

## فعالية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى الفائقين عقلياً

د / مصطفى أبوالجهد سليمان مفضل د / ياسر عبدالله حفى حسن

أستاذ الصحة النفسية المساعد أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادى كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادى

### ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فعالية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى الفائقين عقلياً، وذلك من خلال تطبيق بعض الادوات منها، مقياس العجز المتعلم إعداد : الباحثين ، مقياس الدافع للإنجاز إعداد : الباحثين ، اختبار المصفوفات المتتابعة لـ " رافن " تقنين : أحمد عثمان صالح ، ١٩٨٩ مقياس سلوسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار تقنين : عبدالرقيب البحيري ، مصطفى أبو المجد ، ٢٠٠٦ ، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي إعداد : معمر نواف الهوارنة ، ٢٠٠٧ البرنامج العلاجي السلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز إعداد : الباحثان، وتكونت عينة الدراسة من مجموعه ضابطه ٩ طلاب ، مجموعه تجريبية ٨ طلاب ، تتراوح عمارهم بين ١٣ - ١٤ سنه من طلاب المرحلة الثانية من التعليم الاساسى ، وكانت من اهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

# فعالية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى الفائقين عقلياً

د / مصطفى أبوالجد سليمان مفضل      د / ياسر عبدالله حنفى حسن

أستاذ الصحة النفسية المساعد      أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادى      كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادى

## مقدمة الدراسة:

يشهد العصر الحالى تغيرات هائلة فى مختلف جوانب الحياة الإنسانية ، نتيجة التطورات الكبيرة التى حققها العلم وما أنتجه من تكنولوجيات حديثة وإحداث ثورة معلومات حتى أصبح العالم بمثابة قرية صغيرة ، إلا أن التغير السريع فى الحياة العامة يعكس العديد من الجوانب السلبية والايجابية فى حياة الفرد والمجتمع .

نتيجة لممرور الفرد بتجارب وخبرات فاشلة ينتج عنها الشعور بالضعف وعدم القدرة على الانجاز لدى الفرد، حيث يعزو فشله إلى أسباب داخلية غالباً ما تكون ثابتة ودائمة ويعممها على تجارب ومهمات أخرى فى حياته ، يعد هذا العجز أمر متعلم ومكتسب وفى هذه الحالة تقود الخبرات التى تحتوى على أحداث لا يمكن التحكم بها والتعامل معها إلى القناعة بأن أحداث المستقبل ستكون خارج السيطرة ، فيؤدى ذلك إلى حدوث اضطراباً فى الدافعية والانفعال والتعلم وهذا ما يطلق عليه ظاهرة العجز المتعلم *Learned Helplessness* (Cemaicilar, Canbeyli & Sunar, 2003) .

ويعد العجز المتعلم مشكلة بحاجة إلى الدراسة والمعالجة ؛ حيث أن الآثار الناجمة عنه تتمثل فى ضعف الثقة بالنفس وعدم القدرة على مواجهة المواقف الضاغطة والشعور بالإحباط وقلة الحيلة ومن الممكن أن تؤدى أعراض العجز المتعلم إلى أعراض مرضيه لدى البعض ، فانعدام القدرة على التحكم فى الذات يعيق التعلم فى بعض المواقف ، وهذه العقبات تجعل الطالب يفشل دراسياً بالرغم من قدرته على تحقيق النجاح والذى ينتج عنه استسلام لمستواه الدراسى المنخفض ومن ثم اعتقاد منه بعدم جدوى مجهوداته وقلة الحيلة (Yair, Mario & Nir, 2003) .

ويؤدى النقد السلبي الخاطى المتكرر للأطفال على أنهم سيئون والذى يشير إلى أنهم ضعفاء وفاشلون وغير قادرين على تحقيق النجاح ، يؤدى هذا إلى تطور العجز المتعلم ويتكون لديهم إدراك خاطى مع مرور الوقت بأنهم فاشلون ويقنعون أنفسهم بذلك ( Steven & Linda, 2005 ) .

والعجز المتعلم مشكلة تتعلق بالدافعية ، حيث أن فشل الفرد فى مهمة أو أكثر فى الوقت الحالى أو فى الماضى يولد لديه إحساساً بأنه إنسان غير قادر على التقدم فى أى عمل يسند إليه ويحسن أدائه فى تلك المهمات ، وهذا الإحساس بالفشل قد يصاحب الفرد منذ طفولته إلى جميع مراحل حياته إذا لم يتم التدخل العلاجى بطريقة مناسبة ، لأن ذلك يولد لديه اعتقاد خاطى عن الذات وإقناعه بأنه مهما حاول التغيير فى مواقف الفشل التى تعرض لها فى مراحل سابقة لن ينجح لأنه عاجز عن إحداث تحسين وتغيير فيها . (Hunziker & Santos, 2007) .

ويرى ريجر (2006) Roger أن هناك العديد من حالات الفشل الدراسى المزمن فى المدارس والتى من الممكن أن تعزى إلى العجز المتعلم ، لأن الطفل يتعلم بطريقة غير مقصوده ويعتقد أن النجاح فى المدرسة لا يمكن تحقيقه ، ومن ثم يتوقف عن محاولات تحقيق النجاح ولذلك اعتاد هؤلاء الأطفال على الفشل .

والعجز المتعلم له آثار سلبية على أداء الطلاب فى المدارس حيث أجرى كلاً من هارالد وفالس (2001) Harald & Valas دراسة هدفاً من خلالها إلى الربط بين العجز المتعلم والتحصيل الأكاديمى والتكيف النفسى لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسى ، وتوصلا من خلال الدراسة إلى أن هناك علاقة واضحة بين العجز المتعلم والتحصيل الأكاديمى من جهة ، والتكيف النفسى من جهة أخرى .

بينما توصل كلاً من يائير وماريو ونير (2003) Yair, Mario & Nir إلى أن الأفراد الذين لديهم عجز متعلم يكون أدائهم أسوأ فى المهام التعليمية الجديدة المسندة إليهم، وهذا يعنى أن وجود العجز المتعلم لدى الأفراد يعتبر مشكلة تحتاج إلى علاج .

فى ضوء العرض السابق وما اشارت اليه الكتابات والدراسات السابقة ما للعجز المتعلم من آثار سلبية على المتعلم سواء فى التحصيل الاكاديمى او التكيف النفسى ، وما لهذا العجز من آثار على الدافعية التى تنعكس بدورها على الدافع للانجاز لديهم ، ولذا تعتبر

مشكلة العجز المتعلم مشكلة تحتاج الى تدخل علاجي للحد منها ومن الاثار المترتبة فكانت هذ الدراسة التي تهدف الى معرفة فعالية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض حة العجز المتعلم وتحسين الدافع للانجاز لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الاساسى الفائقين عقلياً .

### **مشكلة الدراسة:**

تبرز أثناء مسيرة الإنسان التعليمية فى المؤسسات التربوية والتعليمية التقليدية وغير التقليدية العديد من الصعوبات والمعوقات التي تعمل على إعاقة من تحقيق أهدافه ، ومن أكثر هذه المعوقات الإحساس بالفشل فى تحصيل المعارف والمعلومات التي لا تقف فى حالات كثيرة على حدود المجال التعليمى والتربوى بل تمتد إلى ميادين جوانبه الشخصية والإنسانية.

عندما يشعر الفرد بأن عدم كفايته وقدرته هو سبب فشله فإنه يفقد الرغبة فى الاستمرار فى العملية المعرفية لاعتقاده بأن هناك عجز شبه دائم فى قدراته التي لا يمكن أن تسعفه على تحقيق النجاح والانجاز مهما بذل من جهد ، ونتيجة لذلك يتعلم التلاميذ القليل ويمرون بحالات من الفشل وبتراكم الإحباط المرتبط بالدراسة وفى النهاية تكون أوجه العجز والفشل غير قابلة للعلاج فى ظاهرها ، فيعزف بعض التلاميذ عن الاشتراك فى الأنشطة المدرسية لتوقعهم الفشل ، فينشأ لديهم الشعور بالعجز المتعلم بوصفه خبرة سلوكية ذاتية ( Paul & Marisa, 2012 ) .

لقد بين أصحاب نظرية العجز المتعلم بأن العمليات المعرفية المتمثلة بالعزو تعد عنصراً مسبباً لحالة العجز أو الفشل ، إذ أنهم ينظرون إلى الشخص العاجز على أنه يعزو معظم النتائج السلبية بما فيها الفشل فى حياته إلى عوامل داخلية ذات طبيعة ثابتة وتأثير شمولى ، أى عوامل لا تتغير مثل ضعف القدرة ، كما أنها تمتد إلى مواقف عديدة شامله ( Steven & Linda, 2005 ) .

وقد أدت الجهود المتواصلة لسيلجمان وماير (1976) Maier & Seligman إلى وضع فرضية حالة " العجز المتعلم " على أنها حالة لا يمكن السيطرة والتحكم فيها وأنها مستقلة عن أفعال الفرد ومحاولاته ، وهى تتصل باعتقاد الفرد بأنه مهما بذل من جهود فإنها لن تؤثر فى النتائج المحتمومة ، ولهذا فإن للتعلم المسمى بحالة العجز المتعلم تأثيرين على

الفرد ، يتمثل التأثير الأول فى تدنى مستوى الدافعية ، ويتمثل التأثير الثانى فى إعاقة عملية التعلم ، فحالة العجز المتعلم تعطل دافعية الفرد للتخلص من الموقف المزعج حتى ولو كان مختلفاً عن المواقف السابقة التى ارتبطت بذلك الإزعاج ، أى أن حالة العجز المتعلم تضعف من الارتباط بين محاولة الفرد التخلص من الموقف المزعج ومترتبات هذا الموقف (Maier, 2001) .

ويعد العجز المتعلم مشكلة حيوية بحاجة إلى دراسة ومعالجة حيث أن الآثار الناجمة عنها تتمثل فى العديد من المظاهر منها انعدام الثقة بالنفس وضعف المواجهة ، وحل المشكلات وتشتت الانتباه ، والإحساس باليأس وهى آثار ذات نتائج سلبية خطيرة على النفس ومن ثم تنعكس على المجتمع الذى يعيش فيه الفرد ، ذلك لأن انعدام الثقة بالنفس يعيق التعلم فى بعض المواقف وهذه العقبات تجعل الطالب منخفض فى مستواه الدراسى بالرغم من قدرته على النجاح ، ومن الممكن أن ينتج عن ذلك استسلام لمستوى دراسى منخفض غير مرضى لإحساسه بعدم القدرة على العطاء الناجح ، وربما تحول لمجالات أخرى قد تكون إيجابية (Hunziker & Dos, 2007) .

ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة دانيلا ومارتين (Daniela Martine 2010) ووجود ارتباط سالب بين التفكير المنطقى والعبارات الذاتية ذات الاختلال الوظيفى التى يرددها الفرد عن نفسه ، كما توصلت أيضاً إلى وجود ارتباط موجب بين التفكير المنطقى والتفحص العميق للأفكار .

وتتبدى ظاهرة العجز المتعلم بين صفوف الطلبة بفعل عمليات تشويه الإدراكات حول الكفاية الذاتية التى قد تكون مردها إلى دور أساليب تعليل النجاح بالفشل ، ولذلك فإن العديد من حالات الفشل المزمن فى المدرسة تعزى إلى حالة العجز المتعلم ، حيث إن بعض الطلاب ذوى العجز المتعلم تتكون لديهم إدراكات بقصورهم أو قصور كفاياتهم الذاتية، وبذلك قد يتعلم الطلاب أن النجاح فى المدرسة أمر غير قابل للتحقيق (Cristiano, Tauane & Maria, 2011) .

ويلعب المعلمون وغيرهم من المؤثرون فى حياة الطلاب دوراً رئيساً فى تعليمهم حالة العجز المتعلم حيث أن تقارير المعلمين حول العجز المتعلم لدى الطلبة كان لها الأثر الأكبر فى تحصيلهم ، وهذا يعتبر إشارة إلى أن حكم المعلمين على الطلبة هو الأساس فى

تشكيل حالة العجز المتعلم لديهم ، وبناء على ذلك فإن التحصيل المنخفض قد يرتبط بحالات الإحباط والعجز المتعلم (Battal, 2013) .

ولمعرفة تأثير العجز المتعلم على التحصيل توصلت نتائج دراسة هوانج Hwang (1993) والتي هدف من خلالها إلى معرفة العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والعجز المتعلم بين الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم والتي خلصت نتائجها إلى أنه توجد علاقة طردية بين العجز المتعلم والدافع للإنجاز وتقدير الذات مقارنة بالعادين .

وفى دراسة أخرى لميكوليكي وسوزان (1996) Mikulecky & Susan والتي استقصى من خلالها علاقة العجز المتعلم بالسلوك القرائى فوق المعرفى لدى طلبة الجامعة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة ذوى العجز المتعلم حصلوا على درجات متدنية فى اختبار القراءة فوق المعرفية أى وعى المتعلم بالعمليات العقلية التى يقومون بها أثناء القراءة ومن الممكن أن يؤدى العجز المتعلم لدى الراشدين إلى العديد من صيغ الاضطرابات النفسية والسلوكية مثل القلق والاكتئاب ، كما يؤثر على إمكانية التعلم فقد يعيق إمكانية التعلم لدى الأطفال والراشدين، فالفرد الذى يعايش خبرات فشل مستمرة فى المدرسة ربما يتوقف عن بذل أى مجهود للتعلم ، ويقتنع بأن ليس باستطاعته فعل أى شئ يفضى إلى النجاح (Kavale & Mostert, 2004) .

كما أشارت دراسة كوتيبا (2010) Qutaiba إلى أن أصحاب العجز المتعلم يعانون من نقص الدافع ونقص القدرة ويعانى من ذلك المتعلمين ذوى العجز المتعلم وعدم قدرتهم على تحقيق الذات وبالتالي يعانى أصحاب العجز من تدهور فى الناحية السلوكية والعاطفية والدافعية والمعرفية .

كما أكدت دراسة جونسون ولامبرت (2011) Johnson & Lambert أن العجز المتعلم يؤدي إلى الفشل الدراسي والسلوكيات غير اللائقة من الطلاب ويؤدي إلى الانطوائية وذلك نتيجة لعدم وجود القدرة على التغلب على الأحداث السلبية .

وتوصلت العديد من الدراسات إلى أن الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية لديهم العديد من المشكلات التعليمية والنفسية والتي منها اللامبالاه والاحباطات التعليمية المختلفة التى تتعلق بالمنهج والوسائل بالإضافة للبيئة المدرسية والأسرية الدافعة للفشل والعجز المتعلم والمسببه لتدنى الدافع للإنجاز لديهم (عبدالمطلب أمين القريطى، ١٩٨٩؛ غزوى عبدالعزيز

الغفيلي، ١٩٩٠؛ Hawkins, 1993؛ فاديا سابا الياس، ١٩٩٤؛ محمود عبدالحليم منسى، ٢٠٠٣؛ محمد عليته الاحمدى، ٢٠٠٥؛ أسى عبدالحفيظ الخرايشه، عمر محمد عبدالله، ٢٠٠٧؛ الطاف احمد الأشول، ٢٠١٣).

وعلى الرغم من أهمية دراسة العجز المتعلم كظاهرة معطلة للطلبة فى الجو الاكاديمى والتربوى والدافع للإنجاز ، فإن البحوث والدراسات التى أجريت فى هذا المجال كانت قليلة ولاسيما التى قدمت علاج للحد من هذه المشكلة وخاصة مع التلاميذ الفائقين عقلياً، ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة فعالية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى الفائقين عقلياً، ومن ثم تثير مشكلة الدراسة العديد من التساؤلات منها :

- ١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ؟
- ٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ؟

### **أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة فعالية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى الفائقين عقلياً .

### **أهمية الدراسة :**

تأتى أهمية الدراسة الحالية فى ضوء الجوانب التالية :

- ١- تعد هذه الدراسة من الدراسات التى تقدم برنامج إرشادى علاجى يحاول المساعدة فى معالجة مشكلة العجز المتعلم عند طلاب المدارس الذين يثبت لديهم العجز المتعلم ، وللأثر الذى قد يتركه هذا البرنامج فى حياة الأفراد فى المدرسة أو خارجها ، ويؤثر فى أداء المهمات المختلفة ، لذا جاءت هذه الدراسة فى محاولة علاج العجز المتعلم ومحاولة التخلص من آثاره سواء فى التحصيل الأكاديمى ، أو التكيف الاجتماعى داخل أسوار المدرسة أو خارجها
- ٢- تعريف المربين بظاهرة العجز المتعلم كمتغير ظهر حديثاً فى علم النفس ، وتقديم إستراتيجية للتخفيف من ظاهرة العجز المتعلم .
- ٣- يتم فى هذه الدراسة إعداد مقياس للعجز المتعلم وكذلك ترجمة مقياس للدافع للإنجاز واللذان قد يستفاد منهما فى الدراسات والبحوث المستقبلية .
- ٤- تساعد الدراسة الحالية فى رفع كفاءة المرشدين النفسيين بالمراحل التعليمية المختلفة من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات اللازمة حول كيفية تقييم التلاميذ نفسياً للتعرف على حالات العجز المتعلم من أجل وضع العلاج المناسب لتلك الحالات من خلال البرنامج المعد فى هذه الدراسة .
- ٥- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية فى توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية داخل المدارس والإدارات والمديريات من الخبراء ومصممي ومطوري المناهج



الدراسية إلى وضع خطط وإعداد برامج تعليمية تساعد التلاميذ على تنمية الجوانب الايجابية وتحقيق التفوق الدراسي .

## مصطلحات الدراسة :

### ١- العلاج المعرفى السلوكى Cognitive Behavior Therapy

يعرف عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠ : ١٧ ) " العلاج المعرفى السلوكى بأنه شكل من أشكال العلاج النفسى الحديث نسبياً ، ويركز علي كيفية إدراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيرها ، وهو يعمل علي الدمج بين العلاج المعرفى بفنياته المختلفة والعلاج السلوكى بما يتضمنه من فنيات للتعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد إذ يتعامل معها معرفياً وانفعالياً وسلوكياً باستخدام فنيات متعددة لإحداث تغيير علاجي من خلال تصحيح الأفكار المشوهة والاعتقادات اللاعقلانية وتعديلها واستبدالها بأفكار واعتقادات أخرى تتسم بالعقلانية " .

### ٢- العجز المتعلم Learned Helplessness

يشير العجز المتعلم Learned Helplessness إلى أحد مظاهر الاستجابة التي تميز بعض التلاميذ والتي مفادها الشعور بالعجز عند تعرضهم لموقف صادم بحيث تكون مثيرات الموقف من الشدة والكثافة والتهديد بصورة لا يقوى أنا التلميذ لحشد دفاعاته لوضع حل لها ، فيستشعر بحالة من انخفاض المثابرة والاستسلام في مواجهة المواقف الضاغطة والاستجابة لتلك المواقف بمستوى أدنى مما تسمح به قدراته ، والتي تصل به إلي الدخول في حالة عامة من التبدل مع الاعتقاد بعدم جدوى أى مجهود أو محاولة للتعلم بالرغم من توافر الإمكانيات لديه " ( فرج عبدالقادر طه ، ٢٠٠٩ ؛ الفرحتي السيد محمود ٢٠٠٩ ؛ ٢٠١٢ ؛ يوسف محمود القطامي ، ٢٠١١ ؛ Alloy & Miller & Seligman, 1976; Seligman, 1979; Seligman & Altener, 1980; Seligman,1993; Cemalcilar et al., 2003; Roger, 2006; Hunziker & Dos Santos, 2007; Johnson & Lambert, 2011; Battal, 2013; Joseph, 2014 )

ويعرف الباحثان العجز المتعلم بأنه " مجموعة من المدركات والمعتقدات المعرفية والدافعية والانفعالية والسلوكية لدى التلاميذ والمتمثلة في عدم قدرة التلاميذ على الاقتران بين الاستجابات والنتائج ، وعدم قدرتهم على التحكم في نتائج الأداء ، والاعزاءات الذاتية

الداخلية والخارجية للفشل أو النجاح ، مع توقع الفشل وتدنى تقدير الذات ، والتشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية ، الأمر الذي يفضي إلى حالة من الشعور بالعجز عن أداء المهام التعليمية " .

ويتحدد العجز المتعلم إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس العجز المتعلم المعد في الدراسة الحالية والمكون من خمسة أبعاد في ضوء نموذج سيلجمان Seligman, M. للعجز المتعلم ،

### ٣- الدافع للإنجاز Motivation Achievement :

يشير الدافع للإنجاز Motivation Achievement إلى الرغبة والطاقة المستمرة التي يمتلكها المتعلم والتي تدفعه للسعى إلى تحقيق النجاح والتفوق وإنجاز الأعمال الصعبة بشكل فعال ، والتغلب على العقبات بكفاءة ، وبأقل قدر ممكن من الوقت والجهد ، وأفضل مستوى من الأداء (Schatt, 2011; Kazuhiro & Motoyuki, 2013; Semerci & Duman, 2013; Hwang, Hung, & Chen, 2014; Watabe, & Hibbard, 2014)

ويعرف " شولر ، ثورنتون ، فرينتروب ، ومولر-هانسون " Schuler, H., (2004) Thornton, G. C. III, Frintrup, A. & Mueller-Hanson, R. الدافع للإنجاز بأنه : حالة داخلية للفرد تولد الطاقة والنشاط ، والسعى تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز تحقيقاً لمستويات عالية باستمرار العمل ، وتفضيل المهام الصعبة والتنافسية ، والرغبة في الأداء الجيد بمعايير التفوق ، وتحقيق جودة نواتج التعلم ، ويتبنى الباحثان تعريف " شولر ، وآخرون " السابق للدافع للإنجاز تعريفاً إجرائياً نظراً لاستخدام مقياسه في الدراسة الحالية.

ويتحد الدافع للإنجاز إجرائياً في الدراسة الحالية تبعاً لدرجة التلميذ على مقياس الدافع للإنجاز لـ Schuler et al., (2004) المستخدم في الدراسة الحالية ، والذي يعبر عن درجة التلميذ في أبعاد الدافع للإنجاز الآتية : الجهد التعويضي ، التنافسية ، الثقة في النجاح ، السيطرة ، الحرص على التعلم ، الانشغال ، عدم الخوف ، المرونة ، التدفق ، وضع الأهداف ، الاستقلالية ، الداخلية ، المثابرة ، تفضيل المهام الصعبة ، الفخر بالإنتاجية ، الضبط الذاتي ، توجه المكانة .

### ٤- المتفوقون عقلياً Gifted Students :

يعرفه رينوزيل (2004) Renzulli التلميذ المتفوق عقلياً بأنه الفرد الذى يكون أداءه عالياً مقارنة بالمجموعة العمرية التى ينتمى إليها فى قدرة أو أكثر من القدرات العقلية ، أو فى الاستعداد الأكاديمي، أو القدرة الإبداعية، أو القدرة القيادية أو القدرة فى الفنون الأدائية والبصرية .

والبحث الحالى يعرف الفائق عقلياً إجرائياً بأنه التلميذ الذى تقع درجة ذكائه بين (١٢٠-١٢٥) على اختبار سلسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار واختبار رافن للمصفوفات فى آن واحد .

### الإطار النظري للدراسة:

أولاً : العلاج المعرفى السلوكى Cognitive Behavior Therapy :

يعتبر العلاج المعرفى السلوكى من أكثر الأساليب العلاجية المستخدمة فى السنوات الأخيرة وفى هذا الصدد يشير عادل عبد الله (٢٠٠٠ :١٧) إلى أن العلاج المعرفى السلوكى اتجه علاجي حديثاً نسبياً يعمل على الدمج بين العلاج المعرفى بفتياته المتعددة والعلاج السلوكى بما يتضمنه من فنيات ويعتمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد أو التعامل معها معرفياً وانفعالياً وسلوكياً بحيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفى أو الانفعالي أو السلوكى .

يذكر بيك (81 , 2001) Beck أن العلاج المعرفى السلوكى يقوم على مجموعة من المبادئ والإجراءات التى تفترض أن الاضطرابات السلوكية والأمراض النفسية والانفعالات السالبة ليست نتاجاً لقوى خفية تكمن فى اللاشعور، ولكنها تنتج عن عمليات شعورية من قبيل: التعلم الخاطئ، والاستدلال المغلوط المبني على معلومات غير كافية أو غير صحيحة ، وعدم التمييز بين الواقع والخيال ، كما أن التفكير قد يكون واهماً لأنه قد يكون مستمداً من مقدمات خاطئة ومفاهيم مغلوبة ، والسلوك قد يكون انهزامياً لأنه قد يكون مبنياً على أفكار لاعقلانية ، ولما كانت كثير من المشكلات النفسية يمكن حلها عن طريق: شذ الفهم والتمييز ، وتصحيح المفاهيم الخاطئة ، وتعلم اتجاهات أكثر تكيفاً ، حيث أن الاستبصار واختبار الواقع والتعلم جميعها عمليات معرفية بالدرجة الأولى .

ويشير جوش وآخرون (2006) Gosch et al., إلى أن العلاج المعرفى السلوكى باعتباره نهجاً يهدف إلى استبدال طرق التفكير السلبي بأخرى أكثر دقة وبنائية ، وتفاؤلاً ،

وتؤدي إلى العمل الفعال ، والفكر العقلاني ، ومواجهه الإحباط ، والرغبة في الحياة ، وتقوى مهارات التفكير الفعال ، والعمل البناء ، والتعرف على السلوكيات المحبطة ، وطرق تعديلها .

والعلاج المعرفي السلوكي إنما يهدف إلى تدريب الأفراد على رؤية العلاقة بين الأفكار والمشاعر، والتعامل مع الأفكار بصورة نقدية ، واستخدام المراقبة الذاتية للأفكار ، والتخيلات السلبية، وإخراجها إلى حيز التفكير، والتدريب على استبدال المعتقدات الخاطئة والتصورات السلبية بمعتقدات إيجابية، ذلك من خلال رصد عمليات التفكير غير السوية وملء الفراغ المعرفي، وإيجاد تباعد بين الأفكار التلقائية السلبية للفرد ، وحمله على اختيار الواقع ، وتدقيق الاستنتاجات ، وتغيير القواعد المعتمدة على الوجوبية وصولاً إلى رؤية الواقع بصورة إيجابية (Manassis, 2009, 57) .

والعلاج المعرفي السلوكي يستخدم فنيات عديدة بعضها معرفي مثل: المناقشة ، والمراقبة الذاتية ، والتباعد ، وإعادة التقييم المعرفي ، والعلاج البديل ومناقشة الأسباب ، وبعض هذه الفنيات تجريبي: كالاكتشاف الموجه ، والتعريض ، وبعضها الآخر سلوكي: كالواجبات المنزلية ، والنمذجة ، والتخيل ، ولعب الدور حيث أن هذه الأساليب فعالة بشكل كبير في التعامل مع العديد من المشكلات النفسية ، وإن هدف العلاج المعرفي السلوكي هو تغيير طرائق التفكير اللاتكيفية من أجل تحسين السعادة النفسية ( Jonathan et al., 2014) .

ثانياً: العجز المتعلم Learned Helplessness

أ- مفهوم العجز المتعلم The Concept of Learned Helplessness

تعد نظرية العجز المتعلم إسهاماً جديداً في وصف وتفسير ظاهرة العجز أو الفشل البشري التي يتعرض لها الإنسان أو يخبرها خلال رحلته العلمية ، ولقد وضع مور Mower (1960) مفهوم فقدان الأمل واليأس الذي ارتبط به مفهوم العجز المتعلم والذي اتضحت معالمه على يد سيلجمان (1967) Seligman الذي وصفه بأنه حالة نفسية تنتج عندما تكون الأحداث أو النواتج غير مسيطر عليها ، أي ليس في مقدور الفرد القيام بأي شئ حيالها ، وبلغة إجرائية نقول عندما لا يكون الكائن قادراً على تقديم استجابة مؤثرة أو أن يسيطر بأفعاله على النواتج سواء كانت فشل أو نجاح ، فإن النتيجة تكون العجز ، وبمعنى

آخر فإن الفرد العاجز هو ذلك الذى يؤمن أو آمن أو يعتقد بعدم قدرته على السيطرة على المتغيرات المؤثرة فى حياته أو تخفيف معاناته ، والحصول على الرضا ( Albert, Monika & Robert, 2005 ) .

فالعجز المتعلم يظهر فى الحالات التى يؤمن فيها الفرد بأنه لا حول له ولا قوة إيذاء مواقف الحياة ، ويفقد الأمل فى السيطرة عليها لصالحه ، وفى هذا الصدد بحثت نظرية العجز المتعلم ، الأسباب التى توصل الفرد إلى حاله من الاعتقاد بعدم جوى المحاولة ، ووجدت أن فقدان السيطرة والاعتقاد بعدم فاعلية الاستجابات التى يقدمها الفرد للسيطرة يقوده للانسحاب واللامبالاة ومن ثم الشعور بالعجز المتعلم ( Gosch, Flannery-Schroeder & Compon, 2006 ) .

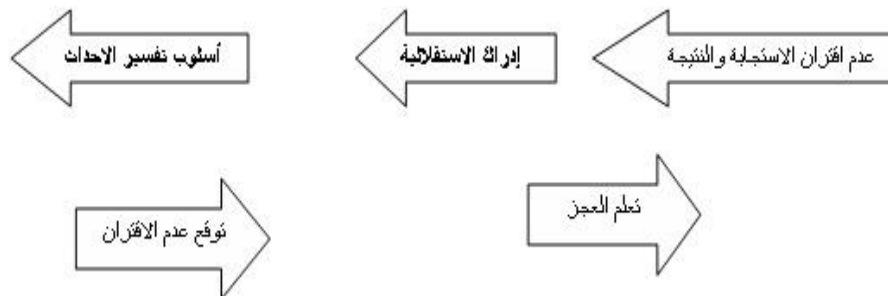
يعد مفهوم العجز المتعلم ظاهرة انتقالية تعمم إلى مواقف أخرى وبدرجة كبيرة فعندما يتعلم الفرد بأن استجابته مستقلة عن التعزيز سوف يعمق توقعاً بأن استجابته ستكون مستقلة عن التعزيز فى المواقف المستقبلية ، إذ إن هذا التوقع مستنتج من التعلم السابق فى احتماليات التعزيز الاستجابية ( Hunziker & Dos Santos, 2007 ) .

نستنتج مما سبق أن العجز المتعلم استجابة شرطية متعلمة تنتج عن صدمه مؤلمه لدى الشخص، التى تفضى إلى الاستسلام والهروب من مواجهه المشكلات والمواقف الضاغطة، ومن ثم اعتقاد الفرد بضعف قدراته فى السيطرة وعدم جدوى استجاباته تجاه المواقف المستقبلية .

#### ب - نظريات العجز المتعلم Learned Helplessness Theory

١- تفسير سلجمان وزملاءه :

هذا النموذج يوضح ضرورة سلوك العجز والذى يبدأ من عدم الاقتران بين الاستجابة والنتائج مروراً بإدراك الفرد استقلالية الاستجابة عن النتيجة مع موقف ما ، فيبحث عن تفسير سببى لحدوث هذه النتيجة ، وبالتالي يؤثر هذا التفسير على توقع استقلالية الاستجابة والنتيجة مع مواقف عديدة فى الحياة وفى الأخير يتحدد طبيعة ونوع سلوك العجز ( Geoffroy, Scheel-Kruger & Christensen, 1990 ) .



## شكل ( ١ )

يوضح تفسير سيلجمان وزملاءه لحدوث سلوك العجز

حيث وضع سيلجمان وزملاءه المعطيات النظرية الأولى لمفهوم العجز المتعلم من خلال العمل التجريبي بأن التعرض إلى خبرة عدم إمكانية السيطرة أو التحكم بالنتائج سوف يقود إلى إدراك عدم احتمالية التعزيز ، وتم إثبات هذه النتائج حول هذه الظاهرة من التجارب الأولى من خلال تصميم تجريبي ثلاثي على مجموعة من الكلاب باستخدام الصندوق البافلوفى فقد تعرضت مجموعة الكلاب إلى صدمة كهربائية لا يمكن السيطرة عليها أو الفرار منها ، فى حين تعرضت مجموعة أخرى إلى صدمة كهربائية يمكن التحرر منها ، ولم تعرض المجموعة الثالثة من الكلاب إلى أى صدمة كهربائية (Edmondson, Yee, Santoro, Begg & Hunter, 1996).

واستنتج سيلجمان وزملاءه من هذه التجارب أن الكائنات الحية تشعر بعجزها عندما تتعرض إلى خبرة عدم التمكن من السيطرة على المثيرات المنفرة ، وذلك للاعتقاد بأن الاستجابة لن تكون فعالة مما يترتب عليه الاستسلام للفشل ، إذا يتعلم الكائن الحى بأن سلوكه لن يحقق النتيجة أو التعزيز المطلوب ، وهذه الحالة يصطلح عليها بالعجز المتعلم Learned Helplessness ، وهذا المفهوم أثار اهتمام العديد من الباحثين مما حدى بهم إلى تطبيقه على العديد من الكائنات وصولاً للإنسان (Cemalcilar, Canbeylyf & Suner, 2003) واعتقد سيلجمان وزملائه أن ما ينطبق على الحيوان ينطبق على الإنسان ، وذلك عندما عرض مجموعة من الأفراد لمشكلات من نوع الجنس التصحيفى ( إعادة ترتيب حروف معطاة لتشكيل كلمة ضمن زمن محدد ) وهى مشكلات لا يمكن حلها والسيطرة عليها أو التحكم فى نتائجها ، وبعد أن مروا بخبرات الفشل المتكرر تعطل أداؤهم وتوقفوا عن المحاولة ( Ciarrochi & Heaven , 2008 ) .

وجهت لهذه النظرية العديد من الانتقادات تمثلت أهمها فى عدم مراعاتها للفروق الفردية ، حيث إن تعرض الفرد إلى حالة من استقلال الاستجابة عن التعزيز لا يقود بالضرورة إلى حالة تعميم هذا الاستقلال إلى مواقف لاحقة مستقبلاً ليقود إلى العجز المتعلم ، إذا أن الفرد يبقى فى حالة التناؤل بالرغم من حالات الإحباط التى يتعرض لها ، لذلك كان لابد لمنظري هذه النظرية وزملائهم من إعادة صياغة نظرية العجز المتعلم (Akca, 2011).

ويذكر روز (1980,103) Roth أن الأساس النظري لمفهوم العجز المتعلم يرجع إلى الجهود التجريبية التى أسست نظرية العزو Attribution Theory وذلك من خلال إعادة صياغة النظرية بإضافة جانباً معرفياً للظاهرة، وقد زودت الصياغة الجديدة للعجز المتعلم التفسيرات الواضحة عن أسباب اختلاف الأفراد فى تفسيرهم لحالة استقلال الاستجابة عن التعزيز وذلك بإشراك العزو، مما ساعد فى تفسير الفروق بين الأفراد فى العجز المتعلم. ويشير كلاً من كوريل وماركوس (2004) Corell & Marcus إلى أن سيلجمان وزملاءه فسروا أداء الأفراد المعوق بعد مرورهم بخبرات الفشل والعجز المتوقع Expectational Dificit وبناء على هذا النقص يطور الأفراد معتقدات مفادها أن النتائج التى لا يملك السيطرة عليها والتحكم فيها ناتجة عن عدم الكفاية الذاتية المدركة ، فتدهور القدرة على أداء المهمات ناتج عن انخفاض فى مستوى الدافع الناتج عن خبرات فشل أفضت إلى العجز المتوقع .

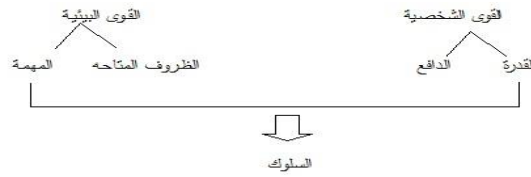
ويرتكب الأفراد الذين يتصفون بالعجز المتعلم أخطاء منطقية فى تفسيرهم للأشياء التى تحدث من حولهم حيث يميلون إلى تكوين إدراكات سلبية بسبب استخدامهم لمعلومات غير عقلانية ومما يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة كليمسار وآخرون (2003) Cemalcilar et al., من وجود ارتباط سالب بين التفكير المنطقى والعبارات الذاتية ذات الاختلال الوظيفى والتى يرددها الفرد مع نفسه مثل أنا غير كفاء ، أنا غير قادر على الإنجاز ، كما توصلت أيضاً إلى وجود ارتباط موجب بين التفكير المنطقى والتفحص العميق للأفكار .

#### • تفسير نموذج هيدر Heider:

يرى هيدر أن السلوك دالة للقوى البيئية والقوى الشخصية أى أن التحكم فى النتائج يعتمد على تفاعل بين قوتين ، كما إن أسباب النجاح والفشل هى القدرة ، وسهولة أو

صعوبة المهمة فمثلاً يعد الحظ في كثير من الأحيان عاملاً للنجاح والفشل ، وهذا يدل على إدراك التحكم في النتائج دالة لعوامل القدرة والجهد والمهمة والحظ ( الفرحتي السيد محمود ، ٢٠٠٥ ، ١٣٦ ) .

حيث تتمثل القوى الشخصية في القدرة والذكاء ، والقوى البيئية تتمثل في المهمة والظروف المحيطة بها لانجازها ؛ فإذا كانت إحدى القوى الشخصية أو القوى البيئية ضعيفة فالسلوك الذي يمكن حدوثه هو سلوك العجز ويمكن توضيح ذلك في الشكل التالي:

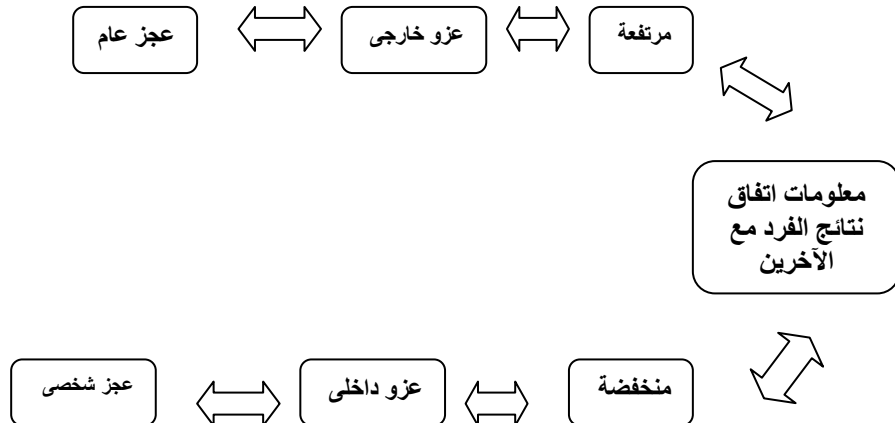


شكل ( ٢ ) يوضح تفسير هيدر لحدوث سلوك

يتضح من خلال هذا الشكل أنه كلما توفرت البيئة على عنصر الدعم والمساندة الاجتماعية ، والتغذية الايجابية تجاه المواقف الضاغطة تعزز لدى الفرد مكانزمات تحصيل ضد سلوكيات العجز .

#### • تفسير نموذج كيلي Kelley :

تفسر هذه النظرية ظاهرة العجز المتعلم من خلال التمييز بين الحالة التي يكون عليها الفرد والآخرين لا يمكنهم التحكم في نتائج الأحداث التي تسمى بعجز عام ، والحالة التي يكون عليها الفرد دون الآخرين لا يستطيع التحكم في نتائج الأحداث التي تسمى بعجز شخصي (Dweck & Reppucci, 1973) ، هذا ينطوي على دلائل اتفاق مع نتائج أحداث الفرد والآخرين ، أي يكون معلومة الاتفاق عالية إذا اتفقت نتيجة الفرد في انجاز المهمة مع نتائج الآخرين في نفس المهمة فهو في هذه الحالة عجز عام ، وتكون معلومات الاتفاق منخفضة إذا اختلفت نتيجة الفرد مع الآخرين في إنجاز نفس المهمة فهو في هذه الحالة عجز شخصي فالشكل التالي يوضح هذا الاتجاه :





### شكل ( ٣ )

يوضح آلية تفسير كيلي للعجز المتعلم

يظهر من خلال هذا الشكل أن تعلم العجز لدى الفرد يتمثل فى المقارنة بالآخرين فيعتقد أن لديهم القدرة الملائمة لتخطى العقبات التى تواجههم مقارنة به ، وبالتالي يكون تقييمه لذاته تقييماً سلبياً وتقييمه للآخر تقييم إيجابي .

وفى هذا الشأن قام سليجمان وزملاؤه بإجراء دراسة تجريبية على عينة من الطلبة بتقسيمهم إلى مجموعتين حيث تم تعريض المجموعة الأولى لضوضاء غير قابلة للحل ، والمجموعة الثانية لضوضاء قابلة للحل ، فأسفرت الدراسة إلى: أن المجموعة الأولى تشكل لديها اعتقاد أن الشكل غير قابل للحل وأن كل أفراد المجموعة متساوية فى النتيجة ( عجز عام ) أما المجموعة الثانية أظهرت أن بعض من أفرادها لم يصل إلى الحل فكان عزوهم لفشل المهمة إلى عوامل داخلية (عجز شخصى) ( Cemalcilar, Canbeyli & Suner, 2003 ) .

#### • مصادر العجز العام :

يعتبر العجز المتعلم نتيجة لتداخل عدة عوامل ، قد يكون وليد الظروف الخارجية كمصدر لحدوثه ، مثل المناخ الأسرى والمدرسى أو المحيط الذى يتواجد فيه التلميذ وسط معزز له ، أضف إلى ذلك التوقعات السلبية للآباء تجاه أبناءهم ، أو التعرض لصدمات شديدة الأثر ، أو من فرد يثق به ويتعلق به ويضع فيه ثقته وآماله ثم يفاجأ بالصدمة وخيبة الأمل التى تؤدى إلى الإحساس بالعجز ، وفيه يفقد الشخص الثقة فى القيم والقوة ويفقد الثقة فى الآخر ، وكل هذه العوامل أو غيرها كفيلة أن تجعل الفرد لا يستطيع التغلب عليها ، فيصبح رهنا لهذه الظروف ويضطر للاستسلام لها .

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات أن المناخ التربوي المغلق في الوسط المدرسي ، وأساليب معاملة الوالدية كفيل أن يولد العجز المتعلم لدى الطفل أو التلميذ ، وكما أشارت إليه أيضاً دراسة ياسمين حداد أن أساليب المعاملة الوالدية ذات طابع تسلطى تعد مصدراً لتعلم العجز لدى الطفل ( ياسمين حداد ، ٢٠٠٠ ، Christine & Condice , 2011 ؛ Yagmur & Baki, 2013 ) .

أو هو عجز الذات عن تحقيق ما تريد الوصول إليه ، فإذا فشل الفرد في تحقيق أهدافه شعر بالإحباط والحزن ، فالعجز ملازم الإدارة الضعيفة ، كما قدم " ابرامسون " وجهة نظر في مصادر العجز المتعلم ( الفرجاتى السيد محمود، ٢٠٠٥ : ١١٨ ) وهى كالتالي :

- مصدر بيولوجى: يرى أن العجز يحدث نتيجة صدمة تؤثر فى الجهاز العصبى المركزى .

- مصدر اجتماعى: يظهر العجز المتعلم نتيجة تعدد المشكلات الاجتماعية مثل البطالة والمشكلات الأسرية، جنح الأحداث.

- مصدر نفسى: يحدث العجز نتيجة لانطفاء الاستجابة وعدم تعزيزها، وهذا الانطفاء أول خطوات تعلم العجز .

#### • أساليب عزو الأحداث:

يعبر العزو عن الأسلوب التفسيري الذى من خلاله يمكن أن يصل أو يقدم الفرد أسباباً لحدوث مواقف الحياة، ومن خلال هذا الأسلوب التفسيري تتحدد مشاعره واتجاهاته نحو ذاته والآخرين ، ويتم توضيحه كالاتي:

#### ١- الذاتية والبيئية (وجهة الضبط):

فالعوامل الذاتية متعلقة بالقدرة والجهد، وأما بالنسبة لتحيز المعلم أو صعوبة المهمة يعتبران من العوامل الخارجية أو البيئية.

فالتفسير الداخلي للأحداث غير القابلة للتحكم يرتبط بالعجز الشخصى بسبب عزو عدم القدرة على التحكم إلى أسباب شخصية خاصة وثابتة ، وبالمقابل يرتبط التفسير الخارجى لعدم القدرة على التحكم بالعجز العام ، لأن عدم القدرة على التحكم يعزوها الفرد إلى أسباب خارجية أو إلى أسباب متعلقة بالظروف المحيط .

يرتبط تقدير الذات أكثر بعزو الفرد أسباب عدم قدرته على التحكم إلى أسباب ذاتية ومن أمثلته أن يرجع الطالب فشله إلى انخفاض القدرة ، أو عدم بذل الجهد الكافي ، والعزو الداخلى يقابله عزو خارجى ومثال ذلك إرجاع الطالب فشله إلى عوامل خارجه عنه مثل صعوبة الامتحان وبهذا الصدد نجد أن تعرض الفرد للعجز قد يكون مصدره الظروف الخارجية وبخاصة التى لا يستطيع التغلب عليها ، فيصبح أسير الظروف ويضطر للاستسلام فهذا الفرد لا يتصف بروح المقاومة ويعد من أخطر أنواع العجز ( Kavale & Mostert, 2004 ) .

وفى هذا السياق يرى روتر فى نظريته عن وجهة الضبط : أن وجهة الضبط الداخلية تعنى اعتقاد الفرد العميق بأن أفعاله تؤثر فى المواقف التى يعيشها ويضمن مستوى مرتفعاً من الصحة النفسية والجسمية ، والذى يتطابق مع مفهوم التحدى والسيطرة على المواقف الضاغطة أو بمعنى آخر الصلابة النفسية ، وبالتالي استجابة الفرد تقع على متصل من أحد طرفى وجهة الضبط "داخلية وخارجية " وموضوع الفرد على المتصل يحدد مستوى صحته ، ووجهة الضبط الداخلية والشعور بالسيطرة يؤثر إيجابياً على التوازن بيوكيميائى للجسم ومن ثم الاحتفاظ بمستوى مرتفع من الصحة ( Roger, 2006 ) .

## ٢- الثابتة مقابل متغيرة ( التحكم ) :

تشير الأسباب الثابتة وغير الثابتة إلى عامل الزمن ، فعزو الفشل إلى القدرة (سبب ثابت ) يؤدي إلى الاعتقاد المنخفض فى الكفاءة الذاتية، وبالتالي تتضائل توقعات النجاح، أما عزو الفشل إلى الحظ (سبب غير ثابت) فهو لا يؤثر على الاحتمالات الذاتية للنجاح، ولا يؤثر على إدراك الفرد بانخفاض كفاءته، ولديه فاعلية ذاتية نحو تحقيق النجاح ، فإذا عزا التلميذ أسباب فشله إلى عوامل ثابتة (كعزو الفشل إلى القدرة) ، ففي هذه الحالة ينمو لديه توقع بأنه سوف يفشل فى المستقبل عند وضعه فى مواقف مماثلة ، أى أن الفشل يمتد عبر الزمن ، ومنه فإن عجزه وعدم قدرته الآتية سوف تستمر فى المستقبل فى مواقف متشابهة أى أن ثبات العزو يمتد على مدى إدراك الفرد لاستمرار السبب واحتمال وجوده فى المستقبل (Hunziker & Dos Santos, 2007) .

## ٣- الشاملة والمحدودة:

يعنى أن الأسباب التي تمتد عبر المواقف أو التي تقتصر على موقف واحد إنما تشمل عدة مواقف، وبالتالي يمتد عجزه عبر المواقف المتعددة، والعزو إلى عوامل شاملة يعمل على زيادة توقع العجز عندما يتغير الموقف، أما العزو إلى أسباب مؤقتة فإنه يخفض من توقع العجز، فانخفاض أداء المتعلم في امتحان ما لا يؤثر على أداء في بقية المواد (Ciarrochi & Heaven, 2008) .

#### ٤ - أهمية المهمة:

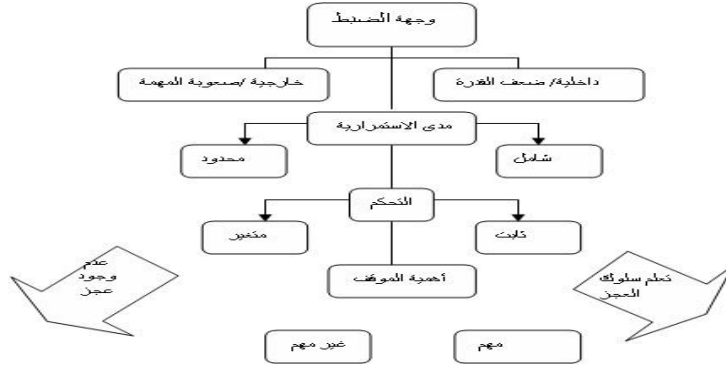
تؤكد أبحاث العجز المتعلم أن الأهمية المدركة عامل ضروري لتطور تعلم العجز لدى البشر ففي دراسة لروث وكوبال تم إعطاء إشارة للمفحوصين لتنمية الاعتقاد بالأهمية، التي تعكس القدرات العقلية المهمة في شخصية الفرد ، حيث لاحظ الباحثون أن تعريض المفحوصين لتعزيز غير مقترن بالاستجابة يؤدي إلى القلق والحزن وزيادة مؤشرات تعلم العجز بسبب إدراك المفحوصين أنهم فشلوا في مهمة ذات أهمية ، فهي في هذه الحالة تقيس سمات ثابتة في الشخصية وتتشكل لديهم تشوه معرفي ، وأن العجز عن السيطرة أمر ثابت في نواتهم وهذا الفشل يعكس شمولاً في عجزهم عن التحكم في المواقف الحياتية المستقبلية (Qutaiba, 2010) .

مما سبق يتضح أن العجز المتعلم مصادره عديدة ومتداخلة وأهمها أنها تتعلق بأسلوب التفكير الذي ينتجه الفرد في تفسير الأحداث والوقائع ويكون العجز المتعلم بدرجة شديدة إذا تعلق بعوامل ذاتية مثل الارتباط بضعف القدرة، أو الثبات بمعنى أن النتائج السلبية لها طابع الدوام والاستمرار والشمولية، كما يتمثل العجز المتعلم في تعميم التوقع السلبي مع مختلف المواقف والأحداث ومدى أهمية المهمة المنجزة لدى الفرد .

وهذا ما ذهب إليه سليجمان: أن الناس يقومون بتفسير الأحداث السيئة تبعاً لعوامل داخلية، ثابتة وشاملة بالتالي هم معرضون لخطر الموت المبكر أو ما أصطلح عليه الموت قبل الموت (Seligman et al., 1993) .

أما إذا ارتبط أسلوب تفسير الأحداث السيئة بالعوامل الخارجية مثل الحظ ، عدم ثبات توقع السيئ، وعدم استمرار التوقع السلبي مع مواقف الحياة، أي أن تفسير الوقائع غير مرتبط بالأحداث الماضية، بالتالي أن كل ظرف يتعامل معه بشكل مغاير فهذه مؤشرات ومكانزمات وقائية، وسلوكيات تحصين ضد العجز المتعلم، وهذا ما ذهب إليه " أبرامسون "

أن الشخص ذا العجز المتعلم هو ذلك الذى يعلق فشله إلى عوامل داخلية ومستقرة وشاملة "ضعف القدرة" فى حين يفسر عوامل نجاحه إلى عوامل خارجية مثل الحظ ، ويمكن توضيح هذا فى المخطط التالي ( Steven & Linda, 2005 ) .



شكل (٤) يوضح آلية عزو الشخص للأحداث

فالمخطط الذى بين أيدينا يوضح الآلية التى يفسر من خلالها الفرد عوامل فشله مع مواقف الحياة ، فإذا عزا فشله إلى ضعف القدرة وكانت استجابة للمواقف المستقبلية بنفس الوتيرة دفعة إلى تعميم عدم القدرة مع مختلف المواقف الضاغطة ، فهذا عامل ينبؤ بسلوك العجز ، أما إذا عزا فشله إلى صعوبة المهمة أو عدم كفاية الجهد المبذول وتعامله مع المواقف كل على حد فهى مكامنات وتحصين ضد سلوك العجز .

#### • مظاهر العجز المتعلم :

انطلاقاً من مفهوم العجز المتعلم يمكن تفسير انطفاء ملكة الإبداع لدى الفرد ، حيث أن تعلم العجز فى جوهره يرجع إلى الاستعداد النفسى لدى الفرد ، وأن كل المحاولات لممارسة الضبط فى المستقبل تبوء بالفشل كما ذكرت الجمعية الأمريكية فى تقرير لها عن تلاميذ ذوى العجز المتعلم ، بأنهم يتصفون بفتور الهمة والإهمال وضعف الإدارة ، كما أنهم لا يستطيعون تكملة الأعمال الموكلة إليهم ، الاستسلام بسهولة عندما يواجهون أعمال صعبة، ظهور سلوك القلق فى مواقف اختبار (Sligman, 1993, 460) .

وما أكدته دراسات ميكولنسر أنه ما يلحظ على هؤلاء الأفراد : يتصفون بالسلبية والخوف من المحاولة ، وأن الجهد المبذول بالنسبة لهم لا فائدة منه ، وبالتالي تتشكل لديهم

إستراتيجية هدم الذات والتي تؤدي إلى الفشل وخيبة الأمل ، أيضاً أنهم مكتئبين واحد أشكال اكتئابهم الغضب (Mikulincer, 1988, 222) .

ويمكن تحديد هذه الأعراض فيما أشار إليه ميكلنسر وسيلجمان وغيرهم من الباحثين من أن الأشخاص ذوو العجز المتعلم يعانون من صعوبات فى مجالات متعددة منها الدافعى ومنها الانفعالي ومنها المعرفى ومنها السلوكى (Mkulincer, 1988, 242).

يشير الفرحتى السيد محمود ( ٢٠١٢ ، ١٠٩ - ١١٥ ) إلى أن "سليجمان وميلر" يرو

أن حالة العجز المتعلم تقود إلى آثار متعددة هي :

١- اضطراب دافعى Motivational Deficits :

يتمثل هذا الاضطراب فى عزوف الفرد عن المبادرة والمحاولة فى المواقف اللاحقة الشبيهة ، إذ يكف عن المحاولة لأنه لا يتوقع سوى الفشل ، وهو نقص محاولة التحكم فى الأحداث أى إذا حاول الكائن الحي فى البداية ، ولم يستطع التحكم فى الحدث يقلع بسهولة وبسرعة عن المحاولات التالية للتحكم ، وبكلمات أخرى يتمثل الاضطراب الدافعى فى إيقاف التعلم من خلال خفض استجابة الفرد الإرادية ، وعدم وجود بواعث لديه لمحاولة إيجاد سبل مواجهة جديدة ، حيث أن الفرد اكتسب العجز لاعتقاده عدم امتلاك معطيات التحكم فى عمليات التعلم ، وبعد مرات عديدة من الفشل يستكين ، ويبقى سلبياً لا يقدم على أى محاولة وفى هذا الصدد فإن ذلك يؤدي إلى ضعف الدافع الشخصي ويصبح واضحاً عندما يتناقص أو يتلاشى استعداد فرد للقيام بأي ردة فعل تطوعية تساعده على التعامل مع المواقف الصعبة .

كما يشير جونسون ولامبييرت (2011) Johnson & Lambert إلى أنه عندما يتعلم الفرد العجز فإنه يتوقف عن التعلم من خلال خفض قيامه بالاستجابة تجاه المواقف الخارجية حيث تنخفض الدافعية لديه لاعتقاده بعدم امتلاكه القدرة على التحكم فى نتائج استجاباته ، فعندما يتوقع الفرد أن الاستجابة تكون مستقلة عن النتيجة فإن الدافع للقيام بالاستجابة ينخفض وتتضاءل الدافعية .

٢- اضطراب انفعالي Cognitive Deficits :

يتمثل هذا الاضطراب فى أن فقدان الفرد للقدرة على التحكم فى مجريات الأمور يقود إلى استجابات انفعالية وسلبية ، إذ أن اعتقاد الفرد بأنه لن يتمكن من السيطرة أو التحكم

بمجريات الأمور في المواقف يقوده إلى الشعور بالحزن والانطواء ومن ثم الاكتئاب ، فالفرد يكتئب إذا اعتقد أن سلوكه لن يكون مؤثراً في النتائج والتي تعقب هذا السلوك الأمر الذي يؤدي إلى الاعتقاد في عجزه وفي هذا الشأن أظهرت العديد من الدراسات أن العجز المتعلم يخرب أو يعوق مسار الارتقاء النفسي ويؤثر بالسلب على القدرة على التعلم (Qutaiba, 2010) .

كما تظهر على الفرد انفعالات سلبية كالقلق والغضب والاكتئاب ، فيظهر القلق والغضب كبدائية لأعراض حدوث العجز عندما لا يستطيع الفرد التحكم في العواقب والأحداث ، ثم يتحول إلى انفعال أعمق وهو الاكتئاب عندما تتكرر الأحداث التي لا يستطيع التحكم في نتائجها . فمثلاً إذا باءت محاولات التغلب على الفشل بالخيبة وتكرر ذلك الإخفاق وبالغ الفرد في تقدير الضغوط المؤدية إلى الفشل يحدث العجز المتعلم والاكتئاب ( الفرحاتي السيد محمود ، ٢٠٠٥ ، ١١٢ ) .

### ٣- اضطراب معرفي Cognitive Deficits :

ينتمثل هذا الاضطراب في أن النتائج التي يتعرض لها الفرد أثناء تعلمه تحدث بشكل مستقل عن أفعاله ، فقيام الفرد بعدة استجابات دون أن يلاحظ أي تغير في الموقف المزعج يجعل من الصعب عليه إدراك إن هذه الاستجابات يمكن أن تؤثر في تلك المواقف مستقبلاً ، فالشخص الذي تكون استجاباته مستقلة عن النتائج ، تتبلور لديه بنية معرفية بأن نجاحه أو فشله لا علاقة له باستجاباته ومن ثم يعمم هذه الصورة مستقبلاً ، وهو ضعف قدرة الكائن الحي على التعلم من خبراته السابقة ، والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعده على الهرب بكلمات أخرى ، وضعف قدرة الإنسان على التعلم من خلال قدرته على التحكم في العواقب مهما كان نوعها سواء كانت سارة أو غير سارة ، أو صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات التي يؤديها في المستقبل يمكن أن تؤدي إلي نتائج ، بكلمات ثابتة ينصب الاضطراب المعرفي في أن تعلم العجز استجابة شرطية متعلمة Leaned Conditional Response ، فالفرد الذي يستجيب ويكافح لاستعادة التحكم ، وعندما تبوء محاولاته بالفشل يتعلم ويتمثل العجز ، وتظهر لديه المعارف المشوهة ، أي يستند التفسير المعرفي لهذه الظاهرة على التوقع الذي ينمو لدى الكائن الحي في موقف معين وعندها يدرك

الفرد أنه لا يملك الكفاية لإنتاج النتائج المقصودة ، ويتوقع أن النتائج غير ممكن التنبؤ بها (Daniela, Martine & Fritz , 2010) .

#### ٤- اضطراب سلوكي Behavior Deficits :

تظهر في تصرفات الفرد ، حيث يتصف بالكسل والفتور والاعتماد الزائدة والسلبية ، ويعبر عن العجز المتعلم سلوكياً بأنه انخفاض محاولات الفرد في التغلب على الفشل ، فعندما يتعرض الفرد لخبرات فشل متكررة لم يستطع فيها التحكم بالنتائج ، يضطرب سلوكه وبالتالي يفضل الكسل وعدم بذل الجهد واستخدام وسائل استجابة بكفاءة ، وعندما يخفق في تحقيق الهدف مرة أخرى تنمو لديه سلوكيات العجز المتعلم وينخفض تقديره لذاته وينتقل أثر الإخفاق في المهام المشابهة مستقبلاً .

فبناءً على ما سبق فإن العجز المتعلم يتمثل في إدراك الفرد عدم اقتران استجابته بالنتيجة ومن ثم يؤثر هذا على أسلوبه التفسيري للمواقف ، فكلما كان ، أسلوب تفسيره ايجابي خفض من احتمال الشعور بالعجز ، أى أن كل موقف يشكل لديه تجربة جديدة تضى عليه قوة وتحدى لمجابهة الصعاب أو ما يعرف بالصلابة أو المرونة النفسية ، بينما إذا كان تفسيره سلبي للأحداث عجل في تشكيل سمة العجز لدى الفرد مما يؤدي إلى حدوث تشوه معرفي تتخفف دافعيته ، وانفعالاته وسلوكياته تأخذ منحى سلبي (Qutaiba, 2010) .

كما أورد كلاً من (Martinko & Seligman,1993; Johnson & Lambert,

2011; Mahir & Sezer, 2014) أن آثار العجز المتعلم تتمثل في :

- أن الفرد العاجز يفرط في لوم ذاته عن أى حدث سلبي مهما كان بسيطاً ، وأى نقد يوجه له يعتبره دليلاً على عجزه وعدم قدرته على التحكم في النتائج .
- اعتقاد الفرد بأن نجاحه وإنجازه لا يتم إلا بالاعتماد على الآخر أقوى منه فيستمد منه القوة ، ويتصف هذا الفرد بالاتكالية ونقص الثقة بالنفس ، ويستسلم للفشل بسهولة ويرجع أسباب إخفاقه إلى عوامل خارجية .
- يعتبر حسن الحظ هو أساس نجاحه وقدرته على التأثير والتحكم في نتائج استجاباته .



• استخدام الاستراتيجيات المعرفية اللاعقلانية فعندما يهمل تلميذ الواجبات المدرسية يستخدم حيل هروبية كوسيلة لمواجهة الصعوبات والتحكم فى النتائج مثل البكاء والاكتئاب والتشاؤم.

• الانسحاب الاجتماعي والاستسلام للعجز بدل من المواجهة وعدم تحمل المسؤولية . يتضح مما سبق أن العجز المتعلم هو استجابة شرطية متعلمة تنجم عن تعرض الفرد لصدمة، والذي يتجسد فى انخفاض المثابرة والاستسلام لمواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة ، ومن ثم اعتقاد الفرد بضعف قدراته فى السيطرة وعدم جدوى استجاباته تجاه المواقف المستقبلية ، والعجز عن تطوير الذات بالرغم من توافر الإمكانيات لديه . وأن أسباب العجز متعددة لا حصر لها ، فقد يكون وليد الظروف الخارجية كمصدر لحدوثه أو يعود إلى عجز الذات عن تحقيق ما نريد الوصول إليه ، كما إن الشخص العاجز ينظر إلى الإحداث غير السارة على أنها دائمة الحدوث ، وتشمل أكثر من جانب من جوانب حياته ، ويعتبر نفسه السبب الأساسى فى هذا الفشل ، والاعتراف بالمسؤولية فى بعض الأحيان يكون أساسياً ، ولكن ما نرمى إليه هنا هو لوم الذات وفقدان السيطرة فى تحكم الأحداث .

### **دراسات سابقة :**

دراسة ماهر وسيزر (Mahir & Sezer (2014) والتي هدفت إلى دراسة العجز المتعلم المرتبط بمادة الرياضيات وعلاقته بوجود هذا النوع من العجز لدى المعلمين القائمين بالتدريس ، وذلك على عينة بلغ قوامها ٣٠٥ تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن يتلقون برنامج الرياضيات ، ممن تتراوح أعمارهم بين ١٠ - ١٢ سنة ، يقوم معلمهم بتلقى تدريبات تربويه بجامعة اسطنبول فى العام الجامعي ٢٠١٢-٢٠١٣ ، حيث طبق على عينة الدراسة مقياس العجز المتعلم فى الرياضيات وطبق على عينة المعلمين مقياس العجز المتعلم لسيلجمان ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نوعية البرامج التعليمية التى يتلقاها المعلمين والبيئة المدرسية والتعليمية من العوامل الأساسية التى من الممكن أن تسهم فى وجود العجز المتعلم فى الرياضيات لدى عينة الدراسة ، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم البرامج المساعدة للتخفيف من ذلك لدى التلاميذ ومعلميهم .

دراسة يغمور وياكى (2013) Yagmur & Baki والتي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج فى الثقافة والتربية النفسية للمعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بالعجز المتعلم ، وذلك على عينة بلغ قوامها ١٤٢ طالباً من طلاب الصف الثامن فى عمر المراهقة ، طبق عليهم مقياس الأفكار اللاعقلانية للمراهقين ، ومقياس سيلجمان المطور للعجز المتعلم ، كما طبق عليهم برنامج ثقافة نفسية تربية يعتمد على العلاج المعرفى السلوكى ، استمر هذا البرنامج لمدة عشرة أسابيع ، وكانت نتائج تطبيق مقياس الدراسة أن هناك العديد من الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالعجز المتعلم لدى عينة الدراسة ، وكانت من أهم نتائج الدراسة أن برنامج التنقيف النفسى المبنى على العلاج المعرفى ساهم بشكل فعال فى الحد من الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بالعجز المتعلم لدى عينة الدراسة .

دراسة باتال (2013) Battal والتي هدفت إلى معرفة أثر الظواهر المستفادة من العجز المتعلم على النجاح لدى الأفراد ، وذلك على عينة بلغ قوامها ١٢٨ طالباً ( ٦٤ ذكور ، ٦٤ إناث ) من طلاب المرحلة الثانوية ممن تتراوح أعمارهم بين ١٣-١٤ سنة ، طبق عليهم مقياس سيلجمان للعجز المتعلم ومقياس قلق الامتحان ومقياس الأعراض العصبية ، وذلك للتعرف على الآثار السلبية للعجز المتعلم ومحاولة الاستفادة من هذه الآثار السلبية فى توحى النجاح لدى عينة الدراسة ، وتم تفسير النتائج التى تم التوصل إليها فى ضوء العديد من النظريات النفسية المختلفة أمثال كتابات بافلوف وسكنر والبرت أليس وغيرهم من المنظرين فى مجال علم النفس ، وكانت من أهم النتائج التى تم التوصل إليها أن هناك علاقة قوية بين العجز المتعلم ونجاح أو فشل الفرد وتختلف هذه العلاقة باختلاف الجنس والمستوى الاقتصادى ، كما أن حالة القلق المرتبط بالعجز المتعلم لدى الفرد يكون لها دور فى نجاح أو فشل الفرد فى حياته ، ما توصلت إليه الدراسة إلى أن الطلاب الأكثر قلقاً أكثر عصابية وأكثر عجزاً متعلماً ، وفى نفس الوقت كان الطلاب الأقل قلقاً أقل عجزاً متعلماً وأقل عصابية ، كما لوحظ فى نتائج الدراسة أن الإناث أقل قلقاً مرتبطاً بالامتحانات من الذكور كما أنهم أقل عصابية ومن ثم كانوا أقل تعرضاً للعجز المتعلم .

دراسة بول وماريسا (2012) Paul & Marisa والتي هدفت إلى كشف العلاقة بين المستوى الثقافى والاجتماعى واتجاهات الوالدين والمنهج الاكاديمى المستخدم فى تعليم الأبناء ومستوى نكاههم وبين ظهور العجز المتعلم لدى الأبناء ، وذلك على عينة من تلاميذ

المرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم من ٧ - ٨ سنوات وذلك على عينات مختلفة من نيوزيلندا والولايات المتحدة الأمريكية والصين واليابان ، وذلك من خلال مقياس تقدير العجز المتعلم للوالدين ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاه الوالدين والمنهج الأكاديمي المستخدم فى تعليم التلاميذ وكذلك المحيط الثقافى والاجتماعى الذى يعيش فيه التلميذ كان لهم دور فى ظهور العجز المتعلم لدى عينة الدراسة .

دراسة كريستين وكاندى (Christine & Candice 2011) والتى هدفت إلى معرفة فعالية التشاور والاستيعاب والفعالية الذاتية لدى المعلمين فى خفض العجز المتعلم لدى الطلاب ذوى الإعاقة ، وذلك على عينة من رياض الأطفال بلغ عددهم ٢٢ طفلاً من المعوقين إعاقات مختلفة ، ومعلميهم الذين لديهم خبرة فى التدريس تتراوح بين ٦-١٤ سنة خبرة فى التدريس ، طبق على عينة الدراسة أربع استبيانات للتشاور والاستيعاب والفعالية الذاتية والعجز المتعلم ، كما أجريت على بعض الأطفال ومعلميهم دراسة حالة ، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن الفعالية الذاتية وكفاءة المعلم المتمثلة فى التشاور والاستيعاب من الأساليب الفعالة لدى المعلمين فى الحد من ظهور العجز المتعلم لدى تلاميذهم عينة الدراسة .

دراسة فيجن (Figen 2011) والتى هدفت إلى دراسة العلاقة بين قلق الاختبار والعجز المتعلم ، وذلك على عينة من طلاب المرحلة الثانوية التركية بلغ قوامها ٧٠٨ طالباً ( ٣٥٨ طالب ، ٣١٩ طالبة ) ، طبق عليهم مقياس سيلجمان للعجز المتعلم ، ومقياس قلق الاختبار ، وحاولت الدراسة الإجابة على العديد من الأسئلة منها هل يوجد اختلاف بين الذكور والإناث فى العجز المتعلم ، وهل توجد علاقة بين مستويات قلق الاختبار والعجز المتعلم بين الجنسين من عينة الدراسة ، وكانت من أهم النتائج التى تم التوصل إليها أنه توجد علاقة ارتباطيه داله إحصائياً بين قلق الاختبار والعجز المتعلم لدى عينة الدراسة الكلية ، كما وجد أنه لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث عينة الدراسة بالنسبة للعجز المتعلم بينما وجد أن الذكور أكثر قلقاً للاختبار من الإناث .

دراسة يوسف عبدالوهاب أبو حميدان ، حسان إبراهيم الرواد ( ٢٠٠٧ ) والتى هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي جمعى فى معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر فى مدارس مدينة معان وعلاقتها بمتغير الجنس ، وذلك على عينة بلغ قوامها ٦٠ طالباً من

طلبة الصف العاشر الأساسى فى مدارس مدينة معان ، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطه بمعدل ٣٠ طالب وطالبة فى كل مجموعة خضعوا للاختبار القبلى والبعدى ، وتم تطبيق البرنامج الإرشادى الجمعى على مجموعة الدراسة التجريبية ، وذلك بمعدل ٨ جلسات إرشادية ، فى حين لم تتعرض المجموعة الضابطة إلى أى برامج، وأوضحت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج الإرشادى ، فى حين لم تظهر النتائج وجود أى أثر فى المجموعة التجريبية تعزى إلى متغير الجنس .

دراسة محمد خلف الزواهره ( ٢٠٠٦ ) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسى لدى طلبة الصف التاسع ، واختلاف العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسى باختلاف الجنس ، وذلك من خلال بناء مقياس للعجز المتعلم ، ومقياس سارسون لقلق الامتحان المعرب ، وذلك على عينة بلغ قوامها ٢٢٧ طالب وطالبة من طلاب الصف التاسع الاساسى فى المدارس الحكومية التابعة لمحافظة المفرق ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسى ، حيث تعد الزيادة فى مستوى العجز المتعلم متنبئاً بمستوى التحصيل الدراسى فكلما زاد العجز المتعلم قل التحصيل الدراسى لدى الطلبة ، وكلما زاد التحصيل قل العجز المتعلم ، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين مستوى العجز المتعلم وقلق الامتحان أى أن الزيادة فى قلق الامتحان تعد متنبئاً بمستوى العجز المتزايد .

دراسة ألبرت ، مونىكا وروبرت (2005) Albert, Monika & Robert والتي هدفت إلى التنبؤ بالعجز المتعلم فى مادة الفيزياء لدى البنين والبنات مرتفعى ومتوسطى الموهبة بالمدارس الثانوية الألمانية ، وذلك على عينة بلغ قوامها ١٧٧ من البنين ، ٢١٥ من البنات ، ممن تتراوح أعمارهم بين ١٤ - ١٥ سنة ، وتم اختيار الأفراد الموهوبين ممن يحصلون على درجة نكاه ١١٥ فأعلى ، طبق عليهم مقياس العجز المتعلم فى الفيزياء ومقياس الثقة بالنفس ومقياس القلق العام ، وذلك للتحقق من العديد من الأسئلة التى أثارته الدراسة ومنها : هل توجد فروق بين الجنسين من الموهوبين عينة الدراسة فى العجز المتعلم فى مادة الفيزياء ، هل يستمر العجز المتعلم لدى الموهوبين عينة الدراسة فى مادة الفيزياء بعد تعرضهم لبرنامج تعليمي فى مادة الفيزياء لمدة ٦ أشهر ، هل توجد عوامل أخرى لدى عينة

الدراسة من الممكن أن تزيد من ظهور العجز المتعلم فى مادة الفيزياء ، وكانت من أهم النتائج التى توصلت إليها الدراسة انه لا توجد فروق بين البنين والبنات الموهوبين فى العجز المتعلم ، كما أن تعرض عينة الدراسة لبرنامج فى الفيزياء لمدة ٦ أشهر خفض نسبة العجز المتعلم لديهم بنسبة ٧% ، كما وجد أن هناك عوامل نفسية من الممكن أن تكون لها دور فى وجود العجز المتعلم لدى عينة الدراسة تتمثل فى انخفاض الثقة بالنفس وارتفاع مستوى القلق ، وأوصت الدراسة بتطوير أسلوب التدخل العلاجى لدى عينة الدراسة .

دراسة عبدالله جاد محمود ( ٢٠٠٤ ) والتى هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين العجز المتعلم وكل من المعدل التراكمى وموقع الضبط وتقدير الذات والاكثئاب والعصابية والانبساط والذهانية ، كذلك التعرف على مدى وجود فروق فى العجز المتعلم تعزى للمستوى الدراسى أو التخصص وذلك على عينة بلغ قوامها ١٦١ طالباً من طلاب كلية المعلمين بالدمام بالمملكة العربية السعودية ، طبق عليهم مقياس العجز المتعلم للباحث ، مقياس موقع الضبط ، مقياس تقدير الذات ، قائمة بيك للاكثئاب ، الصورة السعودية المختصرة لأبعاد أيزنك للشخصية ، وكانت من أهم النتائج التى تم التوصل إليها عدم وجود فروق فى العجز المتعلم تعزى للمستوى الدراسى ، ووجدت فروق فى العجز المتعلم بين طلاب التخصص العلمى وطلاب التخصص الأدبى لصالح التخصص الأدبى ، كما وجد ارتباط دال موجب بين العجز المتعلم وكل من موقع الضبط والاكثئاب والعصابية ، كما وجد أن كل من الاكثئاب والعصابية والضببط الخارجى تسهم بشكل ايجابى فى العجز المتعلم ، والمستوى المرتفع لكل من الانبساط وتقدير الذات والمعدل التراكمى يخفض من خبرات العجز المتعلم .

دراسة محمد مصطفى أبوعليا ( ٢٠٠٠ ) والتى هدفت إلى تحديد درجة شيوع العجز المتعلم بين طلبة الصفوف السابع حتى العاشر ، بالإضافة إلى معرفة الفروق بين الطلاب والطالبات فى العجز المتعلم ، حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الصفوف السابع حتى العاشر والبالغ عددهم ٨٥٣ طالب ( ٢٧٤ ) طالباً ، ( ١٣٢ ) طالبة ، طبق عليهم مقياس العجز المتعلم من إعداد الباحث ، وتوصلت نتائج الدراسة أن العجز المتعلم ينتشر بين عينة الدراسة بنسبة تصل ١٤,٢% ، إما عن الفروق بين الذكور والإناث فى العجز المتعلم

وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العجز المتعلم وذلك لصالح الذكور .

دراسة ياسمين حداد ( ٢٠٠٠ ) والتي هدفت إلى استقصاء أنماط التعامل الوالدى المرتبطة بالنزعة لمقاومة الفشل ، مقابل النزعة إلى تعلم العجز فى المواقف الانجازية ، فقد افترضت أن أسلوب التعامل الوالدى الداعم للاستقلالية الذاتية والشعور بالكفاءة مقارنة بالأسلوب التحكمى غير الداعم يحد من ظاهرة التدهور فى الأداء الانجازى والتي تلاحظ بعد التعرض للفشل ، فتم قياس أساليب التعامل الوالدى كما يدركها الأطفال ، كما تم قياس الاكتئاب لدى الأطفال فى ضوء العلاقة الوثيقة التي ظهرت فى أدب الموضوع بين النزعة إلى تعلم العجز والاكتئاب ، وقد تم تطبيق مقياس ( ديسبى ) وزملائه للممارسات الوالديه كما يدركها الأطفال ومقياس أبعاد الاكتئاب ( لهارتر ) وزميلتها على عينة من ٣٦٧ طالباً وطالبة من الصفين الأساسيين السادس والسابع ، ثم قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين أحدهما ضابطه والأخرى تجريبية ، المجموعة التجريبية تم إخضاعها إلى موقف تجريبى تعرضوا خلاله إلى فشل متكرر على مهمه تشكيل كلمات ، ثم أعطى للمجموعتين الضابطة والتجريبية اختباراً فى القدرة اللغوية يتطلب تشكيل الكلمات من حروف مبعثرة ، وجاءت النتائج مدعمة للعلاقة المفترضة بين أساليب التعامل الوالدى والنزعة إلى مقاومة الفشل وعلى نحو بدا فيه أن الدعم الوالدى يعمل على تحسين الأطفال ضد العجز المتعلم ، وقد دلت النتائج المتصلة بهذا التفاعل على أن الأطفال الذين يتميز تعامل والديهم معهم بدعم وتقدير عاليين دون أن ينطوى هذا التعامل على الكثير من التحكم ، حيث دلت النتائج على أن هؤلاء الأطفال أذو أفضل أداء سواء تعرضوا لفشل مبدئي أم لم يتعرضوا ، ولم تظهر نتائج الدراسة أى فروق بين الجنسين فى قابلية تعلم العجز .

دراسة ياسمين الحداد ، نائل الأخرس ( ١٩٩٨ ) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين موقع التحكم المدرك لدى الأطفال وقابليتهم لتعلم العجز المتمثل فى تدهور الأداء بعد الفشل المتكرر ، إذ تم افتراض أن النتائج المعيقة الناتجة عن خبرة مبكرة بالفشل فى مهمة انجازية مقابل خبرة مبكرة فى النجاح ، تظهر بصورة أوضح لدى الأفراد ذوى الاعتقاد بالتحكم الخارجى مقارنة بنظرائهم من ذوى الاعتقاد بالتحكم الداخلى ، وقد تم تعريف مقياس كونيلى متعدد الأبعاد لإدراك موقع التحكم لدى الأطفال ، وذلك على عينة بلغ قوامها ٢٤٦ طفلاً

تتراوح أعمارهم بين ١٠ - ١٢ سنة تم أخذ عينة الدراسة إلى مواقف تجريبية منفردة أوكلت إليهم مهام انجازية متعددة الفقرات ، لتكون أما خبرة نجاح أو خبرة فشل متكرر ، وقد دلت نتائج الدراسة أن الخبرة المبكرة بالفشل لها تأثير معوق للأطفال ذوى التحكم الخارجى ونوقشت نتائج الدراسة فى ضوء نظرية العجز المتعلم وموقع التحكم المدرك .

### **تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة :**

فى ضوء ما تم عرضه من الدراسات والبحوث السابقة التي ارتبطت بمتغيرات هذه الدراسة سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، يمكن استخلاص بعض الملامح الرئيسة لهذه الدراسات سواء من حيث الهدف أو العينة أو الأدوات أو من حيث النتائج ، وذلك على النحو التالي :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نجد أن معظم هذه الدراسات أجريت على فئات عمرية مختلفة تباينت فيما بينها من المرحلة الابتدائية حتى الجامعية مما يؤكد انتشار العجز المتعلم لدى مختلف الفئات العمرية ، كما اختلفت هذه الدراسات فى تشخيصها للعجز المتعلم فمنها من اعتمدت فى تشخيصها للعجز المتعلم على المعالم التشخيصية للاكتئاب الواردة فى الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية -IV- DSM TR ومنها من اعتمد على مقياس سيلجمان للعجز المتعلم بمختلف طبعاته ، ومعظم الدراسات السابقة قامت على إيجاد العلاقات المختلفة بين العجز المتعلم وبعض المتغيرات منها التحكم المدرك ، وأنماط المعاملة الوالدية ، وقلق الاختبار ، والمستوى الثقافى والاجتماعى ، اتجاهات الوالدين ، وموقع الضبط ، وتقدير الذات ، والاكنتاب ، والتحصيل ، والتوافق النفسى .

بينما توجد دراسات أخرى هدفت إلى معرفة الآثار المختلفة للعجز المتعلم على التحصيل الأكاديمى فى الفيزياء والرياضيات ، وسعت معظم هذه الدراسات إلى معرفة الفروق بين الذكور الإناث فى العجز المتعلم فبعض هذه الدراسات توصلت أن العجز المتعلم أكثر ظهوراً لدى الذكور والبعض الآخر توصل إلى أنه أكثر ظهوراً لدى الإناث ، وبخصوص التدخلات العلاجية للعجز المتعلم استخدمت الدراسات أساليب علاجية مختلفة فمنها من استخدم العلاج المعرفى السلوكى بفتياته المختلفة ، ومنها من استخدم القراءة ، ومنها من استخدم الثقافة النفسية ، ومنها من استخدم الإرشاد الجمعى بفتياته ، ومنها من

استخدم التشاور والاستيعاب والفعالية الذاتية ، ومنها من استخدم التدريب على الأفكار الايجابية ، وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات ونتائجها فى إعداد أدوات الدراسة من مقياس العجز المتعلم وكذلك إعداد البرنامج المعرفى السلوكى المعد فى الدراسة الحالية لخفض حدة العجز المتعلم وتحسين مستوى الدافع للإنجاز لدى عينة الدراسة .

مما سبق يتضح أنه فى ضوء الدراسات السابقة والبحوث التي عرضت فى مجال اهتمام الدراسة الحالية والأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها ، استخلص الباحثان عدداً من الفروض ، يمكن صياغتها على النحو التالي :

### **فروض الدراسة :**

الفرض الأول : " يمكن خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى الفائتين دراسياً باستخدام العلاجى المعرفى السلوكى " ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضيين الفرعيين التاليين :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح القياس البعدي

الفرض الثانى: " يمكن تحسين الدافع للإنجاز لدى التلاميذ الفائتين دراسياً عينة الدراسة باستخدام البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى " ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضيين التاليين:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .



٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح القياس البعدى .

الفرض الثالث: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياس البعدى وقياس المتابعة على كل من مقياس العجز المتعلم ومقياس الدافع للإنجاز " ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضين التاليين:  
١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية] .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] .

## إجراءات الدراسة:

أولاً : عينة الدراسة:

١ - عينة تقنين الأدوات:

تم تقنين الأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية بعد تطبيقها على عينة من تلاميذ الصف الثانى بالمرحلة الإعدادية الفائقين عقلياً بمدينة نوي فرشوط ونجع حمادى قوامها ١٣٠ تلميذ وتلميذة ، تتراوح أعمارهم من (١٣,٤٤ - ١٤,٣٣) سنة ، بمتوسط عمري قدره ١٣,٨٧ سنة ، وانحراف معياري قدره ٠,٣٧ سنة ، وقد روعي أن تتوافر فيها معظم خصائص ومواصفات العينة الأساسية للدراسة ، كما هو موضح فى جدول ( ١ ) التالي :

جدول ( ١ )

عينة تقنين أدوات الدراسة وتوزيعها فى ضوء النوع ( ذكور - إناث )

والعدد المستبعد منها

المجموع	النوع		العينة
	الإناث	الذكور	

١٤٣	٧٣	٧٠	العدد الكلى	العدد المستبعد
٥	٢	٣	الغياب وعدم استكمال التطبيق	
٨	٣	٥	عدم الجدية فى الأداء	
١٣٠	٦٨	٦٢	المجموع	

٢ - عينة البحث الأساسية: تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ الصف الثاني بالمرحلة الإعدادية الفائقين عقلياً بمدينة قنا بمدارس (التحرير الإعدادية - البنات الإعدادية) بلغ عددهم ( ١٧ ) تلميذ وتلميذة ، حيث تراوحت أعمارهم بين ( ١٣,٦٦ - ١٤,٢٦ ) سنة ، بمتوسط عمري قدره ١٣,٩٥ سنة، وانحراف معياري قدره ٠,٢٧ سنة ، خلال العام الجامعي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م ، ويعرض جدول ( ٢ ) التالي العدد النهائي لعينة الدراسة الأساسية ، وكذلك العدد المستبعد نتيجة الغياب وعدم استكمال التطبيق أو لعدم الجدية فى الأداء .

#### جدول ( ٢ )

عينة الدراسة وتوزيعها فى ضوء النوع ( ذكور - إناث ) والعدد المستبعد منها

المجموع	النوع		البيان	المتغير
	الإناث	الذكور		
٢٠	١١	٩	العدد الكلى	
٢	١	١	الغياب وعدم استكمال التطبيق	العدد المستبعد
١	١	-	عدم الجدية فى الأداء	
١٧	٩	٨	المجموع	

وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين تمثل إحداها المجموعة التجريبية وتمثل الأخرى المجموعة الضابطة على النحو التالي:

- المجموعة الأولى: تمثل المجموعة التجريبية ، وهى التي طبق عليها البرنامج العلاجي المستخدم فى البحث وبلغ عددها ٨ تلاميذ ( ٤ ذكور ، ٤ إناث ) .
- المجموعة الثانية: تمثل المجموعة الضابطة ، وهى التي لم تتعرض لأي تدخل، أي لم يطبق عليها البرنامج وبلغ عددها ٩ تلاميذ ( ٤ ذكور ، ٥ إناث ) .

وقد تم الضبط الإحصائي للمجموعتين للتأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث الأداء على مقياسي العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ، والدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ، باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري ( مان - وتيني ) ، وذلك للتأكد من عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في القياس القبلي للعجز المتعلم والدافع للإنجاز لدى التلاميذ عينة الدراسة ، حيث تم حساب قيمة " U " ودلالاتها الإحصائية ويتضح ذلك وفقاً للجدولين ( ٣ ، ٤ ) التاليين :

جدول ( ٣ )

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج	تجريبية	٨	٩,٣٨	٧٥	٣٣	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٦٧	٧٨		
عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء	تجريبية	٨	٩,١٢	٧٣	٣٥	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٨٩	٨٠		
الاعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية	تجريبية	٨	٩,٧٥	٧٨	٣٠	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٣٣	٧٥		
توقع الفشل وتدنى تقدير الذات	تجريبية	٨	٩,٥٦	٧٦,٥٠	٣١	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٥٠	٧٦,٥٠		
التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية	تجريبية	٨	٩,٥٠	٧٦	٣٢	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٥٦	٧٧		
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٩,٦٩	٧٧,٥٠	٣٠	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٣٩	٧٥,٥٠		

جدول ( ٤ )

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] قبل تطبيق البرنامج

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الجهد التعويضي	تجريبية	٨	٩,١٢	٧٣	٣٥	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٨٩	٨٠		
التنافسية	تجريبية	٨	٩,٥٠	٧٦	٣٢	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٥٦	٧٧		
الثقة في النجاح	تجريبية	٨	٩,١٩	٧٣,٥٠	٣٤,٥٠	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٨٣	٧٩,٥٠		
السيطرة	تجريبية	٨	٩,٥٦	٧٦,٥٠	٣١,٥٠	غير دالة

مستوى الدالة	U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	نوع المجموعة	المتغيرات الأبعاد
		٧٦,٥٠	٨,٥٠	٩	ضابطة	
غير دالة	٣٠,٥٠	٧٧,٥٠ ٧٥,٥٠	٩,٦٩ ٨,٣٩	٨ ٩	تجريبية ضابطة	الحرص على التعلم
غير دالة	٣١	٧٧ ٧٦	٩,٦٢ ٨,٤٤	٨ ٩	تجريبية ضابطة	الانشغال
غير دالة	٢٩	٧٩ ٧٤	٩,٨٨ ٨,٢٢	٨ ٩	تجريبية ضابطة	عدم الخوف
غير دالة	٣٣	٧٥ ٧٨	٩,٣٨ ٨,٦٧	٨ ٩	تجريبية ضابطة	المرونة
غير دالة	٢٨,٥٠	٧٩,٥٠ ٧٣,٥٠	٩,٩٤ ٨,١٧	٨ ٩	تجريبية ضابطة	التدفق
غير دالة	٢٩,٥٠	٧٨,٥٠ ٧٤,٥٠	٩,٨١ ٨,٢٨	٨ ٩	تجريبية ضابطة	وضع الأهداف
غير دالة	٣٤	٧٤ ٧٩	٩,٢٥ ٨,٧٨	٨ ٩	تجريبية ضابطة	الاستقلالية
غير دالة	٣٣,٥٠	٧٤,٥٠ ٧٨,٥٠	٩,٣١ ٨,٧٢	٨ ٩	تجريبية ضابطة	الداخلية
غير دالة	٣٢,٥٠	٧٥,٥٠ ٧٧,٥٠	٩,٤٤ ٨,٦١	٨ ٩	تجريبية ضابطة	المثابرة
غير دالة	٣٠	٧٨ ٧٥	٩,٧٥ ٨,٣٣	٨ ٩	تجريبية ضابطة	تفضيل المهام الصعبة
غير دالة	٣٥,٥٠	٧٢,٥٠ ٨٠,٥٠	٩,٠٦ ٨,٩٤	٨ ٩	تجريبية ضابطة	الفخر بالإنتاجية
غير دالة	٢٧,٥٠	٨٠,٥٠ ٧٢,٥٠	١٠,٠٦ ٨,٠٦	٨ ٩	تجريبية ضابطة	الضبط الذاتي
غير دالة	٢٨	٨٠ ٧٣	١٠,٠٠ ٨,١١	٨ ٩	تجريبية ضابطة	توجه المكانة
غير دالة	٣٠	٧٨ ٧٥	٩,٧٥ ٨,٣٣	٨ ٩	تجريبية ضابطة	الدرجة الكلية

يتضح من الجدولين ( ٣ ، ٤ ) السابقين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للعجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ، والدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لدى التلاميذ عينة الدراسة ، حيث كانت قيمة " U " لمتوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء على جميع أبعاد العجز المتعلم والدافع للإنجاز غير دالة ، بالإضافة إلى الأداء على الدرجة الكلية ، مما يشير إلى تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياسي العجز المتعلم والدافع للإنجاز قبل التعرض للتدريب على البرنامج المقترح .

كما تم التحقق أيضاً من التكافؤ بين المجموعتين في الذكاء والعمر والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي ، باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري ( مان - وتيني ) ، وجدول ( ٥ ) التالي يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين في الذكاء والعمر والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي :

جدول ( ٥ )

دلالة الفروق بين متوسطات رتب الدرجات لدى المجموعتين التجريبية والضابطة

في القياس القبلي على متغيرات التكافؤ

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
الذكاء	تجريبية	٨	٩,٠٦	٧٢,٥٠	٣٥	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٩٤	٨٠,٥٠		
العمر	تجريبية	٨	٩,٥٠	٧٦	٣٢	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٥٦	٧٧		
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	تجريبية	٨	٩,٣١	٧٤,٥٠	٣٣,٥٠	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٧٢	٧٨,٥٠		

يتضح من جدول ( ٥ ) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء والعمر والمستوى

الاقتصادي الاجتماعي الثقافي ، حيث كانت قيمة " U " غير دالة لجميع متغيرات التكافؤ، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في جميع المتغيرات المدروسة ، وبذلك يتحقق شرط التكافؤ بين المجموعتين .

ثانياً : منهج الدراسة :

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي للوقوف على فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين عقلياً ، وذلك باستخدام تصميم تجريبي مكون من مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ومن ثم المقارنة بين هاتين المجموعتين بعد التطبيق، وكذلك المقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي وقياس المتابعة ، ويوضح جدول ( ٦ ) التالي التصميم التجريبي للدراسة.

جدول ( ٦ )

التصميم التجريبي للدراسة

فترة المتابعة	القياسات	المجموع	عدد الأفراد		مجموعتا الدراسة
			ذكور	إناث	
ثلاثة أشهر	- قياس قبلي - قياس بعدي - قياس متابعة	٨	٤	٤	المجموعة التجريبية
	- قياس قبلي - قياس بعدي	٩	٥	٤	المجموعة الضابطة

ثالثاً : الأدوات المستخدمة في الدراسة :

تم استخدام الأدوات التالية :

- ١- مقياس العجز المتعلم إعداد : الباحثان
- ٢- مقياس الدافع للإنجاز إعداد : الباحثان
- ٣- اختبار المصفوفات المتتابعة لـ " رافن " تقنين : أحمد عثمان صالح ، ١٩٨٩
- ٤- مقياس سلوسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار تعريب وتقنين : عبدالرقيب البحيري ، مصطفى أبو المجد ، ٢٠١١
- ٥- مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي إعداد: معمر نواف الهوارنة، ٢٠٠٧

٦- البرنامج العلاجي السلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز إعداد:  
الباحثان.

ويعرض الباحثان الأدوات على النحو التالي :

[ ١ ] مقياس العجز المتعلم : ( إعداد : الباحثان )

• لقد مر بناء مقياس العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالخطوات الآتية :  
١- تم الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت العجز المتعلم ، حيث تم مراجعة عدد كبير من الدراسات والبحوث السابقة ، والاطلاع على الكتابات والآراء النظرية المختلفة التي تناولت العجز المتعلم بصفة عامة ، والعجز المتعلم لدى التلاميذ الفائقين بصفة خاصة ، والتي أمكن الاستفادة منها في إعداد عبارات المقياس وتحديد أهم أبعاده الواجب توافرها لدى التلاميذ الفائقين عقلياً بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي مثل ( الفرحتي السيد محمود ، ٢٠٠٢ ؛ ٢٠٠٤ ؛ ٢٠٠٥ ؛ أ ٢٠٠٥ ؛ ب ٢٠٠٥ ؛ ٢٠٠٩ ؛ ٢٠١٢ ؛ شهر زاد أحمد صالح ، ٢٠٠٣ ؛ صباح قاسم سعيد ، ٢٠٠٣ ؛ نسيمه قارئ عبدالقادر ، ٢٠٠٥ ؛ محمد إبراهيم أحمد ، ٢٠٠٨ ؛ يوسف محمود القطامي ، ٢٠١١ ؛ هبة الله السيد خاطر ، ٢٠١٢ ؛ Miller & Seligman, 1976; Alloy & Seligman, 1979; Seligman & Altemor, 1980; Rosen & Weiner, 1981; Martinko & Gardner, 1982; Peterson et al., 1993; Seligman, 1993; Edmondson et al., 1996; Valàs, 2001a,b; Cemalcilar et al., 2003; Albert et al., 2005; Roger, 2006; Hunziker & Dos Santos, 2007; Daniela et al., 2010; Johnson & Lambert, 2011; Paul & Marisa, 2012; Battal, 2013; Joseph, 2014 )  
٢- تم الاطلاع على ما توافر من المقاييس السابقة والتي صممت من أجل قياس العجز المتعلم لدى فئات مختلفة في كل من المجتمع العربي والأجنبي ، والتي تم الاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي على النحو التالي :

◀◀ لقد حاول علماء النفس والباحثون بذل جهودهم لتطوير المقاييس والتقارير الذاتية للكشف عن العجز المتعلم ، ولعل أحد أبرز هؤلاء بترسون وآخرون ( Peterson, et al., 1982 ) اللذين قاموا بإعداد مقياس أساليب عزو العجز المتعلم Attributional Style Questionnaire (A.S.Q.) ، والمكونة من ٣٦ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد لكل بعد ( ١٢ ) عبارة ، وهذه الأبعاد هي ( الشمولية ، الذاتية ، الثبات ) والتي



يستخدمها التلاميذ في تحديد عزو العجز ، حيث أن الأسباب التي يعزو إليها الأفراد الأحداث تختلف على حسب أسلوب التفسير الذي يتبناه الفرد في تعليقه لما يمر به من مواقف وما يتخذه من نتائج ، وتلك التعليقات هي التي تحدد ما إذا كان الفرد سيتعرض لحالة العجز المتعلم ، ويتم الاستجابة عن عبارات المقياس بالاختيار بين خمسة تقديرات لاحتمالية حدوث الانطباق تتدرج من ( دائماً - لا تنطبق ) ، ويوجد للمقياس صورتين ، الصورة الأولى صدرت عام ١٩٨٢ وتستخدم في التعرف على أساليب عزو الأحداث السارة والأحداث غير السارة ، والصورة الأخرى صدرت عام ١٩٨٨ وتستخدم في التعرف على أساليب عزو الأحداث الضاغطة فقط ؛ وفي عام ١٩٨١ قامت هانا ليفينسون (Levenson, 1981) بإعداد مقياس مركز التحكم متعدد الأبعاد ، *Internality, Powerful Others, and Chance Scales (IPC- Scales)* ، ويعتمد المقياس على التعزيز الخارجي الذي لا يستطيع الفرد التحكم به ويكون تبعاً للصدفة أو الحظ وهو التعزيز الخارجي ، وقد أعد هذا المقياس على خليفة مقياس I-E لروتر لقياس التحكم الداخلي والخارجي ، والذي يمتاز عنه في أن مقياس ليفينسون يمكن تقسيمه إلى ثلاثة مقاييس مستقلة يتوفر فيها الصدق لقياس القوة الداخلية ، وقوة الآخرين ، والحظ ، ويتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٤ فقرة مقسمة على ثلاثة مقاييس فرعية هي : مقياس قوة الآخرين ، مقياس القوة الداخلية ، ومقياس الحظ ، وتتم الإجابة عن عبارات المقياس بالاختيار وفق مقياس سداسي تتدرج استجاباته من ( موافق بشدة - غير موافق بشدة ) ؛ كما قدم كونيل (Connell, 1985) مقياس متعدد الأبعاد لقياس إدراك الأطفال لموقع التحكم *Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control (MMCPC)* من سن ( ٨ - ١٤ ) سنة ، ويشتمل بذلك الفئة العمرية المستهدفة في الدراسة الحالية ، ويمثل هذا المقياس تطويراً لمفهوم موقع التحكم المدرك ، وذلك بإضافته بعداً جديداً لموقع التحكم وهو بعد موقع التحكم المجهول ، وقد صمم المقياس بناءً على تصور نظري مفاده أن موقع القوى المتحكم للأطفال بمجريات الأحداث ونتائجها إما أن يدرك على أنه كامن في الذات ، أو أنه كامن خارج الذات ، أو أنه غير معلوم ، ومن ثم فإن المقياس يعطى ثلاثة أبعاد للتحكم المدرك هي : التحكم الداخلي ، والتحكم الخارجي ، والتحكم المجهول ، كما يقيس ثلاثة مجالات هي

: المجال المعرفي ، والمجال الاجتماعي ، والمجال العام ، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من ( ٤٨ ) عبارة ، ويطلب من المستجيب تحديد مدى انطباق العبارة عليه من خلال مقياس رباعي تتدرج استجاباته من ( صحيح تماماً - غير صحيح أبداً ) ؛ كما أن أشهر المقاييس المستخدمة لقياس العجز المتعلم هو مقياس داينر ودويك (Diener & Dweck, 1978, 1980) والذي يقيس عزو العجز المتعلم Learned Helplessness Attribution Scale وهو مقياس فرعي مقتبس من بطارية قياس المسؤولية عن الإنجاز العقلي Intellectual Achievement Responsibility (IAR) ، ويهدف هذا المقياس إلى تحديد ما إذا كان المتعلم من ذوى سيادى التمكن أو من ذوى العجز المتعلم ، ويتكون هذا المقياس من عشر عبارات وأمام كل عبارة اختياران ، وكل عبارة تعبر عن موقف معين والاختياران يرتبطان بعزو التلميذ نتائج الإخفاق أو الفشل إلى ذاته أو إلى عوامل خارجية ، والدرجة على الاختبار توجد على متصل من ( ١٠ ) إلى ( ٢٠ ) بمعنى أن كل عبارة تأخذ إما ( ١ ) أو ( ٢ ) والدرجة المرتفعة تشير إلى أن التلاميذ يصنفون على كونهم من ذوى سيادى التمكن ، ويتميز هؤلاء التلاميذ بدرجة عالية من المسؤولية الذاتية الداخلية ، بينما الدرجة المنخفضة تشير إلى أن التلاميذ يرجعون نتائج الفشل أو التقصير أو الإخفاق إلى أسباب خارجية ويصنفون على أنهم التلاميذ ذوى العجز المتعلم في المواقف الأكاديمية الدراسية والتعليمية ، فضلاً عن مراجعة العديد من المقاييس الأجنبية (Escalante, 1996; Quinless & Nelson, 1998; Thumboo, et al., 2002; Hirano, 2003; Ciarrochi & Heaven, 2008; Uta et al., 2010; Akca, 2011; Yağmur & Baki, 2013; Mahir & Sezer, 2014) كما تم مراجعة بعض المقاييس العربية والتي وضعت لقياس العجز المتعلم فى البيئات والمناطق المختلفة والتي من بينها : ( الفرحاتي السيد محمود ، ١٩٩٧ ؛ ياسمين حداد ، ونائل الأخرس ، ١٩٩٨ ؛ محمد مصطفى أبوعليا ، ٢٠٠٠ ؛ عبدالله جاد محمود ، ٢٠٠٤ ؛ محمد خلف عبدالمحسن ، ٢٠٠٦ ؛ جمال عطية فايد ، ٢٠٠٨ ؛ الفرحاتي السيد محمود ، صباح قاسم الرفاعي ، ٢٠٠٩ ؛ على شاكرا عبدالأئمة ، ٢٠٠٩ ؛ سميرة عبدالله مصطفى ، ٢٠١٠ ؛ مروة مختار بغدادى ، ٢٠١١ ؛ نشيمة عبدالله سعيد ، ٢٠١١ ؛ هبة الله السيد خاطر ، ٢٠١٢ ؛ نادية عاشور ، ٢٠١٤ ) .

٣- فى ضوء الخطوات السابقة تم صياغة عبارات المقياس الحالي ، والتي روعي فى صياغتها أن تكون بسيطة وواضحة وذات معنى محدد ، ليلغ عدد عبارات المقياس فى بادئ الأمر ( ١٢٥ ) عبارة موزعة على الأبعاد الأساسية الخمسة للمقياس وهى: ( عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج ، عدم القدرة على التحكم فى نتائج الأداء ، الاعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية ، توقع الفشل وتدنى تقدير الذات ، التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية ) ولكل عبارة خمس استجابات ( تنطبق على دائماً - تنطبق على كثيراً - تنطبق على أحياناً - تنطبق على نادراً - لا تنطبق على إطلاقاً ) .

٤- تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين فى مجال علم النفس التربوي مرفقاً به التعريفات الإجرائية للمقياس للحكم على مدى صلاحيته وصدق عباراته لقياس العجز المتعلم لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية ، ولإبداء الرأي حول هذه العبارات من حيث وضوحها ومدى انتمائها للبعد الذي وضعت لقياسه ومدى مناسبتها لطبيعة العينة التي تستخدم معها ، وإجراء أي تعديل لازم على صياغتها .

٥- أسفرت نتيجة الخطوة السابقة عن حذف ( ١٥ ) عبارة وكان محك استبعاد العبارات هو عدم حصول العبارة على نسبة اتفاق تصل إلى ٩٠٪ من جملة المحكمين ، كما تم تعديل وإعادة صياغة بعض عبارات المقياس ، وبالتالي أصبح العدد النهائي لعبارات المقياس بعد عمليات التعديل والحذف والإضافة ( ١١٠ ) عبارة موزعة على الخمسة أبعاد .

• الكفاءة السيكومترية لمقياس العجز المتعلم :

◆ صدق مقياس العجز المتعلم :

١- صدق التحليل العائلى :

١- تم إجراء التحليل العائلى Factorial Analysis من الدرجة الأولى لمقياس العجز المتعلم باستخدام طريقة " المكونات الأساسية " Method Principal Components التي اقترحها هوتلنج Hottelling عام ١٩٣٣ وهى من أفضل طرق التحليل العائلى من حيث الدقة ويستخلص فيها كل عامل أقصى تباين ممكن ، كما تم إجراء التدوير المتعامد للمحاور ( العوامل ) باستخدام طريقة "

الفارماكس " Varimax Rotation ، للوقوف على التركيب العملي للمقياس ، وقد تم استخدام محك " كايزر " Kaiser ، الذي اقترحه " جتمان " بأخذ العوامل التي جذرها الكامن Eigenvalue يساوي أو أكبر من الواحد الصحيح ، من أجل تحقيق النقاء والوضوح السيكولوجي لتشبعات العبارات على العوامل وذلك كما ذكر صفوت فرج ( ١٩٩١ ، ٢٤٤ ) بواسطة حزمة البرامج الإحصائية فى العلوم الاجتماعية (SPSS 16) ، وذلك على عينة التقنين المكونة من ( ١٣٠ ) تلميذ وتلميذة بمدينة فرشوط ونجع حمادي بمحافظة قنا .

٢- تم حذف بعض العبارات والعوامل فى ضوء مجموعة من المحكات الآتية :

أ- الإبقاء على العوامل التي جذرها الكامن  $Eigenvalue \geq 1$  .

ب- حذفت العبارات التي لم تتشعب بأي عامل من العوامل تشعباً يصل إلى المستوى المقبول  $\pm 0,3$  طبقاً لمحك جيلفورد .

ج- حذفت العبارات التي تشعبت على أكثر من عامل تشعباً يصل إلى المستوى المقبول  $( \pm 0,3 )$  .

د- حذفت بعض العبارات تبعاً لحذف العامل الذي تشعبت عليه .

هـ - حذفت العوامل التي تشعبت بها عبارة واحدة أو عبارتان فقط تشعباً مقبولاً ، وقد تم الإبقاء على العوامل التي تشعبت بها ثلاث عبارات فأكثر ، بقيمة تشعب حدها الأدنى  $( \pm 0,3 )$  وهذا يضمن نقاءً عاملياً أفضل للعوامل التي تم الحصول عليها .

وفى ضوء عمليات الحذف السابقة بلغ مجموع عدد العوامل خمسة عوامل ، وبلغ مجموع عدد العبارات المستخلصة ( ١٠٠ ) عبارة موزعة على هذه العوامل .

٣- لكي تتضح معالم هذه العوامل فقد تم استخراج التشبعات الجوهرية لكل عامل

على حدة ، وذلك من خلال إدراج العبارة تحت العامل الذي حققت عليه أعلى التشبعات ، ثم ترتيب العبارات تنازلياً بحسب حجم التشعب حتى يسهل معرفة أهم العبارات تأثيراً فى بناء العامل ، وبالتالي يتم تبين معالمه النفسية ومن ثم يسهل تسميته ، معتمدين فى تحقيق ذلك على المصفوفة العاملية بعد التدوير المتعامد، وذلك كما يتضح من الجداول أرقام ( ٧ ) ، ( ٨ ) ، ( ٩ ) ، ( ١٠ ) ، ( ١١ ) ، ( ١٢ ) .

٤- لقد استوعبت العوامل الخمسة المستخلصة من التحليل العاملي تبايناً بمقدار (٧٤,٢٤ % ) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة العاملية وذلك كما هو موضح بجدول ( ٧ ) التالي :

جدول ( ٧ )

الجذور الكامنة والنسب المئوية لتباين العوامل المستخلصة من التحليل العاملي لعبارات مقياس ( العجز المتعلم ) بعد التدوير المتعامد

رقم العامل	ترتيب العامل	الجذر الكامن	النسبة المئوية لتباين العامل
١	عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج	١٩,٣٣	٪١٧,٥٧
٢	عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء	١٨,٢٤	٪١٦,٥٨
٣	الاعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية	١٦,٨٨	٪١٥,٣٦
٤	توقع الفشل وتدنى تقدير الذات	١٤,٨٣	٪١٣,٤٨
٥	التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية	١٢,٣٨	٪١١,٢٥
النسبة المئوية للتباين الكلي للعوامل الخمسة المستخلصة = ٧٤,٢٤٪			

يتضح مما سبق أن التحليل العاملي لعبارات مقياس العجز المتعلم قد أسفر عن استخلاص ( ٥ ) عوامل استوعبت ( ٧٤,٢٤ % ) من التباين الكلي لمتغيرات المصفوفة الارتباطية، كما أسفر هذا التحليل العاملي عن تشبع جميع عبارات المقياس تشبعاً دالاً على عوامل المقياس الخمسة، ما عدا العبارات أرقام ( ٩ ، ٢٨ ، ٣٤ ، ٤١ ، ٥٧ ، ٦٥ ، ٧٣ ، ٨٦ ، ٩٧ ، ١٠٩ ) ، لم تشبع على أي عامل من هذه العوامل تشبعاً دالاً ، مما دفع الباحث إلى حذفها من المقياس ليصبح العدد النهائي لعبارات المقياس ( ١٠٠ ) عبارة موزعة على الخمسة أبعاد ، مما يشير إلى وجود بناء نظري خلف المقياس وهذا يعد مؤشراً على صدقة .

٢- الاتساق الداخلي :

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس ( بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس ) ، وذلك على

عينة التقنين ، كما هو موضح في جدول ( ١٣ ) التالي :

جدول ( ١٣ )

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس العجز المتعلم والدرجة الكلية للمقياس

والدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج	٠,٨٦	٠,٠١
٢	عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء	٠,٨٥	٠,٠١
٣	الاعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية	٠,٨٤	٠,٠١
٤	توقع الفشل وتدنى تقدير الذات	٠,٨٧	٠,٠١
٥	التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية	٠,٨٩	٠,٠١
درجات حرية = ١٢٨ ، قيمة "ر" = ٠,١٨ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، "ر" = ٠,٢٣ عند مستوى دلالة (٠,٠١)			

يتضح من جدول ( ١٣ ) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يوضح أن جميع أبعاد المقياس صادقة في قياس ما وضعت من أجله ، مما يعكس درجة مرتفعة من الاتساق وبالتالي من الصدق .

كما تم التأكد من صدق بناء أبعاد المقياس الأساسية وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط البينية بين تلك الأبعاد من خلال المصفوفة الارتباطية الموضحة في جدول ( ١٤ ) التالي :

جدول ( ١٤ )

معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس العجز المتعلم

أبعاد المقياس	عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج	عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء	الاعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية	توقع الفشل وتدنى تقدير الذات	التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية
عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج	—				
عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء	٠,٦٣	—			
الاعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية	٠,٦٤	٠,٦٣	—		
توقع الفشل وتدنى تقدير الذات	٠,٦٥	٠,٦٦	٠,٦٤	—	
التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية	٠,٦٢	٠,٦٤	٠,٦٧	٠,٦٣	—
قيمة "ر" = ٠,١٨ عند مستوى ٠,٠٥ ، "ر" = ٠,٢٣ عند مستوى ٠,٠١ و ذلك لدلالة الطرفين ، و درجة حرية ١٢٨					

٣- الصدق المرتبط بالمحك :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين على مقياس العجز المتعلم ( المعد من قبل الباحثين ) ، والدرجة الكلية لمقياس أساليب عزو العجز المتعلم من إعداد : بترسون وآخرون (Peterson et al., 1982) تعريب وتقنين : الفرحتي السيد محمود ( ١٩٩٧ ) كملك ، وتم التوصل إلى معامل ارتباط ( معامل صدق ) قدره ٠,٨٧ ، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

٤ - صدق المقارنة الطرفية :

تم تطبيق المحك وهو مقياس العجز المتعلم لـ " بترسون وآخرون " ( Peterson et al., 1982) تعريب وتقنين : الفرحتي السيد محمود ( ١٩٩٧ ) ، وفي ضوء درجات التلاميذ على المحك تم تقسيم أفراد عينة التقنين إلى مجموعتين ( أعلى ٢٧٪ ) و ( أدنى ٢٧٪ ) من عدد التلاميذ بعد ترتيبهم تنازلياً ، حيث أصبحت هذه العينة بهذه الطريقة تتكون من ( ٣٥ ) تلميذ وتلميذة لهم أعلى الدرجات ، ( ٣٥ ) تلميذ وتلميذة لهم أدنى الدرجات ، ثم تم تطبيق مقياس العجز المتعلم موضوع الدراسة من إعداد الباحثين على المجموعتين ( أعلى ٢٧٪ ، وأدنى ٢٧٪ ) ، وتم حساب النسبة الحرجة بين متوسطي درجات هاتين المجموعتين في مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] موضوع الدراسة ، وجدول ( ١٥ ) التالي يوضح بيانات النسبة الحرجة ومدى دلالتها :

جدول ( ١٥ )

صدق المقارنة الطرفية لمقياس العجز المتعلم وقيمة النسبة الحرجة ودلالاتها

مستوى الدلالة	النسبة الحرجة	٢٧٪ الأدنى			٢٧٪ الأعلى			المجموعة المتغيرات
		ع <sup>٢</sup>	ع	ع <sup>٢</sup>	ع <sup>٢</sup>	ع	ع <sup>٢</sup>	
٠,٠١	٢٣,١٧	٠,٠٧١	١,٥٧١	٥٨,٨٢٥	٠,١٠٠	١,٨٧١	٦٨,٤١٨	عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج
٠,٠١	١٦,٧١	٠,١٢٧	٢,١٠٦	٦٨,٧٨٤	٠,١٠٢	١,٨٨٨	٧٦,٧٨٩	عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء
٠,٠١	١٨,٤٥	٠,٠٩٧	١,٨٤٦	٨٥,٢٤٤	٠,١٤٤	٢,٢٤٣	٩٤,٣٠٣	الاعراض الذاتية الداخلية والخارجية
٠,٠١	١٤,٣٤	٠,٠٨٦	١,٧٣٨	٦٨,٣٥٧	٠,١٣١	٢,١٤٠	٧٥,٠٣٨	توقع الفشل وتدنى تقدير الذات
٠,٠١	١٨,٨٥	٠,١٠٠	١,٨٦٨	٨٦,٨٠٣	٠,١٠٢	١,٨٩٠	٩٥,٢٦٦	التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية
٠,٠١	٢٠,٧٣	٠,١٠٧	٦,٢٢٥	٣٦٨,٩٢٦	٠,٧٨١	٥,٢٢٧	٣٩٧,٤١٤	الدرجة الكلية

٢,٥٨ < النسبة الحرجة < ١,٩٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ؛ ٢,٥٨ > النسبة الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول ( ١٥ ) السابق أن قيمة النسبة الحرجة تزيد على ٢,٥٨ درجة معيارية ، إذن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة ، أي أن درجات هذا المقياس تميز تمييزاً دالاً وواضحاً بين المستويات الضعيفة والقوية في المحك .

#### ٥- الصدق العاملي التوكيدي :

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس العجز المتعلم ، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد هو العجز المتعلم ، وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد وهو العجز المتعلم تنتسب عليه أبعاد المقياس الحالي الخمسة (عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج - عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء - الاعزازات الذاتية الداخلية والخارجية - توقع الفشل وتدنى تقدير الذات - التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية ) ، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos 7.01 ، وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood في التحليل ، كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض تقع في المدى المثالي لها ، مما يدل على أن نموذج العامل الواحد يحقق حسن مطابقة جيدة للبيانات ، كما هي موضحة في جدول ( ١٦ ) التالي :

جدول ( ١٦ )

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض لمقياس العجز المتعلم

م	المؤشر الإحصائي	قيمه	المدى المثالي للمؤشر
١	قيمة $X^2$ ( كا <sup>٢</sup> )	٥,١٩٧	أن تكون غير دالة إحصائياً
٢	درجات الحرية DF	٥	من صفر إلى ٢
	نسبة $كا^2 = كا^2 / درجات الحرية$ $X^2/DF$	١,٠٣٩=٥/٥,١٩٧	
٣	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA	٠,٠١٧	من صفر إلى ٠,٠٨
٤	مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٩٥	من صفر إلى ١
٥	مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	٠,٩٨٥	من صفر إلى ١
٦	مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٩	من صفر إلى ١
٧	مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٤	من صفر إلى ١
٨	مؤشر المطابقة المتزايد IFI	٠,٩٩٩	من صفر إلى ١
٩	مؤشر توكر لويس TLI	٠,٩٩٩	من صفر إلى ١



يتضح من جدول ( ١٦ ) السابق أن افتراض عامل كامن واحد هو " العجز المتعلم " تتشعب عليه كل عوامل المقياس الحالي ( النموذج المفترض ) يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة عالية ، حيث كانت قيم ( مؤشر حسن المطابقة GFI ، ومؤشر حسن المطابقة المعدلة AGFI ، ومؤشر المطابقة المقارن CFI ، ومؤشر المطابقة المعياري NFI ، ومؤشر المطابقة المتزايدة IFI ، ومؤشر توكر لويس TLI ) جميعها قيم مرتفعة وقريبة جداً من الواحد الصحيح ( الحد الأقصى لهذه المؤشرات ) ، وكذلك قيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA كانت أقل من ٠,٠٥ ، وهى قريبة جداً من الصفر ( حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠,٠٨ ، ويكون النموذج مطابقاً تماماً إذا قلت هذه القيمة عن ٠,٠٥ ، وإذا كانت القيمة محصورة بين ٠,٠٥ ، ٠,٠٨ دل ذلك على أن النموذج يتطابق بدرجة كبيرة مع البيانات ) ، فضلاً عن أن قيمة  $\chi^2$  غير دالة إحصائياً وكذلك النسبة بين  $\chi^2$  ( كا<sup>٢</sup> ) ، DF ( درجات الحرية ) وقعت فى المدى المثالي لها ، وهو ما يؤكد الصدق البنائي لمقياس العجز المتعلم .

ويوضح جدول ( ١٧ ) التالي الوزن الانحداري المعياري ( تشبعات ٥ ) لكل بعد من أبعاد المقياس على العجز المتعلم باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام :

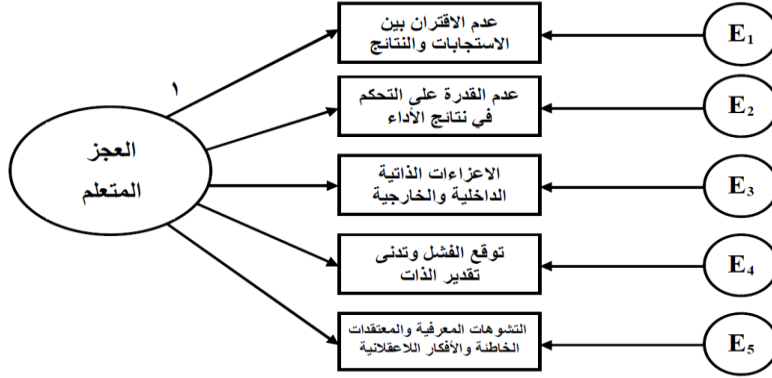
جدول ( ١٧ )

الوزن الانحداري المعياري لأبعاد مقياس العجز المتعلم

الوزن الانحداري المعياري	العجز المتعلم	الوزن الانحداري المعياري	العجز المتعلم
٠,٧٤٤	توقع الفشل وتدنى تقدير الذات	٠,٧٣١	عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج
٠,٨٠٧	التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية	٠,٧٢٥	عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء
		٠,٧٨٩	الاعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية

يتضح من جدول ( ١٧ ) السابق أن أبعاد المقياس لها تشبعات دالة، حيث تراوحت معاملات الصدق ( الوزن الانحداري المعياري ) بين ( ٠,٧٢٥ - ٠,٨٠٧ ) مما يؤكد صدق أبعاد المقياس الحالي وتشبعها على عامل كامن واحد هو العجز المتعلم، والشكل التالي

يوضح النموذج المفترض لمقياس العجز المتعلم لدى الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي:



شكل ( ١ )

#### النموذج البنائي المفترض لمقياس العجز المتعلم

◆ ثبات مقياس العجز المتعلم :

تم حساب ثبات مقياس العجز المتعلم وأبعاده الخمسة بتطبيقه على عينة التفتين ، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار ( بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع ) ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة " سبيرمان - براون " ، معادلة " جتمان " ، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وجدول ( ١٨ ) التالي يوضح نتائج معاملات الثبات :

جدول ( ١٨ )

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وتحليل التباين لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الخمسة والدلالة الإحصائية لمعاملات الثبات

معامل	التجزئة النصفية		إعادة التطبيق	المعامل	أبعاد المقياس
	جتمان	( سبيرمان - براون )			
ألفا كرونباخ ( $\alpha$ )					
٠,٧٩	٠,٨٤	٠,٨٧	٠,٨٢	عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج	١
٠,٨٠	٠,٨٣	٠,٨٦	٠,٨١	عدم القدرة على التحكم في	٢

				نتائج الأداء	
٠,٨١	٠,٨٥	٠,٨٧	٠,٨٣	الاعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية	٣
٠,٨٣	٠,٨٦	٠,٨٩	٠,٨٤	توقع الفشل وتدنى تقدير الذات	٤
٠,٨٢	٠,٨٧	٠,٨٨	٠,٨٥	التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية	٥
٠,٨٤	٠,٨٨	٠,٩١	٠,٨٦	الدرجة الكلية	

من جدول ( ١٨ ) السابق نجد أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين ( ٠,٧٩ ، ٠,٩١ ) ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهى قيم مرتفعة مما يعطي مؤشراً جيداً على ثبات المقياس مما سبق نجد أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يجعلنا نطمئن إلى استخدامه فى الدراسة الحالية ، وبذلك يكون قد تم إعداد المقياس والتأكد من صدقه وثباته لتطبيقه فى هذه الدراسة .

● الصورة النهائية لمقياس العجز المتعلم :

يتكون مقياس العجز المتعلم فى صورته النهائية من ( ١٠٠ ) عبارة \* موزعة على خمسة أبعاد ( عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج - عدم القدرة على التحكم فى نتائج الأداء - الاعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية - توقع الفشل وتدنى تقدير الذات - التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية ) ، ويستجيب المفحوص على المقياس وفق مقياس متدرج من خمس استجابات هى ( تنطبق علىّ دائماً - تنطبق علىّ كثيراً - تنطبق علىّ أحياناً - تنطبق علىّ نادراً - لا تنطبق علىّ إطلاقاً ) بدرجات ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ على الترتيب فى حالة العبارات الإيجابية ، أما فى حالة العبارات السلبية فتُقابل بدائل الاستجابات بالدرجات ( ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ) على الترتيب ، والعبارات السلبية هى [ ٩ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٤٣ ، ٤٨ ، ٤٩ ، ٥٢ ، ٥٦ ، ٦٣ ، ٦٨ ، ٧١ ، ٧٣ ، ٧٦ ، ٧٧ ، ٨٣ ، ٨٧ ، ٩٣ ، ٩٨ ] ، ويُعطى المقياس درجة كلية للعجز المتعلم وذلك

● ملحق (١) .

بحساب مجموع درجات عبارات المقياس، كما يُعطى المقياس درجة مستقلة لكل بعد من أبعاد المقياس بحساب مجموع درجات عباراته، وبذلك نجد أن الاستجابة على عبارات المقياس في صورته النهائية تمتد من (١٠٠) درجة إلى (٥٠٠) درجة ، وتشير الدرجة المرتفعة إلى العجز المتعلم .

كما تم ترتيب عبارات المقياس ترتيباً دائرياً منتظماً ، بحيث يفصل بين البنود التي تقيس كل بعد من أبعاد المقياس ٥ عبارات ، فعلى سبيل المثال يأتي توزيع العبارات التي تقيس البعد الأول (عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج) على النحو التالي ١ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ٢١ ، ..... إلخ ، في حين تأخذ عبارات البعد الثاني (عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء) الترتيب ٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢ ، ..... إلخ ، وهكذا في باقي الأبعاد، وجدول (١٩) التالي يوضح عبارات المقياس موزعة على أبعاد المقياس الخمسة

جدول ( ١٩ )

توزيع عدد العبارات التي يشتمل عليها مقياس العجز المتعلم

( الصورة النهائية )

م	العجز المتعلم	عدد العبارات	البنود التي تمثلها
١	عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج	١٦	١ ، ٦ ، ١١ ، ١٦ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٣١ ، ٣٦ ، ٤١ ، ٤٦ ، ٥١ ، ٥٦ ، ٦١ ، ٦٦ ، ٧١ ، ٧٦ ،
٢	عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء	١٨	٢ ، ٧ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢ ، ٢٧ ، ٣٢ ، ٣٧ ، ٤٢ ، ٤٧ ، ٥٢ ، ٥٧ ، ٦٢ ، ٦٧ ، ٧٢ ، ٧٧ ، ٨٢ ، ٨٧ ،
٣	الاعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية	٢٣	٣ ، ٨ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٣٣ ، ٣٨ ، ٤٣ ، ٤٨ ، ٥٣ ، ٥٨ ، ٦٣ ، ٦٨ ، ٧٣ ، ٧٨ ، ٨٣ ، ٨٨ ، ٩٣ ، ٩٨ ،
٤	توقع الفشل وتدنى تقدير الذات	١٩	٤ ، ٩ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٩ ، ٤٤ ، ٤٩ ، ٥٤ ، ٥٩ ، ٦٤ ، ٦٩ ، ٧٤ ، ٧٩ ، ٨٤ ، ٨٩ ، ٩٤ ،
٥	التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية	٢٤	٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٤٠ ، ٤٥ ، ٥٠ ، ٥٥ ، ٦٠ ، ٦٥ ، ٧٠ ، ٧٥ ، ٨٠ ، ٨٥ ، ٩٠ ، ٩٥ ، ٩٦ ، ٩٧ ، ٩٨ ، ٩٩ ، ١٠٠ ،
	المجموع	١٠٠	

[ ٢ ] قائمة الدافع للإنجاز: (AMI) Achievement Motivation Inventory (Schuler, Thornton, Frintrup, & Mueller-Hanson, 2004)

( ترجمة وتقنين : الباحثان )

أعد هذه القائمة " شولر ، ثورنتون ، فرينتروب ، آند مولر-هانسون " Schuler, Thornton, Frintrup, & Mueller-Hanson في عام ٢٠٠٤ لقياس أبعاد الدافع للإنجاز التي يستخدمها التلاميذ في تنظيم وتوجيه دراستهم الأكاديمية وهي : ( الجهد - التعويضي - التنافسية - الثقة في النجاح - السيطرة - الحرص على التعلم - الانشغال - عدم الخوف - المرونة - التدفق - وضع الأهداف - الاستقلالية - الداخلية - المثابرة - تفضيل المهام الصعبة - الفخر بالإنتاجية - الضبط الذاتي - توجه المكانة ) ، وتتكون القائمة من ( ١٧٠ ) عبارة موزعة بالتساوي على الأبعاد بمعدل ١٠ عبارات لكل بعد من أبعاد الدافع للإنجاز ، وهذه القائمة من نوع التقدير الذاتي والتي يستخدمها التلاميذ في أداء أعمالهم ، والقيام بالمهام المنوطة بهم في مختلف المهام الدراسية ، ويجب التلميذ عنها في ضوء مقياس سباعي الاستجابة يبدأ بالاستجابة الأولى " لا تنطبق على إطلاقاً " وينتهي بالاستجابة السباعية " تنطبق على تماماً " وبحيث تعطى لكل استجابة الدرجات ( ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ) على الترتيب ، وللقائمة درجة كلية ، وتوزع العبارات على أبعاد الدافع للإنجاز كما هو موضح في جدول ( ٢٠ ) التالي :

جدول ( ٢٠ )

توزيع عبارات مقياس الدافع للإنجاز على الأبعاد

العبارات	أبعاد المقياس	العبارات	أبعاد المقياس
٧-٢٤-٤١-٥٨-٧٥-٩٢-١٦٠-١٤٣-١٢٦-١٠٩	وضع الأهداف	١١-٢٨-٤٥-٦٢-٧٩-٩٦-١١٣-١٣٠-١٤٧-١٦٤	الجهد التعويضي
١٥-٣٢-٤٩-٦٦-٨٣-١٠٠-١٦٨-١٥١-١٣٤-١١٧	الاستقلالية	٦-٢٣-٤٠-٥٧-٧٤-٩١-١٠٨-١٢٥-١٤٢-١٥٩	التنافسية
٨-٢٥-٤٢-٥٩-٧٦-٩٣-١٦١-١٤٤-١٢٧-١١٠	الداخلية	١٠-٢٧-٤٤-٦١-٧٨-٩٥-١١٢-١٢٩-١٤٦-١٦٣	الثقة في النجاح
٢-١٩-٣٦-٥٣-٧٠-٨٧	المثابرة	١٣-٣٠-٤٧-٦٤-٨١-٩٨	السيطرة

• ملحق (٢)

١٥٥-١٣٨-١٢١-١٠٤		١٦٦-١٤٩-١٣٢-١١٥	
-٩٤-٧٧-٦٠-٤٣-٢٦-٩	تفضيل المهام الصعبة	-٩٩-٨٢-٦٥-٤٨-٣١-١٤	الحرص على التعلم
١٦٢-١٤٥-١٢٨-١١١		١٦٧-١٥٠-١٣٣-١١٦	
-٨٩-٧٢-٥٥-٣٨-٢١-٤	الفخر بالإنجاز	-٩٧-٨٠-٦٣-٤٦-٢٩-١٢	الانشغال
١٥٧-١٤٠-١٢٣-١٠٦		١٦٥-١٤٨-١٣١-١١٤	
-١٠١-٨٤-٦٧-٥٠-٣٣-١٦	الضبط الذاتي	-٩٠-٧٣-٥٦-٣٩-٢٢-٥	عدم الخوف
١٦٩-١٥٢-١٣٥-١١٨		١٥٨-١٤١-١٢٤-١٠٧	
-١٠٢-٨٥-٦٨-٥١-٣٤-١٧	توجه المكانة	-٨٦-٦٩-٥٢-٣٥-١٨-١	المرونة
١٧٠-١٥٣-١٣٦-١١٩		١٥٤-١٣٧-١٢٠-١٠٣	
		-٨٨-٧١-٥٤-٣٧-٢٠-٣	التدفق
		١٥٦-١٣٩-١٢٢-١٠٥	

• الكفاءة السيكومترية لمقياس الدافع للإنجاز :

◆ صدق مقياس الدافع للإنجاز :

١- الاتساق الداخلي :

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس الدافع للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس ( بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس ) ، وذلك على عينة التقنين ، كما هو موضح في جدول ( ٢١ ) التالي :

جدول ( ٢١ )

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافع للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس

والدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الجهد التعويضي	٠,٨٦	٠,٠١	وضع الأهداف	٠,٨٦	٠,٠١
التنافسية	٠,٨٧	٠,٠١	الاستقلالية	٠,٨٧	٠,٠١
الثقة في النجاح	٠,٨٩	٠,٠١	الداخلية	٠,٨٩	٠,٠١
السيطرة	٠,٨٥	٠,٠١	المثابرة	٠,٨٥	٠,٠١
الحرص على التعلم	٠,٨١	٠,٠١	تفضيل المهام الصعبة	٠,٨١	٠,٠١
الانشغال	٠,٨٣	٠,٠١	الفخر بالإنجاز	٠,٨٣	٠,٠١
عدم الخوف	٠,٨٠	٠,٠١	الضبط الذاتي	٠,٨٠	٠,٠١
المرونة	٠,٨٢	٠,٠١	توجه المكانة	٠,٨٢	٠,٠١

التدفق	٠,٨٦	٠,٠١
--------	------	------

يتضح من جدول ( ٢١ ) السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهذا يوضح أن جميع أبعاد المقياس صادقة في قياس ما وضعت من أجله ، مما يعكس درجة مرتفعة من الاتساق وبالتالي من الصدق .

### ٢- الصدق المرتبط بالمحك:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ عينة التقنين على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ( *AMI* ) Achievement Motivation Inventory المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد " شولر وآخرون " ( Schuler et al., 2004 ) الذي تم تعريبه من قبل الباحثين ، والدرجات على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ( *AMP* ) Achievement Motivation Profile من إعداد : ماندل ، فريدلاندر وماركوس ( Mandel, Friedland & Marcus (1996) تعريب : الباحثين كمحك ، والمكون من الأبعاد التالية ( بذل الجهد ، التنافسية ، الثقة بالذات ، التوكيدية ، الانجاز ، التعاونية ، النقد الذاتي ، أسلوب الاسترخاء ، الانبساطية ، توجه الهدف ، المبادرة ، الدبلوماسية الشخصية ، المثابرة ، التخطيط والتنظيم ، السعادة ، التدعيم الذاتي ، الدافعية ) وقد تم التوصل إلى معاملات ارتباط ( معاملات صدق ) قدرها ٠,٨٤ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨١ ، ٠,٨٣ ، ٠,٨٣ ، ٠,٨٢ ، ٠,٨٥ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٠ ، ٠,٨٦ ، ٠,٨٤ ، ٠,٨٣ ، ٠,٧٩ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٣ ، ٠,٨٣ ، ٠,٧٨ ، ٠,٨٣ ، ٠,٨٥ ، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يؤكد صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق .

### ٣- صدق تمييز مفردات المقياس :

تم التأكد من صدق مقياس الدافع للإنجاز ( *AMI* ) ( Schuler et al., 2004 ) عن طريق حساب معاملات تمييز المفردات بواسطة اتخاذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الدافع للإنجاز ( ١٧ بعداً ) محكاً للحكم على صدق مفرداته ، وذلك عن طريق أخذ أعلى وأدنى ٢٧٪ من الدرجات الكلية في كل بعد ( بعد ترتيبها ترتيباً تنازلياً ) ، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ التلاميذ ذوي الدافع للإنجاز المرتفع وبلغ عددهم ( ن = ٣٥ ) ، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ التلاميذ ذوي الدافع للإنجاز المنخفض وعددهم ( ن = ٣٥ ) ، وتم

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الطلاب المرتفعين والمنخفضين على كل مفردة من مفردات المقياس ، وتم استخدام النسبة الحرجة فى المقارنة بين المتوسطات لحساب معاملات تمييز مفردات المقياس .

يتضح مما سبق جميع مفردات مقياس الدافع للإنجاز دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ( ٠,٠١ ) ، ما عدا المفردات ( ١٨ ، ٥٦ ، ٨٧ ، ١٠٥ ، ١٢٥ ، ١٤٦ ، ١٦١ ) كانت دالة عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) ، ومن ثم فإن المقياس يميز تميزاً مرتفعاً ودالاً بين المرتفعين والمنخفضين فى الدافع للإنجاز .

#### ٤- الصدق العاملي التوكيدي :

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي *Confirmatory Factor Analysis* بهدف التأكد من البنية العاملية لمقياس الدافع للإنجاز ، وذلك من خلال التأكد من انتماء أبعاد المقياس إلى عامل كامن واحد هو الدافع للإنجاز ، وللتحقق من ذلك تم افتراض نموذج يتضمن عامل كامن واحد وهو العجز المتعلم تتشعب عليه أبعاد المقياس الحالي الخمسة ، حيث تم إخضاع النموذج للتحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي Amos 7.01 ، وباستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum likelihood كانت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض كما هى موضحة فى جدول ( ٢٣ ) التالي :

#### جدول ( ٢٢ )

مؤشرات جودة المطابقة لمقياس الدافع للإنجاز ( بالنسبة للأبعاد )

AGFI	GFI	X <sup>2</sup> / DF	DF	X <sup>2</sup>
٠,٩٩٢	٠,٩٩٤	١,٠٤٨	١١٩	١٢٤,٦٥٢
RMSEA	CFI	TLI	NFI	IFI
٠,٠١٩	٠,٩٩٩	٠,٩٩٩	٠,٩٩٤	٠,٩٩٩

يتضح من جدول ( ٢٢ ) السابق أن افتراض عامل كامن واحد " الدافع للإنجاز " تتشعب عليه كل عوامل المقياس الحالي ( النموذج المفترض ) يطابق تماماً البيانات موضوع المعالجة ومن ثم يحظى بمؤشرات جودة مطابقة عالية ، حيث كانت قيم ( GFI, AGFI, IFI, CFI, TLI, NFI ) قريبة جداً من الواحد الصحيح ( الحد الأقصى لهذه المؤشرات )



وقيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA قريبة جداً من الصفر ( حيث يتم رفض النموذج إذا زادت هذه القيمة عن ٠,٠٨ ، ويكون النموذج مطابقاً تماماً إذا قلت هذه القيمة عن ٠,٠٥ ) ، وكذلك كانت النسبة بين  $X^2$  ( كا<sup>٢</sup> ) ، DF ( درجات الحرية ) أقل من ٢ .

وجداول ( ٢٣ ) التالي يوضح الوزن الانحداري المعياري ( تشبعات ) كل بعد من أبعاد المقياس على الدافع للإنجاز باعتبارها مؤشرات لعامل كامن عام :

جدول ( ٢٣ )

الوزن الانحداري المعياري لأبعاد مقياس الدافع للإنجاز

الوزن الانحداري المعياري	العجز المتعلم	الوزن الانحداري المعياري	العجز المتعلم
٠,٨٠٢	وضع الأهداف	٠,٧٧١	الجهد التعويضي
٠,٧١٤	الاستقلالية	٠,٧٦٥	التنافسية
٠,٧٧٤	الداخلية	٠,٨١٥	الثقة في النجاح
٠,٧٣٤	المثابرة	٠,٧٩٥	السيطرة
٠,٧٦٢	تفضيل المهام الصعبة	٠,٨١١	الحرص على التعلم
٠,٨١٢	الفخر بالإنجاز	٠,٧٥٤	الانشغال
٠,٧٦٦	الضبط الذاتي	٠,٦٨٩	عدم الخوف
٠,٨٠٧	توجه المكانة	٠,٧٢٥	المرونة
		٠,٧٨٩	التدفق

يتضح من جدول ( ٢٣ ) السابق أن أبعاد المقياس لها تشبعات دالة حيث تراوح معامل الصدق ( الوزن الانحداري المعياري ) بين ٠,٦٨٩ ، ٠,٨١٥ ، مما يؤكد صدق أبعاد المقياس الحالي وتشبعها على عامل كامن واحد هو الدافع للإنجاز .

♦ ثبات مقياس الدافع للإنجاز :

تم حساب ثبات مقياس الدافع للإنجاز بتطبيقه على عينة التقنين ، وذلك باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار ( بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع ) ، وطريقة التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة " سبيرمان - براون " ، معادلة " جتمان " ، وطريقة تحليل التباين باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، وجدول ( ٢٤ ) التالي يوضح نتائج معاملات الثبات :

جدول ( ٢٤ )

معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق والتجزئة النصفية وتحليل التباين  
لمقياس الدافع للإنجاز والدلالة الإحصائية لمعاملات الثبات

معامل ألفا كرونباخ ( $\alpha$ )	التجزئة النصفية		إعادة التطبيق	المعامل  الدافعية للإنجاز	م
	جتمان	( سبيرمان - براون )			
٠,٧٣	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٧٩	الجهد التعويضي	١
٠,٧٨	٠,٨٢	٠,٨٥	٠,٨١	التنافسية	٢
٠,٧١	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٧٩	الثقة في النجاح	٣
٠,٧٧	٠,٨٥	٠,٨٧	٠,٨٣	السيطرة	٤
٠,٨١	٠,٨٥	٠,٨٩	٠,٨٣	الحرص على التعلم	٥
٠,٧٣	٠,٨١	٠,٨٣	٠,٧٨	الانشغال	٦
٠,٧٥	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٨٠	عدم الخوف	٧
٠,٧٦	٠,٨٢	٠,٨٥	٠,٨١	المرونة	٨
٠,٧١	٠,٧٨	٠,٧٩	٠,٧٧	التدفق	٩
٠,٧٨	٠,٨٥	٠,٨٧	٠,٨٣	وضع الأهداف	١٠
٠,٧٩	٠,٨٤	٠,٨٦	٠,٨٢	الاستقلالية	١١
٠,٧٢	٠,٧٧	٠,٧٩	٠,٧٥	الداخلية	١٢
٠,٧٥	٠,٨٤	٠,٨٧	٠,٨١	المثابرة	١٣
٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٨٦	٠,٨١	تفضيل المهام الصعبة	١٤
٠,٧٢	٠,٧٧	٠,٧٩	٠,٧٥	الفخر بالإنتاجية	١٥
٠,٧٥	٠,٨٤	٠,٨٧	٠,٨١	الضبط الذاتي	١٦
٠,٧٠	٠,٧٦	٠,٨١	٠,٧٣	توجه المكانة	١٧
٠,٧٥	٠,٨٤	٠,٨٨	٠,٨١	الدرجة الكلية	

يتضح من جدول ( ٢٤ ) السابق أن المقياس يتميز بدرجة كبيرة من الثبات ، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين ( ٠,٧٠ - ٠,٨٨ ) ، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وهي قيم مرتفعة مما يعطي مؤشراً جيداً على ثبات المقياس .

يتضح مما سبق أن المقياس يتمتع بدرجة كبيرة من الثبات والصدق مما يجعله صالح للاستخدام فى الدراسة الحالية .

[ ٢ ] اختبار المصفوفات المتتابعة لـ رافن " : ( تقنين: أحمد عثمان صالح ، ١٩٨٩ )  
قام " رافن " بإعداد ثلاثة أنواع من اختبارات المصفوفات المتتابعة وهى اختبار المصفوفات المتتابعة العادي Standard Progressive Matrices واختبار المصفوفات المتتابعة الملون Coloured Progressive Matrices واختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم Advanced Progressive Matrices وقد استخدم الباحثان فى دراستهما اختبار المصفوفات المتتابعة العادي وهى الصورة الأساسية للاختبار ، وتتكون من خمس مجموعات ( إكمال النمط أو المعالم المحذوفة ، إكمال الأشكال المتماثلة ، التغيير المنظم فى أنماط الأشكال ، إعادة ترتيب الأشكال أو تبديلها بطريقة منظمة ، تحليل الأشكال إلى أجزاء على نحو منتظم وإدراك العلاقات بينها ) ويرمز لهذه المجموعات الخمس بالحروف ( أ ، ب ، ج ، د ، هـ ) وكل منها يتكون من ١٢ مفردة وبالتالي يكون المجموع الكلي لمفردات الاختبار ٦٠ مفردة بواقع درجة واحدة لكل مفردة صحيحة ، وتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة وتتطلب كل مجموعة من المجموعات الخمس نمطاً مختلفاً من الاستجابة ، كما أن صعوبة المفردات تتزايد داخل كل مجموعة تدريجياً ، ومع ذلك فكل مفردات المجموعة تتشابه فى المبدأ المتضمن فيها ، وتتألف كل مفردة من رسم أو تصميم هندسي أو نمط شكلي حذف منه جزء ، وعلى المفحوص أن يختار الجزء الناقص من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة ، ويسجل رقمها فى نموذج تسجيل الإجابات ، ويتم إعطاء اختبار المصفوفات المتتابعة للمفحوص بنفس التتابع للمجموعات الخمس وفى كل مجموعة تكون المصفوفة الأولى واضحة ويسهل إيجاد حلها بشكل كبير ، أما المصفوفات التي تلي ذلك فتكون متدرجة فى الصعوبة ، وقد رسمت الأشكال فى كل مصفوفة بدقة لكي تثير لدى المفحوص الاهتمام المتزايد ، كما أن درجة المفحوص على هذا الاختبار هى المجموع الكلي للإجابات الصحيحة ، وتعتبر الدرجة الكلية فى الاختبار مؤشراً على القدرة العقلية العامة للفرد .

وقد قام أحمد عثمان صالح ( ١٩٨٩ ) بتقنين هذا الاختبار على البيئة المصرية على عينة قوامها ٧٥٠٠ فرداً من مختلف المستويات التعليمية وطلاب الدراسات العليا ، وقد وجد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات .

• الكفاءة السيكومترية للمقياس فى الدراسة الحالية :

◆ ثبات المقياس فى الدراسة الحالية :

تم حساب ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن" عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفواصل زمني قدره ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول ، فكانت معاملات الثبات بين التطبيقين للمجموعات الخمس والمقياس ككل ( ٠,٨٧ ) ، ( ٠,٨٤ ) ، ( ٠,٨٢ ) ، ( ٠,٨٣ ) ، ( ٠,٨٥ ) ، ( ٠,٨٦ ) على الترتيب ، وهى دالة جميعاً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، كما قام الباحثان بحساب الثبات باستخدام معادلة " كيوذر - ريتشاردسون " حيث تراوحت معاملات الثبات المستخرجة للمجموعات الخمس والمقياس ككل بين ( ٧٤ - ٠,٨٢ ) ، وهى دالة جميعاً عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

◆ صدق المقياس فى الدراسة الحالية :

تم حساب صدق اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن" عن طريق الصدق المرتبط بالمحك ، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب عينة التقنين على اختبار المصفوفات المتتابعة لـ "رافن" موضوع الدراسة ، والدرجات على اختبار " وكسلر " للذكاء كمحك ، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط الاختبار مع الجزء اللفظي لاختبار " وكسلر " ( ٠,٧٦ ) ومع الجزء العملي ( ٠,٨١ ) ومع الاختبار ككل ( ٠,٧٩ ) ، وهى دالة جميعاً عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

يتضح مما سبق أن اختبار "رافن" له معاملات ثبات وصدق مرضية مما يجعله صالحاً للاستخدام فى الدراسة الحالية ، وفى هذا الصدد يشير فؤاد أبوحطب ( ١٩٧٩ ) إلى أن اختبار "رافن" يعد من أكثر مقاييس الذكاء غير اللفظية شيوعاً واستخداماً فى قياس القدرة العقلية العامة ، كما يعد واحداً من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة ؛ كما يذكر صلاح الدين محمود علام ( ٢٠٠٠ ، ٣٩٦ ) أن هذا الاختبار من النوع الذي يطلق عليه الاختبارات غير المتحيزة للثقافة ، والهدف منه إتاحة فرص متكافئة للأفراد من ثقافات مختلفة فى إجاباتهم على الاختبار .

[ ٣ ] مقياس سلوسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار - Slosson Intelligence Test

Revised (SIT-R)

( تعريب وتقنين/ عبدالرقيب البحيري , مصطفى أبو المجد ، ٢٠٠٦ )

هذا الاختبار أعده ريتشارد ل. سلوسون Richard L. Slosson وعدل بواسطة كلاً من تشارلز نيكلسون وتيري هيشمان Charles Nicholson & Terry Hebbsman 1998 وقام بترجمته للبيئة العربية ( عبد الرقيب أحمد البحيري ، ومصطفى أبوالمجد سليمان ، ٢٠٠٦ ) ويستخدم هذا الاختبار في المواقف التي يلزم فيها تقدير القدرة المعرفية العامة ، وصمم هذا الاختبار ليستخدمه المعلمون والمرشدين ومرشدوا التوجيه ومعلموا التربية الخاصة وصعوبات التعلم والأخصائيون النفسانيون وأخصائيو القياس النفسي والباحثون وغيرهم من المسؤولين الذين يلزمهم في الغالب أن يقيموا القدرة العقلية للأفراد في عملهم المهني .

يتم تطبيق الاختبار فردياً وذلك لتقدير القدرة العقلية لتلميذ في مدرسة عامة أو طالب جامعي أو مريض عقلي أو معاق ذهنياً ، ونظراً لأن هذا الاختبار يعتبر أداة فرز فإنه ينبغي استخدامه في التحديد النهائي للمستوي للقدرة العقلية للفرد ، ويستخدم اختبار سلوسون للذكاء مع فئات عمرية مختلفة حيث يبدأ من سن ٤ سنوات حتى ١٨ سنة فأكثر .

• الكفاءة السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية :

◆ ثبات المقياس في الدراسة الحالية :

تم حساب ثبات اختبار سلوسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول ، فكان معامل الثبات بين التطبيقين مساوياً ( ٠,٧٩ ) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، كما قام الباحثان بحساب الثبات باستخدام معادلة " كيودر - ريتشاردسون " حيث كانت قيمة معامل الثبات مساوية ( ٠,٧٣ ) وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

◆ صدق المقياس في الدراسة الحالية :

تم التحقق من صدق اختبار سلوسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار عن طريق الصدق المرتبط بالمحك ، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ عينة التقنين على اختبار سلوسون المعدل لذكاء الأطفال والكبار موضوع الدراسة ، والدرجات على اختبار

الذكاء لـ " وكسلر " كمحك ، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط الاختبار مع الجزء اللفظي لاختبار " وكسلر " ( ٠,٧٧ ) ومع الجزء العملي ( ٠,٨٠ ) ومع الاختبار ككل ( ٠,٧٩ ) ، وهي قيم دالة جميعاً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما سبق يتضح أن اختبار سلوسون لذكاء الأطفال والكبار يتميز بدرجة ثبات وصدق مرضية .

[ ٤ ] - مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة : ( إعداد : معمر نواف الهوارنة ، ٢٠٠٧ )

يتميز هذا المقياس بأنه عصري حيث يركز على المستجدات الحديثة التي دخلت على الأسرة المصرية ، كما أنه يجمع بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة في حين ركزت المقاييس من هذا النوع على المستوى الاقتصادي الاجتماعي فقط ، ويتكون هذا المقياس من ٥٥ بنداً ( ٢٦ بنداً لقياس المستوى الثقافي ، ٢٩ بنداً لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي ) ، ويتكون المستوى الثقافي للأسرة من المستوى التعليمي للوالدين ويقسم إلى عشرة مستويات فرعية ، ويشمل المستوى الاقتصادي الاجتماعي كل من متوسط دخل الفرد ، المستوى المعيشي للأسرة ، المستوى المهني للوالدين ، وقد تم التحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنين بفصل زمني قدره ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول ، فكان معامل الثبات بين التطبيقين مساوياً ٠,٩١ وهو دال عند مستوى دلالة ٠,٠١ ؛ كما تم حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بعد من أبعاد مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة والدرجة الكلية للمقياس ( بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية ) ، وذلك على عينة التقنين فتراوحت القيم بين ( ٠,٧٨ - ٠,٩٢ ) وهي دالة جميعاً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يعكس درجة مرضية من الثبات والصدق .

[ ٥ ] - البرنامج التدريبي لخفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين عقلياً •

( إعداد : الباحثان )

١- مقدمة عن البرنامج العلاجي :

تزايد حرص المجتمعات النامية عامة والمتقدمة خاصة على رعاية الفائقين دراسياً ، وإن اختلفت سبل ودرجات هذا الاهتمام إلا أن الدراسات الحديثة ذكرت أن الاهتمام بالفائقين أصبح ضرورة ملحة لكل المجتمعات التي تسعى للتقدم والرفي ، فالفائقين هم قاطرة الوطن نحو تحقيق أفضل الإنجازات لتحقيق النهضة الشاملة في مختلف المجالات.

ورغم هذه الطموحات التي تضعها الدول والمجتمعات المختلفة ومؤسساتنا التربوية في الفائقين دراسياً فإن هذه الطموحات قد تواجه عدة عراقيل مختلفة وأهمها العجز المتعلم ، ( Hunziker & Dos Santos, 2007; Paul & Marisa, 2012 ; Mahir & Sezer, 2014)

ومن هنا يتضح أن الطلاب الفائقين دراسياً يواجهون خطر عجز التعلم وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة ، ومن هنا كانت المحاولة الجادة في التصدي لهذه الظاهرة من جهة وتنمية الدافع للإنجاز من جهة أخرى ، وبعد النظر إلي بعض الدراسات السابقة والتي استخدمت بعض فنيات النظريات العلاجية المختلفة ، فإن للعلاج المعرفي السلوكي دور فعال وتأثير إيجابي لما يحتويه من فنيات واستراتيجيات تساعد في خفض عجز التعلم لدي طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين دراسياً.

## ٢- الحاجة للبرنامج الإرشادي :

أكدت الدراسات السابقة أن طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين دراسياً يواجهون عجز التعلم والذي بدوره يؤثر علي دافعيتهم للإنجاز والتي من بينها دراسة كل من (Cemaicilar et al., 2003; Hunziker & Dos Santos, 2007; Cristiano et al., 2011; Paul & Marisa, 2012; Mahir & Sezer, 2014) ولقد دلت نتائج الدراسات السابقة علي فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض العجز المتعلم وتأثيره الإيجابي في زيادة الدافع للإنجاز نحو التحصيل الأكاديمي ومنها دراسة كل من (Yağmur & Baki, 2013; Ciarrochi & Heaven, 2008; Kavale & Mostert, 2004) مما دفع الباحثان إلي استخدام بعض فنيات العلاج المعرفي السلوكي مثل ( التعليم الذاتي - المراقبة الذاتية - ملء الفراغات - إعادة البناء المعرفي - تغيير القواعد - الواجب المنزلي - حل المشكلات - النمذجة - لعب الدور ) في

خفض العجز المتعلم وتنمية الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين دراسياً.

٣- الأسس التي يقوم عليها البرنامج العلاجي :

يقوم البرنامج علي مجموعة من الأسس المهمة وهي :

١- الأسس العامة : مثل حق التلميذ في العلاج وكذلك حقه في التعلم دون قيد أو شرط ، ومراعاة الأسس المهمة التي يقوم عليها العلاج المعرفي السلوكي وهي اعتقاد المسترشد بأن العلاج المعرفي السلوكي يساعده في حل مشكلاته .. وتوافر العلاقة العلاجية الجيدة بين المعالج والعميل والتي تقوم علي الثقة المتبادلة .. ويصبح العميل أكثر وعياً بالعوامل التي تسبب له المشكلات .. وإكسابه خبرات تصحيحية لخبراته الخاطئة السابقة .

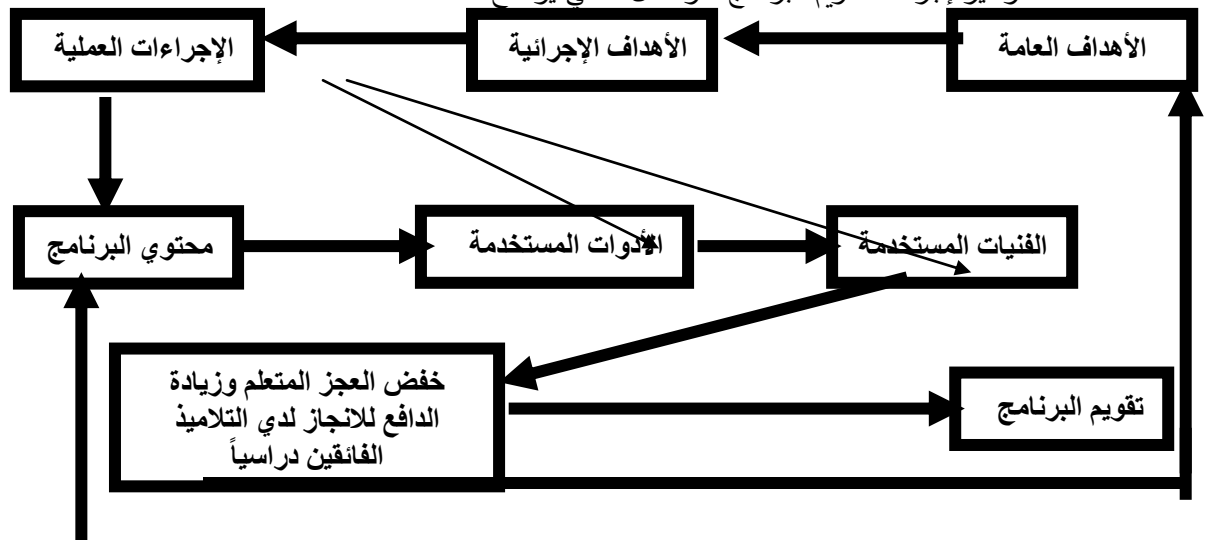
٢- الأسس الفلسفية : استمد البرنامج أصوله الفلسفية من مبادئ العلاج المعرفي السلوكي، إلي جانب اعتماده على الأسس الفلسفية العامة التي تتضمن مراعاة أخلاقيات العلاج والحفاظ علي سرية البيانات .

٣- الأسس النفسية والتربوية : مثل الخصائص العامة للنمو في مرحلة المراهقة المبكرة ، وكذلك الخصائص المميزة للتلاميذ الفائقين دراسياً ، وأيضاً الفروق الفردية بين أفراد العينة العلاجية .

٤- التخطيط العام للبرنامج العلاجي:

تشتمل عملية التخطيط للبرنامج علي تحديد الأهداف العامة والإجرائية ، وكذلك الإجراءات العملية لتنفيذ البرنامج والتي تتضمن الإعداد للبرنامج ، وما يشتمل عليه من الخلفية التدريبية والبرنامج في صورته الأولية والأسلوب العلاجي والعينات والوسائل والأنشطة المستخدمة في الجلسات العلاجية ، ثم العرض علي المحكمين والقيام بالدراسة الاستطلاعية ، وتحديد المدى الزمني للبرنامج ، وعدد الجلسات العلاجية ، ومدة كل منها ، ومكان إجراء البرنامج ،

وأخيراً إجراءات تقييم البرنامج ، والشكل التالي يوضح ذلك :





شكل ( ٥ )

التخطيط العام للبرنامج القائم علي العلاج المعرفي السلوكي المستخدم في الدراسة الحالية

٥- أهداف البرنامج العلاجي:

أ- الهدف العام للبرنامج :

تهدف الدراسة الحالية إلي استخدام العلاج المعرفي السلوكي في خفض العجز المتعلم وتنمية الدافع للانجاز لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين عقليا .

ب- الأهداف الإجرائية :

١- تكوين علاقة قائمة علي الحب والاحترام والاهتمام والثقة المتبادلة بين الباحث والتلاميذ الفائقين دراسياً.

٢- التعرف بأهداف البرنامج .

٣- مساعدة التلميذ في الإنصات والانتباه للمعلم .

٤- إكساب التلميذ مهارة طرح الأسئلة والاستفسار عن المعلومة .

٥- إكساب التلميذ مهارة تجريب الأشياء والأدوات بنفسه .

٦- يطلب التلميذ المساعدة بعد أن يجرب أو يبذل كل ما في وسعه .

٧- إكساب التلميذ مهارة تنظيم عملية التعلم .

٨- اكساب التلميذ مهارة تقييم سلوكياته بطريقة مستمرة .

٩- يعزو التلميذ نجاحه الشخصي إلي مجهوداته وقدراته الشخصية .

١٠- اكساب التلميذ الثقة في نفسه وفي قدراته وإمكانياته .

١١- اكساب التلميذ مهارة تحديد أهدافه .

١٢- اكساب التلميذ مهارة التحلي بالصبر لتحقيق أهدافه .

١٣- مساعدة التلميذ في تخطي الصعوبات والمعوقات التي تقف أمام نجاحه .

١٤- مساعدة التلميذ في تعلم مهارات حل المشكلة .

- ١٥- مساعدة التلميذ في ممارسة مهارات حل المشكلة .
  - ١٦- تدريب التلميذ علي مهارة التخطيط للمذاكرة .
  - ١٧- تدريب الطفل علي مهارة تنظيم وقت المراجعة .
  - ١٨- مساعدة التلميذ في انجاز العمل لذاته وليس لإرضاء الآخرين .
  - ١٩- مساعدة التلميذ علي تحقيق أحلامه وطموحاته وأهدافه .
  - ٢٠- مساعدة التلميذ علي اكتساب مهارة التحدي الطيب مع زملائه في التحصيل الدراسي .
  - ٢١- إكساب التلميذ المحافظة علي الانتظام في دروسه بالمدرسة وبذل أقصى جهده للتعلم .
  - ٢٢- إكساب التلميذ القدرة علي التركيز والانتباه مع المعلم داخل الفصل .
  - ٢٣- إكساب التلميذ القدرة علي تغيير خططه لتتلاءم مع الظروف المستجدة حتى يستطيع تحقيق هدفه .
  - ٢٤- تنمية قدرات وإمكانيات التلميذ من خلال قبوله للأنشطة الصعبة .
  - ٢٥- إكساب التلميذ القدرة علي تحمل المسؤولية .
  - ٢٦- إكساب التلميذ القدرة علي القيادة الناجحة لمجموعة من أقرانه في نشاط معين .
- ٦- مصادر بناء البرنامج العلاجي :

لقد تم بناء و إعداد البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية من خلال :

- الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية للبرامج النفسية والتربوية التي أهتمت بخفض العجز المتعلم وتنمية الدافع للإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية الفائقين دراسياً ، للاستفادة من الخبرات السابقة في كيفية تصميم البرنامج وبناءه ومن هذه الدراسات دراسة ( محمد مصطفى أبوعليا ، ٢٠٠٠ ، ؛ Attwood, 2004 ؛ Gosch et al., 2006 ؛ Kavale & Mostert, 2004 ؛ يوسف عبدالوهاب أبو حميدان ، حسان إبراهيم الرواد ، ٢٠٠٧ ؛ ؛ Ciarrochi & Jonathan et al., 2014 ؛ Yağmur & Baki, 2013 ؛ Heaven, 2008 ) .

■ تحليل التراث النظري الذي أهتم بالعجز المتعلم والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ العاديين وكذلك الفائقين دراسياً ، وكذلك التراث الذي أهتم بخفض العجز المتعلم وتنمية الدافع للإنجاز ، للوقوف على النقاط الإيجابية من أجل الوصول بالبرنامج في أفضل صورة ومن هذه الكتابات والمقالات ( Maier & Seligman, 1976 ؛ Peterson et al., 1993 ؛ عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٠ ؛ Beck, 2001 ؛ فرج عبد القادر طه ، ٢٠٠٩ ؛ الفرحاتي السيد محمود ، ٢٠١٢ )

#### ٧- العلاج المعرفي السلوكي Cognitive Behavior Therapy

يذكر Beck (2001) أن العلاج المعرفي السلوكي يقوم على مجموعة من المبادئ والإجراءات التي تفترض أن الاضطرابات السلوكية والأمراض النفسية والانفعالات السالبة ليست نتاجاً لقوى خفية تكمن في اللاشعور، ولكنها تنتج عن عمليات شعورية من قبيل: التعلم الخاطئ ، والاستدلال المغلوط المبني على معلومات غير كافية أو غير صحيحة ، وعدم التمييز بين الواقع والخيال ، كما أن التفكير قد يكون واهماً لأنه قد يكون مستمداً من مقدمات خاطئة ومفاهيم مغلوطة ، والسلوك قد يكون انهزامياً لأنه قد يكون مبنياً على أفكار لا عقلانية ، ولما كانت كثير من المشكلات النفسية يمكن حلها عن طريق: شحذ الفهم والتمييز ، وتصحيح المفاهيم الخاطئة ، وتعلم اتجاهات أكثر تكيفاً ، وحيث أن الاستبصار واختبار الواقع والتعلم جميعها عمليات معرفية بالدرجة الأولى .

٧- بعض فنيات العلاج المعرفي السلوكي والمستخدمة في البرنامج العلاجي :

أ- التعليمات الذاتية :

ظهرت هذه الفنية علي يد Donald Meichenbaum عندما قام ومساعديه (Luria, 1961) و(Vygotsky, 1962) بتنمية تحكم الفرد في سلوكه بنفسه والذي يتضمن التحول التدريجي من التنظيم الخارجي للآخرين ( علي سبيل المثال : التعليمات الوالدية ) إلي التنظيم الذاتي والنتج من التعليمات اللفظية الداخلية للفرد ، ومن هذا المنطلق ، حظيت العلاقة بين التعليمات اللفظية الذاتية والسلوك باهتمام كبير في أبحاث Meichenbaum (Keith, 2010, 15) .

ويشير (Arthur, Stephanie, Arthur, Christine & Mark (2005, 55) إلى أن الهدف الأساسي من هذه الفنية هو تعليم الأطفال توجيه الحديث مباشرة إلى ذواتهم وذلك لإرشاد وتوجيه سلوكياتهم مما يؤدي إلى تحسين التحكم الذاتي .

ويذكر كلٍ من (Arthur et al., (2005, 56) ؛ Keith (2010, 15-16) بأن إجراءات فنية التعليم الذاتي تتمثل في سلسلة من الخطوات المحددة التالية:

- ١- يؤدي النموذج ( المعلم ) المهمة بصوت مرتفع بينما الطفل يلاحظ .
- ٢- يؤدي الطفل نفس المهمة ، بينما يعطيه النموذج ( المعلم ) تعليمات لفظية.
- ٣- يقوم الطفل بالمهمة بينما يعطي لنفسه تعليمات لفظية بصوت مرتفع .
- ٤- يقوم الطفل بالمهمة بينما يعطي لنفسه التعليمات بصوت خافت .
- ٥- يؤدي الطفل المهمة في سرية تامة .

ب- حل المشكلات:

يعد حل المشكلات في الإرشاد النفسي نوعاً من تحليل النظم ، يعمل هذا الأسلوب على تطوير مهارات حل المشكلات من خلال تطوير استراتيجيات عامة مناسبة للتعامل مع المشكلات وإيجاد الحلول لها في حالة مواجهتها ، وتسير هذه العملية عبر خطوات، ولقد قدم Dixon & Clover نموذجاً إرشادياً لحل المشكلات يتكون من خمس مراحل هي: تحديد المشكلة ، اختيار الهدف ، اختيار إستراتيجية، تطبيق الإستراتيجية ، التقويم (محمد أحمد المشاقبة ، ٢٠٠٨ ، ١٥٦ ) .

ج- المراقبة الذاتية :

يرى إيفرسون (Everson,1997) أن المراقبة الذاتية هي أساس عمليات التنظيم والتوجيه المعرفي ، وقد أكدت دراسات ميتشبنوم (Meichenbaum,1997) ، وسترينبرج (Strenberg, 1999) ، وهاركر (Harcker,2000) على أن المراقبة الذاتية هي المحدد الأساسي لمدى نجاح المهارات الأخرى لأنها تشير إلى قدرة الفرد على ملاحظة مستوى تقدمه في ضوء الأهداف المحددة لعمل ما ، وتتضمن المراقبة الذاتية: الاحتفاظ بالهدف ومعرفة ما تم إنجازه ، والإجراءات القادمة ، واتخاذ القرار بالاستمرار في التقدم نحو الهدف .

د- ملء الفراغات :

يذكر (Beck, 2001) أنه ليست هناك صعوبة في التعرف على الأفكار الأوتوماتيكية مادامت سائدة ، وموجودة في مركز الوعي ، وتعد فنية ملء الفراغ من الإجراءات الأساسية لمساعدة الفرد على تبين أفكاره الأوتوماتيكية ، وتدريبه على ملاحظة سلسلة الأحداث الخارجية ، وردود أفعاله حيالها .

هـ- تغيير القواعد :

من الفنيات الأساسية في العلاج المعرفي السلوكي فنية اكتشاف اتجاهات الفرد وتسليط الضوء عليها ، ومساعدته على تمحيصها ، وتقرير مدى انهماكها ، ولذا فمن الضروري أن يتعلم الفرد من خبراته أن بعض اتجاهاته قد انتهت به إلى قمة التعاسة والشقاء ، وأنه من الأجدى أن يسترشد بقواعد أكثر اعتدالاً وواقعية ، وعلى المعالج أن يقف دوره عند اقتراح قواعد بديلة يأخذها الفرد بالتأمل ، لا أن يقوم له بغسيل مخ ، ويفرض عليه قواعده

و- إعادة البناء المعرفي :

يذكر عبد الرحمن مهدي ( ١٩٩٥ ) أن فنية إعادة البناء المعرفي تنطلق من أن المعتقدات والأحداث الخارجية هي المسؤولة عن مشاعر الأفراد ، فالأفراد تفكر وتعمل وتسلك في وقت واحد ، وأن تفكيرهم لا يؤدي فقط إلى الانفعالات والأنشطة المضطربة ولكن ينشأ بطريقة غرضية عن تلك الانفعالات والأنشطة .

ز- النمذجة :

يعرف فاروق الروسان ( ٢٠٠٠ ، ١٣٤ ) النمذجة بأنها إجراء يتضمن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأنموذج أو تقليده ، وقد يحدث التعلم دون أن تظهر علي الفرد استجابات متعلمة فورية ، بل قد تحدث لاحقاً .

ح- لعب الدور :

يستخدم أسلوب تمثيل الأدوار كسلسلة من التجارب البسيطة ، تُعرض فيها المشكلات ، هو عبارة عن تمثيل موقف اجتماعي معين كما لو كان يحدث بالفعل ، حيث يقوم المعالج بتمثيل الحدث بينه وبين أفراد البرنامج مستفيداً بالتغذية الراجعة التي يقدمها المرشد بعد لعب الدور ، وقبل البدء بتمثيل لعب الدور يجب أن يذكر المعالج جميع المشاركين بأدوارهم ( عبدالستار إبراهيم ، عبدالعزيز بن عبدالله الدخيل ، ورضوان إبراهيم ، ١٩٩٣ ، ١٣٠ ) .

#### ط- الواجبات المنزلية :

هي الإستراتيجية تسعى إلى استخدام ما تعلمه المسترشد في ختام كل جلسة حتى يتمكن من تقديم التغييرات الايجابية التي قد يكون أنجزها في الجلسات العلاجية ولكي تساعده على أن ينقل تغييراته الجديدة إلى المواقف الحية ، ولكي تساعده على أن ينقل تغييراته الجديدة إلى مواقف حية ولكي يقوى أفكاره ومعتقداته ، وتُعد الواجبات بطريقة خاصة بحيث تكون مرتبطة بالأهداف الإرشادية ، وهي دائماً ما تمثل الواجبات في القراءة الذاتية والتجربة والتدريبات ، حيث تشمل المرحلة الأخيرة من مراحل كل جلسة من جلسات البرنامج ، وهي تشمل تطبيق وممارسة عدد كبير من المهام والأنشطة ، الخاصة بالمسترشد التي يراد منها اكتساب مهارات في حالات المشاكل في البيت وفي المدرسة ، وفي السعي إلى تعزيز تعميم ، حيث تشكل عاملاً حاسماً في مساعدتهم على الانتقال من البصيرة المعرفية إلى الممارسة ، النشطة وتطبيق طرق جديدة للتفكير (عبد الستار إبراهيم وآخرون ، ١٩٩٣ ، ١٣٣ ) .

#### ٨- الوسائل المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

لوحات- ورق أبيض- أقلام رصاص- أقلام ألوان - أقلام سبورة- سبورة - طباشير- جهاز الحاسب الآلي- جهاز العرض Data Show - حبل - كرة قدم - قصص.

#### ٩- أنشطة البرنامج الإرشادي :

- البرلمان الصغير . - لعبة سودوكو .

- تصميم لوحات . - برامج الحاسب الآلي ( الأوفيس والفوتوشوب ) .

- شد الحبل . - كرة القدم .

- عرض قصص لمخترعين ومتحدي الصعاب .

#### ١٠- مراحل البرنامج الإرشادي :

أ- مرحلة البدء : وهي مرحلة البدء بالتعارف بين الباحث والتلاميذ المطبق عليهم

البرنامج العلاجي .

ب- المرحلة الانتقالية : وهي تقوم علي أساس إلقاء الضوء علي المشكلة الرئيسية

وهي العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي

الفائقين عقلياً من ناحية ، وتنمية الدافع للانجاز من جهة أخرى .

ج- مرحلة التنفيذ : وهي المرحلة التي يتم فيها تطبيق البرنامج العلاجي حيث يقوم التلاميذ بممارسة أنشطة البرنامج المختلفة التي تعمل علي خفض العجز المتعلم وتنمية الدافع للإنجاز .

د- مرحلة الإنهاء : وهي المرحلة الأخيرة والتي تهدف إلي الوقوف علي الأهداف التي حققها البرنامج العلاجي ، وذلك من خلال إعادة تطبيق مقياسي العجز المتعلم والدافع للإنجاز علي تلاميذ البرنامج العلاجي لمعرفة مدي فعالية البرنامج العلاجي المقدم لهم .

#### ١١- تقويم البرنامج العلاجي :

سيتم تقويم البرنامج من خلال المراحل التالية:

المرحلة الأولى: التقويم المبدئي وتمثل ذلك في عرض البرنامج علي مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم وتعديل البرنامج وفق ما أجمعت عليه هذه الآراء .

المرحلة الثانية : التقويم البنائي ويتمثل في التقويم المصاحب لعملية تطبيق البرنامج والذي يضمن نمو البرنامج وتقدمه في تحقيق أهدافه خلال الجلسات وذلك من خلال التقويم الذي يعقب كل جلسة والمتمثل في الواجب المنزلي .

المرحلة الثالثة : التقويم النهائي ويتمثل في تقويم البرنامج المستخدم في الدراسة بعد الانتهاء من تطبيقه للتعرف علي فعالية البرنامج العلاجي في خفض العجز المتعلم وتنمية الدافع للإنجاز لدي التلاميذ الفائقين دراسياً عينة الدراسة وذلك من خلال تطبيق مقياسي العجز المتعلم والدافع للإنجاز .

المرحلة الرابعة : التقويم التتبعي ويتمثل في تطبيق مقياسي العجز المتعلم والدافع للإنجاز المستخدمان في الدراسة الحالية علي عينة الدراسة بعد شهرين من التطبيق البعدي .

رابعاً : المعالجة الإحصائية للدراسة :

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية في معالجة النتائج التي تم الحصول عليها

بعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية :

١- اختبار " مان - وتني " Mann-Whitney U Test .

٢- اختبار " ويلكوكسون " Wilcoxon للأزواج المتماثلة .

### ٣- حجم التأثير ( $\eta$ ) .

وقد تم استخدام كل من البرنامج الإحصائي SPSS16 ، وبرنامج Amos 7.01 في إجراء المعالجات الإحصائية المختلفة في هذه الدراسة .  
نتائج الدراسة وتفسيرها :

#### [ ١ ] - نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

والذي ينص على أنه " يمكن خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى الفائقين دراسياً باستخدام العلاجى المعرفى السلوكى " ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضيين الفرعيين التاليين :

[ أ ] - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً استخدم الباحثان اختبار " مان - وتني " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] بعد تطبيق البرنامج ، وتتضح نتائج هذا الفرض فى جدول ( ٢٧ ) التالي:

#### جدول ( ٢٧ )

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ]

مستوى الدلالة	U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	نوع المجموعة	المتغيرات الأبعاد
٠,٠١	٠,٠٠٠٠	٣٦,٠٠	٤,٥٠	٨	تجريبية	عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج
		١١٧,٠٠	١٣,٠٠	٩	ضابطة	
٠,٠١	٠,٠٠٠٠	٣٦,٠٠	٤,٥٠	٨	تجريبية	عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء
		١١٧,٠٠	١٣,٠٠	٩	ضابطة	



٠,٠١	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠	٤,٥٠	٨	تجريبية	الاعزازات الذاتية
		١١٧,٠٠	١٣,٠٠	٩	ضابطة	الداخلية والخارجية
٠,٠١	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠	٤,٥٠	٨	تجريبية	توقع الفشل
		١١٧,٠٠	١٣,٠٠	٩	ضابطة	وتدنى تقدير الذات
٠,٠١	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠	٤,٥٠	٨	تجريبية	التشوهات المعرفية
		١١٧,٠٠	١٣,٠٠	٩	ضابطة	والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية
٠,٠١	٠,٠٠٠	٣٦,٠٠	٤,٥٠	٨	تجريبية	الدرجة الكلية
		١١٧,٠٠	١٣,٠٠	٩	ضابطة	

يتضح من جدول ( ٢٧ ) السابق أن قيمة U المحسوبة أقل من قيمة U الجدولية مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ( التي تعرضت للبرنامج ) والمجموعة الضابطة ( التي لم تتعرض للبرنامج ) في الأداء على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، وهذا يدل على فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ، وبذلك تتحقق صحة الفرض الفرعي الأول [ أ ] .

ولحساب حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي تم استخدام المعادلة "  $\eta = \frac{|Z|}{\sqrt{N}}$  " ، حيث Z هي القيمة المحسوبة من اختبار Mann-Whitney ، N عدد أفراد العينة (Corder & Foreman, 2009; Fritz et al., 2012) ، كما يتضح في جدول ( ٢٨ ) التالي :

جدول ( ٢٨ )

حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة

الضابطة على مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي

حجم التأثير	$\eta$	العجز المتعلم	حجم التأثير (*)	$\eta$	العجز المتعلم

(\*) حجم التأثير يكون ضعيفاً إذا كانت قيمته من ٠,١٠ - ٠,٢٩ ، ومتوسطاً إذا كانت قيمته من ٠,٣٠ - ٠,٤٩ ، وقوياً إذا كانت قيمته ٠,٥٠ فأكثر ( Corder & Foreman, 2009, 59 ; Fritz et al., 2012, 12 ) .

كبير	٠,٨٤٣	توقع الفشل وتدنى تقدير الذات	كبير	٠,٨٤٧	عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج
كبير	٠,٨٤٧	التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية	كبير	٠,٨٥٢	عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء
كبير	٠,٨٤٣	الدرجة الكلية	كبير	٠,٨٤٩	الاعزاءات الذاتية الداخلية والخارجية

يتضح من نتائج جدول ( ٢٨ ) السابق وجود حجم تأثير كبير للفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي ، وهذا يدل على فعالية البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى .

[ ب ] - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح القياس البعدي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار " ويلكوكسون للأزواج المتماثلة " ، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية فى الأداء على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ، كما هو موضح في جدول ( ٢٩ ) التالي .

جدول ( ٢٩ )

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي

على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ]

المتغيرات الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٠ ٨ ٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	٢,٨٢٨-	٠,٠١
عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٠ ٨ ٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	٢,٧١٤-	٠,٠١

مستوى الدلالة	Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	المتغيرات الأبعاد
٠,٠١	٢,٦٣٦-	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠ ٨ ٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	الاعضاء الذاتية الداخلية والخارجية
٠,٠١	٢,٥٨٥-	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠ ٨ ٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	توقع الفشل وتدنى تقدير الذات
٠,٠١	٢,٥٨٨-	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠ ٨ ٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية
٠,٠١	٢,٨٢٨-	٠,٠٠ ٣٦,٠٠	٠,٠ ٤,٥٠	٠ ٨ ٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	الدرجة الكلية

يتضح من جدول ( ٢٩ ) السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد- الدرجة الكلية ] لصالح القياس البعدي، وتعزى تلك الفروق إلى الآثار الإيجابية الدالة للبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المستخدم في هذه الدراسة في خفض العجز المتعلم، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الفرعي الأول [ب] .

ولحساب حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس العجز المتعلم تم استخدام المعادلة "  $W = \frac{|Z|}{\sqrt{N}}$  " ، حيث Z هي القيمة المحسوبة من اختبار Wilcoxon ، N عدد الأزواج المترابطة ، وعلى الرغم من وجود N في المعادلة إلا أن قيمة حجم التأثير تبقى مستقلة عن حجم العينة ، هذا لأن Z تكون حساسة بالنسبة لحجم العينة ، والقسمة على جذر N تزيل أثر حجم العينة من محصلة قيمة حجم التأثير (Corder & Foreman, 2009; Fritz et al., 2012)

، كما يتضح في جدول ( ٣٠ ) التالي:

جدول ( ٣٠ )

حجم التأثير للفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس العجز المتعلم

حجم التأثير	$\eta$	العجز المتعلم	حجم التأثير (*)	$\eta$	العجز المتعلم
كبير	٠,٩١٤	توقع الفشل وتدنى تقدير الذات	كبير	٠,٩٩٩	عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج
كبير	٠,٩١٥	التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية	كبير	٠,٩٦٠	عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء
كبير	٠,٩٩٩	الدرجة الكلية	كبير	٠,٩٣٢	الاعزاء الذاتية الداخلية والخارجية

يتضح من نتائج جدول ( ٣٠ ) وجود حجم تأثير كبير للفروق بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الأداء على مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي ، وهذا يدل على فعالية البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى . يتضح من الجداول ( ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ) السابقة أن هناك انخفاضاً فى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفائتين دراسياً ، فقد انخفضت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم بعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى مقارنةً بالتطبيق القبلي للمقياس على نفس المجموعة ، ومقارنةً بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تتلق أى تدخل علاجي ، مع وجود حجم تأثير كبير ، وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى فى خفض العجز المتعلم لدى التلاميذ الفائتين دراسياً موضع الدراسة .

[ ٢ ] - نتائج الفرض الثاني و تفسيرها :

ينص الفرض الثاني على أنه " يمكن تحسين الدافع للإنجاز لدى التلاميذ الفائتين دراسياً عينة الدراسة باستخدام البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى " ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضين التاليين :

(\*) حجم التأثير يكون ضعيفاً إذا كانت قيمته من ٠,١٠ - ٠,٢٩ ، ومتوسطاً إذا كانت قيمته من ٠,٣٠ - ٠,٤٩ ، وقوياً إذا كانت قيمته ٠,٥٠ فأكثر ( Corder & Foreman, 2009, 40-59 ; Fritz et al., 2012, 12 ) .

[ أ ] - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً استخدم الباحثان اختبار " مان - وتني " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] بعد تطبيق البرنامج ، كما تم حساب حجم التأثير ، وتوضح نتائج هذا الفرض فى جدول ( ٣١ ) التالي :

جدول ( ٣١ )

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ]

المتغيرات الأبعاد	نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة	η	حجم التأثير
الجهد التعويضي	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٥١	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
التنافسية	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٤	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
الثقة في النجاح	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٧	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
السيطرة	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٥١	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
الحرص على التعلم	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٨	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
الانشغال	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٩	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
عدم الخوف	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٩	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
المرونة	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٧	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
التدفق	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٣	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
وضع الأهداف	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٨	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
الاستقلالية	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٣	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
الداخلية	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٥٢	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
المتابعة	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٥٠	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				
تفضيل المهام الصعبة	تجريبية	٨	١٣,٥٠	١٠٨,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٨٤٥	كبير
	ضابطة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠				

كبير	٠,٨٥٤	٠,٠١	٠,٠٠	١٠٨,٠٠ ٤٥,٠٠	١٣,٥٠ ٥,٠٠	٨ ٩	تجريبية ضابطة	الفخر بالإنتاجية
كبير	٠,٨٦٥	٠,٠١	٠,٠٠	١٠٨,٠٠ ٤٥,٠٠	١٣,٥٠ ٥,٠٠	٨ ٩	تجريبية ضابطة	الضبط الذاتي
كبير	٠,٨٦١	٠,٠١	٠,٠٠	١٠٨,٠٠ ٤٥,٠٠	١٣,٥٠ ٥,٠٠	٨ ٩	تجريبية ضابطة	توجه المكانة
كبير	٠,٨٤٢	٠,٠١	٠,٠٠	١٠٨,٠٠ ٤٥,٠٠	١٣,٥٠ ٥,٠٠	٨ ٩	تجريبية ضابطة	الدرجة الكلية

يتضح من جدول ( ٣١ ) السابق أن قيمة U المحسوبة أقل من قيمة U الجدولية ، وهذا يعنى أن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] بعد تطبيق البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى ، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس الدافع للإنجاز كبيرة ، مما يشير إلى فاعلية البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى فى تحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المجموعة التجريبية عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج ، وهذا يعنى صحة الفرض الفرعى الثانى [ أ ] .

[ ب ] - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجى المعرفى السلوكى على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح القياس البعدى .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار " ويلكوكسون للأزواج المتماثلة " للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية فى الأداء على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ، كما تم حساب حجم التأثير ، كما هو موضح فى جدول ( ٣٢ ) التالى .

جدول ( ٣٢ )

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي

على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ]

المتغيرات الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	$\eta$	حجم التأثير
الجهد التعويضي	الرتب	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-	٠,٠١	٠,٩٩٩	كبير
	السالبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب	٠						
	الموجبة	٠						
التنافسية	الرتب	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-	٠,٠١	٠,٩٣٣	كبير
	السالبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب	٠						
	الموجبة	٠						
الثقة فى النجاح	الرتب	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-	٠,٠١	٠,٩١٥	كبير
	السالبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب	٠						
	الموجبة	٠						
السيطرة	الرتب	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-	٠,٠١	٠,٩١٩	كبير
	السالبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب	٠						
	الموجبة	٠						
الحرص على التعلم	الرتب	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	-	٠,٠١	٠,٩١٤	كبير
	السالبة	٠	٠,٠٠	٠٠,٠٠				
	الرتب	٠						
	الموجبة	٠						



حجم التأثير	$\eta$	مستوى الدلالة	Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	المتغيرات الأبعاد
							المتساوية	
كبير	٠,٩٣٢	٠,٠١	- ٢,٦٣٦	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٨ ٠ ٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	الانشغال
كبير	٠,٩٦٠	٠,٠١	- ٢,٧١٤	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٨ ٠ ٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	عدم الخوف
كبير	٠,٩٣٣	٠,٠١	- ٢,٦٣٨	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٨ ٠ ٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	المرونة
كبير	٠,٩٣٥	٠,٠١	- ٢,٦٤٤	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٨ ٠ ٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	التدفق
كبير	٠,٩١٧	٠,٠١	- ٢,٥٩٥	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٨ ٠ ٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	وضع الأهداف
كبير	٠,٩٣٧	٠,٠١	- ٢,٦٥٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٨ ٠	الرتب السالبة	الاستقلالية

المتغيرات الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	$\eta$	حجم التأثير
	الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٠						
الداخلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	- ٢,٧١٩	٠,٠١	٠,٩٦١	كبير
المثابرة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	- ٢,٦٣٠	٠,٠١	٠,٩٣٠	كبير
تفضيل المهام الصعبة	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	- ٢,٥٩٠	٠,٠١	٠,٩١٦	كبير
الفخر بالإنتاجية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	- ٢,٦١٠	٠,٠١	٠,٩٢٣	كبير
الضبط الذاتي	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب	٨ ٠ ٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	- ٢,٦٥٠	٠,٠١	٠,٩٣٧	كبير

حجم التأثير	$\eta$	مستوى الدلالة	Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	العدد	الرتب	المتغيرات الأبعاد
							المتساوية	
كبير	٠,٩٦٣	٠,٠١	- ٢,٧٢٤	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٨ ٠ ٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	توجه المكانة
كبير	٠,٩٤٢	٠,٠١	- ٢,٦٦٤	٣٦,٠٠ ٠٠,٠٠	٤,٥٠ ٠,٠٠	٨ ٠ ٠	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتساوية	الدرجة الكلية

يتضح من جدول ( ٣٢ ) السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] لصالح القياس البعدي ، كما يتضح من الجدول أن قيم حجم التأثير لمقياس الدافع للإنجاز كبيرة ، مما يدل على أثر البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في تحسين الدافع للإنجاز لدى عينة الدراسة ، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الفرعي الثاني [ ب ] .

يتضح من الجدولين ( ٣١ ) ، ( ٣٢ ) السابقين أن هناك تحسناً في مستوى الدافع للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين عقلياً عينة الدراسة فقد ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الدافع للإنجاز بعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي مقارنةً بالتطبيق القبلي للمقياس على نفس المجموعة ومقارنةً بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدخل علاجي ، مع وجود حجم تأثير كبير ، وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في تحسين الدافع للإنجاز لدى التلاميذ الفائقين دراسياً موضع الدراسة .

◆ تفسير نتائج الفرض الأول والثانى :

يتضح من الجدولين ( ٢٧ ) ، ( ٢٩ ) السابقين أن هناك انخفاضاً فى العجز المتعلم لدى التلاميذ الفائقين عقلياً ، فقد انخفضت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس العجز المتعلم بعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى مقارنة بالتطبيق القبلي للمقياس على نفس المجموعة ، ومقارنة بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تتلق أى تدخل علاجي .

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى فى خفض العجز المتعلم لدى التلاميذ الفائقين عقلياً ، وتتماشى هذه النتائج مع بعض الدراسات التي توصلت إلى التدخل العلاجي لخفض حدة العجز المتعلم ( يوسف عبدالوهاب أبوحميدان ، حسان إبراهيم الرواد ، ٢٠٠٧ ؛ ، Christine & Candic ، 2003; Zeynep , et al , 2011; Nic & Louise , 2013; Yagmur & Baki , 2013 ) .

كما يتضح من جدول ( ٣١ ) ، ( ٣٢ ) أن هناك تحسناً فى مستوى الدافع للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين عقلياً عينة الدراسة فقد ارتفعت درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس الدافع للإنجاز بعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى مقارنةً بالتطبيق القبلي للمقياس على نفس المجموعة ومقارنةً بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تتلق أى تدخل علاجي .

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى فى رفع مستوى الدافع للإنجاز لدى التلاميذ الفائقين عقلياً ، وتتماشى هذه النتائج مع بعض الدراسات التي توصلت إلى التدخل العلاجي لتحسين الدافع للإنجاز ( يوسف عبدالوهاب أبوحميدان ، حسان إبراهيم الرواد ، ٢٠٠٧ ؛ ، Christine & Candic ، 2003; Zeynep , et al , 2011; Nic & Louise , 2013; Yagmur & Baki , 2013 ) .

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى فى خفض العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى التلاميذ الفائقين عقلياً عينة الدراسة وهذا يرجع إلى: استخدم الباحثان العلاج المعرفى السلوكى بغيرته المختلفة لتخفيف العجز المتعلم ورفع مستوى الدافع للإنجاز لدى الفائقين دراسياً عينة الدراسة، وأثبتت فاعليته فى تخفيف حدة العجز المتعلم وتحسين مستوى الدافع للإنجاز، وقد يرجع هذا إلى استخدام العديد من

الفنيات، فقد استخدم الباحثان فنية الحوار الذاتى أو التحدث الإيجابي مع الذات فهى تعد من العوامل المهمة للتكيف السيكولوجى مع العجز المتعلم والتخفيف مما يسببه من تأثيرات سلبية.

حيث أكد ايوسكى وماكتفيش (2005) Iwasaki & Mactavihe أن هذه الإستراتيجية عامل مهم للتكيف مع العجز المتعلم حيث تزيد من إدراك الفرد لكفاءة تحكمه فى إدارة العقبات التى تقابله فى حياته ، كما أن هذه الطريقة تساهم فى تقييم الضغوط بطريقة إيجابية وتعديل المعنى الذى يعطيه الفرد للأحداث الخاصة به وبالتالي يؤثر بطريقة إيجابية على ما يستدعيه من استجابات للتعامل والمواجهة بفاعلية مع هذه المواقف الشاقة والضاغطة .

كما كان لفنية الحوار الذاتى أو التحدث الإيجابي مع الذات دورها فى تخفيف الضغوط حيث ساهمت فى تخلص الفرد من التفكير السلبي وزيادة اتجاهه نحو التفكير الإيجابي الأمر الذى زاد من اعتقاد التلميذ ذوى العجز المتعلم فى قدرته على التوافق مع مجتمعه وأسرته والعمل على زيادة الثقة بالنفس عند تعامله من الآخرين ، كما ساعدت هذه الفنية ذوى العجز المتعلم فى اكتساب بعض الأفكار الإيجابية حول قدرتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم مما ساعدهم على التكيف مع إعاقاتهم وزادت من إدراكهم لكفاءتهم وتحكمهم فى إدارة الضغوط والعقبات التى تواجههم فى علاقاتهم الأسرية والاجتماعية .

وذكر فان هيجوفورت (2002) Van-Huijgevoort أن طريقة الحوار مع الذات تجعل الفرد قادراً على أن يكتشف ليس فقط العالم كما يبدو له ولكن ما التغيير الذى يمكن أن يكون وما الوسائل التى تجعله يحدث تغييرات فى حياته ، وكيف يمكن أن ينجز هذه التغييرات فى فترة زمنية محددة مما يساعده فى النهاية بالإحساس بفاعلية الذات .

كما تم من خلال جلسات تنمية الثقة بالنفس واستخدام فنية الحوار الذاتى أو التحدث الإيجابي مع الذات فى ذلك حيث تمكن الأفراد من التعرف على إمكانياتهم وقدراتهم ومعرفة نواحي الضعف لديهم ومحاولة إصلاح نقاط ضعفهم باكتساب خبرات بديلة ملائمة ، وبالتالي فإن ارتفاع مفهوم الذات وزيادة الثقة بالنفس ، كما ذكر جروميرز وآخرون (2002) Grooms et al., يساهم فى الإحساس بقيمة الذات ويزيد من دافعية الإنجاز ، وأشار أيضاً كلا من جونزاليز وسيللر (2002) Gonzalez & Sellers, إلى إن استخدام

الطريقة المعرفية السلوكية لتخفيف الضغوط يساعد على زيادة مفهوم الذات الإيجابي ويزود فرصة النجاح الأكاديمي ويساعد على اكتساب مهارات مواجهة جيدة وملائمة ، وكان لتخفيف الضغوط الناجمة عن شعور الطلاب الفائقين عقلياً بالعجز المتعلم دوره الكبير في رفع مستوى الدافع للإنجاز لديهم .

كما أن استخدام فنية كفينة الحوار مع الذات وإلقاء التعليمات الإيجابية مع ما تم من مناقشة حول تنمية الثقة بالنفس ساهم في التخفيف من مشاعر الإحساس بالنقص والدونية التي يشعر بها نوى العجز المتعلم وساعدهم على اكتشاف قدراتهم وإمكانياتهم مما يزيد الثقة في أنفسهم ، وبهذا يصبح التلاميذ أكثر مقاومة للاحباطات والتخلص من مشاعر القلق والخوف التي تهدد الذات ، وينعكس ذلك بدوره على تحسين مستوى الدافع للإنجاز لديهم .

فقد أكد ويلبرن وسميس (2005) Wilburn & Smith أن وجود تقدير ذات إيجابي وزيادة الثقة بالنفس يعزز ويزيد من قدرة الفرد على المواجهة الفعالة مع الضغوط الناجمة عن العجز المتعلم ، ويساعد على تخفيف الأهداف المرجوة دون توتر وانزعاج ، وبالتالي فتعد عملية تنمية تقدير الذات عاملاً هاماً جداً لمساعدة الأفراد على التوافق وتحسين دافعيتهم للإنجاز وبعدهم عن التفكير في الانتحار .

كما كان لفنية الحوار الذاتي أو التحدث الإيجابي مع الذات دوراً مهماً للتلاميذ ذوي العجز المتعلم والتي أثبتت فاعليتها وساهمت في تعليم التلاميذ كيفية التفكير بطريقة إيجابية وهادئة ، والتأني في إصدار أى استجابة عند مواجهة المواقف التي يعزو إليها العجز ، كما قدم الباحثان لذوى العجز المتعلم من الفائقين عقلياً مجموعة من التعليمات الذاتية الإيجابية التي كانت مصاحبة لهم دائماً وشجعتهم على استمرارية قراءتها واستمرارية ممارسة الحوار الذاتي الإيجابي مما مكنهم من اكتساب القدرة على تغيير وضبط سلوكهم والتخفيف من الشعور بالفشل الذي يعانون منه وذلك على أساس أن الأشياء التي يقولها الأفراد لأنفسهم هي التي تحدد ما يفعلوه ، حيث ذكرت رتيبة رجب عوض ( ٢٠٠١ ) أن التخلص من التحدث إلى الذات بطريقة انهزامية وسلبية واستبدالها بطريقة أكثر إيجابية يساعد الفرد على مواجهة العجز حيث أن الأفراد يكتسبون القدرة على ضبط سلوكهم وأفعالهم الشخصية من

خلال التعليمات الصريحة الإيجابية التي يتحدثون بها لأنفسهم والتي تتحول فيما بعد إلى تعليمات ضمنية .

بالإضافة إلى أن لفنية الحوار الذاتى الإيجابي مع الذات دور مهم فى نجاح البرنامج حيث ساعدت ذوى العجز المتعلم على التفكير بشكل بناء وتحسين الأداء ، حيث تم تعليمه فيها التحول من الحديث الذاتى السلبى الذى يتحدث به لنفسه شاعراً معه باليأس وعدم الثقة فى نفسه وقدراته متوقفاً العجز والفشل ومقلداً من شأن النجاح إلى الحديث الإيجابي الواقعي الذى يساعد على توليد سلوكيات جديدة وتعديل نظرتة إلى نفسه وإلى إمكانياته وقدراته وتعديل النظرة السلبية إلى الذات وزيادة الثقة بالنفس ، ومن ثم فتقلل من وجود الشعور بالعجز وتحسين مستوى الدافع للإنجاز لديه .

وللتخفيف من معاناة ذوى العجز المتعلم الفائقين عقلياً من الآثار الناتجة عن العجز قدم الباحثان فى برنامجها العلاجى المعرفى السلوكى مجموعة من الفنيات التى أشارت النتائج إلى فاعليتها فى التخفيف من العجز المتعلم كفنية إعادة البناء المعرفى التى تم فيها تدريب ذوى العجز المتعلم على التعرف على أفكاره السلبية ومعتقداته الخاطئة حول عجزه ومن ثم مساعدته على تغيير وتعديل هذه الأفكار والمعتقدات المشوهة والتدريب على تكوين أفكار ومعتقدات منطقية أفضل تتسم بالدقة والواقعية والنظرة الموضوعية للأمور ، ويعنى هذا مساعدة ذوى العجز المتعلم على إعادة بناء الجوانب المعرفية ، فإدراك الفرد لمثل هذه المعتقدات والأفكار اللاعقلانية وتعديلها إلى معتقدات وأفكار عقلانية إيجابية تساعده على التعامل مع البيئة والأفراد من حوله على أساس واقعي ، وتزويد من القدرة على مواجهة الضغوط والتصدى لها بطريقة أكثر هدوءاً وأقل توتراً .

كما كان لاستخدام فنية إعادة البناء المعرفى فاعليتها حيث ساعدت على استبدال التلاميذ الأفكار اللاعقلانية الخاطئة حول دافعيتهم للانجاز وقدراتهم التحصيلية وقدرتهم على الفهم بأخرى أكثر إيجابية ومنطقية مما أدى إلى تحسن الأداء حيث تم تدريب التلاميذ على الاستنباط للأفكار والمعتقدات الخاطئة نحو الذات والعالم والمستقبل والتدرب على مناقضتها ودحضها واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية وأكثر مرونة تساعد ذوى العجز المتعلم على مواجهة المواقف المستقبلية ، وهو مسلح تماماً بأفكار جديدة للمواجهة الناجحة .

كما أن فنية إعادة البناء المعرفي كان لها أثرها الفعال ويرجع ذلك إلى أنها مكنت ذوى العجز المتعلم من التعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المتعلقة بذواتهم وعالمهم ومستقبلهم ومساعدتهم على تعديل واستخدام أفكار ومعتقدات أكثر عقلانية ومنطقية تعدل النظرة السلبية إلى أنفسهم وقدراتهم فيصبح التلاميذ أكثر توافقاً وأكثر صلابة ، حيث يسود لديهم اعتقاد أنهم قادرون على التحكم فيما يلقونه من أحداث وأن لديهم القدرة على التفسير والتقدير للأحداث الضاغطة والقدرة على المواجهة الفعالة مما يترتب عليه التخفيف من الانفعالات السلبية التي تؤدي بدورها إلى التخلص من التأثيرات السلبية للعجز المتعلم على دافعيتهم للإنجاز .

كما أن لاستخدام التدريب على إعادة البناء المعرفي دوراً في التخفيف من الآثار الانفعالية للعجز المتعلم ويرجع ذلك إلى أن هذه الفنية هدفت إلى إحلال مشاعر إيجابية محل المشاعر السلبية من خلال مساعدة أفراد المجموعة التجريبية الذين يعانون من التأثيرات الانفعالية للعجز المتعلم والتي تثقل كاهلهم مشاعر القلق الشديد وتوضح أن ما يعانونه ينجم إلى حد كبير عن إدراكهم المشوه وتفكيرهم غير المنطقي وتساعدهم على التعرف على هذه الأفكار وتنظيم التفكير وتعديله بحيث يصبحون أكثر عقلانية ومنطقية ويصبح ذوى العجز المتعلم أكثر هدوء وأقل توتراً وأكثر تحكماً في انفعالاته ، ويؤدي إلى زيادة قدرته على مواجهة الضغوط والتصدى لها ومن ثم تخف حدة التوتر والقلق وتقل الانفعالات السلبية ، ومن خلال هذا يمكن القول أن هذه المهارة ساعدت الطلاب عينة الدراسة من ذوى العجز المتعلم على تقليل القلق وزادت فاعلية الذات وجعلتهم ينظرون للموقف الانفعالي على أنه تحدياً وليس تهديداً ويتفاعلون بطرق بناءة تقلل من التوتر والألم النفسى ، وقد أكد هاينس (1994) Hains, على فاعلية هذه الفنية حيث ساعدت المراهقين على تخفيف مستوى القلق والتوتر والغضب عندهم .

كما أن فنية إعادة البناء المعرفي قد أثبتت فاعليتها في التخفيف من العجز المتعلم وتأثيراته السلوكية حيث أنها ساعدت الأفراد ذوى العجز المتعلم على إدراك الأفكار والمعتقدات السلبية اللاعقلانية التي يمتلكونها الخاصة بحياتهم وذواتهم ونظرتهم للعالم من حولهم واستبدالها بأفكار ومعتقدات عقلانية إيجابية ساعدتهم على اكتساب القدرة على تقييم



المواقف التي يتعرضون لها بطريقة أكثر إيجابية وهدوءاً مما ترتب عليه انخفاض التأثيرات الانفعالية والسلوكية والمعرفية للعجز المتعلم وجعلته أكثر قدرة على مواجهة الضغوط .

وكما ذكر صلاح فؤاد مكاوى ( ٢٠٠١ ) أن توقع الفرد للفشل والخوف من النجاح يجعل الفرد يتوقف عن بذل المحاولة وصولاً للنجاح ويقلل ويعوق الدافع للإنجاز وبالتالي كان استخدام الباحثان لفنية إعادة البناء المعرفى أساسياً جداً حيث تم من خلالها تعديل وتغيير بعض المعارف والأفكار والمعتقدات السلبية التي يعتقدونها الأفراد ذوي العجز المتعلم الفائقين عقلياً بنظرتهم لذواتهم ومستقبلهم والعالم من حولهم واستبدالها بأفكار ومعتقدات إيجابية صحيحة وأكثر ملائمة ليصبح الفرد أكثر توافقاً نفسياً واجتماعياً ويتميز بالإيجابية ولديه القدرة على التفكير بطريقة صحيحة ويقل شعوره بالقلق والإحباط ويستطيع أن يتجنب مواقف العجز والفشل ، كما يصبح الفرد من خلال هذه الفنية أكثر قدرة على التفسير والتقدير للأحداث بطريقة إيجابية ويستطيع أن يواجه العجز بفاعلية وتزداد دافعيته للإنجاز ، وتؤدي إلى زيادة أداء الفرد لتوفير الطاقة التي كانت تستنزف عند التعرض للعجز وعدم القدرة على المقاومة ، وقد نجحت هذه الفنية في هذا .

كما كان لاستخدام فنية إعادة البناء المعرفى دور كبيراً في تخفيف الآثار الناجمة عن العجز المتعلم فهي تعد أساس العلاج المعرفى السلوكى حيث ساهمت ، وساعدت أفراد المجموعة التجريبية على تعديل معتقداتهم وأفكارهم اللاعقلانية الخاطئة إلى معتقدات وأفكار عقلانية سليمة تساعدهم على التعامل مع الآثار الناجمة عن العجز المتعلم وتزيد من قدرتهم على مواجهتها والتصدي لها بطريقة أكثر هدوءاً وأقل توتراً وأكثر تحكماً في الانفعالات .

كما أتمد البرنامج على فنية الاسترخاء مع هؤلاء الأفراد ذوي العجز المتعلم والتي ساهمت في انخفاض مستوى الفشل لديهم ، ويمكن تفسير ذلك في ظل ما ذكره ماكتفيس وليوسكى (2005) Mactavish & Iwasaki حيث ذكر أن هذه الفنية تساهم ولها دور كبير في تعزيز الإحساس بالرضا لدى الأفراد ، أما جوسلف وآخرون Gothelf et al., (2003) فيرى أن استخدام الاسترخاء مع ذوي العجز المتعلم يساعد على تنمية العزيمة الذاتية والتصميم الذاتى فى حياتهم حتى يستطيعوا مواجهة مشاعر العجز التي تقابلهم فى حياتهم ، فاكتساب الفرد للهدوء والاسترخاء والراحة يساهم فى الإحساس بالوجود والثقة بالنفس ، كما أن الاسترخاء من أكثر فنيات العلاج المعرفى السلوكى فاعلية حيث أن

الاسترخاء يخلص الجسم من التوتر والقلق ، ويجعل ذوى العجز المتعلم أكثر إحساساً بالطمأنينة والسكون والشعور بالراحة .

كما ساعدت فنية الاسترخاء على تخليص ذوى العجز المتعلم من الفائقين عقلياً من التوتر وساعدت على تغيير الاعتقادات الفكرية الخاطئة ، فبعد ممارستهم للاسترخاء بصفة يومية أصبحوا أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر شعوراً بالاطمئنان والراحة وقد انعكس ذلك على سلوكياتهم وأفعالهم ودافعيتهم للإنجاز .

كما أن استخدام فنية الاسترخاء ساهم في التخفيف من التوتر والقلق وساهم في إحساس التلميذ ذوى العجز المتعلم بالراحة والطمأنينة مما أثر على صفاء ذهنه وساعده على تركيز الانتباه وتدفق الأفكار وهذا يجعله أكثر إبداعاً وابتكاراً ودافعية للإنجاز .

كما ساعدت فنية الاسترخاء في تخليص الجسم من الشعور بالقلق والتوتر ، وساعدت على تغيير الاعتقادات الفكرية الخاطئة لدى ذوى العجز المتعلم الخاصة بمفهومه عن ذاته وبالتالي بعد ممارسة الاسترخاء يصبح الفرد أكثر ثقة بالنفس ويشعر بالراحة والاطمئنان والرضا عن وضعه مما ينعكس على سلوكياته مع عالمه الخارجى ، وذلك كما ذكر هارون الرشيدى ( ١٩٩٩ ، ١٦٤ ) أن الاسترخاء له أثاره الإيجابية على الفهم والمعرفة والأداء الإنسانى حيث يكون الفرد قادراً على توسيع مجال الانتباه ونقاء وصفاء الفكر .

كما إن استخدام الباحثان فنية المناقشة والمحاضرة كأحد فنيات العلاج المعرفى السلوكى فى جلسات البرنامج وذلك من خلال عرض نماذج للحد من العجز المتعلم وتحسين مستوى الدافع للإنجاز ، وتنمية الثقة بالنفس كانت من أهم العوامل التى ساهمت فى زيادة الثقة بالنفس حيث أن مفهوم الذات الإيجابي لذوى العجز وتقديره لذاته يلعب دوراً هاماً فى قدرته على مواجهة أى صراعات ومشكلات تواجههم بخصوص عجزهم وتدنى دافعيتهم للإنجاز .

وكان من الفنيات المستخدمة فى البرنامج فنية التدريب على حل المشكلات التى تم تدريبهم عليها مما مكنهم من زيادة القدرة على مواجهة أى ضغوط يتعرضون لها بسبب العجز المتعلم داخل بيئتهم المدرسية باستخدام الأسلوب العلمى فى التفكير ، ومع تكرار الممارسة ساعد ذوى العجز المتعلم على حل مشكلاتهم بفعالية أكثر وحسن من مستوى الدافع للإنجاز لديهم .

كما أن استخدام فنية التدريب على حل المشكلات ، يمكن أن نقول أنها ساهمت في ترسيخ المفاهيم الإيجابية نحو المستقبل بجانب الوعي بعمليات التفكير الخاطئة وتعمل على تنمية القدرة على النقد والتحليل واتخاذ القرار ، حيث أكدت بيرلا ودانيل Perla & O'Dannel (2004) أن امتلاك الفرد للقدرة على حل مشكلاته بفاعلية تجعل الفرد لا يخاف المواجهة ويشعر بالكفاءة في مواجهة المشكلات وإحساس بالقدرة على التحكم في المواقف الصعبة مما يساعد الفرد على إدارة ضغوطه بفاعلية .

وفنية التدريب على حل المشكلات قد كان لها تأثيرها الفعال حيث ساعدت ذوى العجز المتعلم فى التدريب على وضع الخطط لحل المشكلة واستغلال قدراته العقلية فى التفكير فى البدائل المتعددة ، والوصول إلى الحل المناسب لمشكلته ، وتمت مساعدته على زيادة القدرة على الابتكار للوصول لحلول مناسبة وجديدة ، مما ساهم فى جعلهم أكثر إيجابية وقدرة على مواجهة ما يتعرض له من مشكلات ، فالضغوط النفسية لها تأثير على عملية التفكير فقد تؤثر فى عدم القدرة على التركيز وتؤدى لنقص كفاءة الذاكرة ، وتعوق الفرد عن حل المشكلات نتيجة لعدم التركيز فى المشكلة وعدم القدرة على اتخاذ القرار واختيار البدائل ، وبالتالي فهذه الفنية ساهمت فى التخفيف من حدة الضغوط بصفة عامة والضغوط المعرفية بصفة خاصة .

كما يمكن إرجاع نجاح البرنامج إلى تدريب ذوى العجز المتعلم على فنية التدريب على حل المشكلات التى تعد من الفنيات المهمة التى مكنت ذوى العجز المتعلم من خلال التدريب على الأسلوب العملى فى التفكير إلى تنمية القدرة على النقد والتحليل واتخاذ القرار ، وبالتالي أصبح ذوى العجز المتعلم لا يخاف من المواجهة أو لا يشعر بعدم الكفاءة فى مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة لامتلاكه القدرة على ممارسة هذا الأسلوب الذى يمكنه من التعامل مع تلك المواقف .

كما أن استخدام فنية التعليم النفسى المستخدمة فى بداية الجلسات عرّفت ذوى العجز المتعلم من خلال المناقشة والإقناع اللفظى على أن العجز هى السبب المباشر فى مشكلاتهم ومساعدتهم على إيجاد المعتقدات الخاطئة والأفكار والفلسفة التى تخلق ردود فعل ضاغطة وإقناعهم بأنهم يجب أن يكونوا نشطين وأقوياء فى مقاومة تلك المعتقدات .

وكان لاستخدام فنية التعليم النفسى بأساليبها المتعددة دور فى نجاح وفاعلية البرنامج فمن خلال فنيتى المحاضرة والمناقشة تم تقديم قدرأ من المعلومات عن العجز المتعلم ومصادره وآثارها على الفرد من الناحية النفسية والجسمية وعلى علاقته الاجتماعية ، مما ساهم فى تشجيع الفرد وزيادة دافعيته إلى ضرورة التخلص من حدة العجز المتعلم ، وشجعتة على استمرارية حضوره فى جلسات البرنامج للاستفادة منه فى التخفيف من آثار العجز المتعلم النفسية والانفعالية.

كما تم استخدام فنية التعليم النفسى من خلال الجلسات الأولى باستخدام المناقشة والحوار لمساعدة ذوى العجز المتعلم على التعرف على الآثار المعرفية للعجز المتعلم وإقناعه بمدى أهمية التعلم للمهارات المختلفة فى هذا البرنامج لمواجهة تلك الآثار وردود الفعل المعرفية التى قد تؤدى إلى الإحساس بالعجز والفشل .

إستراتيجية التعليم النفسى وما اشتملت عليه من فنية المحاضرة والمناقشة لعبت دورأ هامأ ذا فاعلية فى إقناع ذوى العجز المتعلم بتقبل الأسلوب العلاجى ، وفى إقناعه بمسئوليته الشخصية عن الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التى تعد المسئولة عما يعانیه من عجز ، ومسئوليته الشخصية عن استبدال هذه الأفكار والمعتقدات بأخرى صحيحة وإيجابية ، كما تم من خلالها تعريفه بردود الفعل المصاحبة للعجز وتأثيراته السلبية وأسبابه وطرق مواجهته .

أما فنية الواجبات المنزلية فكانت لها أهمية كبرى استخدمها الباحثان فى كل جلسة للتدريب على المهارات التى تم تعلمها داخل الجلسات وخاصة مهارة الاسترخاء وإعادة البناء المعرفى ، وهى تعد الأساس لكل جلسة حيث أن الممارسة للمهارة تساعد على إتقانها وجعلها جزءأ أساسياً من حياة الفرد ، وأكد على أهميتها كل من (Bryant et al., 2003; McFregor et al., 2004) ، حيث إن الأساس فى جلسات العلاج المعرفى السلوكى هو الواجب المنزلى لما له من أثر فى استمرارية تأثير البرنامج المستخدم .

ومن خلال ما تقدم يمكن أن نقول أن استخدام فنيات العلاج المعرفى السلوكى ساهمت فى التخفيف من العجز المتعلم وحسنت من الدافع للإنجاز لدى أفراد العينة التجريبية .

وفى النهاية يمكن القول أن البرنامج المعرفى السلوكى ساهم فى تخفيف حدة العجز المتعلم وتحسين مستوى الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المجموعة التجريبية حيث أن الفنيات

المتعددة التي استخدمها الباحثان أثبتت فاعليتها فجميعها كانت تتكامل في سبيل تحقيق الهدف الأساسي لهذا العلاج المتمثل في التعرف على الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية ، وتحديدها والعمل على تصحيحها وتعديلها ، أو استبدالها بأفكار واعتقادات أكثر عقلانية وتدريب التلاميذ ذوي العجز المتعلم على القيام بها بشكل مستمر حتى يكتسب مهارات عديدة وتصبح ممارستها شيئاً أساسياً في حياته وتساعده على مواجهة مشكلاته ، وما يتعرض له من مواقف ومشكلات .

[ ٣ ] - نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة على كل من مقياس العجز المتعلم ومقياس الدافع للإنجاز " ، ويتفرع هذا الفرض إلى الفرضين التاليين:

[ أ ] - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون للأزواج المتماثلة " ، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي ( بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر ) لتلاميذ المجموعة التجريبية في الأداء على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ، كما هو موضح في جدول ( ٣٢ ) التالي .

جدول ( ٣٢ )

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ]

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
عدم الاقتران بين الاستجابات والنتائج	الرتب السالبة الرتب	٣	٣,٠٠	٩,٠٠	-٠,٤٤٧	غير دالة
	الموجبة الرتب	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	المتساوية	٣				
عدم القدرة على التحكم في نتائج الأداء	الرتب السالبة الرتب	٣	٣,٦٧	١١,٠٠	-٠,١٠٥	غير دالة
	الموجبة الرتب	٣	٣,٣٣	١٠,٠٠		
	المتساوية	٢				
الاعزاء الذاتية	الرتب السالبة الرتب	٣	٣,١٧	٩,٥٠	-٠,٤٥٢	غير دالة

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
الداخلية والخارجية	الموجبة الرتب	٢	٢,٧٥	٥,٥٠		
	المتساوية	٣				
توقع الفشل وتندى تقدير الذات	الرتب السالبة الرتب	٢	١,٥٠	٣,٠٠	٠,٧٣٠-	غير دالة
	الموجبة الرتب	٢	٣,٥٠	٧,٠٠		
	المتساوية	٤				
التشوهات المعرفية والمعتقدات الخاطئة والأفكار اللاعقلانية	الرتب السالبة الرتب	٤	٥,٢٥	٢١,٠٠	٠,٤٣١-	غير دالة
	الموجبة الرتب	٤	٣,٧٥	١٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب	٥	٥,٠٠	٢٥,٠٠	٠,٩٨٦-	غير دالة
	الموجبة الرتب	٣	٣,٦٧	١١,٠٠		
	المتساوية	٠				

يتضح من جدول ( ٣٢ ) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى ( بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر ) على مقياس العجز المتعلم [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] ، مما يدل على استمرار الآثار الإيجابية لفاعلية البرنامج العلاجي المعرفى السلوكى فى خفض العجز المتعلم لدى عينة الدراسة ، وبذلك تثبت صحة الفرض الفرعى الثالث [ أ ] [ ب ] - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ] .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ويلكوكسون للأزواج المتماثلة " ، وجدول ( ٣٣ ) التالي يوضح دلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) للمجموعة التجريبية على مقياس الدافع للإنجاز [الأبعاد - الدرجة الكلية] :

جدول ( ٣٣ )

دلالة الفروق بين القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية ]

المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الجهد التعويضي	الرتب السالبة	٣	٤,٠٠	١٢,٠٠	٠,٣٣٣-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٠٠	٩,٠٠		

المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدالة
	الرتب المتساوية	٢				
التنافسية	الرتب السالبة	٤	٤,٣٨	١٧,٥٠	٠,٦٣٢-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٥٠	١٠,٥٠		
	الرتب المتساوية	١				
الثقة في النجاح	الرتب السالبة	٣	٢,٣٣	٧,٠٠	٠,٧٤٤-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٦٧	١٤,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
السيطرة	الرتب السالبة	٣	٣,٨٣	١١,٥٠	٠,٢١٣-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,١٧	٩,٥٠		
	الرتب المتساوية	٢				
الحرص على التعلم	الرتب السالبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	٠,٦٨٠-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٣٣	١٠,٠٠		
	الرتب المتساوية	٣				
الانشغال	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	٠,٨١٣-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣,٥٠	١٠,٥٠		
	الرتب المتساوية	٣				
عدم الخوف	الرتب السالبة	٤	٢,٥٠	١٠,٠٠	٠,١٠٦-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٥,٥٠	١١,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
المرونة	الرتب السالبة	٣	٢,٨٣	٨,٥٠	٠,٤٢٠-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,١٧	١٢,٥٠		
	الرتب المتساوية	٢				
التدفق	الرتب السالبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠	٠,٥٣٩-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٣٣	١٣,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
وضع الأهداف	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	٠,٩٤٦-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٥,٠٠	١٥,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
الاستقلالية	الرتب السالبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	٠,٩٥٤-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٥,٠٠	١٥,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
الداخلية	الرتب السالبة	٣	٥,٠٠	١٥,٠٠	٠,١٧٠-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣,٢٥	١٣,٠٠		

المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدالة
	الرتب المتساوية	١				
المثابرة	الرتب السالبة	٣	٢,٣٣	٧,٠٠	-٠,٧٤٤٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٦٧	١٤,٠٠		
	الرتب المتساوية	٢				
تفضيل المهام الصعبة	الرتب السالبة	٣	٣,٨٣	١١,٥٠٠	-٠,٤٣٩٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٤,١٢	١٦,٥٠		
	الرتب المتساوية	١				
الفخر بالإنتاجية	الرتب السالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	-٠,١٨٤٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢,٧٥	٥,٥٠		
	الرتب المتساوية	٤				
الضبط الذاتي	الرتب السالبة	٥	٣,٨٠	١٩,٠٠	-٠,٨٥٣٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٤,٥٠	٩,٠٠		
	الرتب المتساوية	١				
توجه المكانة	الرتب السالبة	٣	٢,١٧	٦,٥٠	-٠,٨٤١٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٤,٨٣	١٤,٥٠		
	الرتب المتساوية	٢				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٢,٨٣	٨,٥٠	-١,٣٣٢٠	غير دالة
	الرتب الموجبة	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠		
	الرتب المتساوية	٠				

يتضح من جدول ( ٣٣ ) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) على مقياس الدافع للإنجاز [ الأبعاد - الدرجة الكلية] ، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي في تحسين الدافع للإنجاز لدى عينة الدراسة، وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الفرعي الثالث [ب].

تكشف المعالجة الإحصائية في الجدولين (٣٢) ، (٣٣) السابقين عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياس البعدي وقياس المتابعة (بعد توقف البرنامج بثلاثة أشهر) على كل من مقياس العجز المتعلم ومقياس الدافع للإنجاز مما يدل على استمرار فعالية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المستخدم في خفض العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين عقلياً بالمرحلة الثانية من التعليم الأساسي .



وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (الفرحاتى السيد محمود، ٢٠٠٢ ؛ صباح بنت قاسم بن سعيد ، ٢٠٠٣ ؛ يوسف عبدالوهاب أبو حميدان ، حسان إبراهيم الرواد ، ٢٠٠٧؛ Christine & Candice, 2011 ؛ Yagmur & Baki, 2013 ) والتي توصلت إلى استمرار فاعلية البرنامج المستخدم بعد تطبيق البرنامج .

وتشير النتائج السابقة إلى استمرارية تأثير وفاعلية العلاج المعرفى السلوكى فى التخفيف من حدة العجز المتعلم وتحسين مستوى الدافع للإنجاز لدى الفائقين عقلياً عينة الدراسة. يُعزى ذلك إلى التأثير القوي للبرنامج واستخدامه لبعض الاستراتيجيات التي ساعدت ذوى العجز المتعلم على مواجهة الكثير من المواقف التي يتعرض لها بسبب العجز المتعلم ومن خلال هذا يمكن القول أن البرنامج العلاجي وفنياته قد ساهم في: تبصير ذوى العجز المتعلم بذواتهم وإكسابهم أفكاراً ومعارف إيجابية نحو الذات والمستقبل والعالم من حوله .

تعليم ذوى العجز المتعلم الأفكار والمعارف المنطقية واستمرارها ، لأنها تكونت نتيجة لاقتناع كامل بها من جانبهم وتدريبهم عليها رغبة منهم فى تغيير المعارف السلبية للوصول إلى التخلص من الآثار المختلفة للعجز المتعلم .

تعليم ذوى العجز المتعلم كيفية توظيف قدراتهم العقلية المعرفية لمواجهة مواقف التوتر والعجز وذلك لنجاح البرنامج فى تعريفهم بأن حياتهم من صنع أفكارهم من خلال التدريب على عملية اكتشاف وتحديد الأفكار الخاطئة والسلبية وتمكينهم من تعديلها وإيجاد البديل حتى تستمر الحياة .

كما يرجع استمرار فاعلية البرنامج العلاجي إلى استخدام فنية الواجبات المنزلية التي كان يؤديها ذوى العجز المتعلم فى المنزل حيث عملت على تعزيز ما تعلمه من مهارات والتدريب عليها خلال الجلسات العلاجية مما ساهم فى عدم حدوث انتكاسه .

كذلك نتيجة لأن العلاج المعرفى السلوكى يعد علاجاً تعليمياً فقد أهتم بتزويد ذوى العجز المتعلم بالعديد من المهارات اللازمة لجعل الفرد معالماً لنفسه فيما بعد من خلال ممارسة ما تعلمه من هذه المهارات فى حياته وتطبيقه فى الواقع مما يزيد من الثقة فى النفس وتقدير الذات كمهارة حل المشكلات وإعادة التقييم المعرفى والاسترخاء والحوار مع الذات، وكلها ساعدت على تعديل معتقدات التلميذ السلبية ، ومن ثم أصبح التلميذ ذوى العجز المتعلم لديه

القدرة على التحكم فى أمور حياته والقدرة على تقدير وتفسير الأحداث بواقعية وبالتالى أصبح أكثر قدرة وفاعلية على مواجهة الأحداث الضاغطة .

كما يمكن أن يرجع الباحثان أيضاً هذه الاستمرارية إلى الدور النشط الذى كان يقوم به ذوى العجز المتعلم فى الجلسات العلاجية وخارجها ، بالإضافة إلى الرغبة الصادقة والإقبال من قبل المجموعة التجريبية على المشاركة فى جلسات البرنامج رغبة منهم فى تعلم ما يساعدهم على مواجهة العجز المتعلم والتخفيف من آثاره السلبية وتنمية الدافع للانجاز .

ويمكن أن نأخذ فى الاعتبار إضافة إلى ذلك ما قدمه الباحثان من مساندة نفسية لذوى العجز المتعلم من خلال التقدير والتدعيم الانفعالي وتقديم الرعاية والثقة والتجاوب والتي ساعدت على تحقيق الكثير من أهداف الدراسة ، فالشعور بالحب والدفء يعتبر واقعياً للفرد من الآثار السلبية للعجز المتعلم ويساعد على المواجهة والتخفيف من الآثار المترتبة عليها . وفى النهاية نرى أن هذه النتائج فى مجملها تشير إلى فعالية البرنامج المستخدم لمرونته واستناده إلى فنيات وأساليب عديدة معرفية وسلوكية نجحت فى تعديل الأفكار الخاطئة واللاعقلانية التى تتسبب فى العجز المتعلم ، وقد حقق البرنامج الغرض منه ، وهو خفض حدة العجز المتعلم وتحسين مستوى الدافع للانجاز لدى الفائقين عقلياً واستمرار هذه الفاعلية حتى بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج .

### **توصيات الدراسة:**

١- إلقاء مزيد من الضوء على موضوع العجز المتعلم كونه من الموضوعات التى تؤثر فى حياة الفرد النفسية بصفة عامة ، وعلى التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ بصفة خاصة ، وما يتبعه من نتائج تحد من دافعية الفرد نحو القيام بالمهام التعليمية المختلفة .

٢- قيام المسؤولين بتوعية القائمين بالعملية التعليمية بظاهرة العجز المتعلم لما لها من آثار سلبية لدى التلاميذ والعمل على محاولة التخلص منها وليس مجرد التحسن أو الحد من هذه الظاهرة .

٣- زيادة العمل داخل المدرسة من قبل المعلم والمتعلم بطريقة مرتبة ومنظمة حتى يتم تحقيق الأهداف ، وتغيير معتقدات التلاميذ المليئة بالإحباط والكسل والفشل .

- ٤- تشجيع التلاميذ من الطفولة على الاستقلالية واتخاذ القرار بأنفسهم مما يجعلهم مؤمنين بامتلاكهم لقدرات النجاح ولا يجعلهم يعتقدون أن حياتهم تعتمد على الحظ والصدفة والظروف الخارجية والتي لا تصنع نجاحاً .
- ٥- رفع كفاءة المرشدين في جميع المراحل التعليمية من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات اللازمة حول كيفية تقييم التلاميذ نفسياً للتعرف على حالات العجز المتعلم من أجل وضع العلاج المناسب لتلك الحالات .
- ٦- ضرورة تقديم الخدمات الإرشادية على مستوى جميع المدارس من خلال قيام الأخصائيين النفسيين بدورهم في المجال النفسي لمساعدة التلاميذ على تجاوز المراحل النفسية التي قد يمرون بها والتي قد تجعلهم يشعرون بالعجز المتعلم .
- ٧- عقد حلقات نقاش لأعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية في المراحل التعليمية المختلفة للتعرف على خصائص المرحلة التي يدرسونها ، وكيفية التعامل مع مشكلات العجز المتعلم من خلال التدريب العملي الميداني .
- ٨- عقد ندوات للمدرسين من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات يتركز فيها النقاش على الآثار السيئة التي تتركها الممارسة السلبية لبعض المدرسين على ارتفاع الأساليب التفسيرية للعجز المتعلم وظهور الأنماط المعرفية المشوهة ، وأن تأخذ الدورات صفة الاستمرارية والمتابعة الجادة
- ٩- عقد دورات تدريبية لتلاميذ المرحلة الإعدادية والتوسع في الخدمات الإرشادية والنفسية المقدمة لهم، لمساعدتهم على تحقيق التعلم المناسب وتطوير قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ورغباتهم ، والتغلب على المشكلات التي تعيق تقدمهم في التحصيل بما يؤدي إلى تقليل آثار العجز المتعلم
- ١٠- إعداد برامج تربوية مستمرة ، تعمل على قياس مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ، وتقديم برنامج لخفض العجز المتعلم لمن لديه مستوى مرتفع منه ، كما تعمل على زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم وتوفير اتجاهات إيجابية لديهم نحو المدرسة والتعلم، وبناء علاقات بناءة مع مدرسيهم وزملائهم وكل هذا يؤدي إلى خفض اعتقادات العجز المتعلم لديهم .

## دراسات وبحوث مقترحة:

- ١- إجراء دراسات وبحوث تتبعية لخفض العجز المتعلم عبر المراحل التعليمية المختلفة.
- ٢- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول الدراسة الحالية من أجل إمكانية تعميم النتائج.
- ٣- إجراء دراسة عبر ثقافية على مستوى المدارس المصرية والعربية للكشف عن الفروق في العجز المتعلم وأبعاده تبعاً للمتغيرات الديموجرافية المختلفة.
- ٤- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتعلق بالعجز المتعلم، الأمر الذي قد يسهم في فهم طبيعته والتعرف على العوامل التي قد تؤثر أو تتأثر به.
- ٥- إجراء العديد من الدراسات والبحوث عن كيفية بناء برامج تربوية تعمل على خفض العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى شرائح عمرية مختلفة.
- ٦- إعداد برامج لخفض العجز المتعلم لدى عينات من ذوى الاحتياجات الخاصة، فقد أظهرت الأدبيات نقص هذا النوع من الدراسات والبحوث ، واقتصارها فقط على الأسوياء.
- ٧- العجز المتعلم لدى الآباء وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأبناء المتأخرين دراسياً.
- ٨- فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض العجز المتعلم لدى المتعثرين دراسياً.
- ٩- العجز المتعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي وجودة الحياة لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية.
- ١٠- أساليب التعلم والتفكير وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

## مراجع الدراسة:

أولاً : المراجع العربية :

- ١- أشواق عبدالعزيز جان (٢٠١٢) . علاقة العجز المتعلم وأساليب عزوه بمهارة الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى عينة من طلاب وطالبات قسم اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة أم القرى .
- ٢- جمال عطية فايد (٢٠٠٨) . تأثير دافعية تقرير الذات وفاعلية الذات وعزو العجز المتعلم في التحصيل الدراسي للتلاميذ الصم. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٢ ( ٢ ) ، ١٣١ - ٢٢٠ .
- ٣- سميرة بنت عبدالله بن مصطفى كردى (٢٠١٠) . دراسة لبعض الأطفال مريضات الربو الشعبى في ضوء اضطرابات النوم والعجز المتعلم ونقص القدرة على التعبير الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية ، مجلة دراسات طفولة، ١٣ (٤٨) ، ١٧٧-٢٠٥ .
- ٤- شهر زاد بنت أحمد صالح باحكيم) . علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو العجز المتعلم لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى فى مدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستير

- غير منشورة ) . كلية التربية، جامعة أم القرى .
- ٥- صباح بنت قاسم بن سعيد الرفاعي (٢٠٠٣) . فعالية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل أساليب عزو العجز المتعلم لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة ( رسالة دكتوراه غير منشورة ) . كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- ٦- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠) . العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات . القاهرة: دار الرشاد .
- عبدالرقيب احمد البحيرى ، مصطفى ابوالمجد سليمان (٢٠٠٦) . مقياس سلسون المعدل لذكاء الاطفال والكبار (كراسة التعليمات). اسويوط : مركز الارشاد التربوى.
- ٧- عبدالستار إبراهيم، عبدالعزيز بن عبدالله الدخيل ، رضوان إبراهيم (١٩٩٣) . العلاج السلوكي للطفل: أساليبه ونماذج من حالاته. الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: عالم المعرفة .
- ٨- عبدالله جاد محمود (٢٠٠٤). بعض المحددات النفسية للعجز المتعلم. مجلة بحوث كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٤ ، ٢ - ٥٢ .
- ٩- على شاكر عبدالأئمة الفتلاوى (٢٠٠٩) . العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل - عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ١٣ ( ٥٩ ) ، ١٢١ - ١٦٥ .
- ١٠- فاروق الروسان (٢٠١٢) . تعديل وبناء السلوك الإنساني. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ١١- فرج عبد القادر طه ( ٢٠٠٩ ) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٢- الفرحاتى السيد محمود (١٩٩٧). دراسة تنبؤية للعجز المتعلم والتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية ( رسالة ماجستير غير منشورة ) . كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- ١٣- الفرحاتى السيد محمود ( ٢٠٠٢ ) . فعالية برنامج للإرشاد المعرفي في خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ( رسالة دكتوراه غير منشورة ) . كلية التربية ، جامعة المنصورة .

- ١٤- الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٤) . الممارسات الوالدية وأسلوب عزو النجاح والفشل وحصانة الأطفال ضد سلوكيات العجز المتعلم في مواقف الإنجاز . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٤ ( ٤٥ ) ، ١٥٩ - ٢٠٨ .
- ١٥- الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٥ أ) . سيكولوجية تحصيل الأطفال ضد العجز المتعلم: رؤى معرفية . القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع .
- ١٦- الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٥ ب) . سيكولوجية العجز المتعلم: مفاهيم ونظريات وتطبيقات . الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث .
- ١٧- الفرحاتى السيد محمود (٢٠٠٩) . العجز المتعلم: سياقاته وقضاياها التربوية والاجتماعية . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .
- ١٨- الفرحاتى السيد محمود (٢٠١٢) . علم النفس الإيجابي للطفل: تعلم العجز ، تقدير الذات، الأمن النفسي ، الثقة بالنفس ، المهارات الاجتماعية . الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر .
- ١٩- الفرحاتى السيد محمود ، صباح قاسم الرفاعي (٢٠٠٩) . تحصيل الأطفال ضد العجز المتعلم: رؤى تربوية . الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر .
- ٢٠- محمد أحمد المشاقبة (٢٠٠٨) . مبادئ الإرشاد النفسى للمرشدين والأخصائيين النفسيين . عمان: دار المنهاج .
- ٢١- محمد بن إبراهيم بن أحمد بن صديق (٢٠٠٨) . الشعور بالوحدة النفسية وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة المقدسة (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية، جامعة أم القرى .
- ٢٢- محمد خلف عبد المحسن الزواهره (٢٠٠٦) . العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسى لدى عينة من طلبة الصف التاسع فى مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق (رسالة ماجستير غير منشورة ) . كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن .
- ٢٣- محمد مصطفى أبو عليا (٢٠٠٠) . العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن . مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، جامعة مؤتة ، الأردن ، ١٥ ( ٣ ) ، ١١١-١٢٧ .
- ٢٤- مروة مختار بغدادى ( ٢٠١١ ) . أثر مهارات الاستنكار في الحد من العجز

- المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة بنى سويف .
- ٢٥- نادية عاشور (٢٠١٤). العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسي دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة متليلي (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة قاصدى مرياح ورقلة .
- ٢٦- نسيم بنت قارئ عبدالقادر بخاري (٢٠٠٥) . التفاؤل والتشاؤم وأساليب عزو العجز المتعلم لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- ٢٧- نشيم بنت عبدالله سعيد الحربي (٢٠١١). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوي بالمدينة المنورة فى ضوء بعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية، جامعة أم القرى .
- ٢٨- هبة الله السيد خاطر (٢٠١٢) . العجز المتعلم وعلاقته بتقدير الذات والاكتئاب لدى طلاب الجامعة (رسالة دكتوراه غير منشورة) . كلية الآداب ، جامعة المنصورة .
- ٢٩- ياسمين حداد (٢٠٠٠) . الدعم الوالدى وحصانة الأطفال ضد العجز المتعلم فى المواقف الانجازية . مجلة دراسات العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية، ٢٧ ( ٢ ) ، ٢٨٧ - ٣١١ .
- ٣٠- ياسمين حداد ، ونائل الأخرس (١٩٩٨) . موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال . مجلة دراسات العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية، ٢٥ ( ٢ ) ، ٢٣٥ - ٢٥٤ .
- ٣١- يوسف عبدالوهاب أبو حميدان، حسان إبراهيم الرواد ( ٢٠٠٧ ) . أثر برنامج إرشادي جمعي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، جامعة مؤتة ، الأردن ، ٢٢ ( ٤ ) ، ٥٧ - ٧٦ .
- ٣٢- يوسف محمود قطامى ( ٢٠١١ ) . نظرية التناظر المعرفي والعجز والتغيير المعرفي ، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع .



• ثانياً : المراجع الأجنبية :

33. Akca, F. ( 2011). The Relationship Between Test Anxiety and Learned Helplessness. *Social Behavior and Personality*, 39(1), 101-112.
34. Agbaria, Q. (2000). The Effect of Different forms of Feedback on Learned Helplessness Among Learning Disabled Students (Master Thesis). Yarmouk University, Jordan.
35. Albert, Z., Monika, F. & Robert, G. (2005). Predictors of Learned Helplessness Among Average and Mildly Gifted Girls and Boys Attending Initial High School Physics Instruction in Germany. *Journal of Gifted Child Quarterly*, 49(7), 2-13.
36. Alloy, L. B. & Seligman, M. E. P. (1979). On the Cognitive Component of Learned Helplessness and Depression. *Psychology of Learning and Motivation*, 13, 219-276.
37. American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Disorders*. 4th ed. Washington, DC.
38. Arthur, F., Stephanie, H., Arthur, M., Christine, M., & Mark, A. (2005). *Encyclopedia of Cognitive Behavior Therapy*. New York: Springer.
39. Attwood, T. (2004). Cognitive Behaviour Therapy for Children and Adults with Asperger's Syndrome. *Journal of Behaviour Change*, 21, 147-161.
40. Battal, O. (2013) . The Effect of Learned Helplessness to the Success. *International Journal of Academic Research* , 5(4), 125-133.
41. Beck, A. (2001). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press.
42. Cemalcilar, Z., Canbeyli, R. & Suner, D. (2003). Learned Helplessness, Therapy , and Personality Traits: An Experimental Study. *The Journal of Psychology* , 143(1), 65-81.
43. Christine, G. & Candice, S. (2011). The Effects of On-Going Consultation for Accommodating Students with Disabilities on Teacher Self Efficacy and Learned Helplessness. *Journal of Education*, 132 (2), 321-331.
44. Ciarrochi, J . & Heaven, P. (2008). Learned Social Hopelessness: The Role of Explanatory Style in Predicting Social Support During Adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(13), 1279-1286.
45. Connell, J. P. (1985). A New Multidimensional Measure of Children's

- Perceptions of Control. *Child Development*, 56, 1018-1041.
46. Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric Statistics for Non-Statisticians: A Step-by-Step Approach*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
  47. Corell, A. & Marcus, D. (2004). Partner Abuse, Learned Helplessness and Trauma Symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(4), 445-462.
  48. Cristiano, V., Tauane, G., Maria, H. & Leite, H. (2011). Learned Helplessness in The Rat: Effect of Response Topography in A Within-Subject Design. *Behavioural Processes*, 86, 178-183.
  49. Daniela, S., Martine, M. & Fritz, A. (2010). Cognitive Aspects of Congenital Learned Helplessness and its Reversal by the Monoamine Oxidase (MAO)-B Inhibitor Deprenyl. *Neurobiology of Learning and Memory*, 93, 291-301 .
  50. Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy, and Achievement Cognitions Following Failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451-462.
  51. Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1980). An Analysis of Learned Helplessness: II. The Processing of Success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 940-952.
  52. Dweck, C. & Reppucci, N. (1973): Learned Helplessness and Rienforcement Responsibility in Children. *Journal of Personality and Social Psychology*. 25(1), 109-116.
  53. Edmondson, B., Yee, P., Santoro, K., Begg, A. & Hunter, C.(1996). Cognitive Effects of Life Stress and Learned Helplessness. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 301-319.
  54. Escalante, A., Smith, S., Cardiel, M. H., SuarezMendoza, A. A. (1996). English-Spanish Equivalence and Validity of a Brief Measure of Learned Helplessness in a Bilingual US Population. *Arthritis and Rheumatism*, 39(9), 1096-1096.
  55. Figen, A. (2011). The Relationship between Test Anxiety and Learned Helplessness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 39(1), 101-112.
  56. Fritz, C. O., Morris, P. E. & Richler, J. J. (2012). Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental*

Psychology: General, 141(1), 2-18.

57. Geoffroy, M., Scheel-Kruger, J. & Christensen, A. (1990). Effect of Imipramine in the "learned Helplessness" Model of Depression in Rats is Not Mimicked by Combinations of Specific Reuptake Inhibitors and Scopolamine. *Journal of Psychopharmacology*, 101, 371-375.
58. Gillford, M. (1981). *Practicing Educational Psychology*. New York: Taylor & Francis.
59. Gosch, E., Flannery-Schroeder, E. & Compton, S. (2006). Principles of Cognitive-Behavioral Therapy for Anxiety Disorders in Children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3), 247-262.
60. Hirano, S., Miyata, S., Saitoh, A., Kamei, J. (2003). Effect of Diabetes on the Antidepressant Effect of Fluvoxamine in the Mouse Learned Helplessness Test. *Journal of Pharmacological Sciences*, 91(1), 24-26.
61. Ho, Y. C. & Wang, S. (2010). Adult Neurogenesis is Reduced in the Dorsal Hippocampus of Rats Displaying Learned Helplessness Behavior. *The Journal of Neuroscience*, 171, 153-161.
62. Hunziker, M. & Dos Santos, C. (2007). Learned Helplessness: Effects of Response Requirement and Interval between Treatment and Testing. *Behavioural Processes*, 76, 183-191.
63. Johnson, L. & Lambert, M. (2011). Learned Helplessness. *Encyclopedia of Child Behavior and Development*, 871-872.
64. Johnson, D. (1981). Naturally Acquired Learned Helplessness: The Relationship of School Failure to Achievement Behavior, Attributions and Self Concept. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 174-180.
65. Jonathan, A., Michelle, A. & Yvonne, B. (2014). Parenting Stress as a Correlate of Cognitive Behavior Therapy Responsiveness in Children With Autism Spectrum Disorders and Anxiety. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(2), 1-11.
66. Joseph, J., Daniel J., George, K., Jeffrey, J., Ron Acierno, B., Peter, W., Tuerka, B., Matthew, S. & Mark, S. (2014). A Pilot Study to Investigate the Induction and Manipulation of Learned Helplessness in Healthy Adults. *Psychiatry Research*, 219(3), 631-637.
67. Kavale, K. & Mostert, M. (2004). Other Aspects of Sutherland and Singh's Take on Learned Helplessness and Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Behavioral Disorders*, 29(2), 182-188.
68. Keith, S. (2010). *Handbook of Cognitive-Behavioral Therapies*.

New York: The Guilford Press.

69. Kinneret, T. & Ido, E. (2014). Learned Helplessness and Learned Prevalence: Exploring the Causal Relations Among Perceived Controllability, Reward Prevalence, and Exploration. *Journal of Psychological Science*, 25(10), 1861- 1869 .
70. Levenson, H. (1981). Differentiating Among Internality, Powerful Others and Chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the Locus of Control Construct* (Vol. 1, pp. 15-63). New York: Academic Press.
71. Mahir, B. & Sezer K. (2014). Investigation of the Level of Prospective Teachers' Learned Helplessness in Mathematics in Relation of Various Variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3484-3488.
72. Maier, S. & Seligman, M. (1976). Learned Helplessness: Theory and Evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3-46.
73. Maier, S. (2001). Exposure to the Stressor Environment Prevents the Temporal Dissipation of Behavioral Depression/Learned Helplessness. *Biological Psychiatry Journal*, 49, 763-773.
74. Manassis, K. (2009). *Cognitive Behavioral Therapy with Children: A Guide for The Community Practitioner*. U.S.A: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
75. Mandel, H. P., Friedland, J. & Marcus, S. (1996). *Achievement Motivation Profile. (AMP) Manual*. California: Western Psychological Services.
76. Martinko, M. & Gardner, W. (1982). Learned Helplessness: An Alternative Explanation for Performance Deficits. *Academy of Management Review*, 7, 195-204.
77. Milkuleckey, L. & Susan, M. (1986). The Relationship of Extreme Attributional Styles (Learned Helplessness) to Metacognitive Reading Behaviors of College Students on Academic Probation. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Austin. Abstract Retrieved from [https://archive.org/stream/ERIC\\_ED280014/ERIC\\_ED280014\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ERIC_ED280014/ERIC_ED280014_djvu.txt).
78. Miller, W. R. & Seligman, M. E.P. (1976). Learned Helplessness, Depression and the Perception of Reinforcement. *Behaviour Research and Therapy*, 14(1), 7-17.
79. Paul, E. & Marisa, A. (2012). Relationships of Parents' Theories of Intelligence With Children's Persistence/Learned Helplessness: A Cross-

- Cultural Comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43(6), 999-1018.
80. Peterson, C., Maier, S. F. & Seligman, M.E.P. (1993). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press.
  81. Pfabigan, D., Pintzinger, N., Siedek, D., Lamma, C., Derntl, B. & Sailer, U. (2013). Feelings of Helplessness Increase ERN Amplitudes in Healthy Individuals. *Journal of Neuropsychologia*, 51, 613-621.
  82. Quinless F. W. & Nelson M. A. (1998). Development of A Measure of Learned Helplessness. *Nursing Research*, 37 (1), 11-15.
  83. Qutaiba ,A .(2010) . The Relationship Between the Level of School – Involvement and Learned Helplessness Among Special –Education Arab- Palestinian Teacher in Israel . *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 5, 1326-1333.
  84. Roger, B. (2006). Learned Helplessness, Discouraged Workers, and Multiple Unemployment Equilibria. *The Journal of Socio-Economics*, 35, 458-475.
  85. Rosen, R. & Weiner, B. (1981). Confounding of Controllability in the Triadic Design for Demonstrating Learned Helplessness. *Journal of Personality*, 4(3), 465-476.
  86. Schuler, H., Thornton, G. C. III, Frintrup, A. & Mueller-Hanson, R. (2004). *Achievement Motivation Inventory Manual*. Gottingen, Germany: Hogrefe.
  87. Seligman, M. E.P. & Altemus A. (1980). Part II: Learned Helplessness. *Behaviour Research and Therapy*, 18(5), 462-473.
  88. Seligman, M.(1993). *Helplessness: on Depression Development and Death*. Sanfrancisco: W.H, Freeman.
  89. Steven, F. & Linda, R. (2005). Stressor Controllability and Learned Helplessness: The Roles of the Dorsal Raphe Nucleus, Serotonin, and Corticotropin-Releasing Factor . *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 29, 829-841.
  90. Thumboo J, Feng P-H., Chan S-P., Boey M-L., Thio S-T. & Fong K-Y., (2002). A Chinese Version of the Rheumatology Attitudes Index is a Valid and Reliable Measure of Learned Helplessness in Patients with SLE. *Lupus*, 11(2), 88-94.
  91. Uta, S., Florian, Ph. & Herbert, B. (2010). Effects of Learned

- Helplessness on Performance and Event-Related Potentials in a Learning Task. *International Journal of Psychophysiology*, 77, 288-342.
92. Valås, H. (2001a). Learned Helplessness and Psychological Adjustment: Effects of Age, Gender and Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 71-90.
93. Valås, H. (2001b). Learned Helplessness and Psychological Adjustment II: Effects of Learning Disabilities and Low Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 103-114 .
94. Yağmur, U. & Baki, D. (2013). Effectiveness of a Psycho-education Program on Learned Helplessness and Irrational Beliefs. *Journal of Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1440-1446.

Abstract:

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of CBT in reducing Learned Helplessness and improve the Achievement Motivation with the students the second stage of basic education superior mentally, and through the application of some of the tools of them, learned helplessness scale preparation: researchers measure of motivation to accomplish preparation: researchers, test matrices in a row for "Raven" rationing: Ahmed Osman Saleh 0.1989 Slawson measure the rate of children's intelligence and Akabartrib and rationing: Abdalrquib Buhairi, Mustafa Abul-Magd 0.2006, a measure of cultural and socio-economic level of preparation: Muammar Nawaf Alhoarna 0.2007 therapeutic program behavior to reduce learner deficit and improve the motivation to accomplish preparation : the researchers, the study sample consisted of a control group of 9 students, experimental 8 students total, Amarhm ranging between 13-14 years of students the second stage of basic education, and was one of the most important results of the study, and no statistically significant differences between the average grade grades of the experimental group and the average Order grades of the control group after the application of cognitive behavior therapy program at the learner's deficit Scale dimensions - total score] for the benefit of students of the experimental group, and no statistically significant differences between the average grade grades of the experimental group and the average grade grades of the control group after the application of cognitive behavior therapy program the motive for the measurement of achievement [Dimensions - total score] for the benefit of students of the experimental group.