خاص، وذلك طبقًا للتعريف الإجرائي للبُعد وفقًا لتعريف الباحثة له.
- اقتراح التعديلات اللازمة، وتحديد مدى وضوح صياغة كل مفردة من مفردات المقياس، وإضافة عبارات جديدة تُسهم في جودة المقياس وتكمل الهدف.
- وكان عدد المفردات عند عرضها على السادة المحكمين (٣٠) في الصورة الأولية للمقياس العجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، تتضمن ستة أبعاد،، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين؛ حيث تم إجراء بعض التعديلات التي اقترحت من قبل السادة المحكمين بحذف بعض المفردات والتي قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين، واستبدالها بعبارات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون. هكذا لم تستبعد الباحثة أي مفردة لحصول جميع المفردات على نسبة لا تقل عن٨٠%،

**الصدق التلازمي:** قامت الباحثة بحساب صدق المقياس باستخدام مقياس العجز المتعلم اعداد (شاهين، ٢٠١٦) وبلغ معامل الارتباط ٠.٥٦٤ وهو معامل ارتباط دال احصائياً عند مستوي ٠.٠١

**ثانياً: ثبات المقياس:**

**ثبات ألفا كرونباخ:** تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، والنتائج كما هي مبينة في جدول(١١).

**جدول (١١) معامل ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة الفا كرونباخ ن=١٥٠**

| أبعاد المقياس | معامل الفا كرونباخ |
|---|---|
| الدرجة الكلية | ٠.٨١٤ |

يتضح من الجدول السابق (١١) ارتفاع معامل ثبات الفا كرونباخ على مقياس العجز المتعلم مما يشير الى الثقة لاستخدامه.

**ثبات إعادة التطبيق:** تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني شهر، والنتائج كما هي مبينة في جدول(١٢).

**جدول (١٢) معامل ثبات مقياس العجز المتعلم بطريقة إعادة التطبيق ن=١٥٠**

| أبعاد المقياس | طريقة إعادة التطبيق |
|---|---|
| الدرجة الكلية | ٠.٧٥٨ |

يتضح من الجدول السابق (١٢) ارتفاع معامل ثبات إعادة التطبيق على مقياس العجز المتعلم مما يشير إلى الثقة لاستخدامه.

**الاتساق الداخلي للمقياس:** قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي لبنود وأبعاد المقياس وذلك على النحو التالي:

**الاتساق الداخلي للمفردات:** قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في جدول (١٣).

**جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد لمقياس العجز المتعلم (ن = ١٥٠)**

| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٥٢٧** | ١١ | ٠,٦٠٥** | ٢١ | ٠,٥١٦** |
| ٢ | ٠,٦٠٢** | ١٢ | ٠,٥٤٨** | ٢٢ | ٠,٥٢٩** |
| ٣ | ٠,٤٧٤** | ١٣ | ٠,٥١٩** | ٢٣ | ٠,٥٥٢** |
| ٤ | ٠,٦٨٤** | ١٤ | ٠,٥٢٣** | ٢٤ | ٠,٥٦٥** |
| ٥ | ٠,٦٣٤** | ١٥ | ٠,٤٧٠** | ٢٥ | ٠,٥٣٣** |
| ٦ | ٠,٥١٢** | ١٦ | ٠,٦٠٥** | ٢٦ | ٠,٦١٤** |
| ٧ | ٠,٦٧٤** | ١٧ | ٠,٥٤٨** | ٢٧ | ٠,٦٣٨** |
| ٨ | ٠,٦٨١** | ١٨ | ٠,٥١٩** | ٢٨ | ٠,٥٦٦** |
| ٩ | ٠,٥٨٧** | ١٩ | ٠,٥٥٧** | ٢٩ | ٠,٦٤٣** |
| ١٠ | ٠,٦٥١** | ٢٠ | ٠,٦٣٣** | ٣٠ | ٠.٦٥٦** |

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠.٠١ ن=١٥٠ ≥ ٠,٢٥٤ وعند مستوي ٠.٠٥ ≥ ٠,١٩٥

* دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (١٣) أنَّ كل مفردات مقياس العجز المتعلم معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوي (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

**رابعًا: تحديد تعليمات المقياس، وزمن الإجابة، وطريقة التصحيح، وتفسير الدرجات:**

**تعليمات المقياس:** يعتمد مقياس العجز المتعلم على التطبيق الفردي لكلّ فرد من أفراد العينة، وتوضح الباحثة المهمة المطلوبة، وتقوم بالتصحيح وفقا لمستويات خمسة.

**طريقة التصحيح: تحديد بدائل الاستجابة على المقياس / مفتاح تصحيح المقياس:**

اعتمدت الباحثة على الميزان الخماسي لتتيح الفرصة للعينة فى حرية الاختيار كذا سهولة الاختياري والقدرة على التحديد الدقيق، ويوجد أمام كل فقرة من فقرات المقياس تدريجاً خماسيا، وتقدر الدرجة على مقياس العجز المتعلم وفقًا لميزان التصحيح الخماسي وفقًا للجدول التالي (١٤).

**جدول (١٤) ميزان التصحيح الخماسي لمقياس العجز المتعلم**

| الأبعاد الرئيسة للمقياس | مقياس العجز المتعلم | | |
|---|---|---|---|
| | عددالمفردات | الدرجة الصغرى | الدرجة العظمي |
| الدرجة الكلية | ٣٠ | ٣٠ | ١٥٠ |

**تفسير درجات المقياس:** تفسر درجات مقياس العجز المتعلم كما يلي: حيث تعتبر الدرجة المنخفضة تشير إلى انخفاض في مستوى العجز المتعلم، بينما تعتبر الدرجة المرتفعة؛ وهي تعبر عن ارتفاع العجز المتعلم

**البرنامج العلاجى الانفعالي المعرفي السلوكي (إعداد الباحثة):**

**تعريف البرنامج العلاجى الانفعالي المعرفي السلوكي:** هى مجموعة من الجلسات المقدمة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة التي تهدف إلى تجاوز التحديات بسبب المدركات المعرفية المشوهة والمعتقدات المكتسبة التي تؤثر على الأداء الأكاديمي من خلال تحديد الأفكار السلبية وتغييرها فضلًا عن تزويدهن بمهارات جديدة لتحسين أدائهن الأكاديمي وتطوير مهاراتهن الدراسية من فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي.

**خطوات تصميم البرنامج:**

**١-مصادر تم الاطلاع عليها في تحديد محتوى البرنامج:**

أ- اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات التي تناولت برامج علاجية انفعالية معرفية سلوكية سواء كانت تلك البرامج تناولت نفس متغيرات البحث أو تناولت متغيرات قريبة منها وكذلك تلك البرامج التي تتشابه وتختلف مع نفس عينة البحث.

ب- **الاطلاع على بعض الدراسات** التي تناولت فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لإليس التي تسهم في تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٢- **الفئة العمرية التي صمم لها البرنامج:** صممت الباحثة هذا البرنامج لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة وذلك بغرض تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لديهن.

٣- **أهداف البرنامج:**

أ- **الأهداف العامة للبرنامج:**

الهدف العام هو تعديل المدركات المعرفية المشوهة مما ينعكس بالإيجاب على العجز المتعلم لدى الطالبات وذلك من خلال عدة جلسات علاجية انفعالية معرفية سلوكية.

ب- **الأهداف الإجرائية:**

تصدرت كل جلسة الأهداف الإجرائية الخاصة بها.

٤- **محتوى البرنامج:**

تكّون البرنامج من ٢١ جلسة تهدف إلى تعديل المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة.

٥- **المدى الزمني للبرنامج:**

تم تطبيق البرنامج على مدار خمسة أسابيع بواقع أربع جلسات أسبوعية، على أن تكون مدة الجلسة من ٣٠- ٤٥ دقيقة.

٦- **أسس بناء البرنامج:**

- تنمية روح الألفة بين الباحثة والطالبات (بناء العلاقة العلاجية).

- دعم ثقة الطالبة بنفسها عن طريق تقديم المعزز المناسب أثناء كل جلسة (تشجيع الطالبات على المشاركة الفعالة في عملية العلاج).
- استخدام فترات راحة أثناء الجلسات للمحافظة على كسر الجليد.
- تنوع الفنيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج لتحقيق غرض كل جلسة بالشكل المطلوب.
- يجب تخصيص البرنامج لكل طالبة بناء على احتياجاتها وأهدافها.
- تكرار وتدريب المهارات الجديدة حتى تصبح جزءا من حياة الطالبة اليومية.
- يجب تقييم الطالبة بانتظام وتعديل البرنامج حسب الحاجة.
- التأكيد على دور الواجبات المنزلية في تعزيز التعلم.
- يتم البدء بتحديد الأفكارثم الانتقال إلى تقييمهاوتحديدها واستبدالها.
- يتم تكرار فنيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في كل جلسة لتثبيت المهارة
- ضرورة عمل الواجبات المنزلية لممارسة المهارات المكتسبة
- فنيات ABCDE هي أداة قويةفي العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لمساعدة الطالبات على تحدي أفكارهن السلبية واستبدالها بأفكار أكثر واقعية وإيجابية.

**٧- جدول جلسات البرنامج:**

**جدول (١٥) ملخص جلسات البرنامج العلاجي الانفعالي المعرفي السلوكي**

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | الهدف العام | الأهداف الإجرائيّة أن تكون الطالبة قادرة على أن: | فنيات الجلسة | الواجب المنزلي |
|---|---|---|---|---|---|
| الجلسة الأولى | بناء الألفة والتجاوب | • توضيح أهداف البرنامج<br>• تشجيع التعاون بين الباحثة والطالبات | • تعبر عن أهمية البرنامج لها.<br>• تشعر بالألفة نحو الباحثة.<br>• تقدم قائمة بأهم الأهداف المتوقعة من البرنامج. | • الحوار والمناقشة– التعزيز الإيجابي | • |
| الجلسة الثانية | العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي | • تعريف المشاركين بأساسيات العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي<br>• توضيح أهمية الأفكار في تشكيل سلوكياتنا ومشاعرنا | • تربط بين مكونات نموذج ABCDE وبين أفكارها ومشاعرها وسلوكياتها.<br>• تحدد فكرة واحدة غير منطقية في موقف واحد<br>• تقترح فكرتبديلة للفكرة غير المنطقية أكثر واقعية | • المناقشة الجماعية– شرح مكونات A,B | • كتابة أمثلة من الحياة اليومية توضح العلاقة بين الحدث والفكرة |

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | الهدف العام | الأهداف الإجرائيّة أن تكون الطالبة قادرة على أن: | فنيات الجلسة | الواجب المنزلي |
|---|---|---|---|---|---|
| الجلسة الثالثة | الأفكار التلقائية | • تحديد الأحداث والأفكار التي ترد إلى الذهن تلقائيا عند حدوث حدث معين | • تميز بين الافكار الواقعية وغير الواقعية التي ترد إلى ذهنها<br>• تسجل ثلاثة أحداث مختلفة خلال اليوم<br>• تحدد خمسة أفكار تلقائية لكل حدث | • جدول تسجيل الأحداث والأفكار | • تسجيل الأحداث والأفكار لمدة يوم كامل |
| الجلسة الرابعة | استكشاف العواقب | • ربط الأفكار بالمشاعر والسلوكيات الناتجة | • تحدد ثلاثه عواقب محتمله لفتره واحده في موقف معين<br>• تشعر بالمسؤوليه عن افكارها في حياتها اليوميه<br>• تصمم تجربه عمليه لربط الافكار بالمشاعر والسلوكيات لتغيير فكرة سلبيه واستبدالها بايجابيه | • حوار ومناقشة<br>• لعب الأدوار | • اختيار موقف من الواجب المنزلي السابق ومناقشة العواقب C |
| الجلسة الخامسة | التهويل والتهوين | • تقييم واقعية الأفكار<br>• المتعلقة بالتهويل والتهوين | • تفرق بين التهويل والتهوين بدقه<br>• تحدد العواقب المحتملةالتاهويل والتهوين<br>• تقدر قيمه المرونه في التفكير وقبول التناقضات | • التدريب على C من الواجب المنزلى السابق<br>• طرح الأسئلة Dالتحدى الفكرة Eصياغة فكرة بديلة | • اختيار موقف واحد خلال الأسبوع السابق بالغت في ردة فعلك أو قللت من أهمية إنجازه وتطبيق ABCD عليه E |

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | الهدف العام | الأهداف الإجرائيّة أن تكون الطالبة قادرة على أن: | فنيات الجلسة | الواجب المنزلي |
|---|---|---|---|---|---|
| الجلسة السادسة | التفكير المثالي والتفكير الثنائي | • تقييم واقعية الأفكار<br>• المتعلقة بالتفكير المثالي والتفكير الثنائي | • تفرق بين التفكير المثالي والثنائي بدقه<br>• تحدد العواقب المحتملة للتفكير المثالي والثنائي<br>• تطور استراتيجيه تحدي الافكار المثاليه والثنائيه<br>• تقدر قيمه المرونه في التفكير وقبول التناقضات | • التدريب على C من الواجب المنزلى السابق<br>• طرح الأسئلة Dلتحدى الفكرة Eصياغة فكرة بديلة | • اختيار موقف واحد خلال الأسبوع فكرت به بطريقة ثنائية أو مثالية وتطبيق CD E عليه. |
| الجلسة السابعة | التعميم والشخصنة | • التدريب على تقييم مدى واقعية الأفكار المتعلقة بالتعميم والشخصنة | • تشرح العواقب المحتملة للتفكير بالتعميم والشخصنه على علاقتها مع الاخرين<br>• تطبق فنيه تحدي الافكار على مواقف حياتيه محدده<br>• تشعر بالتحفيز لتبني نظره اكثر واقعيه للاشخاص والاحداث | • االتدريب على C من الواجب المنزلى السابق<br>• طرح الأسئلة Dلتحدى الفكرة Eصياغة فكرة بديلة (تحدي الأفكار) | • اختيار موقف قمت بتعميم حدث سلبي أو ربطت حدث ما بنفسك بشكل مباشرو تطبيق CDE عليه. |
| الجلسة الثامنة | التأكيد على الذات | • تحسين مهارات التواصل<br>• زيادة الثقة بالنفس | • تحدد العناصر الاساسيه للتواصل الفعال<br>• تشرح العلاقه بين مهارات التواصل والثقه بالنفس<br>• تستخدم لغه جسد ايجابيه للتعبير عن مشاعرها بطريقه بناءه<br>• تشعر بتقدير اكبر لنفسها وقدراتها . | • لعب الأدوار– مناقشة المواقف الاجتماعية<br>• | • ممارسة مواقف جديدة في موقف اجتماعي خلال الأسبوع |

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | الهدف العام | الأهداف الإجرائيّة أن تكون الطالبة قادرة على أن: | فنيات الجلسة | الواجب المنزلي |
|---|---|---|---|---|---|
| الجلسة التاسعة | إدارة المشاعر | • تعلم تقنيات إدارة المشاعر السلبية | • تتعرف على انواع مختلفه من تقنيات الاسترخاء والتامل<br>• تحدد المشاعر السلبيه الشائعه التي يمكن ادارتها باستخدام التقنيات<br>• تشعر بالتحفيز لممارسه تقنيات الاسترخاء والتامل بانتظام<br>• تدمج تقنيات الاسترخاء والتامل في روتينها اليومي . | • التعزيز التفاضلي النمذجة | • ممارسة مهارة جديدة في موقف اجتماعي خلال الأسبوع |
| الجلسة العاشرة | الوقاية من الانتكاسة | • تطوير خطة مستقبلية للوقاية من الانتكاسات المرتبطة بالمدركات المعرفية المشوهة | • تتعرف على العوامل التي تساهم في ظهور المدركات المعرفيه المشوهه وكيفيه تاثيرها على السلوك<br>• تثق في قدرتها على تطبيق استراتيجيات الوقايه من الانتكاسات تضع خطه شخصيه للوقايه من الانتكاسات محدده المحفزات للانتكاسات | • مناقشة جماعية | • كتابة خطة شخصية للحفاظ على<br>• الصحة النفسية |
| الجلسة الحادية عشرة | توحيد المهارات | • مناقشة التغيرات وتحديد نقاط القوة والضعف | • تحدد تاثير التشوهات المعرفيه على افكارها بشكل اكثر دقه<br>• تقارن بين افكارها السابقه وافكارها الحاليه<br>• تحدد التغيرات الايجابيه في سلوكياتها<br>• تشعر بمزيد من الثقه في قدرتها على تحدي الافكار السلبيه<br>• تقلل من المشاركه في الانشطه التي تعزز الافكار السلبيه | • مناقشة | • كتابة تقريرعن ما تعلمته |

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | الهدف العام | الأهداف الإجرائيّة أن تكون الطالبة قادرة على أن: | فنيات الجلسة | الواجب المنزلي |
|---|---|---|---|---|---|
| الجلسة الثانية عشرة | العجز المتعلم | • التعريف بمفهوم العجز المتعلم وتأثيره على الحياة الأكاديمية والاجتماعية | • تميز بين العجز المتعلم والصعوبات التعلميه الاخرى<br>• تحدد نقاط القوه والضعف المرتبطه بالعجز المتعلم<br>• تكتسب نظره ايجابيه تجاه نفسها وقدراتها | • A تحديد موقف يجعل الطالبة تشعر بالعجز | • تدوين ثلاثة مواقف تسببت في الشعور بالعجز المتعلم |
| الجلسة الثالثة عشرة | اكتشاف الأفكار السلبية | • تحديد الأفكار السلبية التي تقف وراء الشعور بالعجز | • تعرف الاثار السلبيه للافكار السلبيه على الاداء الاكاديمي والاجتماعي والعاطفي<br>• تحدد الافكار السلبيه التي لديها حول قدرتها على التعلم<br>• تكتسب الوعي باهميه الافكار السلبيه في تشكيل مشاعرها وسلوكياتها | • B تحديد الأفكار السلبية التي مرت بالذهن أثناء المواقف التي تشعر الطالبة بالعجز | • اختيار فكرة سلبية واحدة والعمل على تحديدها وتطوير فكرة بديلة أكثر واقعية |
| الجلسة الرابعة عشرة | تقييم الأفكار | • تقييم مدى واقعية الأفكار السلبية وبحث الأدلة التي تدعمها أو تنفيها | • تفرق الطالبة بين الاعتقاد بعدم القدرة والخوف من الفشل<br>• تميز بين الفكر الواقعي والفكر التلقائي<br>• تصف معايير تقييم واقعيه الافكار على افكارها السلبيه<br>• تستعد لتغيير بعض الافكار السلبيه غير الواقعيه | • C,D تقييم الأفكار السلبية والبحث عن أدلال تدعم أو تنفي هذه الفكرة | • كتابة قائمة بالأدلة التي تؤكد أو تنفي صحة كل فكرة سلبية |
| الجلسة الخامسة عشرة | تطوير الأفكار البديلة | • استبدال الأفكار السلبية بأفكار أكثر واقعية | • تتعرف على تقنيات مختلفه لاستبدال الافكار السلبيه<br>• تولد افكار بديله اكثر ايجابيه وواقعيه<br>• تكتسب الثقه بالذات على تغيير افكارها | • D,E استبدال الفكرة السلبية بفكرة بديلة | • قول افكار بديلة بصوت مسموع |

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | الهدف العام | الأهداف الإجرائيّة أن تكون الطالبة قادرة على أن: | فنيات الجلسة | الواجب المنزلي |
|---|---|---|---|---|---|
| الجلسة السادسة عشرة | قلق الفشل | • تعلم تقنيات الاسترخاء<br>• إدارة المشاعر السلبية | • أتحدد الطالبة المشاعر الناتجة عن الخوف من الفشل<br>• تتعرف أنواع المشاعر السلبيه المختلفه المرتبطه بالخوف من الفشل<br>• تطبق تقنيات الاسترخاء المختلفه بشكل فعال<br>• تميز اشارات الجسم المرتبطه بالتوتر والقلق وغيرها | • C تحديد المشاعر الناتجة عن الخوف من الفشل | • ممارسة تقنية الاسترخاء ١٠ دقائق يوميا |
| [illegible] | تجنب الصعاب | • اعلم استراتيجيات فعالة لتجنب المهام الصعبة | • تحلل العوامل المؤثره على قدرتها على انجاز المهام<br>• تنشئ جداول زمنيه واقعيه فعاله تشعر بالسيطره على وقتها وطاقتها | • A B تحديد العادات الدراسية السيئةوتخديد الأفكار السلبية المرتبطة بتجنب المهام الصعبة | • تطبيق استراتيجيات دراسة جديدة وتقييم فعاليتها |
| الجلسة الثامنة عشرة | إدارة الوقت | • تنظيم المهام للتغلب على التسويف | • تتجنب الطالبة المثيرات التي تؤدي إلى التسويف الأكاديمي<br>• تدون يوميات لتحديد العوامل المتسببه في التسويف<br>• تشعر بالرضا عن انجاز المهام بانتظام<br>• تقيم مدى فعاليه الفنيات للتغلب على التسويف | • ABتحديد أسباب إضاعة الوقت<br>• ذكر الأسباب السلبيةالمرتبط ة بالتسويف | • إعداد جدول زمني يومي والالتزام به |
| الجلسة التاسعة عشرة | بناء الثقة بالنفس | • بناء الكفاءة الذاتية من خلال التركيز على الإنجازات الصغيرة | • تميز بين الانجازات الكبيره والصغيره<br>• تكتسب نظره اكثر ايجابيه تجاه ذاتها<br>• تكتب قائمه بخمس انجازات حققتها خلال الاسبوع السابق | • E التركيز على الإنجازات اليومية وتقدير الذات | • تدوين الإنجازات اليومية وتقدير الجهد المبذول |

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | الهدف العام | الأهداف الإجرائيّة أن تكون الطالبة قادرة على أن: | فنيات الجلسة | الواجب المنزلي |
|---|---|---|---|---|---|
| الجلسة العشرون | التركيز على الحلول | • تطوير استراتيجيات التركيز على الحلول | • تعرف العواقب السلبيه للتركيز المفرط على الذات<br>• تشعر باهميه التوازن بين التركيز على الذات والحلول<br>• تكتب موقف عن كيفيه تحول الشخص من التركيز على الذات الى الحلول | • B,D تحديد الأفكار المرتبطة بالتركيز<br>• تطوير أفكار بديلة | • تحديد مشكلة وتطوير خطة حلها |
| الجلسة الحادية والعشرون | الأهداف المستقبلية | • وضع خطة لتحقيقها | • تحدد العوائق التي تواجهها<br>• تكتسب دافعا قويا لتحسين ادائها الاكاديمي<br>• تصمم خطه بسيطه لتحقيق الهدف | • E تصور المستقبل الإيجابيوتحديد الخطوات اللازمة لتحقيقه | • خطة عمل لمدة شهر لتحقيق هدف معين |

**مكان تنفيذ البرنامج:**

تم تنفيذ البرنامج بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الفيوم وذلك بداية من شهر يوليو سنة٢٠٢٢م إلى نهاية تطبيق الجلسات في شهر سبتمبر.

**٩-تقويم البرنامج التدريبي**

من أساليب تقويم البرنامج:

التقويم القبلي: وهو تطبيق استبانتي البحث قبل تعرض الطالبات للبرنامج

التقويم التكويني: ويتم فيه تقييم الطالبات أثناء كل جلسة

التقويم البعدي: وهو تطبيق استبانتي البحث بعد تطبيق البرنامج على الطالبات.

التقويم التتبعي: وهو تطبيق استبانتي البحث بعد مرور شهرين على تطبيق البرنامج عليهم للتأكد من مدى استمرارية تحقق الهدف العام للبرنامج

**خامسًا: الخطوات الإجرائية للبحث:**

قامت الباحثة أثناء هذه البحث بمجموعة من الخطوات والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

١-الاطلاع على العديد من المراجع كالكتب والأبحاث والرسائل والمجلات العربية والأجنبية لتجميع المادة العلمية المرتبطة بمتغيرات البحث الحالية من حيث الجانب النظري والدراسات السابقة أيضًا.

٢-إعداد بعض أدوات البحث والمتمثلة في مقياسي البحث، والبرنامج العلاجي العقلاني الانفعالي السلوكي

٣-الخصائص السيكومترية لأدوات البحث على عينة قوامها (١٥٠) طالبة.

٤-تحديد عينة البحث من حيث الشروط الواجب توافرها.

٥- إجراء القياس القبلي للمجموعة التجريبية والضابطة.

٧-تطبيق جلسات البرنامج.

٨-إجراء القياس البعدي على المجموعة التجريبية، والضابطة من خلال تطبيق استبانتي البحث.

٩-إجراء القياس التتبعي على المجموعة التجريبية؛ وذلك بعد مرور شهرين من تطبيق القياس البعدي؛ لمعرفة مدى استمرارية أثر البرنامج المستخدم.

١٠-تحليل ومعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من أدوات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

١١-مناقشة نتائج البحث في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة للدراسة.

١٢-تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة والتي تم التوصل إليها من خلال نتائج البحث ومناقشتها.

**الأساليب الإحصائية:**

تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً .SPSS، حيث إن حجم عينة الدراسة من النوع الصغير (ن=) (١٥) تجريبية، (١٥) ضابطة.

فقد تم استخدام أساليب إحصائية لابارامترية لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، حيث تُعد الأنسب لطبيعة متغيرات الدراسة الحالية، وحجم العينة وقد تمثلت هذه الأساليب في:

**الأدوات المستخدمة في حساب الخصائص السيكومترية للأدوات:**

١. معامل الارتباط لبيرسون.
٢. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
٣. معامل ثبات ألفا كرونباخ
٤. معامل ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح بمعامل سبيرمان براون.
٥. معامل ثبات جتمان.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة في اختبار فروض الدراسة:**

١. تطبيق اختبار "ولكوكسون" Wilcoxon Test للمقارنة بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياس القبلي /البعدي/ التتبعي) على المقياس، وتحديد الدلالة الإحصائية للفرق بينهما.
٢. تطبيق اختبار مان ويتني Mann-Whitney ، للمقارنة بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتين مستقلتين (التجريبية والضابطة) على متغيرات الدراسة، وتحديد الدلالة الإحصائية للفرق بينهما أثناء التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وكذا لحساب التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي.

**نتائج البحث ومناقشتها:**

تقدم الباحثة في هذا الجزء عرضًا تفصيليًا للنتائج التى توصل إليها البحث الحالي والقيام بمناقشتها وتفسيرها وتلخيصها، ومن ثم التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما انتهت إليه البحث من نتائج.

**أولاً: عرض نتائج البحث ومناقشتها:**

**نتائج الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ويعرض جدول (١٦) ذلك

جدول (١٦) نتائج تطبيق اختبار "مان–وتني" بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس المدركات المعرفية المشوهة

| المتغيرات والأبعاد | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التهويل | التجريبية | ١٠.٤٠ | ١.١٨ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠ | ٠.٠٠ | ٤.٧٠٨ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ٢٤.٤٦ | ٣.١٨ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠ | | | |
| التهوين | التجريبية | ١٢.١٣ | ١.٨٠ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠ | ٠.٠٠ | ٤.٦٩٤ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ٢٣.٩٣ | ٢.٧١ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠ | | | |
| الشخصنة | التجريبية | ١٣.١٣ | ١.٨٠ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠ | ٠.٠٠ | ٤.٦٨٩ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ٢٣.٠٦ | ٢.٥٤ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠ | | | |
| التعميم | التجريبية | ١٤.١٣ | ١.٨٠ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠ | ٠.٠٠ | ٤.٦٨٧ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ٢٣.٤٦ | ٢.٤٧ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠ | | | |
| التفكير الثنائي | التجريبية | ١٥.١٣ | ١.٩٠ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠ | ٠.٠٠ | ٤.٦٨٢ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ٢٣.٨٦ | ٣.٢٤ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠ | | | |
| التفكير المثالي | التجريبية | ١٥.٩٣ | ١.٥٣ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠ | ٠.٠٠ | ٤.٦٩٤ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ٢٣.٤٠ | ٢.٦٦ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠ | | | |
| الدرجة الكلية | التجريبية | ٨٠.٦٦ | ٧.٦٧ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠ | ٠.٠٠ | ٤.٦٧٠ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ١٤٢.٢٠ | ٧.٧١ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠ | | | |

وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن كلّ قيم "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "مان–وتني" دالة إحصائيًّا؛ مما يدل على وجود فرق حقيقي بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الأبعاد الرئيسة للمدركات المعرفية المشوهة.

**نتائج الفرض الثاني:**

ينصّ الفرض الثاني على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في اتجاه القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تمّ دراسة الفروق بين أداء مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمدركات المعرفية المشوهة لدى الطالبات وفي ضوء النتائج الكمية للقياسين القبلي والبعدي للمدركات المعرفية المشوهة على طالبات مجموعة الدراسة التجريبية، وذلك بتطبيق اختبار "ولكوكسون"

Wilcoxon Test للمقارنة بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياسين القبلي والبعدي) على المقياس، وتحديد الدلالة الإحصائية للفرق بينهما، وتتضح النتائج بجدول (١٧) التالي:

**جدول (١٧) المقارنة بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياسين القبلي والبعدي) على مقياس المدركات المعرفية المشوهة**

| الأبعاد | القياس | المتوسط | الانحراف المعياري | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التهويل | قبلي | ٢٥.٤٠ | ١.٤٠ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣.٩٦٦ | ٠,٠١ |
| | | | | الرتب السالبة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠,٠٠ | | |
| | بعدي | ١٠.٤٠ | ١.١٨ | التساوي | ٠ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |
| التهوين | قبلي | ٢٥.٥٣ | ١.٦٨ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٤.٠٢٥ | ٠,٠١ |
| | | | | الرتب السالبة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠,٠٠ | | |
| | بعدي | ١٢.١٣ | ١.٨٠ | التساوي | ٠ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |
| الشخصنة | قبلي | ٢٥.٩٣ | ١.٥٧ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣.٩٦٠ | ٠,٠١ |
| | | | | الرتب السالبة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠,٠٠ | | |
| | بعدي | ١٣.١٣ | ١.٨٠ | التساوي | ٠ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |
| التعميم | قبلي | ٢٥.٩٣ | ١.٥٧ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٤.١٧٧ | ٠,٠١ |
| | | | | الرتب السالبة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠,٠٠ | | |
| | بعدي | ١٤.١٣ | ١.٨٠ | التساوي | ٠ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |
| التفكير الثنائي | قبلي | ٢٥.٣٣ | ١.٨٧ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٤.٠٦٤ | ٠,٠١ |
| | | | | الرتب السالبة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠,٠٠ | | |
| | بعدي | ١٥.١٣ | ١.٨٠ | التساوي | ٠ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |
| التفكير المثالي | قبلي | ٢٥.٤٦ | ١.٦٨ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣.٩٩٨ | ٠,٠١ |
| | | | | الرتب السالبة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠,٠٠ | | |
| | بعدي | ١٥.٩٣ | ١.٨٠ | التساوي | ٠ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |
| الدرجة الكلية | قبلي | ١٥٣.٦٠ | ٥.٩٢ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣.٩٤١ | ٠,٠١ |
| | | | | الرتب السالبة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠,٠٠ | | |
| | بعدي | ٨٠.٨٦ | ٧.٧٦ | التساوي | ٠ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن كافة قيم "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "ولكوكسون" دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود فروق حقيقية بين مُتوسطى رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية على المدركات المعرفية المشوهة ككل وفي كلّ بُعد من أبعاده الفرعية على حدة في القياسين القبلي والبعدي.

كما يتضح من الجدول السابق أن المُتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية قبليًّا وبعديًّا في المقياس بينها فروق كبيرة، وذلك في كافة أبعاد المقياس كلّ على حدة وفي المقياس ككل،

**نتائج الفرض الثالث:**

ينصّ الفرض الثالث على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس المدركات المعرفية المشوهة لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة ".

للتحقق من صحة هذا الفرض تمّ دراسة الفروق بين أداء مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمدركات المعرفية المشوهة لدى الطالبات وفي ضوء النتائج الكمية للقياسين البعدي والتتبعي للمدركات المعرفية المشوهة على طالبات مجموعة الدراسة التجريبية، وذلك بتطبيق اختبار "ولكوكسون" Wilcoxon Test للمقارنة بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي) على المقياس، وتحديد الدلالة الإحصائية للفرق بينهما، وتتضح النتائج بجدول (١٨) التالي:

**جدول (١٨) المقارنة بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي) في مقياس المدركات المعرفية المشوهة**

| الأبعاد | القياس | المتوسط | الانحراف المعياري | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التهويل | بعدي | ١٠.٤٠ | ١.١٨ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ١.٠٠ | ٠,٣١٧ غير دال |
| | | | | الرتب السالبة | ١ | ١.٠٠ | ١,٠٠ | | |
| | تتبعي | ١٢.١٣ | ١.٨٠ | التساوي | ١٤ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |

| الأبعاد | القياس | المتوسط | الانحراف المعياري | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التهوين | بعدي | ١٢.١٣ | ١.٨٠ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ١.٠٠ | ٠,٣١٧ غير دال |
| | | | | الرتب السالبة | ١ | ١.٠٠ | ١,٠٠ | | |
| | تتبعي | ١٢.٠٦ | ١.٧٩ | التساوي | ١٤ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |
| الشخصنة | بعدي | ١٣.١٣ | ١.٨٠ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ١.٠٠ | ٠,٣١٧ غير دال |
| | | | | الرتب السالبة | ١ | ١.٠٠ | ١,٠٠ | | |
| | تتبعي | ١٣.٠٦ | ١.٧٠ | التساوي | ١٤ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |
| التعميم | بعدي | ١٤.١٣ | ١.٨٠ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ١.٠٠ | ٠,٣١٧ غير دال |
| | | | | الرتب السالبة | ١ | ١.٠٠ | ١,٠٠ | | |
| | تتبعي | ١٤.٠٦ | ١.٧٥ | التساوي | ١٤ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |
| التفكير الثنائي | بعدي | ١٥.١٣ | ١.٨٠ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ١.٣٤٢ | ٠.١٨٠ غير دال |
| | | | | الرتب السالبة | ١ | ١.٥٠ | ٣,٠٠ | | |
| | تتبعي | ١٤.٩٣ | ١.٦٢ | التساوي | ٠ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |
| التفكير المثالي | بعدي | ١٥.٩٣ | ١.٨٠ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣.٩٩٨ | ٠,٠١ |
| | | | | الرتب السالبة | ١ | ١.٠٠ | ١,٠٠ | | |
| | تتبعي | ١٥.٨٦ | ١.٤٥ | التساوي | ١٤ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |
| الدرجة الكلية | بعدي | ٨٠.٨٦ | ٧.٧٦ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣.٩٤١ | ٠,٠١ |
| | | | | الرتب السالبة | ٤ | ٢.٥٠ | ١٠,٠٠ | | |
| | تتبعي | ٨٠.٣٣ | ٧.١٠ | التساوي | ١٢ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن كافة قيم "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "ولكوكسون" غير دالة إحصائيًّا؛ مما يدل على عدم وجود فروق حقيقية بين مُتوسطات رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية على المدركات المعرفية المشوهة ككل وفي كلّ بُعد من أبعاده الفرعية على حدة في القياسين البعدي والتتبعي.

**نتائج الفرض الرابع:**

**ينص الفرض الرابع:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة على مقياس العجز المتعلم لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ويعرض جدول (١٩) ذلك.

**جدول (١٩) الفروق بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس العجز المتعلم**

| المتغيرات والأبعاد | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | متوسط الرتب | مجموع الرتب | U | Z | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | التجريبية | ٨٠.٦٦ | ٧.٦٧ | ٨.٠٠ | ١٢٠.٠ | ٠.٠٠ | ٤.٦٧٩ | ٠.٠١ |
| | الضابطة | ١٤٢.٢٠ | ٧.٧١ | ٢٣.٠٠ | ٣٤٥.٠ | | | |

وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن كلّ قيم "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "مان–وتني" دالة إحصائيًّا؛ مما يدل على وجود فرق حقيقي بين مُتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للعجز المتعلم.

**نتائج الفرض الخامس:**

ينصّ الفرض الخامس على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة في اتجاه القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تمّ دراسة الفروق بين أداء مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للعجز المتعلم لدى الطالبات وفي ضوء النتائج الكمية للقياسين القبلي والبعدي للعجز المتعلم على طالبات مجموعة الدراسة

التجريبية، وذلك بتطبيق اختبار "ولكوكسون" Wilcoxon Test للمقارنة بين مُتوسطي رتب درجات مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياسين القبلي والبعدي) على المقياس، وتحديد الدلالة الإحصائية للفرق بينهما، وتتضح النتائج بجدول (٢٠) التالي:

**جدول (٢٠) المقارنة بين مُتوسطي رتب درجات مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياسين القبلي والبعدي) لمقياس العجز المتعلم**

| الأبعاد | القياس | المتوسط | الانحراف المعياري | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | قبلي | ١٣٧.٢٠ | ٧.١٥ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٣.٤٠٩ | ٠,٠١ |
| | | | | الرتب السالبة | ١٥ | ٨.٠٠ | ١٢٠,٠٠ | | |
| | بعدي | ٦٧.٠٦ | ٢.٢٨ | التساوي | ٠ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن كافة قيم "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار "ولكوكسون" دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على وجود فروق حقيقية بين مُتوسطات رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية على العجز المتعلم ككل وفي كلّ بُعد من أبعاده الفرعية على حدة في القياسين القبلي والبعدي. كما يتضح من الجدول السابق أن المُتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية قبليًّا وبعديًّا في المقياس بينها فروق كبيرة، وذلك في كافة أبعاد المقياس كلّ على حدة وفي المقياس ككل،

**نتائج الفرض السادس:**

ينصّ الفرض السادس على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم لطالبات كلية التربية للطفولة المبكرة، وللتحقق من صحة هذا الفرض تمّ دراسة الفروق بين أداء مجموعة الدراسة التجريبية في القياسين **البعدي والتتبعي** للعجز المتعلم لدى الطالبات وفي ضوء النتائج الكمية للقياسين **البعدي والتتبعي** للعجز المتعلم على طالبات مجموعة الدراسة التجريبية، وذلك بتطبيق

اختبار "ولكوكسون" Wilcoxon Test للمقارنة بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياسين **البعدي والتتبعي**) على المقياس، وتحديد الدلالة الإحصائية للفرق بينهما، وتتضح النتائج بجدول (٢١) التالي

**جدول (٢١) المقارنة بين مُتوسطي رتب درجات طالبات مجموعتين غير مستقلتين ومرتبطتين (التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي) على مقياس العجز المتعلم**

| الأبعاد | القياس | المتوسط | الانحراف المعياري | الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | Z | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية | بعدي | ٦٧.٠٦ | ٢.٢٨ | الرتب الموجبة | ٠ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ١.٤١٤ | ٠,١٥٧ غير دال |
| | | | | الرتب السالبة | ٢ | ١.٥٠ | ٣,٠٠ | | |
| | تتبعي | ٦٦.٩٣ | ٢.١٨ | التساوي | ٠ | | | | |
| | | | | المجموع | ١٥ | | | | |

قيمة (Z) عند مستوي٠,٠٥ = ٢,٠٠قيمة (Z) عند مستوي٠,٠١ = ٢,٦٠

وفي ضوء نتائج الجدول السابق يتضح أن كافة قيم "Z" المحسوبة من خلال تطبيق اختبار"ولكوكسون" غير دالة إحصائيًّا؛ مما يدل على عدم وجود فروق حقيقية بين مُتوسطات رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية على العجز المتعلم ككل وفي كلّ بُعد من أبعاده الفرعية على حدة في القياسين البعدي والتتبعي.

ويتضح مما سبق أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هو أحد أبرز أنواع العلاج النفسي الذي يركز على تحدي الأفكار غير المنطقية والسلبية التي تؤثر على مشاعرنا وسلوكنا. يهدف هذا النوع من العلاج إلى مساعدة الأفراد على استبدال هذه الأفكار بأخرى أكثر واقعية وتفاؤلاً، مما يؤدي إلى تحسين صحتهم النفسية، وأظهرت نتائج البحث أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي كان فعالاً في مساعدة طالبات التربية للطفولة المبكرة على:

- **تحديد الأفكار غير المنطقية:** تعلمت الطالبات كيفية التعرف على الأفكار السلبية التي تؤثر على مشاعرهن وسلوكهن.
- **تحدي هذه الأفكار:** تم تدريب الطالبات على طرح أسئلة حول صحة هذه الأفكار والبحث عن أدلة تدعم أو تدحضها.

- **استبدالها بأفكار أكثر واقعية:** تعلمت الطالبات كيفية بناء أفكار بديلة أكثر تفاؤلاً وعقلانية.
- **تغيير السلوك:** أدى التغيير في الأفكار إلى تغييرات إيجابية في سلوك الطالبات، مما زاد من ثقتهن بأنفسهن وقدرتهن على التعامل مع التحديات.
- **تحسين الصحة النفسية:** ساهم العلاج في تحسين الصحة النفسية للطالبات، مما أثر إيجاباً على أدائهن الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية.
- **تطوير المهارات:** تعلمت الطالبات مهارات قيمة يمكنهن استخدامها في حياتهن الشخصية والمهنية، مثل إدارة الضغوط، وحل المشكلات، وتحسين العلاقات.
- **نموذج يحتذى به:** يمكن أن يكون هذا البحث نموذجاً لتطبيق العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في بيئات تعليمية أخرى.

أيضًا يمكن تطوير برامج تدريبية مبنية على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لتقديمها للطلاب في مختلف المراحل التعليمية، فضلًا عن الدعم النفسي فيمكن تقديم الدعم النفسي المبني على هذا العلاج للطلاب الذين يعانون من صعوبات نفسية

أكدت نتائج البحث على فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في معالجة المدركات المعرفية المشوهة والعجز المتعلم لدى طالبات التربية للطفولة المبكرة. هذا النوع من العلاج يوفر أدوات قيمة للطالبات لمساعدتهن على تطوير مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية وتحسين جودة حياتهم، تتماشى نتائج هذا البحث مع الإطار النظري للعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والذي يفترض أن الأفكار غير المنطقية تلعب دوراً محورياً في تطور المشاعر السلبية والسلوكيات غير التكيفية.

كما تدعم هذه النتائج دراسات سابقة (حسن، محمد، ٢٠٢٣)، (طموني، ٢٠١٩)، (متولي، ٢٠١٩)، (أبو السعود، ٢٠٢١)، (Soojunjoo,2020)، ((Renee& etal,2022) التي أظهرت فعاليته في تعديل المدركات المعرفية لدى مختلف الفئات العمرية. ومع ذلك، فإن هذه الدراسة تساهم في توسيع نطاق البحث من خلال التركيز على طالبات التربية للطفولة المبكرة، مما يسلط الضوء على أهمية تطبيق هذا النوع من العلاج في بيئات تعليمية محددة."

**توصيات البحث:**

- العمل على تفعيل فنيات العلاج العقلانى الانفعالى المعرفى السلوكى فى تعديل الاضطرابات والمشكلات.
- ضرورة تفعيل خدمات التواصل الطلابى لحماية طالبات الجامعات من المدركات المعرفية المشوهة.
- ضرورة القيام بورش العمل التدريبية فى الجامعات للحماية من الأفكار غير العقلانية.
- أجراء دراسات متابعة طويلة الأمدة لتقييم استمرارية التغيرات الإيجابية للبرامج.
- دمج مبادئ العلاج العقلانى الانفعالى المعرفى السلوكى فى المقرارت الدراسية لتمكين الطالبات من تطبيق كل المبادئ فى عملهن.
- تنظيم حملات توعية مجتمعية حول أساليب العلاج المختلفة.
- تطوير أدوات لتقييم فعالية العلاج العلاجى العقلانى الانفعالى المعرفى فى السلوكى.

**البحوث المقترحة:**

- العلاقة بين المدركات المعرفية المشوهة والعلاج العقلانى الانفعالى المعرفى السلوكى فى تحسين الأداء الأكاديمى.
- دور العلاج العقلانى الانفعالى المعرفى السلوكى ضمن تمكين الطالبات من تطوير استراتيجات التعلك الفعالة وتجاوز العجز المتعلم.
- دراسة مقارنة بين فعالية العلاج الانفعالى المعرفى السلوكى والعلاج الدوائى فى علاج الاكتئاب المصائب للعجز المتعلم لدى الطلاب الجامعيين.

## قائمة المراجع

### المراجع العربية


- أبو أسعد، أحمد عن الطيف. (٢٠١٧) علم النفس الإرشادى عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو السعود، شادى محمد السيد (٢٠٢١). فعالية الإرشاد المعرفى السلوكي فى خفض مستوى العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة المتعثرين أكاديميا. مجلة الإرشاد النفسي ع ٦٨، ١-٥٢ مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/١٣٨٣٧٦٢
- أحمد، أحمد عبد الملك (٢٠٢٠)، وصمة الذات كمنبئى بالتشوهات، المعرفية وصعوبة التنظيم الانتفالى لدى المعاقين حركياً المحلية التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٢ (١) ١٩١-١٢٥.
- الدوة، أقل محمود السيد، خليل، منير حسن جمال، والنجاشى، سيد عبدالله (٢٠١٧). المكونات العاملية لمقياس العجز المكتسب دراسة سيكو مترية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج ٢٧، ع٩٧، ٢١٢- ١٨١.
- الرشيدى، عبدالله سالم، ومحمد، محمود درويش (٢٠١٤). العلاج العقلى الانفعالى والعجز المتعلم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٣، ٢٦-٦٧.
- الصبحيين، على موسى سليمان (٢٠١٥) برنامج إرشادى قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض العجز المتعلم لدى الطلاب ذوى صعوبات التعليم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الأردن، دراسات للدراسات والأبحاث ٤ (٥)، ص ص ٨٧- ١١١.
- الصقور، عائشة إبراهيم (٢٠١٨). الشعور بالعجز المتعلم لدى الطالبات المتأخرات تحصيليا وعلاقتة بمشاعر النقض لديهم، رسالة ماجستير غير منشودة، جامعة مؤتة، الأردن، ص ١-٨٥.
- الضامن صلاح الدين(٢٠١٧). فعالية برنامج ارشادى معرفى سلوكى لخفض العجز المتعلم وتحسن المرونة النفسية لدى الأطفال المساء اليهم فى المدارس الحكومة في لواء بنى كنانة، المجلة الاردنية فى العلوم التربوية، ١٣. (٢)، ١٧١- ١٩١.
- الطوالبة، فاطمة أنور، مشترك، فاطمة عبدالرحيم (٢٠٢٢) الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى عينة من المخفقات بالثانوية العامة، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا التربية، ٤٠ (١)، ٣٦١- ٣٨٩.
- العليانى، محمد بن سعد. (٢٠٢٠). العجز المتعلم والأسلوب المعرفى لدى الطلاب ذوى صعبات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، الجامعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس (٢٣٠، ١٦٦).

- بحيرى، صفاء محمد (٢٠١٩). متغيرات التشوهات المعرفية كمنبئات بسلوك المتنمر لدى تلميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة الأسكندرية، ٢٩ (٣)، ١٨٧-٢٢٩.
- بلان، كمال يوسف (٢٠١٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسى، دمشق: دار الإعصار العلمى للنشر والتوزيع.
- حامد بن أحمد ضيف الله الغامدي. (٢٠١٣). فاعلية العلاج لمعرفي السلوكي في معالجة بعض اضطرابات القلق. دار الوفاء.
- حسن، صابر (٢٠١٧). التمييز بين التلاميذ المهددين بخطر الفشل الدراسى وغير المهددين باستخدام العجز المتعلم والمعتقدات الضمنية عن الذكاء والمعتقدات المعرفية، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٤)، ١٦٤- ٢٢٠.
- حسين، نداء حن، الزغلول، رافع عقيل (٢٠١٥)، نموذج سببى للعلاقات السببي للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمى، المجلة الأردنية فى العلوم التربوية مجلد (٣)، ٣١٢- ٣٤٨.
- زهران، سناء حامد (٢٠٠٤) إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر و معتقدات الاغتراب، القاهرة: عالم الكتاب.
- سميرة محارب العتيبي، مريم بنت حميد اللحياني.(٢٠٢٢). التشوهات المعرفية لدي طلبة الجامعة بالسعودية ومصر: دراسة ثقافية مقارنة، مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والنفسية، ٢٢(٢)، ٤٦- ٥٠.
- سيد، رمضان على حسن. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبى في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأثره فى خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة، ع ٢٩، ٣١٥- ٣٧٧.
- سيريل بوفيه. (٢٠١٩). مدخل إلى العلاجات السلوكية المعرفية (فرحات بوزيان، ترجمة). المكتبة الوطنية الجزائرية.
- شاهين، إيمان فوزي. (٢٠١٦) منبئات العجز المتعلم لدى عينه من الطلاب الجامعين ، مجلة الإرشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسى، كلية التربية جامعة عين شمس، (٤١) ١-٥١.
- صقور، عائشة إبراهيم. (٢٠١٨). الشعور بالعجز المتعلم لدى الطالبات المتأخرات تحصيليا وعلاقية بمشاعر النقص لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة الأردن.
- عبد الرحمن محمد طموني.(٢٠١٩). فاعلية برنامج ارشادي معرفي في خفض التشوهات المعرفية لدي طلبة جامعة القدس المفتوحة.(رسالة ماجستير)، جامعة القدس، فلسطين.
- عمارة، إسلام عبدالحفيظ محمد (٢٠٢٢) العنف الرمزى المدرك وعلاقتة بالعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية، ع١٩٥، ج٢، ٣٤١- ٣٨٢.
- متولى، وائل عبدالسميع فهمى (٢٠٢٢)، العجز المتعلم والتشوهات المعرفية ووصمة الذات كمنبئات بالتنمر المدرسى لدى عينة من التلميذ ذوى صعبات التعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض العلوم التربوية، مج ٣٠، ع (٢)، ١- ٦٧.

- محيى الدين، ريهام (٢٠١٩). فعالية العلاج العقلانى الانفعالى فى تعديل التصورات والمعتقدات الخاطئة حول تعاطى المخدرات لدى الشباب، المجلة القومية لدراسات التعاطى والإدمان، مج ١٦، ٢٤، يوليو، الظاهرة.
- مفضل، مصطفى. (٢٠١٥) فاعلية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدوافع للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسى، مصر، ٢٤ (٢)، ٩١١- ١٠٢٢.

المراجع الأجنبية

- **Abimbola, O.O. & ugbede, O.T. (2018). Gender differences in risky behaviour, hearned helplessness and school connectedness among under graduates in osun state. Grander & behaviour, 16 (1), 11073- 11084.**
- **Benjamin A. Smallher. (2011). Learned helplessness and depressive symptomsin patients following acute my ocardial infarction. Unpublished Doctor Dissertation. Vanelerbilt university. USA.**
- **Braunwell, N. (2016). Connection between effort and academic success in learning disabled students identified with Learned.A.M. Thesis Rowan university. United States, New Jersey.**
- **Hooper, N.& Mchugh, L. (2013). Cognitive defusion versus thought distraction in the mitigation of learned helplessness. Psychological Record, 63 (1), 209-217.**
- **Houseiny, S; Dusty, Y. & Bagher, S. (2021). Effectiveness of a realistic program to modify cognitive distortions in Female College Students. J Mazandaran Univ Med Sci; 26 (142): 245-248.**
- **Landry, N. G: fford, N., Milfont, T., Andrew. W., & steven, A. (2018). Learnrd helplessness moderates the relationship between environmental psychology,(55),18-22.**
- **Martin, Ryan c.,Dahlen,Eric R.(2005). cognitive emotion regulation inprediction of depression, anxiety,stress,and anger, personality and individual differences,.vol(7),.pp.1249-1260.**

- **Plaks, J.Grant, tl., & Dweck, C.S. (2015).Preliminary and evaluation of a self-repont tool for Learned helplessness and mastery orientation in italian students. Mediterranean Journal of clinical psychology.2 (3).1-14.**
- **Renee,E.,Klein,S.,Arne,P.,Ramon,j.,&Levi,V.(2022). The effects of avirtual reality-based training program for Adolescents with disruption behavior problems on cognitive distortions and treatment motivation protocol. for amultiple baseline: JMIrRes protoc.11(5).**
- **Sorrenti, T., Filippello, R., Costa, E., & Buzzai, W. (2014)Violations of impliciot. theories and the sense of prediction and Control: implications for motivated Person Perception. Journal of Personality and Social Psychology, (88), 245- 262.**
- **Stewart, Donald W; Schubert walker, Lilly J. (2000), overcoming The Powerlessness of Teaching Style and academic achievement the mediating role of learned helplessness and mastery Orientation Psychology in th School,57 (1), 5-10.**
- **Svartdal,f.& finne,j.(2017). Social perception training. improving social competence by reducing cognitive distortions, international journal of emotional education,9(2), 44- 58.**
- **Tomlinson,M.(2019).the role of cognitive distortions in the long itudinal relationship between problematic drinking and depressive symptoms electronic the sis and dissertation repository, the university of western Ontario.**
- **Wallace,D.D,Carlson,R.G,&ohrt,J.H.(2021). culturally adapted cognitive- behavioral therapy in the treatment of panic episodes and depression in an African American women a clinical case illustration.**

**Journal of mental health counseling, 43(1),40-58.**

- **Yavuzer, Y. (2015): Investigating the Relationship Between Self Handicapping Tendencies, Self-Esteem and Cognitive Distortions Educational Sciences Theory & Practice, 15 (4). 879:890**